

Y AURAIT-IL DES PEDAGOGIES SANS OBJECTIFS ?  
 POURQUOI ALORS LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS ?



Le concept d'objectif est essentiel à celui d'éducation. Eduquer, c'est conduire vers ... mais vers quoi ?

La pédagogie par objectifs tente d'explicitier au maximum ce que l'on cherche à faire dans un acte éducatif, son pourquoi.

Alors, au lieu de formuler le contenu d'une formation en liste de contenus de programmes, la pédagogie par objectifs définit la formation comme la réalisation d'objectifs de comportements pour le formé.

Les objectifs peuvent être à des niveaux très variés : des finalités aux objectifs opérationnels :

- . les finalités gardent un caractère très général, affirmations de principe, elles réinsèrent l'action éducative dans un système de valeurs auquel on se réfère (avoir une plus grande autonomie d'action et inventer eux-mêmes leur propre voie de développement sont des finalités de la formation des agriculteurs).
  - . les fins c'est ce à quoi sont ordonnées les finalités, ce en vue de quoi une chose est faite. Elles sont au futur (entrée dans une vie professionnelle).
  - . le but contient une idée latente d'aboutissement, d'arrivée, de terme ou d'étape. C'est une notion moins générale que celle de fin, les buts sont circonscrits à un champ, à un domaine particulier, il y a but quand apparaît une certaine gestion du temps. Le but impose aux finalités de prendre en compte les conditions générales, le contexte, les caractéristiques globales du champ d'application.
- "(Les finalités des études techniques courtes se définissent par la formation professionnelle (...)) Les fins par l'entrée dans la vie active, le but par l'exercice d'une profession donnée" (NOT. L. À propos des objectifs en pédagogie, 15).
- . l'objectif pédagogique est un énoncé qui expose l'ensemble des résultats attendus chez le formé de la mise en oeuvre de la formation. On distingue ce terme des "objectifs de l'éducation", non plus centré sur le formé, mais sur l'institution éducative et qui a alors davantage le sens de "finalités" ou de "buts".
  - . dans la pédagogie par objectifs, le terme objectif prend le sens de comportement observable éventuellement mesurable, mais toujours évaluable.

.../...

.../...

l'opérationnalisation des objectifs est la (ou les) procédure(s) qui permettent de fragmenter le projet pédagogique en objectifs opérationnels.

- . les objectifs opérationnels ont été caractérisés par MAGER (1972) comme susceptibles de fournir dans leur énoncé même à la fois les conditions précises de leur exercice et celles de leur évaluation.

Ainsi, peut-on décomposer l'objectif général pour la formation de l'agriculteur "être capable de raisonner ses décisions de production d'investissement et d'échange" en objectifs opérationnels :

"L'agriculteur à l'issue de sa formation devra être capable de raisonner ses décisions de production, c'est à dire, pour une décision précise (par exemple : ai-je intérêt ou non à accroître mon atelier taurillons de 200 têtes), il identifiera, puis chiffrera (pour ce qui est chiffrable) les conséquences de cette décision sur son exploitation et ordonnera ces conséquences en POUR et CONTRE en utilisant la méthode du budget partiel" (MARSHALL E. 1981).

#### POURQUOI PRÉCISER LES OBJECTIFS ,

- . Préciser les objectifs permet de clarifier la démarche pédagogique et de repenser les priorités ; cela permet d'explicitier le "contrat pédagogique".
- . Préciser les objectifs, c'est mettre les moyens au service des fins et non le contraire comme il en est souvent dans les pratiques pédagogiques. En particulier, il ne peut y avoir évaluation valide sans objectifs clairs.
- . Préciser les objectifs, c'est centrer la formation sur les comportements désirables chez le formé et non seulement sur les contenus.
- . Préciser les objectifs nécessite la prise en compte des conditions réelles de l'action, c'est-à-dire du contexte de la formation (les objectifs se trouvent à l'intersection des axes du volontarisme et du réalisme de l'action éducative - Hameline D., 1979). Ainsi peuvent être intégrées les possibilités et les besoins de l'environnement local dans la définition des objectifs de formation.  
"En matière de formation professionnelle, il convient à la fois de définir des objectifs généraux donnant la garantie des qualifications professionnelles et, en même temps, d'adapter la formation aux contraintes socio-économiques régionales ou locales. Pas de programmes rigides, mais en fonction de références nationales, adapter les contenus en fonction d'un contexte susceptible d'évoluer" (Chosson J.F., 1982).

.../...

.../...

Préciser les objectifs, c'est encore être amenés à expliciter les valeurs sous-jacentes très souvent évacuées dans le "non dit".

### COMMENT UNE PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS ?

La pédagogie par objectifs est une "méthode de programmation, non un mode de transmission des savoirs ou de savoir-faire ; à partir d'objectifs, le pluralisme des modes d'approche demeure la règle" (Chosson, 1982).

Définir un programme selon la méthodologie de la pédagogie par objectifs (cf. fiche : programme par unités capitalisables) suppose en particulier que soient clarifiés les objectifs pré-requis de la formation.

Certains objectifs se laissent difficilement définir en termes opérationnels : est-ce pour cela qu'ils seront évacués du programme ? Le risque est alors grand de réduire la formation professionnelle à une adaptation très spécialisée à un poste de travail, et au seul apprentissage de gestes techniques. "La réussite professionnelle n'est pas réductible à une somme de comportements élémentaires et bien d'autres données interviennent" (Marshall E., 1979).

La définition des objectifs nécessite encore qu'il y ait cohérence entre formation et procédures d'évaluation adaptées.

### REFERENCES

Elles sont actuellement très nombreuses, nous n'en citerons que quelques unes :

CHOSSON J.F. - La pédagogie par objectifs aujourd'hui... ou 20 ans après - Bulletin INRAP, Juin 1982, no 52, pp 1-8.

MARSHALL E. - S'entendre sur les mots, in FAUQUET F. - La formation préparatoire à l'installation (rapport du Comité Pédagogique National)- FAFEA - Septembre 1981 (Annexe 1).

A propos des objectifs en pédagogie - Travaux Université Toulouse Le Mirail, 1979.

MAGER R. - Comment définir des objectifs pédagogiques -trad., Paris, Gauthier-Villars, 1972.

HAMELINE D. - Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, préf. B. SCHWARTZ, Ed. E.S.F., Paris, 1979.

LANDSHEERE G. et V. de - Définir les objectifs de l'éducation - P.U.F., Paris, 1975.

BIRZEA C. - Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques - Paris, P.U.F., 1979.

.../...

LES DISCIPLINES DANS LE PROJET EDUCATIF ;  
QUELS APPORTS CONCEPTUELS ? QUELS APPORTS METHODOLOGIQUES ?



Les apports conceptuels des disciplines tant d'enseignement général que technique sont indispensables et on ne saurait concevoir une véritable formation dans l'enseignement agricole qui ne conduirait à une compréhension réelle de l'environnement technique, social et culturel en vue d'une action appropriée et efficace. Cependant, définir la formation en fonction d'un projet éducatif suppose une redéfinition des apports spécifiques de ces disciplines pour la réalisation du projet.

Si des objectifs semblables peuvent être atteints par l'approche de disciplines différentes, chacune de celles-ci et leurs interactions mutuelles permettent également de développer des comportements spécifiques de contenus, méthodes et attitudes inscrits dans le projet éducatif global.

POURQUOI REPENSER L'APPORT DES DISCIPLINES ?

Au cours des 15 dernières années, la liaison entre la formation technique et professionnelle et la formation dite générale n'a pas été vraiment satisfaisante.

- . L'enseignement général est trop souvent resté "traditionnel", au sens où il n'a pas toujours été suffisamment tourné vers les réalités sous leurs aspects professionnels, techniques, économiques, sociaux, culturels.
- . L'enseignement technique a été trop souvent centré sur des contenus, des savoirs techniques dépouillés de leur contexte et de leurs dimensions culturelles, historiques et sociales. Les enseignants n'ont pas toujours eu la volonté, ni les moyens de s'intéresser à la transmission de ces savoirs, à la didactique de leur discipline.
- . Les disciplines étaient surtout orientées vers l'apport de connaissances et considérées comme les sources uniques des savoirs ; phénomène aggravé par le fait que les disciplines, dans leur définition actuelle très rigide, ne couvrent pas tout l'éventail des approches, méthodes et savoirs nécessaires à la compréhension de la réalité et que leurs articulations mutuelles ne sont pas mises en évidence: charge aux élèves de trouver eux-mêmes les liens.
- . Ces phénomènes conjugués, font que l'enseignement agricole :
  - n'a pas eu un contact suffisant avec la masse des agriculteurs et le monde agricole et rural.

.../...

.../...

- n'a pas réussi à définir des objectifs, des méthodes et des contenus qui auraient permis à la formation technique et professionnelle et à la formation générale de se renforcer mutuellement.
- a provoqué pour beaucoup d'élèves issus du milieu rural une rupture culturelle sans pour autant les sortir d'un certain ghetto agrarien.

#### UNE NÉCESSAIRE CONCEPTION RÉNOVÉE DES DISCIPLINES,

- . Les disciplines doivent être considérées du triple point de vue :
  - des attitudes qu'elles permettent de développer chez le formé ;
  - des méthodes auxquelles elles permettent de l'entraîner ;
  - des contenus qu'elles peuvent lui apporter.
- . Les disciplines doivent être conçues pour permettre l'articulation des formations initiale et continue.
- . Le rapport entre les diverses disciplines et le réel doit être repensé.
- . Par exemple, la zootechnie doit prendre en compte la relation entre les techniques zootechniques et les pratiques des éleveurs; les mathématiques doivent permettre de vérifier la pertinence de certains modèles techniques; les langues devraient s'appuyer sur le contact direct avec les réalités étrangères ...

C'est grâce à ces confrontations et à cette liaison permanente entre formation dans l'institution scolaire et réalité, que l'élève pourra formuler des questions et bâtir ses propres représentations.

La construction d'un projet pédagogique global conduira à la définition collective (avec toutes les parties prenantes) d'objectifs et de projets de formation, non plus définis uniquement en termes de savoirs, mais aussi en termes de compétences et d'aptitudes variées à développer.

C'est dans le cadre du projet pédagogique global que chacune des disciplines pourra définir ses objectifs, ses méthodes et, enfin seulement, ses contenus et leur évaluation.

Le cloisonnement étroit entre disciplines disparaît alors au profit du développement de situations dont l'exploitation manifeste les liens entre disciplines au sein du projet de formation.

#### QUELQUES CONDITIONS DE MISE EN OEUVRE,

Une telle perspective suppose que les spécialistes des disciplines qui assurent la formation constituent une véritable équipe éducative responsable de la définition et de la mise en oeuvre du projet et capable de définir les apports

.../...

.../...

spécifiques de leurs disciplines dans le projet de formation.

Une telle démarche suppose pour les enseignants, un niveau élevé de formation dans leur discipline et dans la didactique de cette discipline. La mise en place de formations largement décentralisées (regroupant un nombre limité de formés) dans les petites régions agricoles ne doit pas conduire à une polyvalence accrue des enseignants. Elle nécessite que les établissements disposent, dans chaque département, de structures souples et d'un nombre suffisant d'enseignants bien formés dans leur discipline, capables d'en appréhender les objectifs et les effets et d'en mettre en oeuvre les méthodes et les contenus, dans le cadre d'un projet pédagogique global qu'ils devront en permanence confronter et adapter aux réalités.

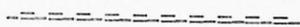
Ainsi, la notion d'horaire par discipline prend un nouveau sens dans la mesure où il s'agit plutôt d'estimer les contributions respectives de chaque discipline dans la réalisation des objectifs de formation de l'option et de la filière.

Quant aux épreuves d'évaluation, elles doivent aussi s'adapter aux objectifs de la formation (ce qui n'exclut pas bien sûr certaines épreuves monodisciplinaires concernant les apports spécifiques d'une discipline).

#### REFERENCES

- . Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitation agricole.  
Tomes I - II - III - IV.
- . Conclusions du XVème congrès de l'Association des Naturalistes de l'Enseignement Agricole Public - Septembre 1982.
- . Biologie - Echanges n° 1 et 2 parus  
3 et 4 à paraître.  
(Quelle biologie pour l'enseignement agricole ?).

## LES APPROCHES NOVATRICES POUR LA CONSTRUCTION DE PROGRAMME : LE CAS DE "FOCEA",



### FOCEA

Formation des chefs d'exploitation agricole. Expérimentation pédagogique construite et réalisée par des lycées agricoles, des lycées d'enseignement professionnel agricole, des CFPAJ en collaboration avec l'INRAP, entre 1976 et 1981 (1).

A concerné les niveaux BEPA et BTAO.

La réflexion pédagogique (objectifs, contenus et démarches pédagogiques, évaluation) repose sur

- une analyse du métier d'agriculteurs et une analyse du fonctionnement de l'exploitation agricole, à partir de travaux de diverses origines dont ceux de l'INRA ;
- une connaissance de l'adolescence et des adolescents.

Elle met l'accent sur le fonctionnement du système exploitation-famille-environnement d'une part et sur le besoin d'apprendre des adolescents dans, par, pour l'action, d'autre part.

Trois objectifs généraux sont dégagés, vraisemblablement transposables à d'autres filières que la formation des chefs d'exploitation agricole, polyculture-élevage. Une première extension a été faite pour la viticulture : se situer dans le monde, décider, mettre en oeuvre.

La formation est articulée autour de seize points de passage obligés (PPO), caractéristiques d'une formation initiale d'adolescents se préparant à exercer une activité en rapport avec l'exploitation agricole. Ces points de passage obligés sont eux-mêmes organisés les uns par rapport aux autres selon une progression sur deux ans. Chaque point de passage obligé a ses objectifs spécifiques ; il fait appel à la complémentarité de plusieurs disciplines ; il se réalise à partir d'activités privilégiées (les situations de formation) et donne lieu à une évaluation, qui est un retour sur les objectifs.

La progression de chaque discipline s'articule à la progression des PPO, colonne vertébrale de la formation, commune à toutes les disciplines.

La formation est sanctionnée par un contrôle continu et un examen final comportant deux épreuves de synthèse (trois en début d'expérimentation), deux en conclusion de l'expérimentation).

(1) LEPA de Pontivy (Morbihan), de St Yrieix (Hte Vienne), d'Ondes (Haute Garonne), de Belleville/Saône (Rhône), de Vire (Calvados).

L.A. de la Sôte St André (Isère), de la Motte Servolex (Savoie), de Besançon (Doubs).

CFPAJ de Verdun (Meuse), de Semur en Auxois (Côte d'Or).

Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitation agricole INRAP

Tome 1 : De la définition des objectifs à l'évaluation de la formation.

Tome 2 : La filière BTAO-CEA

Tome 3 : La filière BEPA-AE

Tome 4 : La filière BTAO Viticulture oenologie.

-----

POINTS DE REPERE POUR CONSTRUIRE UN PROGRAMME  
DE FORMATION ADAPTE AUX EXIGENCES D'UN METIER :  
LE CAS DE LA CONDUITE DE L'EXPLOITATION VITICOLE ET VINICOLE

=====

L'une des missions de l'enseignement agricole est de former de futurs agriculteurs, de manière adaptée aux exigences, aux spécificités et aux diversités de leur métier. Les objectifs d'une formation d'agriculteurs se définissent par rapport à une analyse du métier et plus précisément aux opérations nécessaires à la maîtrise des processus productifs spécifiques à tout système de production, notamment ici le cas du système viti-vinicole.

PRINCIPES FONDAMENTAUX POUR DÉFINIR DES OBJECTIFS DE FORMATION,

La formation initiale d'un futur agriculteur doit :

- être une préparation à l'action ;
- faire acquérir des compétences de base ;
- préparer aux évolutions à moyen terme du métier et aux adaptations éventuelles.

Pour cela, il faut définir les savoirs (connaissances, démarches, méthode et savoir-faire) utilisés par l'agriculteur dans la maîtrise des processus de productions sur l'exploitation viti-vinicole et déterminer les capacités à faire acquérir à un élève, par sa formation, afin de le préparer à l'exercice de son futur métier.

La définition de ces savoirs se fera à partir d'une analyse du métier fondée sur une approche globale du fonctionnement de l'exploitation viti-vinicole (cf. fiche Approche systémique) et l'analyse des décisions qui y sont prises.

Lorsqu'on étudie le fonctionnement de l'exploitation viti-vinicole, on est amené à étudier les relations existant entre différents niveaux de décision tels, par exemple, le pied de vigne, la parcelle, la cuve, la cave, l'environnement économique, l'environnement juridique, la famille, etc.

Ces différents aspects seront pris en compte dans une formation préparant à l'action, à l'exercice du métier, au cours de laquelle l'élève sera confronté à des réalités proches de celles qu'il connaîtra plus tard. Elle devra alors lui apprendre à se situer face à ces réalités concrètes plus ou moins complexes créant les conditions de la compréhension des relations et interactions entre les niveaux et créant les conditions de l'acquisition des capacités nécessaires à la conduite de l'exploitation viti-vinicole. Elle apprendra à l'élève à analyser la réalité à laquelle il est confronté, à dégager les éléments de décision et finalement à mettre en oeuvre une ou plusieurs décisions, donc à agir sur cette réalité. \*

\*

L'expérimentation FoCEA parle de situation de formation (voir bibliographie)

.../...

De l'analyse du métier et de la confrontation des élèves à des situations concrètes découlent deux conséquences pédagogiques :

- l'organisation des programmes doit prévoir une graduation dans la progression pédagogique. Ils doivent être élaborés et présentés de façon de plus en plus complexe, être adaptables aux situations même conjoncturelles ;

- les disciplines concourent à fournir aux élèves les savoirs nécessaires à la résolution des problèmes posés par la situation de formation. Elles ne figurent pas au programme pour elles-mêmes, mais comme composantes de la réalité étudiée, du problème à résoudre.

Ainsi, les objectifs de la formation sont rédigés en termes de capacités qui serviront d'ailleurs de base à son évaluation. Ce qui ne nie pas, bien au contraire, l'utilité et l'utilisation des connaissances nécessaires à l'exercice de ces capacités.

Ainsi, la formation du chef d'exploitation viti-vinicole se construira par un enchaînement de situations de formation (problème concret tel qu'il peut se poser à un viticulteur en termes de décisions et d'action impliquant une approche pédagogique pluridisciplinaire exigeant une démarche active de l'élève).

Des situations de formation assemblées de manière cohérente composeront des séquences fortes de la formation, des moments privilégiés de collaboration entre plusieurs disciplines.

Les exemples ci-dessous illustrent des séquences de formation et des situations de formation spécifiques à la formation du chef d'exploitation viti-vinicole.

Exemple 1 Le viticulteur face à l'évolution de l'agriculture et de la viticulture. Source : Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitations agricoles. Tome IV Page PPO 14.

#### Finalités.

Favoriser chez l'élève la construction d'un système de valeurs qui l'aidera à assumer les responsabilités de son futur métier à partir de l'exemple du métier d'agriculteur. Lui fournir les moyens de comprendre l'évolution de l'agriculture pour qu'il y participe de façon active et volontaire.

#### Objectifs.

Etre capable d'identifier les causes historiques de l'évolution de l'agriculture française depuis un siècle.

Etre capable d'analyser d'autres formes d'évolution de l'agriculture (pays en voie de développement, agriculture socialiste, agriculture des U.S.A. ...)

Etre capable de se situer par rapport aux nouveaux rôles que l'agriculture peut être amenée à jouer : exportations, énergies nouvelles, qualité des produits, protection de l'environnement.

.../...

.../...

Etre capable de se situer par rapport aux nouvelles contraintes : coût des matières premières et de l'énergie, demandes du consommateur (qualité, produits biologiques), élargissement de la C.E.E.

Etre capable de se situer face aux exigences contradictoires du développement de l'agriculture : développement pour l'homme ou pour le produit.

Etre capable d'identifier les rapports entre pays riches et pays en voie de développement au niveau de l'agriculture, et de mesurer les responsabilités respectives.

#### Disciplines.

Toutes disciplines.

#### Exemples de situation de formation.

- Lecture (partielle), commentaire et discussion du rapport "Pour une agriculture plus autonome et plus économe".

- Après diverses interventions extérieures, amener les élèves à participer à un débat sur le thème "Pourquoi produire plus et produire mieux ?"

- Etude et commentaire des statistiques annuelles du commerce extérieur agricole et alimentaire de la France.

#### Exemple 2 : Conduite de la vigne

Source : Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitations agricoles  
Tome IV page PPO 15.

#### Finalités.

Etudier et comparer différents itinéraires techniques (IT) pratiqués sur diverses exploitations (établissement, stage, environnantes). Ces études et ces comparaisons d'itinéraires techniques différents permettent de faire observer à l'élève les états de la plante et du milieu à des stades clefs pour l'élaboration du produit et de comprendre comment intervenir sur la plante et le milieu en tenant compte des effets du climat pour réaliser les objectifs de production du viticulteur.

#### Objectifs.

Etre capable d'observer, d'analyser et d'interpréter les états du milieu au sein d'une parcelle cultivée ainsi que leur évolution sous l'effet des techniques employées précédemment et des composantes du climat.

Etre capable de comparer différents itinéraires techniques et de raisonner le choix de techniques en fonction des objectifs de l'agriculteur.

.../...

Etre capable de maîtriser les rendements en fonction des objectifs de production et des contraintes réglementaires.

#### Méthode pédagogique.

Il est nécessaire d'insister sur le fait que l'emploi d'une technique n'est pas une fin en soi, mais qu'elle s'inscrit dans un itinéraire technique déterminé par les objectifs de l'agriculteur, le schéma d'élaboration du rendement de la culture, les états du milieu aux stades clef de ce schéma. Ceci signifie que la formation s'organise autour du suivi des cultures et non pas autour de la description des techniques.

*Pour le détail de la méthode, se reporter à  
"Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitation agricole"  
Tome IV.*

#### Disciplines.

Agronomie, biologie végétale, matériel, éducation physique.

#### Points d'entrée possibles.

On peut entrer par :

- . la description des stades-clef de l'élaboration du rendement des plantes étudiées ;
- . l'observation et le contrôle des états du milieu correspondant à ces stades-clef et les techniques utilisées pour orienter l'évolution de ces états.

#### Exemples de situations de formation.

- . En fonction des données climatiques, de l'état végétatif de la vigne, et du risque de prolifération de tel ou tel parasite, dois-je traiter ?
- . En fonction de l'évolution de la maturation et de la climatologie, quand dois-je vendanger ?

#### Evaluation.

- . de l'aptitude à suivre les cultures ;
- . de l'aptitude à mettre en oeuvre les techniques.

.../...

OU SE RENSEIGNER ?

Bibliographie :

- Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitation agricole - Tome I - II - III - IV.
- La formation du chef d'exploitation viticole - Bulletin INRAP 39.

Des pratiques :

- BTAO FoCEA Viticulture oenologie. L.E.P.A. Belleville sur Saône.
- BTAO Bacheliers Conduite de l'exploitation viti-vinicole. L.A. de Carcassonne.

<p>LES APPROCHES NOVATRICES POUR LA CONSTRUCTION DE PROGRAMMES : LE B.T.S.A. TAGE/UNITES DE VALEUR</p>
--

Le projet de formation au BTS A TAGE par unités de valeur est le résultat de deux années de réflexion menée par les équipes enseignantes de quatre établissements (lycées agricoles de Brie Comte Robert, de Roanne, de Toulouse et l'INPSA de Dijon) et coordonnée par l'INRAP. Il n'a pas donné lieu, à ce jour à expérimentation: les propositions avancées restent des hypothèses à tester. Ce projet par U.V. présente des solutions possibles à un certain nombre de problèmes (qui sont soit très généraux, soit plus particulièrement liés aux filières T.S.) :

- . éviter l'échec global en fin de formation en permettant à l'étudiant de capitaliser les U.V. (ce n'est plus le tout ou rien), alléger corollairement l'examen final et allonger le temps réel de formation ;
- . permettre une plus grande souplesse de la formation en tenant compte
  - des origines scolaires différentes des étudiants qui entrent en T.S. ;
  - d'une adaptation aux diverses familles d'emplois vers lesquelles les étudiants souhaitent s'orienter.
- . mieux définir pour l'ensemble des acteurs de la formation (étudiants, enseignants, parents, maîtres de stage etc.) les objectifs de la formation, la définition des U.V. impliquant une très grande clarification de ceux-ci.

### STRUCTURE GÉNÉRALE DU PROJET.

#### Les points de départ.

. bien clarifier les objectifs du BTS A TAGE : les emplois principaux auxquels prépare le BTS A TAGE sont soit le métier d'agriculteur, soit le métier d'agent de développement dont la capacité essentielle est la maîtrise de l'approche globale de l'exploitation et de l'environnement dans lequel elle est insérée : le BTS A TAGE se distingue ainsi des BTS A par production qui développent des approches plus sectorielles ou des BTS A préparant à d'autres secteurs d'activité (commercialisation, agro-alimentaire etc.)

Il en découle les axes de formation suivants :

- un approfondissement des connaissances correspondant à un niveau T.S.
- une aptitude à la mobilisation des connaissances en vue du conseil aidant à la prise de décision sur l'exploitation (lien avec l'appro-

che globale) ;

- une compétence au niveau de la "lecture" de l'environnement socio-économique ;
- un développement personnel favorisant l'aptitude à utiliser une documentation, l'aptitude à la communication, l'aptitude à utiliser une langue étrangère.

. tenir compte de l'évolution de l'agriculture : bien que le programme de référence ait été maintenu dans ses grandes lignes, le projet introduit :

- une initiation à l'informatique ;
- une autre hiérarchie des connaissances conduisant à donner plus d'importance aux techniques documentaires, aux problèmes juridiques et fiscaux, à l'analyse de l'environnement.

Ce projet est structuré en trois ensembles :

. une période d'harmonisation des connaissances, placée en début de formation, permettant de tenir compte de l'origine scolaire différente des étudiants (notamment des baccalauréats). Un système par UV implique en effet une plus grande homogénéité du groupe classe du point de vue des connaissances de base.

. le noyau central de la formation composé de 5 unités de valeur, elles-mêmes divisées en modules.

. les modules d'approfondissement, placés en fin de formation, choisis par les étudiants selon leur goût et les familles de métiers vers lesquelles ils souhaitent s'orienter.

## ANALYSE DE CHAQUE ENSEMBLE DU PROGRAMME

### 1. La période d'harmonisation des connaissances.

Prévue pour une durée de 90 heures, cette période est soit obligatoire pour les étudiants issus des baccalauréats C et D et porte sur les fondements scientifiques des techniques et sur la gestion, soit facultative pour les étudiants issus des bac D', BTAG, BTAO. Dans ce dernier cas, le contenu de cette harmonisation est à redéfinir chaque année après une série de tests d'entrée.

### 2. Les unités de valeur.

Le projet a retenu cinq unités de valeur. Un nombre plus important d'UV aurait fait courir le risque d'une pulvérisation de la formation alors que le BTS TAGE est avant tout une formation de synthèse. Ces cinq UV ont été définies en référence aux grands axes de la formation, et comprennent :

- trois unités de valeur à caractère général ;

.../...

- . UV1 : les techniques de collecte, d'enregistrement et de traitement des données chiffrées (mathématiques, comptabilité, informatique) : 160 heures - 5 modules ;
- . UV2 : les techniques de communication, d'animation et de documentation (langues, TEC, EPS) = 360 H. - 9 modules ;
- . UV3 : l'analyse de l'environnement social et économique de l'exploitation agricole et de l'agriculture (économie générale) : 160 h 3 modules.

- deux unités de valeur spécifiques à l'option TAGE

- . UV4 : les méthodes de production au niveau de la parcelle et du troupeau, aspects techniques et économiques (gestion, phytotechnie, zootechnie) : 290 H - 9 modules.
- . UV5 : l'analyse des problèmes globaux de l'exploitation au niveau du système "famille/exploitation" et recherche de solutions.

160 H      4 modules.

*Remarques : Les UV à caractère général, sous réserve d'une étude plus poussée, pourraient peut-être constituer un tronc commun aux BTSA tout au moins pour ceux qui concernent le secteur agricole.*

Précisions sur les modules.

Les UV sont divisées en modules de capacité. Au nombre de 30, ils constituent le "corps" de la formation TAGE. Ils correspondent à des unités de formation ayant une cohérence propre et ils sont définis en terme d'objectifs de formation. Ils sont mis en oeuvre à la fois de façon monodisciplinaire et pluridisciplinaire et en s'appuyant au maximum sur les réalités régionales, notamment pour les UV3, UV4 et UV5. Notons qu'étant définis en terme d'objectifs, ils permettent une meilleure cohérence et harmonisation des évaluations entre les établissements.

3. Les modules d'approfondissement.

La souplesse du système des UV permet grâce à ces modules d'approfondissement d'offrir aux étudiants un "menu à la carte", en fin de formation, qui permet la transition de leur vie scolaire vers leur vie professionnelle. Il s'agit bien d'approfondissement et non de spécialisation pour conserver au BTS TAGE son caractère général. Les étudiants ont à choisir deux modules d'approfondissement de 60 heures chacun sur une liste dont les thèmes et les contenus sont déterminés en fonction des finalités du BTS TAGE, des compétences des équipes des formateurs, de l'évolution des perspectives d'emplois etc. Les étudiants suivent ces modules soit dans leur établissement d'origine, soit dans les autres établissements si ces derniers offrent des modules d'approfondissement plus conformes à leur choix.

.../...

## LA PLURIDISCIPLINARITE ET LES ACTIVITES DE STAGES .

Le projet, bien que fondé sur un découpage en U.V. s'est efforcé de conserver les aspects positifs de la formation actuelle, notamment les activités pluridisciplinaires et de stages.

Les 320 heures de pluridisciplinarité prévues au programme de référence sont conservées et même renforcées ; cependant, le découpage par U.V. oblige à définir le contenu de cette pluridisciplinarité et à l'affecter aux différents modules de capacité ; cette définition est la suivante :

- |   |                        |                               |
|---|------------------------|-------------------------------|
| - Elaboration de dossiers sur des problèmes généraux            | Concerne toutes les UV | Masse horaire : 30 H.         |
| - Voyage à l'étranger   | Concerne toutes les UV | Masse horaire : 30 H.         |
| - Approche globale de l'exploitation agricole et études de cas. | Concerne UV4 et UV5    | Masse horaire : 100 H.        |
| - Etude de l'environnement de l'exploitation agricole.          | Concerne UV3           | Masse horaire : 80 H.         |
| - Etude des systèmes fourragers                                 | Concerne UV4           | Masse horaire : 60 H.         |
| - Exposés techniques  | Concerne toutes les UV | Masse horaire : 5 H/<br>élève |
| - Suivi des rapports de stage                                   | Concerne toutes les UV | Masse horaire : 5 H/<br>élève |

Les activités de stage sont essentielles, et notamment le stage en exploitation agricole (8 à 12 semaines) car c'est l'occasion privilégiée de saisir globalement le fonctionnement d'une exploitation et d'entraîner les étudiants à élaborer un projet de solution à un problème rencontré sur l'exploitation. Découpé en périodes, le stage est fortement intégré à la scolarité.

## MODALITES D'EVALUATION ET DELIVRANCE DU DIPLOME

### MODALITES D'EVALUATION DE CHAQUE ENSEMBLE DU PROGRAMME

### MODALITES DE DELIVRANCE DU B.T.S. TAGE

- . La mise à niveau : fait l'objet d'une évaluation formative, après tests d'entrée.
- . les U.V. : les modules de capacité constituent des unités d'évaluation. Pour obtenir une U.V., il faut avoir satisfait aux deux conditions suivantes :
  - avoir obtenu au moins la moyenne de 10/20 sur l'ensemble des modules de capacité de l'U.V. ;
  - ne pas avoir de note  $\leq 6$  à chaque module de capacité.

Une note comprise entre 8 et 10 obtenue une première fois à un module de capacité déclenche le bénéfice d'un soutien pédagogique à l'issue duquel a lieu une nouvelle évaluation.

- . les modules d'approfondissement : donnent lieu à une appréciation qualitative par les formateurs de l'établissement organisateur. Le certificat correspondant figure au dossier scolaire de l'étudiant.

#### Principes de base.

- évaluation continue des modules de capacité permettant de capitaliser les différentes UV nécessaires à la délivrance du BTS.
- introduction d'une épreuve de synthèse finale, destinée à vérifier certaines capacités importantes qu'on attend d'un élève TS TAGE à l'issue de sa formation.

#### Pour obtenir le BTS TAGE, l'étudiant doit donc :

1. avoir suivi la totalité de la scolarité y compris les deux modules d'approfondissement.
2. avoir obtenu ses 5 U.V.
3. Avoir obtenu au moins la note de 10/20 à une épreuve de synthèse orale, organisée en fin de formation et ayant pour support le rapport de stage en exploitation agricole.

Les 5 UV sont officialisées par un jury externe à l'établissement qui organise également l'épreuve de synthèse finale.

Remarque : Si un étudiant n'a pas obtenu une ou plusieurs UV dans le cadre de la scolarité :

1. Il garde le bénéfice des autres UV obtenus (principe de capitalisation) sur une période donnée.
2. Pour les UV manquantes, deux cas peuvent se produire selon l'origine de l'échec :
  - . ou bien il a une note  $\leq 6$  à l'un des modules de capacité de telle UV et il doit satisfaire à une épreuve ultérieure d'examen dans ce module seulement ;

.../...

- . ou bien il a une moyenne  $\leq 10$  pour l'ensemble de telle ou telle UV et il doit satisfaire à des épreuves ultérieures d'examen portant sur l'ensemble du ou des UV.

POUR EN SAVOIR PLUS :

- . Arrêté du 31 mars 1982 (publié au J.O. du 7 avril 1982) sur le projet d'expérimentation du BTS TAGE par UV ;
- . Annexe I de l'arrêté du 31 mars 1982 sur le programme des unités de valeur ;
- . Document de synthèse n° 4 du BTS TAGE UV "échanges" publié par l'INRAP : synthèse des travaux des deux années de réflexion des quatre établissements concernés.

COMMENT DES UNITES CAPITALISABLES DEFINISSENT UN PROGRAMME ?

QU'EST-CE QU'UN PROGRAMME EN UNITES CAPITALISABLES ?

*"On appelle unité capitalisable un savoir-faire ou savoir-être global défini en termes de comportement et où les paramètres de lieu et de temps sont envisagés". (Conseil de l'Europe).*

Etre capable de ... c'est avoir acquis et savoir utiliser des aptitudes, des méthodes, des connaissances appartenant à différentes disciplines.

A partir de ce concept d'unités capitalisables, la structure d'une formation par unités capitalisables se ramène à un ensemble d'unités définies chacune par un objectif opératoire traduit en termes de capacités.

Plus qu'un programme à proprement parler, la définition d'U.C. balise un parcours de formation dont la durée peut varier selon les possibilités du formé.

Caractéristiques d'une unité capitalisable.

<u>Caractéristiques internes</u>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transitions économiques avec autres U.C. et avec l'application.</li> <li>- Choix effectué sur la base de la personnalité actuelle et actualisable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle est définie en termes de comportement.</li> <li>- Assure la durabilité des comportements.</li> <li>- Permet l'application immédiate aussi.</li> <li>- Favorable au développement personnel, social, économique.</li> <li>- "Economique" pour l'étudiant.</li> <li>- Est acquise en 10 à 500 heures.</li> <li>- Effectue plusieurs fonctions.</li> <li>- Favorise les apprentissages ultérieurs.</li> <li>- Assure le transfert à un très grand nombre de domaines.</li> <li>- Est motivante pour l'étudiant.</li> <li>- Associable significativement à beaucoup d'autres unités capitalisables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut être acquise n'importe quand durant la vie et avant utilisation.</li> <li>- Economique pour la société.</li> <li>- Chaque U.C. appartient à une hiérarchie de 3 à 10 "étages" distincts par leur complexité - abstraction - formalisation.</li> </ul>

.../...

### Pourquoi envisager la possibilité d'une telle structure de programme ?

La définition d'unités capitalisables s'inscrit dans les perspectives de la pédagogie par objectifs qui définit la formation comme un ensemble de comportements et non seulement de connaissances.

Ce système veut rompre avec le système actuel et la règle des trois unités :

- Lieu : l'école est le lieu unique d'acquisition ;
- Temps : la formation est limitée à la scolarisation ;
- Action : A un âge donné, les programmes sont identiques pour tous, quelles que soient aptitudes ou motivations ...

Envisager des unités capitalisables, c'est aussi refuser la notion d'échec total : en fin d'année, le formé peut n'avoir acquis qu'une partie des U.C. proposées, il pourra ensuite compléter cet acquis à son rythme. C'est un système où la formation doit être le fait de celui qui apprend.

### Comment construire un parcours de formation en U.C. ?

La définition d'U.C. ne décrit pas la planification pédagogique nécessaire, donc ni l'organisation ni les interventions pédagogiques.

Cependant, la construction d'un tel parcours est issu des principes de la pédagogie par objectifs ; elle suppose des étapes précises :

- l'analyse préalable du métier auquel le programme préparé ne saurait se réduire à une simple adaptation à un poste de travail. La totalité des aspects doit être retenue : dimensions techniques, mais aussi dimensions sociale, culturelle, personnelle ;

- la formation ne se limite pas à une addition de disciplines, mais assure, par l'intégration de toutes celles-ci au projet éducatif, une préparation à l'action dans la vie professionnelle sociale, à travers l'action elle-même : les U.C. sont donc construites sur des bases pluridisciplinaires ;

- la préoccupation de l'évaluation des résultats doit être constatée lors de l'élaboration des U.C. ;

- la situation pédagogique doit être cohérente avec l'objectif et le mode d'évaluation (ici, pas de distinction entre fond et forme) ;

- les principales étapes à franchir se présentent alors ainsi :

- . analyse fine du métier visé ;
- . découpage de ce métier en unités fonctionnelles, base des unités de la formation ;
- . énumération des notions scientifiques, des concepts et des savoir-faire qui sous-tendent chaque unité et permettent leur compréhension et leur maîtrise par le formé ;
- . choix de la situation pédagogique adaptée ;
- . détermination des performances attendues et des conditions dans lesquelles elles doivent être réalisées par le formé ;

.../...

. vérification de la cohérence entre ces différentes étapes.

Il faut ici signaler un risque : celui d'une très grande parcellisation des tâches par la définition d'U.C. très spécialisées autour de comportements observables relativement ponctuels qui peut engendrer un éclatement total de la formation tout à fait inadapté à l'enseignement agricole.

#### Où se renseigner ?

Dans chaque académie, des L.T. ou des L.E.P. de l'Education Nationale expérimentent des délivrances de diplômes par U.C. On peut se procurer la liste et les adresses auprès de l'Inspection de l'Enseignement Technique au siège de chaque rectorat.

Le principe de la pédagogie par objectifs a guidé de manière mieux adaptée aux professions agricoles lors de la construction des programmes de l'expérience FoCEA (voir fiche correspondante).

SCHWARTZ (B) : l'Education demain - Atelier Montaigne 1973

SCHWARTZ (B) : Une autre école - Flammarion 1977

DELANDSHEERE (J) : Comment définir des objectifs pédagogiques - PUF 1975.

GIRARD de LANTIER : Le travail humain.

LES APPROCHES NOVATRICES POUR LA CONSTRUCTION DE  
PROGRAMME : LE CAS DU B.T.S. "PROTECTION DE LA NATURE"

- - - - -

Ce projet a été élaboré par le lycée agricole de Neuvic (Corrèze) et à son initiative en vue de répondre à des attentes des enseignants, du jury et des élèves, attentes non satisfaites par le programme traditionnel. Il est expérimenté depuis la rentrée 1977. Au point de départ, un constat est dressé des difficultés rencontrées dans le déroulement des deux années de formation : ce constat est la fait des élèves en formation, des anciens élèves, des formateurs, de la direction, du jury. Ce constat des insatisfactions, ou des reproches réciproques, est complété par une enquête auprès des employeurs réels et potentiels sur la nature des emplois qu'ils sont ou seraient en mesure d'offrir à des titulaires de ce B.T.S. De cet ensemble de données, se dégagent des points sensibles : les objectifs de formation doivent être définis sans ambiguïté, les démarches pédagogiques doivent concourir à l'atteinte des objectifs, les contenus de formation doivent être moins encyclopédiques et le rapport avec les objectifs de formation plus explicite, le mode de délivrance du diplôme doit prendre en compte les démarches pédagogiques pratiquées et vérifier que les objectifs de formation sont atteints.

Quatre objectifs de formation sont retenus "la formation B.T.S. Protection de la nature" ayant pour objectifs de rendre les élèves capables de ..."

La formation est organisée autour de quatre types d'activités interdépendants :

- les blocs Trois blocs regroupent sept thèmes, caractéristiques de la formation B.T.S. "Protection de la nature". Le thème est ainsi défini : "Un domaine d'étude pluridisciplinaire, permettant l'apprentissage de démarches d'investigation et de synthèse, la mobilisation des connaissances acquises ; favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances ; conduisant à la recherche de solutions à des problèmes posés ou qui sont susceptibles de se poser en vue d'élaborer des propositions soumises aux décideurs". Pour chaque thème, sont présentés les objectifs spécifiques, les apports disciplinaires, les activités de formation, les modes d'évaluation.

- les enseignements complémentaires Les disciplines non intégrées à l'étude des thèmes sont dispensées selon un horaire régulier et répétitif.

- les apports à l'environnement du lycée : activités de formation dont bénéficie l'environnement du lycée (illustration de la complémentarité formation - animation du milieu rural).

- les stages collectifs et individuels.

La mise en oeuvre passe par un emploi du temps évolutif construit autour des exigences des démarches pédagogiques imposées par les thèmes et les séances d'apports à l'environnement.

Enfin, l'évaluation de la formation repose sur un contrôle continu et un examen final avec quatre épreuves de synthèse.

Arrêté du 19 Août 1977 (JO du 3/09/77) modifié le 22 juillet 1982 (JO du 8/08/82).

L'ÉCONOMIE SOCIALE FAMILIALE  
DANS LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

=====

QU'EST-CE QUE L'ÉCONOMIE SOCIALE FAMILIALE ?

L'ÉCONOMIE SOCIALE FAMILIALE A POUR OBJECTIF L'ÉTUDE ET L'AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE LA VIE QUOTIDIENNE, AU NIVEAU DE L'INDIVIDU, DE LA FAMILLE ET DES COLLECTIVITES, EN LES REPLACANT DANS LEUR CONTEXTE PHYSIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIAL.

Elle concerne les divers aspects de la vie, et tend à l'acquisition de certains savoirs et/ou de savoir-faire :

- entrer dans la vie active,
- équilibrer les rapports entre la vie privée et la vie professionnelle,
- organiser sa vie familiale :
  - éduquer ses enfants
  - gérer un budget familial
  - se comporter en consommateur averti
  - choisir ou aménager un cadre de vie
  - s'alimenter
  - surveiller sa santé
- ...
- prendre part à la vie sociale.

Elle participe aussi à une réflexion sur l'environnement permettant de mieux raisonner les objectifs et les choix personnels ou collectifs de l'existence.

POURQUOI L'ÉCONOMIE SOCIALE FAMILIALE

L'évolution de la société, la généralisation d'une activité professionnelle de la femme, entraînent de nouveaux modes de vie, et de nouvelles relations familiales (partage des décisions et des responsabilités ...).

Parmi les recommandations formulées par la Commission Européenne d'Agriculture de la F.A.O. lors de la session sur "La Femme et la Famille agricole dans le Développement Rural", à Brest en septembre 1982, on doit noter l'unanimité des représentants des 21 pays en ce qui concerne la gestion "qui doit avoir pour objet l'unité économique et sociale intégrée, composée de l'exploitation et de la famille", au travers des trois thèmes traités :

- identité professionnelle de l'agricultrice ;
- coresponsabilité de la femme dans l'agriculture et le développement rural ;
- place des agricultrices dans la pluriactivité rurale.

.../...

Jusqu'à présent, hormis quelques filières, l'enseignement de l'Economie Sociale Familiale n'existe pas dans l'enseignement agricole.

L'introduction de cette matière doit permettre de mieux cerner les problèmes humains et familiaux, tant chez les exploitants que chez les salariés.

Ainsi, comment connaître les besoins de la famille sans étudier le budget familial, l'organisation du travail, le partage des responsabilités ..., comment veiller à la santé et à la sécurité de chacun si l'on ignore les règles élémentaires en ces domaines. L'ETUDE DETAILLEE D'UNE RATION ANIMALE NE REMPLACE PAS L'ETUDE DES RATIONS ALIMENTAIRES HUMAINES.

Partant des domaines qui lui sont propres, l'Economie Sociale Familiale contribue à la formation globale des citoyens : acquisition de l'autonomie, développement du jugement et de l'esprit d'initiative, du sens des responsabilités, des facultés d'expression et de communication.

IL CONVIENT DONC, EN LIAISON AVEC LES AUTRES DISCIPLINES CONCERNEES, DE PREPARER LES JEUNES :

- . leur faire prendre conscience des situations individuelles ou collectives qu'ils devront affronter ;
- . leur faire acquérir - les informations de base nécessaires aux choix et aux prises de décisions ;
  - certaines connaissances et techniques de base,
  - des méthodes d'observation et d'analyse qui leur permettront de prévoir les conséquences de l'évolution des technologies et des situations socio-économiques susceptibles de modifier nos modes de vie, et leur en faciliteront la maîtrise.

IL NOUS PARAIT FONDAMENTAL QUE DES LIAISONS SOIENT ASSUREES ENTRE LA FORMATION INITIALE ET LA FORMATION CONTINUE.

#### COMMENT

Inscrit dans la réforme générale, l'enseignement de l'Economie Sociale Familiale devrait se traduire par des capacités spécifiques à atteindre, les unes déterminées au niveau national, les autres définies par les projets des établissements.

Comme pour les autres disciplines, cet enseignement s'appuiera sur des travaux pluridisciplinaires, des approches globales de situations, des visites, des dossiers à constituer, des séquences professeurs-élèves, l'utilisation de C.D.I. ...

Formation et recyclage des enseignants sont nécessaires.

.../...

## OÙ SE RENSEIGNER SUR LE CONTENU DE PROGRAMMES D'ÉCONOMIE SOCIALE FAMILIALE ?

Outre les programmes de l'Education Nationale (C.A.P., B.E.P., B.T., Bac et B.T.S.), on peut consulter un avant-projet de programme d'Economie Sociale Familiale dans l'Enseignement Technique Agricole, déposé à la D.G.E.R. et remis aux membres du Groupe de Coordination Nationale.

Cet avant-projet, établi principalement par un groupe de travail réuni pendant le premier semestre 1982 à l'initiative de Monsieur le Directeur de l'Enseignement Technique, propose différents thèmes regroupés en quatre grands axes : VIE FAMILIALE, VIE SOCIALE, EDUCATION SANITAIRE, EDUCATION DU CONSOMMATEUR, mais qui peuvent être regroupés selon des axes différents, par exemple : LA CONSOMMATION, L'ENTREE DES JEUNES DANS LA VIE ACTIVE, LA SANTE, LE GROUPE FAMILIAL ...

-----

- OPTIONS ET FILIERES -

POUR QUOI ?

Permettre à chaque élève d'acquérir, au cours de sa formation initiale et de sa formation continue, la plus grande compétence possible correspondant à des qualifications personnelles, professionnelles et sociales lui permettant :

- . d'exercer un métier, en général dans le secteur agricole ou rural ;
- . de se situer et d'agir dans sa vie personnelle et relationnelle.

DEFINITIONS

L'organisation des parcours de formation permettant d'acquérir ces qualifications est caractérisée par

des degrés de qualifications : filières (avec des niveaux d'entrée et de sortie)  
des types de qualifications : options.

La combinaison des deux définissant le parcours de formation lui-même.

COMMENT ORGANISER LES FILIERES ?

*Les propositions qui suivent ont été élaborées par l'INRAP, à partir de ce qui existe ou se profile à l'Education Nationale (4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> préparatoires, seconde de détermination) et des travaux de commission dont la commission LEGRAND. Elles sont formulées à titre d'éléments d'information et de réflexion mais ne se présentent en aucun cas comme la position de la DGER.*

Les filières sont définies par des niveaux d'entrée (exemple : fin de 5<sup>e</sup>, de 3<sup>e</sup>, de seconde, de terminale), des niveaux de sortie sanctionnés par un diplôme (exemple : CAPA, BEPA, BTAO, BTAG, D', BTSA...) et correspondent à des durées variables de formation.

Entre ces filières, des "passerelles" sont aménagées

- . soit par entrée directe (exemple : BTA → BTSA ou D' → BTSA)
- . soit par des classes d'adaptation existantes (exemple BEPA → BTSA) ou à créer éventuellement (exemple CAPA → BEPA)

.../...

L'étude des besoins et des flux scolaires en relation directe avec l'analyse des réalités locales, régionales, voire nationales permet d'élaborer une carte scolaire régionale et nationale qui détermine les flux d'entrée et les flux de sortie aux différents niveaux de qualification. Les spécialisations fines ou complémentaires sont acquises en formation continue tout au long de la vie active et par des certificats de spécialisation.

Propositions d'organisation possible des filières. (propositions INRAP)

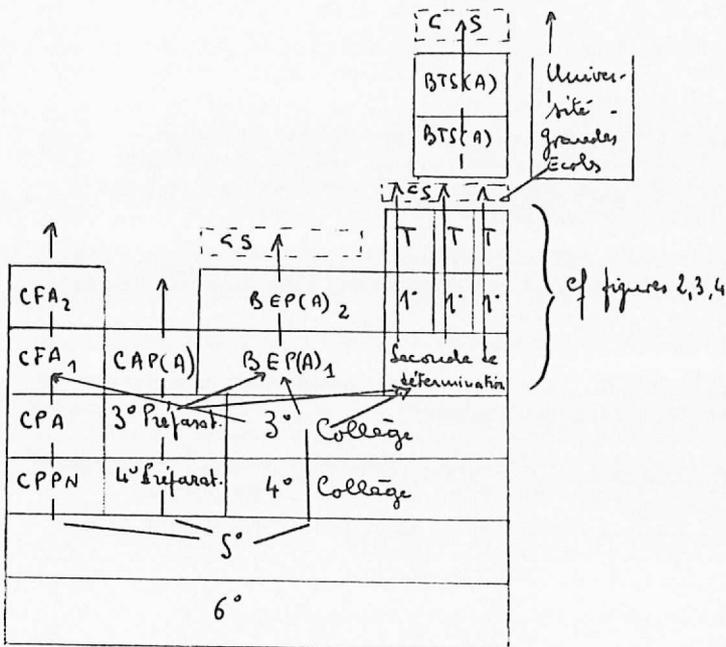


Figure 1 : Schéma Général

CPPN : Classes Préprofessionnelles de Niveau

CPA : Classes Préparatoires à l'Apprentissage

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

CAP(A) : Certificat d'Aptitude Professionnelle (Agricole)

4°-3° Préparatoires : se substituent au CAP Première et Seconde année de LEP

BEP(A) : Brevet d'Enseignement Professionnel (Agricole)

BTS(A) : Brevet de Technicien Supérieur (Agricole)

C/S : Certificat de Spécialisation.

BT(A)	BT <sub>n</sub> (A)	Bac D
BT(A)	BT <sub>n</sub> (A)	1° S
Seconde de détermination: T.C. + option agricole + autre option		

Figure 2 : 1° proposition

BT(A)	BT <sub>n</sub> (A)	Bac E'
BT(A)	BT <sub>n</sub> (A)	1° E'
Seconde de détermination: T.C. + option lourde		

Figure 3: 2° proposition

BTA(G)	BTA(O)	Bac D'
BTA(G)	BTA(O)	1° D'
Seconde Agricole		

Figure 4: 3° proposition  
= actuellement

1ère proposition : Cette seconde de détermination comprend un Tronc Commun d'enseignement plus des options "légères", c'est-à-dire dont la durée est de 3 H par semaine : initiation économique obligatoire, à laquelle on pourrait ajouter une ou deux "options agricoles" de 3 H chacune.

En première, on pourrait avoir un Brevet de Technicien Agricole avec des options (cf. ci-dessous), un Baccalauréat de Technicien Agricole (BTn A) à créer ou une Première S, débouchant en Terminale sur un Baccalauréat D.

2ème proposition : Au Tronc Commun de la seconde de détermination, s'ajouterait une option "lourde" agricole de 11 H. En première, au lieu d'une première S, on aurait, sur le modèle de la série E actuelle de l'Education Nationale, une première E' débouchant sur un Baccalauréat E' qui pourrait s'appeler, par analogie avec le Baccalauréat E (Mathématiques et Technique), "Biologie et Technique".

3ème proposition : C'est la situation actuelle.

L'intérêt de ces propositions est double :

- . lutter contre l'échec scolaire par l'organisation d'une orientation continue positive et l'harmonisation des filières avec l'Education Nationale (création de 4è - 3è préparatoires, de secondes de détermination) ;
- . insister sur l'acquisition par l'élève en formation initiale d'une qualification technologique générale, tout en réservant pour des spécialisations ultérieures l'acquisition de qualifications pointues ou conjoncturelles, telles que par exemple :
  - la culture du pois, du soja ou du lin ;
  - l'élevage des abeilles, des veaux de boucherie ou du lapin de chair ;
  - la production de freesia ou de choux de Bruxelles ;
  - l'utilisation de la micro-informatique en gestion ;
  - l'accueil en milieu rural ;
  - l'insémination artificielle des ovins etc.

Les 4è et 3è préparatoires sont en cours de création à l'Education Nationale depuis septembre 1982 (cf bibliographie). Elles prévoient un temps d'enseignement technologique. Les 4è et 3è préparatoires agricoles permettraient d'éviter que des élèves, qui ne se sentent pas à l'aise dans les collèges, qui font partie par exemple des 30 % de redoublants en 5è et qui sont activés par un support de formation technologique agricole, poursuivent leur scolarité en situation d'échec. Par ailleurs, les 4è et 3è préparatoires offrent une possibilité d'ouverture puisqu'elles débouchent sur un CAP ou un BEP, ou sur l'entrée en seconde.

## A QUELS TYPES DE PROBLEMES VEULENT REpondRE LES OPTIONS : COMMENT LES ORGANISER ?

---

L'enseignement agricole est un enseignement à vocation professionnelle : il doit donc prendre en compte la définition de profils spécifiques à une formation professionnelle. Il participe par là même à l'éducation complète de la personne, à la fois personnalité en construction, technicien compétent et membre participant d'un environnement social et culturel : les visées professionnelles sont inscrites dans le cadre d'une formation globale, d'autant que l'évolution des sciences et techniques rendrait rapidement inadaptée une formation étroitement spécialisée et difficile toute réorientation ou promotion.

La conception actuelle des options nombreuses et étroites, accentuée par la notion de "sous-option", a cherché à répondre à la variété de besoins professionnels régionaux ou nationaux très pointus, tout en conservant une masse de connaissances dont la transférabilité était faible, ce qui a entraîné diverses conséquences :

- la reconnaissance par les professionnels de la nécessité d'une formation plus générale ;
- l'inflation de programme définis en termes de connaissances exclusivement ;
- les échecs scolaires ;
- une mauvaise adaptation des qualifications aux besoins de la vie active, car les enseignements mettent plus l'accent sur les qualifications étroitement techniques que sur le développement personnel ou les qualifications sociales.

En effet, ces options ont été définies soit par rapport à des productions, exemple : "productions animales", "horticulture", "arboriculture fruitière"... , soit par rapport à des postes de travail, exemple : "employé d'élevage", "agent de laboratoire"... , soit par rapport à des secteurs d'activités, exemple : transformation et commercialisation des produits agricoles, "laiterie", conduite de l'entreprise agricole... sans dégager de noyaux de qualifications propres à définir des familles de métiers.

Plusieurs conceptions pédagogiques s'opposent alors :

- soit on cherche à faire acquérir des qualifications personnelles et sociales juxtaposées à des qualifications professionnelles :
  - . c'est ce qui est actuellement concrétisé par la séparation de fait entre enseignement général et enseignement technique ; et qui justifie, à posteriori, l'abstraction des programmes au collège (voir rapport LEGRAND) ;
  - . cela se traduit au niveau des programmes : par exemple par les "adaptations régionales" juxtaposées à la phytotechnie et à la zootechnie générales, les sous-options horticoles ou par les projets de tronc commun associé à des enseignements professionnels optionnels ;
- soit on cherche à faire acquérir des qualifications professionnelles intégrées à des qualifications personnelles et sociales : intégration correspondant à l'utilisation non dissociée de ces différentes qualifications dans la vie de chacun.

C'est cette dernière démarche qui a été expérimentée dans FoCEA. Elle suppose que la formation initiale n'ait pas l'ambition démesurée de vouloir faire acquérir la totalité des connaissances relatives au champ de productions ou de métiers correspondant à une option donnée, pour tout élève dans quelque région de France (ou de la CEE...) où il habite ou habitera, mais que des connaissances techniques, pratiques ou scientifiques puissent être acquises en formation continue en fonction de l'évolution du métier, du changement de région ... (cf. certificats de spécialisation).

La formation initiale est alors centrée sur l'acquisition de qualifications transférables (cf. fiche V.3), donc sur l'acquisition par l'élève de connaissances et de concepts scientifiques, technologiques, économiques, sociologiques fondamentaux, d'outils de pensée, de méthodes de travail, de moyens d'expression qui serviront de socle à la formation continue de l'adulte.

Dans chaque filière, la définition des options doit prendre pour point de départ l'analyse des besoins de formation initiale et continue dans le secteur agricole et rural aux niveaux régionaux et national.

Cette analyse peut être faite en terme de familles de métier, chaque famille étant définie à partir d'une série de qualifications professionnelles communes à ces métiers.

Proposition de regroupement faite par l'INRAP qui ne prétend, en aucune façon, traduire une position de la DGER.

- métiers liés à la conduite de systèmes de production, à la conduite de cultures et/ou d'élevages : chef d'exploitation et salariés d'exploitation ou d'organismes para-agricoles ;
- métiers liés au secteur de transformation des produits agricoles au niveau de la production de produits transformés ou de leur commercialisation ;
- métiers liés à l'aménagement de l'espace rural et à l'animation du milieu rural ;
- métiers liés au machinisme agricole ;
- métiers liés au travail en laboratoires ;
- métiers liés au tertiaire para-agricole.

Un métier particulier peut participer d'une ou de plusieurs familles. Par exemple, un viticulteur qui fabrique son vin et le commercialise exerce un métier participant des deux premières familles citées.. La qualification professionnelle se traduit par la capacité à réaliser des opérations caractéristiques de chaque famille de métiers et la réalisation de ces opérations nécessite la mobilisation de certains savoirs : connaissances, démarches, méthodes, attitudes et savoir-faire. C'est à partir de l'inventaire et de la hiérarchisation de ces savoirs communs aux métiers d'une même famille que doit être définie une première série d'objectifs de formation. Chaque famille de métier est caractérisée, pour la formation, par une liste de types de situations-problèmes (cf. les PPO dans l'expérience FoCEA).

De même, il est nécessaire de définir d'autres objectifs de formation correspondant :

- aux qualifications professionnelles spécifiques à chaque métier (sans toutefois aller jusqu'à l'étude de toutes les variantes de l'exercice du métier ; variantes dont l'étude est réalisée en formation continue, en particulier par des certificats de spécialisation) ;
- aux qualifications personnelles et sociales.

Le niveau d'acquisition des savoirs propres à ces diverses qualifications est fonction à la fois de la filière et de la famille de métiers. L'acquisition de ces qualifications professionnelles, personnelles et sociales et donc des savoirs qui s'y rapportent est le but de la formation. C'est donc ces qualifications qui déterminent le choix des supports privilégiés de la formation et de l'évaluation de cette formation.

Toutes les disciplines contribuent à ces acquisitions dans la mesure où leurs objectifs de formation découlent des objectifs définis ci-dessus, dans le respect d'une cohérence interne à chaque discipline et à l'ensemble des disciplines dans chacune des options. Ainsi, les programmes d'une discipline donnée dans une filière donnée pour des options différentes peuvent être différents même dans des disciplines générales.

Par exemple, il est possible qu'un futur technicien de laboratoire ait à utiliser des connaissances de statistiques appliquées de même niveau qu'un technicien supérieur "production horticole". Ces connaissances devront être plus développées dans ce cas que pour un technicien supérieur "machinisme" agricole pour lequel, par contre, les connaissances de mécanique (maths) seront plus nécessaires.

Remarque : les filières à vocation générale - telles qu'actuellement le BTAG et le Bac D' - tout en apportant les qualifications personnelles et sociales, répondent à des qualifications professionnelles plus polyvalentes que les filières à option.

#### DE FACON PLUS GENERALE :

- Ces objectifs de qualification supposent l'acquisition en formation initiale non seulement de connaissances, mais également de démarches, de méthodes, de savoir-faire, de savoir-être permettant l'insertion professionnelle et sociale et développant la personnalité de chacun. L'insertion professionnelle peut se réaliser de façon directe ou après acquisition de modules de spécialisation, en formation continue par exemple.

- Les réalités professionnelles, sociales et culturelles, locales et régionales constituent les supports privilégiés de l'acquisition des compétences ; "elles constituent le moyen de fonder les apports de connaissances, l'accès à la théorisation et au raisonnement abstrait nécessaires à la construction des projets d'action" (1). L'étude de ces réalités permet d'atteindre les objectifs généraux définis nationalement dans les programmes par filières. Les connaissances, démarches et méthodes propres à chaque discipline sont également acquises à l'occasion de cette étude, le choix des situations - problèmes étant fait de façon à permettre une progression cohérente avec chaque discipline, la maturation de la personnalité de l'élève et son niveau de compétence.
- Une étude de la transférabilité des qualifications (voir des exemples dans la fiche IV - 3), c'est à dire de la possibilité de les utiliser dans des conditions de lieu, d'environnement, de temps, de type d'activité professionnelle, personnelle ou sociale différentes s'impose pour chaque famille de métier, de façon à privilégier dans la formation initiale les qualifications les plus transférables et laisser pour la formation continue l'acquisition des qualifications moins transférables.

L'étude "Les qualifications professionnelles de l'agriculteur" met en évidence ces transférabilités pour ce type de métier.

(1) Note sur les orientations de l'Enseignement Technique Agricole  
M. GERVAIS 25/02/82.

/BIBLIOGRAPHIE/

- MARSHALL, E., BONNEVIALE, J.R., JUSSIAU, R., Les qualifications professionnelles de l'agriculteur INRAP APCA 1980 Bulletin INRAP n° 46 Février 1981.
- FoCEA Tome I De la définition des objectifs à l'évaluation de la formation Bulletin INRAP n° 49.
- FoCEA Tome II : la filière BTAO CEA, Tome III La filière BEPA AE, Tome IV La filière BTAO Conduite de l'entreprise viti-vinicole.
- Rapport national du thème II des Etats Généraux du Développement.
- Arrêté relatif à la création de certificats de spécialisation. A paraître au J.O.
- Intervention du secrétaire général du SNETAP - FEN au GCN le 3/11/82 (pages 5 et 6).
- Les orientations de l'enseignement agricole : synthèse des réflexions des chambres d'agriculture. Bulletin Technique de l'APCA 09/82 (pages 76 à 80).
- Les 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> préparatoires : Note de service 82.022 du 13/01/82 BOEN n° 3 1982  
82.101 du 13/03/82 BOEN n° 12 1982.
- Seconde de détermination. Arrêté du 31/10/80. B.O. 41 du 20/11/80.
- L. LEGRAND : Rapport sur l'enseignement dans les collèges (à paraître).