



Direction générale
de l'enseignement
et de la recherche



Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2019-2020

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2019-2020**

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
2019-2020**

S o m m a i r e

Avant-propos	7
Introduction	9

PREMIÈRE PARTIE :

L'organisation de l'inspection de l'enseignement agricole	11
--	-----------

CHAPITRE I: La nouvelle charte de déontologie de l'inspection de l'enseignement agricole	13
--	----

CHAPITRE II: La restructuration de l'inspection de l'enseignement agricole	21
--	----

DEUXIÈME PARTIE :

Les analyses réalisées sur 2019-2020	31
---	-----------

CHAPITRE III: Organisation du contrôle pédagogique pour les formations diplômantes de l'enseignement agricole par apprentissage	33
---	----

CHAPITRE IV: Directeurs d'exploitation agricole et directeurs d'atelier technologique: entre attractivité et exigences, des métiers de l'enseignement agricole public en tension	41
--	----

CHAPITRE V: L'enseignement commercial dans l'enseignement agricole, une importance stratégique pour le secteur	49
--	----

TROISIÈME PARTIE :

Le fonctionnement des établissements et les pratiques pédagogiques au regard de la pandémie de 2020	57
--	-----------

CHAPITRE VI: Le pilotage de la continuité d'activités par les directeurs d'EPLFPA pendant la période de confinement	59
---	----

CHAPITRE VII: Comment les exploitations agricoles et ateliers technologiques ont affronté la crise du coronavirus?	65
--	----

CHAPITRE VIII: Pas de continuité pédagogique sans continuum éducatif et relationnel	73
---	----

CHAPITRE IX: Accompagner en ligne et à distance les professeurs documentalistes et les techniciens formation recherche	
--	--

en documentation à la mise en œuvre des continuités pédagogique et documentaire	85
CHAPITRE X: Regards sur l'action des équipes informatiques dans la mise en œuvre des continuités administrative, pédagogique, éducative et documentaire dans les établissements publics de l'enseignement technique agricole	93
CHAPITRE XI: Le plan de continuité pédagogique en EPS et ses perspectives directes : fonctionnement du réseau, pratiques enseignantes, travail collaboratif	103
CHAPITRE XII: Histoire, géographie, citoyenneté. Quels regards sur la pandémie au temps du confinement?	113
CHAPITRE XIII: L'enseignement de la biologie-écologie au regard de la pandémie de coronavirus dans le monde	121
CHAPITRE XIV: L'enseignement du geste professionnel lors de la période de continuité pédagogique du printemps 2020. Cas de la zootechnie	129
QUATRIÈME PARTIE :	
Comptes rendus d'activité	137
Chapitre XV: Compte rendu d'activités 2018-2019	139
Chapitre XVI: Compte rendu d'activités 2019-2020	153
ANNEXES	171
ANNEXE I: Note de service relative à l'exercice des missions de l'Inspection	173
ANNEXE II: Tableau récapitulatif des interventions de l'Inspection et des productions afférentes	188
ANNEXE III: Arrêté du 27 janvier 2020 Relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Inspection de l'enseignement agricole	193
ANNEXE IV: Rapports d'expertise et notes de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2019-2020	199
ANNEXE V: Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole	201
ANNEXE VI: Sigles employés	205

AVANT-PROPOS

Ce rapport de l'inspection de l'enseignement agricole dresse un bilan de son activité soutenue en 2019 et 2020. Il est également riche d'informations sur le système d'éducation et de formation du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation au travers d'articles de fond sur des sujets d'actualité.

Placée auprès de la directrice générale de l'enseignement et de la recherche, l'Inspection se situe à l'interface entre les acteurs de terrain et les échelons centraux et régionaux. Cette position permet aux inspecteurs et inspectrices d'observer les pratiques, analyser les situations et formuler des préconisations en phase avec les politiques publiques portées par notre ministère.

La diversité des approches proposée dans ce rapport témoigne d'expertises variées et complémentaires qui font la richesse de l'institution. Les analyses produites apportent un éclairage essentiel à la compréhension du système d'enseignement et de formation agricole et par là même contribuent à la professionnalisation de ses acteurs.

Une large place est faite dans ce rapport à la mise en œuvre de la continuité de l'activité dans l'enseignement technique agricole pendant la période de confinement du 17 mars au 11 juin 2020, lié à la crise sanitaire elle-même provoquée par la Covid-19. Il ressort de ces analyses l'ampleur de l'engagement des hommes et des femmes qui constituent notre système éducatif pour relever le défi auquel nous avons collectivement eu à faire face, engagement que je tiens une nouvelle fois à saluer.

Valérie BADUEL

Directrice générale de l'enseignement et de la recherche

INTRODUCTION

L'arrêté relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'inspection de l'enseignement agricole prévoit que celle-ci « rend compte au directeur général de l'enseignement et de la recherche de l'ensemble des activités de l'inspection et de l'exécution du programme de travail annuel ». Cette édition du rapport de l'inspection de l'enseignement agricole concerne la période 2019-2020.

Les contributions qu'il rassemble attestent de la diversité des missions menées par les inspecteurs et inspectrices de l'enseignement agricole au plus près des apprenants, des équipes pédagogiques, et de leur connaissance de l'ensemble des acteurs de l'enseignement agricole. Elles témoignent également de l'évolution de notre système d'enseignement et de formation, des défis auquel il fait face, de sa capacité d'innovation, des questionnements qui le traversent.

La première partie de ce rapport est consacrée aux évolutions récentes qui concernent l'institution elle-même : une restructuration et une nouvelle charte de déontologie.

La deuxième partie est consacrée à trois analyses réalisées au cours de la période pourtant sur :

L'organisation du contrôle pédagogique pour les formations diplômantes de l'enseignement agricole en apprentissage ;

L'attractivité et les exigences des métiers de directeur d'exploitation agricole et directeur d'atelier technologique ;

La place de l'enseignement commercial dans l'enseignement agricole.

La troisième partie est consacrée à l'analyse de la façon dont les acteurs de l'enseignement agricole ont assuré la continuité des activités pédagogiques, éducatives, productives..., pendant le confinement du printemps 2020 et aux enseignements qui peuvent en être tirés.

Je souhaite à chacun et à chacune une bonne lecture de ces différents textes, fruits d'analyses collectives, au service des élèves, apprentis et stagiaires de l'enseignement et de tous ceux qui le font vivre et évoluer avec passion et conviction.

Emmanuel Delmotte
Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole

PREMIÈRE PARTIE



L'organisation de l'inspection de l'enseignement agricole

La nouvelle charte de déontologie de l'inspection de l'enseignement agricole

Introduite dans le statut général de la fonction publique par la loi n° 2016-483 du 20 avril 2016, la déontologie peut être définie comme l'ensemble des devoirs imposés par l'exercice d'une profession. Elle véhicule l'idée de ce qui est juste et convenable dans l'exercice d'une activité professionnelle. Son objectif principal vise donc à donner des repères aux agents pour mettre en place une véritable culture du risque et une meilleure prévention du manquement à des obligations professionnelles. Dans une situation professionnelle concrète, la déontologie permet ainsi aux fonctionnaires et aux agents publics de prendre la décision la plus adéquate en respectant une éthique professionnelle ainsi que les valeurs du service public dans lequel ils exercent leurs fonctions. Dès lors, « *la déontologie a quelque chose à voir avec le savoir-être dans l'administration* » (Taillefait, 2016).

L'inspection de l'enseignement agricole s'est dotée de longue date d'une charte de déontologie qui constitue un corpus de valeurs, de principes et de règles qui guide l'action des inspecteurs au service de l'intérêt général. Avec la promulgation de la loi du 20 avril 2016 et, corrélativement, le développement d'une culture de la déontologie au sein de la fonction publique, l'inspection de l'enseignement agricole a souhaité, dans le cadre de son projet stratégique, actualiser sa charte de déontologie en 2019. Ainsi, l'institution satisfait à son obligation de disposer d'une charte de déontologie, conformément à l'article 11 de l'arrêté du 27 janvier 2020 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'inspection de l'enseignement agricole : « *une charte de déontologie énonce les règles que s'engagent à respecter les membres concourant aux missions dont l'inspection de l'enseignement agricole est chargée. Ils en prennent connaissance lors de leur prise de fonction. Le doyen de l'inspection veille à son application* ».

1. Une exigence accrue d'éthique et de déontologie depuis 2010

1.1. Le renforcement du corpus juridique en matière de moralisation de la vie publique et économique

Historiquement, la déontologie s'est imposée au sein des professions libérales (professions médicales, avocats...) qui se sont dotées de longue date de codes de déontologie et d'ordres professionnels qui sont, notamment, en charge de veiller à leur respect. En 2012, la commission nationale sur la moralisation et la rénovation de la vie publique présidée par l'ancien Premier ministre, M. Lionel Jospin, rend un rapport dans lequel l'exigence de transparence et de déontologie va recevoir un fort écho auprès du législateur, notamment suite à des scandales médiatisés impliquant des personnalités politiques de premier rang. Parmi les plus célèbres lois de moralisation de la vie publique et économique qui ont été promulguées à partir de 2013, on peut citer les suivantes :

- la loi n° 2013-907 du 11 octobre 2013 relative à la transparence de la vie publique mise en place pour les responsables politiques qui a créé la Haute Autorité pour la transparence de la vie publique,
- la loi n° 2013-1117 du 6 décembre 2013 relative à la lutte contre la fraude fiscale et la grande délinquance économique et financière qui a créé le Procureur de la République financier,
- la loi n° 2016-1691 du 9 décembre 2016 relative à la transparence, à la lutte contre la corruption et à la modernisation de la vie économique qui a créé l'Agence française anti-corruption,
- la loi n° 2017-261 du 1er mars 2017 visant à préserver l'éthique du sport, à renforcer la régulation et la transparence du sport professionnel et à améliorer la compétitivité des clubs,
- le décret n° 2017-1098 du 14 juin 2017 relatif aux collaborateurs du Président de la République et des membres du Gouvernement,
- la loi n° 2017-1339 du 15 septembre 2017 pour la confiance dans la vie politique qui encadre plus strictement le financement de la vie politique et l'exercice du mandat parlementaire,

- la loi n° 2018-898 du 23 octobre 2018 relative à la lutte contre la fraude qui permet de mieux détecter et appréhender la fraude, et de renforcer les sanctions.

En parallèle à la promulgation de ces textes, de nombreux rapports publics ont souligné la nécessité de préserver et de renforcer les valeurs du service public. Ainsi, le rapport de M. Bernard Pêcheur préconisait en 2013 de rendre obligatoires dans les administrations les chartes de déontologie, et d'offrir la possibilité à tout agent public de s'adresser à un référent déontologue pour bénéficier d'un conseil déontologique. En 2015, le rapport « Rénover la confiance publique de la Haute Autorité pour la transparence de la vie publique » exprimait les mêmes attentes.

1.2. L'enrichissement du statut général de la fonction publique depuis la loi de déontologie de 2016

Antérieurement à la loi de déontologie du 20 avril 2016, le statut général de la fonction publique édictait les quatre obligations réglementaires suivantes : le devoir d'obéissance, la discrétion professionnelle, le secret professionnel et la limitation des cumuls d'emplois. Ces principes normatifs constituaient la principale source jurisprudentielle en matière de déontologie des fonctionnaires avec le devoir de réserve, la loyauté, l'obligation de rendre compte, l'honneur, la dignité, la neutralité, le sens de l'intérêt général ou la bonne moralité.

En faisant entrer le terme « déontologie » dans le statut général de la fonction publique, la loi du 20 avril 2016 confère désormais une portée juridique aux nouveaux principes et devoirs déontologiques qui s'imposent aux fonctionnaires et agents publics. Pour ce faire, la loi précitée instaure « le club des six » correspondant aux six nouvelles obligations inscrites à l'article 25 du statut général :

- la neutralité qui interdit l'expression par les fonctionnaires, pendant leur service, d'opinions politiques, syndicales, philosophiques ou de convictions religieuses,
- la laïcité qui impose aux fonctionnaires de demeurer, dans la sphère publique, neutres sur le plan religieux,
- la dignité qui, par le comportement digne des fonctionnaires dans l'exercice de leurs missions, favorise la considération et le crédit portés à l'administration,

- l'impartialité qui impose aux fonctionnaires de traiter de façon égale toutes les personnes, en respectant leur liberté de conscience et leur dignité,
- la probité qui oblige les fonctionnaires à demeurer honnêtes, respectueux des biens et de la propriété d'autrui,
- l'intégrité qui se conjugue avec l'obligation de probité et qui impose aux fonctionnaires qui incarnent l'administration, de faire preuve d'une honnêteté exemplaire dans l'exercice de leurs fonctions.

En outre, le nouvel article 25 du statut général de la fonction publique rappelle que chaque agent est le premier gardien des principes déontologiques inhérents à l'exercice d'une fonction publique. Cet article énonce également que les chefs de service doivent veiller au respect de ces principes déontologiques dans les services placés sous leur autorité. Ils sont ainsi invités à décliner ces principes en les adaptant aux missions de leur service, ce qui correspond pleinement au rôle dévolu aux chartes de déontologie.

2. La charte de déontologie de l'inspection de l'enseignement agricole

2.1. Les spécificités du métier d'inspecteur

L'arrêté ministériel du 2 septembre 2002 définit les missions de l'inspection de l'enseignement agricole :

- l'inspection des établissements, des dispositifs d'enseignement et de formation, et des agents, selon trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle,
- l'expertise et l'appui aux différents échelons de l'administration,
- la contribution à l'animation du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles,
- la participation à la formation initiale et continue des personnels de l'enseignement agricole.

Dans l'exercice de ses fonctions, l'inspecteur doit adopter une posture de recul et faire preuve d'une juste distance vis-à-vis des situations rencontrées et des interlocuteurs, afin de préserver son indépendance de jugement et son objectivité. Cela est particulièrement le cas pour les missions de contrôle souvent

complexes, telles que les inspections en cours de carrière des agents ou les inspections sur leur manière de servir.

Toutefois, les réformes successives intervenues au sein du système éducatif (rénovation de la voie professionnelle, rennovations d'autres diplômes, réforme du lycée...) ont significativement accru la mission d'accompagnement des inspecteurs auprès des établissements, des équipes et des agents. Ces réformes qui ont renforcé l'autonomie pédagogique des établissements modifient le rôle et la posture des inspecteurs qui en accompagnent la mise en œuvre. Désormais, l'inspecteur doit rechercher un subtil équilibre entre la posture d'accompagnement des réformes et de conseil auprès des chefs d'établissement et des équipes éducatives. Dès 2012, un rapport conjoint de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) sur la réforme du lycée pointait cette évolution de la posture de l'inspecteur : *« le défi est délicat pour les services académiques et les corps d'inspection, car il faut impulser la réforme sans prescrire, accompagner les établissements sans se substituer aux équipes de direction et aux enseignants, réguler l'ensemble sans faire un contrôle tatillon des dispositions dont la mise en œuvre relève de l'initiative locale »*. Plus récemment, la mise en œuvre du protocole « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » implique une évaluation régulière des enseignants et des conseillers principaux d'éducation sous forme de rendez-vous de carrière et leur accompagnement tout au long de la vie professionnelle. Prenant en compte désormais la globalité des dimensions professionnelles, cette évaluation vise à apporter aux agents les formes de reconnaissance qu'ils méritent, au moins symboliques, et à favoriser les démarches individuelle et collective de développement professionnel.

Ces réformes successives induisent une évolution du rôle des inspecteurs qui sont investis d'une responsabilité de premier ordre dans la relation d'accompagnement des établissements, des équipes éducatives et des agents. Progressivement, les inspecteurs se placent dans une collaboration renforcée avec les acteurs sans être en position hiérarchique vis-à-vis d'eux. Ce changement de posture confirmé par la note de service DGER/IEA/2018-83 du 1er février 2018 sur l'exercice des missions de l'inspection de l'enseignement agricole interroge profondément le positionnement des inspecteurs amenés à rechercher de nouveaux équilibres entre les fonctions d'appui et d'accompagnement, d'évaluation ou de contrôle, entre les dimensions individuelle et collective. À cette évolution vers une posture professionnelle faite davantage d'expertise et de conseil que de prescription et de contrôle s'ajoute la complexification des interactions avec des acteurs de plus en plus nombreux (Réseau d'appui aux Personnes et aux Structures, autorités académiques,

Dispositif National d'Appui...) appartenant parfois à d'autres branches d'activité et vis-à-vis desquels les inspecteurs doivent affirmer le périmètre de leurs actions et les valeurs qui les orientent. Ces évolutions légitiment donc l'actualisation de la charte de déontologie de l'inspection de l'enseignement agricole.

2.2. L'actualisation de la charte de déontologie de l'inspection de l'enseignement agricole

Sur la forme, la nouvelle charte de déontologie émane d'un dialogue et d'une vision partagée par douze inspecteurs réunis en groupe de travail qui ont soumis un projet de charte au doyen de l'inspection de l'enseignement agricole qui l'a ensuite validé et officialisé. Outil de moralisation et d'harmonisation des pratiques professionnelles, la charte constitue un document concis et construit selon le principe des 5 P : public (accessible à tous), professionnel (inspiré des questions pratiques du métier), pédagogique, poche (disponible en format utile) et plastique (référence quotidienne).

Sur le fond, la charte énonce six principes déontologiques qui s'imposent aux inspecteurs dès leur prise de fonction ainsi qu'aux chargés de mission affectés à l'inspection de l'enseignement agricole. En se fondant sur les textes régissant les droits et obligations des fonctionnaires, ces principes déontologiques s'appuient sur l'expérience partagée des inspecteurs. Ces principes encadrent l'activité professionnelle des inspecteurs, éclairent leur prise de décision et orientent leur action. Ils traduisent ainsi le haut degré d'exigence que l'inspection se fixe dans l'exercice de ses missions au service de l'intérêt général :

- l'exemplarité : de par les devoirs particuliers inhérents à ses activités, l'inspecteur est investi d'un devoir d'exemplarité et de loyauté vis-à-vis de son administration. À cet égard, le respect de la charte de déontologie constitue une obligation de service pour chaque inspecteur. Celui-ci s'abstient d'adopter toute position orale ou écrite qui pourrait porter atteinte à la dignité de sa fonction ou de l'institution,
- l'impartialité : l'inspecteur agit en toute liberté d'appréciation, hors de toute pression, préjugé ou idée préconçue. Il est tenu de se récuser quand il est pressenti pour une mission qui le placerait dans une situation de ne pas pouvoir exercer sa liberté de jugement. Il doit également veiller à la compatibilité de ses engagements citoyens avec l'exercice de ses missions et avec son indépendance de jugement,

- la rigueur : par ses méthodes et démarches de travail, l'inspecteur fait preuve d'une grande rigueur intellectuelle et ainsi, actualise son expertise et ses connaissances dans son domaine de compétence. Ses interventions reposent sur des méthodologies et des procédures définies par l'inspection,
- la confidentialité : disposant d'un pouvoir d'investigation sur place et sur pièces, l'inspecteur est investi d'obligations particulières de réserve, de discernement et de respect du secret professionnel, y compris quand il a quitté temporairement ou définitivement ses fonctions. Toutes les données qu'il recueille au cours de ses missions ainsi que les productions qui en résultent sont confidentielles, tout comme les débats internes à l'inspection,
- l'attention à autrui : l'inspecteur agit dans le respect des personnes, de leur dignité et de leur professionnalisme. Dans l'exercice de ses fonctions, l'inspecteur crée avec son interlocuteur un climat de confiance et de bienveillance propice à la co-construction et à l'effort de réflexivité sur ses pratiques. L'inspecteur formule ensuite des avis mesurés et portant exclusivement sur la manière de servir des agents en tenant compte de leur contexte professionnel.
- la responsabilité : l'inspecteur est responsable de l'exécution des missions qui lui sont confiées, ainsi que des constats, conclusions et recommandations qui en résultent, avec l'obligation d'information du doyen des situations sensibles identifiées à l'occasion de ses missions. Si l'inspecteur a connaissance d'un crime ou d'un délit, il effectue, comme tout fonctionnaire y est obligé, un signalement conformément aux dispositions de l'article 40 du code de procédure pénale et de l'article 434-3 du Code pénal. L'inspecteur s'autorise à surseoir une décision s'il ressent le besoin de la mûrir ou de solliciter l'avis de ses pairs ou du doyen. L'inspecteur assure ses missions en adoptant une gestion raisonnée des moyens alloués, dans un souci du moindre impact environnemental.

Pour toute question liée à l'interprétation de la présente charte, l'inspecteur pourra, avant de s'adresser au référent déontologue institué par l'arrêté du 14 juin 2018, en référer à son coordonnateur, ou à l'assesseur ou au Doyen de l'inspection de l'enseignement agricole.

Outil de protection et d'identification des situations « à risque », la nouvelle charte de déontologie constitue un cadre normatif commun pour les prises de décision et la façon d'agir des inspecteurs. Adossée à six principes déontologiques issus d'une réflexion et d'une pratique collégiales, elle redéfinit l'identité professionnelle de l'inspection de l'enseignement agricole, précisant son

périmètre d'intervention ainsi que la finalité et les évolutions de ses missions vers un accompagnement en proximité de plus en plus important des agents, des équipes éducatives et des établissements. Ce faisant elle garantit une unité sur la qualité de son expertise et de son action au service de l'intérêt général et de l'amélioration du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

Prévue par voie réglementaire dans l'arrêté du 27 janvier 2020, la nouvelle charte de déontologie renforce le positionnement de l'inspection de l'enseignement agricole au sein du ministère chargé de l'agriculture. Affirmant ses valeurs qui reposent sur un haut degré d'exigence allié à des méthodes de travail construites et partagées, la charte de déontologie contribue à placer l'inspection de l'enseignement agricole à égale dignité avec d'autres corps d'inspection de l'administration de l'État.

Bibliographie

AUBIN E., *La déontologie dans la Fonction publique*, 2^e édition, Gualino, coll. « Fonction publique », 2019, 228 p.

RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1990, 432 p.

TAILLEFAIT A., « Prévention des conflits d'intérêts : la culture administrative en question », *AJFP Actualité juridique, fonctions publiques*, 2016, p. 189, n° 04.

Rapport conjoint IGEN et IGAENR n° 2012-003 de janvier 2012, « Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique ».

La restructuration de l'inspection de l'enseignement agricole

L'arrêté du 27 janvier 2020 concrétise une étape déterminante de l'organisation et du fonctionnement de l'inspection de l'enseignement agricole, en application du nouveau décret statutaire de l'encadrement de l'enseignement et de la formation professionnelle agricole du 5 novembre 2019.

L'inspection de l'enseignement agricole s'est adaptée au fil du temps, en synergie avec l'histoire de l'enseignement agricole et, plus généralement, de l'évolution du système éducatif et des administrations. Elle a progressivement conforté sa spécificité, forgé son unité, et affirmé son originalité, marquée notamment par sa composition et la diversité de ses champs d'action.

Cette nouvelle étape recueille les fruits d'une histoire déjà riche et doit permettre de l'inscrire dans une nouvelle dynamique pour répondre de façon optimale aux besoins de l'administration dont elle relève et de l'enseignement agricole, avec une légitimité et une lisibilité renforcée en phase avec les évolutions récentes et convergentes des institutions de nature comparable.

Le présent article propose une lecture de l'organisation et du fonctionnement de l'inspection de l'enseignement agricole en s'appuyant sur les repères historiques qui ont marqué son évolution et le contexte actuel dans lequel s'inscrit cette évolution.

1. Une Institution progressivement unifiée et consolidée

Les prémices de l'inspection de l'enseignement agricole sont identifiées au fil du vingtième siècle, avec dans un premier temps la prévalence d'une fonction de contrôle, exercée tantôt sous l'égide des ingénieurs d'agronomie, tantôt sous celles de l'Inspection générale de l'agriculture.

Des inspections spécialisées, au départ distinctes, sont peu à peu instituées, jusqu'à la constitution d'une coordination des inspections, affirmée par une circulaire du 28 novembre 1983 : « Les inspecteurs ont pour mission d'assurer

le contrôle de la vie des établissements afin d'apprécier leurs activités, leurs projets, leurs difficultés. Pour ce faire, les diverses inspections (Inspection administrative, Inspection des domaines, Inspection pédagogique) sont désormais coordonnées de façon à donner à l'administration centrale une connaissance plus globale des établissements ».

Après deux décennies de maturation, ces éléments vont conduire dans les années quatre-vingt-dix à l'affirmation de l'Inspection en tant qu'institution reconnue comme telle.

Le positionnement de l'inspection est précisé dans le décret 99-555 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère chargé de l'agriculture, qui stipule que la direction générale de l'enseignement et de la recherche « dispose d'une inspection ».

Cette reconnaissance de l'institution est confortée par la création dans le cadre de la loi du 9 juillet 1999 d'orientation agricole d'un article du code rural (article 811-4-1) instituant l'inspection de l'enseignement agricole.

Le ciment de l'institution, caractérisé notamment par ses finalités, est consolidé par la publication de l'arrêté du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'inspection de l'enseignement agricole, toujours en vigueur, qui donne toutes les dimensions et toute l'étendue de ses prérogatives :

- l'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents, pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle ;
- l'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration ;
- la contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;
- la participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

C'est pour répondre de façon optimale à l'ensemble de ces missions qu'ont été construites les deux étapes suivantes de l'organisation de l'inspection, corrélées à des évolutions majeures du statut des inspecteurs.

Le décret 2003-573 du 25 mars 2003 rassemble en un seul grade les emplois d'inspecteurs de l'enseignement agricole et constitue donc une nouvelle étape

forgeant l'unité de l'Inspection. Il met également l'accent sur la diversité des compétences qu'elle regroupe, réparties en quatre catégories :

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

En renvoyant à un arrêté les rôles dévolus à chaque catégorie d'inspecteurs, il ouvre la porte à une organisation consolidée par un cadre réglementaire.

Au-delà de cette définition des rôles de chaque catégorie, l'arrêté du 7 avril 2003 relatif au fonctionnement et à l'organisation de l'inspection de l'enseignement agricole renforce sa gouvernance en définissant la fonction de doyen, en affirmant l'existence d'un secrétariat général et en précisant que « le doyen est assisté dans ses fonctions par des chargés de coordination de domaines d'activités, dont deux d'entre eux exercent en outre des fonctions d'assesseur du doyen ».

L'organisation effectivement mise en place se situe cependant à la croisée des chemins, en prolongeant les domaines d'activité issus de l'histoire, conduisant à cinq champs de coordination de taille hétérogène :

- le domaine pédagogique ;
- le domaine « formation professionnelle continue et apprentissage » ;
- le domaine « administratif, juridique et financier » ;
- le domaine « développement, exploitations agricoles et ateliers technologiques », issu de l'ancienne inspection des domaines, qui s'est progressivement étoffée ;
- le domaine « compétence générale ».

Cette organisation privilégie une entrée par les spécialités, permettant de traiter l'ensemble des missions permanentes qui leur sont liées.

Les études, expertises et évaluations thématiques à caractère pluridisciplinaire commandées par le directeur de l'enseignement et de la recherche dans sa lettre de commande annuelle sont, quant à elles, traitées au fil de l'eau, en constituant pour chacune d'elles des équipes d'inspecteurs *ad hoc* n'ayant pas de pérennité.

Cette organisation a permis à l'inspection de l'enseignement agricole de fonctionner efficacement pendant dix-sept ans sans faillir à l'exercice de ses missions dans toute leur diversité, mais sans tirer encore pleinement profit de la

synergie des compétences qu'elle regroupe à travers des approches transversales plus systématiques.

L'élaboration d'un nouveau décret statutaire publié le 5 novembre 2019, qui intègre les inspecteurs dans le cadre d'emploi des personnels d'encadrement de l'enseignement et de la formation professionnelle agricole, a été l'accélérateur d'une nouvelle réflexion sur l'organisation et le fonctionnement de l'inspection, par ailleurs nécessaire pour renforcer son efficacité et sa lisibilité dans le paysage institutionnel du XXI^e siècle.

Cette réflexion s'est concrétisée par la publication de l'arrêté du 27 janvier 2020, abrogeant celui du 7 avril 2003.

2. 2020: une nouvelle organisation, quintessence de l'histoire et porteuse d'avenir

2.1. Des déterminants internes et externes

La nouvelle organisation, opérationnelle depuis le 1^{er} septembre 2020, est une forme d'aboutissement des jalons posés dans l'histoire, sur lesquels elle s'appuie pour s'inscrire dans l'avenir :

- une inspection nationale, placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche (DGER), dont le champ d'activité, le système éducatif porté par le ministère chargé de l'agriculture dans toutes ses dimensions, est par nature complexe et nécessite un appel croissant au croisement des compétences,
- une inspection regroupant des experts de spécialités diverses, relatives tant à la pédagogie qu'au fonctionnement des établissements et à l'exercice des missions de l'enseignement agricole, à optimiser en renforçant leur synergie.

En outre, l'exercice des activités de l'inspection a également évolué dans le temps. La note de service du 1^{er} février 2018, qui s'est substituée à l'ancienne instruction de 1989, en réaffirme l'étendue, la diversité et le sens. Elle suppose un renforcement de la convergence des pratiques, tant pour les missions permanentes relevant spécifiquement des différentes spécialités que pour répondre aux commandes transversales (expertises, études, méthodologies...) qui les transcendent.

L'autre élément déterminant de la réflexion est le maintien, voire le renforcement, d'un positionnement lisible et crédible de l'inspection de l'enseignement agricole dans le paysage actuel des instances d'évaluation et de contrôle, qui a fortement évolué ces dernières années. Même si, étant placée auprès du DGER, elle n'a pas le statut d'inspection générale, elle exerce pour partie des missions analogues, et la référence à leur organisation s'est révélée utile à la réflexion. Pour ne citer que deux exemples, l'arrêté du 5 décembre 2016 précisant les modalités d'organisation de l'Inspection générale de la justice et ses missions fait référence au travail transversal en ces termes : « En vue de concourir, dans un cadre collégial, à l'exécution de ses missions et à l'amélioration de la qualité de ses travaux, l'Inspection générale est composée de au plus dix départements ». La collégialité à travers des entités transversales y est donc bien corrélée dans ce cadre à la qualité des travaux.

De même, l'organisation de la nouvelle Inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche s'appuie sur la synergie des anciennes composantes qu'elle regroupe (IGEN, IGAENR, Inspection générale de la jeunesse et des sports et inspection des bibliothèques). Elle regroupe en effet des collègues, des missions et des pôles, établis pour partie selon une logique thématique liée aux spécialités, pour partie selon une logique transversale.

Comme indiqué précédemment, le nouveau décret statutaire a également constitué un déterminant essentiel. Ce décret constituant un cadre unique pour l'ensemble des personnels d'encadrement, il a en effet nécessité une réflexion sur l'identité du métier d'inspecteurs, caractérisé par sa dimension d'expertise, et sur la manière dont elle peut être enrichie, confortée et valorisée au sein de l'inspection. L'institution d'emplois de référents, précisés dans la partie 2.2, ressort de cette réflexion.

C'est également en déclinaison du décret qu'ont été redéfinis les domaines d'exercice des inspecteurs, limités au nombre de deux : domaine pédagogique et domaine « établissements et missions », constituant l'un des éléments clés de la nouvelle organisation, qui vise également à rééquilibrer la gouvernance entre ces deux domaines.

2.2. Un organigramme matriciel porteur de nouvelles synergies

Le nouvel organigramme de l'inspection est présenté en annexe. Il reflète une organisation matricielle, conjuguant deux entrées :

- une entrée « verticale », constituée de deux piliers correspondant aux deux domaines désormais définis,

– une entrée « horizontale », constituée de quatre groupes transversaux.

Chaque domaine est constitué de l'ensemble des inspecteurs recrutés dans une spécialité qui en relève.

Le domaine pédagogique regroupe les inspecteurs experts d'une spécialité disciplinaire ou interdisciplinaire. Ils exercent plus particulièrement leurs missions à l'égard des enseignants, des formateurs et des équipes pédagogiques des établissements. Ils contribuent aux opérations de recrutement et de formation de ces personnels.

En outre, ils ont en charge l'élaboration des référentiels de diplôme et des recommandations pédagogiques qui s'y rapportent, l'accompagnement de leur mise en œuvre, l'élaboration des sujets d'examen, le suivi et l'accompagnement des processus pédagogiques, la participation aux opérations de recrutement et de formation des personnels relevant de leur spécialité.

Le domaine « établissements et missions » regroupe les inspecteurs experts d'une spécialité relative au fonctionnement et à la direction des établissements et à l'exercice des missions spécifiques de l'enseignement agricole. Ils exercent plus spécifiquement leurs missions à l'égard des personnels de direction, administratifs et de vie scolaire. Ils contribuent aux opérations de recrutement et de formation de ces personnels.

Ils ont également en charge les missions relevant du fonctionnement des établissements, en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, leur pilotage, la mise en œuvre de leur projet, leur climat social, leur organisation des services et leur gestion administrative et financière et la vie des apprenants.

Selon les termes de l'arrêté, chaque domaine est constitué de trois pôles thématiques.

Le domaine pédagogique comprend trois pôles thématiques qui correspondent aux trois grandes activités structurantes du domaine :

- inspections – recrutement,
- référentiels – certification – examens,
- innovation pédagogique – ressources – accompagnement.

Le domaine des établissements et des missions comprend trois pôles thématiques :

- gestion administrative et financière,

- développement, formation tout au long de la vie, exploitations et territoires,
- fonctionnement général et direction des établissements, action éducative.

Un coordonnateur est désigné pour chaque pôle thématique. Un assesseur du doyen est désigné pour chacun des deux domaines, parmi les coordonnateurs de pôles thématiques relevant du domaine.

Les groupes transversaux émanent de l'article 6 de l'arrêté du 27 janvier 2020, qui stipule que : « En vue de mettre en œuvre de façon optimale, dans un cadre collégial, le programme de travail annuel, de concourir au développement de l'expertise, à l'amélioration de la qualité des travaux et à la structuration de la remontée d'informations au directeur général de l'enseignement et de la recherche, des groupes transversaux, d'un nombre de quatre au minimum, sont mis en place par le doyen ».

Chaque groupe transversal est animé par un des coordonnateurs de pôle thématique, désigné par le doyen.

Dans les objectifs fixés par cet article de l'arrêté, les groupes transversaux :

- conduisent les expertises et les études relatives à leur champ de compétence,
- structurent la réflexion collective et produisent des synthèses et des notes d'information sur les questions clés relevant de leur champ de compétence,
- proposent des méthodologies et procédures spécifiques relatives à leur champ de compétences,
- contribuent à la valorisation des travaux, à leur diffusion,
- contribuent au programme de travail et au rapport annuel d'activité de l'inspection de l'enseignement agricole.

Quatre groupes transversaux sont institués.

Le groupe « Apprenants » traite des questions relatives à l'éducation et à la pédagogie, et à l'accompagnement des apprenants dans leur parcours personnel, scolaire et professionnel.

Le groupe « Dispositifs » traite des questions relatives à l'offre de formation, aux voies de formation, aux dispositifs de certification et à la mise en œuvre dans ce cadre des politiques publiques impactant l'enseignement agricole.

Le groupe « Ressources humaines » traite des questions concernant la gestion, le contrôle, le recrutement et la formation des personnels de l'enseignement agricole et les cadres juridiques et administratifs qui les régissent.

Le groupe « Gouvernance et structures » traite des questions relatives au pilotage, à la gestion, aux projets et à l'évaluation des établissements, à l'animation et à l'organisation de l'enseignement agricole, du niveau national au niveau local.

Outre son appartenance à l'un des deux domaines, chaque inspecteur est affecté, pour une durée de deux ans renouvelable, à un de ces groupes transversaux.

Un autre élément nouveau de cette organisation consiste à pouvoir confier à des inspecteurs des emplois de référents.

Ces emplois de référents sont ouverts exclusivement aux inspecteurs de l'enseignement agricole déjà en fonction. En effet, la spécialité d'origine d'un inspecteur peut être complétée par une expertise approfondie, qui conduit à le désigner comme référent pour un sujet déterminé. Ces sujets correspondent à des besoins de nature diverse, liés soit aux champs des spécialités (ex : hippologie, plan numérique, suivi financier...), soit à des sujets spécifiques à un des pôles (correspondant exploitations, correspondant FPCA, coordination du contrôle pédagogique en apprentissage, ressources pédagogiques, approche capacitaire...) soit à des sujets transversaux (handicap, Europe, pilotage pédagogique, vie scolaire et action éducative...).

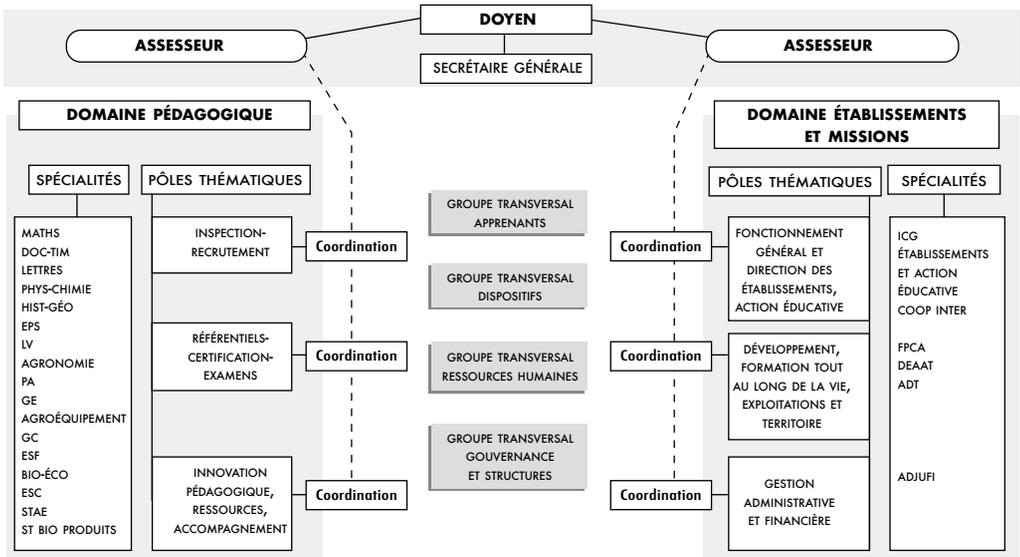
Au-delà de l'organisation elle-même, la restructuration comporte des éléments de fonctionnement structurants qui s'inscrivent dans un cadre réglementaire et complètent des dispositifs existant :

- L'article 8 instaure un programme de travail faisant l'objet d'une lettre de commande du directeur général de l'enseignement et de la recherche, pratique mise en œuvre depuis plusieurs années mais pas formalisée jusqu'alors.
- L'article 9 précise que les missions sont conduites selon des méthodologies précisées dans des guides et vade-mecum.

– L'article 11 entérine l'existence d'une charte de déontologie que les inspecteurs s'engagent à respecter.

La restructuration de l'inspection de l'enseignement agricole mise en œuvre en 2020 constitue donc une nouvelle étape déterminante de son histoire, de nature à renforcer son fonctionnement, à favoriser sa lisibilité, à développer son efficacité et à valoriser toute la richesse de son expertise. Elle constitue un cadre solide pour continuer à accompagner de façon optimale les évolutions de l'enseignement agricole, au service de ses acteurs et de ses apprenants.

INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE



Organigramme de l'inspection de l'enseignement agricole

Spécialités du domaine pédagogique :	
MATHS	Mathématiques
DOC-TIM	Documentation, technologies de l'information et du multimédia
LETTRES	Lettres modernes
PHYS-CHIMIE	Physique-chimie
HIST-GÉO	Histoire-géographie
EPS	Éducation physique et sportive
LV	Langues vivantes
AGRONOMIE	Agronomie
PA	Productions animales

GE - GC - ESF	Sciences et techniques économiques et sociales : Gestion des entreprises - Gestion commerciale - Économie sociale et familiale
AGROÉQUIPEMENT	Sciences et techniques des agroéquipements
BIO-ÉCO	Biologie-écologie
ESC	Éducation socioculturelle
STAE	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
ST BIO PRODUITS	Sciences et techniques des bioproduits
Spécialités du domaine établissements et missions :	
ICG	Inspecteur à compétence générale
ETABLISSEMENTS	Établissements et action éducative
COOP INTER	Coopération internationale
FPCA	Formation professionnelle continue et apprentissage
DEAAT	Développement, exploitations agricoles et ateliers technologiques
ADT	Animation et développement des territoires
ADJUFI	Administratif, juridique et financier

DEUXIÈME PARTIE



**Les analyses
réalisées sur
2019-2020**

Organisation du contrôle pédagogique pour les formations diplômantes de l'enseignement agricole par apprentissage

Le contrôle pédagogique des formations par apprentissage s'inscrit dans la loi du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » qui vise au développement de l'apprentissage, notamment en l'ouvrant à de nouveaux acteurs. Le législateur, attentif à la qualité de l'enseignement dispensé a prévu des dispositifs de régulation, dont le contrôle pédagogique ou la certification. Portant sur la mise en œuvre des formations par apprentissage au regard des référentiels des diplômes concernés, le contrôle pédagogique a ceci d'original qu'il associe des experts habilités par le ministère certificateur du diplôme et des représentants professionnels. Cet article a pour objectif de mettre en perspective le dispositif de contrôle pédagogique déployé dans l'enseignement agricole au regard de ses bases réglementaires, de ses modalités et de ses enjeux.

1. Une mission inscrite dans le Code du travail et organisée par les ministères certificateurs des diplômes

Le Code du travail dans son article L6211-2 instaure le contrôle pédagogique pour les formations par apprentissage conduisant à l'obtention d'un diplôme, ce contrôle associant les corps d'inspection ou des agents publics habilités par les ministères certificateurs et des représentants désignés par les branches professionnelles et les chambres consulaires. Les attributions, la composition et les modalités de mise en œuvre de la mission de contrôle par les ministères certificateurs pour les diplômes relevant de leurs compétences sont définies plus précisément dans le décret 2018-1210 du 21 décembre 2018 du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et cosigné par tous les ministères concernés. Les ministères certificateurs ont ensuite précisé, dans leurs périmètres d'intervention, les modalités d'organisation et de fonctionnement des missions. Ainsi, ces modalités s'avèrent différentes entre le ministère de l'édu-

cation nationale et le ministère de l'agriculture et de l'alimentation. Au ministère de l'éducation nationale, la mission est placée sous l'autorité du recteur d'académie. Pour les diplômes relevant du ministère de l'agriculture et de l'alimentation, l'arrêté du 25 juillet 2019 stipule que la mission de contrôle est organisée nationalement et confiée au doyen de l'inspection.

2. Un contrôle opéré sur un dispositif de formation préparant à un diplôme national selon les modalités pédagogiques particulières de l'apprentissage

Ce contrôle porte sur la mise en œuvre d'une formation organisée dans le cadre d'un contrat de travail particulier, le contrat d'apprentissage conclu entre l'apprenti, ou son représentant légal, et un employeur. L'apprentissage se définit, selon le Code du travail, comme une forme d'éducation alternée qui associe une formation en entreprise, fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis. La formation de l'apprenti s'effectue ainsi en deux lieux, sur son entreprise et au centre de formation, qui tous deux contribuent à la mise en œuvre de la formation et à la réussite de l'apprenti.

Le contrôle pédagogique porte ainsi sur la mise en œuvre d'une formation alternée, définie sur la base du référentiel de diplôme, document réglementaire national de référence, dans le cadre d'un dispositif de formation organisé par le centre de formation en cohérence avec les entreprises supports d'apprentissage et intégrant la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. La pédagogie de l'alternance suppose, pour réussir, que chacun des acteurs concernés, employeur et maître d'apprentissage, centre, et apprenti lui-même, s'approprie un certain nombre de principes et de méthodes visant à l'articulation entre les deux temps et deux lieux de formation dans une stratégie coordonnée.

3. Place du contrôle pédagogique parmi différentes interventions de régulation et de contrôle en apprentissage

Le contrôle pédagogique vient en complément de différentes interventions de régulation ou de contrôle auprès des acteurs de l'apprentissage déjà prévues par la réglementation, auxquelles il ne se substitue pas et avec lesquelles il ne peut pas être confondu :

- **La médiation intervient en cas de conflit entre l'employeur et son apprenti** en vue de prévenir une rupture de contrat; elle est confiée aux chambres consulaires. Le médiateur cherche à restaurer le dialogue entre les parties en axant les échanges sur la recherche de solutions.
- **Les situations liées à l'application des dispositions du Code du travail** dans les entreprises, notamment en matière de santé et sécurité, relèvent des directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE). Dans le cas où la mission de contrôle pédagogique constaterait une situation où l'employeur méconnaîtrait ses obligations à l'égard de son apprenti, elle aurait obligation de le signaler à cette dernière.
- **La certification qualité** constitue un processus destiné à attester que le prestataire de formation a mis en place une organisation conforme au cahier des charges définies par le référentiel national unique. Ici, c'est l'organisme certificateur indépendant qui valide la conformité de l'organisation déployée. Cette démarche devient obligatoire pour les prestataires de formation intervenant sur les fonds publics ou mutualisés qui doivent se mettre en conformité à échéance du 1^{er} janvier 2022.
- **Enfin, le contrôle pédagogique** s'inscrit parmi les nombreuses autres missions de conseil, d'évaluation et de contrôle que mène l'inspection de l'enseignement agricole auprès des établissements, des personnels et des formations.

4. Un périmètre d'intervention et des objets de contrôle spécifiques

Le contrôle pédagogique organisé par l'inspection concerne toutes les formations conduites par apprentissage qui préparent à un diplôme relevant du ministère de l'agriculture et de l'alimentation. Tous les types de CFA, dûment enregistrés auprès des autorités administratives et habilités, y compris ceux constitués d'UFA (unité de formation par apprentissage), peuvent être concernés, quel que soit leur statut (publics ou privés). Par ailleurs tous les types de formations diplômantes conduites par apprentissage peuvent faire l'objet du contrôle, quels que soient le niveau du diplôme ou les modalités de leur certification. Il peut s'agir d'un diplôme de l'enseignement technique ou de l'enseignement supérieur.

Pour aider à comprendre le rôle du contrôle pédagogique, quelques exemples concrets d'éléments pouvant faire l'objet de ce contrôle sont détaillés ici. La

mission s'intéresse à la façon dont se déroule la formation au regard des capacités à atteindre, des spécificités du territoire et du public visé. Elle s'intéressera aux calendriers d'alternance et à leur pertinence au regard de la situation des emplois localement. Elle analysera la nature des activités confiées à l'apprenti dans l'entreprise et leur cohérence avec le référentiel du diplôme. Une attention particulière sera portée sur la mise en œuvre des dispositions prévues pour assurer la liaison avec l'entreprise et les outils de la pédagogie de l'alternance utilisés. La mission étudiera les adaptations envisagées pour les publics accueillis selon leurs niveaux de compétences initiales ou leurs besoins particuliers dans le cadre de l'individualisation, et leur formalisation dans le contrat pédagogique individuel. Enfin, la mission pourra analyser le cas échéant des modalités pédagogiques spécifiques qui peuvent être mises en œuvre dans la formation, par exemple dans le cadre d'une formation conduite pour tout ou partie à distance.

5. Un dispositif de contrôle construit dans un cadre concerté

Pour les diplômes relevant du ministère de l'agriculture et de l'alimentation, une concertation, à l'initiative de l'inspection de l'enseignement agricole, avec l'assemblée permanente des chambres d'agriculture et les commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) de l'agriculture et des entreprises équestres a permis d'organiser le dispositif du contrôle détaillé ci-après.

Le contrôle pédagogique s'opère sur la base d'une saisine explicite auprès du préfet de région ou par délégation auprès du directeur régional de l'agriculture et de la forêt. La demande peut être effectuée par un apprenti (ou son responsable légal), un centre de formation d'apprentis ou l'employeur. Toutes les demandes sont transmises au doyen de l'inspection de l'enseignement agricole qui en évalue la recevabilité et précise les modalités du contrôle. L'analyse de la demande est réalisée par le coordonnateur de la mission de contrôle pédagogique, nommément désigné par le doyen. Le contrôle peut s'effectuer uniquement sur pièces ou avec un déplacement sur l'entreprise et/ou le CFA. Les directions régionales de l'agriculture et de la forêt (DRAAF) seront informées des suites données à la demande et des modalités d'organisation de la mission.

Dans l'enseignement agricole, les missions sont constituées selon les cas de trois ou quatre contrôleurs. Les inspecteurs mandatés pour le contrôle pédagogique sont choisis parmi les inspecteurs de l'enseignement agricole chargés de la formation continue et de l'apprentissage. Pour les formations conduisant

à un diplôme de l'enseignement supérieur, un enseignant chercheur est associé. Les chambres régionales de l'agriculture, la CPNE de l'agriculture et la CPNE des entreprises équestres ont désigné leurs experts nommés pour cinq ans par arrêté ministériel. Toutes les personnes chargées du contrôle sont tenues au secret professionnel.

L'inspection planifie et organise la mission dans les délais impartis. Il s'agit pour les contrôleurs de recueillir tous les éléments pertinents qui permettent une analyse objective de la situation. Pour ce faire, la mission peut s'appuyer sur des entretiens avec les acteurs concernés et sur l'étude des différentes pièces administratives requises auprès des intervenants, autorité académique, employeurs ou CFA. Dans le cadre de la procédure contradictoire, l'employeur ou le centre de formation concernés ont la possibilité de formuler des observations écrites ou de solliciter un entretien. Le rapport final intégrant l'ensemble de la procédure est transmis au centre de formation d'apprentis et à l'employeur avec copie pour information au DRAAF et, pour l'enseignement supérieur, à la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER).

Dans un souci de transparence et de collaboration, une trame de rapport a été élaborée conjointement par les opérateurs et présentée lors de la réunion de lancement organisée par l'inspection en février 2020 à la DGER à destination des personnes chargées de ce contrôle dans les régions.

6. Des enjeux forts pour la qualité des formations et la professionnalisation des acteurs

Le contrôle pédagogique porte des enjeux essentiels pour tous les acteurs concernés. Il a pour ambition de s'assurer que la formation délivrée permet l'acquisition des capacités visées par le référentiel dans le cadre d'une relation fluidifiée entre l'apprenti, son employeur et le CFA. Il permet de sécuriser la réussite de l'apprenti dans une perspective d'insertion professionnelle ou d'une poursuite d'étude. Pour les centres et les maîtres d'apprentissage, il peut concourir à une montée en compétences autour des pédagogies de l'alternance et de l'individualisation. Pour les centres, le contrôle pédagogique constitue un outil œuvrant pour la reconnaissance qualitative de la prestation de formation au même titre que la certification qualité. Le déploiement du contrôle pédagogique constitue en outre une opportunité de rapprochement avec les professionnels aux plans national, régional et local. Enfin, pour l'institution, ce contrôle permet de valider la qualité pédagogique de la formation par

apprentissage au regard des prescriptions des diplômes dans le cadre d'une garantie nationale de la certification.

Il paraît essentiel de diffuser une information large auprès des publics concernés sur le terrain, apprentis, parents, employeurs, pour faire connaître ce dispositif du contrôle pédagogique, nouveau pour tous les acteurs, et particulièrement ceux du monde professionnel. Tous les outils de communication et d'échanges entre les centres et les entreprises peuvent être vecteurs de cette communication, outils de liaison, règlements intérieurs des CFA, conseils de perfectionnement par exemples. Un document de quatre pages a été produit par l'inspection de l'enseignement agricole en concertation avec les partenaires professionnels et validé lors la réunion de février 2020 en appui à la démarche.

Conclusion

Le contrôle pédagogique, en effet nouveau, et encore peu connu, suscite beaucoup d'interrogations. Le choix du législateur de mobiliser des experts issus des ministères certificateurs et de la profession contribue à la bonne appropriation du dispositif par tous les acteurs concernés sur le terrain. Et la concertation mise en place à l'inspection avec les partenaires des chambres et des CPNE vise à faciliter sa mise en œuvre concrète. Pour que ce dispositif puisse jouer son rôle en termes d'ambitions qualitatives au bénéfice de tous les acteurs, il est nécessaire de le mobiliser de manière volontariste à tous les échelons. Aujourd'hui, le contrôle pédagogique est en début de déploiement dans l'enseignement agricole ; il est prévu au bout de deux ans de tirer des enseignements des premières expériences, et au besoin de la faire évoluer le cas échéant.

Bibliographie

Articles L6211-1 à L6261-2 du Code du travail.

Articles R6251-1 à R6251-4 du Code du travail.

Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Décret n° 2018-1210 du 21 décembre 2018 relatif au contrôle pédagogique des formations par apprentissage conduisant à l'obtention d'un diplôme.

Arrêté du 25 juillet 2019 relatif aux modalités d'organisation et de fonctionnement de la mission de contrôle pédagogique conduisant à un diplôme relevant du ministère en charge de l'agriculture.

Décret n° 2018-1231 du 24 décembre 2018 relatif aux conditions de la rupture du contrat d'apprentissage à l'initiative de l'apprenti.

Décret n° 2020-372 du 30 mars 2020 portant diverses dispositions relatives à l'apprentissage.

Circulaire n° 2019-131 du 26 septembre 2019, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 36 du 3 octobre 2019.

Arrêté du 11 décembre 2020 portant nomination des experts désignés pour participer à la mission de contrôle pédagogique des formations par apprentissage.

Directeurs d'exploitation agricole et directeurs d'atelier technologique: entre attractivité et exigences, des métiers de l'enseignement agricole public en tension

Les exploitations agricoles et ateliers technologiques des EPLEFPA ont été érigés en centres constitutifs par la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 et le décret n° 2001-47 du 16 janvier 2001. Auparavant, « annexés » aux lycées agricoles, ils bénéficiaient déjà d'un poste de responsable à plein temps. Il s'agit donc d'un métier ancien de l'enseignement agricole public, dont le périmètre d'action a progressivement évolué. Il ne connaît pas d'équivalent dans d'autres systèmes de formation. Il revêt une dimension symbolique au sein d'un dispositif d'enseignement dont la vocation première était de former des agriculteurs.

Tous les ans, à l'occasion des campagnes de mobilité, le constat est fait que de nombreux postes restent à pourvoir par des agents contractuels, dont les directeurs d'établissements doivent assurer le recrutement, souvent en urgence, dans les quelques semaines qui précèdent la rentrée scolaire. Il s'agit donc de métiers en tension de l'enseignement agricole public. Pourtant, parmi les personnels qui occupent cette fonction, nombreux sont ceux qui soulignent et expriment volontiers son originalité, sa richesse, ses atouts en matière d'acquisition et de renforcement de compétences, de construction de parcours professionnels.

Ce constat interroge. Il pose la question de la connaissance effective de ce métier et de la représentation qui en est portée auprès des membres de la communauté de l'enseignement agricole.

Cet article se propose d'explorer ce paradoxe en mettant au regard des difficultés du métier la diversité des compétences développées et la richesse des parcours de ceux qui passent par cette fonction.

1. Une population mobile qui rajeunit et se féminise

L'analyse, conduite en 2020, de la population de directeurs d'exploitations agricoles (DEA) et de directeurs d'ateliers technologiques (DAT) et de son évolution depuis 2008 montre qu'ils ne sont plus aujourd'hui les mêmes qu'hier.

Si l'âge médian est toujours proche de 40 ans, les moins de 30 ans représentent maintenant un quart des effectifs, en augmentation modérée mais régulière, et les plus de 55 ans sont passés de 31 % en 2008 à 23 % en 2018.

À la rentrée 2020, 28 % des directeurs d'exploitation ou d'ateliers sont des femmes, contre 15 % seulement en 2008. Cette féminisation est particulièrement marquée parmi les plus jeunes : en 2018 la proportion monte à 41 % chez les moins de 30 ans.

Les carrières longues deviennent rares. Le temps de séjour moyen s'établit à 6.5 années avec une médiane à quatre années. La moitié des directeurs de centre technique restent sur le même poste moins de quatre ans : c'est peu et c'est préoccupant pour assurer une continuité dans le pilotage de projets structurants ou de plans de redressement. Les raisons en sont diverses, mais l'augmentation de la part d'agents contractuels, 31 % à la rentrée 2020 contre 10 % en 2012, y contribue significativement. Ces cadres en contrats à durée déterminée, souvent jeunes diplômés, appréhendent ces postes comme une première étape, brève, dans leur parcours. Ceux qui envisageraient de faire carrière au sein du ministère de l'agriculture sont peu convaincus par les perspectives de sécurisation de leur parcours qui leur sont présentées.

2. Un métier qui s'exerce dans un cadre exigeant

Le code rural et de la pêche maritime, dans son article R 811-9, précise que « [l]es exploitations agricoles et les ateliers technologiques des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles sont des unités de production à vocation pédagogique. [...] Leur orientation, leur conduite et leur gestion, qui se réfèrent aux usages et pratiques commerciales des professions concernées, sont utilisées comme moyens de formation, d'expérimentation, de démonstration et de développement ».

Il s'agit donc, pour les pilotes de ces centres constitutifs, de conjuguer les deux mondes : celui des exploitations agricoles et entreprises des secteurs concernés et celui d'un système éducatif original à qui reviennent les missions d'assurer

la formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue et de contribuer aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires.

Si les directeurs les plus anciens ont pu connaître des périodes où les conditions de marché et le contexte politico-économique global étaient très porteurs pour le développement de l'activité agricole, force est de constater que le contexte est bien plus difficile aujourd'hui. Les effets de la mondialisation et les changements d'habitudes des consommateurs ont fragilisé de nombreuses filières. Il en va ainsi de la production laitière, présente dans un tiers des exploitations, de l'élevage en général, mais aussi de l'horticulture, de la viticulture pour les appellations les moins porteuses, ou encore des activités équestres qui souffrent du contexte économique global.

Les leviers utilisés par les exploitations privées pour tenter de s'adapter ne sont ici guère opérants. Là où les exploitants jouent sur une plus grande mobilisation de la main-d'œuvre familiale pour limiter la masse salariale, les exploitations d'EPLEFPA ne fonctionnent que grâce à des salariés, qui ne peuvent être considérés comme des variables d'ajustement. La participation significative des DEA et DAT aux tâches opérationnelles est une réalité qui connaît vite des limites au regard de la diversité des fonctions qui leur sont confiées. Là où l'accroissement des surfaces exploitées et/ou de la taille des ateliers peut permettre des économies d'échelles, les établissements publics se heurtent à des difficultés d'accès au foncier, liées à leur positionnement souvent péri-urbain et des considérations plus politiques.

Les exploitations agricoles et les ateliers technologiques sont des acteurs majeurs de l'accompagnement des politiques publiques agricoles et agroalimentaires. Les attentes, en matière de mise en œuvre de la transition agro-écologique sont fortes de la part du ministère de l'agriculture et de l'alimentation et de ses échelons régionaux, mais aussi de la part des collectivités de rattachement et bien souvent des professionnels du territoire pour lesquels les établissements publics doivent « montrer l'exemple ». Ces incitations à innover conduisent à des prises de risques que tous les centres ne sont pas en capacité d'affronter en toute sérénité. Les directeurs ont parfois le sentiment de recevoir des injonctions paradoxales, entre recherche de l'équilibre économique et devoir de s'engager dans des changements de modèles parfois audacieux.

Le directeur de centre constitutif d'un EPLEFPA doit inscrire son action dans le cadre d'une gouvernance complexe où différents acteurs, internes et externes, sont susceptibles de porter un regard et de faire valoir des positions qui ne peuvent être ignorées. Il s'agit des enseignants, des autres personnels, des

apprenants, de leurs parents, des professionnels et acteurs politiques du territoire, sans oublier la collectivité de rattachement. Ainsi, avant de prendre une décision structurante, il ne suffit pas au DEA ou au DAT d'être convaincu de son bien-fondé. Il lui faut obtenir l'approbation de son directeur d'établissement, mais aussi du conseil d'administration, non sans avoir consulté le conseil d'exploitation ou d'atelier.

Le management de salariés de droit privé est une spécificité. D'une manière générale, ces salariés se sont approprié les particularités, les enjeux et les exigences de leur fonction : ils font preuve d'engagement et contribuent volontiers à la formation des jeunes. Il n'en reste pas moins que la gestion des emplois du temps d'une équipe pour assurer le fonctionnement d'une exploitation agricole sept jours sur sept, avec des horaires variables, des astreintes, des interventions de nuit, en intégrant des aléas climatiques, et en respectant bien sûr le droit du travail, relève d'un exercice particulièrement complexe. Par ailleurs, ici ou là, certains salariés, anciens sur leur poste, ayant parfois assuré la continuité du fonctionnement des ateliers quand les directeurs se succédaient, disposent d'une certaine influence sur leurs collègues et peuvent faire preuve de résistance à l'action du directeur, surtout lorsque celui-ci débute et est encore peu aguerri.

In fine les DEA et DAT doivent fréquemment supporter une charge mentale lourde, qui, combinée ou pas avec un engagement physique important dans les tâches opérationnelles, peut conduire à des situations d'épuisement professionnel. À défaut d'un accompagnement suffisant, le risque de découragement existe.

3. Des représentations et des motivations diverses

Les inspecteurs de la spécialité développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques sont amenés à accompagner les agents entrant dans la fonction de DEA ou de DAT, ou s'interrogeant sur ces métiers. Les questions des motivations et des représentations sont souvent abordées. Ces dernières dépendent beaucoup de l'expérience préalable que les personnes ont de l'enseignement agricole, du fonctionnement des établissements, de leurs centres techniques en particulier, et de l'agriculture d'une manière plus générale.

Pour certains il s'agit d'un poste où l'on peut exercer le métier « d'agriculteur », ou de responsable d'entreprise, en grandeur réelle, dans un cadre relativement protégé et avec une garantie de revenu. C'est une opportunité rare pour des

jeunes diplômés ayant à terme un projet d'installation. De fait, quasiment tous les ans, plusieurs DEA quittent leur poste pour s'installer. Il s'agit essentiellement d'agents contractuels, mais aussi des titulaires, parfois expérimentés, qui prennent une disponibilité ou démissionnent définitivement de la fonction publique pour conduire un projet personnel.

Pour d'autres, quand bien même ils ne portent pas de projet d'installation, exercer la fonction de « chef d'exploitation agricole » reste à la base de leurs motivations : en cela ils se rapprochent de nombreux exploitants passionnés par leur métier, nonobstant des conditions d'exercices et de vie souvent ingrates.

Pour d'autres encore, la fonction est identifiée comme une étape vers d'autres métiers du ministère de l'agriculture : c'est une phase d'apprentissage de la gestion d'une structure, de management d'une équipe, de conduite de projets en lien avec les politiques publiques.

Dans une majorité de cas, le fait d'évoluer dans un établissement de formation, en lien direct avec des élèves et des enseignants, est perçu comme un atout supplémentaire, qui leur garantit un environnement relationnel large et diversifié. Le fait de participer à la formation des jeunes est vécu comme plutôt valorisant.

4. Des expériences et des compétences reconnues, valorisées par des parcours variés

Les exigences du poste pèsent sur l'exercice quotidien du métier, mais sont aussi les catalyseurs du développement de compétences riches et variées.

Il s'agit tout d'abord de compétences techniques et pratiques : élevages, productions végétales, viticulture, horticulture, technologies agroalimentaires... Le DEA-DAT est également le gestionnaire d'une structure comparable à une entreprise qui se doit d'atteindre son équilibre économique dans le respect des réglementations techniques, sanitaires, environnementales et sociales. Il doit aussi manager une équipe de salariés de droit privé, situation singulière dans un établissement public. Il lui faut faire preuve de ses capacités à inscrire son action dans un collectif complexe, à identifier les jeux d'acteurs et à préserver les équilibres.

Par ailleurs, il est amené à collaborer, à négocier avec des partenaires du territoire : clients, fournisseurs, organismes techniques, administrations, représen-

tants professionnels, agriculteurs. Occasionnellement il peut être mis en situation de gestion de crises. Enfin il ne faut pas oublier les compétences transversales et savoir-être indispensables à la réussite sur de tels postes : gestion de projet, autonomie, capacité d'initiative, adaptabilité.

Ces compétences sont valorisées dans l'enseignement agricole où les directeurs d'exploitation et d'ateliers qui se dirigent vers des fonctions de directeurs adjoints et de directeurs d'EPLFPA ne sont pas rares. On en trouve également dans les services régionaux de la formation et du développement, en administration centrale, à la DGER, et même à l'inspection de l'enseignement agricole !

Les services déconcentrés du ministère, DRAAF (directions régionales de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt) et directions départementales interministérielles savent attirer ces profils qui associent des compétences de gestion de projet, de management, à une vraie expérience pratique et qui se montrent rompus aux négociations avec les acteurs du territoire, les agriculteurs notamment. Pour les mêmes raisons, les DEA et DAT trouvent un accueil favorable auprès de certains opérateurs de l'état : INAO (institut national des appellations d'origine), entre autres. Dans le même fil, mais en quittant la fonction publique, certains d'entre eux, contractuels mais aussi parfois des titulaires, donnent suite aux propositions des chambres d'agriculture. Il a déjà été évoqué dans cet article le cas des DEA qui, tous les ans, quittent leur emploi pour s'installer sur l'exploitation des parents ou hors cadre familial.

Pour les uns, les postes de directeurs de centre techniques sont un premier emploi : il s'agit de jeunes ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement ou, pour les contractuels, de diplômés de l'enseignement supérieur agronomique. Pour d'autres, il s'agit d'une nouvelle étape dans leur carrière : des enseignants techniques principalement qui cherchent à diversifier leur parcours et à prendre de nouvelles responsabilités.

Les ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement occupent une place particulière dans cette population. L'étude menée par l'inspection de l'enseignement agricole en 2019 sur ceux qui ont été affectés en sortie d'école sur ces fonctions de DEA ou de DAT montre qu'en majorité ils réussissent sur ces postes réputés difficiles et qu'ils en tirent profit pour la suite de leur carrière. Leur appartenance à un corps d'ingénieur est un atout certain pour naviguer entre EPLFPA, services déconcentrés et administrations centrales. Cette opportunité est aujourd'hui ouverte aux DEA et DAT issus d'autres corps : le détachement, suivi d'intégration, vers le corps des ingénieurs de l'agriculture

et de l'environnement (IAE) est couramment admis pour ces agents qui exercent de vraies missions d'ingénieurs.

5. Des avancées statutaires et un plan d'action

L'année 2020 a vu la création d'un nouveau statut d'emploi de l'encadrement de l'enseignement agricole. Celui-ci a été appliqué à 42 % des postes de directeurs d'exploitations ou d'ateliers. Par anticipation, l'inscription préalable des candidats à la « liste d'aptitude aux fonctions de DEA-DAT » a été supprimée. La gestion des candidatures et des mobilités a largement été déléguée aux DRAAF et aux chefs d'établissement. En parallèle, le régime indemnitaire spécifique a été revalorisé. Il est encore trop tôt pour mesurer l'effet sur l'attractivité des postes de ces différentes dispositions, d'autant plus que certaines ne sont pas encore effectives. Gageons que cela va dans le bon sens, à condition que la juxtaposition statut d'emploi/hors-statut d'emploi ne constitue pas un obstacle à la fluidité des mobilités, ce qui pourrait être vécu comme un déclassement à la fois de certains postes, mais aussi de certains agents.

En 2017, la DGER a initié un plan d'action en faveur des directeurs d'exploitations et d'ateliers. Les mesures indemnitaires déjà évoquées ont été complétées par un certain nombre d'actions visant à faciliter l'exercice du métier : production de guides, d'outils, de ressources. Les animateurs de réseaux de RESO'THEM (DGER) apportent un appui significatif à la mise en œuvre des transitions sur les exploitations et ateliers. Au niveau régional, l'activité d'animation et de soutien des chargés de mission ADT-ADEI (animation et développement du territoire, développement, expérimentation, innovation), désormais organisés en réseau, est également précieuse pour accompagner les DEA DAT dans leurs projets, mutualiser les compétences et éviter l'isolement.

Conclusion : des métiers à promouvoir impérativement

Le pilotage des exploitations agricoles et ateliers technologiques porte deux enjeux majeurs pour les établissements d'enseignement agricole. Le premier est d'en faire des acteurs privilégiés de l'enseignement et de la diffusion de la transition agroécologique, le second de stabiliser leurs situations financières. Les directeurs de ces centres doivent être compétents, motivés et déterminés à se maintenir en poste un temps suffisant. Il est donc essentiel d'assurer l'attractivité de ces métiers, d'apporter aux agents l'appui nécessaire à l'exercice de leurs fonctions dans un contexte complexe et d'accompagner ceux qui le

souhaitent, titulaires et contractuels, dans des parcours professionnels valorisants.

Dans un mode de gestion très ouvert des recrutements, la promotion des métiers, l'identification et la prospection des candidats potentiels sont essentielles et devraient être organisées et anticipées à tous les niveaux et par tous les acteurs concernés.

L'enseignement commercial dans l'enseignement agricole, une importance stratégique pour le secteur

Au moment où les filières de formation commerciales du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation sont en pleine rénovation, il paraît opportun de faire un point sur leur place dans l'enseignement agricole et leur intérêt dans l'appareil de formation. Existe-t-il des spécificités de la commercialisation des produits relevant de ce ministère qui légitiment l'existence de filières spécifiques? Si une première justification peut paraître évidente, tant les produits agricoles et alimentaires sont porteurs d'enjeux particuliers mis en lumière lors de la crise du covid-19, l'histoire des formations commerciales au Ministère de l'agriculture peut fournir d'autres clés de lecture. La création de ces filières relève en effet d'une double logique, une volonté d'accompagner les agriculteurs dans la commercialisation de leurs produits qui a généré de nombreuses formations courtes de type certificat de spécialisation, mais aussi le besoin exprimé par les organisations para-agricoles, notamment la coopération, de former dans le milieu rural des employés capables d'accompagner la montée en puissance de leurs structures (création des BTA et BTSA). Si ce dernier enjeu peut paraître à première vue dépassé, une analyse fine montrera qu'il n'en est rien et qu'il reste d'actualité. Enfin, aujourd'hui de nombreux établissements trouvent dans le développement des formations commerciales sur leur site un moyen de conforter leur pérennité et d'assurer ainsi un maillage territorial qui dépasse largement le cadre de l'enseignement du commerce. C'est au travers de ces trois enjeux, valorisation de la spécificité produit, recrutement de commerciaux à fort potentiel et équilibre territorial des formations du MAA que nous analyserons la place qu'occupe la commercialisation dans l'appareil de formation du ministère.

1. Quelques éléments de repère

Sans remonter à l'origine des formations commerciales, on observe une progression constante des effectifs au MAA dans les filières de la famille de métier

commerce distribution dans la formation initiale scolaire¹ : de 8 309 élèves pour l'année scolaire 2007-2008 on a atteint 10 005 élèves en 2019-2020², soit une progression de 20 %, hors CAPa SAPVER (Services aux personnes et vente en milieu rural). Dans le détail si le BTSA technico-commercial a vu ses effectifs plafonner aux alentours de 2 000 élèves, c'est donc la formation de niveau bac professionnel qui a assuré cette progression passant de 2 110 élèves à la rentrée 2007 à 4 938 en 2019³. En prenant l'exemple de cette filière, les évolutions sont très différentes selon les spécialités, triplement des entrées en formation en première en animalerie depuis 2017, progression limitée à 16 % en alimentaire, stagnation pour les vins et spiritueux aux alentours de 100 élèves et érosion des effectifs (- 3 %) en produits de jardin.

Quant à l'appareil de formation, s'il reste majoritairement localisé dans le privé avec 62 % des filières et des élèves, le nombre de classes ou sections a progressé dans le public avec l'ouverture de 24 filières entre 2006 et 2019, alors que l'enseignement privé a perdu 24 classes entre 2006 et 2015, baisse compensée par la réouverture de 20 classes depuis 2015. Ces mouvements dans le privé s'expliquent par l'effet de la RVP avec la suppression des BEPA notamment dans les maisons familiales rurales (MFR) et par leur substitution par des formations de services aux personnes (bac pro SAPAT). Face à la saturation qui apparaît dans ce dernier secteur, l'enseignement privé, notamment temps plein, réinvestit fortement le domaine de la commercialisation pour assurer sa présence territoriale. Durant la période récente 2015-2019, il a ouvert 10 sections de bac pro Technicien Conseil Vente, soit environ 30 classes, en intégrant l'année de seconde professionnelle Conseil Vente, passant de 98 à 108 alors que le public en a fermé une (de 58 à 57). Il n'en est pas tout à fait de même pour les BTSA, dont le bilan est quasiment équilibré, avec une fermeture dans le privé (42 à 41 sections), pour deux ouvertures dans le public (36 à 38).

Au-delà des chiffres bruts, deux remarques s'imposent. Tout d'abord, la plus forte exposition à la concurrence des filières de ce champ partagé avec l'Éducation nationale fait qu'un solde qui peut apparaître stable comme en BTSA résulte davantage de mouvements opposés équilibrés (ouvertures et fermetures), que d'une absence de mouvements. La seconde remarque tient au facteur humain, à l'évolution des équipes enseignantes. Dans le public, les ouvertures de classes dans le domaine de la commercialisation se sont souvent

1. Compte tenu de la difficulté d'accès à des données homogènes pour l'apprentissage et la formation continue, les statistiques présentées portent exclusivement sur la formation initiale scolaire.

2. Extraction deciEA remontée officielle ajustée.

3. Pour tenir compte de l'effet de la rénovation de la voie professionnelle il faut comparer les effectifs lycée (BEP et bac pro) sur les deux périodes (2007 et 2019) ; on passe alors de 6 433 élèves à 8 045, soit une progression de 25 % des effectifs.

faites par réorientation de filière du secteur de la production, avec des enseignements de techniques commerciales attribués à des enseignants de SESG-gestion de l'entreprise (sciences économiques et sociales de gestion - gestion de l'entreprise) «reconvertis» parfois pour assurer la pérennité de leur poste. De 2002 à 2012 aucun concours n'a été ouvert en SESG-gestion commerciale et le poste de formateur pour la formation des enseignants du public dans cette option est resté vacant de 2011 à 2019 à l'ENFA devenue ENSFEA. Dans le même temps des créations d'emplois ont été réalisées dans le privé largement sur profil d'emploi avec des recrutements de commerciaux issus du terrain auxquels sont proposées des formations pédagogiques. Depuis 2012, un nouveau cycle de recrutement a été initié dans l'enseignement public et le poste de formateur dans cette option pourvu à l'ENSFEA doit redonner une assise professionnelle à cette option qui se sentait un peu orpheline.

2. La valorisation de la spécificité du produit

Alors que dans l'imagerie populaire, un bon commercial est une personne qui vendrait n'importe quoi à n'importe qui, rapprochant le commerce d'un don inné, on peut se demander s'il est bien nécessaire de former des commerciaux et *a fortiori* des technico-commerciaux. Pourtant dans l'univers de la vente, peut-on assimiler un vendeur de foie gras qui s'adresse tant à des professionnels qu'à des particuliers avec une gamme de parfois plus de 500 références, qui est porteur d'une culture, d'un savoir-faire qualitatif et qui prend en compte des questions sensibles comme le bien-être animal, à un représentant d'une marque de téléphonie qui visiterait des revendeurs avec une gamme d'une quinzaine de produits qui se différencient, certes par le positionnement de la marque, mais surtout par des indicateurs de performance facilement comparables? Le degré de technicité du produit amène les entreprises à raisonner leur recrutement en privilégiant l'une ou l'autre des dimensions technique ou commerciale. Ainsi pour des produits extrêmement spécialisés, les recruteurs souhaiteront une base technique solide, assurant parfois une formation complémentaire commerciale. Les parcours de formation de type BTS techniques suivi d'une licence professionnelle commerciale répondent bien à ces attentes. Dans d'autres cas, au contraire, pour des produits plus simples, les entreprises choisiront de purs profils de vendeurs.

Dans les recrutements suivis par l'Agence pour l'emploi des cadres en agricultures (APECITA), les emplois commerciaux représentent 23 % des offres⁴, tous niveaux confondus et atteignent 26 % pour les bacs +2. Les responsables de cet organisme constatent qu'ils sont davantage consultés pour des profils à

4. Données 2018.

contenu technique important que pour des profils de vendeurs purs pour lesquels les canaux de recrutement sont extrêmement diversifiés allant de Pôle Emploi aux sites d'annonces comme «leboncoin». Face à ce besoin important, les entreprises du secteur agricole peinent à recruter. En réponse aux 23 % d'offres de postes commerciaux, seuls 12 % des candidats inscrits souhaitent travailler dans ce secteur. Selon les secteurs et les zones géographiques, le déficit s'avère plus ou moins important. Dans des secteurs très ruraux, il est parfois difficile de trouver un candidat pour un poste, alors que dans des bassins de vie plus dynamiques ou des produits plus porteurs, notamment le bio, les recrutements sont plus aisés. La spécificité des métiers de la vente avec leur forte dimension relationnelle et comportementale peut inciter certaines entreprises à recruter à l'instinct des candidats supposés être de «forts potentiels vendeurs». Investissant beaucoup dans la formation aux spécificités des marchés agricoles et agroalimentaires de ces débutants, ce qui génère des coûts importants, les entreprises sont souvent déçues quand ces vendeurs, ne s'adaptant pas aux contraintes du secteur ou ayant trouvé un emploi plus rémunérateur dans d'autres, quittent leur emploi.

3. Le recrutement de commerciaux à fort potentiel

En effet, si l'on observe les rémunérations offertes selon les secteurs et les zones géographiques, le secteur du commerce agricole ou agroalimentaire n'est pas des plus attractifs [Guide des Salaires, 2020]. Alors qu'un commercial peut espérer un salaire supérieur de 14 % à la moyenne dans l'informatique ou la banque et l'assurance, il obtiendra 5 % de moins dans l'agroalimentaire et 7 % de moins dans le négoce agricole. De même, alors que le salaire moyen pour un commercial est de 56 000 € annuel en Île de France [Livre blanc de l'étude des salaires en 2020], il n'est que de 45 000 € en Bretagne.

Et pourtant, la vision idéalisée d'une commercialisation naturelle et spontanée pour des produits agricoles ou alimentaires même s'ils sont porteurs de valeurs éthiques et environnementales est erronée. Lors de l'accueil d'une classe, un responsable de rayon d'hypermarché après avoir déclaré sa passion pour les petits producteurs répondait à la question d'un élève, «vous êtes donc plus gentils dans la négociation avec eux?» par une affirmation, «bien sûr que non ils n'y connaissent rien en commerce!», qui avait refroidi la ferveur de ces jeunes étudiants. Les produits agricoles ont besoin de commerciaux performants pour les défendre.

4. L'équilibre territorial des formations

Les filières commerciales jouent un rôle déterminant dans le maillage du territoire permettant à de nombreux petits établissements de conserver une taille critique qui leur assure un fragile équilibre. Si l'on prend l'exemple du bac professionnel Technicien Conseil Vente « produits de jardin », cette filière n'est certes présente que dans 33 établissements et ne compte que 360 élèves en 2019-2020 pour l'année de première, mais sur ces 33 classes, près d'une sur deux fonctionne en section permettant la pérennité de 15 sections de bac professionnel « Conduite de production horticole ». Dans l'enseignement public c'est 30 % des effectifs de ce secteur de la production qui peuvent se maintenir grâce au fonctionnement en section. On comprend bien que pour des Lycées Professionnels Agricoles de 150 à 200 élèves, la perte d'une filière de ce type entraînerait des déséquilibres difficiles à compenser.

5. Dans ce contexte, qui sont les élèves des formations commerciales du MAA ?

Globalement, le profil des élèves des formations tertiaires du MAA ne diffère pas sensiblement de celui de l'ensemble de la voie professionnelle, surreprésentation des catégories sociales populaires, des familles monoparentales, difficultés scolaires, orientation subie [Kergoat P., 2017 On peut cependant s'interroger sur l'attractivité faible des filières commerciales du MAA (taux de pression de l'ordre de 0,8 « vœux 1 » par place offerte⁵) alors que les filières généralistes vente de l'EN rencontrent un succès fort (taux de pression de 2). La spécialisation des formations commerciales du MAA est un premier facteur qui explique cette moindre attractivité⁶, les filières de l'Éducation Nationale qui attirent le plus sont celles qui ouvrent sur un horizon large de métiers. L'analyse plus fine permet de distinguer de fortes disparités selon les secteurs. Alors que l'univers de la jardinerie attire peu les jeunes, l'animal de compagnie au contraire suscite des vocations. La seconde explication est commune à beaucoup de formations du MAA, elles sont méconnues, surtout lorsqu'elles n'appartiennent pas au cœur de métier de l'agriculture [Bardon É, 2020].

Il est intéressant de constater que dans un univers fortement concurrentiel comme celui des métiers de la vente pour le MAA, dans une même option, les taux d'attractivité varient fortement d'un établissement à l'autre, quel que soit le dynamisme du bassin de recrutement, passant de 0,2 pour les filières en

5. Le taux de pression correspond au rapport entre le nombre de vœux 1 exprimés et le nombre de places disponibles.

6. Des filières professionnelles de l'EN offrant des débouchés professionnels assurés mais fortement spécialisés obtiennent des scores très médiocres parfois inférieurs à 0,5.

difficulté à plus de 1,5 pour les plus attractives. L'observation des facteurs de succès fait apparaître l'importance de l'engagement de l'équipe éducative dans l'accompagnement des apprenants mais également dans l'insertion de la formation dans le tissu professionnel et le territoire.

6. Quelles adaptations pour les formations commerciales du MAA ?

En 2019 et 2020, les bac pro et BTS commerciaux du MAA ont été rénovés ou réformés simultanément ce qui a permis de mieux cibler les positionnements de chaque niveau de formation. Au-delà des contraintes liées au cycle de rénovation des diplômes, la volonté est de proposer des formations plus attractives et répondant mieux aux attentes des apprenants et des professionnels : intégration de la dimension digitale, approche consommateur du produit, possibilité de proposer le BTS TC (Technico-commercial) sous forme semestrialisée.

Ces rénovations ont été l'occasion de s'appuyer sur les spécificités structurelles et pédagogiques de l'enseignement agricole pour offrir des parcours de formation originaux : développement de stratégies de projet pour les actions commerciales, autonomie dans les choix pédagogiques pour ajuster la formation aux besoins du territoire, valorisation des supports présents dans les exploitations agricoles et les ateliers technologiques. Le renforcement de l'approche capacitaire, pratique et proche du terrain permet d'accompagner la professionnalisation des apprenants et de, pas à pas, leur permettre de construire le projet professionnel qui les motive. L'organisation des Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) en bac professionnel a pour objectif d'élargir le champ des possibles, d'inviter à l'analyse et au développement de compétences transversales.

7. Est-ce suffisant pour assurer l'avenir des formations commerciales du MAA ?

Certainement pas. Si les référentiels proposés ont satisfait les professionnels et les enseignants, il faut maintenant s'en saisir pour insuffler un nouveau dynamisme aux formations. Une bonne partition n'est pertinente que si elle bien interprétée. Les textes ont besoin d'enseignants motivés, formés et accompagnés par les équipes de direction pour mettre en œuvre des projets d'ampleur, vecteurs d'image positive pour les établissements.

En outre, ces efforts locaux ne pourront s'ancrer dans les territoires et se pérenniser que si l'institution accorde dans sa communication une importance accrue à ces filières pour les faire davantage connaître et les imposer dans le paysage des formations commerciales.

Conclusion

Héritage de la vision physiocratique, l'activité commerciale a souvent été perçue dans l'agriculture comme naturelle et allant de soi. À l'heure du développement des circuits courts, de la recherche d'un meilleur équilibre de partage de la valeur ajoutée, clé indispensable du développement d'une agroécologie élargie, la maîtrise des enjeux commerciaux devient encore plus stratégique. Quelle meilleure solution pour le MAA pour porter ses valeurs que de former les commerciaux qui assureront la promotion des produits de l'agriculture et de l'agroalimentaire ?

Le maillage territorial des établissements, la richesse des supports d'apprentissage disponibles et les dynamiques pédagogiques permettent le développement d'une offre de formation originale à la commercialisation des produits issus de l'agriculture. En portant cette dimension à la même hauteur que la production ou la transformation, le MAA concourra à donner à l'agriculture la rémunération qu'elle mérite.

Bibliographie

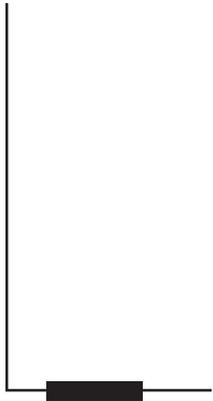
KERGOAT P., COURTINAT-CAMPS A., JARTY J., SACCOMANNO B., CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., Filles et garçons de lycée professionnel : Diversité et complexité des expériences de vie et de formation, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 93-01, p. 7-24, 2017.

BARDON É., GOZARD D., RICARD B., L'orientation des élèves vers l'enseignement agricole et son attractivité, rapport n° 19069 de la CGAAER, juin 2020.

Guide des Salaires, édition 2019-2020, Éditions Législatives.

Livre blanc de l'étude des salaires en 2020.

TROISIÈME PARTIE



**Le fonctionnement
des établissements
et les pratiques
pédagogiques au
regard de la pandémie
de 2020**

Le pilotage de la continuité d'activités par les directeurs d'EPLEFPA pendant la période de confinement

Durant la période de confinement, les directeurs d'EPLEFPA (Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole) ont été amenés à faire évoluer leur mode de pilotage pour assurer la continuité d'activités dans un contexte inédit, en rupture avec les systèmes de gestion existants. Les retours d'expériences des chefs établissements, réunis par les inspecteurs des établissements et des missions, ont soulevé des questionnements et des réflexions auxquels nous souhaitons apporter des réponses. Quelles sont les conditions nécessaires pour mobiliser un collectif de travail en situation de crise? Quels sont les points d'appui du pilotage des directeurs pour maintenir l'unité de l'EPLEFPA? En quoi la crise peut-elle être un levier pour revisiter les pratiques de gestion, d'organisation et de pilotage?

La réflexion porte essentiellement sur le rôle du directeur de l'EPLEFPA et la manière dont il doit mobiliser les ressources pour assurer la continuité d'activités. Elle s'articule sur l'analyse des conditions de travail, du pilotage et de la mise en œuvre des continuités.

1. Des conditions de travail inédites

La décision de fermer les établissements a interdit toute relation en présentiel. Elle a créé la problématique de la rupture de l'unité de temps et d'action et celle du pilotage d'un ensemble d'acteurs dispersés sur le territoire. Ce contexte inédit, changeant, incertain, a imposé au directeur de veiller à la cohérence du fonctionnement de la structure et à la sécurité des personnes souvent soumises à de fortes charges émotionnelles. La dispersion de la communauté éducative et les détresses potentielles pouvaient accélérer le processus d'éclatement et de rupture du système. L'efficacité de la continuité d'activités a reposé alors sur une coordination rigoureuse de l'action imposant au directeur de se placer «à tous les instants» à l'interface de tous les services de l'EPLEFPA.

La vertu cardinale de l'unité se trouve dans le sentiment d'appartenance à une même communauté de travail. Maintenir le lien a été essentiel non seulement pour rassurer, mais aussi pour fédérer, organiser le travail et donner sens au pilotage. Le directeur s'est appuyé sur les membres du comité de direction pour relayer dans les centres et les services la stratégie élaborée en commun et faire vivre le dialogue dans les différentes communautés de travail. La tenue des instances, notamment les commissions hygiène et sécurité (CoHS) et les conseils d'administration, a aussi joué ce rôle de maintien du lien et des échanges réglementaires, d'autant que la mise en œuvre des mesures s'est faite sous la responsabilité du directeur. La création de temps de convivialité virtuels comme les « cafés zoom » ou la salle « des personnels numérique » organisée au niveau de l'EPLEFPA, des centres ou des services a également contribué à rassembler et unir.

La pandémie grippale H1N1 de 2009 a amené les autorités à définir le plan de continuité d'activités (PCA) pour l'enseignement agricole (circulaire DGER/SDESR/BDET/C2009-2014 du 27 août 2009). Son actualisation, demandée début mars 2020 par le directeur général l'enseignement et de la recherche au ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, dans le cadre du covid-19, a été réalisée en concertation avec les cadres de l'EPLEFPA ou avec l'ensemble de la communauté éducative. Sa présentation en CoHS a légitimé et officialisé un mode de fonctionnement en situation de crise. Les personnes ressources ont été nommées et responsabilisées dans leurs fonctions ; la clarté d'action concernant les procédures engagées a permis de maintenir la cohésion et d'anticiper certaines situations, notamment les risques de fractures. La coconstruction du PCA a semblé être une condition de son efficacité. Il est apparu alors comme un document stratégique aussi important que le plan particulier de mise en sécurité (PPMS).

2. Les trois piliers du pilotage

En période de confinement, l'information représente un enjeu majeur du pilotage. La prise en compte de cet enjeu a conduit les directeurs à installer des habitudes de rendez-vous avec les apprenants, les familles et l'ensemble de la communauté éducative. Cependant, la diversité de diffusion des instructions du niveau national (note à l'attention des DRAAF, FAQ, note de service) a été pour certains directeurs source de confusion, elle a renforcé un sentiment d'incertitude au sein de la communauté éducative. En interne, l'utilisation par les cadres de l'EPLEFPA de l'espace numérique de travail comme canal de communication a favorisé la diffusion des instructions provenant des autorités

et leur adaptation, par le directeur, au fonctionnement de l'établissement. Une structuration claire de la communication du directeur s'est révélée fondamentale dans le maintien du lien social.

La présence du chef d'établissement sur site s'est avérée importante. Celui-ci a assuré le suivi de l'organisation du travail en présentiel, contrôlé le respect des mesures sanitaires par les personnels maintenus sur place et a pu intervenir rapidement pour gérer des problématiques techniques en cas de nécessité. Les directeurs de centres et les chefs de service ont encadré les agents contraints de se rendre sur place pour assurer leurs activités (salariés d'exploitation, agents administratifs, assistants d'éducation...). En s'appuyant sur les cadres de l'EPLEFPA réunis dans le comité de direction, le directeur a donné du sens à la continuité d'activités et consolidé la cohésion d'équipe. En tenant un discours commun et cohérent, tous les cadres ont permis de réduire les risques potentiels de distorsion dans le pilotage des différents centres de l'EPLEFPA. Les échanges avec les membres du CODIR ont été essentiels quel que soit le mode de communication : en bilatéral par téléphone, en visioconférence ou en présentiel. Il est important de souligner qu'un tel fonctionnement suppose, au préalable, une cohésion d'équipe, car la situation de crise ne permet pas aux équipes de direction déjà en difficulté avant la crise, de se souder pour mener un pilotage collaboratif. Ce qui ne fonctionne pas avant, fonctionne encore moins bien en situation de crise et dans ce cas, la quasi-totalité du pilotage repose sur le directeur d'EPLEFPA, avec une charge mentale plus difficile à porter.

Les outils numériques ont tenu dans ces circonstances une place prépondérante, notamment dans le maintien de l'unité et la conduite de la continuité des activités à distance. Ils ont offert des perspectives nouvelles dans l'organisation du travail et les pratiques professionnelles, notamment en pédagogie. L'action des professeurs de Technologies, Informatiques et Multimédia et des techniciens Informatique, Bureautique et Audiovisuel, dans la mise en place des outils, la formation, la maintenance ou la sécurisation des réseaux, a montré leur rôle indispensable au quotidien. En contrepartie elle a posé la question du monopole d'une expertise face à la méconnaissance des usagers et des cadres, alors que la maîtrise de l'outil et la question de la sécurité concernent toute la communauté de travail. Un autre point de vigilance concerne la fracture numérique qui n'a pas concerné que le seul public d'apprenants. Elle s'est également révélée à travers l'hétérogénéité des équipements des établissements et des compétences au sein des équipes. Les zones « blanches » de couverture internet ont porté atteinte à l'égalité de formation pour tous, car le déroulement des séances en distanciel n'a pas été accessible à tous les apprenants. Une contrainte qui a pu être compensée par d'autres moyens, mais mérite réflexion (l'utilisation de docapost par

exemple). L'enseignement à distance a soulevé aussi la question du changement de posture de l'enseignant ou du rapport d'autorité avec les apprenants, les équipes doivent aborder cette problématique et se former. Au final, même si elles ont suscité des moments de solidarité et d'entraide, les difficultés rencontrées, entre les écarts de compétences et le niveau d'équipements des agents, des familles et des établissements, ont révélé une fracture sociale. Dans les établissements concernés les directeurs doivent conduire une réflexion collective pour rechercher les réponses adaptées. L'utilisation du numérique durant la période de confinement montre qu'elle interroge plusieurs domaines dans le pilotage d'un EPLEFPA.

3. La mise en œuvre des continuités

Dans sa note du 10 mars 2020 adressée aux DRAAF et directeurs d'EPLEFPA, le directeur général a rappelé que la continuité pédagogique vise à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les apprenants. Dans le contexte du confinement, le pilotage pédagogique et éducatif du directeur a pris une dimension forte. Les choix issus de la contextualisation des instructions nationales, arbitrés par le directeur, ont conditionné en grande partie le travail des enseignants. Les directeurs adjoints de la formation initiale scolaire et les responsables pédagogiques des centres de formation d'apprentissage et des centres de formation adultes ont été chargés de la mise en œuvre et de l'organisation des modalités de travail. C'est un exercice particulièrement difficile, car il nécessite trois étapes qui ont dû s'enchaîner à un rythme précipité afin d'assurer une opérationnalité immédiate. La première a consisté à construire le dispositif: les réseaux, les connexions, les outils (ENT, visioconférences, classes virtuelles), la formation accélérée pour ceux qui en avaient besoin, s'assurer des compétences pour la maintenance. La deuxième a concerné la mise en place des conditions du suivi et du maintien du lien afin d'éviter les décrochages: le mode de contact avec les familles, les calendriers d'alternance, l'organisation de la vie scolaire pour le contrôle des absences, les modalités pour assurer les cours et déposer les travaux des apprenants... Enfin, la troisième a porté sur le partage avec les équipes des décisions prises concernant les orientations et l'animation pédagogiques. L'arbitrage pris en CODIR tient compte du contexte de l'EPLEFPA. Le pilotage de la continuité pédagogique du directeur de l'EPLEFPA a touché essentiellement la dimension organisationnelle dans la délégation d'action vers les directeurs adjoints ou directeurs de centre et dans l'arbitrage des choix de contextualisation des instructions nationales. Une des conditions de la réussite de la continuité a reposé essentiellement sur la qualité de l'animation des équipes par le directeur adjoint qui

a dû mobiliser, contrôler, être à l'écoute, concerter, valoriser, soutenir. Il est apparu difficile d'animer la pédagogie sur le fond, tant les questions matérielles, les décalages de pas de temps dans les directives, la crainte du décrochage des jeunes, la gestion des incertitudes et du mal-être de certains agents ont concentré l'attention des directeurs adjoints et des conseillers principaux d'éducation. Toutefois, l'animation pédagogique a pu être partagée avec les professeurs principaux et coordonnateurs, notamment dans la gestion des conseils de classe, la réflexion sur l'harmonisation des pratiques pédagogiques à distance, l'organisation du temps de cours des apprenants, le suivi d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

De par la structuration des EPLEFPA et les missions qui lui sont confiées, le directeur a dû assurer d'autres continuités, notamment celles du service administratif, de l'activité économique, de la vie sociale, du respect des mesures sanitaires et de l'action de l'État. Il a défini les enjeux et en a confié la mise en œuvre au secrétaire général, aux directeurs de centres et aux chefs de service. En fonction de leur niveau d'expertise et de délégations, ces derniers ont veillé à limiter les risques de fractures, à protéger les équipes, à bien organiser le télétravail, à maintenir l'activité économique. Ils ont géré l'incertitude dans un contexte où les consignes, qui s'adaptaient aux évolutions de la conjoncture, ont pu se montrer contradictoires, laissant un sentiment de flou. Le pilotage de ces continuités a composé avec la qualité du climat social. Ce dernier a pu, en période de crise, se caractériser par des solidarités fortes entre agents et un travail collaboratif renforcé, mais aussi être fragilisé par la gestion différenciée des personnels. Les agents en fonction de leur statut (agent d'état fonctionnaire ou contractuel, agent contractuel sur budget, agent territorial, salarié de droit privé) n'ont pas bénéficié du même traitement (chômage partiel, autorisation spéciale d'absence, présence sur site obligatoire) suscitant un sentiment d'inégalité face à la gestion de la crise. Cette source de fragilité a imposé aux directeurs de porter une grande attention à l'écoute et au dialogue social.

Conclusion

Le caractère inédit et anxiogène de cette crise a donné une dimension forte au pilotage du directeur de l'EPLEFPA qui, bien souvent, a vu son leadership renforcé. Nous avons pu constater que la première priorité consiste à organiser, dans un temps très court, le travail de tous. Cette organisation ne s'improvise pas, elle est le fruit d'une réflexion collective qui doit conduire à la construction du PCA. Ce document, aussi important que le Plan Particulier de Mise en Sûreté, doit intégrer la liste des pièces réglementaires à présenter

lors de la passation de service entre directeur entrant et directeur sortant, il doit être actualisé chaque année lors du premier conseil d'administration de l'année scolaire. Le directeur profitera de cette instance pour présenter de façon pédagogique les principales procédures du plan et la responsabilité des acteurs.

La communication est également apparue comme un enjeu majeur dans les actions de pilotage ; elle a permis de rassurer et de maintenir le lien d'appartenance. Elle doit être structurée et portée de façon cohérente par les cadres de l'EPLEFPA. Il est nécessaire d'inclure un volet communication dans le PCA et il est recommandé aux chefs d'établissement de suivre des formations pour actualiser régulièrement leurs compétences en communication en présentiel et à distance. La communication du directeur se nourrit des instructions de l'administration centrale, en période de crise il est important de maintenir le circuit habituel de communication des instructions ministérielles et de porter un message harmonisé et concerté en provenance des différents ministères.

La période de confinement a imposé une organisation du travail fondée sur le travail à distance, avec un gain de compétence de la part des personnels dans l'utilisation des outils. Il apparaît essentiel d'intégrer dans le projet d'établissement une réflexion sur le télétravail dans le fonctionnement quotidien de l'EPLEFPA en incluant le volet pédagogique et éducatif et en l'inscrivant dans le plan local de formation.

Des retours d'expérience en établissement semblent indispensables pour aborder plus sereinement à l'avenir une situation de crise et pour réinvestir au quotidien les pratiques acquises durant la période de confinement. C'est dans le dialogue social et dans le cadre de l'autonomie des EPLEFPA qu'il faudra questionner les attendus du pilotage (management/leadership) pendant une crise et l'évolution au quotidien des pratiques pour mieux porter les missions de l'enseignement agricole.

Comment les exploitations agricoles et ateliers technologiques ont affronté la crise du coronavirus ?

Le 16 mars 2020, le Président de la République annonçait un ensemble de mesures visant à ralentir le risque de propagation du covid-19 ; parmi celles-ci la fermeture des établissements scolaires, la limitation des déplacements et la restriction du commerce aux produits de premières nécessités.

Le présent article a pour objet de décrire comment les exploitations agricoles et ateliers technologiques des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) ont pu assurer la continuité de leurs activités. Élaboré à partir des observations et entretiens des inspecteurs de l'enseignement agricole de ce domaine, cet article s'interroge également sur l'incidence du statut particulier de ces centres techniques dans la gestion de la crise et de ses conséquences à plus long terme.

1. Des centres techniques qui ont su assurer la poursuite de leurs activités

Unité de production à vocation pédagogique, les exploitations agricoles et ateliers technologiques ont été, en qualité de centres constitutifs des EPLEFPA, astreints aux mesures sanitaires édictées dans l'arrêté du 14 mars 2020 (article 4-1-2°) et par la circulaire du 20 mars 2020. L'activité des exploitations et ateliers technologiques s'est réorganisée dans le respect des règles sanitaires conformément au protocole sanitaire. Les cent quatre-vingt-douze exploitations agricoles et les trente-cinq ateliers technologiques ont alors adapté leur organisation du travail pour garantir la poursuite de leurs activités de production, de transformation, de commercialisation et de service dans le respect des principes généraux de la doctrine sanitaire. Les activités de ces centres techniques ont été diversement impactées selon la nature même des travaux.

Ainsi, les grandes cultures ont été peu affectées durant cette période. Le travail souvent individuel de préparation des sols ou de semis des cultures de printemps a été rarement contraint par les mesures sanitaires. Les difficultés ont été ponctuelles dans ce secteur et se sont cantonnées à des retards dans les approvisionnements ou interventions de maintenance. Sur le plan économique, les inflexions du comportement alimentaire des consommateurs n'ont pas été déterminantes dans l'évolution des cours des marchés mondiaux.

Dans le secteur de l'élevage, il en a été différemment ; le caractère non misérable de ses activités (alimentation, traite, soins...) et le partage des tâches comme du matériel ont nécessité bien souvent une réorganisation du travail afin de respecter les protocoles sanitaires. Des horaires ont dû être réaménagés pour limiter les interactions, les temps d'interventions ont été rallongés par le nettoyage du matériel et des solutions ont dû être trouvées pour faire face aux absences ponctuelles de personnel et des apprenants. Ces situations se sont traduites pour la plupart par un surcroît de travail assumé par les directeurs de ces centres et parfois, par des personnels volontaires. La solidarité intra EPLEFPA a ainsi été testée, bien souvent avec succès. Sur le plan économique, ce sont les productions qualitatives trouvant leurs débouchés en restauration hors domicile qui ont subi des méventes. Les exploitations laitières très représentées au sein de l'enseignement agricole (64 troupeaux laitiers) ont été doublement affectées : l'augmentation saisonnière des volumes de lait produit assortie d'une baisse de la consommation due à la fermeture de la restauration hors domicile a provoqué une chute des cours de l'ordre de 10 %, accompagnée dans certaines zones d'une limitation de la collecte.

Les exploitations viticoles n'ont pas été épargnées. Privées de l'appui des apprenants sur cette période de printemps, elles ont eu beaucoup de difficultés à recruter de la main-d'œuvre occasionnelle qualifiée. La fermeture des bars et restaurants a stoppé les ventes sur ce segment commercial et plus globalement tous les marchés se sont contractés.

Affectées très directement par la fermeture des points de vente de produits non essentiels, les exploitations horticolas (vingt-cinq au total) ont subi de plein fouet les mesures de confinement survenues au début de la période commerciale de printemps. Si dans un second temps celles-ci se sont adaptées et ont proposé des formules de commande en ligne et de retrait en « drive », toutes ces exploitations spécialisées ont subi des pertes significatives. L'absence des apprenants a été également pénalisante pour ces exploitations pour lesquelles leur participation est significative.

Les centres équestres (huit au total) ont été les plus affectés. Privés de clientèle externe et interne ils ont vu leur activité se réduire à l'entretien des chevaux. La question de la gestion des personnels spécialisés de ces centres s'est posée avec acuité parfois.

Enfin les ateliers technologiques (vingt-six au total) ont été diversement affectés selon la nature de leurs productions. Les ateliers de transformation laitière ont subi la baisse de consommation de fromage, tout comme les ateliers de transformation de la viande qui écoulaient leurs produits en restauration collective. *A contrario* la clientèle des particuliers a, là aussi, soutenu les ventes par des achats de proximité.

La période de confinement strict du printemps 2020 a ainsi bouleversé l'activité et l'économie des centres techniques des EPLEFPA. La fermeture des établissements aux apprenants et au public a restreint l'activité de ces centres à l'activité de production et affecté celles de transformation, de commercialisation et de services. Les directeurs de centres ont eu à démontrer durant cette phase leur agilité pour résoudre les difficultés techniques ou organisationnelles.

2. Centre constitutif d'un EPLEFPA: force ou faiblesse en situation de crise ?

Centres constitutifs d'un établissement public, les exploitations et les ateliers technologiques de l'enseignement agricole public ont eu à assurer la continuité de leur activité dans un esprit et un devoir d'exemplarité rappelé par le ministre dans sa lettre aux agents du 17 mars 2020. Cette exigence vis-à-vis du service public, confrontée à l'absence de plan précis de continuité d'activités, a généré de nombreux questionnements compliquant d'autant les actes de production et retardant les prises de décision. Les équipes se sont tout d'abord organisées au fil de l'eau et ont agi avec pragmatisme pour intégrer les consignes sanitaires avant d'adopter des pratiques stabilisées.

À l'échelle de l'EPLEFPA, les agents salariés de droit privé des exploitations agricoles et des ateliers technologiques se sont rapidement retrouvés les seuls à travailler en présentiel aux côtés des équipes de direction. Cette situation n'a pas toujours été bien vécue et a créé ponctuellement des sentiments d'incompréhension voire d'injustice. Les atermoiements autour du recours au chômage partiel pour ces agents ont été une source de difficulté supplémentaire pour les responsables des établissements face aux réponses divergentes des Directions régionales des entreprises de la concurrence, de la consommation,

du travail et de l'emploi (DIRECCTE). Si une clarification est intervenue par la suite du service juridique du ministère de l'agriculture, la réponse négative à ce soutien de l'État a été source d'incompréhension.

Néanmoins, le statut juridique et la structuration administrative et financière de nos établissements se sont révélés, dans cette situation d'inquiétude, particulièrement protecteurs pour ces agents. Les emplois ont été préservés et les rémunérations assurées. Les conditions de travail ont été l'objet de la vigilance et de toutes les attentions des instances. Ainsi, les acteurs de terrain ont pu continuer à travailler avec une relative sérénité.

Par ailleurs, les directeurs de centres et d'EPLEFPA ont trouvé auprès des services de la DRAAF ou de la DGER des réponses concrètes à leurs interrogations. La foire aux questions (FAQ) a été actualisée régulièrement et a apporté au plus vite des éléments de cadrage national. De même les réseaux formels et informels ont contribué à lever des difficultés et à assurer un soutien psychologique aux acteurs de terrain.

Au final, si l'entité EPLEFPA a imposé des exigences spécifiques au fonctionnement quotidien des exploitations agricoles et ateliers technologiques, celle-ci s'est révélée protectrice et a offert des gages de sécurité et de pérennité aux agents et à ses tutelles.

3. La crise sanitaire catalyseur du changement ?

3.1. Travailler autrement

Face à une situation inédite affectant l'ensemble des centres des EPLEFPA, les directions d'établissement ont eu à agir rapidement. La priorité a tout d'abord été donnée à la protection sanitaire des salariés. Ainsi, sur chaque centre, l'environnement de travail des différents postes a été revisité sous la visée de la protection sanitaire. Cet état des lieux s'est traduit, selon les cas, par des modifications d'horaires de travail, par des équipements complémentaires de protection (gants, masques visières, vêtements, produits d'hygiène...), par des aménagements de locaux, des acquisitions de matériel de maintenance ou de transport. La question du « comment faire autrement ? » a ainsi été posée à tous les acteurs. Des réponses pertinentes ont été parfois trouvées en rupture avec des pratiques installées de longue date et se pérenniseront.

La nécessité de formaliser des procédures afin d'anticiper d'éventuelles absences s'est également imposée de même que la recherche de polyvalence de la main-d'œuvre. Des salariés spécialisés se sont ainsi ouverts aux autres ate-

liers afin de prévenir toute carence. Cette recherche de solutions de remplacement s'est étendue aux directeurs d'exploitation agricole et aux directeurs d'atelier technologique, voire aux membres de l'équipe de direction qui se sont mis en capacité de pallier les absences des salariés. Cette situation a été particulièrement observée sur les exploitations laitières pour lesquelles l'obligation de traite est biquotidienne.

3.2. En route vers le marketing digital et le retrait sur place

Le confinement a également bouleversé les pratiques commerciales des exploitations horticoles, viticoles, des boutiques de lycées et des ateliers technologiques. L'interdiction de commercialiser des produits jugés non essentiels a condamné dans un premier temps toute activité commerciale, pénalisant très lourdement ces centres dans une période en temps ordinaire de forte activité. L'assouplissement des mesures de confinement a, par la suite, permis à ceux-ci d'imaginer et de mettre en place des pratiques commerciales numériques. Des commandes en ligne ont été instaurées et accompagnées par des formules de retrait en « drive » aux portes de l'établissement. Ces pratiques ont trouvé progressivement leur place et ont même remporté un réel succès auprès d'une clientèle de particuliers soucieux de soutenir un commerce de proximité. Ces exploitations ont notablement accru leur notoriété locale et ont conquis une clientèle nouvelle. Quelques mois après, si cet afflux s'est dissipé, une partie des nouveaux clients est néanmoins restée fidèle générant un surcroît de chiffre d'affaires de l'ordre de 10 %. Ces nouvelles modalités de commerce dites « *click and collect* » se sont ainsi intégrées rapidement dans les pratiques commerciales de nos centres. Elles s'inscriront dans la durée au-delà de la crise sanitaire en permettant d'ouvrir nos boutiques commerciales à un public élargi et en offrant des supports pédagogiques modernisés.

3.3. De nouvelles solidarités

Dans ce contexte particulier, les exploitations agricoles et les ateliers technologiques ont vu naître autour d'eux de nouvelles solidarités. En interne tout d'abord où enseignants, formateurs, personnels de direction sont venus porter main-forte aux salariés pour faire face au surcroît de travail ou pallier les absences mais aussi en externe où les réseaux de DEA/DAT et les producteurs voisins ont apporté à des degrés divers des soutiens précieux (conseils, prêt de matériel, mis en commun de locaux...). Cette situation inédite a bousculé des rapports sociaux institutionnalisés et « fait bouger les lignes ». Des personnels se sont découverts, des barrières sont tombées et des freins psychosociaux ont été levés.

De cette période très particulière il sera né ici et là des changements dans les relations sociales dont on ne voudra retenir ici que les éléments positifs.

4. Quels enseignements retenir pour mieux affronter les crises ?

4.1. Des personnels engagés

Durant cet épisode de confinement, nous avons pu constater l'engagement des personnels des exploitations et ateliers qui dans des conditions difficiles et face aux incertitudes ont assuré la continuité de l'activité de production. L'absence des apprenants et des fonctions supports de l'EPLEFPA a été gérée au plus près des besoins. Ces équipes ont ainsi fait la démonstration de leur capacité à s'organiser et de leur autonomie. Cette expérience singulière a confirmé combien la ressource humaine était précieuse et combien le fait de disposer d'équipes stables et pérennes sur les centres techniques était un gage d'adaptabilité.

4.2. L'ancrage territorial comme rempart à la crise

Les exploitations agricoles et les ateliers technologiques ont eu à résoudre durant cette phase de confinement de printemps des problèmes matériels divers : logistique, approvisionnement, écoulement des produits, maintenance... La bonne connaissance de l'environnement professionnel et la qualité des relations institutionnelles voire personnelles ont été déterminantes dans la résolution des difficultés. De même, le lien au territoire et l'ouverture sociale et professionnelle ont été des éléments déclencheurs des actes d'achats de solidarité sur les points de vente des établissements. Ces différents constats sont venus confirmer la plus-value de l'ancrage territorial de nos établissements.

4.3. Des réseaux institutionnels prépondérants

L'institution au travers de ses différents réseaux (DEA-DAT, chargés ADT-ADEI, RESO'THEM), et de ses acteurs s'est mobilisée tout au long de cette période pour répondre aux nombreuses interrogations mais aussi pour apporter un soutien psychologique utile à des agents peu aguerris aux situations de crise ou fragiles. Dans l'urgence, les diverses initiatives ont pu laisser apparaître un manque de coordination mais la disponibilité de tous a été manifeste et a contribué à la continuité des activités. L'effet réseau a été ainsi prépondérant. Cette situation de crise invite à les consolider.

4.4. Anticiper, formaliser, former

Si les EPLEFPA sont préparés et organisés pour faire face à certains risques (incendie, terrorisme, risques naturels) au travers de plans d'actions et d'exercices, le risque sanitaire est encore bien souvent mal anticipé. La situation singulière vécue ce printemps a fait la démonstration de l'intérêt de disposer d'un plan de continuité d'activités approfondi en place sur tous les centres. L'anticipation et la formalisation auraient permis dans bien des cas de limiter les incertitudes et d'agir avec plus d'efficacité. Cette nouvelle situation de crise vient réaffirmer la nécessité de former les cadres des EPLEFPA à la gestion de tels événements.

Conclusion

La crise sanitaire du covid-19 et le confinement strict du printemps 2020 ont créé pour les EPLEFPA des situations inédites. La fermeture des établissements aux apprenants et la poursuite des missions ont bouleversé le fonctionnement des centres techniques. Les activités de production des exploitations agricoles et des ateliers technologiques ont dû s'adapter aux contraintes sanitaires et trouver des solutions pour satisfaire les exigences de la production, tout en préservant la santé des agents. La mobilisation des personnels de ces centres techniques a permis d'assurer cette continuité de service. Ils ont fait preuve à cette occasion d'agilité et de résilience. L'activité a ainsi pu se poursuivre avec une relative constance. Pour autant, les chiffres d'affaires ont été significativement affectés malgré une reprise partielle d'activité dans la seconde phase. À cette occasion, l'entité EPLEFPA s'est révélée robuste pour l'institution et protectrice pour les agents. Les réseaux institutionnels et professionnels de proximité ont contribué à apporter un soutien efficace aux acteurs de terrain. Néanmoins les difficultés ont été réelles. Cette crise aura permis d'identifier des points de fragilité du système mais aussi d'accélérer des mutations en cours. Sur le plan social, elle a été un révélateur intéressant de la dynamique des établissements.

Enfin, il sera utile de synthétiser les retours d'expérience à chacun des niveaux hiérarchiques pour mieux se préparer à affronter à l'avenir, pareille situation.

De cette crise sanitaire sans précédent on retiendra la capacité des exploitations agricoles et des ateliers technologiques à faire face sur le terrain à des situations inédites et leur aptitude à poursuivre leur mission sous contraintes.

Pas de continuité pédagogique sans continuum éducatif et relationnel

L'intention de cet article est de montrer qu'au-delà de la maîtrise nécessaire des outils numériques, c'est la qualité de l'accompagnement mis en place en amont, dans la réalité physique et vivante d'une classe participative et coopérative qui a permis d'assurer la continuité pédagogique.

Les recommandations de l'inspection de l'enseignement agricole du 26 mars et les notes de service du 10 avril et du 15 mai 2020 indiquent les principes de l'école à distance : s'assurer que les apprenants poursuivent des activités scolaires leur permettant de renforcer les acquis déjà développés depuis le début de l'année, poursuivre, si possible, l'acquisition de nouvelles capacités, se coordonner pour communiquer un programme de travail articulé avec celui des autres disciplines et vérifier que le lien pédagogique et éducatif est maintenu pour tous les élèves et leurs parents. La réussite de la continuité pédagogique repose donc sur la qualité du travail en équipe et sur le lien tissé par les professeurs avec leurs élèves.

1. Retours d'expériences réussies

« La continuité pédagogique a été assurée grâce à la mobilisation et l'engagement inventif et efficace de la communauté éducative dans ces conditions de crise et de travail inédites et inhabituelles (...). Le maintien du lien social a été au cœur des préoccupations et de l'investissement des équipes. Le travail collectif réalisé pendant la période de crise sanitaire a permis de continuer à "faire École" et rend possible le retour en établissement. »

Note de l'Inspection, 15 mai 2020

L'engagement des équipes pour maintenir la continuité pédagogique a consisté, après quelques tâtonnements, à travailler collectivement, en veillant à maintenir coûte que coûte le lien avec les élèves, en accompagnant leur travail et en évaluant régulièrement leurs acquisitions, comme le soulignent ces *verbatim* recueillis auprès des équipes consultées par mail ou par téléphone :

- « Avec les équipes, nous avons mis en place des réunions virtuelles de filière pour pouvoir travailler sur les rythmes, le travail donné aux élèves. [...] Beaucoup de questions se sont posées : devons-nous garder nos créneaux d'emploi du temps ? Quelle quantité et quel travail donner pour ne pas saturer les élèves ? »
- « Nous avons senti que nous devons absolument préserver le lien avec les apprenants. »
- « Nous étions dans une pédagogie verticale : nos élèves étaient perdus. Il fallait qu'ils puissent réinvestir leurs apprentissages, que nous les rendions acteurs même en confinement. Nous avons alors cherché à maintenir le plus possible nos méthodes pédagogiques mais à distance. »

Les témoignages du terrain ont permis de mettre en évidence les stratégies efficaces pour assurer la continuité pédagogique que nous restituons ici, illustrées de quelques exemples parmi d'autres :

1.1. Assurer avec empathie la formalisation et la traçabilité du travail¹

Veiller à ne pas imposer des heures de connexion, des quantités et des modalités de travail exigeantes sans tenir compte des conditions matérielles, humaines et psychologiques : positionnement des visioconférences, des devoirs à rendre, des formes d'échanges (mail, visio et audio conférence, dépôt de documents...) inscrits dans un planning de travail hebdomadaire pour chaque discipline et temps de concertation de l'équipe pédagogique pour réguler le travail ; transmission du planning et du cahier de textes numérique aux apprenants et aux familles avant le week-end précédant sa mise en œuvre.

1.2. Maintenir le lien social avec et entre les apprenants²

Organiser des temps d'échanges individuels et collectifs pour assurer et maintenir l'interaction, favoriser la relation entre pairs et l'émulation collective ; individualiser les échanges pour les apprenants en difficulté (enseignants, formateurs, moniteurs, CPE, équipe vie scolaire, direction, personnels de santé).

1. Exemple d'organisation d'une classe numérique à distance qui correspondrait à un enseignement de 50 minutes en présentiel in https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/covid-19/cont-peda-recom.pdf

2. Les enseignants ont utilisé différents outils papier et/ou numérique : téléphone ou SMS, courriers électroniques, ENT (réseau social, forum ou fil de discussion en ligne, enregistreur vocal de l'ENT), outils d'écriture collaborative (mur, traitement de texte collaboratif, cahier multimédia, « pad »), outils de partage et de publication (espace documentaire, « cloud »), outils de carte mentale, de carte heuristique ou de frise chronologique...

Exemples d'actions mises en œuvre pour maintenir le lien :

- **Dans la plupart des établissements, le CPE et les assistants d'éducation** (parfois aussi les TFR vie scolaire et infirmiers ou infirmières) ont eu un rôle de lien entre les élèves et la direction de l'établissement et/ou les équipes pédagogiques : appeler chaque semaine tous les élèves afin de connaître leur état d'esprit et cerner leurs questions récurrentes (charge de travail trop élevée, prêt de matériel informatique par l'établissement, difficultés de connexion...), maintenir l'ancrage et exiger que les élèves non connectés aux heures prévues rejoignent les groupes (classe virtuelle ou visio conférences).
- **De nombreux professeurs principaux** ont organisé des heures de vie de classe hebdomadaires afin de conserver un contact direct et régulier avec la classe et de faire le point avec les élèves sur leur humeur et leur travail. Ils ont constaté que tous étaient au rendez-vous, contents de pouvoir partager leur quotidien, leurs réussites et leurs difficultés en matière d'organisation, de maîtrise des technologies, de motivation... Ces moments essentiels pour affermir les liens du collectif classe ont permis aux élèves d'exprimer des émotions et des points de vue et pour les enseignants d'alimenter et d'ajuster, comme en présentiel, les situations didactiques : supports d'activités, énoncés de problèmes, conduite de recherches...
- **Les professeurs** ont pu vérifier aussi que, comme dans le groupe classe en présentiel, les plus assurés prenaient plus facilement la parole et occupaient davantage l'espace. Ils ont donc parfois divisé la classe afin de favoriser l'expression de tous et proposé à l'issue de ces rendez-vous un entretien individualisé avec chacun pendant quelques minutes afin de mettre en lumière les difficultés réelles vécues et de prévoir pour les décrocheurs un accompagnement incluant les parents.
- **Témoigner de l'expérience singulière du confinement** a été essentiel pour beaucoup d'adolescents afin de s'affirmer et de tenir à distance leurs angoisses. Pour restaurer la relation rompue, certains élèves ont spontanément ressenti le besoin de montrer leur sphère familiale à leurs camarades et à leur enseignant. Parfois, ils ont fait fusionner leur univers et celui des apprentissages en filmant, par exemple, en SAPAT, la préparation d'un repas ou en CGEA (Conduite et gestion de l'entreprise agricole) les gestes techniques nécessaires aux travaux agricoles.

- **Certains enseignants des matières générales et professionnelles** ont invité les apprenants à élaborer avec leurs pairs des productions diverses, comme le « journal de confinement » ou « la lettre d'une génération » pour partager des imaginaires, à diffuser des œuvres collectives en famille, pièces de théâtre, chansons, expressions corporelles et activités sportives. Au lycée agricole Louis Mallet à Saint-Flour, la filière « Nature » a organisé un concours de photographies naturalistes hebdomadaire. Chaque élève pouvait envoyer une photo prise dans son périmètre autorisé, puis le personnel et les familles votaient la semaine suivante. La finale, organisée le 10 juin a invité l'ensemble de la communauté éducative à départager les plus beaux clichés³.
- **Des projets d'éducation culturelle et artistique** ont favorisé l'expression de sensibilités individuelles, parfois très intimes, articulées dans une dynamique collective forte grâce à la pertinence pédagogique et éducative de leur montage et de leur suivi. Ils ont engagé l'ensemble de la communauté scolaire en répondant finement à l'urgence du besoin de lien et à l'expression de vécus dispersés en lien direct avec l'expérience de confinement : à Oloron « ce que je vois de ma fenêtre, ce qui me manque » ; à Saint-Flour, à Bourges « par la fenêtre je vois... »⁴, à Saint Gaudens avec la construction d'un horizon partagé habilement reconstruit par l'enseignant⁵.
- **Au lycée agricole de Vervins, les enseignants d'EPS** ont recréé virtuellement le bureau de l'Association Sportive et ainsi perpétué ce lieu de convivialité et d'échanges qui manquait à tous. Les apprenants ont pu faire remonter des informations, parler de leurs inquiétudes et partager les choix et les outils utilisés pour pratiquer l'activité physique. Programmés à différents moments de la semaine, ces temps ont été partagés avec assiduité par les enseignants, les apprenants et quelquefois même les parents ! À travers cette belle expérience recréée grâce aux liens tissés dans « le monde d'avant », les enseignants d'EPS ont montré que la distanciation physique n'était pas nécessairement synonyme d'isolement social.
- **Au lycée agricole Kyoto à Poitiers, la professeur documentaliste** a proposé un concours lié à l'expression : « Raconter son quotidien ». Voici la proposition qui a été faite aux élèves :

« L'expression sous toutes ses formes permet de prendre de la distance avec ces moments d'épreuve que nous vivons. Le lycée Kyoto vous propose de mettre en mots, en vers, en chanson, en dessin, en photo, en vidéo... ce que vous ressentez, ce que

3. <https://www.lycee-environnement-stflour.fr/>

4. <https://mocobru.wixsite.com/moco/copie-de-histoire-d-objets>

5. <https://horizons-lpa-st-gdens.tumblr.com>

vous souhaitez exprimer par rapport à la situation imposée du confinement. Vous pouvez donc écrire un texte, un poème, un haïku, une nouvelle, un journal de bord, une chanson ou faire un dessin, une vidéo, une photo... Les participants (élèves, étudiants et apprentis du lycée Kyoto) peuvent déposer via l'ENT leur création inédite, jusqu'au 4 mai 2020. Ces œuvres pourront faire l'objet d'une exposition et d'une communication sur Internet (sites web et Instagram de l'établissement, Padlet). Faites preuve d'imagination... !! »

1.3. Accompagner le travail des élèves et créer les conditions pour qu'ils apprennent à la maison

Permettre une appropriation effective par les élèves des éléments de cours proposés en quantité raisonnable et le développement de leur propre réflexion en évitant de les submerger de contenus non assimilables ; diversifier les informations relatives à un même savoir (classe « augmentée ») mais aussi trier les informations, délimiter le temps de réalisation de chaque activité, formuler des consignes simples et explicites illustrées d'exemples ; mettre en évidence les critères de réussite, revenir sur les acquisitions afin d'aider les élèves à progresser, inciter à pratiquer l'entraide et la coopération entre pairs.

Exemples d'accompagnement

– **Depuis le début du confinement**, les élèves d'une classe de première STAV ont créé un compte « Classe de français » sur Messenger. Ce fil de discussion a permis à l'**enseignant de lettres** d'interagir avec eux tous les jours en transférant les consignes de travail et des liens utiles (Comédie Française, plateforme Madelen du site internet de l'INA, articles, vidéos, émissions de radio, expositions virtuelles, ressources gratuites, BD, livres audio et livres numériques...). Pour chacune des séquences, les élèves ont eu accès à un Padlet qu'ils pouvaient enrichir s'ils le souhaitaient. Les lectures cursives ont été partagées grâce à la réalisation de capsules vidéo à la manière d'*Un livre, un jour*. Des exemples d'écrits réussis, des consignes d'autocorrection, ou un choix d'écrits annotés ont été diffusés à tous. Certains élèves ont continué d'écrire à la main et ont scanné leur production. Des entraînements à l'oral de l'explication de textes ont été assurés par visioconférence et les élèves ont proposé des enregistrements audios de leurs lectures assortis de grilles d'autocorrection. D'autres témoignages de pratiques en lettres et en philosophie sont disponibles sur le site Lettres ouvertes de l'ENSFEA⁶.

6. <http://lettres-ouvertes.ensfea.fr>

- **L'application « Mon EPS chez moi »** a permis de proposer aux élèves, dans la logique d'une pratique en autonomie, différents niveaux d'entraînement filmés et expliqués en fonction du degré de maturité, de pratique, de ressources et de compréhension de chacun. L'enseignement à distance a ainsi été l'occasion de mettre en pratique, d'une part, la compétence « savoir s'entraîner » et, d'autre part, l'individualisation grâce à la mise en place d'une relation plus personnalisée. Par exemple, en partant d'une phrase chorégraphique, des élèves de SAPAT ont construit une prestation collective à distance en se filmant et ont découvert au montage la richesse de leur production collective artistique⁷.
- **Au lycée de Lons Le Saunier-Mancy, en CAPa palefrenier soigneur, l'enseignant d'équitation** a décidé de valoriser l'outil numérique via le média « youtube ». Le professeur utilisait dans sa pratique pédagogique depuis le début de l'année des capsules vidéo sur des actes de soins courants comme aborder, panser un cheval en sécurité ou entretenir la sellerie. Les élèves étaient donc habitués à ce support. Ayant accès aux chevaux de l'établissement durant la période de continuité pédagogique, l'enseignant a eu l'idée de se mettre en scène dans quelques exercices simples d'équitation et de se faire filmer. Ces démonstrations personnalisées, avec un cavalier et des chevaux connus des élèves, ont emporté l'adhésion de la majorité d'entre eux à un moment où l'accès au public de toutes les structures équestres était interdit. Les vidéos leur ont permis d'observer chaque exercice autant de fois que nécessaire puis d'en formuler une analyse avant de confronter les points de vue avec les autres élèves de la classe par visioconférence. Cette situation pédagogique inédite, sans pratique, n'a certes pas permis aux élèves de progresser en équitation. Par contre, en leur permettant de réfléchir collectivement à certains gestes montrés par leur professeur, elle a atténué leur déception de ne pas pratiquer l'équitation et a entretenu un lien indispensable entre eux et avec leur enseignant.
- **Dans une classe de troisième où le taux d'élèves dys est de 80 %, l'équipe s'est accordée sur les outils à utiliser pendant le confinement** et a écarté la visioconférence, trop compliquée à mettre en œuvre pour des raisons matérielles. Afin de simplifier les supports, les professeurs ont utilisé le téléphone et Pronote pour le dépôt et la réception des devoirs. La tâche a été facilitée pour les élèves dys grâce à leur habitude d'utiliser ces supports pédagogiques accessibles. L'adoption usuelle de règles universelles simples comme aérer les documents, choisir des polices adaptées, réduire le texte des consignes, en soutenir le sens avec des images, formuler une idée par ligne les a également

7. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-2006.pdf

aidés. L'accès à l'ensemble du cahier de texte a permis à l'équipe pédagogique de coordonner et d'équilibrer les travaux sans submerger les élèves et d'apporter sans délai leur soutien à ceux qui ne rendaient pas les productions afin d'éviter le décrochage. L'emploi du temps a été réorganisé par affinités de matières et les mercredis après-midi ont été consacrés à la révision du Diplôme National du Brevet pour les élèves avec notification de la Maison Départementale des Personnes Handicapées et des Auxiliaires de Vie scolaire. Chaque enseignant a proposé à tour de rôle un exercice du brevet. Les élèves ont si bien adhéré au dispositif que la révision a été ouverte à tous les élèves de troisième! Le soutien des parents a été déterminant dans un premier temps, par exemple pour accompagner le suivi et le rendu des travaux scolaires. Cependant, très vite la prise d'initiative s'est développée, les jeunes ont osé poser clairement des questions, demander de l'aide. Le téléphone a permis des rendez-vous réguliers avec le professeur principal afin de favoriser l'ancrage en aidant à l'organisation dans le travail, surtout pour ceux qui n'avaient pas le soutien des parents et/ou de l'Auxiliaire de Vie scolaire. Ce rituel de suivi a rencontré un tel succès que les coups de téléphone ont été limités à un rendez-vous du soir ou remplacés par un texto ou un mail sur Pronote. En conclusion, l'équipe pédagogique, du fait d'une mobilisation collective réfléchie, a constaté avec satisfaction que la classe dans son ensemble travaillait de façon régulière et continue, encore mieux qu'avant le confinement!

2. L'enseignement, un métier de la relation⁸

Lors de cette crise, les parents se sont davantage impliqués, les équipes pédagogiques ont développé de nouvelles compétences professionnelles et les élèves ont gagné en autonomie.

Si l'enseignement à distance a permis de vérifier que le recours aux méthodes canoniques descendantes ne suffisait pas, cette expérience a surtout permis de lister un ensemble de bonnes pratiques favorisant réellement la transmission des savoirs et l'acquisition des compétences, donc l'accroissement du niveau général et la réduction des inégalités scolaires et sociales :

– **L'organisation des enseignements est une construction de l'équipe pédagogique.** La qualité de la concertation en équipe est nécessaire à la mise en place d'un cadre d'apprentissage structuré.

8. Arrêté du 13 juillet 2016, annexe XV: [...] Développer des pratiques pédagogiques actives et collectives.

- **L'apprentissage est une activité sociale.** D'une part, un environnement garantissant l'apprentissage coopératif et les activités partagées permet d'impliquer les élèves et de les faire progresser. En échangeant entre eux sur ce qu'ils ont appris et effectué et en discutant des méthodes pour y parvenir, ils améliorent leurs compétences. D'autre part, une relation individualisée entre élèves et enseignants, avec une attention aux particularités et aux stratégies d'apprentissage de chacun, soutient l'estime de soi, l'autonomie et la motivation dans les apprentissages.
- **L'évaluation accompagnée des apprentissages permet de progresser.** Les élèves qui connaissent à l'avance les critères d'évaluation et les stratégies à mettre en place réussissent mieux. Une évaluation formatrice leur permet de progresser en réfléchissant à la pertinence des méthodes employées.
- **Le dialogue avec les parents est propice à l'apprentissage.** Afin d'emporter l'adhésion des parents dans la scolarité de leurs enfants, les valeurs, les objectifs et les activités de l'école doivent être explicitées. L'implication des parents renforce alors les apprentissages et favorise les progrès.

3. Préconisations pour « l'école d'après »

La mise en place de l'enseignement à distance lors du confinement a certes permis de mesurer ce que les outils numériques peuvent apporter dans la relation pédagogique et éducative. Cependant, les pratiques remontées du terrain suffisent à nous prémunir contre la solution du tout numérique et nous conduisent à réaffirmer qu'enseigner c'est transmettre en accompagnant.

- **Généraliser l'accompagnement des apprenants.** C'est l'engagement professionnel fondé sur l'accompagnement au quotidien des apprenants qui a permis d'atteindre les objectifs de transmission à distance. Cette posture, imposée par le confinement, doit être encouragée. Concrètement, l'accompagnement se traduit par la mise en œuvre d'une pédagogie active et différenciée où des situations d'apprentissage collectives, fédératrices et pluridisciplinaires permettent à chaque apprenant de s'approprier les savoirs et d'aiguiser ses compétences dans des activités porteuses de sens. Pour ce faire, les équipes s'approprient collectivement les référentiels de diplômes afin de construire ensemble les progressions pédagogiques et d'organiser l'emploi du temps en conséquence. Ils envisagent ensemble une évaluation formative adaptée à chaque apprenant favorisant la structuration et la consolidation des connaissances comme des compétences. Afin d'inclure les parents, ils clarifient ces objectifs auprès d'eux.

Accompagner l'élève dans un but d'éducation, le suivre, le soutenir, le guider, l'orienter dans son parcours scolaire suppose que l'enseignant détienne les savoirs à transmettre et une idée précise des compétences à acquérir. Il lui faut aussi développer des compétences relationnelles d'écoute et de compréhension, « une qualité de présence » lui permettant « de recevoir (...) l'expérience » de l'apprenant et de lui laisser la capacité de décider sur sa façon « de construire ses connaissances ».

- **Adapter la formation des enseignants**⁹. Pour assurer la continuité pédagogique, la réponse s'est faite très majoritairement via les outils numériques. Mais les enseignants ont réalisé rapidement que distribuer des documents PDF ou diffuser un exposé en visio était peu efficace. Dans une mise en œuvre pédagogique où les ajustements formulés au fil de l'eau n'étaient plus possibles, il fallait aller à l'essentiel, cibler les notions, travailler sur les problèmes d'implicite, et procéder régulièrement à une évaluation formative. Ces mises en œuvre où le « savoir être là » nécessitent le développement de compétences relationnelles renforcées de la part de l'accompagnant, sont abordées en formation initiale. Légitimées par l'expérience de l'enseignement à distance, elles s'imposent aujourd'hui à tous et doivent être développées en formation continue. On constate en effet que les établissements déjà impliqués dans une stratégie d'emploi d'outils numériques (lycées 4.0 en région Grand-Est, outils et services de travail en ligne utilisés par le CNEAP, par exemple) ont en effet plus facilement surmonté les difficultés de ces nouvelles modalités d'enseignement.

Conclusion

Dans cette situation exceptionnelle, c'est le lien pédagogique et éducatif qui a fonctionné. Avec les préconisations et les outils dont elles disposaient, les équipes ont imaginé rapidement les moyens d'une pédagogie à distance. Mais pour éviter le décrochage et transmettre, celles qui ont réussi à continuer de « faire école » se sont avant tout appuyées sur des habitudes de travail collaboratives et sur la qualité d'une relation entretenue au quotidien avec leurs élèves. Plus que jamais, elles ont pris conscience de la nécessité de lever les implicites habituels, sources de malentendus et de renoncement conduisant parfois au décrochage, pour scénariser en équipe l'enseignement autour de temps forts, en valorisant l'implication d'apprenants actifs et engagés.

9. Sur un autre plan, l'organisation de la formation des enseignants doit aussi évoluer. Comme cela existe depuis longtemps en formation continue, l'hybridation des formations permet d'une part de limiter le temps de déplacement mais aussi d'envisager des formations auxquelles on ne pensait pas avant : visio courte sur un point d'information très ciblé d'une nouvelle note de service en lien avec, par exemple, un examen (modification d'épreuve), nouveau document d'accompagnement pour en expliquer l'esprit...

Bibliographie

Arrêtés

Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Arrêté du 13 juillet 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole.

Articles

ALGAN Y., HUILLERY É., PROST C., « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle », *Les notes du conseil d'analyse économique (CAE)*, 2018, n° 48. p. 7-8.

MEIRIEU P., ARENAS R., « Pour une école de l'entraide et de la coopération », *Libération*, 24 juin 2020.

DUBET F., « Après le virus, l'école sera-t-elle comme avant ? », *Cahiers pédagogiques*, 20 avril 2020.

CHASSÉ E., « L'enseignement [au collégial] : un métier de relations », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, automne 2006, p. 25-31.

COSMOPOULOS A., « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative », *Revue française de pédagogie*, 1999, vol. 128, p. 97-106.

HADJI C., « Penser l'après : Pour une école de l'essentiel », *The conversation*, 1^{er} mai 2020.

JELLAB A., « Voie Pro : 'Le confinement a renforcé la qualité de la relation entre élèves et enseignants' », *AEF Info*, 6 juillet 2020.

PLANTARD P., « Coronavirus : 'Le deuxième front de la nation apprenante' », *Le Monde*, Tribune du 24 mars 2020.

Ouvrages collectifs

DUMONT H., ISTANCE D., BENAVIDES F. (dir. pub.), Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2010, Éditions OCDE, Paris, 360 p.

Ressources complémentaires

Réseau Insertion-égalité, « Projet personnel, scolaire et professionnel du jeune. Guide de l'accompagnement (2018) », 2018, BVIE DGER Réseau national insertion égalité des chances de l'enseignement agricole, Chlorofil.

Agrosup Dijon EDUTER, BVIE, « Séminaire final « Ancrochage » 9 et 10 décembre 2014, synthèse des actions en EPL », 2014, Chlorofil.

DGER, « Cap'Eval : Une formation pour maîtriser les fondamentaux de l'évaluation certificative », 2018-2019-2020-2021, Chlorofil.

Accompagner en ligne et à distance les professeurs documentalistes et les techniciens formation recherche en documentation à la mise en œuvre des continuités pédagogique et documentaire

Suite au courrier adressé par le DGER en date du 14 mars 2020¹⁰ (organisant le fonctionnement des établissements de l'enseignement agricole pendant la période de confinement), les équipes ont organisé la « continuité pédagogique » à distance avec les apprenants. Les professeurs documentalistes et les techniciens formation recherche en documentation (TFR Documentation) ont été au cœur de cette dynamique. Or, face à cette situation inédite et déstabilisante, les premières réponses apportées aux besoins des apprenants furent souvent individuelles et elles ont généré des doutes et pour certains des inquiétudes. De nombreuses questions, éducatives, pédagogiques, réglementaires se sont alors posées. Le besoin de monter en compétence, interroger, échanger, mutualiser est rapidement apparu. Dès les premières heures de la fermeture des établissements, l'inspection pédagogique en Documentation et Technologies de l'Informatique et du Multimédia (TIM) a fait l'objet de nombreuses sollicitations, de la part des acteurs de l'Information Documentation.

Pour répondre à « sa mission d'appui et d'accompagnement¹¹ » l'inspection pédagogique en Documentation et TIM a donc construit, chemin faisant, un plan d'accompagnement des équipes des Centres de Documentation et d'Information (CDI) de l'enseignement agricole public et privé.

Dès le vendredi 27 mars 2020 (deuxième semaine de confinement), les trois inspecteurs pédagogiques ont proposé un plan d'accompagnement articulé autour de deux axes distincts et en deux temps.

10. Courrier de M. Philippe Vinçon DGER https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/covid-19/instructions/200316-dger-courrier-fonctionnement.pdf

11. Note de service DGER/IEA/2018-83 1^{er} février 2018 <https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2018-83>

Dans un premier temps pour répondre aux questions « urgentes » liées au confinement soudain et à la nécessité d'organiser la continuité pédagogique, un cycle d'information et d'échanges hebdomadaires a été mis en place du 30 mars au 30 avril. Durant cinq semaines, ce sont en moyenne 55 agents qui ont participé à chacune des 28 rencontres synchrones proposées. Ces « moments » étaient organisés sous la forme de visioconférences d'une durée d'une heure.

Dans un second temps, du lundi 4 mai au vendredi 12 juin 2020, un programme d'ateliers de formation sous forme de temps d'échanges synchrones et de travaux asynchrones hébergés sur la plateforme Acoustice¹² a été proposé en étroite collaboration avec les établissements du dispositif national d'appui (DNA) de l'enseignement agricole. Durant six semaines, des visioconférences hebdomadaires d'une durée d'une à deux heures ont regroupé jusqu'à 100 participants.

Ainsi, en cumulé, ce sont 1 245 participants qui ont été dénombrés sur l'ensemble des 35 espaces de discussions synchrones ouverts avec pour buts de s'informer puis se former. Avec seulement quelques mois de recul nous allons revenir sur cette période singulière et tenter de l'analyser.

1. S'informer, partager et surtout garder le lien : la force d'un réseau et l'habitude du travail collaboratif

« J'ai surtout travaillé sur la continuité pédagogique depuis le début du confinement [...] L'utilisation de Blackboard n'ayant pas été concluante ici, nous avons choisi Zoom en concertation avec les équipes pédagogiques. J'ai bien entendu les remarques sur Google, WhatsApp et autres outils. Notre direction nous a demandé de donner la priorité à la continuité pédagogique. Un groupe par discipline a donc été créé sur WhatsApp par le coordo de la classe, ainsi qu'un drive, sur lequel les élèves déposent leurs travaux. Bien évidemment, certains parviennent à communiquer via l'ENT aussi mais les connexions ne fonctionnent pas toujours. Bien consciente des problématiques posées par les outils utilisés, j'essaie surtout de garder le contact avec mes élèves. Jeudi dernier, 20 élèves sur 24 étaient connectés sur Zoom, au moins par audio. Bien sûr, l'un d'entre eux était dans son tracteur pendant ma classe virtuelle... ».

Une professeure documentaliste.

12. Acoustice est une plateforme Moodle accessible avec le service central d'authentification CAS sur Educagri, qui permet aux enseignants et formateurs du MAA de se former, de partager, de collaborer au sein d'espaces, de reconnaître, de rendre visible et valoriser les acquis et d'animer des formations en établissements. <https://acoustice.educagri.fr/my/>

Lors des toutes premières semaines du confinement, la préoccupation première des enseignants était très clairement de maintenir le lien social avec les élèves, les étudiants, les apprentis et les classes. Pour les accompagner dans cette dynamique, un espace d'échanges écrits, de questionnements, de témoignages et de libre expression était proposé en amont des temps d'échanges synchrones. Cet espace d'expression écrite (Framapad¹³) a permis d'anticiper les temps synchrones en préparant les réponses aux questions posées en amont, en récoltant les besoins en matière de formation, et enfin en identifiant les attentes fortes et les éventuels points de crispation.

Les informations déposées au sein de ces espaces de libre expression (anonyme ou pas) ont été ensuite traitées et mises en ligne par les inspecteurs pédagogiques. Ce traitement de l'information a permis de relever quelques tendances fortes. Le calcul des occurrences de mots les plus utilisés par les enseignants et les Techniciens Formation Recherche (TFR) en documentation est assez révélateur des sujets de réflexion et d'attention du moment.

Le mot « élèves » arrivait alors assez nettement en tête des occurrences relevées lors de la première semaine d'échanges. Petit à petit, sans pour autant disparaître du podium des mots les plus utilisés par les enseignants et les TFR, il a perdu la première place au profit de l'acronyme « CCF » qui est devenu central au bout de la troisième semaine d'échanges. Les autres mots « classes », « confinement », « outils », « cours » ou « rentrée » ont été également très présents dans les questions et les témoignages. Cela illustre l'évolution des préoccupations des enseignants semaine après semaine.

Suite à ces échanges écrits, des temps synchrones sous forme de visioconférences ont été organisés, animés et enregistrés par les inspecteurs pédagogiques et mis en ligne sur l'espace Acoustice. Les thèmes abordés furent : le maintien du lien avec les apprenants, l'enseignement à distance, les animations culturelles en cours dans les Centres de Documentation et d'Information (CDI) et réalisées à distance, l'organisation des évaluations formatives et certificatives, le déploiement du cadre de référence des compétences numériques (CRCN) et du dispositif PIX pour la rentrée 2020-2021, le plan de reprise d'activité, la continuité documentaire et les documents numériques dont ceux disponibles via le Gestionnaire d'Accès aux Ressources (GAR)... Nous avons noté une forte mobilisation de ces agents habitués à travailler en réseau en région et au niveau national, une grande intensité dans les échanges et des attentes très fortes de leur part.

13. <https://framapad.org/fr/>

2. Se former et échanger: synergie entre les acteurs de l'Enseignement Agricole

Après cinq semaines d'échanges et d'informations et fort d'un recueil des besoins de formation réalisé à cette occasion, les inspecteurs pédagogiques ont alors élaboré et lancé un cycle de formations hebdomadaires sous forme d'ateliers synchrones (webinaires, visioconférences). Ce programme de formation a débuté la première semaine du mois de mai et s'est achevé le vendredi 12 juin. L'ingénierie de formation a été réalisée en collaboration avec des enseignants-chercheurs et des formateurs de l'Institut Agro (site de Florac), d'AgroSup Dijon, de l'Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA), mais également avec l'aide de professeurs documentalistes en poste en lycées agricoles. Les thèmes qui ont été abordés balayaient la plupart des missions des professeurs documentalistes et des TFR Documentation : les savoirs en information-documentation, la didactique de la discipline, l'accompagnement à l'orientation, la médiation des connaissances, la place de la culture au sein des CDI, ou encore la découverte de nouvelles possibilités de médiations documentaires numériques avec les évolutions technologiques des portails documentaires. Cette palette de formations illustre la richesse de l'offre que peuvent proposer les opérateurs de l'enseignement agricole et leurs complémentarités.

L'articulation et l'équilibre entre apports scientifiques et témoignages de terrain organisés au sein d'un même dispositif ont généré une dynamique d'échanges et une grande réactivité de la part des formés. Cela a été favorisé par le fait que les professeurs documentalistes et les TFR Documentation travaillent en réseau depuis 1996. En effet, le réseau national documentaire agricole Renadoc est un moteur dans le processus de professionnalisation de ces agents comme l'a montré le rapport du Conseil Général de l'Alimentation, de l'Agriculture et des Espaces Ruraux (CGAAER) [Pescatori G. 2014]. Les habitudes de travail collaboratif ainsi qu'une connaissance fine des domaines de compétences des différents acteurs de la formation favorisent la mobilisation des agents et surtout leur engagement. Atelier après atelier le nombre de participants n'a fait qu'augmenter pour arriver à 100 personnes. Côté inspection, la connaissance précise des besoins de formation des agents, mais également de l'offre que peuvent proposer les écoles du Dispositif National d'Appui (DNA) a rendu possible la création de ce dispositif avec une grande réactivité. La richesse de ce réseau réside aussi dans l'existence de groupes de travaux thématiques et notamment ceux du Groupe d'Animation et de Professionnalisation en Documentation (ENSFEA), dans l'importance des liens et la recherche de complémentarité entre les différents opérateurs du

DNA. C'est, enfin, le volontarisme des agents de terrain qui n'ont pas hésité à proposer des interventions ou à répondre aux sollicitations de l'inspection. À ce propos nous soulignons l'importance des entretiens réalisés lors des rendez-vous de carrière des professeurs documentalistes qui nous ont permis d'identifier des expérimentations réalisées dans différents établissements, des projets singuliers et des engagements originaux au service des apprentissages en information-documentation.

Au travers de ces ateliers, nous avons concrètement expérimenté la diversité des « formes » que peuvent prendre les dispositifs de formation continue et interrogé l'évolution des modes d'apprentissages liée à la distance. Des points de vigilance particuliers ont été mis en exergue :

- La nécessité de mettre en place de nouvelles formes d'interactions entre apprenants, et entre enseignants/formateurs et apprenants.
- La place des outils et des technologies numériques et la nécessité d'organiser l'engagement des apprenants dans des formations et des modalités d'apprentissages avec lesquelles ils ne sont pas familiers. Ce qui accroît le risque de décrochage.

Nous avons également noté une véritable fidélisation des agents à ces ateliers. Cela illustre concrètement l'impact positif d'une offre diversifiée et la nécessité d'accompagnement des agents au sein de ces modules de formation.

Pour compléter ce dispositif, un espace de formation, d'échanges et de dépôt de ressources a été proposé sur la plateforme Moodle offerte par le dispositif Acoustice. L'utilisation de cette plateforme, articulée à l'usage des messageries, des conférences Melagri, et d'autres outils collaboratifs, a permis de créer des espaces d'échanges et de travail professionnels. Ces outils d'interactions et de collaborations sont nécessaires dans un contexte de formation et d'échanges en ligne et à distance. Ils favorisent l'engagement de chacun. Le caractère anxiogène du contexte n'a fait que renforcer la nécessité de partager et de mutualiser les questionnements et les solutions testées sur le terrain. L'inspection pédagogique s'est alors trouvée à l'interface entre les différents acteurs institutionnels, les acteurs de la formation et le terrain.

La dimension « accompagnement » a également été prégnante dans cette démarche. De nombreux échanges par courriels et par téléphone, individuels et en équipes ont suivi systématiquement les temps synchrones en groupes. Les trois inspecteurs pédagogiques ont ainsi pu répondre « au cas par cas » aux interrogations personnelles des agents.

3. Quels enseignements tirer de ce « moment » d'accompagnement

En analysant ce plan d'accompagnement et de formation et en nous appuyant sur les témoignages, les questionnements et les attentes du terrain, nous pouvons avancer quelques pistes pour favoriser la professionnalisation des professeurs documentalistes et des TFR en documentation.

Tout d'abord, il nous paraît important d'inviter et d'accompagner les enseignants à réinterroger leurs pratiques pédagogiques au quotidien et pas seulement en situation de crise. Cette période a montré l'importance de favoriser le développement de nouvelles pratiques pédagogiques au service de la réussite de tous les apprenants (enseignement hybride, classe inversée, prise en charge des apprenants à besoins particuliers...). Pour cela, la formation continue semble prépondérante au service du développement professionnel des enseignants et des formateurs. Le développement de nouvelles pratiques passera également par l'intégration des technologies numériques dans le quotidien de la classe. Cette intégration pourra s'appuyer sur l'émergence de solutions numériques nationales interopérables, portables, sécurisées et validées.

Enfin, la contribution des enseignants chercheurs à l'animation de ce dispositif d'accompagnement prouve, s'il en était besoin, l'importance des apports de la recherche en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication au service des équipes éducatives.

La mise en œuvre de ce dispositif d'accompagnement s'est appuyée sur la richesse et la complémentarité des compétences techniques et scientifiques développées par les établissements du DNA. Leur capacité à s'adapter aux contraintes imposées par la situation pour proposer une offre de formation dans des formats et des temps contraints, a constitué une force pour la mise en œuvre de ce dispositif d'accompagnement. Le succès rencontré par les modèles proposés prolonge une réflexion déjà engagée sur l'évolution de l'offre de formation continue en l'enrichissant de modules plus courts, disponibles sous des modalités synchrones, mais aussi asynchrones, en présentiel et à distance, en lien avec les différents établissements du DNA.

Face aux doutes et aux tâtonnements légitimes, vécus dans les premières heures de la fermeture des établissements, les professeurs documentalistes et les TFR en documentation ont su s'appuyer sur leurs réflexes de travail en réseau, cultivés depuis de longues années. Cette situation a mis en avant l'intérêt de dynamiser le travail collaboratif et la mutualisation des projets et des démarches régionales aussi bien que nationales. Cela a également confirmé

l'intérêt d'ouvrir la réflexion sur de nouvelles modalités de travail en réseau pour favoriser ces collectifs de travail organisés et productifs tant en présentiel qu'à distance.

Bibliographie

PESCATORI G., Rénadoc Une contribution de l'enseignement agricole au service du numérique éducatif, Rapport n° 14045 du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, CGAAER, 2014, 29 p.

Regards sur l'action des équipes informatiques dans la mise en œuvre des continuités administrative, pédagogique, éducative et documentaire dans les établissements publics de l'enseignement technique agricole

Lors de la période de confinement du printemps 2020, les professeurs de technologies de l'informatique et du multimédia (TIM), les techniciens formation recherche informatique bureautique audiovisuel (TFR IBA) ou autres services informatiques dénommés « équipes informatiques » des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) ont été fortement mobilisés pour organiser à la demande des personnels de direction les continuités :

- administrative ;
- pédagogique (en lien avec les professeurs et les formateurs) ;
- éducative (en lien avec la vie scolaire et les accompagnants des élèves en situation de handicap) ;
- documentaire (accès en ligne aux ressources des centres de documentation et d'information et des centres de ressources).

Dès le 1^{er} jour du confinement, les équipes informatiques ont œuvré pour mettre en place des accès à distance aux systèmes d'information des établissements scolaires. Ils ont étroitement accompagné tous les membres de la communauté éducative pour rappeler les modes d'accès aux différents services en ligne pour maintenir les liens entre tous.

Cet article se propose de caractériser les points saillants de l'organisation des continuités vus au travers du prisme numérique, de réaliser un bilan des témoignages des équipes informatiques, et enfin de tirer des enseignements nationaux en matière de capitalisation de l'expérience accumulée pendant ce temps de crise dans le domaine de la transition numérique des établissements scolaires.

1. Points saillants de l'organisation des continuités dans les établissements de l'enseignement technique agricole vus au travers du prisme numérique

La réactivité, la disponibilité, l'engagement et le dévouement sans faille des équipes informatiques des EPLEFPA et des services informatiques des directions régionales de l'agriculture de l'alimentation et de la forêt (DRAAF) ont été sans faille. En lien avec les Délégués Régionaux aux Technologies de l'Information et de la Communication (DRTIC), les équipes informatiques ont fait preuve à la fois de responsabilité, de créativité et d'inventivité pour mettre en place très rapidement des solutions adaptées en termes de contraintes techniques et de compétences numériques des membres de la communauté éducative. Ils ont su pallier les difficultés rencontrées non seulement en déployant des solutions techniques et logicielles mais aussi en accompagnant et en formant tous les membres de la communauté de travail. Ainsi, s'appuyant sur leur propre veille et sur les dispositifs d'accompagnement proposés sur la plateforme Moodle Acoustice¹⁴ et par l'inspection pédagogique TIM, les équipes informatiques ont pu s'entraider, partager leurs expériences, tester et valider de nouvelles solutions digitales, proposer de nombreuses formations à distance et des tutoriels en prenant appui sur l'offre proposée par Acoustice et par la plateforme Moodle de l'éducation nationale M@gistere¹⁵. Elles ont pour certaines développées des plateformes numériques¹⁶ de e-learning utilisant les Learning Management System (LMS) embarqués ou non dans les environnements numériques de travail (ENT) régionaux. Quelques-unes ont été associées à l'élaboration des plans de continuité par leurs directions mais pas toutes.

Après s'être très fortement mobilisées les quinze premiers jours du confinement, en lien avec leurs collègues, elles ont maintenu leur mobilisation au travers d'espaces d'échanges, de hotlines, de webinaires...

Bénéficiant de dérogations professionnelles pour se déplacer, certains agents ont assuré des permanences régulières ou sporadiques dans les établissements pour assurer la maintenance et la continuité du fonctionnement des systèmes d'information.

14. Acoustice est une plateforme Moodle accessible avec le service central d'authentification CAS sur Educagri, qui permet aux enseignants et formateurs du MAA de se former, de partager, de collaborer au sein d'espaces, de reconnaître, de rendre visible et valoriser les acquis et d'animer des formations en établissements. <https://acoustice.educagri.fr/my/>

15. M@gistere est un dispositif de formation continue tutorée et interactive des personnels du ministère de l'EN accessible avec le service central d'authentification CAS Educagri.

16. Les plateformes numériques sont des infrastructures logicielles qui facilitent et automatisent la mise en relation, l'échange, la conception et le déploiement de services en ligne, entre différents acteurs. Elles sont constitutives d'un écosystème numérique : par exemple enseignants/ apprenants/ éditeurs de contenu dans l'éducation. La mise en œuvre de ces plateformes est réalisée au sein d'une architecture dite de «cloud».

Pour répondre aux objectifs de recrutement des établissements, compte tenu de l'absence de journées portes ouvertes en présentiel, les équipes ont assuré la maîtrise d'œuvre des journées portes ouvertes virtuelles en apportant leur expertise en matière de webmarketing omni canal.

Bien entendu, les professeurs TIM ont assuré les heures d'enseignement en TIM à distance. Certains ont proposé à leurs apprenants de s'entraîner sur la plateforme PIX¹⁷ pour qu'ils développent en autoformation leurs compétences numériques.

Face à la multiplication des activités qui leur a été demandée, les équipes informatiques ont ressenti de la fatigue voire de l'épuisement.

2. Bilan des témoignages

Ce bilan prend appui sur les témoignages de terrain recueillis par les inspecteurs en TIM au travers des visioconférences qu'ils ont organisées et de l'espace de formation, d'échanges et de dépôt de ressources TIM continuité pédagogique sur Acoustice. Elle se base sur l'exploitation de 37 témoignages exprimés dans 61 pages de textes concernant 11 régions sur 13 en métropole et deux régions ultramarines. Ces données ont été retravaillées en les classant par axes du métier de professeurs TIM (enseignement, animation et gestion du système informatique) puis il leur a été appliqué une matrice AFOM¹⁸ afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement de la transition numérique dans les établissements d'enseignement.

2.1. Atouts constatés dans les établissements

- professeurs TIM et TFR IBA facilitateurs de continuités ;
- priorisation claire de maintien des liens à distance avec les communautés éducatives et apprenante ;
- ébauche de prise en compte du numérique comme élément stratégique du pilotage de l'établissement ;

17. Service en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques pour tous, tout au long de la vie.

18. La Commission européenne définit l'analyse – ou la matrice – « Atouts, forces, opportunités, menaces (AFOM) » ou « Strength weakness opportunity threat (SWOT) » comme « un outil d'analyse stratégique qui combine l'étude des forces et des faiblesses d'une organisation, d'un territoire, d'un secteur, etc. avec celle des opportunités et des menaces de son environnement, afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement. ». À ce titre, l'analyse AFOM fait partie des outils qui contribuent à l'étude de la pertinence et de la cohérence d'une action future (à court ou à long terme, générale ou circonscrite).

- mise en place d'un accompagnement numérique formel (plan local de formation au numérique éducatif) et informel des personnels qui s'est organisé entre pairs, en autoformation ou en réseau de pairs;
- innovations mises en place dans la relation avec apprenants et parents;
- modification des pratiques pédagogiques des enseignants et formateurs qui ont pris conscience des différences existant entre présence et distance et de l'intérêt de scénariser leurs cours;
- renforcement ou redécouverte du travail en binôme pour les professeurs TIM et TFR IBA;
- accroissement des usages des ENT régionaux et autres services en ligne (Pronote, Office 365, Google for éducation...);
- utilisation de solutions numériques institutionnelles ou grand public (Blackboard Collaborate, Teams, Whatsapp, Skype, Zoom, Discord, Snapchat...), proposées par les apprenants ou les équipes pour favoriser l'ancrage scolaire;
- mise en place dans de nombreux établissements de plateformes LMS type Moodle.

2.2. Faiblesses constatées dans les établissements

- absence de volet numérique dans les différents projets de l'EPLEFPA (projet d'établissement, document unique d'évaluation des risques, plan particulier de mise en sûreté) qui a été un frein à la réactivité par rapport aux situations de travail à distance et aux cyber-attaques bien que des outils d'autodiagnostic (OPINEA et NumEA_Etablissement) aient été proposés dans le cadre du plan NumEA¹⁹;
- prise en compte insuffisante de la politique de sécurité des systèmes d'information (PSSI) qui a conduit à quelques cas de mise en défaut de la sécurité de ces systèmes;
- absence d'application du règlement général sur la protection des données (RGPD) qui expose les chefs d'établissement en cas de fuites de données nominatives;

19. Plan triennal d'action pour le développement du numérique éducatif dans les établissements de l'enseignement technique agricole 2018-2020.

- non-maîtrise par les membres de la communauté éducative des solutions digitales institutionnelles ou « grand public » déployées en urgence, ce qui a pu conduire à du chahut numérique ou au non-respect du règlement intérieur et du RGPD ;
- manque de matériels nomades pouvant être prêtés pour équiper les personnels et les apprenants les plus démunis ;
- manque de formation des personnels sur l'enseignement à distance qui ont conduit à de légitimes interrogations juridiques (droit d'auteur, plagiat, code de la propriété intellectuelle, droit à l'image, traces et données personnelles) ;
- obligation de mise en place d'un accompagnement personnalisé des TIM et des TFR auprès de leurs collègues pour les rassurer et les faire monter en compétence numérique très chronophage et venant en plus de leurs autres missions ;
- transposition à l'identique des cours en présentiel en cours à distance sous la pression de certaines directions qui a conduit les apprenants à une surcharge de travail et les enseignants à être en difficulté.

2.3. Opportunités évoquées

- existence et mobilisation immédiate du réseau des DRTIC ;
- mobilisation forte de l'inspection pour accompagner les enseignants (Espace Acoustice dédié, visioconférences régionales ou en interrégion, notes pédagogiques, notes techniques...);
- existence du projet Acoustice (forum, cours ouverts, canal SOS) ;
- FAQ sur ChloroFil et adresse de courriel permettant d'interroger l'inspection ;
- gratuité mise en place par les éditeurs pour l'accès aux ressources pédagogiques dont Educagri éditions ;
- rapidité de diffusion des informations auprès des équipes grâce aux conférences sur MELAGRI ;

- signalement sur ChloroFil des ressources mises à disposition par l'éducation nationale (CNED, M@gistere, Lumni...);
- très grande stabilité de services en ligne de suivi de la scolarité comme Pronote pourtant utilisés massivement avec une montée en compétences des membres de la communauté éducative et un développement de nouveaux usages.

2.4. Menaces évoquées

- Inégalité territoriale en termes de connexion à internet et niveau d'équipement hétérogène chez les apprenants;
- inégalités sociales qui se sont exacerbées (difficultés de travail à distance dans les familles nombreuses, chez les apprenants ne pouvant bénéficier du soutien de leur famille...);
- dysfonctionnements des solutions institutionnelles nationales et régionales du fait de l'augmentation soudaine du nombre de connexions simultanées;
- manque de liens avec le ministère de l'éducation nationale qui a privé les équipes de certaines solutions comme Ma Cl@sse Virtuelle, ou apps. education;
- manque de sécurité et faiblesse technique de la solution de visioconférence de la direction de l'enseignement à distance (DirED) d'Agrosup Dijon;
- non mise à disposition des ressources pédagogiques en ligne de la DirED;
- Injonctions contradictoires sur les préconisations d'outils à utiliser par la communauté éducative et par l'administration pour les conseils d'administration, les journées portes ouvertes, les conseils de classe et la communication de la direction;
- absence de consignes techniques et réglementaires délivrées officiellement d'où l'utilisation d'une multiplicité d'outils peu ou pas conformes au RGPD et à la PSSI et absence de délégués à la protection des données (DPD) en région;
- absence de convention entre la DGER et la commission nationale informatique et libertés (CNIL);

- création de nombreuses solutions alternatives (boîtes aux lettres, conférences, espaces de travail) d'où un risque d'éclatement de la communauté nationale vers une multitude de communautés locales ce qui risque de compromettre la portabilité des données et la communication entre acteurs.

3. Quels enseignements tirer des remontées du terrain au niveau national ?

Dans le contexte où un très grand nombre d'apprenants de l'enseignement agricole ont bénéficié de pratiques d'enseignement à distance qui ont permis de maintenir la continuité pédagogique, il est important de constater que face à des solutions institutionnelles parfois peu ergonomiques ou vite saturées, les équipes informatiques ont dû improviser des solutions alternatives combinant courrier électronique, visioconférence, chat, téléphone et envois postaux. Il en a résulté chez la plupart des personnels une prise de conscience des spécificités du numérique éducatif à distance et de l'intérêt d'approches multimodales ou « comodales²⁰ ».

Il n'en demeure pas moins que des limites ont été rencontrées par les équipes sur le terrain. La période de confinement a permis une expérimentation en vraie grandeur des solutions numériques disponibles. Les infrastructures numériques matérielles et logicielles ainsi que les applications ont été sollicitées bien souvent jusqu'à leurs limites. Il est donc important de remédier aux difficultés rencontrées afin de bénéficier de la dynamique de transformation numérique qui a été enclenchée lors de cette période.

3.1. Des infrastructures matérielles qui ont montré leurs limites

La couverture du territoire national par des communications fixes ou mobiles à haut débit est insuffisante : le plan « France Très Haut Débit » n'est pas assez avancé pour que chaque personne soit en mesure d'utiliser ou créer les différents usages évoqués ci-dessus quelle que soit sa localisation géographique.

La bande passante locale propre à l'accès aux systèmes d'information des établissements ainsi que la puissance de traitement et d'archivage de ces systèmes sont insuffisantes : il n'est en général pas possible d'accueillir simultanément tous les agents en télétravail. En matière d'enseignement, les structures publiques ont été rapidement saturées. Il est à noter que ces structures ne font

20. Une forme d'enseignement «comodale» est définie comme un «système de formation où coexistent de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance, synchrone et asynchrone, en classe inversée ou traditionnelle, ce qui permet à l'apprenant de choisir sur une base hebdomadaire le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences».

pas ou peu appel à des structures d'hébergement externes permettant de mutualiser des matériels de communication, de traitement et d'archivage dans le cadre des services offerts par les architectures dites de « Cloud computing ». Le confinement a aussi amplifié l'usage des smartphones révélant des restrictions d'utilisation dues à l'hétérogénéité des matériels.

3.2. Des solutions logicielles pas assez collaboratives ni sécurisées

Dans la plupart des cas, les applications numériques qui ont été utilisées pendant la période de crise sont des applications autonomes qui ne communiquent pas avec d'autres applications ou ne réutilisent pas les données produites par ailleurs ce qui ne facilite pas le suivi des apprenants, la mesure de leur engagement réel, l'évaluation de leurs connaissances et compétences personnelles et de leur progression. L'utilisation de plateformes intégratives d'enseignement de type LMS existantes a permis un développement rapide et personnalisable de cours par leurs utilisateurs. Elle a favorisé les usages des différents acteurs et permis de collecter, d'archiver, de structurer, de partager des données et de les protéger. Ces plateformes nous fournissent aussi aujourd'hui des données qui permettent d'étayer nos retours d'expérience et d'envisager des scénarios adaptatifs.

Par ailleurs, la mise en place de solutions alternatives qui a émergé dans de nombreux cas a ouvert des failles de sécurité au sein de nombreux systèmes d'information et a favorisé les attaques de toutes sortes. Là encore, la non-utilisation d'une infrastructure de plateforme sécurisée pour accueillir les applications et les données est souvent la cause de ces failles de sécurité.

3.3. Des fractures et des risques liés au numérique

Le recours à des solutions numériques a été très inégal au sein de la population. Les habitants des zones blanches ou mal couvertes se sont sentis exclus du fait de l'utilisation quasi généralisée de certains services numériques comme la visioconférence par les équipes des établissements. Il en est de même pour ceux qui n'ont que peu de moyens pour acquérir un ordinateur personnel, une tablette ou un smartphone ou pour s'abonner à un forfait mobile permettant l'accès à internet.

Par ailleurs, l'usage trop fréquent à domicile du numérique, l'exposition accrue aux écrans et les situations de partage de l'outil numérique familial unique ont pu faire naître des situations de dépendance ou de stress chez certains.

4. Recommandations pour capitaliser sur l'expérience accumulée pendant ce temps de crise dans le domaine de la transition numérique des établissements scolaires

La situation que nous venons de vivre a conduit à une accélération de l'usage des technologies numériques dont celles à distance dans l'enseignement technique agricole. Celles-ci se sont accompagnées d'un développement des compétences numériques des membres de la communauté éducative chacun à son rythme. De nouveaux usages et de nouvelles utilisations se sont multipliés. Les établissements qui disposaient d'un volet numérique dans leur projet d'établissement, d'un système d'information adaptatif et de plateformes numériques avec un service informatique performant ont pu répondre plus rapidement à cette situation de crise exceptionnelle.

En conséquence, les inspecteurs recommandent :

- **La prise en compte de la dimension stratégique du numérique** pour l'éducation en termes de gouvernance et de pilotage aux différentes échelles en lien avec les états généraux du numérique pour l'éducation et en lien également avec le prochain plan d'action pour la transition numérique de l'enseignement technique agricole version 2 (Plan NumEA2 2021-2023).
- **L'équipement des personnels et des apprenants** en solutions informatiques permettant à moyen terme le travail en présentiel, à distance et de manière « comodal ».
- **Le développement professionnel des enseignants et des formateurs** en termes de compétences didactique et pédagogique à distance et sous le format « comodal » faisant l'objet d'une attestation, d'un badge numérique ou d'un certificat.
- **Le développement des compétences numériques des équipes de direction** pour leur permettre d'appréhender les particularités de la construction et du pilotage de parcours de formation multimodaux.
- **Le développement des compétences numériques des apprenants** pour leur permettre d'exercer en responsabilité leur métier d'apprenant dans un monde de plus en plus digitalisé en lien avec le cadre de référence des compétences numériques et la certification des compétences numériques.

- **L'accompagnement des parents d'apprenants** à l'usage des outils numériques pour qu'ils se servent efficacement des services en ligne.

Le plan de continuité pédagogique en EPS et ses perspectives directes : fonctionnement du réseau, pratiques enseignantes, travail collaboratif

Depuis la conception jusqu'à l'accompagnement des équipes, le plan de continuité pédagogique proposé par l'inspection pédagogique d'EPS au sein de l'Enseignement Agricole (EA), lors de la période de confinement du printemps 2020, peut être décrypté pas à pas pour découvrir ce qui a pu permettre aux élèves de rompre à la fois la monotonie des journées en état de confinement, d'atténuer le temps de sédentarité en face d'écrans et de garder un lien avec l'activité physique et les enseignants d'EPS.

La conception du plan s'appuie sur un dispositif singulier : le réseau du développement des pratiques sportives dans l'EA. Ce réseau est constitué d'un animateur national, de professeurs d'EPS coordonnateurs régionaux, d'enseignants experts dans différentes thématiques, compétences techniques et également de tous les enseignants d'EPS de l'EA qui le rejoignent. Il intègre aussi un correspondant sport dans chaque DRAAF-SRFD pour permettre un appui auprès de nos autorités régionales. L'administration centrale, par le biais de l'inspection en EPS et le bureau de l'action éducative et de la vie scolaire, assure un complément au réseau.

Nous verrons que les phases de diffusion du PCA, de suivi et d'accompagnement des équipes enseignantes à l'aide des technologies numériques, si elles ont répondu très efficacement à la nécessité du PCA, laissent entrevoir l'émergence d'une dynamique nouvelle. Celle-ci est liée à la fois au fonctionnement du réseau en lui-même mais également au développement de compétences professionnelles liées à l'utilisation d'outils numériques, à un questionnement introspectif sur les démarches d'enseignement des enseignants et à la formation continue des personnels. Le « métier » d'élève est lui aussi réinterrogé, à l'aune d'impossibilités conjoncturelles collectives ou individuelles qui entraînent l'anticipation d'une forme d'hybridation des méthodes d'ensei-

gnement. Nous verrons ainsi comment se saisir de cette opportunité liée à la crise sanitaire pour faire évoluer différentes pratiques.

1. Le plan de continuité des apprentissages et des activités comme une évidence !

Pour faire face à la crise sanitaire et aux contraintes que celles-ci allaient imposer à l'ensemble de la population, scolaire, étudiante mais également plus largement à l'ensemble de la société, l'inspection pédagogique en EPS a proposé un PCA minimaliste certes mais exigeant en termes d'engagement moteur quotidien et potentiellement réaliste au regard des conditions de confinement de chacun. Ce PCA ne pouvant pas correspondre entièrement aux objectifs de la discipline, le parti pris de l'inspection d'EPS a été de proposer un dispositif singulier permettant a minima aux élèves de s'entretenir physiquement, à raison de trente minutes d'activité par jour dans un environnement confiné de quelques mètres carrés seulement.

1.1. Conception du PCA pour parer à l'urgence de la crise

L'Inspection d'EPS et l'animateur du réseau « Développement des pratiques sportives dans l'EA » forts du cahier des charges envisagé dans le PCA se sont alors tournés vers les ressources humaines et les forces vives en présence au sein du réseau pour proposer, au-delà du plan, un véritable dispositif en termes d'outils.

Une page spéciale covid-19 a été proposée aux enseignants sur le site collaboratif²¹ Sportea et a permis d'afficher toutes les ressources dédiées à l'activation du PCA.

Pour permettre aux jeunes d'être guidés, plus ou moins, en fonction de leur vécu en cours d'EPS, en fonction de leur degré de maturité et de motivation, il a été réalisé une application « Mon EPS chez moi²² », accessible sur smartphone ou ordinateur portable. Cette application s'est déclinée en deux niveaux de pratique pour les élèves, un niveau 1 cycle IV-CAPa et un niveau 2 Bac et BTSa. Une troisième version pour les enseignants regroupait également les ressources des deux versions élèves et étudiants.

21. https://wikis.cdrflorac.fr/wikis/sportea/wakka.php?wiki=PlanContinuite/download&file=EPS__et_PCA__version_300320.pdf

22. <https://monepschezmoi.glideapp.io/>
<https://monepschezmoi2.glideapp.io/>
<https://monepschezmoiprof.glideapp.io/>

La création de ces outils, en interne, a été guidée par la volonté d'éviter une certaine « privatisation » des apprentissages et le recours à des vidéos toutes faites trouvées sur internet, et pas toujours adaptées aux publics ciblés. De ce fait, ces ressources ont été construites avec des moyens techniques et humains mobilisés en urgence quelques jours seulement avant l'annonce de la fermeture des établissements. Les enseignants volontaires ont ainsi créé des vidéos à partir du cahier des charges envisagé par l'inspection d'EPS, pour proposer aux élèves des échauffements, phases d'activation cardio et phases d'étirements et de récupération accessibles avec un téléphone portable grâce aux applications.

1.2. Diffusion et accompagnement pour garder le lien avec tous

Afin de compléter ce dispositif, un appui et un accompagnement du PCA ont été mis en place pour les enseignants et chefs d'établissement. Le fonctionnement en réseau permet un maillage fin des régions, Départements et Territoires d'Outre-Mer. Ainsi, avec l'aide des professeurs coordonnateurs régionaux du réseau, une série de visioconférences s'est organisée dans chaque région à partir de lundi 23 mars, pour répondre à toutes les questions concernant le PCA et l'EPS. Durant ce confinement, 25 visioconférences ont été animées sur l'ensemble du territoire métropolitain et ultramarin.

La stratégie de déploiement du PCA retenue s'est déroulée par étapes et de manière cyclique :

- **Phase 1-** Visio au niveau national inspection d'EPS et animateur réseau national : analyse des données et pilotage.
- **Phase 2-** Visio organisée du national vers l'ensemble des coordonnateurs régionaux, professeurs identifiés au niveau régional par l'inspection et le SRFD.
- **Phase 3-** Visio organisée du national vers le coordonnateur et les enseignants d'une région.
- **Phase 4-** Visio organisée des coordonnateurs régionaux vers les enseignants.
- **Phase 5-** Liens enseignants-apprenants suivant diverses modalités à distance.

Les phases 2, 3 et 4 se sont parfois déroulées en présence des correspondants sports des DRAAF-SRFD.

1.3. Actualisation du PCA pour répondre aux besoins émergents

Les enseignants d'EPS ont régulièrement continué à mettre en scène, tourner et envoyer des vidéos à l'animateur du réseau et à l'inspection d'EPS. Au fur et à mesure de la durée du confinement, les contenus des vidéos se sont diversifiés pour répondre à différents besoins identifiés par les enseignants lors des contacts avec leurs élèves. Les leviers motivationnels ont été convoqués pour permettre aux jeunes de se défier, de s'amuser et de se relaxer au gré de leurs envies. Sans nier que pour certains élèves, il n'y eut pas les retours escomptés par les enseignants, le maintien du lien au plus près du terrain avec celles et ceux qui pouvaient et souhaitaient se retrouver a réellement permis de réagir aux ressentis pour dépasser le simple souci de l'entretien de soi et aller vers des activités permettant aux jeunes d'évacuer le stress, les tensions et parfois les angoisses qui se faisaient jour, petit à petit, chez certains.

2. Le réseau véritable pierre angulaire du PCA!

Sans l'existence de ce réseau, la réactivité des équipes pour proposer des activités à distance, ainsi que pour assurer le suivi et l'accompagnement des enseignants n'aurait pas pu être aussi performante.

2.1. Origines et singularité

La convention-cadre signée le 22 novembre 2016 entre le Ministère de la Jeunesse, de la Ville et des Sports, le Comité national olympique et sportif français (CNOSF) et le Ministère de l'Agriculture est à l'origine de la mise en place officielle d'un réseau national du développement des pratiques sportives dans l'Enseignement Agricole depuis la rentrée scolaire 2017. Celui-ci s'inscrit dans la logique d'opérationnalisation du plan d'action établi suite à cette signature de convention. Ce réseau est placé au sein de la DGER, de la sous-direction des Politiques de Formation et d'Éducation du service de l'enseignement technique agricole de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche. Il est rattaché au bureau de l'action éducative et de la vie scolaire (BAEVS).

Pour autant, historiquement, les coordonnateurs régionaux, enseignants EPS relais fondamentaux entre les enseignants et l'inspection existent de manière informelle depuis une cinquantaine d'années dans l'enseignement agricole. La

structuration du réseau depuis 2017 s'est traduite par la création du poste d'animateur national, par l'identification des « correspondants sport » dans les DRAAF-SRFD ainsi que d'un référent national au niveau de la DGER.

2.2. Constitution et missions

Le réseau se compose d'acteurs, issus des différents niveaux, local, régional et national :

- réseaux d'enseignants experts par activité ou par domaine de compétence ;
- enseignants d'EPS et coordonnateurs régionaux d'EPS (réseaux régionaux) ;
- correspondants « Sport » en DRAAF-SRFD / DAAF-SFD ;
- animateur national du réseau ;
- inspection d'EPS de l'enseignement agricole ;
- DGER et plus particulièrement de la sous-direction BDET/BAEVS avec une personne référente nationale pour le développement des pratiques sportives dans l'EA.

Les actions de ce réseau national ont pour objectif d'impulser une dynamique supplémentaire à ce qui fonctionne déjà et d'afficher une plus grande lisibilité autour de la pratique sportive de tous les apprenants dans l'enseignement agricole.

Elles viennent s'articuler avec le travail de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative qui œuvrent depuis de nombreuses années avec enthousiasme et expertise dans ce domaine.

Les pratiques sportives trouvent leur place au sein de différents dispositifs de l'EA : EPS, Associations Sportives, Sections Sportives, Enseignement facultatif/optionnel, pluridisciplinarité, stage santé et développement durable, enseignement à l'initiative des établissements, projets menés dans le cadre des espaces d'autonomie des établissements. Elles sont au service de la formation, du développement et de l'épanouissement de tous les apprenants.

L'enseignement agricole se nourrit d'une véritable culture de réseaux, regroupés au sein du BAEVS. Chacun d'entre eux²³ s'empare d'un objet singulier afin d'améliorer le fonctionnement de l'enseignement agricole.

3. Comment se saisir d'opportunités conjoncturelles liées à une crise sanitaire et sociale? Les perspectives

Avec cet épisode sanitaire, les retours d'expériences (RETEX) demandés par la DGER, les DRAAF-SRFD et l'inspection de l'enseignement agricole permettent d'entrevoir de multiples pistes d'évolution des pratiques enseignantes et des relations entre les différents acteurs.

3.1. Le réseau et son évolution

Concernant le réseau « Développement des pratiques sportives dans l'EA », les différentes actions menées autour du PCA ont créé de nouvelles dynamiques et certaines relations partenariales se sont trouvées renforcées.

3.1.1- Montée en compétences des différents acteurs

À tous les niveaux du réseau, la montée en compétences numériques, relationnelles, pédagogiques s'est imposée au fil de l'eau. L'animateur national, extrêmement mobilisé, a ainsi mis en place des outils de communication et d'échange sous forme de visioconférences, utilisation d'outils de production collaboratifs (Wiki, pad), créé des habitudes d'accès à l'espace web Sportea, accompagné la création des applications. Les coordonnateurs régionaux se sont quant à eux emparés des outils pour démultiplier les visioconférences, animer des temps d'échanges et de partage d'expériences. Certains correspondants sport des SRFD se sont associés aux échanges concernant le PCA et ont ainsi pu concrètement découvrir les potentialités du réseau régional.

3.1.2- Renforcement des partenariats

La mise en œuvre du PCA avec la diffusion d'informations sur le site Sportea a nécessité un accompagnement technique important. L'institut d'éducation à l'agroenvironnement de Florac, émanation de Montpellier SupAgro, propose une expertise dans les domaines de la formation aux méthodes et outils de la coopération entre acteurs de réseau. Le réseau « Développement des pratiques

23. RESEDA (Réseau d'Education pour la Santé, l'Ecoute et le Développement de l'Adolescent), RNEDD (Réseau National Education au Développement Durable), ADC (Réseau Animation et Développement Culturel), Réseau insertion-égalité, Réseau national handicap, Réseau Santé & Sécurité au Travail (S&ST), Réseau du Développement des pratiques sportives.

sportives» a très largement bénéficié des compétences du service Ressources et Dynamiques collectives. Les relations existantes avant la période covid se sont intensifiées dans ce contexte. Le réseau, qui devait se regrouper en présentiel à Florac fin juin 2020, a d'ailleurs réalisé son séminaire à distance avec l'aide de l'Institut, présent à ses côtés, proposant des solutions techniques diverses en réponse au besoin de travail collaboratif à distance.

Les correspondants Sports des DRAAF-SRFD présents lors des visioconférences pendant le confinement et lors du web séminaire y ont trouvé l'occasion de communiquer et d'échanger sur les différentes missions leur incombant, de la labélisation Génération 2024²⁴ des établissements agricoles, à l'accompagnement local et au partenariat institutionnel. Le lien entre les correspondants sports et les coordonnateurs EPS des régions représentées qui ne demande qu'à être renforcé, a pu être réfléchi et optimisé sur les différentes périodes d'échanges.

Enfin, la dynamique de travail collaboratif infuse au sein du réseau « Développement des pratiques sportives » et des projets transversaux commencent à germer dans les esprits avec d'autres réseaux de l'enseignement agricole également investis dans l'éducatif, le bien-être, la santé et la sécurité.

3.2. Les pratiques enseignantes en mutation

L'enseignement à distance se veut le révélateur d'un certain nombre de problèmes pédagogiques liés aux représentations des uns et des autres sur les enseignements à proposer aux jeunes et sur la motivation de ces derniers. Les outils permettant de proposer la continuité des apprentissages, la nécessaire dimension collaborative du travail des équipes et enfin la formation même des enseignants s'en trouvent également questionnées.

3.2.1- Les outils numériques entre découverte et appropriation

Alors que la politique du ministère en charge de l'agriculture prône le développement du numérique depuis 2018 (plan NumEA²⁵), il est clair que l'inscription des enseignants dans cette dynamique peinait à s'engager pour un certain nombre d'entre eux. Un des effets indéniables de la période de confinement fut la prise de conscience de la nécessité de maîtriser les outils numériques et l'hybridation des pratiques. Au-delà de cette prise de conscience, les enseignants ont dû s'approprier de manière parfois très solitaire, parfois de manière plus guidée, un certain nombre d'outils (Espace numérique de travail, plateforme de

24. <https://eduscol.education.fr/962/le-label-generation-2024>

25. Plan triennal d'action pour le développement du numérique éducatif dans les établissements de l'enseignement technique agricole 2018-2020.

visioconférence, réseaux sociaux...) leur permettant de mettre en œuvre le PCA. Cette appropriation individuelle et collective d'outils et de pratiques pédagogiques à réinventer, pour répondre favorablement à ce type de contrainte sanitaire, fait l'objet de réflexions dans nombre d'établissements. Les questionnements sont engagés, il est important maintenant d'encourager les équipes à aller vers cette transition pédagogique.

3.2.2- Des pratiques d'enseignement nécessairement pilotées, élément facilitateur et plus-value collective

Après une première semaine de confinement et de mise en place d'un plan de continuité des apprentissages, nombre d'équipes pédagogiques et de direction ont rapidement fait le constat d'une certaine anarchie dans sa mise en œuvre. Les élèves et leurs parents, premiers concernés par ce constat, n'ont pas tardé à faire remonter des informations dans ce sens. Paradoxalement, les enseignants eux-mêmes parents se sont aussi trouvés confrontés aux difficultés des enseignants de leurs propres enfants. Les enseignants, souvent emprunts de la meilleure volonté d'aide et d'accompagnement de leurs élèves, ont mesuré les difficultés engendrées par un manque de conception, de planification et d'harmonisations collectives de leurs démarches disciplinaires et individuelles.

Une approche davantage collaborative, à la fois organisationnelle et pédagogique gagnerait certainement à être inscrite dans les missions des directeurs adjoints en charge de la pédagogie afin d'apporter une plus-value au système de l'enseignement agricole.

3.2.3- La formation des enseignants vers la fin du stage court

Suite à ces deux mois de confinement et à la timide reprise des cours des mois de mai et juin, la formation continue des enseignants, d'EPS notamment, est fortement questionnée. En effet les nombreux échanges de pratiques ayant eu lieu au sein du réseau ont permis d'ouvrir des portes et de créer une dynamique intéressante en lien avec une volonté d'une hybridation des temps de formation. L'inspection d'EPS et l'animateur du réseau veulent résolument entamer une transition dans la proposition du type de formation continue à proposer aux enseignants. Ainsi il paraît intéressant de réfléchir à une formation qui dépasserait le stade du simple stage en présentiel pour aller vers une alternance de présentiel, d'actions à distance, avec des temps synchrones (échanges entre formateur et stagiaires en temps réel) et asynchrones (échanges ne nécessitant pas de connexion simultanée). Ces différentes étapes permettront d'optimiser et de valoriser davantage l'accompagnement des stagiaires et le réinvestissement pédagogique qu'ils seront susceptibles de mettre au profit de l'enseignement des élèves.

Pour conclure et rester au contact des apprenants des établissements d'enseignement agricole, cette période si particulière, nous venons de le voir, a et aura des conséquences espérons le bénéfiques, en tout cas porteuses de changements pour l'éducation des jeunes. Plusieurs questions se posent aujourd'hui au réseau :

- le maintien du lien, si précieux pour éviter le décrochage chez certains apprenants ;
- la conception des enseignements et de la place des apprenants acteurs de leurs apprentissages ;
- l'utilisation du numérique ;
- la motivation et l'autonomie des apprenants facteurs d'apprentissage ;
- l'individualisation des enseignements en présentiel et à distance ;
- l'inclusion des apprenants empêchés pour diverses raisons ;
- l'actualisation du plan de continuité des apprentissages et d'un périmètre plus en lien avec les objectifs affichés de la discipline EPS...

Ces différentes thématiques caractérisent les portes que le PCA et le réseau « Développement des pratiques sportives » viennent d'ouvrir sur un engagement en nécessaire évolution de la part du corps enseignant d'EPS. Le rôle du réseau aura été central durant cette période de crise, en tant que facilitateur, cristallisateur, et concepteur. Les pistes d'évolution sont nombreuses et enthousiasmantes et vont certainement constituer la prochaine feuille de route du réseau.

Il convient cependant toujours d'être vigilant, de ne pas perdre de vue le danger que constitue l'amplification des inégalités scolaires et le défi qui s'impose à l'EPS : faire tout ce qui est possible pour maintenir le contact avec le plus grand nombre d'apprenants, de manière régulière et collective, tout en s'adaptant au mieux aux besoins de chacun. « C'est difficile, surtout pour les enfants des familles les plus défavorisées, celles qui n'ont pas accès au numérique, mais aussi, plus largement, pour celles qui ne parviennent pas à accompagner la réussite de leurs enfants » (Meirieu, P. 23 mars 2020 Libération). Le défi est de taille. Mais fort des dynamiques perçues au sein du réseau, l'espoir de le relever est de mise !

Histoire, géographie, citoyenneté. Quels regards sur la pandémie au temps du confinement ?

Ce texte est dédié à notre collègue Samuel Paty, victime d'un crime abject qui a pris pour cible l'École, la République, l'histoire-géographie et l'EMC. Nous souhaitons rappeler que l'École et la République se sont construites dès la fin du XIXe en partie à travers nos disciplines en raison de leurs caractères singuliers et éminemment républicains²⁶. Les connaissances, les méthodes et les valeurs qu'elles mobilisent ont permis de bâtir le lien social, la cohésion nationale et le pacte républicain. Bien entendu, ce sont tous les enseignants et l'ensemble de la communauté éducative qui sont bouleversés par ce crime, mais ce drame a mis en lumière l'engagement quotidien et sans faille de nos collègues d'histoire-géographie-EMC pour défendre nos valeurs républicaines. Samuel Paty est mort devant son école pour cet engagement.

La période du confinement, au printemps 2020, nous a conduits à nous interroger sur ce moment particulier, ce « présent commun » qui s'est imposé soudainement et brutalement à nous. Individuellement et collectivement, nous avons fait une expérience singulière du temps, un temps brutalement contraint, étrange, suspendu. Un temps formé de multiples épaisseurs articulées les unes aux autres de manière complexe : le temps de l'immédiateté, le temps de l'urgence, le temps immobile et presque émouliant du confinement ainsi que le temps plus long des expériences humaines. Nous avons également fait une expérience des espaces, de nos espaces soudainement rétrécis à nos domiciles, avec ces multiples « interdits » jetés sur nos lieux de vie et de sociabilité extérieurs, imposant une distance toujours plus importante entre nous. Privés d'interactions réelles et physiques, nous avons tenté modestement, à travers une production adressée aux professeurs d'histoire-géographie en juin 2020, de tisser et de recréer ces liens si nécessaires, pour réfléchir ensemble et collectivement à ces expériences communes et aux vertus de nos disciplines. Cet article en est le fruit. Finalement, il s'agit de nous interroger sur l'apport de

26. La fabrique du récit historique scolaire a permis de construire un esprit républicain et patriotique. Ernest La-visse, historien et professeur à la Sorbonne est présenté comme « l'instituteur national ». Il a joué un rôle essentiel dans l'enracinement de la République et dans la formation du sentiment national.

l'histoire et de la géographie pour nous aider à comprendre une situation inédite et sans doute historique.

1. CO (corona) VI (virus) D (disease, maladie) 2019 : une épidémie « qui fera date » et qui interroge notre rapport aux temps

L'historien travaille à travers ses recherches et ses productions sur la question centrale des temporalités, ses épaisseurs, ses articulations, ses ruptures. Il aborde la question des transitions, des mutations, des bouleversements, ce qui fait date, ce qui fait événement, ce qui fait période, ce qui fait Histoire. Sur cette expérience du temps, l'historien François Hartog nous dit, « *La pandémie est aussi un bouleversement du temps, elle a pour premier effet de suspendre peu à peu le présent de la vie ordinaire* ». L'auteur tente de montrer, à partir de son concept des « régimes d'historicité » fondé sur les modes d'articulation du passé, du présent et du futur selon les sociétés, comment l'irruption du coronavirus pouvait bouleverser notre rapport au temps. Il observe ainsi ce que la pandémie révèle de nos troubles dans ce qu'il nomme « le présentisme » [HARTOG F., 2020] dans nos sociétés contemporaines animées par « une obsession du temps présent », qui « au moment où il se fait, désire se regarder comme historique ». Il souligne cependant que la crise actuelle pourrait également ouvrir sur un temps nouveau, le temps « incroyablement long de l'anthropocène ». Il pose ainsi la question, à la fois urgente et impérieuse, du lien entre l'homme et son environnement, afin de construire un nouvel horizon, un nouveau futur commun, pour sortir de cette impasse dictée par les injonctions du « présentisme ».

Stéphane Audoin-Rouzeau, spécialiste de la Première Guerre mondiale, porte quant à lui son analyse sur le discours solennel du Président de la République du 16 mars 2020 [AUDOIN-ROUZEAU S., 2020]. Un discours dans lequel ce dernier, voulant incarner « le père de la nation » dans un contexte de crise, multiplie les incantations guerrières et ordonne « la mobilisation générale » face au virus. « *Nous sommes en guerre!* », « *il faut tenir!* ». Les troupes médicales, si souvent oubliées, deviennent soudainement nos héros et nos combattants anonymes du quotidien sur le front du combat contre le virus. À quelques mois de la fin des commémorations du centenaire de la « Grande Guerre », les références à 1914-1918 et à la figure emblématique de Clemenceau illustrent le poids, le rôle et l'utilisation de l'Histoire, ainsi que son imaginaire, dans la construction de la rhétorique présidentielle. Clemenceau, « Père la Victoire » en 1918, incarne la prééminence du pouvoir civil sur le pouvoir militaire, le patriotisme de la nation face à l'ennemi désigné et la défense des valeurs

démocratiques et républicaines. C'était l'homme de la situation. L'histoire, à travers les événements marquants, les grands discours fondateurs et la mémoire des grands hommes, devient, au-delà de sa dimension heuristique et analytique, la caution morale, politique et idéologique qui peut légitimer toutes les formes d'action de nos contemporains.

Patrick Boucheron, professeur d'Histoire au Collège de France et médiéviste, s'interroge sur les limites de la science historique qui pourrait se trouver en apparente difficulté face à des événements aussi imprévus que soudains. « *Ce que peut l'histoire, dit-il, c'est d'abord mesurer le caractère totalement inédit d'une situation qui est davantage futuriste qu'évocatrice de périodes anciennes. L'Histoire peut d'abord reconnaître son impuissance, ou son humilité* ». Ce que Patrick Boucheron nous dit, c'est que la temporalité du travail de l'historien est spécifique et son analyse nécessairement décalée au regard de l'évènement en cours. L'analyse historique n'est pas et ne peut pas se réduire à un commentaire de l'actualité, dans le temps si spécifique à celle-ci. Cette prise de recul nécessaire, et propre à la démarche historique, doit nous interroger sur les convulsions médiatiques de nos contemporains, qui vont peut-être chercher trop rapidement des réponses immédiates et définitives, à travers « des vérités » ou des analyses que nos disciplines sont incapables de produire dans ces temps si singuliers. Si une actualité en chasse toujours une autre au rythme des événements quotidiens, l'analyse historique se construit quant à elle essentiellement sur l'articulation fine de multiples épaisseurs temporelles et par une nécessaire distanciation critique. Il faut ainsi du temps à l'histoire pour se penser et se construire afin d'échapper à la frénésie de l'immédiateté.

En décembre 2015, alors que la France venait de traverser une année difficile marquée par des attentats meurtriers, Patrick Boucheron formulait dans sa leçon inaugurale, au Collège de France, « *Nous avons besoin d'histoire car il nous faut du repos. Une halte pour reposer la conscience, pour que demeure la possibilité d'une conscience, non pas seulement le siège d'une pensée, mais d'une raison pratique, donnant toute latitude d'agir. Sauver le passé, sauver le temps de la frénésie du présent* ». Voilà « *Ce que peut l'histoire* », pour reprendre le titre de sa leçon [BOUCHERON P., 2016].

2. Le SRAS-CoV-2, un redoutable « opérateur spatial » qui se joue de la mondialisation et qui interroge notre rapport à l'espace.

Dans le contexte pandémique, les mots de la géographie sont devenus les mots du quotidien, même s'ils ont été le plus souvent revisités : cluster, réseau, mobilité, frontière, foyer, distanciation. Les mesures sanitaires ont été prises à différentes échelles, dans une logique « *multiscalaire* » comme le disent les géographes : distanciation « sociale », puis « physique », « à un mètre », puis avec des autorisations de sorties limitées à 1 km, puis à 100 km. Il s'agit bien ici de réfléchir à notre rapport à l'espace en temps de crise. Les géographes s'interrogent sur l'espace, le territoire, la spatialité, et le rapport que nous entretenons en tant qu'« *acteur spatial* » à ces réalités terrestres, à différentes échelles, du mondial au local. À l'échelle mondiale, le SRAS-CoV-2 est ainsi devenu en quelques semaines un redoutable « *opérateur spatial* » grâce à son hyper mobilité, en suivant les flux et les pôles de la mondialisation et s'affranchissant des frontières. À notre petite échelle individuelle, la grande échelle des géographes, le covid-19 nous a brutalement assignés à résidence et à l'immobilité totale dans nos espaces de confinement réduits pour nous couper totalement du monde physique et réel.

Pour Boris Grésillon, spécialiste de la géographie urbaine, la propagation du virus met en relief les logiques et les espaces du processus de la mondialisation. Il décrit avec une grande précision la propagation du virus à l'échelle mondiale en analysant comment ce virus circule massivement et rapidement entre les principaux pôles de la mondialisation. Les villes et les grandes métropoles deviennent les principaux foyers de diffusion du virus, de Wuhan à Milan, puis dans le monde entier. Le virus, enfant de la mondialisation, effectue son tour du monde avec des conséquences lourdes dans les principaux pôles de la mondialisation. Il en est ainsi de la géopolitique du covid-19 [GRÉSILLON B., 2020]. « *Les pôles urbains de rang mondial (ville globale, mégapole, mégapole, métropole mondiale) et leur déclinaison logistique (hub aéroportuaire, complexe industrialo-portuaire, gare centrale) profitent pleinement du double processus de métropolisation et de globalisation en cours depuis une trentaine d'années. De même, la littoralisation des activités confère aux métropoles côtières une prééminence accrue par rapport aux régions intérieures. Ainsi, les plus grandes villes du monde ainsi que les métropoles littorales, dont les habitants se montrent très mobiles et hyper-connectés, sont assurément les grandes gagnantes de la mondialisation. Et ce sont assurément les grandes perdantes du covid-19* ».

Michel Lussault propose également une analyse montrant à quel point le covid-19 est devenu un redoutable «opérateur spatial» agissant sur le système-Monde, réalisant de ce fait une «véritable performance géographique» [LUSSAULT M., 2020]. Son étude de la diffusion du virus en Italie du Nord est particulièrement renseignée et intéressante. Il montre à travers le cas de la Lombardie et de la Vénétie la diffusion rapide dans ce qu'il nomme un «*vaste périmètre formant une méta-organisation urbaine complexe*», associant de nombreuses villes anciennes, dynamiques et attractives le long du fleuve Po, de Milan à Venise. Ces villes reliées les unes aux autres par de grands axes de communication présentent un maillage de transport très dense. La présence des «*hyper lieux*» de la mondialisation, constitués des aéroports et des grands centres commerciaux, associés aux grands foyers productifs, constituent de vastes foyers de contagion. Nous sommes bien passés en quelques mois des «*clusters*» économiques, ces pôles de compétitivité de la mondialisation, aux *clusters* sanitaires, véritables centres d'impulsion de l'épidémie.

Michel Lussault, théoricien de la spatialité s'intéresse également à l'inscription dans l'espace des pratiques sociales des individus, véritables acteurs territoriaux, qui participent de ce fait à la construction du lien social dans la cité à travers nos co-présences. Des co-présences qui peuvent se nouer volontairement mais aussi dans l'indifférence à autrui. Le confinement, avec l'injonction «*à rester chez soi*», est venu interroger et interrompre nos pratiques et nos relations à autrui. Distanciations et absences sont devenues les nouvelles normes. «*Le confinement a, par définition, bouleversé notre rapport à la spatialité. Mais l'espace est ce qui fonde notre rapport à l'altérité, surtout en milieu urbain, où la coprésence indifférente est la norme*».

Tout au long du confinement, Michel Lussault nous a invités dans ces «*Chroniques anthropocènes, chroniques géo-virales - <https://medium.com/anthropocene2050/chroniques-g%C3%A9o-virales-e144c57db628>*» à réfléchir et à partager nos réflexions, pour «*éviter de confiner idiot*» et nous inciter à penser le monde en géographe avec la présence du virus. Dans cette série, saison 1 de l'épidémie, il nous rappelle que la pandémie est révélatrice de l'état d'un monde globalisé, urbanisé et fragile. La situation pose brutalement la question de nos vulnérabilités trop souvent occultées, face à ce virus, ce micro-organisme, qui possède une puissance d'action inouïe mettant presque à l'arrêt le monde. C'est «*l'effet papillon*» du covid-19 et ses boucles de rétroaction complètes et nombreuses qui bloquent le système en empruntant les chemins du monde urbanisé et interconnecté en temps réel. «*Le virus lui-même est devenu un cohabitant pressé de ce monde urbanisé*». Ce virus s'est inscrit dans les logiques réticulaires de la mondialisation à travers son hyperspatialité, la globalisation de son action et son hyperscalarité. Devenu un quasi-personnage, il

propose « *une autre histoire, un autre récit perturbant le récit officiel de la mondialisation inéluctable et heureuse* ». L'hypermédiatisation, le suivi en temps réel par les chaînes d'information et la dramaturgie quotidienne ont accéléré la dimension anxiogène et presque eschatologique du phénomène.

Ainsi, la pandémie est également venue interroger nos manières d'habiter et de cohabiter dans les villes. Principaux lieux de peuplement à l'échelle de la planète, territoires incarnant une forme de modernité et symboles de la mondialisation, lieux de l'hypermobilité, de la croissance et parfois même de la démesure, les espaces urbains (villes, métropoles, mégapoles), devenus les principaux foyers de propagation du virus (*cluster*) ont été particulièrement touchés durant cette crise. Les villes se sont arrêtées, elles se sont fermées et elles se sont vidées en quelques heures. Ces espaces, devenus soudainement immobiles et « interdits » durant ce temps suspendu du confinement, nous ont donné l'occasion de nous questionner, par cette mise à distance brutale, sur nos pratiques urbaines, notre rapport à ce territoire, nos manières de penser la ville tout en imaginant des lendemains nouveaux. Le temps du confinement a peut-être révélé ou/et accéléré notre réflexion sur nos manières d'habiter la ville, c'est-à-dire d'être présent à la cité, au monde et à autrui.

Penser ce moment à partir de ces expériences du temps, de l'espace et de nos liens à autrui nous conduit à faire un pas de côté salutaire à l'aide de nos outils méthodologiques et heuristiques. Une prise de recul nécessaire pour nous offrir une respiration et un temps de réflexion dans un contexte très lourd rythmé aujourd'hui par la reprise de l'épidémie, ses conséquences dramatiques et l'irruption brutale et continue des actes terroristes. Aborder ce contexte, à partir de nos disciplines, l'histoire et la géographie, c'est nous aider à comprendre le monde en portant un regard aiguisé, raisonné et toujours distancié sur celui-ci.

Bibliographie

HARTOG F., Trouble dans le présentisme: le temps du Covid-19, *AOC média, Analyse Opinion Critique*, 1^{er} avril 2020.

AUDOIN-ROUZEAU S., Nous ne reverrons jamais le monde que nous avons quitté il y a un mois, *Médiapart*, 12 avril 2020.

BOUCHERON P., Ce que peut l'histoire, Collège de France/Fayard, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n° 259, 2016, 80 p.

GRÉSILLON B., Géopolitique du COVID-19, *AOC média, Analyse Opinion Critique*, 7 mai 2020.

LUSSAULT M., Le monde du virus, une performance géographique. *AOC média, Analyse Opinion Critique*, 14 avril 2020.

L'enseignement de la biologie-écologie au regard de la pandémie de coronavirus dans le monde

La pandémie du SRAS-CoV-2 (covid-19) constitue un évènement qui aura fortement impacté les populations dans le monde entier tant sur le plan sanitaire que sur le plan économique. La compréhension de son origine et des causes potentielles, de l'évolution de l'épidémie et des mesures préconisées pour se protéger mobilise des savoirs et des méthodes scientifiques interdisciplinaires faisant notamment appel à la biologie et à l'écologie.

L'objectif de cet article est de montrer que l'enseignement de la biologie-écologie peut être de nature à mieux comprendre une telle pandémie et de réaffirmer l'importance d'approches susceptibles de développer l'esprit critique. Il en va de la formation d'un citoyen comprenant les enjeux auxquels il est confronté.

1. La pandémie du covid-19 et l'enseignement de la biologie-écologie

La pandémie du covid-19 révèle une situation complexe où apparaissent des enjeux sanitaires, environnementaux, sociaux, économiques, qui ne sont pas indépendants mais qui interagissent.

Les premiers cas de maladie rapportés à la fin de l'année 2019 sont mis en relation avec un marché aux animaux vivants à Wuhan en Chine. Dans ce contexte, la contamination d'un homme par le coronavirus SRAS-CoV-2, via une espèce sauvage (pangolin?) a pu avoir lieu. Les symptômes de cette maladie virale et les hypothèses des modes de transmission une fois établis, les conduites à tenir sont élaborées, affinées au fil de l'enrichissement des connaissances sur cette maladie. Une liste de gestes barrières est dressée pour freiner la pandémie.

Des questions de tous ordres envahissent alors quotidiennement l'actualité. Scientifiquement, les réponses ne sont pas simples face à ce virus qui n'avait jamais contaminé l'homme auparavant et dont les caractéristiques épidémiologiques surprennent. « Le temps de la recherche et de la science n'est pas celui de l'immédiateté des médias et des réseaux sociaux. Le doute, inhérent à toute démarche scientifique, est aussi intolérable pour le public soucieux d'apaiser son anxiété que pour le politique désireux de conforter ses décisions. En temps de crise, si le doute exaspère, les croyances sont nuisibles et souvent dangereuses²⁷. »

Face aux croyances, la connaissance élaborée avec rigueur et source de débats contradictoires est la meilleure réponse.

Dans les référentiels et les programmes actuels de l'enseignement agricole, une large part des notions nécessaires à une compréhension suffisante des faits, des enjeux et des mesures décidées est présente.

Ainsi, les échelles du vivant sont abordées par tous les élèves, ce qui permet en particulier d'appréhender les grandeurs des organismes, notamment ceux invisibles à l'œil nu. En effet, tout ce qui est invisible n'est pas de la même taille et il est important de confronter les élèves aux ordres de grandeur et au matériel approprié pour les observations : loupe binoculaire pour observer de minuscules arthropodes, microscope optique pour observer des cellules et certaines structures cellulaires, microscope électronique pour observer des virus, des molécules. Les calculs de tailles et de rapports de tailles à partir d'observations et de documents familiarisent les apprenants avec la diversité du vivant.

Les préconisations relatives au port du masque sont bien sûr en relation avec la taille des gouttelettes contenant les virus qui sont contaminantes. Les détracteurs du port du masque se sont servis de la taille des virus pour affirmer que les masques ne les arrêtaient pas. Cependant pour survivre et être contaminants, les virus doivent se trouver dans des gouttelettes expulsées en parlant ; et vis-à-vis des gouttelettes les masques sont efficaces à plus de 95 %. Voici un premier exemple montrant qu'une connaissance scientifique des faits permet de ne pas se laisser convaincre par de fausses informations.

Dès le collège, les élèves étudient la nature des agents pathogènes. Plus tard, au lycée, ils approfondissent des aspects de leur fonctionnement avec le virus de la grippe ou le VIH (Virus de l'immunodéficience Humaine) par exemple.

27. <https://www.academie-medecine.fr/communique-de-lacademie-nationale-de-medecine-recherche-clinique-et-covid-19-la-science-nest-pas-une-option/>

La réponse immunitaire, en particulier la réponse adaptative, est expliquée dans les filières professionnelles, technologique et générale, avec un niveau de détail croissant. Les élèves savent que l'organisme a la capacité de se défendre et que la vaccination, dont le principe est décrit, permet de renforcer ces défenses. Les élèves connaissent également les caractéristiques des porteurs asymptomatiques.

Ils sont donc globalement en mesure de comprendre les objectifs des gestes barrières, des tests, des traçages, des mesures d'isolement et des campagnes de vaccination. Si l'intérêt individuel à se vacciner pour éviter d'être malade est facilement compréhensible, il est tout aussi important de montrer qu'une politique de santé publique forte exige qu'une proportion significative de la population soit vaccinée. C'est en effet à cette condition qu'une immunité collective suffisante s'opposera efficacement à la circulation du virus, voire le fera disparaître.

La détermination de l'origine du SRAS-CoV-2 se montre complexe. Les mécanismes de recombinaisons d'ARN (Acide ribonucléique) entre souches de coronavirus issues de chauve-souris et pangolins préalables à l'apparition de souches capables de contaminer l'homme sont sans doute trop ardues pour bien des lycéens. Néanmoins, sans qu'il soit nécessaire d'aller à ce niveau de détail, cette situation offre un exemple des interactions entre espèces étudiées dans tous les programmes de biologie-écologie des lycées agricoles. Il apparaît très concrètement que la réduction des habitats des espèces sauvages, notamment par la déforestation, accroît les risques de contacts entre ces espèces sauvages et des espèces domestiques elles-mêmes au contact de l'homme. Le risque de faire naître des souches virales recombinantes susceptibles d'être contaminantes pour l'homme et ainsi de « sauter » les barrières interspécifiques protectrices s'accroît. Ces interactions mettant en jeu des espèces et leur biotope participent au processus de coévolution. Le contexte d'apparition de cette pandémie est donc une situation très réelle pour mesurer les risques d'érosion de la biodiversité et des milieux. Les programmes de biologie-écologie abordent la nécessité de protection et de conservation des espèces et des milieux, autant pour préserver des ressources alimentaires, génétiques... que pour les services écosystémiques rendus : régulation du climat, des cycles...

Les professeurs de toutes disciplines, et en particulier ceux de sciences de la vie et de la Terre (SVT) et de biologie-écologie, ont rapidement perçu que la situation de la pandémie offrait un contexte pédagogique particulièrement intéressant, à la fois au regard de leur discipline, mais aussi en interdisciplinarité puisque telle est la réalité. Les seuls éléments de biologie sont-ils suffisants pour gérer la crise d'un point de vue sanitaire ? Les données de terrain fournies

aux mathématiciens permettent de modéliser différents scénarios d'évolution sur lesquels les épidémiologistes et les politiques peuvent s'appuyer pour prendre les décisions susceptibles d'être les plus appropriées. Pour les professeurs de biologie et de mathématiques, ces situations permettent par des approches interdisciplinaires d'exploiter l'actualité et ce faisant de construire les notions des référentiels.

C'est aussi l'occasion pour les équipes de développer chez les élèves leur discernement, leur esprit critique, leur capacité à argumenter, d'exercer leur citoyenneté par leur posture face aux recommandations pour maîtriser cette épidémie.

Ainsi un jeu sérieux, «Viruscape» a déjà vu le jour et propose aux joueurs d'incarner un jeune adulte vivant dans un village touché par une épidémie virale. L'objectif est de tenir 14 jours sans être contaminé, tout en continuant à assurer certaines activités (faire ses courses, travailler, manger, se laver, dormir...); cela suppose bien sûr de respecter les consignes, par exemple la distanciation sociale, la désinfection des mains... On comprend bien qu'un tel jeu est une invitation pour tous les enseignants à s'engager dans un tel objet interdisciplinaire pour innover sur le plan didactique.

2. Mise en perspective historique de l'enseignement de biologie et d'écologie dans l'enseignement agricole

Depuis son apparition dans les formations agricoles, l'enseignement de la biologie et de l'écologie a interrogé la complexité du monde vivant et cherché à fournir des clefs de compréhension du fonctionnement des systèmes biologiques ou écologiques. Cet enseignement eut des dénominations diverses, liées aux orientations du moment : biologie végétale, biologie animale, écologie, sciences biologiques pour finalement intégrer ces différents aspects en biologie-écologie. Le choix des contenus disciplinaires va être au cours du temps un témoignage de l'actualité du monde agricole et des questions de société.

Très tôt, cette discipline, et notamment son volet biologique, est largement mobilisée en lien avec les disciplines techniques afin de contribuer à la compréhension des pratiques mises en œuvre. Aujourd'hui encore, cet enseignement participe de cette intention, mais avec une approche plus problématisée en lien avec les préoccupations environnementales et sociétales.

Dans les années quatre-vingt, en liaison avec les études de la recherche, les contenus des programmes de biologie²⁸ privilégient les échelles cellulaires et moléculaires au détriment de celles des organismes, des espèces. Mais à cette occasion, une nouvelle interdisciplinarité entre la biologie et l'EPS (Éducation physique et sportive) est mise en place pour s'intéresser aux questions liées au corps humain, à son activité et à la gestion de la santé. On retrouvera cette orientation mais avec une implication de la biologie dans une pédagogie de projet lors des stages collectifs d'Éducation à la santé (associée à l'éducation au développement durable) dans les formations des baccalauréats professionnels et technologiques dans les années quatre-vingt-dix.

L'enseignement de l'écologie qui s'est développé à partir des années soixante-dix a relevé d'une vraie gageure dans un contexte agricole encore très productiviste et deviendra un marqueur identitaire fort de l'enseignement agricole²⁹. À ce stade néanmoins, l'enseignement d'écologie est surtout fondé sur l'observation et décrit les composantes du milieu et leurs interactions. Par la suite, dans les années quatre-vingt-dix, les référentiels de diplômes vont davantage établir le continuum entre l'écologie et la biologie. En baccalauréat professionnel, se dessine très vite la prise en compte du risque des activités humaines à l'égard des équilibres écologiques des milieux.

Par ailleurs, la discipline biologie-écologie va très tôt s'impliquer avec d'autres disciplines dans des pédagogies axées sur une analyse du fonctionnement des « milieux » ou des « territoires »³⁰ dans toutes leurs composantes, permettant une approche systémique et la compréhension des processus écologiques impliqués à des échelles diverses tant d'espaces que de temps.

Ainsi, progressivement, une vision plus intégrée du vivant a été privilégiée et la présence de la biologie-écologie dans les référentiels a permis de maintenir ces échelles indispensables que représentent l'organisme, les espèces, les communautés, les écosystèmes.

Par ailleurs, les évolutions de la société et les questionnements sur les pratiques et techniques comme ceux relatifs à l'alimentation ou à la santé ont conduit à développer des enseignements davantage problématisés. En baccalauréat technologique, l'introduction en 2006 d'une réflexion sur les « *Enjeux liés au*

28. Ce fut le cas particulièrement de la réforme du brevet de technicien agricole (BTA) en 1985.

29. En 1971, introduction de l'écologie dans les programmes du baccalauréat général de la série D et du brevet de technicien agricole général; création à Neuvic du brevet de technicien supérieur « Gestion et protection de la nature ».

30. Dès la loi de 1960, introduction de « l'étude du milieu » dans l'enseignement agricole; études de territoires introduits ultérieurement: module EATC (Ecologie-Agronomie-Territoire et citoyenneté) puis EATDD (Ecologie-Agronomie-Territoire et Développement durable) de seconde, ATC (Agronomie-Territoire-Citoyenneté) en première et terminale S.

vivant et à la gestion des ressources» impliquant non seulement des enseignements techniques et la biologie-écologie mais aussi la philosophie, constituent une première approche de « questions socialement vives » dans la formation, mobilisant le débat et la controverse.

Conclusion

De tous les éléments qui précèdent, il ressort que l'enseignement de la biologie-écologie a su trouver une place fondamentale dans les différentes formations de l'enseignement agricole avec des objectifs et finalités diverses mais qui tous tendent vers l'acquisition d'une culture scientifique suffisante pour comprendre les enjeux de santé et d'environnement qui concernent chacun et pour agir en citoyen responsable. L'expérience du covid-19 en 2020 est là pour rappeler l'importance de pouvoir disposer des outils scientifiques nécessaires pour amener les apprenants à développer une démarche ouverte face aux informations reçues permettant de se faire une opinion éclairée et être capable de conduire une réflexion critique.

Pour autant, il ne s'agit pas seulement d'expliquer les phénomènes et d'apporter les connaissances requises, celles-ci doivent être mises en relation avec les problématiques du monde vivant. L'enseignement de la biologie-écologie doit ainsi être ancré au réel pour lui donner du sens et ses objectifs bien compris quant à ce qui est visé pour les apprenants, notamment en termes d'enjeux de société.

Les pratiques pédagogiques à l'œuvre doivent elles aussi contribuer à ces objectifs ambitieux. Participer à des activités en mode projet comme les stages collectifs, s'impliquer dans les Éducatifs à... (santé, développement durable, citoyenneté...) constituent des approches actives qui permettent de confronter le jeune à des problématiques à questionner, de favoriser le débat (constructif) et faire évoluer les représentations.

Ainsi, parce que les formations de l'enseignement agricole sont axées autour du « vivant » qu'il s'agisse des formations agricoles, d'aménagement ou de services et transformation, elles doivent prendre en compte les questions de société qui les traversent. De nombreux domaines abordés dans l'enseignement agricole amènent à soulever des « questions socialement vives » qu'il s'agit là encore d'interroger dans toutes leurs dimensions scientifiques, techniques, économiques ou philosophiques. Et cela ne va pas nécessairement de soi car cela suppose de la part de l'enseignant une nouvelle façon d'enseigner. Outre

une posture nouvelle, une solide connaissance du sujet s'avère indispensable afin de pouvoir mieux prendre en compte les différents avis qui émergeront sur ces sujets sensibles tout en étant capable d'organiser le débat et de gérer les controverses et les tensions.

Cela signifie que le choix des contenus disciplinaires tout comme celui des pratiques mobilisées doit continuer de pouvoir témoigner des sujets de société et répondre aux questionnements qu'ils suscitent. Il est manifeste que ce choix doit prendre en compte aussi de façon toujours plus prégnante une approche qui dépasse le cadre disciplinaire permettant de construire une vision systémique et problématique du vivant.

Ainsi, il est particulièrement important de valoriser la place de la biologie-écologie comme enseignement scientifique, capable d'apporter un corpus scientifique solide commun à tous les jeunes de l'enseignement agricole, nécessaire pour saisir les enjeux actuels de la société. Il en va de la nécessité de contribuer à une éducation à la responsabilité, contribution essentielle à la formation du citoyen, concernant la santé, l'alimentation, l'environnement et l'éthique. Il s'agit de former les apprenants à adopter une attitude raisonnée fondée sur la connaissance et à manifester un comportement citoyen responsable vis-à-vis de l'environnement et de la vie.

Bibliographie

BOULET M., MABIT R., De l'Enseignement agricole au savoir vert, L'Harmattan, 1991.

PRÉVOST P., Agronomes et territoires : Deuxième édition des Entretiens du Pradel, L'Harmattan, 2005.

LEFEUVRE J.-C., La recherche en écologie en France : heur et malheur d'une discipline en difficulté, *Courrier de la Cellule Environnement de l'INRA*, n° 13, 1991.

L'enseignement du geste professionnel lors de la période de continuité pédagogique du printemps 2020. Cas de la zootechnie

La gestion de la pandémie du covid-19 a entraîné en France une période de confinement de plus de deux mois au printemps 2020 avec un bouleversement, dans l'urgence, des pratiques d'enseignement pour assurer la continuité pédagogique au pied levé. Les enseignements mobilisant des activités gestuelles de la part des apprenants et les modalités d'apprentissage du geste professionnel ont été pour le moins interrogés. Ils ont même été bousculés quand ils concernaient le domaine du vivant, qui plus est, du vivant animé comme les animaux.

L'objectif de cet article est de montrer à partir d'une enquête, comment les enseignants de zootechnie se sont saisis de cette période si particulière pour en tirer profit en matière d'expérience acquise et mutualisable, d'approche réflexive sur l'apprentissage du geste professionnel et l'émergence d'éventuels besoins de formation.

1. Enquête sur l'enseignement de la zootechnie durant le 1^{er} confinement: démarche et résultats

Afin de compléter les enquêtes de portée générale réalisées par ailleurs, le groupe des inspecteurs de zootechnie a proposé aux enseignants intervenant dans cette discipline dans l'enseignement agricole public et privé, un questionnaire spécifique sur leur retour d'expérience du confinement du printemps 2020.

223 personnes ont répondu soit environ 30 % des enseignants identifiés à l'aide des bases de données du Ministère de l'agriculture et de l'alimentation (MAA) ce qui confère donc à l'échantillon une bonne représentativité quantitative.

Le profil des répondants correspond en tout point avec la cible visée par l'enquête : ils enseignent très majoritairement la zootechnie (80 %) puis les productions animales spécialisées comme l'hippologie-équitation (27 %), dans les filières professionnelles, principalement en bac pro (65 %) et en brevet de technicien supérieur agricole (BTSA, 48 %). Ils sont globalement expérimentés et impliqués dans leurs établissements où ils ont souvent des responsabilités dans le pilotage des formations dans lesquelles ils interviennent.

Le questionnaire ciblait particulièrement la mobilisation des outils numériques au service de l'enseignement de la zootechnie à distance à la fois dans son volet professionnel et dans le contact avec des êtres vivants animés. En effet, face à l'impossibilité de réaliser des travaux pratiques (TP) en présentiel durant le premier confinement, la majorité des enseignants enquêtés (61 %) a mis en œuvre des activités de substitution.

De façon classique, la zootechnie est communément définie comme une science de nature biologique, ayant pour objet la recherche et la démonstration des lois générales qui régissent la vie des animaux domestiques, et dont l'application en permet la meilleure utilisation pour satisfaire les besoins de l'homme dans le respect du bien-être animal et de la biodiversité dans le cadre d'une démarche agroécologique.

L'enseignement de la zootechnie comporte des activités pédagogiques diversifiées, prenant largement appui sur la réalité professionnelle et la coconstruction des savoirs. L'exploitation agricole de l'établissement et ses élevages sont des supports privilégiés dont l'accès doit être facilité mais dont les enseignants étaient pour partie privés lors du confinement du printemps 2020.

Durant le premier confinement, les enseignants/formateurs ayant répondu à l'enquête ont essayé de poursuivre leurs cours pour 40 % d'entre eux, par contre, les travaux pratiques et les activités sur le terrain n'ont pu être menés à bien que pour 8 à 15 % des situations décrites. L'impossibilité de pouvoir réaliser, en vraie grandeur, des séances en présence d'animaux a hypothéqué cette approche sensible de la relation homme-animal.

1.1. Mise en place d'activités de substitution

L'aisance numérique est un levier fondamental de cette substitution puisque l'on passe de 56 % de mise en œuvre chez les enseignants estimant leur aisance numérique faible à 73 % chez ceux la jugeant bonne.

Un second levier observé est celui du niveau de formation dans lequel interviennent majoritairement les enseignants. En effet, la mise en place d'activités de substitution est plus forte lorsqu'ils interviennent en filière de baccalauréat professionnel (70 %) plutôt qu'en BTSA (48 %). Peut-être est-ce lié aux référentiels de formation de certains BTSA dans lesquels la zootechnie est présente mais où les travaux pratiques en lien avec l'animal ne sont pas mentionnés comme par exemple dans l'option Analyse, Conduite et Stratégie de l'Entreprise agricole alors que c'est la plus importante en effectif.

1.2. Nombre d'activités de substitution aux travaux pratiques

Environ la moitié des enseignants enquêtés (48 %) a réalisé une seule activité de substitution, l'autre moitié en ayant majoritairement réalisé deux (40 %) et quelques-uns (12 %) se situant au-delà.

De nouveau, l'aisance numérique déclarée est discriminante puisqu'une grande majorité des enseignants la jugeant bonne (68 %) a mis en œuvre au moins deux activités tandis que les enseignants ayant une faible aisance ont eu davantage tendance que leurs collègues à mettre en œuvre une unique activité de substitution aux TP (58 %) voire aucune (29 %).

On observe de nouveau un écart lié au niveau de formation dans lequel interviennent les enseignants puisqu'en filière professionnelle, 41 % d'entre eux ont proposé deux activités alors que seuls 32 % l'ont fait en BTSA et on peut imaginer que l'explication rejoint celle proposée supra.

1.3. Nature des activités de substitution

Les activités privilégiées par les enseignants ont été le recours aux vidéos (22 %) et aux travaux à partir de documents techniques (20 %) ainsi que la combinaison des deux (28 %) pour ceux ayant réalisé deux activités ou plus. Aucun enseignant n'a fait référence à la mobilisation des outils numériques éducatifs du type jeu sérieux ou autre.

Un écart significatif est observé entre les enseignants jugeant leur aisance numérique faible qui ont fréquemment recours aux documents (39 %) tandis que ceux la jugeant bonne ont à la fois davantage recours à la combinaison de supports évoquée supra (36 % versus 27 %) mais aussi à d'autres combinaisons basées sur les vidéos. La filière professionnelle utilise de manière équilibrée les deux activités tandis que les enseignants de BTSA privilégient l'utilisation de vidéos (36 %) probablement en lien avec une plus grande autonomie des étudiants.

1.4. Lien avec les exploitations agricoles, ateliers technologiques, ateliers pédagogiques des établissements ainsi qu'avec leur responsable

Dans ce focus sur les activités de substitution aux TP, il nous a paru important de porter un regard sur le lien entre cet enseignement et le support professionnel présent au sein de l'établissement de formation. En effet, celui-ci constitue un réservoir de ressources pour ces activités et, malgré le confinement et l'impossibilité parfois de se rendre sur site, les enseignants ont réussi (à 70 %) à maintenir fortement le lien avec ce support et/ou son responsable. Le téléphone a été le moyen le plus couramment cité seul (35 %) ou avec d'autres modalités (33 %) mais on note aussi en seconde position une présence physique sur site (17 %) indiquant l'implication de certains enseignants dans la vie quotidienne des exploitations ou ateliers pédagogiques. Aucune différence significative n'est observée pour cet item selon le degré d'aisance numérique des enseignants. Logiquement, les enseignants de la filière professionnelle CAP-bac pro (CAP: Certificat d'Aptitude Professionnelle) ont un peu plus maintenu ce lien (74 %) que ceux des filières BTSA (63 %) et, là aussi, certainement en relation avec la place des travaux pratiques dans ces formations.

Cette enquête a confirmé l'importance de l'aisance numérique des enseignants de zootechnie dans l'enseignement à distance d'activités de substitution aux travaux pratiques. Elle a également révélé un usage limité à des outils basiques et pas forcément dédiés à l'enseignement de la discipline.

2. Quels enseignements tirer de cette expérience ?

Il est à ce stade judicieux de réfléchir au processus d'apprentissage du geste professionnel au travers du triptyque contextualisation, conscientisation, conceptualisation.

La contextualisation professionnelle de l'enseignement peut être définie pour l'enseignant par le fait de placer ses séances dans un cadre professionnel le plus authentique possible, donc avec des enjeux, des problèmes à résoudre, des choix à effectuer. Les modalités de mise en œuvre sont diverses et envisageables sans pour autant être toujours présent physiquement sur le terrain.

La conscientisation est le processus de prise de conscience d'un fait, d'un fonctionnement, d'une opinion, d'une émotion. Elle permet de passer d'une activité non-consciente (voire automatique) à une activité consciente, réflexive. Son but est de prendre conscience des liens entre le cheminement adopté pour

réussir une activité – la maîtrise d'un geste professionnel par exemple - et les résultats obtenus, d'identifier et de découvrir par soi-même les erreurs, les raisonnements qui y ont conduit et les solutions possibles. On s'écarte ainsi d'abord du geste à acquérir pour ensuite mieux y revenir et être plus autonome dans sa gestion et la maîtrise de nouveaux gestes. Cette phase de conscientisation a pu être facilitée lors de l'enseignement « en distanciel » à défaut de pouvoir agir sur le terrain, en travaux pratiques « pour de vrai ». Elle est même un tremplin pour la mise en œuvre de la démarche d'explicitation, particulièrement intéressante sur le plan des apprentissages et mobilisée de façon fréquente dans le cadre des évaluations, du CAPa au BTSA.

La phase de conceptualisation est normalement mise en œuvre pour chaque enseignement. Sa mise en perspective dans le cadre de l'apprentissage du geste professionnel, pour partie à distance, présente un double intérêt :

- **L'apprentissage d'abord à distance du « geste professionnel »** annule la soumission au risque par rapport au travail en sécurité, ce qui peut être facilitateur pour bien prendre le temps d'une approche analytique et globale. Ces deux approches facilitent le processus de conceptualisation.
- **L'utilisation de grilles d'observation** pour étudier la représentation mentale de situations inconnues (sous forme de vidéos par exemple) est facilitée à distance. Ce choix pédagogique peut susciter de la discussion, de la confrontation de pratiques différentes (par exemple celle observée chez le maître de stage ou dans un cadre familial). Les élèves peuvent alors porter un jugement critique sur les justifications des uns et des autres. Ce type de « conflit » apporte bien plus qu'une définition correcte donnée par l'enseignant au départ.

Des outils et applications divers, les uns directement liés aux productions animales, d'autres dans des champs différents mériteraient d'être questionnés, testés pour leur appropriation dans le cadre de l'apprentissage du geste professionnel avec des animaux. On peut citer à titre d'exemples le recours aux nombreuses vidéos de la Mutualité sociale agricole (MSA) voire des instituts techniques, l'activité pédagogique de visite d'un élevage développée et proposée en ligne sur le site de la chaire de Bien-être Animal (BEA) de VetAgroSup³¹, le recours à l'imagerie mentale, les pistes de réalité virtuelle. Le principe de la salle « VetSims Mim'Alfort » de l'école nationale vétérinaire d'Alfort propose, en particulier à l'aide de modèles inertes (par exemple des peluches) de s'exercer à l'apprentissage des bonnes pratiques pour la contention et les soins aux

31. L'apprenant est par exemple invité par un éleveur à l'aider à évaluer le niveau de bien-être de ses vaches laitières.

animaux. L'outil ludo-éducatif TOUSCAPS développé à la DGER en partenariat avec la Fédération Nationale des Sapeurs-Pompiers de France afin d'éduquer aux comportements et bons réflexes face à une situation d'urgence ou de crise au sein des établissements de l'enseignement agricole est un autre exemple dont il pourrait être judicieux de s'inspirer sur le plan de la démarche.

Conclusion

La période de crise sanitaire vécue depuis le printemps 2020 a été l'occasion de questionner la place du numérique éducatif au service de l'enseignement de la zootechnie et particulièrement du geste professionnel. Les retours d'expériences révélés par l'enquête conduite auprès des enseignants de zootechnie, montrent que, par-delà la maîtrise de l'outil et des concepts numériques, il s'agit aussi d'une intégration des possibilités offertes par les ressources numériques de tous ordres dans les pratiques pédagogiques du quotidien, dépassant le seul cadre d'un enseignement à distance.

Des solutions existent, testées ici ou là par des enseignants/formateurs afin de rendre l'enseignement du geste professionnel proactif, contextualisé et réfléchi, source de motivations nouvelles pour un auditoire qui, parfois, est assez éloigné des réalités d'un monde de l'élevage en perpétuelle évolution, et dont la société attend tous les jours davantage. D'autres sont à inventer, dans le cadre d'une collaboration active entre les institutions de formation, l'Inspection de l'enseignement agricole et les enseignants et formateurs eux-mêmes pour participer à répondre aux besoins.

Bibliographie

BARTH B.M., L'Apprentissage de l'abstraction, 2^e édition, Retz, coll. « Forum Éducation Culture », 2013, 258 p.

CALMELS C, INSEP, Réflexions sport, n° 15 février 2017.

FOURNIER J., DEREMAUX S., BERNIER M., Content, function and characteristics of mental images, *Psychology of sport and exercise*, Elsevier, vol. 9, 2008, p. 734-748.

JUSSIAU R. et al., Enseignement pratique de la zootechnie et préparation aux métiers de l'élevage, Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2002-2003, p. 169-181, 2003.

JUSSIAU R. et al., Conséquences de la Loi d'orientation agricole sur l'évolution de quatre disciplines majeures de l'enseignement agricole, Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2002-2003, p. 113-142, 2003.

LAINÉ A., MAYEN P., Valoriser le Potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles, Educagri Éditions, 2020, 136 p.

LANDAIS E., DEFFONTAINES J.-P., Les Pratiques des agriculteurs, point de vue sur un nouveau courant de la recherche agronomique, *Études Rurales*, n° 109, 1988, p. 125-158.

LARDENOIS J., Développement de supports pédagogiques respectueux du bien-être animal pour l'apprentissage de l'abord et de la contention du chien et du chat, Thèse vétérinaire Alfort, 2019.

HALFON T., Une contention sans stress avec VetSims, *Le Point Vétérinaire*, La Semaine Vétérinaire n° 1830 du 15 novembre 2019.

LOUF F., HORSIN-MOLINARD H., Réaliser des TP à distance avec STEEVE, *eduscol*, 7 décembre 2020.

Le bien-être des animaux d'ÉLEVAGE, fun MOOC, lien pour accès direct à l'activité : http://mooxbea.vetagro-sup.fr/story_html5.html

QUATRIÈME PARTIE



**Comptes rendus
d'activité**

Compte rendu d'activités 2018-2019

Le compte rendu d'activité de l'année scolaire 2018-2019 prend en compte toute la diversité des commandes passées à l'inspection de l'enseignement agricole, quelle que soit leur origine. Les éléments recensés ci-dessous reflètent les points les plus saillants des études et constats réalisés, assortis le cas échéant de préconisations. Ils sont complétés par des annexes, qui recensent avec une vision plus exhaustive les différentes missions effectuées.

1. Les agents

1.1. Les rendez-vous de carrière, une nouvelle modalité d'évaluation des enseignants à des moments clés de leur parcours professionnel

La réforme de l'évaluation met fin à la notation et aux trois cadences d'avancement au profit de nouvelles modalités d'appréciation de la valeur professionnelle. Trois rendez-vous de carrière sont désormais instaurés pour apprécier la valeur professionnelle de chacun et se tiennent aux 6^e échelon, 8^e échelon et 9^e échelon de la classe normale. Ces rendez-vous de carrière donnent lieu à l'élaboration d'un compte rendu, qui diffère selon les situations professionnelles. Plusieurs modèles de compte rendu sont ainsi prévus réglementairement pour tenir compte de cette diversité. L'expertise de l'inspection de l'enseignement agricole a été sollicitée pour formaliser les critères des différentes grilles d'évaluation et modéliser, avec le service des ressources humaines, le rétroplanning d'organisation pour l'exercice 2019/2020.

L'harmonisation des pratiques notamment en matière d'indicateurs se révèle fondamentale pour fiabiliser l'évaluation. Ce travail a été conduit au sein de l'IEA avec l'aide de différents groupes « projet ». Dans ce contexte, en tant que coévaluateur dans le dispositif, il apparaît nécessaire qu'un appui à la conduite d'entretien et à l'évaluation soit décliné pour les directeurs d'établissements.

1.2. Le recrutement des enseignants et des CPE

L'organisation des concours d'enseignants et CPE mobilise largement les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole : construction et correction de sujets, participation aux jury d'admissibilité et d'admission.

Les concours 2019 de recrutement d'enseignants offraient 131 postes. Les résultats sont, plus encore que les années précédentes, décevants, les listes principales ne permettant de pourvoir que 55,9 % des postes.

Par ailleurs, seul un concours externe de conseillers principaux d'éducation a été ouvert au MAA, pour seulement trois postes à pourvoir. On peut noter un fort engouement à ce concours puisque plus de 400 pré-inscriptions sont parvenues au ministère dans les délais requis. Seuls 260 candidats ont confirmé leur inscription mais, au final, 142 candidats ont été présents lors des épreuves écrites.

Le faible nombre de postes offerts dans certaines sections pose problème : manque d'attractivité pour certains concours, très faible efficacité de certains concours ouverts pour un nombre très réduit de postes uniquement dans l'enseignement privé, impossibilité de créer un effet de groupe lors de la formation. Or, sur ce dernier point, il est apparu clairement pour les CPE de la promotion 2018-2019, que l'effet de groupe a eu un impact positif sur la réussite de la promotion (très bonne entente entre ses membres, solidarité professionnelle, aide dans des moments difficiles...).

Enfin, plusieurs agents contractuels de grande qualité ont dû quitter leurs fonctions car ils n'ont pu accéder au concours interne.

Les recommandations formulées les années précédentes (programmation pluriannuelle des concours, ouverture pour un nombre suffisamment significatif de poste, pas de concurrence entre sections équivalentes pour les certifiés et les PLPA, amélioration de la communication sur les métiers dans l'enseignement agricole et sur les concours...) restent plus que jamais d'actualité.

1.3. Le recrutement des personnels de direction sur statut et des directeurs de centre

Concernant les personnels de direction sur statut d'emploi, si le nombre de candidats inscrits aux épreuves reste relativement stable, depuis 5 ans (autour d'une centaine), la déperdition par rapport aux candidats réellement présents

s'accentue fortement. In fine, le nombre de candidats à la liste d'aptitude est en baisse sensible par rapport à l'année précédente (56 versus 74). Malgré cette baisse des candidatures, le nombre de lauréats reste stable (37 en 2019 versus 39 en 2018).

Le recrutement des directeurs de centre reste également problématique. Le nombre de candidats reste très faible (x candidats pour les CFA-CFPPA et y candidats pour les DEA-DAT).

Concernant les directeurs d'exploitations et d'ateliers technologiques, deux éléments méritent d'être particulièrement soulignés :

- **Deux cas de renoncement en cours de parcours de qualification.** L'un de ces cas relève d'une forme d'autoévaluation lucide effectuée par l'agent lui-même sur ses propres aptitudes. Cette démarche mérite d'être soutenue, que ce soit chez les primo-accédants ou chez les personnels plus confirmés, afin de démontrer que le renoncement quand il en est encore temps permet d'éviter des échecs sur le long terme et de rebondir positivement.
- **Des agents contractuels faisant fonction de DEA « chassés » au terme de leur première année de fonction.** La direction d'une exploitation agricole et sa conduite en mode projet supposent une certaine stabilité. Le départ d'agents contractuels talentueux pose à cet égard des difficultés aux établissements. L'application dans ces cas d'un délai de trois ans avant que le poste soit de nouveau proposé au mouvement, évoqué dans le cadre des travaux sur le plan d'action en faveur des DEA DAT, est éminemment souhaitable.

1.4. Des besoins nouveaux pour les secrétaires généraux d'EPLEFPA débutants

La prise de fonction des cadres de l'enseignement agricole s'appuie sur trois dispositifs : une formation d'adaptation à l'emploi dispensée par AgroSup Dijon, un tutorat par un pair et un appui à la prise de fonction réalisé par l'inspection de l'enseignement agricole. Au-delà de la visite auprès de l'agent dans le cadre de cette dernière procédure, il apparaît désormais dans certains cas la nécessité de réaliser un suivi et un appui qui dépasse le cadre des traditionnelles questions posées par mail aux inspecteurs. Sans aller jusqu'à la mise en œuvre d'une procédure lourde d'accompagnement, une seconde visite afin de suivre et conforter l'agent dans la durée paraît parfois opportune, ainsi que des échanges téléphoniques le cas échéant. Il conviendrait qu'une possibilité en ce sens soit institutionnalisée dans le cadre des procédures de l'IEA, sans demande officielle complémentaire, sur proposition de l'inspecteur chargé de

l'APF, soumise au Doyen qui autoriserait la poursuite de l'APF. Ceci répondrait à un véritable besoin identifié dans les cas les plus délicats, du fait soit du positionnement des agents, soit du contexte dans lequel ils évoluent.

Le tutorat tel qu'il est prévu par convention entre le tutoré, le tuteur et AgroSup Dijon, prévoit une visite d'une journée du tuteur dans l'établissement du tutoré et une autre également d'une journée du tutoré dans l'établissement du tuteur. Au-delà de ces déplacements, des contacts par téléphone et par mail sont encouragés. Il apparaît à l'expérience que ces contacts ne sont pas toujours établis et que l'ensemble des visites n'est pas souvent réalisé, l'argument le plus souvent avancé étant celui du manque de temps. Il conviendrait de faire évaluer l'efficacité de ce tutorat et de le faire évoluer au besoin.

L'un des points qui paraît essentiel pour l'appui aux secrétaires généraux débutants se situe en dehors des trois dispositifs de prise de fonction. Il s'agit du réseau régional des secrétaires généraux qui, s'il se réunit et est animé au niveau régional par l'agent en DRAAF-SRFD chargé du conseil aux établissements, est une ressource et un soutien essentiel.

1.5. L'étude sur la mobilité internationale des personnels de l'enseignement technique

L'étude réalisée sur ce sujet permet de disposer d'un état des lieux qualitatif et quantitatif de la mobilité internationale des agents de l'enseignement agricole technique, d'en mesurer l'impact sur l'internationalisation des établissements techniques, d'identifier les freins et leviers et de proposer des pistes d'actions qui répondent à la stratégie européenne de l'éducation et de la formation. Quelle que soit sa nature, la mobilité des personnels, si elle demeure modeste, connaît une nette progression. Majoritairement féminines, les mobilités concernent à 80 % des enseignants/formateurs, surtout dans le cadre d'accompagnement de voyages d'étude ou de stages d'apprenants en milieu professionnel. L'Union Européenne reste la principale destination (90 % des mobilités). Réparties à parts égales entre l'enseignement public et privé, elles varient selon les régions, et apparaissent fortement corrélées à l'existence de consortiums d'établissements. L'étude montre que ces mobilités ont un effet moteur sur l'internationalisation des établissements, améliorent la qualité de la mobilité des apprenants tout en enrichissant les pratiques professionnelles des agents.

Les recommandations apportées s'articulent autour de quatre axes : renforcer l'efficacité du pilotage de l'ouverture internationale, inciter les établissements

à faciliter, encourager et valoriser la mobilité internationale, développer la mobilité européenne entrante, renforcer l'appui aux établissements en dynamisant l'animation régionale par la création d'un poste de délégué régional à la coopération internationale, dans le cadre d'une réflexion globale sur la répartition des moyens humains dédiés à la coopération internationale.

2. Les établissements et les missions

2.1. Les missions de directeurs adjoints chargés de la formation initiale scolaire dans les établissements

Les missions des directeurs adjoints FIS étant fixées en fonction des organisations des EPLEFPA définies par les chefs d'établissement, il est difficile de disposer d'une lisibilité sur la fonction de D02. L'étude, prévue dans la lettre de commande de la DGER, doit permettre d'établir un état des lieux des activités des D02 et ainsi dégager une cartographie de l'emploi.

La méthode retenue pour l'étude de l'IEA a consisté à mener une enquête auprès de tous les directeurs adjoints à partir d'un questionnaire adressé par mail. Le taux de réponse s'élève à 82 %, ce qui permet d'obtenir des résultats représentatifs.

Différentes tendances apparaissent de prime abord.

Si 45 % des D02 déclarent posséder une fiche de poste, 85 % affirment connaître leur périmètre d'action fixé par le directeur de l'EPLEFPA. Quel que soit le contexte de l'établissement, plus de 97 % des D02 ont répondu avoir en charge l'organisation de la pédagogie (répartition des services, emploi du temps, saisie guépard). Et 90 % pilotent le projet pédagogique du centre lycée.

En ce qui concerne le projet éducatif, la participation des D02 s'amenuise pour atteindre 60 %, avec des écarts selon les politiques publiques, entre 49 et 66 % (inclusion scolaire, laïcité, égalité garçon/fille, valeurs de la République...). Moins de 40 % interviennent dans le plan numérique des EPLEFPA.

Si les leviers portent, pour 60 % des réponses, sur la qualité des relations humaines au sein des équipes, près de 65 % avancent la charge de travail (la multiplicité des dossiers, le poids des échéances, la pression de l'administra-

tion) et l'absence de reconnaissance (régime indemnitaire, pas d'invitation au séminaire ni à certaines réunions régionales).

Enfin, les D02 se professionnalisent au cours de leur carrière, après la formation de prise de fonction, essentiellement par le biais de réseaux informels.

2.2. Le plan d'accompagnement de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel

L'IEA a été associée aux travaux de préparation et de début de mise en œuvre du plan d'accompagnement de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, en relation avec la BDET/BAFPC :

- Association à l'expertise des plans stratégiques régionaux transmis par les DRAAF ;
- Contribution pour élaboration du plan d'accompagnement ;
- Participation au COPIL du plan d'accompagnement et aux comités de suivi mensuels auprès de la DGER ;
- Mise en place et participation au groupe opérationnel (IEA/EDUTER en lien avec le BAFPC) en charge du suivi et de l'ajustement du déroulement du plan d'action national et de ses déclinaisons régionales ;
- Expertise des fiches action ;
- Expertise pour l'élaboration des indicateurs de suivi ;
- Implication dans des séminaires thématiques : démarche qualité, commercialisation ;
- Participation au groupe de travail mis en place pour ajuster le référentiel qualité REF 132.

À l'occasion des missions réalisées sur le terrain, les inspecteurs sont des relais pour sensibiliser les centres aux enjeux et à l'intérêt de mobiliser les actions proposées dans le cadre des stratégies régionales et du plan d'accompagnement.

En effet, les inspecteurs ont noté une forte hétérogénéité dans l'avancement de la mise en œuvre des plans d'action régionaux et dans leur appropriation

par les établissements. Les actions proposées dans le plan d'accompagnement sont parfois envisagées comme une simple offre de formation, déclinée dans une logique de programmation descendante.

En parallèle, d'autres ressources ou moyens d'accompagnement sont déployés sur le terrain, souvent sans synergies avec le plan d'accompagnement porté par la DGER.

Dans le cadre de ce plan, différents points de vigilance apparaissent particulièrement importants :

- **La définition d'une stratégie régionale** de la future structuration de la FPCA au sein des EPLEFPA, qui est un préalable à la construction d'un plan local d'actions incluant l'ensemble des acteurs des EPLEFPA.
- **L'attention portée à l'implication de tous les centres**, au-delà de l'information : il faut bâtir de réels plans d'actions au niveau des EPLEFPA, en lien avec leurs orientations stratégiques et celles de l'échelon régional.
- **Le plan d'accompagnement doit être envisagé par l'ensemble des acteurs** (nationaux, régionaux et établissements) comme un ensemble de ressources et de démarches mobilisables par les établissements dans le cadre d'un plan d'action qu'ils doivent construire. Des synergies doivent être recherchées à tous niveaux entre les différents partenaires qui s'engagent dans l'accompagnement des centres de formation (État, OPCO, Conseils régionaux le cas échéant...).
- **Le rôle majeur des personnes relais** à jouer en termes d'impulsion auprès des centres et de coconstruction de plans locaux, après recensement des réels besoins et utilisation de ressources adéquates.

2.3. L'expertise pour l'écriture d'un cahier des charges du système d'information comptable destiné aux EPLEFPA

Le logiciel Cocwinelle, actuellement utilisé, a été développé par AGROSUP DIJON. Il a évolué régulièrement depuis 2002, année de son déploiement. Il est à jour de la réglementation comptable M99. Cependant, depuis le 1^{er} janvier 2017, les établissements sont dans l'obligation d'accepter les factures sous format dématérialisé, ce qui, à ce jour, ne peut pas être fait sous forme de flux d'informations. Par ailleurs il conviendrait d'envisager la dématérialisation complète des pièces et processus comptables, jusqu'à l'émission du compte

financier. Une note a été faite au DGER le 29 mars 2017 afin de lui présenter cette situation.

Une étude a alors été réalisée par la société ALTRAN qui a montré la difficulté de développer le logiciel actuel (sécurité des accès et données; langage obsolète). Un comité de pilotage réuni le 13 mars 2018 a alors privilégié l'hypothèse du choix d'un logiciel existant chez un éditeur privé avec un paramétrage à la norme comptable M99, avec la nécessité d'élaborer un cahier des charges. Une nouvelle réunion du comité de pilotage le 4 octobre 2018 a permis de constater que le cahier des charges du MEN n'est en rien adapté à la norme M99.

Un cahier des charges doit donc être entièrement rédigé, en s'aidant de celui du logiciel Cocwinelle et également de celui que le ministère de l'éducation nationale a élaboré pour son futur service informatique comptable des EPLE: Op@le.

L'inspection de l'enseignement agricole assure la maîtrise d'ouvrage de ce service informatique comptable. La rédaction du cahier des charges repose donc sur les inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière dont l'essentiel de la capacité d'expertise a, lors de cette année, été consacré à ce projet. Une organisation a été élaborée avec un comité projet et trois groupes de travail chargé de l'écriture du programme fonctionnel. Ils sont composés d'inspecteurs, d'agents en poste en EPLEFPA: directeurs, secrétaires généraux et agents comptables, et de DRTIC.

Les groupes de travail se sont réunis à plusieurs reprises et le travail de définition des attentes et d'écriture progresse conformément aux attentes. L'objectif assigné de livraison du cahier des charges en novembre 2019 semble, à ce stade, réalisable.

La procédure de marché public devrait être entreprise début 2020, avec un choix de prestataire cette même année. La solution pourrait être mise en œuvre dans quelques sites pilotes en 2022 dans l'optique d'un déploiement généralisé en 2023.

2.4. L'environnement de BD Alexia en évolution

Depuis un an le comité de pilotage et de suivi de la base de données ALEXIA a décidé, en fonction des moyens disponibles, de réformer l'architecture de cette base avec un double objectif: faciliter la saisie et apporter une plus-value,

dans le fonctionnement au quotidien des exploitations agricoles et ateliers technologiques et dans la valorisation des données enregistrées. À ce titre deux environnements sont en cours de création. L'inspection reste fortement mobilisée sur le sujet pour apporter son expertise et contribuer au développement de ces outils. Cette mobilisation prend la forme d'une participation active et systématique au comité de pilotage ainsi qu'aux groupes de travail mis en place pour le développement des deux environnements.

L'environnement VALOREXIA, d'un logiciel intitulé Power BI est actuellement développé pour faciliter la restitution des données de la base et créer un dispositif de présentation à l'attention des DEA/DAT, notamment en vue de restituer l'activité de chaque exploitation agricole et atelier technologique devant son conseil. Chacun des DEA/DAT aura dans les mois qui viennent à sa disposition une « boîte à outils » contenant des graphiques et des tableaux lui permettant de manière quasi automatique de constituer son rapport d'activité à l'échelle du système et de chacun des ateliers. Il est prévu qu'une « boîte à outils » type soit présentée lors des nationales des DEA/DAT à Yvetot.

Actuellement, pour réaliser la saisie dans BD ALEXIA, les directeurs de centre utilisent plusieurs supports comme sources d'information : logiciels professionnels, fichiers Excel...

Cette saisie, répartie sur des créneaux de temps déterminés et décalés dans le temps, puisque réalisée après le compte financier de l'exercice concerné, est un frein considérable au développement et à la valorisation de la base.

GALEXIA a pour objectif, de rendre cette saisie plus fluide et au « fil de l'eau » afin de pouvoir mieux valoriser les données quasiment en temps réel.

Concernant les activités pédagogiques des exploitations agricoles et ateliers technologiques, aucun outil de gestion n'existe pour permettre de faciliter leur suivi et leur organisation et de restituer à un instant T l'ensemble des actions qui ont pu s'y dérouler sur une période donnée.

GALEXIA, dans un premier temps, mettra à disposition un module de gestion de l'activité pédagogique. Celui-ci permettra aux différents acteurs de gérer l'organisation de leur travail sur cette thématique et, dans le même temps, de renseigner leurs données au fur et à mesure.

Le but est de construire un outil utile aux différents acteurs qui interviennent au cours d'un évènement pédagogique afin de leur simplifier l'aspect organisationnel.

Ce module permettra également de restituer aux usagers, partenaires et autorités, l'activité pédagogique des exploitations agricoles et des ateliers technologiques.

3. Les dispositifs

3.1. Baccalauréat 2021 : une réforme en profondeur

Dans le sillage de la réforme organisée à l'éducation nationale, l'expertise de l'inspection de l'enseignement agricole a été mobilisée pour conduire la réforme du baccalauréat général et technologique. Il n'y aura plus de série en voie générale mais des parcours choisis par chaque lycéen en fonction de ses goûts et de ses ambitions. Le lycée offrira trois types d'enseignements :

- un socle commun (humaniste et scientifique) ;
- des disciplines de spécialité choisies par l'élève et s'accroissant entre la première et la terminale (trois disciplines en classe de première puis deux en terminale parmi les trois suivies en première) dont la spécificité pour l'enseignement agricole : Biologie/Écologie ;
- des enseignements facultatifs permettront, en outre, à l'élève de compléter son parcours en particulier autour des spécificités de l'enseignement agricole comme l'AET (Agronomie/Économie/Territoires appréhendant notamment la bio-économie dans le territoire), Hippologie/Équitation ou Pratiques sociales et culturelles.

La voie technologique conserve son organisation actuelle en séries, ici STAV. Les programmes d'enseignement ont été revus pour les classes de première et de terminale, dans une logique d'exigence disciplinaire et de préparation à l'enseignement supérieur. Les évolutions majeures portent sur une nouvelle organisation de la pluridisciplinarité et l'écriture d'une nouvelle épreuve orale terminale dont l'objet combine réflexion et expression. À noter que les contenus de l'EATDD abordés en classe de seconde générale et technologique, dorénavant enseignement optionnel, ont également été revus.

La réforme des seuils, les espaces d'autonomie pédagogique de l'établissement à nouveau renforcés dans la réforme du baccalauréat notamment technologique nécessitent le développement de compétences en matière de pilotage et d'animation d'équipes pédagogiques. Ces compétences doivent faire l'objet d'une attention particulière dans le déploiement de l'accompagnement à la prise de fonction des personnels de direction notamment ceux en charge de la formation initiale scolaire.

3.2. Le rôle de l'IEA dans la mise en œuvre du contrôle pédagogique des CFA

La loi du 5 septembre 2018 a institué le contrôle pédagogique des formations par apprentissage conduisant à un diplôme. Cette même loi a supprimé la partie relative à l'inspection de l'apprentissage. Par conséquent, à compter du 1^{er} janvier 2019, il n'y a plus eu de mission d'inspection de l'apprentissage aux niveaux régional et national du MAA.

Le décret 2018-1210 du 21 décembre 2018 a précisé l'organisation de cette mission qui figure au niveau du titre V de livre II de la Sixième partie du Code du travail.

Les inspecteurs FPCA ont participé à la préparation de l'arrêté relatif aux modalités d'organisation et de fonctionnement de la mission de contrôle pédagogique des formations par apprentissage conduisant à un diplôme relevant du ministère chargé de l'agriculture.

Ce texte qui précise l'organisation de la mission est en cours de parution. Il prévoit une organisation nationale pilotée par l'IEA avec la désignation d'un coordonnateur. Le contrôle pédagogique sera réalisé par des inspecteurs de l'enseignement agricole (auxquels peuvent être associés des enseignants chercheurs pour les formations des ingénieurs) et des experts désignés par les commissions paritaires régionales de l'emploi, ou à défaut les commissions paritaires nationales de l'emploi des secteurs professionnels en lien avec les diplômes relevant du ministère en charge de l'agriculture et des experts désignés par les chambres consulaires en lien avec les diplômes relevant du ministère en charge de l'agriculture.

La saisine se fera par le CFA, l'employeur, ou l'apprenti auprès du préfet de région qui transmet la demande au doyen de l'IEA.

Ces dispositions appellent différentes propositions :

- Dès que l'arrêté sera publié, les modalités concrètes de mise en œuvre seront définies au niveau de l'inspection de l'enseignement agricole en association avec les experts désignés par les commissions nationales paritaires de l'emploi (CPRE) et les chambres consulaires.
- Mettre en place les premiers contrôles en coordonnant l'intervention des différents acteurs en lien avec le niveau régional. La réalisation de ces premiers contrôles permettra une adaptation et un ajustement de la démarche.
- Au-delà de la mise en place de ce nouveau dispositif, repréciser auprès de l'ensemble des acteurs de l'apprentissage les différentes missions qu'exerce l'IEA, au titre du code rural :
 - suivi et contrôle de la délivrance des diplômes ;
 - conseil et contrôle auprès des agents et des structures relevant des EPLEFPA ;
 - expertise auprès de la DGER des services déconcentrés et des centres ;
 - animation du système ;
 - participation aux actions de formation.

3.3. Étude sur les actions mises en œuvre en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap et à besoins particuliers

L'objectif du chantier est double : Caractériser l'organisation administrative nationale, régionale, locale pour répondre à cette politique et informer le DGER des actions mises en place sur le terrain concernant la politique d'inclusion scolaire.

La lisibilité au niveau national est caractérisée par la publication du Guide « rendre accessible à sa mesure », la mise en place d'un plan de formation continue des enseignants sur cette problématique, la réponse attentive du BAEVS aux besoins émergents en termes de moyens. L'enseignement technique agricole s'inscrit comme l'éducation nationale dans une politique d'inclusion scolaire et dans ce cadre réfléchit et s'engage pour faire évoluer ses représentations, ses pratiques et prendre en compte les besoins particuliers.

Le niveau national s'est impliqué dans la création de partenariats pour rendre plus efficace l'action de cette politique : signature d'une convention entre le MAA et le président de l'Association des régions de France (ARF) le 23 juin 2016 et d'une convention entre le MEN et le MAA le 27 février 2018. Le suivi de cette politique se fait via les moyens alloués (enveloppe budgétaire et

ETP) et via deux enquêtes (une en décembre concernant les PPS et une en juillet concernant les PAI et PAP).

Au niveau régional, les SRFD ont désigné un interlocuteur unique, mais il a d'autres activités (degré d'appropriation du dossier très variable selon les régions). Dans le service plusieurs personnes sont en charge d'une partie du dossier mais l'absence de réunion de concertation ne permet pas de donner corps à l'ensemble des actions de chacun. Les principales missions identifiées liées à ce dossier sont l'animation pédagogique et la politique éducative, les examens et l'aménagement d'épreuves, le suivi budgétaire et les emplois. La lisibilité de cette politique au niveau régional est faible : peu de régions l'abordent lors des instances régionales, pas de point systématique sur le handicap lors des réunions régionales des directeurs d'EPLFPA ou avec le privé. Peu de régions ont décliné les conventions nationales.

Compte rendu d'activités 2019-2020

Le compte rendu d'activité de l'année scolaire 2019-2020 prend en compte toute la diversité des commandes passées à l'inspection de l'enseignement agricole, quelle que soit leur origine. Les éléments recensés ci-dessous reflètent les points les plus saillants des études et constats réalisés, assortis le cas échéant de préconisations. Ils sont complétés par des annexes, qui recensent avec une vision plus exhaustive les différentes missions effectuées.

L'année scolaire 2019-2020, marquée par la crise sanitaire liée au covid-19, présente un caractère particulièrement atypique. Du fait du confinement à partir du 17 mars, puis d'une réouverture très partielle des établissements, un nombre conséquent de missions sur le terrain (de l'ordre de 200) a dû être reporté au premier trimestre de l'année scolaire suivante ou être annulé. Les inspecteurs ont été néanmoins fortement mobilisés pendant cette période, en particulier pour accompagner la continuité administrative, pédagogique et éducative des établissements. L'activité réalisée à cette occasion, par nature non prévue initialement dans la lettre de commande, est présentée dans un chapitre spécifique.

1. Les agents

1.1. Les rendez-vous de carrière : une mesure pertinente d'évaluation des enseignants à des moments clés de leur parcours professionnel

La réforme de l'évaluation met fin à la notation et aux trois cadences d'avancement au profit de nouvelles modalités d'appréciation de la valeur professionnelle. Trois rendez-vous de carrière sont désormais instaurés pour apprécier la valeur professionnelle de chacun et se tiennent aux 6^e échelon, 8^e échelon et 9^e échelon de la classe normale. Ces rendez-vous de carrière donnent lieu à l'élaboration d'un compte rendu, qui diffère selon les situations professionnelles. Plusieurs modèles de compte rendu sont ainsi prévus réglementairement pour tenir compte de cette diversité. La première mise en œuvre de ces rendez-vous de carrière a été réalisée au cours de cette année scolaire. La pré-

paration en amont de la procédure et le recours aux 25 chargés de mission recrutés pour appuyer les inspecteurs pédagogiques dans leurs missions ont permis de réaliser avant le confinement de l'ordre de 650 missions, sur les 850 prévues au total. Les rendez-vous de carrière non réalisés pendant l'année scolaire 2019-2020 sont reportés en septembre-octobre 2020.

L'expertise de l'inspection de l'enseignement agricole a également été sollicitée pour accompagner les directeurs dans le dispositif.

À ce stade, les retours des différents acteurs (inspecteurs, directeurs, agents concernés) sur le dispositif s'avèrent globalement positifs.

Une analyse interne à l'EA évalue cette première mise en œuvre, dans la perspective d'apporter, le cas échéant, les améliorations nécessaires du dispositif pour la prochaine campagne.

Une remarque récurrente apparaît d'ores et déjà : si l'harmonisation des pratiques, notamment en matière d'indicateurs, se révèle fondamentale pour fiabiliser l'évaluation, il serait également souhaitable d'en « outiller » les directeurs.

1.2. Le recrutement et la mobilité des personnels d'encadrement des établissements

Le décret 2019-1135 du 5 novembre 2019 a mis en place un nouveau statut pour les emplois d'encadrement de l'enseignement et de la formation professionnelle agricole. La déclinaison pratique de ce décret est faite dans le cadre d'une charte de gestion qui a été publiée le 11 février 2020. La procédure de mobilité des personnels sous statut a commencé dès le lendemain : le 12 février 2020. Parallèlement à ces nouvelles règles de gestion des personnels sous statut d'emploi, demeure un volume important de postes hors statut pour les directeurs de centres : FPCA et DEAAT.

L'absence de procédure nationale de sélection (liste d'aptitude) en vue du recrutement des candidats place l'autorité académique régionale en tant que leader pour le recrutement et la mobilité de l'ensemble des personnels d'encadrement des établissements. L'Inspection et le RAPS donnent des avis sur chacune des candidatures. L'administration centrale fixe le cadre et tient compte des vœux prioritaires des DRAAF pour l'affectation.

Nous avons constaté cette année une forte mobilité des personnels de direction : 20 postes de direction d'établissements et 65 postes d'adjoints chargés

des formations initiales scolaires (FIS). Pour ces adjoints FIS, il a fallu trouver 44 nouveaux candidats. Faute de candidat en nombre suffisant, le nombre d'agents contractuels occupant ces postes sera en augmentation.

Le nombre d'agents contractuels occupant les postes d'encadrement est encore plus important en FPCA et DEAAT. Cette année seuls 5 personnels titulaires ont souhaité s'orienter vers la direction de centres sous statut d'emploi.

Ce cloisonnement en deux catégories, sous statut ou hors-statut, pourrait constituer à l'avenir un obstacle à la bonne fluidité des mobilités. De plus les conditions requises pour accéder au statut d'emploi constituent un frein au recrutement : certains candidats seront affectés en tant que faisant fonction, à défaut de remplir à l'heure actuelle ces conditions.

Dans l'objectif d'assurer la meilleure adéquation profil/poste lors des mouvements de personnels, les inspecteurs s'attachent à apporter leurs éclairages aux différents niveaux de l'administration. L'absence d'identification explicite de l'inspection pour jouer un rôle de conseil auprès des candidats potentiels dans les notes de mobilité en a cependant limité la portée.

Le calendrier contraint de la mise en œuvre des nouvelles procédures de gestion, les lacunes importantes constatées dans les outils de gestion (GUEPARD, RENOIRH) et la conjonction de la crise sanitaire ont entravé cette année le déroulement du recrutement et de la mobilité des directeurs. Les années suivantes permettront d'évaluer véritablement l'impact des évolutions statutaires sur le recrutement.

Les inspecteurs soulignent la nécessité de limiter à terme la complexité (hors statut/sous statut) et de mettre en place une communication positive sur ces métiers dans chaque région et au niveau national.

L'intégration de deux ingénieurs de Ponts, des Eaux et des Forêts sortant d'école sur des postes de DEA ou de D4 est un fait marquant : les inspecteurs ont apporté leur contribution au choix des postes et savent qu'une attention particulière devra être apportée à leur accompagnement.

1.3. La formation et l'adaptation à l'emploi des personnels d'encadrement

Au cours de cette année, une réflexion a été engagée pour un nouveau référentiel de formation, à laquelle l'inspection a été fortement associée. Cette

réflexion a pour objet de définir un tronc commun de connaissances et de savoir-faire pour tous les membres des équipes de direction. Les inspecteurs ont participé au groupe de travail sous le pilotage de la DGER, associant également Agrosup Dijon.

Les EPLEFPA sont des établissements qui maillent le territoire national et se caractérisent par autant de contextes spécifiques qui nécessitent une appropriation et une contextualisation des politiques publiques. Les cadres qui les dirigent doivent recevoir une formation leur permettant de développer une culture commune nécessaire à la réalisation des 5 missions conférées à l'enseignement agricole public.

Chaque métier portant des particularités propres, les directeurs et adjoints d'EPLEFPA, les directeurs de centres et les secrétaires généraux bénéficient en complément du tronc commun des modules spécifiques.

Sur le fond, la formation doit répondre à quatre questions :

- Comment impulser et conduire une politique pédagogique et éducative propre à l'établissement au service de la réussite des apprenants ?
- Comment piloter l'établissement, avec des processus partagés, quantifiables et durables ?
- Comment conduire et animer l'ensemble des ressources humaines en prenant en compte le développement des compétences des personnels et le dialogue social au niveau de l'établissement ?
- Comment initier des partenariats, contribuer au développement des organisations et pérenniser des liens avec l'environnement de l'EPLEFPA ?

La crise sanitaire que nous avons traversée a induit un certain retard dans la préfiguration d'une maquette de formation stabilisée pour la rentrée 2020. Après une phase de transition nécessaire, une nouvelle maquette pourra marquer une nouvelle étape importante dans l'adaptation à l'emploi de tous les personnels d'encadrement des EPLEFPA.

1.4. La formation et le recrutement des enseignants et des CPE

Le dispositif TUTAC à destination des contractuels de l'EA est maintenant institutionnalisé. Outre les sessions disciplinaires, il a donné lieu, en 2019, à 14 interventions de l'IEA lors du regroupement régional centrées sur « l'approche capacitaire ».

Les inspecteurs pédagogiques sont engagés dans de nombreuses formations et animations organisées au niveau régional ou interrégional, voire national, pour l'enseignement agricole public ou privé (IFEAP et UNREP).

L'organisation des concours d'enseignants mobilise grandement les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole : construction et correction des sujets, participation à l'organisation des épreuves et aux jurys... Malgré une modification des modalités de recrutement liée à la crise, les concours 2020 de recrutement des enseignants portaient sur 233 postes : 83 externes publics, 20 externes privés, 67 internes publics, 47 internes privés et, pour cette année, 16 postes pour le 3^e concours.

1.5. La professionnalisation des acteurs pour l'accueil des élèves en situation de handicap

L'objectif de ce chantier est de promouvoir l'école inclusive dans l'enseignement agricole en donnant des clefs de réponse à l'interrogation : « comment accueillir et accompagner les apprenants à besoins éducatifs particuliers au sein d'un établissement de l'enseignement agricole ? ». Le Bureau de l'action éducative et de la vie scolaire a précisé que les axes de travail retenus par la DGER sont la professionnalisation des acteurs, l'appui aux établissements et l'accompagnement du jeune dans ses projets.

La formation continue des enseignants spécialement axée sur la différenciation pédagogique doit permettre d'éviter autant que possible la mise en œuvre de mesures spécifiques aux personnes en situation de handicap. Par ailleurs, l'insertion des jeunes en situation de handicap, dans le milieu professionnel, doit faire l'objet d'une réflexion au sein de l'établissement, en concertation avec les maîtres de stage ou les maîtres d'apprentissage. Enfin, le travail collaboratif avec les associations et structures du territoire doit être privilégié de manière à faciliter une meilleure insertion des personnes en situation de handicap.

2. Les établissements et les missions

2.1. La structuration et l'organisation des EPLEFPA

Deux groupes de travail de l'inspection ont mené une réflexion parallèle en réponse aux demandes de la DGER :

- apporter un éclairage sur l'élaboration et le traitement des demandes d'ouvertures de centres constitutifs techniques ;
- mener une expertise sur l'opportunité de faire évoluer la structuration de l'EPLFPA pour accompagner le développement d'entités fonctionnelles FPCA.

Les deux rapports s'appuient sur un volet administratif, juridique, patrimonial et financier qui cadre les évolutions nécessaires depuis les textes réglementaires jusqu'aux rôles des acteurs et des instances de gouvernance.

Les inspecteurs ont produit un document apportant un éclairage sur l'élaboration et le traitement des demandes d'ouvertures de centres constitutifs techniques. Cette production s'articule avec l'expertise produite par ailleurs sur l'opportunité de faire évoluer la structuration des EPLEFPA pour accompagner le développement d'entités fonctionnelles FPCA.

Les éléments contenus dans le premier rapport permettent de définir ce qui fonde les activités techniques et technologiques au sein d'un EPLEFPA et aident à caractériser de manière précise ce qu'est un centre constitutif à vocation de production et de service. Il est ainsi proposé un cadre conditionnel permettant la genèse de ces centres et dans lequel sont déclinés les attendus nécessaires pour constituer un dossier de demande de création suffisamment étayé pour franchir toutes les étapes préalables à cette création.

Les conclusions de l'étude relative à la structuration des EPLEFPA indiquent que la création d'un seul centre FPCA par EPLEFPA se substituant aux actuels CFA et CFPPA s'impose pour répondre notamment aux objectifs de la loi du 5 septembre 2018. Il va permettre de généraliser les collaborations déjà développées dans certains établissements qui concernent la mise en œuvre des formations et la mobilisation des moyens humains et matériels. Il va permettre l'élaboration d'une stratégie FPCA cohérente, une organisation commune, et la mutualisation de fonctions supports incontournables. L'élargissement des sources de financement et la rationalisation de l'utilisation

des moyens induits devraient permettre la sécurisation de la situation économique et financière des centres et des établissements.

2.2. La réflexion sur l'évaluation des établissements

La création du Conseil de l'évaluation de l'école a marqué le début d'une nouvelle dynamique en matière d'évaluation des établissements d'éducation et de formation. L'enjeu de la démarche, formulé par le rapporteur de la mission de préfiguration diligentée par le ministre de l'EN, est que : « L'évaluation des établissements [soit] un levier essentiel pour faire évoluer les établissements pour favoriser l'exercice de leur autonomie et leur permettre de définir leurs projets et d'ajuster au mieux leurs actions. Elle va de pair avec la reconnaissance des établissements comme échelon déterminant pour améliorer la qualité de l'enseignement et affermir les progrès du système éducatif ».

En convergence avec la démarche engagée par l'Éducation Nationale, l'inspection participe à la réflexion de la DGER sur une mise en œuvre de l'évaluation globale des établissements techniques agricoles, dans la perspective d'une préfiguration au cours de l'année scolaire 2020-2021.

2.3. L'élaboration du programme fonctionnel pour un nouveau système d'information comptable

Le programme fonctionnel du nouveau système d'information comptable à destination des EPLEFPA a été rédigé par l'inspection. Initialement, le nouveau système d'information comptable était également destiné à 17 centres de ressources, d'expertise et de performance sportives (CREPS), dans le cadre d'une procédure de marché interministérielle. Finalement, le ministère des sports s'est retiré, et le ministère chargé de l'agriculture conduira seul l'opération, pour ses propres établissements.

Après la rédaction du programme fonctionnel, un travail collaboratif a commencé avec le bureau de la commande publique du ministère et le DAT de la DGER. Le dialogue compétitif a été retenu pour la forme du marché. L'objectif est d'obtenir la meilleure adéquation possible entre le programme fonctionnel et les produits proposés, dans le cadre du dialogue concurrentiel entre les candidats retenus.

Parallèlement, une note d'information et un règlement de consultation ont été rédigés, avec une perspective de publication d'avis du marché avant la fin de l'année 2020.

2.4. L'exercice des missions au regard des nouvelles formes d'organisation territoriales

Le rapport d'étude de l'inspection rapporte une analyse des différentes évolutions (cadre administratif, professionnel, éducatif) de l'exercice des missions des EPLEFPA à la lumière des nouvelles formes d'organisation territoriale, mises en place par les textes (loi MAPTAM, Notre). L'enseignement agricole est en outre impacté par différentes politiques publiques interministérielles (éducation à la citoyenneté, égalité des droits et des chances, participation et citoyenneté des personnes handicapées, numérique éducatif...) ou propres au Ministère de l'agriculture et de l'alimentation (plan stratégique à l'international, projet agro-écologique pour la France, programme national pour l'alimentation...), dont l'application nécessite un renforcement des liens entre tous les acteurs des territoires.

3. Les dispositifs

3.1. Le pilotage de l'enseignement agricole

Cette année, l'IEA a été associée au CGAAER pour conduire 2 missions :

- l'évaluation du 6^e schéma prévisionnel national des formations ;
- le suivi de la réforme des seuils de dédoublement dans l'enseignement technique agricole.

Le premier rapport montre que, si le schéma constitue une ligne directrice consensuelle, il reste méconnu par les acteurs de l'enseignement agricole, qui ne s'y réfèrent pas en priorité. Il propose une clarification du rôle respectif du projet stratégique de l'enseignement agricole et du schéma, de façon à donner à ces documents un véritable rôle d'orientation et à les rendre plus opérationnels.

L'état des lieux de la mise en œuvre de la réforme des seuils conclut à une mise en œuvre satisfaisante compte tenu des conditions dans laquelle elle s'est déroulée (information tardive notamment). Le rapport établit différentes préconisations en faveur d'une véritable appropriation de la réforme aux niveaux régional et local, de façon à en faire un levier pour une véritable réflexion stratégique.

3.2. Baccalauréat et BTSA : des réformes majeures

Les référentiels de diplôme du baccalauréat technologique STAV a été renouvelé l'an passé, pour les classes de première et de terminale. Les sessions d'accompagnement programmées cette année ciblaient les épreuves emblématiques de la réforme comme l'épreuve orale terminale et l'épreuve de spécialité « territoires et technologie ».

Largement contrariées par la période de confinement, les premières sessions ont été exploitées pour générer des ressources à destination des équipes pédagogiques.

Dans un futur proche, les accompagnements des renouvellements de diplôme vont mobiliser une ressource importante au sein de l'institution. À l'instar de l'expérience vécue cette année, il paraît opportun de réfléchir au déploiement « multicanal » des actions d'accompagnement et à leur synchronisation auprès des équipes pédagogiques.

Par ailleurs, suite à 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 engagé son expertise auprès du bureau des formations de l'enseignement supérieur (BFES) pour la réforme et la rénovation des options TC et VO (avis conforme des Commissions professionnelles consultatives (CPC) pour ces 2 options). Durant cette année scolaire, 8 autres options ont été lancées : Agronomie et production végétale (APV), Production horticole (PH), Sciences et technologies des aliments (STA), Anabiotech, Aquaculture, Aménagements paysagers (AP), Gestion forestière (GF) et Gestion et protection de la nature (GPN). D'ici 2024, les 16 options devront être renouvelées et réformées.

Enfin, en 2019-2020, la rénovation de référentiel de diplôme ciblait le baccalauréat professionnel « Technicien conseil vente en alimentation (produits alimentaires et boissons) » (TCVA). 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.

3.3. L'appui et l'accompagnement des politiques publiques agricoles et agroalimentaires: une année charnière

L'inspection de l'enseignement agricole a été particulièrement mobilisée cette année pour apporter son appui aux services de la DGER dans sa mission d'accompagnement des politiques publiques agricoles et agroalimentaires.

Plus spécifiquement les inspecteurs ont conduit ou participé à deux chantiers portant pour l'un sur l'opportunité et les modalités de création d'un réseau des exploitations viticoles de l'enseignement agricole, pour l'autre aux questions de biosécurité et de zoonoses dans les élevages des EPLEFPA.

Enfin l'année est marquée par le lancement du dispositif Enseigner à produire autrement 2 (EPA2). Un bilan encourageant du premier plan a été réalisé par le comité technique où l'inspection est représentée par un inspecteur des établissements et des missions et par un inspecteur pédagogique, et validé par le comité de pilotage, où siège le doyen. Sur ces bases le plan EPA2 a été construit et a fait l'objet d'une circulaire publiée fin janvier. Les ambitions sont à la hauteur des enjeux environnementaux et sociétaux. Les exploitations et les ateliers technologiques, déjà mis en avant, vont voir leurs rôles accentués pour les cinq années à venir. Sur le plan pédagogique, dans une vision européenne du futur de l'agriculture, ce plan doit être mis en perspective des évolutions de la PAC post 2020, et du plan stratégique national qui en découlera.

Les plans locaux « Enseigner à produire autrement 2 » s'imposent dans la gouvernance des EPLEFPA. Une note de service est parue dans la perspective de la prochaine rentrée. Elle implique une mobilisation de tous au sein des établissements, en région et au niveau national. Cela concernera donc l'ensemble des composantes de l'inspection, dans une dynamique transversale.

3.4. Le mixage des publics en formation professionnelle

Le sujet du mixage des publics scolaires et apprentis a fait l'objet, en 2009, d'un rapport d'évaluation par l'inspection de l'enseignement agricole. Le rapport établi en 2020 a pour objectif d'actualiser les recommandations de celui-ci dans le nouveau contexte de la formation professionnelle. L'étude concerne tous les types d'établissements, publics et privés, de l'enseignement technique agricole.

Les orientations stratégiques portées pour l'enseignement agricole et plus largement pour l'enseignement professionnel incitent à une réflexion sur la mise

en place de dispositifs mixés d'apprentis et de scolaires sur tout ou partie d'un cycle de formation.

Le développement de ces dispositifs nécessite de clarifier les représentations des acteurs qui peuvent porter sur la faisabilité pédagogique ou administrative, des interrogations sur le partage des responsabilités et l'exercice de l'autorité, sur la lisibilité et le bon usage des moyens apportés par les différents contributeurs (État, collectivités et OPCO), sur le respect des obligations de services des agents et enfin sur les différents statuts des personnels intervenants. Une analyse approfondie de l'ensemble des textes législatifs et réglementaires qui s'y rapportent permet de clarifier la mise en œuvre. L'étude précise également les conditions de réussite relatives à la gouvernance et à la stratégie pédagogique et éducative.

3.5. L'innovation pédagogique

L'inspection de l'EA s'est également impliquée en matière d'innovation pédagogique, notamment par sa participation au comité national d'expertise de l'innovation pédagogique. Malgré le report en 2021 des « journées de l'innovation pédagogique », les travaux se poursuivent au sein du comité d'expertise avec la participation de l'inspection.

Parallèlement, dans le cadre de la nouvelle procédure déployée pour conduire les expérimentations pédagogiques, la thématique nationale retenue est « Évaluer sans note », que l'on peut mettre en regard avec la « phase 2 » de Cap'Eval.

En outre, l'inspection contribue activement à la mise en œuvre du plan numérique (NumEA) et s'implique 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.

3.6. La coopération internationale

L'inspection a participé à la mission d'analyse et de pré-faisabilité d'un projet d'appui à l'enseignement technique et à la formation professionnelle agricole en Angola et à la pérennisation du dispositif camerounais de formation agropastorale et halieutique.

Par ailleurs, elle a également participé notamment au jury du prix de l'Europe « Hippocrène » et du prix Alimenterre.

Elle a également contribué à l'élaboration du guide d'accueil des étudiants étrangers dans l'enseignement agricole.

4. L'organisation et le fonctionnement de l'inspection

La réforme du statut des inspecteurs, intégrés dans le cadre d'emploi des personnels d'encadrement de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles, a induit une réflexion en profondeur sur l'organisation et le fonctionnement de l'inspection. Cette réflexion s'est traduite par la publication de l'arrêté du 27 janvier 2020.

Cette organisation vise à renforcer le fonctionnement de l'inspection, d'une part en favorisant la synergie entre les différents domaines d'expertise et la transversalité, et d'autre part en institutionnalisant la possibilité de valoriser, au sein de l'inspection, l'expertise approfondie acquise progressivement.

5. L'activité de l'inspection pendant la crise sanitaire

5.1. L'accompagnement des directeurs

Les inspecteurs ont été contraints de reporter nombre de missions d'inspection, d'appui à la prise de fonction et de rendez-vous de carrière habituellement concentrés sur la période février à mai. Même si de nombreux contacts ont été gardés avec les acteurs des établissements pendant la crise sanitaire, notamment auprès des primo entrants dans les différentes fonctions, il reste de nombreux reports de missions pour la rentrée 2020.

Dès la première semaine de confinement, les inspecteurs ont assuré une mission d'écoute-appui des personnels d'encadrement des établissements en vue d'assurer une liaison directe avec chacun, de remonter les questions, les principales difficultés rencontrées et les préoccupations de sorte que le niveau national puisse leur apporter des réponses coordonnées et harmonisées. Cette marque d'attention a été appréciée par les agents concernés et a pu faire remonter des questions, traitées dans le cadre des « foires aux questions » mises en place par le ministère. Celles-ci ont concerné différents sujets : vie des établissements et des équipes, questions relatives aux apprenants, la continuité pédagogique, les évaluations et examens, les conditions d'accès aux différents dispositifs d'aides financières, la gestion des personnels, le remplacement des salariés absents.

Les inspecteurs se sont attachés également à faire valoir toutes les initiatives positives qui apparaissaient, notamment dans les relations particulières entre les acteurs, les apprenants, les familles et les professionnels.

Des entretiens individuels par téléphone ont été conduits avec chacun d'eux ainsi que régulièrement avec le chef du SRFD et le cas échéant avec les chargés de missions et les responsables du contrôle de la légalité de la DRAAF/DAF. Dès le début de la période et jusqu'à la fin de l'année scolaire, les directeurs ont pu solliciter les inspecteurs par mail ou par téléphone. En complément, des entretiens approfondis ont été conduits afin de réaliser un RETEX portant sur le pilotage de la continuité d'activité des établissements lors de la pandémie. L'étude s'intéresse au regard qu'ils portent sur les conditions d'exercice de leur métier durant cette crise et aux enseignements qu'ils en tirent. Ce travail a permis d'analyser le rôle du directeur et de son équipe de direction ; les fractures ; la gestion différenciée des ressources humaines ; la conduite de la continuité d'activités ; les évolutions des pratiques professionnelles ; la révélation du numérique, la gestion de l'information, les problématiques sur être représentant de l'État, sur l'autonomie, sur la notion de responsabilité et en creux celle de la subsidiarité.

Le RETEX réalisé par l'inspection auprès des directeurs est une démarche d'analyse systématique a posteriori de la manière dont l'équipe de direction a mis en place le pilotage de la continuité d'activité. Mettre en place une démarche de retour d'expérience peut permettre de :

- partager une vision globale de la manière dont le pilotage de la continuité d'activité a été mis en œuvre et renforcer ainsi les liens au sein du CODIR ;
- repérer les initiatives intéressantes et leur impact sur le collectif ;
- identifier les dysfonctionnements en toute impartialité pour en tirer des leçons et éviter de refaire les mêmes erreurs à l'avenir ;
- reconnaître le travail considérable qui a été accompli par chacun dans des conditions souvent difficiles afin de renforcer la résilience pour l'avenir, en mettant en exergue les actions réussies.

Ce retour d'expérience a mis en évidence, outre la continuité du fonctionnement de l'ensemble des centres en question, les grandes capacités d'adaptation et de créativité développées par les équipes pour faire face à cette situation inédite. La solidarité des collectifs, au sein de l'EPLEFPA et de ses centres a été une condition déterminante pour trouver des solutions opérationnelles.

5.2. L'activité des centres constitutifs

Les contacts des inspecteurs avec les directeurs de centre ont révélé :

- **une forte réactivité des personnels** malgré l'hétérogénéité du niveau de compétences des formateurs des CFPPA et des Centre de formation d'apprentis agricole (CFAA) dans l'utilisation des outils de formation à distance ;
- **une implication hétérogène des apprenants** dans les situations de continuité pédagogique. La diversité des situations familiales et des équipements des foyers a pu être un frein au maintien du lien pédagogique ;
- **une diversité des moyens mis en œuvre** et un appui sur l'expérience en Enseignement à Distance des CFPPA. Différents outils ont été utilisés : ENT des régions, Yparéo, systèmes de visioconférence, groupes WhatsApp, Docapost, échanges de mails...
- **l'importance du travail en réseaux** pour les directeurs de centre : relations plus fortes et soutenues au niveau des équipes de direction, échanges renforcés au niveau des réseaux de centres en région et contacts approfondis avec les SRFD ;
- **une reprise d'activité échelonnée** au moment du déconfinement :
 - reprise échelonnée en formation professionnelle continue sur la deuxième quinzaine de mai partagée entre du présentiel en centre et un retour en stage en entreprise selon les groupes et les secteurs d'activité.
 - reprise en décalage de 15 jours pour l'apprentissage en lien avec celle des lycées (restauration, internat, configuration et aménagement des locaux...);
- **un faible taux de ruptures de contrats ou d'interruption de parcours** constaté pendant la crise sanitaire ;
- **une adaptation du rythme de l'alternance** et une grande vigilance portée aux apprentis de niveau 3 avec des situations très diverses par rapport au décrochage ;
- **des incertitudes au plan financier** pour la FPCA à nuancer :
 - pour l'apprentissage, maintien du coût contrat de l'apprentissage par les OPCO ;
 - pour la FPC, perte de financement variable selon le décalage de l'activité, le report ou l'annulation des stages courts, le maintien de finance-

ment des parcours par le Conseil Régional ou Pôle Emploi après remontrées des preuves de la réalisation de l'enseignement à distance, l'absence ou le retard de publication des appels d'offres de marchés publics.

- **la nécessité de la mise en place d'un plan de formation des formateurs** face à l'hétérogénéité de leur maîtrise des dispositifs de formations à distance notamment en apprentissage.

5.3. L'expertise juridique et financière

Durant la période d'état d'urgence sanitaire les inspecteurs du groupe « administratif, juridique et financier » ont participé à des activités et des missions spécifiques liées à la gestion de la crise. Une veille juridique renforcée a été faite afin d'accompagner et d'être en appui des services de la direction générale. Cela s'est traduit par une contribution à l'expertise et à l'analyse des textes législatifs et réglementaires pour conseiller et apporter des réponses aux questions des acteurs tant au niveau national, que régional ou local, ainsi que des éléments de réponses pour la FAQ et un travail de réflexion collectif sur les aspects organisationnels, juridiques et financiers liés au plan de réouverture des EPLEFPA.

En matière administrative et juridique, les principales thématiques abordées ont eu trait à la situation des agents non présents dans les établissements (télétravail, ASA, congés...), l'expertise du dispositif du chômage partiel au regard des différents statuts, les dispositions concernant les modalités d'organisation des instances dématérialisées et les conditions de vote électronique, l'allègement des contrôles des agents comptables et responsabilités pécuniaires et personnelles...

En matière financière, les principaux travaux ont porté sur la mise en place d'une méthode de prise en compte des charges et du calcul permettant l'estimation sur le chiffre d'affaires des EPL, l'expertise des données financières des exercices antérieurs pour une représentation macro des masses budgétaires des établissements et des centres, l'expertise sur l'intérêt du report du calendrier de reddition des comptes financiers en lien avec le bureau des opérateurs de l'État à la DGFIP, la mise en place avec ce dernier d'un dispositif accéléré pour traiter les demandes de lignes de trésorerie des EPLEFPA en difficultés...

En plus de ces expertises, le groupe a mené des entretiens téléphoniques avec tous les secrétaires généraux primo entrants pour un premier bilan sur les missions exercées dans l'attente d'une visite d'inspecteur en vue de leur appui à la prise de fonction. Un travail d'enquête a aussi été réalisé auprès des secré-

taires généraux du panel des EPLEFPA suivi sur le pilotage en temps de crise, afin d'obtenir des éléments concernant un retour d'expérience sur l'implication de ces agents dans la gestion de la crise sanitaire.

Ces travaux sont venus en plus des activités ordinaires prévues dans le plan de charge du groupe, le suivi financier des établissements sur l'année 2019, l'expertise en lien avec le bureau des opérateurs de l'État sur le nouveau décret et l'arrêté des régies en EPL, la collaboration renforcée avec la cellule juridique de la sous-direction établissements dotations et compétences (EDC), les chantiers divers (SIC, mixage des publics)...

Pour conclure, une période qui a nécessité beaucoup de réactivité au regard de l'actualité juridique très riche et évolutive pour venir en appui de tous les acteurs. Un lien permanent pendant le confinement, de l'équipe ADJUFI, par l'intermédiaire de réunions en visio hebdomadaires, pilotées par le coordonnateur, afin de diffuser les informations au fil de leurs évolutions, de mutualiser les expertises et l'actualité administrative et juridique. Les missions de veille juridique, d'expertise et de conseil ont été prépondérantes pendant cette période.

5.4. L'accompagnement des enseignants

Les inspecteurs ont été contraints de reporter un bon nombre de missions d'inspection (contrôle, évaluation) et de rendez-vous de carrière car la période de confinement est, en temps ordinaire, particulièrement dense sur ce volet de l'activité. Ainsi, nous pouvons dénombrer un reliquat de 115 rendez-vous de carrière, 40 évaluations de stagiaires et 187 inspections contrôle qui n'ont pas été réalisées. Un nombre important de ces missions (rendez-vous de carrière, inspections de stagiaires) est reporté au premier trimestre de la prochaine année scolaire.

Dès la première semaine de confinement, le domaine pédagogique a été en appui auprès des acteurs de terrain, d'une part, et des services de la DGER (BDET) d'autre part.

En effet, en assurant le dialogue avec les équipes des établissements via la gestion de la boîte mail (inspection-continue-pedago.dger@agriculture.gouv.fr – 177 messages reçus), l'IEA fut un relais important dans la communication durant la période de crise. Parallèlement, les questionnements ont permis d'enrichir la FAQ publiée sur le site institutionnel.

Au cours des différents stades de la crise sanitaire (confinement, déconfinement), des préconisations ont été rédigées pour accompagner la continuité pédagogique tout en déployant des outils et/ou des ressources. Selon les disciplines, différents modes d'échanges avec les enseignants ont été utilisés, afin de leur apporter l'appui et les ressources nécessaires (conférences educagri, visioconférences, plateforme accoustice...).

Également, l'expertise de l'IEA a été sollicitée pour adapter les conditions d'examen au contexte particulier notamment dans :

- l'adaptation des grilles d'évaluation ;
- le contrôle des tableaux de correspondance entre épreuves, capacités, modules et disciplines ;
- la formulation de préconisations pour les épreuves utilisant un support en lien avec les périodes de formation en milieu professionnel, pour les 55 spécialités ou options des diplômes à examen du MAA (CAPa, BEPA, Bac Pro et BTSA).

Enfin, à la demande de la directrice générale, une mission d'analyse de la continuité pédagogique et éducative au sein des établissements d'enseignement agricoles est en cours de réalisation.

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 diplômés 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 (EPLEFPA), directeurs adjoints d'EPLEFPA, 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/BDET) 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'État de l'enseignement public, pérennisation des contrats des agents de troisième catégorie de l'enseignement privé... (voir tableau annexe I),
- 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...

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...

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 qui leur paraissent utiles et nécessaires 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 agricole¹.

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

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... 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

ANNEXE II

1. Tableau récapitulatif des interventions de l'Inspection et des productions

Nature	Objet ou public concerné	Intitulé de l'intervention
Accompagnement / Conseil (1)	Agents	
	Tous agents de droit public (enseignement public et privé), relevant de l'Etat ou des EPLEFPA	Visite conseil
	Tous les personnels de direction primo-entrants en fonction en EPLEFPA	Appui à la prise de fonction
	Gestionnaires / Secrétaires généraux	
	Personnels de direction d'EPLFPA	Accompagnement en cours de carrière
	Équipes	
	Équipes pédagogiques	Appui à la mise en œuvre d'un projet
	Équipes de direction	
<i>Contrôle / Évaluation</i>	Agents	
contrôle	<i>Tous agents de droit public (enseignement public et privé), relevant de l'État ou des EPLEFPA</i>	<i>Inspection en cours de carrière</i>
contrôle		<i>Manière de servir : enquête administrative</i>
	Enseignement public	
<i>Évaluation</i>	Enseignants et CPE stagiaires	Inspection titularisation
<i>Évaluation</i>	<i>Enseignants et CPE titulaires</i>	<i>Rendez-vous de carrière (4)</i>
		Promotion par liste d'aptitude
	Enseignants titulaires	Double compétence
		Compétence discipline non linguistique
contrôle	Agents contractuels de l'État	Aptitude à la fonction
contrôle	<i>Agents contractuels sur budget</i>	Aptitude à la fonction
	Enseignement privé (personnels de droit public)	

afférentes

Production	Commentaires
Fiche conseil	Uniquement à la demande de l'agent lui-même (2)
	Systématique à la première prise de fonctions
<i>Rapport d'inspection</i>	Contrat d'accompagnement en lien avec autorité académique, avec accord de l'intéressé
	Sur demande du directeur d'établissement
	Sur demande du directeur d'établissement ou de la DRAAF
	<i>Réalisé par un inspecteur du domaine / discipline concerné, sur demande de la hiérarchie (directeur, DRAAF, DGER, SG)</i>
	Concerne l'exercice des missions dans toutes leurs dimensions et dans leur contexte - Réalisé par deux inspecteurs , sur demande de la hiérarchie (directeur, DRAAF, DGER, SG)
	<i>Constitue une des pièces à disposition du jury de titularisation (rapport non communiqué avant délibération du jury)</i>
	Trois rendez-vous systématiques en cours de carrière, aux périodes définies par le décret 2017-1031 du 10 mai 2017 - Compte rendu élaboré conjointement avec le directeur d'EPLEFPA - Appréciation finale arrêtée par l'autorité académique
	<i>Systématique lors changement de discipline</i>
	Systématique lors du changement de discipline. Inspection réalisée dans l'exercice de la nouvelle discipline
	Systématique en 2 ^e et 5 ^e année d'exercice - 2 ^e inspection systématique en cas de premier avis défavorable
	Sur demande du directeur d'EPLEFPA

Nature	Objet ou public concerné	Intitulé de l'intervention
Évaluation		Qualification pédagogique
<i>Contrôle</i>		Pérennisation de contrat 3 ^e catégorie
<i>Contrôle</i>		<i>Changement de catégorie</i>
		Promotion par liste d'aptitude
<i>Contrôle</i>		Changement de discipline
	Enseignants de 2 ^e et de 4 ^e catégorie	Rendez-vous de carrière (4)
Évaluation	Équipes	Évaluation d'équipe
Évaluation	Établissements	Évaluation d'établissement
Contrôle		Inspection globale de l'établissement
Contrôle		Inspection d'un centre ou d'un service (administratif, vie scolaire...)
Contrôle		Inspection thématique
Évaluation		Sections européennes
Évaluation		Sections sportives
		Contrôle a posteriori du CCF
<i>Expertise (3)</i>	Établissements	Création ou suppression d'un centre
	Dispositifs	MIL, EIL, MIP, MAP
	Établissement ou centre ou site	Le climat social
<i>FORMATION</i>	Tout personnel de l'EA	

(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
	Constitue une des pièces à disposition du jury de qualification (rapport non communiqué avant délibération du jury)
	<i>Systematique la première année du contrat - 2ème inspection à la demande de l'agent en cas de premier avis défavorable</i>
	Systematique préalablement au changement de catégorie
	Systematique lors du changement de discipline. Inspection réalisée dans l'exercice de la nouvelle discipline
	Trois rendez-vous systématiques en cours de carrière, aux périodes définies par le décret 2017-1031 du 10 mai 2017 - Compte rendu élaboré conjointement avec le directeur d'EPLEFPA - Appréciation finale arrêtée par l'autorité académique
	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 hoc</i>
<i>Rapport d'expertise</i>	<i>Systematique, sur demande de l'administration (DGER -SD EDC), lors d'une demande de création ou de suppression d'un centre par un EPLEFPA</i>
	Avis sur demande de la DRAAF
	Demande de DRAF
	Demande de la DGER, des Établissements d'enseignement supérieur, des DRAAF

ANNEXE III

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère de l'Agriculture
et de l'Alimentation

Arrêté du 27 janvier 2020

**Relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Inspection
de l'enseignement agricole**

NOR : AGRE2001435A

Le ministre de l'agriculture et de l'alimentation

Vu le code rural et de la pêche maritime, et particulièrement son article L811-4-1.

Vu le décret n°2019-1135 du 5 novembre 2019 relatif aux emplois d'encadrement de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles

Vu le décret n° 2008-636 du 30 juin 2008 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère chargé de l'agriculture, de l'alimentation, de l'agroalimentaire et de la forêt

Vu l'arrêté du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'inspection de l'enseignement agricole

Vu l'arrêté du 25 juillet 2019 relatif aux modalités d'organisation et de fonctionnement de la mission de contrôle pédagogique des formations par apprentissage conduisant à un diplôme relevant du ministère en charge de l'agriculture

Vu l'avis du conseil technique spécial de la direction générale de l'enseignement et de la recherche en date du 27 janvier 2020

Arrête :

Article 1^{er}

L'inspection de l'enseignement agricole est placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche du ministère chargé de l'agriculture.

Article 2

L'inspection de l'enseignement agricole est dirigée par le doyen de l'inspection de l'enseignement agricole. Elle est composée d'inspecteurs de l'enseignement agricole et de personnels administratifs.

Les inspecteurs de l'enseignement agricole sont détachés sur le statut d'emploi d'encadrement et de la formation professionnelle agricole.

Les inspecteurs recrutés au grade d'ingénieur général ou d'inspecteur général dans un corps relevant du ministère chargé de l'agriculture, ou qui sont accèdent à ce grade dans leur corps d'origine, peuvent être, à leur demande, maintenus ou rétablis dans leur corps d'origine.

Des chargés de missions peuvent être associés aux travaux de l'inspection en raison de leur compétence particulière :

- soit pour assurer l'intérim d'un inspecteur,
- soit pour intervenir sur des activités particulières.

Les chargés de mission appartiennent à des corps de catégorie A. Une lettre de mission du directeur général de l'enseignement et de la recherche, établie sur proposition du doyen, définit notamment la nature, la durée de leur mission et l'étendue de leurs prérogatives. Ils exercent leurs fonctions sous la responsabilité des inspecteurs.

Article 3

Le doyen de l'inspection de l'enseignement agricole dispose de l'autorité hiérarchique sur les agents affectés à l'inspection de l'enseignement agricole. Il dirige, organise et coordonne les activités de l'inspection de l'enseignement agricole, répartit les missions et rend compte au directeur général de l'activité de l'inspection.

Il veille au respect des procédures et des méthodologies.

Il assure l'organisation et le fonctionnement de la mission de contrôle pédagogique des formations par apprentissage prévue à l'article R. 6251-1 du Code du travail, conformément à l'article 1 de l'arrêté du 25 juillet 2019 susvisé.

Il est nommé par le ministre chargé de l'agriculture, sur proposition du directeur général de l'enseignement et de la recherche, parmi les fonctionnaires titulaires d'un grade d'inspecteur général, d'ingénieur général ou équivalent.

Article 4

Le doyen de l'inspection de l'enseignement agricole est assisté dans ses fonctions par :

- deux assesseurs du doyen désignés, sur sa proposition, par le directeur général de l'enseignement et de la recherche, parmi les inspecteurs coordonnateurs de pôles thématiques ;
- les inspecteurs coordonnateurs mentionnés à l'article 5 du présent arrêté ;
- d'un secrétaire général de l'inspection de l'enseignement agricole, qui l'assiste pour l'ensemble de l'appui à l'exécution des missions et la gestion des procédures et des productions de l'inspection de l'enseignement agricole. Le personnel administratif est placé sous sa responsabilité.

Le secrétaire général de l'inspection de l'enseignement agricole est nommé parmi les fonctionnaires de catégorie A ou A+ en poste au ministère chargé de l'agriculture par le directeur général de l'enseignement et de la recherche, sur proposition du doyen.

Article 5

Les missions permanentes énoncées à l'article 3 du décret relatif aux emplois d'encadrement de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles sont exercées dans l'un des domaines suivants :

- domaine pédagogique, qui regroupe les inspecteurs experts d'une spécialité disciplinaire ou inter-disciplinaire ;
- domaine des établissements et des missions de l'enseignement agricole, qui regroupe les inspecteurs experts d'une spécialité relative au fonctionnement et à la direction des établissements et à l'exercice des missions de l'enseignement agricole.

Chaque domaine est organisé en trois pôles thématiques. Pour chaque pôle thématique, un inspecteur coordonnateur est désigné, parmi les inspecteurs,

par le directeur général de l'enseignement et de la recherche, sur proposition du doyen.

Article 6

En vue de mettre en œuvre de façon optimale, dans un cadre collégial, le programme de travail annuel, de concourir au développement de l'expertise, à l'amélioration de la qualité des travaux et à la structuration de la remontée d'informations au directeur général de l'enseignement et de la recherche, des groupes transversaux, d'un nombre de quatre au minimum, sont mis en place par le doyen.

Chaque groupe transversal est animé par un des coordonnateurs de pôle thématique, désigné par le doyen.

Article 7

Des emplois de référent, nécessitant une expertise approfondie sur un sujet relevant du champ de compétences de l'inspection de l'enseignement agricole, peuvent être confiés à des inspecteurs.

Article 8

Le directeur général de l'enseignement et de la recherche établit, en lien avec le doyen de l'inspection de l'enseignement agricole et après consultation du secrétariat général du ministère chargé de l'agriculture, un programme de travail pour chaque année scolaire. Ce programme de travail fait l'objet d'une lettre de commande annuelle.

Le rapport annuel mentionné à l'article 2 de l'arrêté du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'inspection de l'enseignement agricole rend compte au directeur général de l'enseignement et de la recherche de l'ensemble des activités de l'inspection et de l'exécution du programme de travail annuel.

Article 9

L'inspection de l'enseignement agricole conduit ses missions selon des méthodologies qu'elle détermine. Ces méthodologies sont précisées dans des guides de procédure et des vade-mecum.

Article 10

Le doyen de l'inspection de l'enseignement agricole réunit au moins deux fois par an les membres de l'inspection pour faire le point sur l'état d'avancement du programme de travail annuel, débattre de thèmes relevant du champ d'intervention de l'inspection et transmettre toutes informations utiles la concernant.

Article 11

Une charte de déontologie énonce les règles que s'engagent à respecter les membres concourant aux missions dont l'inspection de l'enseignement agricole est chargée. Ils en prennent connaissance lors de leur prise de fonction.

Le doyen de l'inspection veille à son application.

Article 12

L'arrêté du 7 avril 2003 relatif au fonctionnement et à l'organisation de l'inspection de l'enseignement agricole est abrogé.

Article 13

Le directeur général de l'enseignement et de la recherche est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la république française.

Fait le

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur général adjoint de l'enseignement

et de la recherche,

ANNEXE IV

Rapports d'expertise et notes de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2019-2020

Les rapports et notes sont disponibles sur www.chlorofil.fr2.

Analyse du parcours des IEA nommés en sortie d'école sur des fonctions de directeur de centre ou d'ingénieurs chefs de projet de partenariat depuis 2005, Rapport R 19-001, Février 2019.

La mobilité internationale des personnels de l'enseignement agricole technique, Rapport R 19-002.

État des lieux et diagnostic de l'évolution de la population des directeurs d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques caractérisation des flux d'entrée et de sortie, Rapport R 19-003, Janvier 2019.

Actualisation au 31/08/2019 de l'analyse de la situation économique et financière des exploitations agricoles et ateliers technologiques. Retour sur le cas des exploitations horticoles examen de la situation des ateliers technologiques hippiques et agro-alimentaires, Rapport R 19-004, Janvier 2019.

Missions des EPLEFPA et nouvelles organisations territoriales, Rapport R 20-001, Janvier 2020.

Pilotage pédagogique et éducatif, Étude des missions des directeurs adjoints dans les établissements, Rapport R 20-002, Janvier 2020.

Etude sur les actions mises en œuvre en faveur de la scolarisation des apprenants en situation de handicap, Rapport R 20-003, Janvier 2020.

Évaluation du 6e SPNF - Schéma Prévisionnel National des Formations, Rapport R 20-004, rédigé en collaboration avec le Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux, Février 2020.

2 <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/acteurs/iea>

Suivi de la réforme des seuils de dédoublement dans l'enseignement technique agricole, rapport R 20-005, rédigé en collaboration avec le Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux, Juin 2020.

Condition et procédure pour la création de centres constitutifs de type exploitation agricole et atelier technologiques, Rapport R 20-006, Juin 2020.

Expertise sur l'opportunité de faire évoluer la structuration de l'EPLEFPA pour accompagner le développement d'entités fonctionnelles FPCA, Rapport R 20-007, Juin 2020.

Note juridique relative à la création des centres constitutifs des EPLEFPA, Juillet 2020.

Retour d'expérience : le pilotage de la continuité d'activité des EPLEFPA lors de la pandémie COVID 19. Rapport R 20-010, Juillet 2020.

Actualisation du rapport d'évaluation sur la mixité des publics, en intégrant notamment le sujet de l'organisation du service des personnels. Rapport R 20-009, Septembre 2020.

Analyse des pratiques de continuité pédagogique et éducative (Pendant la période de confinement du 17 mars au 11 mai 2020 et de « déconfinement » qui a suivi, Rapport R 20-008, Novembre 2020.

ANNEXE V

Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole

au 1^{er} septembre 2021

1. LISTE DES MEMBRES DE LA CELLULE NATIONALE DE L'INSPECTION

<i>NOM</i>	<i>FONCTION</i>	<i>GRADE OU EMPLOI</i>
<i>Emmanuel DELMOTTE</i>	<i>Doyen</i>	<i>Ingénieur général des ponts des eaux et forêts</i>
<i>André QUILLEVERE</i>	<i>Assesseur du doyen, domaine « établissements et missions », coordinateur du pôle « fonctionnement général et direction des établissements , action éducative »</i>	<i>Inspecteur à compétence générale</i>
<i>Laurent DEVILLIERS</i>	<i>Assesseur du doyen, domaine pédagogique, Coordinateur du pôle « inspections et recrutement</i>	<i>Inspecteur à compétence pédagogique</i>
<i>Joël SIMON</i>	<i>Coordinateur du domaine « gestion administrative et financière »</i>	<i>Inspecteur à compétence administrative, juridique et financière</i>
<i>Nathalie FLIPO</i>	<i>Coordinateur du pôle « innovation pédagogique, ressources et accompagnement »</i>	<i>Inspecteur à compétence pédagogique</i>
<i>Patrick LIZEE</i>	<i>Coordinateur du pôle « développement tout au long de la vie, exploitations et territoire</i>	<i>Inspecteur des missions particulières de l'enseignement agricole</i>
<i>Denis CHATOT</i>	<i>Coordinateur du pôle « référentiels, certification examens »</i>	<i>Inspecteur à compétence pédagogique</i>
<i>Ghislaine SAUBOA</i>	<i>Secrétaire générale</i>	
<i>Marie DELEAU</i>	<i>Assistante du doyen</i>	
<i>Delphine DORCHIES</i>	<i>Assistante et gestionnaire</i>	
<i>Rachida OUATMANI</i>	<i>Chargée de dossiers pédagogiques</i>	

2. LISTE DES INSPECTEURS DU DOMAINE « ÉTABLISSEMENTS ET DES MISSIONS »

Assesseur du doyen pour ce domaine: André QUILLEVERE

Établissement et Action Éducative

Frédéric CAPPE ; Béatrice CERANI ; Anne LAURENT ; Anne PHILIPPE ;
Régine PRION ; Etienne VIVIER ; Roger VOLAT

Coopération Internationale

Franck LAPRAY

Administrative Juridique et Financière

Sophie ALEXANDRE ; Catherine HERVE ; Sylvie JARSALE ; Nathalie
JOYEUX ; Véronique PAPERREUX ; Bruno POUPIN ; Joël SIMON

Développement, Expérimentation, Exploitations agricoles et ateliers technologiques

Xavier BORDENAVE ; Benoît BULOT ; Alain GERMOT ; Patrick LIZEE

Formation Professionnelle continue et Apprentissage

Patricia DESMAZEAU-BEIGNET ; Marie Claude HASCOET ; Jean-Yves
MARAQUIN ; Stéphane MICHEL ; Jean-Pierre TOSI

3. LISTE DES INSPECTEURS DU DOMAINE PÉDAGOGIQUE

Assesseur du doyen pour ce domaine : Laurent DEVILLIERS

3.1. Agronomie

Magali BENOIT ; Géraldine BONNIER (horticulture) ; Christian CAND AHL ; Marie-Paule DROILLARD

3.2. Biologie écologie

Alban CASALS ; Myriam GAUJOUX ; Fabien IUS

3.3. Documentation et technologies de l'informatique et du multimédia

Michel DUMAS ; Stéphane GENOUX ; Véronique WOZNIAK

3.4. Éducation physique et sportive

Marie-Hélène DUPRE

Chargé de mission d'inspection : Philippe CACHAT

3.5. Éducation socioculturelle

Pierre-Loïc AUBERT ; David CAPE ; Stephan HITIER

3.6. Français lettres

Sylvie CAMPARIO ; Patricia MAZOYER ; Sylviane RIETSCH

3.7. Histoire géographie

Xavier CITRON ; Franck VERGNENEGRE

3.8. Langues

Olivier LE JANNOU (anglais) ; Christophe SAUNIER (anglais) ; Antoine GALINDO (espagnol)

Chargée de mission d'inspection : Nancy GOULLIER (allemand)

3.9. Mathématiques

Julien GARRIGUES; Arnaud LATHÉLIZE; Hervé ROUX

3.10. Productions animales

Marc COME; Joël RIGAL (hippologie); Monique VARIGNIER

3.11. Sciences physiques

Jérôme AUSSÉNAC; Alain KOWALSKI; Nicolas ROSSET

3.12. Sciences et techniques des aménagements de l'espace

Françoise CAUCHOIX (espaces naturels et forêts); Marie-France DUSSION;
François-Xavier JACQUIN

3.13. Sciences et techniques des bio-industries

Denis CHATOT; Haike DE REGT

3.14. Sciences et techniques des équipements

Xavier HENRY; Philippe LERAT; Philippe ROUSSEAU

3.15. Sciences et techniques économiques et sociales - gestion commerciale

Didier BOUCHER; Nathalie FLIPO

3.16. Sciences et techniques économiques et sociales - gestion de l'entreprise

Christel MOROY; Patrice ROBIN

Chargés de missions: François CONTANT; Philippe NAULEAU

3.17. Sciences et techniques économiques et sociales - économie sociale et familiale

Isabelle GOUEGOUX; Corinne HENEMAN

ANNEXE VI

Sigles employés

ADEI	Animation développement expérimentation et innovation
ADJUFI	Administrative juridique et financière
ADT	Animation et développement des territoires
APF	Appui à la prise de fonction
ASA	Autorisation spéciale d'absence
AT	Ateliers technologiques
BAEVS	Bureau de l'action éducative et de la vie scolaire
BAFPC	Bureau de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue
BDET	Bureau des diplômés de l'enseignement technique
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles
BTA	Brevet de technicien agricole
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPa	Certificat d'aptitude professionnelle agricole
CCF	Contrôle en cours de formation
CDI	Centre de documentation et d'information
CFA	Centre de formation d'apprentis

CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
CGAAER	Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPNE	Commission paritaire nationale de l'emploi
CoHS	Commission hygiène et sécurité
CODIR	Comité de direction
COFIL	Comité de pilotage
CPRE	Commission nationale
D02	Directeur adjoint chargé de la formation initiale scolaire
D4	Directeur adjoint chargé de l'exploitation
DAAF	Direction de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
DAT	Directeur d'atelier technologique
DEA	Directeur de l'exploitation agricole
DEAAT	Directeur d'exploitation agricole ou d'atelier technologique
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
DGER-SD EDC	DGER -sous-direction des établissements des dotations et des compétences
DGFIP	Direction générale des finances publiques
DNA	Dispositif national d'appui

DIRECCTE	Direction régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi
DirED	Direction de l'enseignement à distance
DRAAF	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
DRTIC	Délégué régional aux technologies de l'information et de la communication
EATDD	Ecologie Agronomie Territoire et Développement Durable
EDC	Établissements dotations et compétences
EIL	Enseignement à l'initiative de l'établissement
EMC	Enseignement moral et civique
EN	Éducation nationale
ENSFEA	École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole
ENT	Environnement numérique de travail
EPA2	Enseigner à produire autrement 2
EPL	Établissement public local
EPLÉ	Établissement public local d'enseignement
EPLÉFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole
EPS	Éducation physique et sportive
ETP	Équivalent temps plein
FAQ	Foire aux questions
FIS	Formation initiale scolaire

FPCA	Formation professionnelle continue et apprentissage
IEA	Inspection de l'enseignement agricole
IFEAP	Institut de formation de l'enseignement agricole privé
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
INA	Institut national de l'audiovisuel
INRA	Institut national de la recherche agronomique
LMS	Learning management system
MAA	Ministère de l'agriculture et de l'alimentation
MAP	Module d'adaptation professionnelle
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MIL	Module d'initiative locale
MIP	Module d'initiative professionnelle
NumEA	Numérique éducatif dans l'enseignement agricole
OPINEA	Outil d'autodiagnostic de la transition numérique des établissements de l'enseignement technique agricole
OPCO	Opérateur de compétences
PAC	Politique agricole commune
PAI	Projet d'accueil individualisé
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PCA	Plan de continuité d'activités

PLPA	Professeur de lycée professionnel agricole
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PSSI	Politique de sécurité des systèmes d'information
RAPS	Réseau d'appui aux personnes et aux structures
RESEDA	Réseau d'éducation pour la santé, l'écoute et le développement de l'adolescent
RESO'THEM	Réseaux thématiques
RETEX	Retour d'expérience
RGPD	Règlement général sur la protection des données
RVP	Rénovation de la voie professionnelle
SAPAT	Services aux personnes et aux territoires (BAC professionnel)
SESG	Sciences économiques et sociales de gestion
SFD	Service de la formation et du développement
SIC	Système d'information comptable
SRFD	Service régional de la formation et du développement
STAV	Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
TC	Technico-commercial
TFR	Technicien de formation et de recherche
TFR IBA	Technicien de formation recherche informatique bureau-tique audiovisuel
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia
TP	Travaux pratiques

UMR Unité mixte de recherche

UNREP Union nationale rurale d'éducation et de promotion

VO Viticulture œnologie

Le rapport bisannuel 2019-2020 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 quatre grandes parties (plus annexes) qui témoignent des missions toujours plus variées de l'Inspection :

- la première partie traite de la mise à jour de l'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole ;
- la deuxième partie présente les analyses réalisées en 2019-2020 ;
- la troisième partie décrit le fonctionnement des établissements d'enseignement agricole et les pratiques pédagogiques au regard de la pandémie de 2020 ;
- la quatrième partie est consacrée aux comptes rendus d'activité des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020.

En annexe du rapport, figurent la note de service relative aux missions de l'Inspection de l'enseignement agricole, un tableau récapitulatif de ses interventions et des productions afférentes, l'arrêté du 27 janvier 2020 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Inspection de l'enseignement agricole, les rapports d'expertise remis en 2019-2020, et enfin un annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole et la liste de sigles employés.

Placée auprès de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche qui conduit la politique éducative agricole au sein du ministère chargé de l'Agriculture, l'Inspection de l'enseignement agricole est un des moyens dont elle dispose pour assurer la mise en oeuvre et la régulation de cette politique. Elle 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 : Valérie Baduel

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

Prix: 10 €

ISBN 979-10-275-0525-8



PE02109

Diffusion : Educagri éditions

26, bd Docteur Petitjean – BP 87999
21079 Dijon Cedex
Tél. 03 80 77 26 32

editions@educagri.fr - www.editions.educagri.fr