

**Rapport de l'Inspection  
de l'enseignement agricole  
2002 - 2003**



Ministère de l'Agriculture, de la Pêche, de l'Alimentation  
et des Affaires rurales

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

**Rapport de l'Inspection  
de l'enseignement agricole  
2002 - 2003**



# — *S o m m a i r e*

Avant-propos .....	7
Introduction .....	9
<b>PREMIÈRE PARTIE : Questions relatives aux établissements d'enseignement.....</b>	<b>11</b>
CHAPITRE I : Évaluer l'établissement d'enseignement : pourquoi, comment ? .....	13
CHAPITRE II : Les centres hippiques dans les établissements de l'enseignement technique agricole public .....	27
CHAPITRE III : La situation des CFPPA : état des lieux et analyse .....	43
CHAPITRE IV : Les réformes comptables de 2002 dans la gestion des EPLEFPA .....	61
CHAPITRE V : Le rôle et la place des personnels administratifs, techniques ouvriers, de service et de santé (ATOSS) dans la communauté éducative .....	71
<b>DEUXIÈME PARTIE : Dispositifs et secteurs de formation.....</b>	<b>81</b>
CHAPITRE VI : La pédagogie de l'alternance dans les formations par l'apprentissage .....	83
CHAPITRE VII : Les bourses de stages ou de voyages linguistiques à l'étranger .....	97
CHAPITRE VIII : Particularité des formations en aquaculture .....	103
<b>TROISIÈME PARTIE : Rénovations pédagogiques .....</b>	<b>111</b>
CHAPITRE IX : Les conséquences de la Loi d'orientation agricole sur l'évolution de quatre disciplines majeures de l'enseignement agricole.....	113

<b>QUATRIÈME PARTIE : Observations des pratiques pédagogiques disciplinaires</b> .....	143
CHAPITRE X : Le professeur de technologies de l'informatique et du multimédia (TIM) .....	145
CHAPITRE XI : La mise en œuvre pédagogique des référentiels de formation en éducation socioculturelle .....	157
CHAPITRE XII : Enseignement pratique de la zootechnie et préparation aux métiers de l'élevage .....	169
<b>CINQUIÈME PARTIE : Les pratiques de certification</b> .....	183
CHAPITRE XIII : Évaluation des langues en contrôles en cours de formation .....	185
CHAPITRE XIV : Suivi pédagogique d'établissements.....	195
<b>ANNEXES :</b>	
1. Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole.....	205
2. Annuaire de l'Inspection.....	217
3. Présentation du nouveau statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole...	221
Table des sigles.....	227

## AVANT-PROPOS

*L*e Rapport 2002-2003 de l'Inspection de l'enseignement agricole m'a été remis par son Doyen.

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.

Un tel rapport témoigne à la fois de la diversité et de l'élargissement des missions de l'Inspection de l'enseignement agricole, officialisées par l'arrêté interministériel du 2 septembre 2002, et de sa capacité d'expertise de l'enseignement agricole dans toutes ses dimensions. C'est bien le rôle d'une Inspection de rendre compte de la mise en œuvre de la politique éducative pour en permettre une meilleure régulation.

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

Michel Thibier

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





## INTRODUCTION

**D**epuis trois ans le *Rapport annuel 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. Ce rapport n'est donc pas un rapport d'activité. Il rend compte, comme les deux précédents rapports, à la fois d'une série d'évaluations thématiques confiées à l'Inspection et des observations récurrentes des inspectrices et inspecteurs sur les pratiques pédagogiques et certificatives établies à partir de leur expérience du terrain.

Pour ce qui concerne les études thématiques (parties I et II), il était important de maintenir un thème sur l'établissement et les centres. A été en outre développée la pédagogie de l'alternance dans les CFA et un secteur particulier de formation, l'aquaculture, a fait l'objet d'une présentation (l'an dernier c'était le secteur de l'aménagement).

Pour ce qui concerne les rénovations pédagogiques (partie III), ont été rappelées les conclusions des quatre rapports sectoriels sur l'agronomie, la biologie/écologie, les sciences vétérinaires et les sciences de l'alimentation, et les sciences sociales dans le cadre de l'opération « Loi d'orientation agricole, savoirs et qualifications professionnelles ».

Pour ce qui concerne les observations sur les pratiques pédagogiques (partie IV), la question de la formation pratique en zootechnie est abordée comme thème important pour l'enseignement agricole qui doit conserver une forte dimension d'apprentissage des pratiques professionnelles, de même qu'est présentée la nouvelle section d'enseignement « technologie de l'informatique

et du multimédia» (TIM), et traitée la mise en œuvre des référentiels d'éducation socioculturelle.

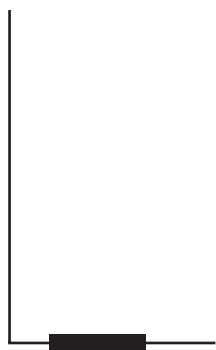
Enfin, dans la partie V, et cela depuis trois ans, sont abordées les pratiques de certification (une des spécificités de l'enseignement agricole), d'un point de vue général (suivis pédagogiques d'établissements) et particulier (le CCF en langues).

En annexe de ce rapport a été prévue une présentation actualisée de l'Inspection de l'enseignement agricole (avec la liste des inspectrices et inspecteurs classée par spécialités) et une présentation du nouveau statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole, officialisé par le décret n° 2003-273 du 25 mars 2003.

Éric Marshall

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

PREMIÈRE PARTIE



**Questions**

**relatives aux**

**établissements**

**d'enseignement**



# Évaluer l'établissement d'enseignement : pourquoi, comment ?

## 1. Pourquoi évaluer l'établissement ?

L'amélioration de l'efficacité des administrations et des services publics constitue un des axes stratégiques de la réforme de l'Etat. Celui-ci a confirmé sa volonté de développer l'évaluation des politiques publiques, et notamment de « renforcer la capacité [des] administrations à évaluer les politiques dont [les ministères] ont la charge, ou qui sont déléguées à des établissements publics ou à des établissements ayant des missions de service public, placés sous [leur] tutelle »<sup>1</sup>. C'est dans ce cadre que se situe le dispositif d'évaluation des établissements<sup>2</sup>. Il s'agit d'évaluer la façon dont l'établissement exerce et conduit les missions de service public qui lui sont assignées par la loi, en intégrant les conditions d'exercice local de ces missions dans le cadre de son autonomie. L'évaluation, contrepartie de l'autonomie, permet de rendre compte du sens de l'action construite par l'établissement et de l'impact produit par celle-ci, en tenant compte des réalités locales. L'évaluation ne relève ni d'une opération de contrôle ni d'une opération d'audit. Elle s'adresse aux établissements qui souhaitent faire le point et prendre du recul sur leur propre fonctionnement afin de préparer l'évolution de leurs activités dans le cadre d'un projet d'établissement.

Le besoin d'évaluation des établissements prend de l'importance sous l'effet de plusieurs phénomènes : leur recherche de cohérence interne, la diversité des missions, l'existence de plusieurs composantes, notamment les centres constitutifs des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA), la complexité de leurs environnements combinant plusieurs niveaux : local, régional et national. Il s'agit de disposer des éléments construits qui permettent de fonder ou de réguler une stratégie de court, moyen et/ou long terme.

---

1. Circulaire du Premier ministre du 28 décembre 1998 relative à l'évaluation des politiques publiques.

2. Décret n° 98-1048 du 18 novembre 1998 relatif à l'évaluation des politiques publiques.

## **2. L'objet d'évaluation : l'établissement, en ce qui concerne l'exercice de ses missions et son fonctionnement**

L'évaluation porte donc sur le couple missions/fonctions de l'établissement. Afin de préciser ce double objet, il est apparu important de faire un détour de réflexion préalable sur la question : « Qu'est ce qu'un établissement ? »

### **2.1. Le point de vue juridique**

#### ***Les traits juridiques communs à tous les établissements***

Les établissements d'enseignement technique agricoles, qu'ils soient publics ou privés, doivent légalement :

- remplir des missions de service public qui leur ont été assignées par les lois de 1984 et sont reprises dans la loi d'orientation agricole de juillet 1999. La lettre et surtout l'esprit de ces lois, la tradition de l'enseignement agricole aussi, veulent que ces missions ne soient pas disjointes mais qu'elles s'enrichissent mutuellement.
- élaborer un projet d'établissement conformément à la loi d'orientation agricole précitée.

#### ***Les caractéristiques juridiques propres à chaque statut***

##### ***L'EPLEFPA***

Le cadre juridique de l'EPLEFPA peut être décliné en quatre facettes :

- *L'EPLEFPA est un établissement public.*

L'EPLEFPA est une personne morale de droit public dotée de l'autonomie juridique et financière.

C'est un établissement public chargé de conduire les missions de service public qui lui sont assignées par la loi.

- *L'EPLEFPA est un établissement public local.*

En application de la loi du 22 juillet 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, ont été créés les établissements publics locaux, dont l'EPLEFPA fait partie. Ce dernier est le champ d'exercice d'une triple compétence :

- celle de l'État ;
- celle des services centraux et déconcentrés du ministère chargé de l'agriculture pour la définition de la politique d'éducation (référentiels, schéma natio-

nal prévisionnel des formations de l'enseignement agricole, structures, diplômes), l'attribution et la gestion des personnels intervenant en formation initiale et le contrôle relevant de l'autorité académique ;

- celle du préfet de région, pour le contrôle de légalité des actes ;
- celle de la Région, collectivité de rattachement, pour le financement du fonctionnement, des investissements et du patrimoine et dans le cadre du Plan régional de développement des formations professionnelles, des jeunes et des adultes (PRDFJA) ;
- celle de l'établissement à travers l'exercice de son autonomie.

• *L'EPLEFPA, selon la loi de juillet 1999, regroupe plusieurs centres :*

- un ou plusieurs LEGTA ou LPA (futurs LEGTPA) ;
- un ou plusieurs CFPPA ou CFA ;
- un ou plusieurs ateliers technologiques ou exploitations agricoles à vocation pédagogique.

L'EPLEFPA peut être implanté sur plusieurs sites si la nature ou l'importance des activités le justifie.

Le directeur de l'EPL est à la fois l'exécutif du conseil d'administration et le représentant de l'Etat.

• *Le conseil d'administration de l'EPLEFPA est présidé par une personnalité extérieure conformément à l'article R 811-13 du Code rural relatif à l'organisation administrative et financière des EPLEFPA (1985).*

### ***L'établissement privé***

Ses principales caractéristiques sont les suivantes :

• *La personnalité morale et l'autonomie financière appartiennent à l'organisme gestionnaire et non à l'établissement.*

La loi du 31 décembre 1984 ne le définit pas ni même ne lui propose une personnalité juridique propre. L'établissement d'enseignement n'a donc pas de prérogatives propres en matière contractuelle, financière ou en qualité d'employeur.

• *Il apparaît comme l'instrument de l'association ou de l'organisme responsable (AOR), pour la réalisation de ses missions de service public.*

- Le contrat avec l'Etat est souscrit par l'AOR.
- Le décret du 14 septembre 1988 relatif aux contrats Etat/AOR définit « fonctionnellement » l'établissement par une date de création, une localisation principale, une équipe pédagogique qualifiée, une direction unique, un projet pédagogique commun, une organisation des formations, des locaux d'en-

seignement et éventuellement d'internat conformes, des moyens et supports pédagogiques adaptés, une vie intérieure réglementée.

- *Le contrat ne concerne que la mission de formation initiale scolaire.*

Ces caractéristiques et exigences ne sont évoquées, par le décret, qu'au titre de la formation initiale. En effet, c'est pour cette dernière que l'Etat passe contrat, prend en charge les personnels enseignants et apporte un financement, pour les seules filières dont l'ouverture a été autorisée.

Ce traitement particulier d'une mission, certes fondamentale, n'exclut pas les autres missions que la loi a voulu prendre en compte :

- d'une part l'établissement peut assurer les autres missions dans le cadre des réglementations propres à chacune d'elles (par exemple : code du travail pour la mission de formation professionnelle) ;
- d'autre part, toutes les missions sont en synergie. Au total, l'établissement est donc plus défini en termes d'activités, de fonctionnalité et plus largement « d'entreprise » que l'AOR, définie en termes juridiques.

- *Le chef d'établissement est salarié de droit privé et représentant de l'Etat au sein de l'établissement.*

Des statuts-types ont permis de fixer les champs de compétences du président de l'association par rapport à ceux du chef d'établissement. En particulier, le président de l'association, pourtant employeur, n'a pas la liberté de recruter qui il veut, pour les emplois sous contrat avec l'Etat. Il doit déléguer de manière obligatoire un certain nombre de responsabilités au directeur de l'établissement. C'est en particulier ce dernier qui exerce l'autorité hiérarchique, y compris sur les personnels contractuels de droit public et qui recrute le personnel. Il est aussi le représentant de l'Etat au sein de l'établissement (voir définition ci-après).

## **2.2. Le point de vue fonctionnel**

On peut voir l'établissement de cinq manières différentes et complémentaires, qu'il soit public ou privé.

- *L'établissement est un lieu de formation, d'éducation et d'insertion.*

Un établissement d'enseignement est, comme son nom l'indique, d'abord un lieu où se déroulent des processus d'apprentissage et d'éducation. Il est donc indispensable que le responsable d'établissement garde une attention particulière, à son niveau, à la qualité des dispositifs de formation et d'éducation et élabore, en la matière, une politique globale qui soit le projet pédagogique de l'établissement, partie intégrante du projet d'établissement. Il faut noter que



le projet éducatif traduit les valeurs qui fondent les choix et l'action de la communauté éducative. Il tient compte en particulier du caractère propre des établissements privés.

Les aspects à considérer sont notamment les suivants :

- les pratiques pédagogiques et éducatives les plus courantes : suivi des élèves, étudiants, apprentis, stagiaires, pluridisciplinarité, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé, élaboration des rubans pédagogiques, choix des enseignements optionnels et des modules d'initiative locale ;
- le fonctionnement des conseils, les modalités de fonctionnement des équipes, l'accueil des nouveaux formateurs, des ATOSS, la vie sociale des usagers ;
- l'utilisation des moyens pédagogiques : salles de formation, CDI/CDR, exploitation et atelier technologique, laboratoires, centre socioculturel, gymnase ;
- les projets pédagogiques de chacune des composantes (centres pour les EPL).

• *L'établissement est un acteur de développement dans son territoire.*

L'établissement n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, il est aussi un acteur de développement dans un territoire.

Parler de l'établissement comme acteur de développement c'est affirmer que non seulement l'établissement utilise des ressources de son environnement (supports pédagogiques) mais aussi qu'il a une stratégie affichée à l'égard de son environnement, stratégie inscrite dans son projet d'établissement. Un établissement, pour remplir correctement sa mission de formation, doit être acteur sur et dans son territoire. On retrouve là la synergie entre les missions. Il ne saurait donc être question de relier l'établissement acteur du développement à l'exercice des seules « autres missions ».

L'établissement doit ainsi entretenir des rapports avec de multiples acteurs, professionnels, culturels, scientifiques, politiques, administratifs, qui font partie de son environnement territorial. Le regard territorial permet de prendre en compte notamment :

- les différents territoires dans lesquels l'établissement est inséré : zone de recrutement, bassin d'emploi, commune et région d'implantation, activités du milieu rural et urbain ;
- les dynamiques de projet de ces territoires avec lesquelles peut s'articuler le projet d'établissement ;
- les situations de concurrence ou de complémentarité avec d'autres établissements ;
- les rapports avec le projet régional de l'enseignement agricole ;
- les rapports avec les établissements d'enseignement supérieur et les instituts de recherche ;

- les rapports avec les différents échelons politiques et administratifs ;
- les rapports avec les organisations professionnelles et les organismes de développement ;

• *L'établissement est un acteur de la mise en œuvre de politiques publiques.*

Un établissement est un lieu de mobilisation de différentes politiques publiques, tant pour l'exercice de la mission de formation que pour l'exercice des autres missions. Ces missions en effet relèvent de la politique éducative du MAAPAR. Cependant, la politique éducative en tant que telle a des liens avec celle d'autres ministères (ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité, ministère des Sports, ministère de la Culture) ;

Par ailleurs, la politique éducative a des liens avec d'autres politiques du MAAPAR : la politique agricole, alimentaire, environnementale, rurale...

• *L'établissement est un lieu de vie sociale à vocation éducative.*

Un établissement d'enseignement est un lieu de vie sociale, dans la mesure où coexistent et travaillent un ensemble de personnes aux statuts, aux âges, aux itinéraires, aux métiers différents, susceptibles de générer des univers culturels particuliers. Chacun des centres de l'EPLEFPA a d'ailleurs son identité et sa personnalité. Pour autant chaque centre fait partie du même établissement et chaque membre de l'établissement a une mission éducative à l'égard des publics en formation. Un regard sociologique est ici utile pour saisir :

- les différents métiers et leurs différences identitaires : métiers administratifs, métiers de services, métiers d'enseignants et de formateurs, métiers de cadres, métiers d'ingénieurs...
- les articulations entre les univers culturels ;
- les valeurs de l'établissement ;
- la gestion des ressources humaines ;
- les stratégies de groupes d'acteurs, les rapports de pouvoirs (clivages, tensions) ;
- le fonctionnement de l'équipe de direction et des instances de décision ;
- les rapports entre des personnels qui n'ont pas la même appréhension des enjeux externes ;
- le rôle éducatif des personnels ATOSS ;
- l'image de l'établissement, le système de communication.

• *L'établissement est une organisation administrée et pilotée.*

Le chef d'établissement est le représentant de l'Etat au sein de l'établissement, ce qui signifie qu'il est le garant de l'exercice des missions de service public assignées à l'établissement, garant du respect des lois et règlements,

des orientations nationales de l'enseignement agricole et qu'il veille à la sécurité des personnes et des biens, à l'hygiène et à la salubrité de l'établissement. Il conduit et anime la procédure d'élaboration et de suivi du projet d'établissement.

Pour les EPLEFPA, il est aussi l'exécutif du conseil d'administration.

Le pilotage administratif au sens large, incluant les aspects juridiques et financiers, recouvre les aspects suivants :

*Pour tous les établissements :*

- la connaissance des textes réglementaires,
- la gestion des personnels,
- la sécurité des personnes et des biens,
- l'organisation des services,
- l'exercice de l'autorité hiérarchique,
- le pilotage qui implique une évaluation de l'action et notamment l'évaluation du projet d'établissement,
- les relations direction/environnement administratif, politique... »

*Pour les EPLEFPA, du fait de leur autonomie financière et de leur organisation en plusieurs centres :*

- la gestion patrimoniale et financière ;
- la politique d'investissement et les marchés ;
- le fonctionnement des instances de décision et de régulation ;
- la coordination des centres ;
- l'organisation et les délégations au sein de l'équipe de direction de l'établissement.

La nature d'un établissement n'est réductible à aucune des différentes manières de le voir. Aussi chacune doit être prise en compte dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet d'établissement.

### **3. Comment évaluer ?**

Évaluer un établissement nécessitait de se doter d'un outil permettant de mener à bien une démarche qui s'annonçait complexe. L'Inspection de l'enseignement agricole a donc mis au point cet outil et l'a testé dès l'année 2000 sur quatre établissements publics. Divers ajustements ont été opérés à

la suite de cette première expérimentation, et une « deuxième vague » d'évaluations a été menée en 2001 sur cinq autres établissements, dont deux établissements privés, l'un relevant du CNEAP, l'autre de l'UNREP.

### 3.1. La démarche

La démarche a été participative et s'est déroulée en deux phases, l'une interne, l'autre externe. La phase interne a consisté pour l'établissement à préparer un dossier d'évaluation interne en s'appuyant sur un cahier des charges élaboré par l'Inspection, après présentation de ce dernier, in situ, par le doyen ou son représentant et par l'inspecteur coordinateur de l'équipe d'évaluateurs. Dès lors, l'inspecteur coordinateur devenait l'interlocuteur de l'établissement durant toute la phase d'élaboration du dossier d'évaluation interne.

L'objet du dossier d'évaluation interne, préparé sous la responsabilité du directeur, est de présenter l'établissement en évolution sur les trois dernières années précédant l'évaluation. Cette présentation doit répondre au cahier des charges structuré à partir de points de passages obligés : vision grand angle de l'établissement et de ses centres, établissement acteur de développement sur son territoire, projets de centres et projet d'établissement, exercice des missions, gestion et organisation, organisation de la vie scolaire et de la vie sociale des usagers et des personnels, pilotage des composantes (centres) et de l'ensemble.

Il s'agissait ainsi :

- de fournir des informations sur le fonctionnement et les activités de l'établissement ;
- d'analyser ce fonctionnement et ces activités au regard des missions et des objectifs de l'établissement ;
- de porter une appréciation en mettant en évidence les forces, les faiblesses et les perspectives de l'établissement.

Il était également demandé au directeur de présenter dans un rapport de synthèse sa propre analyse des forces et faiblesses ainsi que des perspectives de l'établissement. Plus largement, cette approche devait être reprise dans les différents chapitres du dossier, et être complétée par les propres appréciations de chaque responsable de filière, de secteur ou d'activités pédagogiques ou administratives au sein de l'établissement. En particulier, l'évaluation interne comportait une analyse globale de chacune des composantes (centres) réalisée par leur responsable.

La phase externe, réalisée par une équipe d'évaluateurs, a pris ensuite appui sur ce dossier d'évaluation interne. L'analyse du dossier permettait un premier

regard croisé des différentes compétences des membres de l'équipe. Ces compétences ont été mobilisées de telle sorte qu'elles couvrent l'ensemble des domaines présentés dans le cahier des charges. Le coordinateur de l'équipe qui avait suivi la phase d'élaboration du dossier, en relation avec l'établissement, apportait un premier niveau de réponse aux questions induites par la lecture du dossier. L'ensemble des questions, les approfondissements nécessaires et un guide de questions orientant l'évaluation, établi par l'Inspection, étaient les outils sur lesquels se fondait la méthode d'investigation des évaluateurs. L'équipe d'évaluateurs se déplaçait ensuite dans l'établissement ainsi qu'à la DRAF/SRFD et au Conseil régional.

Les évaluateurs ont procédé par entretiens de personnes ou groupes de personnes. Le planning était élaboré par le directeur, en concertation avec le coordinateur, de telle sorte qu'il permette aux évaluateurs les prises d'informations complémentaires à l'analyse du dossier.

À l'issue des deux phases d'évaluation interne et externe, l'équipe d'évaluateurs a rédigé un rapport d'évaluation externe, accompagné de recommandations. Ce document a été adressé au directeur qui était invité à y apporter sa contribution préparée selon les modalités de son choix, constituant ainsi son « droit de réponse », intégré dans le rapport final. C'est sous cette forme qu'il a été communiqué à l'établissement, au DRAF/SRFD, au DGER. Le directeur de l'établissement a pu alors informer le conseil d'administration des principales observations.

### 3.2. Les questions structurantes des évaluateurs

Afin de disposer d'un fil conducteur constant durant la phase d'évaluation externe, huit questions ont été élaborées, de manière à constituer un référent à l'évaluation et de fournir les bases pour la formulation de marges de progrès.

• *L'établissement existe-t-il en tant qu'établissement, ou n'est-il qu'une simple juxtaposition (voire une concurrence) de sous-ensembles ?*

- Son existence se manifeste-t-elle par un projet clair, actualisé et partagé par la communauté éducative ? Comment s'articule le projet général avec les projets des composantes (centres), les projet sectoriels ou thématiques ? Sur quoi portent les axes stratégiques du projet ? Comment s'intègre le projet d'établissement dans le projet régional ?

- La gestion de l'établissement (personnels, moyens financiers, patrimoine) est-elle transversale ou s'effectue-t-elle plutôt par composante ?

- Le chef d'établissement est-il dans une position de directeur d'établissement ou est-il plutôt perçu comme le directeur d'une des composantes ?

• *L'établissement est-il acteur sur son territoire?*

- Quel est son impact territorial en matière...

. d'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes, d'insertion sociale et professionnelle des adultes,

. de réponses aux besoins identifiés des territoires en termes de formation, d'expertise, d'animation?

. économique, sociale et culturelle?

- Quelle est son image?

• *L'établissement remplit-il toutes les missions de service public qui lui sont assignées?*

Toutes les missions sont-elles exercées et les missions exercées sont-elles en synergie?

• *Quelle est la qualité de ses dispositifs de formation et d'éducation?*

Cela recouvre notamment :

- la qualité des politiques et des pratiques pédagogiques (tutorat, individualisation, ancrage sur le terrain...);

- l'existence et la qualité d'une politique éducative;

- la valorisation et la mise en œuvre des moyens de formation, la concertation pédagogique, le souci de l'innovation;

- le souci de la qualification des formateurs et de l'adaptation des compétences;

- le souci de relier formation et éducation.

• *Quelle est la qualité de la politique de gestion des ressources humaines?*

La qualité s'exprime à propos des modalités de recrutement, de la gestion prévisionnelle des compétences en rapport avec le projet d'établissement, du plan local de formation (élaboration, contenu et mise en œuvre), de l'accueil des nouveaux, des réunions de service, de la circulation de l'information, etc.

Quelles sont les relations entre les catégories de personnels? Comment les personnels ATOSS s'intègrent-ils dans la communauté éducative?

Quelle est la qualité de la vie sociale? Existe-t-il une culture d'établissement (traditions et valeurs partagées)?

• *Le budget de l'établissement est-t-il un outil au service du projet d'établissement?*

Regard à porter sur les méthodes d'élaboration du budget, sur sa présentation en conseil d'administration, sur la politique de recherche de moyens complémentaires, sur la politique d'investissement.

- *Comment s'exerce l'autonomie pédagogique de l'établissement : quels sont les moyens de l'innovation et de la créativité ?*

- *Le pilotage de l'établissement est-il solide, efficace, prospectif ?*

Le pilotage est-il le fait d'une seule personne ou d'une équipe ? L'équipe est-elle solide et solidaire ? A-t-elle une vision prospective ? Le pilotage s'exerce-t-il sur plusieurs objets : des acteurs, des composantes (centres), des instances, des partenariats politiques, professionnels, pédagogiques et scientifiques ?

## **4. Les points sur lesquels ont porté, pour l'essentiel, les recommandations**

Cette démarche, appliquée d'abord à quatre EPLEFPA en 1999/2000, puis à trois EPLEFPA ainsi qu'à deux établissements privés en 2000/2001 ne repose pas, bien sûr, sur un échantillon représentatif de l'ensemble des établissements d'enseignement agricole, publics ou privés. Cependant, la lecture et l'analyse transversales de ces travaux et des recommandations qui ont été formulées permettent de dégager quelques éléments marquants, susceptibles d'intéresser un grand nombre d'établissements.

### **4.1. L'organisation et la mise en œuvre de la pédagogie**

Pour des établissements d'enseignement et de formation professionnelle, c'est évidemment un aspect qui a fait l'objet de plusieurs recommandations visant à améliorer la qualité des dispositifs mis en œuvre. Il est apparu notamment à plusieurs reprises que la notion d'équipe pédagogique méritait d'être rappelée : nécessité de constituer des équipes suffisamment stables dans le temps, chargées de bâtir et de suivre des projets pédagogiques précis. Dans quelques cas, il a été rappelé l'importance des coordonnateurs de filières et la nécessité de bien identifier et réaffirmer leur rôle.

Dans près de la moitié des établissements évalués, l'utilisation pédagogique de l'exploitation agricole a été jugée insuffisante. Parfois, ce sont également les liens entre les enseignants et les professionnels qu'il a été conseillé de resserrer, en particulier lors du suivi des élèves en stage. L'enseignement professionnel assuré dans certains établissements aurait tendance à se réduire aux aspects théoriques et à perdre le contact avec la réalité de terrain.

En ce qui concerne la formation professionnelle continue, la nécessité de redynamiser le centre a été plusieurs fois constatée. Cela passe par le développement d'une réelle activité d'ingénierie de formation.

## 4.2. La vie scolaire et sociale

Les neuf établissements ont tous montré une organisation de la vie scolaire et sociale globalement satisfaisante. Parfois, cependant, il a été souhaité que se développe une politique « transversale », englobant simultanément les acteurs et usagers des différentes voies de formation (formation initiale scolaire, formation continue et apprentissage). Un projet d'établissement ne peut se dispenser d'un volet éducatif intégrant tous les publics en formation.

## 4.3. L'organisation globale de l'établissement

Quelques établissements sont apparus comme n'étant qu'une juxtaposition de centres (lycée, CFA, CFPPA, exploitation agricole), ayant insuffisamment raisonné l'articulation nécessaire entre les trois voies de formation. Il a alors été conseillé de développer les échanges, de rechercher davantage de cohérence et d'établir des parcours de formation conformes à une vision stratégique de l'établissement.

## 4.4. « Les autres missions »

Tous les établissements évalués ont montré leur volonté et leur capacité à mener des actions relevant des « autres missions » (animation, développement - expérimentation, coopération internationale, insertion). Mais il est apparu plusieurs fois que ces actions étaient mal intégrées dans les activités quotidiennes de l'établissement et qu'elles étaient conduites quelque peu « en marge » de la mission de formation. Il a donc été recommandé de conduire ces actions en plus grande synergie avec la mission de formation.

La mission d'insertion est certainement celle qui a été jugée la moins développée, méritant d'être mieux structurée et affichée. Sur ce point, il convient néanmoins de nuancer ce constat et ne pas oublier que la mission d'insertion n'a été officiellement assignée qu'aux seuls établissements publics par la loi d'orientation agricole de juillet 1999. Au moment où les évaluations ont été réalisées (années 2000 et 2001), les établissements étaient encore aux débuts de la mise en œuvre de celle-ci.

## 4.5. La gestion des ressources humaines

Un constat réalisé à plusieurs reprises parmi les neuf établissements évalués porte sur l'insuffisance de transparence dans le domaine de la gestion des personnels : décisions mal expliquées, gestion et suivi des dossiers administratifs jugés obscurs, catégories de personnels trop cloisonnées (enseignants, formateurs, administratifs, ouvriers...).



Les recommandations formulées dans ce domaine portent donc généralement sur la mise en place d'une gestion plus participative. Un outil souvent évoqué pour améliorer la situation est le Plan local de formation des personnels, à développer en cohérence avec le projet d'établissement, et prévoyant notamment des actions pluricatégories. L'importance de la place des ATOSS dans la communauté éducative mérite également d'être rappelée.

#### **4.6. Le pilotage de l'établissement**

Peu de remarques dans ce domaine pour les neuf établissements, dont le pilotage a été en général jugé performant. Quelques recommandations ont tout de même été formulées, en particulier sur la nécessité de constituer et de faire vivre une véritable équipe de direction, le rôle d'animateur revenant bien sûr au directeur de l'établissement. Cette équipe doit être facilement identifiable par tous et ses membres doivent être autant de relais avec l'ensemble des personnels et usagers de l'établissement.

#### **4.7. Le projet d'établissement**

Tous les établissements évalués ont été en mesure de présenter un « projet d'établissement ». Mais le plus souvent, il est apparu que ce travail avait été mené de façon incomplète. Il a ainsi été rappelé qu'un projet d'établissement devait intégrer la totalité des composantes de l'établissement et ne pas se limiter au seul lycée. On doit également y trouver une expression claire des orientations stratégiques d'ensemble, déclinées ensuite par centre constitutif. Les relations et articulations entre centres doivent y être définies et l'ensemble des missions assignées par la loi doivent y figurer également.

#### **4.8. La communication**

La circulation de l'information, tant en interne qu'en externe, a plusieurs fois fait l'objet de recommandations d'amélioration : définir un plan de communication, soigner la lisibilité des documents produits et diffusés, notamment les documents réalisés à l'attention des membres des instances réglementaires. On rejoint là une recommandation en matière de gestion des ressources humaines, portant sur l'amélioration de l'implication de tous les personnels dans la vie de l'établissement et la recherche d'une plus grande concertation interne.

Voici donc rapidement synthétisées les principales recommandations formulées lors de neuf évaluations conduites en 2000 et 2001. Rappelons que ces neuf établissements n'avaient pas été choisis au hasard. S'agissant d'une

démarche expérimentale, le choix avait été fait de travailler sur des établissements « en régime de croisière », réputés comme fonctionnant « normalement », et n'ayant pas connu de bouleversements récents (pas de changements importants dans les personnels, pas de restructuration), ni de situation de crise, sociale ou financière. On voit cependant que le fonctionnement de tels établissements peuvent faire l'objet d'améliorations dans plusieurs domaines.

Cette opération d'évaluation a été ressentie favorablement dans les établissements, comme en témoignent les « droits de réponse » rédigés par chacun des directeurs et intégrés aux rapports finaux. Après avoir fourni un remarquable travail d'analyse interne, la plupart des établissements ont utilisé ce temps de réflexion pour relancer, élaborer ou réviser leur projet d'établissement.

Outre l'intérêt exprimé par les établissements eux-mêmes, cette démarche présente un ensemble d'acquis au service du système d'enseignement agricole en général et pour l'Inspection de l'enseignement agricole.

Cette opération, qui s'inscrit dans la démarche d'évaluation des politiques publiques conduites par l'Etat, doit permettre de mesurer au niveau global les effets de la politique de l'enseignement agricole sur l'organisation et le fonctionnement des établissements.

La pratique de l'évaluation par l'Inspection de l'enseignement agricole s'exerce dans le cadre de ses missions permanentes, au même titre que le conseil, le contrôle, l'expertise, l'animation. Elle permet le travail en équipes pluricom pétentes sur l'objet établissement. Elle côtoie d'autres démarches d'évaluation au ministère de l'Agriculture, mais elle est la seule qui soit uniquement centrée sur l'établissement.

L'évaluation du fonctionnement et de l'exercice des missions d'un établissement est pour l'Inspection une étape. Aujourd'hui, l'accent est mis sur un autre objet d'évaluation, la mise en œuvre du projet d'établissement. Ces deux objets sont complémentaires et interdépendants : on ne peut pas évaluer le fonctionnement de l'établissement sans s'attacher à la place de l'une des composantes de ce fonctionnement qu'est le projet d'établissement ; en outre une telle évaluation fournit à l'établissement les bases pour l'élaboration d'un nouveau projet ou pour l'ajustement du projet existant. A l'inverse, on ne peut pas évaluer la mise en œuvre du projet d'établissement sans s'attacher aux éléments du fonctionnement qui en facilite ou freine cette mise en œuvre.

Les demandes pour ces deux types d'évaluation n'ont pas les mêmes points de départ, mais elles sont toutes les deux justifiées et doivent coexister.

## CHAPITRE II

# **Les centres hippiques dans les établissements de l'enseignement technique agricole public**

### *historique, analyse, préconisations*

#### **1. Une création qui remonte à plus de quarante ans**

Dès les années 1960, le ministère chargé de l'agriculture fait le constat que la filière « cheval de selle » présente un intérêt économique et peut être créatrice d'emplois. Son développement induit des besoins de formation à un moment où celle-ci n'est assurée que par les écoles de l'armée.

Le ministère considère que cette activité relève de sa compétence et décide, en collaboration avec le service des haras, de confier la formation aux métiers du cheval à l'enseignement agricole et d'installer des centres hippiques dans les lycées agricoles.

Des notes de service définissent les conditions dans lesquelles des installations hippiques peuvent être construites dans les établissements d'enseignement du ministère de l'Agriculture ainsi que les modalités de fonctionnement et les responsabilités des directions du ministère de l'Agriculture dans ce programme. C'est ainsi que :

- La Direction générale de la production et des marchés (division des haras), prend en charge les installations (manège, écurie, carrière, logement), l'achat des chevaux et la sellerie.
- La Direction générale de l'enseignement et des affaires professionnelles et sociales (service de l'enseignement) assure la rémunération de l'instructeur (ou moniteur), en qualité de maître auxiliaire ou d'agent contractuel, et du palefrenier.

Cette opération remporte un certain succès de 1965 à 1973. Le service des haras engage des moyens financiers importants pour construire 25 centres hippiques avec tous les équipements nécessaires. Malheureusement, certains de ces centres rencontrent assez rapidement des difficultés de gestion malgré la présence d'une clientèle extérieure payante.

Devant ces difficultés, le ministère chargé de l'agriculture prend la décision, en 1974, d'arrêter la création de nouveaux centres, de ne pas renouveler la mise à disposition de personnels, d'intégrer la gestion des unités existantes dans le budget des établissements et de redéfinir la vocation des centres équestres des établissements d'enseignement agricole, à savoir :

- une vocation d'enseignement et de formation professionnelle par la mise en place, dans quelques établissements, de formations spécifiques aux métiers du cheval. Dans les établissements n'assurant pas ces types de formations, la présence du centre hippique donne aux élèves la possibilité de découvrir le cheval et son élevage et de s'initier aux diverses pratiques équestres ;
- une vocation d'ouverture vers l'extérieur grâce à l'accueil des publics extérieurs, à la participation à l'animation du milieu par l'organisation de manifestations équestres, l'objectif étant de démocratiser la pratique du cheval et de l'équitation, notamment dans les zones rurales.

## 1.1. L'évolution des formations

L'évolution des formations aux métiers du cheval renforce la légitimité des centres équestres au sein des EPLEFPA. Les prévisions de 1960 se sont avérées exactes et ces vingt dernières années sont le témoin d'un renouveau pour la « filière cheval ». L'attrait renouvelé pour l'équitation et l'attelage sous ses diverses formes, loisirs ou compétition, favorise les activités économiques autour du cheval de selle et de trait.

Ces constatations ont conduit le ministère chargé de l'agriculture à développer une large gamme de formations et de diplômes.

Les formations dispensées préparent aux divers métiers de la filière cheval depuis l'élevage des équidés et leur valorisation jusqu'à leur utilisation dans les domaines des sports équestres, des courses et des loisirs.

Elles sont proposées par les voies de la formation scolaire, de l'apprentissage et de la formation continue. Elles s'articulent autour de trois niveaux de diplômes :

### **Le niveau V**

- les CAPA soigneur d'équidés, lad-jockey, lad-driver et maréchal ferrant. Ces diplômes professionnels débouchent sur des emplois d'ouvriers qualifiés dans les entreprises d'élevage, d'entraînement et les centres hippiques.
- Le BEPA « Activités hippiques » comportant trois spécialités : « Entraînement du cheval de compétition », « Maréchalerie », et « Accompagnement de ran-

donnée équestre». Cette dernière spécialité est jumelée avec une formation BAPAAT en collaboration avec l'ex-ministère de la Jeunesse et des Sports, devenu ministère des Sports.

Ces deux types de formation de niveau V sont très proches sur le plan professionnel; le BEPA donne cependant un meilleur niveau de formation générale permettant l'accès au niveau IV par le biais du baccalauréat professionnel.

### ***Le niveau IV***

Il apparaît en 1996. Il s'agit actuellement du Baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'exploitation agricole » dans la spécialité « Production du cheval ». Il accueille des élèves des classes de BEPA, filière cheval. La formation préparatoire à ce diplôme est plus spécialement centrée sur la conduite de l'élevage des juments poulinières ainsi que sur l'élevage et la préparation des jeunes chevaux.

### ***Le niveau III***

Depuis la suppression du BTSA « Activités hippiques », seul le BTSA « Productions animales » permet d'étudier l'élevage du cheval dans le cadre d'un des modules de production. Cette formation peut être complétée par l'étude d'un MIL spécialisé.

Par ailleurs, il est possible d'approcher l'élevage du cheval au travers du BEPA « Conduite des productions agricoles », spécialité « Productions animales » et du Bac pro CGEA « Productions animales » en choisissant le support équin dans le cadre de la spécialité ou de certains modules.

L'hippologie et l'équitation peuvent figurer également dans la partie des formations relevant de l'autonomie pédagogique des établissements : enseignement optionnel proposé aux élèves, modules d'adaptation régionale (MAR), modules d'initiative locale (MIL), projets technologiques et sections EAS (étude et animation sportive).

En formation d'adultes, il existe des certificats de spécialisation (CS), des unités capitalisables d'adaptation régionale à l'emploi (UCARE), des brevets professionnels agricoles (BPA et BP REA orientés « métiers du cheval »).

Si les formations à l'encadrement des activités équestres (monitorat, instruc-

torat) sont organisées par le ministère des sports, elles peuvent aussi être dispensées dans l'enseignement agricole (CFA, CFPPA, centres hippiques).

## **1.2. Le rôle des centres hippiques dans ces formations**

Dans les établissements qui dispensent des formations diplômantes aux métiers du cheval, la présence de centres hippiques se justifie pleinement. Leur vocation pédagogique et éducative est évidente et occupe une part importante de leur activité. Les EPLEFPA non dotés d'installations ad hoc passent le plus souvent une convention avec un centre hippique voisin de l'établissement pour répondre aux besoins pédagogiques.

Dans les établissements sans formations spécifiques, la présence d'un centre hippique donne la possibilité de proposer un enseignement optionnel d'hippologie et d'équitation. Compte tenu de l'engouement des jeunes pour le cheval, cette démarche permet d'attirer certains élèves vers les lycées agricoles. Si dans ce cas, leur rôle comme outil de formation reste malgré tout réduit, ils participent, avec la contribution des cavaliers extérieurs, à l'animation du milieu et au rayonnement de l'établissement.

## **2. Des centres hippiques aux situations très diverses**

Des visites réalisées par les inspecteurs de l'enseignement agricole, il ressort une très grande hétérogénéité dans la place des centres hippiques au sein des établissements, dans les moyens dont ils disposent, dans leur mode de fonctionnement et dans leur statut.

Cette hétérogénéité tient pour l'essentiel à la présence, ou non, de formations hippiques diplômantes au sein de l'établissement. En outre, si certains établissements ont totalement délégué la gestion du centre à une association, voire à un établissement privé, d'autres ont continué à en assurer la gestion.

### **2.1. Des moyens matériels et humains très hétérogènes**

#### ***Une cavalerie d'origine variée***

Elle est composée de chevaux, de poneys et parfois de juments poulinières, ce qui représente de 20 à 60 unités par centre. Dans certains établissements, s'y ajoutent parfois temporairement, pour des raisons principalement pédagogiques, de jeunes chevaux à débourrer.

Cette cavalerie peut appartenir à l'établissement, être mise à sa disposition par

les haras ou le conseil régional, être prêtée ou relever de propriétaires privés, d'élèves ou de personnels du centre. Il ressort de cette multiplicité de « statuts » des animaux une gestion complexe et qui manque parfois de rigueur. La politique de renouvellement de la cavalerie, propriété du centre, est souvent inexistante, ce qui, outre des difficultés financières, pose à terme des problèmes de qualité.

### ***Des installations et des équipements d'un niveau technique et d'un entretien hétérogènes***

La situation prévalant actuellement est très disparate puisque cohabitent des installations anciennes résultant d'aménagements « faits maison », souvent obsolètes ou hors normes et d'autres beaucoup plus récentes et fonctionnelles. Il n'est cependant pas facile d'identifier une politique ou des règles dans l'action des conseils régionaux, à l'exception d'une préoccupation pour la formation aux métiers du cheval. Les choix opérés ne paraissent donc pas toujours judicieux, tant par leur dimensionnement, que leur structuration ou leur programmation.

### ***Un personnel d'écurie souvent peu qualifié***

Les soins aux chevaux ne sont que rarement assurés par de véritables palefreniers. Le plus souvent, outre les formés, ce sont des personnels en contrat de type CES, CEC ou CEJ qui assurent ces tâches. De cette sous-qualification des personnels peuvent découler des carences dans le suivi technique des installations, de l'hygiène et de la santé des animaux.

### ***Des enseignants d'équitation aux compétences et aux statuts très divers***

En effet, on trouve des niveaux de qualification différents : moniteurs, instructeurs, enseignants et formateurs. L'enseignement de l'équitation est ainsi assuré par des personnels de droit public (enseignants de lycée, professeurs d'EPS ou de zootechnie, des formateurs de CFA ou CFPPA) et de droit privé (agents contractuels rémunérés sur le budget du centre hippique).

### ***Des publics et des activités très divers, source de difficultés de fonctionnement***

Parmi les publics qui pratiquent les activités proposées par un centre hippique (monte, dressage, saut d'obstacle, randonnée et attelage), on peut distinguer les apprenants et les clients. La présence simultanée de publics de statuts

différents nécessite une bonne gestion de l'espace et des moyens ainsi qu'une prise en compte de ces aspects dans l'élaboration du règlement intérieur. Une sensibilisation permanente des usagers aux contraintes particulières d'un établissement d'enseignement, notamment à la nécessité de respecter une certaine rigueur dans leurs activités au sein du centre, doit les inciter à respecter les consignes.

### ***Un équilibre financier difficile à atteindre***

Le plus souvent, l'équilibre financier des centres hippiques est fragile, mais l'on observe de grandes variations d'un centre à l'autre. L'absence quasi générale de comptabilité analytique ne permet pas de comprendre l'origine des difficultés et d'y remédier. Les tarifs horaires appliqués à la clientèle privée ou aux centres de formation pour les reprises-élèves dans le cadre des activités pédagogiques peuvent varier de 1 à 3 d'un centre à l'autre.

Les prestations fournies dans le cadre de l'organisation ou de la participation à des concours ne sont pas toujours facturées aux bénéficiaires (transports des chevaux de propriétaires par exemple), ce qui peut pénaliser lourdement le centre.

À la suite de difficultés financières importantes préjudiciables au bon fonctionnement de l'EPLFPA, certains établissements ont confié la gestion du centre hippique (installations, cavalerie et activités de formation) à une personne de droit privé dans le cadre d'une convention de délégation de service public. Cette situation extrême est le plus souvent la conséquence d'un manque de rigueur dans le suivi des activités du centre. Dans ce cas, une grande vigilance doit présider à l'élaboration de la convention afin de garantir les intérêts de l'EPLFPA et de ses ayants droit, en particulier les élèves, apprentis et stagiaires. L'avis de l'Inspection de l'enseignement agricole est alors souhaitable.

## **2.2. Des statuts variés qui initient des modes de fonctionnement différents**

Les centres hippiques existant actuellement à l'intérieur des établissements peuvent être, soit érigés en centre constitutif de l'EPLFPA à part entière, soit intégrés à un centre existant (atelier pédagogique d'un centre de formation ou atelier de « diversification » d'une exploitation agricole).

### ***Des centres hippiques devenus centres constitutifs***

En application de la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 et au décret



n° 2001-47 du 16 janvier 2001, relatif à l'organisation administrative et financière des EPLEFPA, six centres hippiques ont reçu de la DGER la qualification d'atelier technologique et sont devenus centres constitutifs de l'EPLFPA après décision du conseil d'administration et arrêté préfectoral de création. Ils sont dotés d'un poste budgétaire de directeur.

La qualification du centre repose en principe sur les critères suivants :

- présence obligatoire de formations diplômantes liées aux métiers du cheval (CAPA, BEPA, baccalauréat professionnel ou équivalents, obtenus par les voies de la formation scolaire, de l'apprentissage ou de la formation professionnelle continue), et à un encadrement suffisant ;
- bâtiments, installations et cavalerie conformes aux exigences pédagogiques, aux nécessités de l'accueil des divers publics et aux normes d'hygiène et de sécurité ;
- capacité à contribuer, outre à la mission de formation définie ci-dessus, aux autres missions assignées aux EPLEFPA par la loi, notamment l'expérimentation, le développement, l'animation rurale et l'insertion ;
- capacité à équilibrer régulièrement le budget du centre en vue de dégager les ressources nécessaires pour rémunérer au moins un équivalent temps plein sur fonds propres générés par les activités à caractère commercial et permettre le renouvellement de la cavalerie, des matériels et des équipements.

Conformément au décret sus-visé, un conseil de centre présidé par le directeur de l'EPLFPA est mis en place afin de préparer les décisions du conseil d'administration, notamment le règlement intérieur et le projet de centre dans ses trois dimensions : économique, pédagogique et développement.

Le projet technique et économique comporte, quant à lui, les activités classiques d'un centre équestre et toute autre activité de diversification jugée nécessaire, notamment pour le rayonnement de l'établissement et pour dégager les fonds propres indispensables à l'équilibre budgétaire. Les missions d'animation rurale et d'insertion peuvent être développées dans ce cadre.

### ***Des centres hippiques intégrés à un centre existant***

De nombreux centres hippiques d'EPLFPA ne servent pas de support pédagogique à des formations diplômantes dans le domaine du cheval. Ils ne peuvent donc prétendre à devenir atelier technologique.

Dans ce cas notamment, l'activité hippique peut être assimilée soit à une activité de diversification de l'exploitation agricole, soit devenir atelier pédagogique d'un des centres de formation. Une réflexion doit être menée au sein de l'établissement afin de déterminer le choix le plus judicieux du centre

de rattachement (exploitation agricole, lycée agricole, CFA ou CFPPA). Le volume et la nature des activités orientent ce choix car se posent en effet les questions relatives à la TVA, à la possibilité de conduire des activités de type commercial et à l'emploi de personnels contractuels recrutés sur la base de la convention collective de ce secteur d'activité.

Si le choix est fait d'intégrer le centre hippique à l'exploitation agricole, la direction en est alors assurée par le directeur de l'exploitation. Celui-ci peut bénéficier de l'assistance d'un cadre du type « responsable de centre équestre » prévu à la convention collective concernée, et le rémunérer sur le budget.

Sur le plan comptable, la nouvelle réglementation permet, depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2003 dans le cadre du budget de gestion, un suivi particulier de cette activité en comptabilité analytique, au niveau budgétaire uniquement.

Le conseil du centre exploitation intégrera dans son projet pédagogique un volet relatif à cette activité de diversification, ainsi qu'un programme technique, économique et, le cas échéant, expérimental. De ce fait, il est pertinent d'élargir le conseil de l'exploitation à des personnes spécialisées dans ce secteur d'activité.

Si le volume d'activité est faible et ne nécessite pas le recrutement de main-d'œuvre spécifique (c'est par exemple le cas de centres hippiques qui constituent un « produit d'appel » pour le recrutement en proposant une initiation aux pratiques équestres), alors l'activité hippique est considérée comme atelier pédagogique du centre de formation concerné (LEGTA, LPA, CFA ou CFPPA) qui en assume la charge financière. Il convient, dans ce cas également, de la suivre en comptabilité analytique.

**Remarque :** Afin d'assurer une plus grande transparence dans la gestion des activités hippiques, la Comptabilité publique vient de donner son accord pour le suivi des centres hippiques dans le cadre d'un service à comptabilité distincte (SACD) si l'établissement le juge utile. Dans ce cas, contrairement à la comptabilité analytique qui se limite au suivi budgétaire, le bilan du centre hippique est établi tout comme pour les centres (EPRD, DM, compte financier, bilan, suivi du patrimoine).

### **3. Les préconisations de l'Inspection de l'enseignement agricole**

Jusqu'à la mise en application du nouveau décret relatif à l'organisation administrative et financière des EPLEA, les centres équestres relevaient fréquemment d'une division C d'un centre de formation, le plus souvent un lycée (LEGTA ou LPA), plus rarement d'un CFA ou d'un CFPPA.

Leur histoire les a conduits à une grande autonomie et à des pratiques de fonctionnement qui s'apparentent à celles des centres privés, d'autant que leurs responsables, titulaires du monitorat ou de l'instructorat, en sont majoritairement issus.

Passion, motivation et dynamisme de leurs équipes, forte implication dans des actions d'animation locale et grande ouverture vers les partenaires du territoire caractérisent les centres. Privilégiant la communication externe, les responsables de centre hippique ont le plus souvent peu de relations avec les partenaires internes de l'EPLFPA et leur statut d'agent contractuel (sur budget ou d'Etat) fait qu'ils sont peu sensibilisés et formés à la réglementation administrative et comptable des établissements publics.

Le nouveau statut des centres hippiques au sein des EPLFPA et l'obligation de mettre en place des projets d'établissement vont initier de nouveaux modes de fonctionnement : plus de rigueur dans la gestion et dans le suivi administratif et comptable, plus de communication interne, plus de transparence dans les orientations et les pratiques, plus de synergies avec les centres de formation et les exploitations.

Si, comme pour les centres privés, la recherche de prestations de qualité et la réponse aux sollicitations de l'environnement restent bien entendu prioritaires pour eux, ceux-ci doivent cependant prendre en compte le contexte particulier lié à leur rattachement à un établissement public d'enseignement. Ces quelques recommandations, non exhaustives, ont pour objectif de les engager dans cette voie.



### **Respecter la réglementation administrative et comptable et à cette fin :**

- Mettre en place un règlement intérieur du centre hippique : La cohabitation de différents publics sur les centres hippiques suppose une très bonne organisation et une répartition claire du temps et de l'espace ainsi qu'une vigilance de tous les instants. Le centre doit intégrer les exigences liées au service public (mission éducative) mais également celles relatives à l'activité commerciale. Chaque groupe a ses propres contraintes et le règlement intérieur du centre doit intégrer l'ensemble de ces particularités et obligations.
- Consulter la commission Hygiène et Sécurité pour tout ce qui relève de sa compétence : diagnostic au niveau des pratiques et

des installations, mise aux normes des locaux, élaboration du plan de prévention des risques...

- Mettre en place une gestion conforme à la réglementation administrative et comptable : régie de recettes, gestion d'inventaire (suivi des chevaux notamment), suivi des stocks, transparence dans la présentation des documents comptables (notices explicatives détaillées des budgets, DM et comptes financiers).

Il est vivement conseillé de mettre en place une commission d'achat et de vente des chevaux et une commission d'inventaire chargée d'estimer la valeur de la cavalerie en fin d'exercice comptable.

- Observer la plus grande prudence dans la gestion d'éventuelles associations de cavaliers ou d'activités équestres ayant leur siège au sein de l'établissement : le Conseil d'Administration doit être régulièrement informé des activités, des budgets prévisionnels et des comptes financiers de l'association. Il faudra proscrire notamment l'utilisation de l'association comme support financier d'activités qui sont du ressort de l'établissement dans le cadre de ses missions de service public.



## **Veiller à l'équilibre financier du centre hippique**

À cette fin, mettre en place des outils de gestion et une comptabilité analytique. Tout centre hippique doit répondre aux mêmes obligations que les autres entités constitutives de l'EPLEFPA et ne doit en aucun cas trouver son équilibre financier aux dépens de celui des autres centres. Il est nécessaire d'éviter toute dérive qui consisterait à faire supporter par les services d'enseignement des dépenses qui ne leur incombent pas.

Les échanges entre centres doivent reposer sur des protocoles clairs, les prestations de service rendues au niveau pédagogique doivent être estimées à leur juste valeur et faire l'objet d'une réflexion en équipe de direction avant validation par le conseil d'administration.

Dans ce but, la mise en œuvre d'une comptabilité analytique pour les différentes activités du centre (reprises, randonnées, concours, expérimentations) s'impose. Elle présente un intérêt certain pour le pilotage du centre. Le suivi des charges et des produits peut être complété par l'enregistrement des temps de travaux du personnel afin d'estimer de manière assez précise l'équilibre financier des différentes activités.

L'enregistrement du travail des chevaux par une mise à jour permanente du montoir permet d'évaluer la bonne adéquation entre la cavalerie (nombre, type, statut) et les activités. Afin d'informatiser la saisie et l'analyse des résultats, les catégories d'utilisateurs (élèves/niveau, élèves moniteurs, clients/niveau) et les types d'activité (reprise, travail individuel, concours...) doivent être identifiés.

Outils efficaces d'aide à la décision dans le choix des orientations du centre, notamment en cas de difficultés financières, ces suivis techniques et économiques facilitent l'élaboration de comptes rendus annuels d'activités complets et précis, support indispensable aux travaux des instances de l'EPLEFPA. Ils permettent entre autres d'analyser le fonctionnement du centre par comparaison avec les recommandations techniques de la FFE ou d'autres organismes techniques compétents. Ils servent de base de réflexion aux améliorations à apporter au fonctionnement ou aux orientations futures. Il faut cependant observer une certaine prudence dans l'analyse. Certains ratios (par exemple nombre d'heures de reprise/cheval/mois) nécessitent une adaptation pour tenir compte des contraintes spécifiques des établissements d'enseignement, notamment des irrégularités liées aux rythmes scolaires et de la difficulté de valoriser les chevaux pendant les périodes de congé.



### **Rechercher la transparence dans les choix techniques et les activités développées**

Les décisions relatives aux choix techniques et à la mise en œuvre des activités n'appartiennent pas au seul directeur ou à l'équipe du centre équestre.

Les instances consultatives doivent jouer leur rôle dans la préparation des décisions soumises à l'approbation du conseil d'administration. Le directeur, responsable du centre, doit proposer l'organisation de réunions régulières de concertation avec les partenaires internes (coordination pédagogique, choix techniques), celles-ci préparant en effet les débats de la commission du centre hippique et/ou du conseil de centre en apportant tous les éléments nécessaires à la réflexion conformément aux recommandations ci-dessus.

Les instances seront consultées prioritairement sur :

- le règlement intérieur du centre équestre ;

- la gestion des personnels (nouveaux contrats, modification des contrats, primes, aménagement du temps de travail) ;
- la nature des activités mises en œuvre ;
- la cavalerie : type et qualité des chevaux, nombre, statut (propriété, commodat, pension), mode de suivi, politique de renouvellement ;
- les conventions passées avec les propriétaires pour les chevaux en commodat (niveau de travail) et les chevaux en pension (coût de la prestation, respect des tarifs pratiqués dans la région) ;
- les investissements...



## Élaborer un projet de centre

L'élaboration du projet de centre, conformément à la circulaire DGER n° 2001-2007 du 25 juin 2001<sup>3</sup>, doit faire l'objet d'une large concertation entre les partenaires internes (équipe de direction, équipes pédagogiques, représentants des élèves, apprentis et stagiaires) et les partenaires externes professionnels (FFE, comité départemental), institutionnels (DRAF, Jeunesse et Sport, Haras), économiques, associatifs, ainsi que les collectivités territoriales.

À partir du diagnostic de la situation initiale, il s'agit de définir des améliorations et/ou des nouvelles orientations visant à rechercher notamment un meilleur équilibre entre la fonction économique du centre (services vendus à la clientèle extérieure), sa fonction pédagogique et sa participation au développement (démonstration, expérimentation, animation).

Pour les centres équestres, cet équilibre est délicat à trouver, d'où l'importance de la concertation interne. En effet, à moyens constants, la concurrence entre les activités économiques, les activités pédagogiques et la participation aux concours ou leur organisation (mission d'animation) est très vive.

- Rendre prioritaire la dimension pédagogique : la satisfaction des besoins pédagogiques des filières hippiques doit être prioritairement prise en compte dans les orientations des centres, sans

3. Les exploitations et ateliers technologiques [...] concourent à l'élaboration et à la conduite du projet stratégique de l'établissement [...]. Pour ce faire, chaque exploitation et chaque atelier technologique élaborera, dans le cadre du projet d'établissement, un projet pluriannuel d'activité se composant d'un projet technique et économique, d'un projet pédagogique et d'un programme d'expérimentation et de démonstration».

négliger pour autant les impératifs budgétaires. L'analyse des besoins pédagogiques faite avec les équipes enseignantes à partir d'une lecture exhaustive des référentiels permet de mettre en relation les besoins et les possibilités offertes par le centre, et surtout de trouver en équipe des solutions en vue de répondre à des besoins spécifiques. À titre d'exemple, deux sujets sont régulièrement évoqués par les équipes pédagogiques :

- les activités d'élevage sont souvent en phase de régression voire de suppression dans les centres équestres. Un partenariat avec l'exploitation agricole pourrait parfois être envisagé dans le cadre des activités de diversification surtout si la production du cheval présente un atout pour la région.

- Pour le module « débouillage », les enseignants ne disposent généralement pas de jeunes chevaux en nombre suffisant. Dans ce cas, l'accueil pour une courte durée d'un lot de chevaux en pension peut être envisagé dans le cadre de contrats passés avec des propriétaires.

D'une manière générale, le développement de la communication entre le centre équestre et les partenaires internes (enseignants et formateurs, exploitation) doit permettre une large valorisation pédagogique du centre qui ne se limite pas aux activités hippiques. En effet, les enseignants de zootechnie, de gestion, de biologie, d'ESC... peuvent trouver des supports d'enseignement au centre hippique. Dans ce but, les responsables de centre formuleront des propositions d'études ou de projets. À titre d'exemple, il est possible d'envisager l'élaboration de diagnostic sur la situation sanitaire de l'élevage, l'alimentation des chevaux, des projets de communication (organisation de manifestations, concours, animations diverses) dans le cadre des PIC et des PUS.

Les centres peuvent également servir de support à des MIL ou à des MAR dans le cadre des activités de diversification, en BTSA ACSE par exemple ou en BTSA PA.

Le plus souvent, les relations entre l'exploitation agricole de l'EPLEFPA et le centre hippique gagneraient à être développées à travers, notamment, l'élevage du cheval, le débouillage, l'attelage, l'ouverture sur des publics variés (élèves de l'Éducation nationale, membres de l'association Handi-cheval, etc.). Une réflexion commune pourrait être engagée sur toute question technique favorisant la prise en compte de la durabilité : valorisation des surfaces fourragères, pâturage mixte bovins-équins, activités de diversification...

- Pour les activités de développement, viser une bonne cohérence avec les orientations pédagogiques et l'équilibre financier : dans une majorité de centres, les activités de concours (participation et/ou organisation) occupent une place importante et pèsent très, parfois trop, lourdement sur le fonctionnement du centre. Sans remettre en cause celles-ci, qui contribuent certes à la notoriété de l'établissement et à son insertion territoriale, il convient de les modérer afin de ne pas nuire à la qualité des activités courantes. Dans un souci de transparence, il y a lieu de mettre en relation, pour chaque concours, son impact pour l'établissement (valorisation pédagogique notamment, participation des élèves aux épreuves, à l'organisation) et son coût de fonctionnement, y compris en temps de travail. La mise en place des 35 heures rend aujourd'hui cette analyse plus cruciale.

La participation des centres hippiques à des activités de développement ne se limite pas aux activités de concours. D'autres pistes peuvent être explorées avec succès en réponse à des besoins de professionnels du secteur ou à des projets de territoire : à titre d'exemple peuvent être envisagées des expérimentations animales (alimentation, hygiène, bien-être animal), la participation à des réseaux de tourisme rural en vue de développer la randonnée équestre, des actions de démonstration visant à informatiser la gestion des centres, à élaborer des indicateurs et des méthodes de suivi...

La diversification des activités de développement présente un grand intérêt au niveau pédagogique, pas uniquement pour les formations initiales. Certains thèmes d'études peuvent déboucher sur des actions de formation continue. Le choix des actions de développement doit donc tenir compte de ces perspectives afin que le centre hippique puisse se rapprocher de l'ensemble des centres de formation de l'EPLEFPA pour le raisonnement de ces stratégies.



## Conclusion

L'étude historique permet de mettre en évidence que des conditions financières favorables ont présidé au lancement de l'implantation des centres hippiques de 1965 à 1972. Cette politique de soutien a permis une réelle démocratisation de l'équitation en milieu scolaire et rural grâce à la présence des centres hippiques dans les lycées agricoles.

Malheureusement, dès 1974, le non-renouvellement de la mise à disposition des personnels a provoqué des effets parfois désastreux sur la pérennité des centres ainsi créés. Devant ce changement de contexte brutal et imprévu, la situation des centres s'est très rapidement dégradée entraînant parfois leur disparition. Toutefois, dans beaucoup de cas, la mise en place de formations spécialisées a redonné un second souffle aux centres encore existants. La décentralisation a entraîné une amélioration des conditions financières et la présence des formations liées au cheval a permis au ministère chargé de l'agriculture de reconnaître les centres en tant qu'outil pédagogique et de mettre ainsi du personnel à leur disposition.

Les textes fondateurs de 1964, 1966, 1967 et 1974 n'ont été suivis d'aucune autre instruction particulière jusqu'à la loi d'orientation agricole de 1999. Cette omission a laissé les centres encore existants dans un certain désarroi et chacun a dû apporter sa propre solution à ses problèmes, ce qui explique la grande diversité des situations.

Les recommandations évoquées dans ce texte ont pour objectif d'aider les établissements, et notamment leurs équipes de direction, à adapter leur mode de fonctionnement à ce nouveau contexte. La mise en place d'un groupe de travail réunissant des directeurs de centre hippique, d'EPLEFPA et des représentants de la DGER permettrait de compléter ces recommandations par la recherche commune de solutions pratiques adaptées.



## CHAPITRE III

# La situation des CFPPA : état des lieux et analyse

Les difficultés actuelles des centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) ont conduit la DGER à commander à l'Inspection de l'enseignement agricole, au début de l'année 2002, une étude approfondie dont le but était de répondre aux deux questions suivantes :

- Quelle est la situation des CFPPA? Poser cette question, c'est poser le problème du degré de fragilité financière, de ses causes et réaliser des typologies pour saisir la diversité des situations.
- Quelles sont les réponses de l'autorité académique? C'est se pencher sur les PREA (Projets régionaux de l'enseignement agricole), la mise en réseaux, les relations avec le conseil régional.

## 1. Objectifs de l'étude

À partir de ces deux questions, l'étude entreprise a visé à :

- produire de l'information aussi exhaustive que possible, fiable, traitée rigoureusement à partir d'indicateurs objectifs, et collectée par voie d'enquête sur la situation financière des CFPPA des trois années précédentes (1999, 2000, 2001) ;
- prendre en compte les points de vue et les attentes des directeurs de CFPPA, des directeurs d'EPLEFPA et des chef de SRFD (il y avait donc à enquêter à ces trois niveaux) ;
- intégrer les données dans un contexte régional et national afin de bien appréhender le dispositif de formation continue agricole dans l'ensemble du dispositif national ;
- formuler des propositions d'amélioration en regard des difficultés actuelles.

La méthode retenue fut de partir d'une connaissance exhaustive et analytique des centres afin de :

- réaliser des typologies de CFPPA sur la base de leurs résultats comptables et de leurs situations financières ;

- établir des corrélations entre les résultats comptables et financiers et un ensemble de variables explicatives : positionnement et niveau d'activité, moyens mis en œuvre, organisation du travail et de l'activité pédagogique, environnement ;
- traiter l'ensemble des données obtenues par des méthodes statistiques de l'analyse multicritère et avec l'outil informatique.

Au-delà de l'étude qui devait aboutir à un diagnostic de la situation financière des centres et à une évaluation en regard de leur mission, il s'agissait de prendre en compte les représentations des acteurs et les ébauches de solutions trouvées pour proposer un ensemble de mesures permettant de remédier aux difficultés actuelles en tenant compte des réalités de terrain. Ce travail s'est inscrit dans une démarche d'évaluation du dispositif public de formation professionnelle continue du ministère chargé de l'agriculture.

Les questionnaires ont été préparés avec des directeurs de CFPPA et d'EPLEFPA, ainsi qu'avec des chefs de SRFD ; ces documents, après avoir été testés ont été en partie retouchés avant d'être adressés à tous les CFPPA et EPLEFPA.

- 82 % des CFPPA ont répondu. Majoritairement, les questionnaires ont été remplis avec sérieux, mais cette enquête lourde n'a pas été accueillie sans réticences compte tenu des sollicitations nombreuses dont les CFPPA font déjà l'objet en la matière. Le questionnaire lui-même n'a pas suscité de réactions particulières ;
- 60 % des EPLEFPA ayant un CFPPA ont répondu. Les questionnaires ont été remplis avec de nombreuses remarques additionnelles dans chaque espace ouvert à cet effet ;
- 18 chefs de SRFD ont répondu à l'enquête. Quelques remarques ont été faites concernant l'importance relative des questions posées en raison des situations régionales très spécifiques.

## **2. Les principaux résultats**

### **2.1. Avertissements et précautions préalables**

Les résultats de cette étude doivent être pris avec précaution notamment en raison de la fiabilité relative des données qui nous ont été fournies, du fait de leur diversité et parfois de leur interprétation :

- Un certain nombre de questions et de réponses sont de l'ordre des représentations des acteurs interrogés. Les données correspondantes ne tradui-

sent donc par nécessairement la réalité mais la perception de celle-ci par les acteurs concernés ;

- L'analyse des données et les résultats ne se situent qu'à un niveau macro-économique et macro-éducatif permettant de dégager des grandes tendances en matière de diagnostic et d'évolutions possibles des CFPPA, au-delà de la grande diversité des situations particulières, locales et régionales ;
- Il sera donc nécessaire de prolonger l'étude par des investigations plus fines. Il conviendra de prendre en compte à la fois les particularités locales pour affiner la vision globale de la situation de l'appareil et explorer des pistes complémentaires susceptibles d'ouvrir des voies originales.

## 2.2. Analyse par approche interne des CFPPA

### *La situation financière des CFPPA*

Trois critères ont été retenus pour le diagnostic financier :

- le résultat d'exploitation annuel moyen (RM) des années 1999, 2000, 2001 ;
- l'évolution des produits : chiffre d'affaires (CA) sur les trois années 1999, 2000, 2001 ;
- le fonds de roulement (FDR) au 31 décembre 2001.

Malgré leur caractère discutable, les deux premiers critères, étudiés sur trois années consécutives, doivent permettre d'avoir une vision globale de l'appareil et des tendances qui se dégagent en matière de niveaux d'activités. Quant au fonds de roulement, il rend compte de la situation de trésorerie, à la fin de l'année 2001, dernier exercice comptable achevé. Deux repères sont utilisés : Les FDR, positifs ou négatifs, et le FDR minimum recherché dans le cadre d'une gestion normale (trois mois de fonctionnement).

Les situations financières des CFPPA sont les suivantes :

- 8 % des centres sont en grande difficulté : ils cumulent une baisse d'activité, un résultat moyen sur trois ans négatif et un fonds de roulement négatif.
- 33 % des centres sont dans une situation confortable avec l'ensemble des indicateurs positifs ;
- Entre ces deux groupes bien caractérisés existent cinq groupes qui représentent un peu plus de 50 % des centres et qui combinent critères positifs et négatifs, par exemple :
  - . Certains centres ont une activité en progression, mais les résultats sont négatifs et le FDR en dessous de la norme ;
  - . D'autres, à l'inverse, ont des CA en baisse et des résultats négatifs mais un FDR encore positif.

## ***Existe-t-il des facteurs d'explication de ces résultats ?***

L'objectif prioritaire est de croiser les résultats et les typologies réalisées avec différents critères, puis d'identifier les corrélations possibles.

Les types de critères utilisés sont les suivants : positionnement « produits/marché » et niveau d'activité, moyens mis en œuvre notamment moyens humains, environnement professionnel, économique, social et politique, organisation pédagogique et du travail, critères de gestion.

La méthode de traitement statistique et informatique utilisée est l'analyse factorielle de correspondance (AFC) et l'analyse factorielle de correspondance multiple (AFCM) : parmi un grand nombre de variables appartenant à des domaines d'analyse des centres, il s'agit de déterminer celles qui sont discriminantes (qui séparent les centres entre eux) et de regrouper les centres proches par rapport à ces variables pour constituer des groupes homogènes. Les typologies élaborées n'ont pas pour objectif de porter un jugement sur les groupes mais d'éclairer les problématiques des centres et de vérifier si ces problématiques sont différentes suivant les modèles.

### ***Critères de niveau d'activité et de positionnement « produits/marché »***

- Niveau d'activité évalué au travers du chiffre d'affaires (CA) :

Près de la moitié des centres a un CA compris entre 3 et 5 millions de francs ; le CA des autres est réparti, à parts égales entre un et trois millions et 5 et 10 millions de francs. On ne constate pas de corrélation entre la situation financière des centres et leur niveau d'activité.

- Nature des activités :

- Les centres en perte de vitesse se trouvent majoritairement dans le groupe [80 % et plus de formations certifiantes], même si dans ce groupe le FDR reste majoritairement positif ;

- Les centres en bonne santé financière sont rencontrés majoritairement dans le groupe [20 % et plus d'apprentissage] et [20 % et plus d'autres activités] ;

- Les centres les mieux placés en termes de résultat sont les centres qui réalisent la plus grande partie de leurs formations au niveau IV.

- Orientation des activités en fonction des secteurs professionnels :

- L'activité des CFPPA est construite dans la plupart des cas sur une spécialisation dominante ; cependant, les deux tiers des centres ont des activités dans plusieurs secteurs professionnels, ce qui leur permet d'asseoir une certaine polyvalence et d'entretenir une capacité d'évolution et d'adaptation ;

- Le croisement des secteurs d'activités et des typologies économiques et financières ne permet pas d'établir des corrélations statistiquement significatives. Cependant des tendances sont à signaler : l'horticulture est le secteur où le

pourcentage de centres en difficultés est le plus élevé. La viticulture et le secteur forestier sont au contraire mieux placés. 70 % des centres spécialisés en agriculture générale ont un résultat positif et sont moins en difficultés que la situation ne le laissait supposer ;

- Les centres n'ayant pas de secteurs dominants sont majoritairement plus en difficultés que les CFPPA spécialisés.

### ***Critères liés aux ressources humaines et moyens pédagogiques***

- Les directeurs :

Ce sont à 80 % des hommes ; les ingénieurs sont de moins en moins nombreux à la direction des CFPPA (moins de 25 %) ; leur ancienneté est forte.

20 % des CFPPA n'ont pas encore de directeurs titulaires, la moitié sont payés sur budget.

- Les personnels :

- Les centres ayant entre 10 et 20 formateurs sont les plus nombreux (44 %), 41 % en ont moins de 10, deux seulement ont plus de 30 formateurs. Un centre moyen aurait 12 formateurs.

- Statut des personnels :

L'étude de la variable « titulaires » intégrant directeur, formateurs, ATOSS (les postes gagés sont exclus), montre une disparité certaine entre les CFPPA : 9 % n'ont aucun titulaire, 32 % ont un titulaire, 44 % ont deux titulaires, 28 % ont plus de deux titulaires. Si la présence de titulaires a une influence sur le fonctionnement financier, il n'existe pas de résultats significatifs avec les typologies.

- Dans la grande majorité des cas, les CFPPA disposent d'un personnel permanent stable qui constitue l'essentiel des ressources humaines mobilisées. Les centres qui ont développé des formations par apprentissage et des formations non certifiantes ont une équipe de formateurs plus récente et moins stable.

- Le changement dans l'organisation pédagogique, y compris des formations diplômantes, conduit les centres traditionnels dans leur positionnement à se doter de chargés de mission (1 à 2 pour 10 formateurs). C'est dans les centres réalisant des formations non certifiantes que la création de nouvelles fonctions est la plus importante.

### ***Critères d'environnement institutionnel***

- Le CFPPA dans l'EPLFPA :

#### ***Fonctions partagées et utilisation commune des moyens :***

La clarification des rapports entre centres constitutifs sur des critères objectifs et consensuels est concrétisée par des protocoles d'accord, base de rapports harmonieux dans l'EPLFPA et modèle fréquent d'un partage des tâches et des responsabilités qui s'articule autour de trois niveaux : le fonctionnement

quotidien, les orientations stratégiques du centre et enfin les attributions de l'ordonnateur. Un directeur de CFPPA sur cinq dit cependant avoir des problèmes de partage de responsabilités avec le directeur de l'EPLEFPA.

*Résultats financiers dans l'EPLEFPA :*

Aujourd'hui les CFPPA sont les centres constitutifs qui ont la plus forte responsabilité dans les problèmes de trésorerie des EPLEFPA.

***Critères liés à l'organisation pédagogique des CFPPA***

- Des méthodes, des procédures et des outils variés :

Les informations collectées auprès des centres mettent en évidence une évolution et une diversité des pratiques pédagogiques portant sur l'ensemble du processus de formation. Elles portent sur :

- les situations de formation : La quasi-totalité des CFPPA conjuguent de façon significative plusieurs modes d'apprentissage : face à face, travaux de groupe, alternance, autoformation tutorée, travaux pratiques. En revanche, la mise en œuvre de formations ouvertes à distance (FOAD) reste au stade des premiers balbutiements.

- les pratiques d'individualisation : Ces pratiques se généralisent et recouvrent de multiples facettes : formalisation d'un contrat de formation, modulation de la durée, repérage des acquis, individualisation des contenus, choix du rythme de formation, réajustements des parcours en cours de formation, entrées et sorties décalées, validation des acquis professionnels (VAP), des acquis de l'expérience (VAE), des acquis académiques (VAA), diversité des modes d'apprentissage, entrées et sorties permanentes.

- le mixage des publics : Ces pratiques sont fréquentes pour les cycles BP/BPA. Pour les autres formations (formations diplômantes et stages de perfectionnement), seuls neuf CFPPA déclarent utiliser le mixage des stagiaires de façon importante.

- Ces informations appellent trois remarques :

- Si les renseignements collectés indiquent une diversité et une relative richesse des méthodes de formation, ils ne permettent pas de porter une appréciation qualitative sur la maîtrise et le degré d'innovation des pratiques annoncées ;

- Les variables retenues pour caractériser les pratiques de formation ne mettent pas en évidence de corrélation discriminante entre l'organisation pédagogique choisie et la situation financière du centre ;

- L'évolution de l'organisation interne n'a pas suivi les mutations pédagogiques :

Dans le cadre des recherches-actions initiées par la DGER – Programme national d'individualisation (PNI), Programme d'individualisation des formations et



de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage (PRIMO), démarches de qualité) – les CFPPA ont conduit des réflexions et des chantiers collectifs qui ont débouché sur l'élaboration de méthodes, de procédures et d'outils principalement centrés sur les pratiques pédagogiques. Les formateurs ont progressivement mobilisé cette nouvelle instrumentation mise à leur disposition en apportant des améliorations et des innovations aux différentes étapes du processus de formation.

Mais cette rénovation des pratiques de formation fondée sur l'utilisation d'outils nouveaux n'a pas entraîné de véritable rupture dans l'organisation interne des CFPPA. Dans la majorité des centres, le groupe classe et la session de formation constituent encore le socle de l'organisation pédagogique des formations. Ceci se traduit par une relative rigidité de l'organisation des prestations dispensées, car les équipes pédagogiques ne sont pas en mesure de proposer des dispositifs assez souples et ouverts pour gérer des groupes à géométrie variable.

### ***Les projets des CFPPA***

Dans l'état des lieux du dispositif, l'analyse des projets des centres avait pour objectif :

- d'identifier les stratégies alternatives qu'ils comptent mettre en œuvre ;
- d'évaluer les cohérences entre diagnostic et prospective ;
- de tirer des grands axes de convergences ;
- de mettre à jour les difficultés auxquelles ils pensent être ou seront confrontés ;
- d'envisager les appuis éventuellement nécessaires pour les accompagner.

Les orientations dominantes envisagées :

- Elles restent liées surtout, paradoxalement, au maintien ou au développement des activités de formation certifiantes (50 % des centres) et à l'adaptation de la qualité, essentiellement la qualité des formations, mais aussi la qualité globale des prestations.
- Les stratégies sont extrêmement diversifiées. Elles vont pour la plupart vers la recherche de niches, les « marchés traditionnels » étant saturés. Le regain d'intérêt pour le développement local et la politique des intercommunalités offre, semble-t-il, un champ nouveau au positionnement du centre comme acteur polyvalent au service de son territoire.

Le travail en réseau qui devrait permettre de mutualiser les expériences et partager les ressources humaines n'est pratiquement jamais évoqué par les centres alors qu'il apparaît comme prioritaire dans le discours des chefs de service de la formation et du développement.

***Les moyens mis en œuvre ou envisagés pour la finalisation des projets :***

- La mobilisation des centres sur l'individualisation est encore focalisée sur les méthodes pédagogiques et les outils.
- La prise de conscience des problèmes d'organisation récurrents n'est pas encore réelle. Les chantiers dans ce domaine restent très minoritaires.
- En dehors des investissements de renouvellement et d'amélioration des équipements généraux, les équipements en relation avec les nouvelles technologies sont largement représentés dans les projets.

Une meilleure utilisation des moyens dans l'EPLEFPA n'a jamais été citée.

***Les organisations et les compétences***

- Entre deux stratégies opposées d'organisation interne du travail, un choix l'emporte : une spécialisation dans les nouvelles fonctions est privilégiée par rapport à une équipe de formateurs polyvalents.

- La politique de gestion des ressources humaines a un objectif prioritaire : réduire les charges salariales. Mais le modèle dominant de gestion de la main-d'œuvre reste dans la continuité : en effet majoritairement la plupart des centres souhaitent stabiliser leurs ressources permanentes. La nécessité accrue de la gestion des compétences est prise en compte par la professionnalisation des formateurs aux enjeux actuels : perfectionnement technique, compétences dans les domaines nouveaux (ingénierie de la demande, environnement, agriculture durable, qualité, développement local, gestion des publics en difficulté, etc.). Deux méthodes sont envisagées : recrutement de formateurs nouveaux ou requalification des personnels en place. À cette occasion, l'émergence d'outils de gestion des compétences fait son apparition.

Devant l'évolution de la demande et les difficultés du marché, les centres optent pour la continuité des options traditionnelles : personnel permanent avec spécialisation. L'externalisation des ressources ou le partage avec d'autres centres ne sont pas évoqués.

### **3. Le dispositif de formation professionnelle continue agricole publique : approche nationale et régionale**

#### **3.1. Place et évolution dans le dispositif national**

Trois sources sont à l'origine de cette tentative de caractérisation du système de formation professionnelle continue (FPC) agricole publique : les enquêtes annuelles de la DGER, qui ont pour champ le public et le privé et sont orientées principalement sur la connaissance des formations et des stagiaires ; l'enquête DGEFP

qui fait une exploitation annuelle des « bilans pédagogique et financier » (BPF), et la déclaration annuelle obligatoire de tous les organismes de formation.

L'objectif n'est pas de donner une image figée et exacte du système mais d'avoir une vision réaliste du système, de son évolution, des particularités qui peuvent apporter des éléments d'éclairage de la situation des centres et répondre avec plus d'acuité aux questions qui sont posées.

Les principales caractéristiques du système sont les suivantes :

- Le système de FPC agricole publique, dominant sur le marché français (63 %), ne représente que 1 % du marché de la FPC, ce qui semble laisser une marge de manœuvre en regard de l'importance économique et sociale de l'agriculture et du monde rural en général. Cependant en cinq ans le marché a régressé de 13,5 % ;
- Il se particularise par des formations longues (3 fois plus longues que la moyenne nationale), majoritairement diplômantes, à des niveaux III et IV très représentés (56 % contre 26 % en moyenne). La durée des formations a tendance à baisser (augmentation du nombre de stagiaires, baisse du nombre d'heures/stagiaires)
- Il fait appel majoritairement aux fonds publics (60 % contre 26 % en moyenne), qui ont tendance à baisser ; en revanche, il n'a que faiblement recours aux fonds professionnels (20 %) dont plus de la moitié au profit de formations longues diplômantes (alternance, CIF).

### **3.2. L'environnement institutionnel et politique régional**

L'objectif de ce chapitre est d'examiner le cadre régional des CFPPA sous les aspects suivants : caractéristiques générales de la relation emploi-formation, évolution de l'environnement politique, institutionnel et professionnel, outils d'orientation, de mise en œuvre et de contrôle des programmes régionaux, état du dispositif d'appui et d'animation du MAAPAR

Au-delà des différences inéluctables des situations régionales, l'intérêt est double :

- poser un diagnostic global et identifier des tendances générales,
- analyser les différences pour faire émerger des explications possibles et des pistes de réflexion et d'actions pour l'amélioration du dispositif CFPPA.

#### ***La représentation de l'état du marché local et régional des CFPPA par les SRFD***

- Une demande qui régresse dans les champs d'activité traditionnelle des

centres, une demande potentielle mais limitée, disparate, fluctuante.

- Le constat fréquemment établi d'une « surdimension » de l'appareil de formation semble exact, au moins sur les prestations classiques et traditionnelles des centres. La meilleure preuve en est la réduction drastique des effectifs dans les formations diplômantes de niveau III et IV, non en raison de la baisse des financements des conseils régionaux, mais en raison d'un manque de candidats à ces formations.

- Un potentiel de formations plus variées, plus courtes, adaptées à des besoins ou des publics spécifiques, existe de façon certaine dans les champs traditionnels des centres ou dans des domaines marginaux. Le positionnement des centres acteurs du développement local et du territoire peut être un atout sur ces marchés.

- Néanmoins la prudence s'impose, car les secteurs où une dynamique est encore présente sont justement ceux où l'appareil est en surcapacité d'après la représentation que les SRFD en ont. Les secteurs où une possibilité de développement existe restent très réduits. De plus, ils se situent soit sur des champs directement concurrentiels soit dans des domaines et des familles de métiers marginaux, souvent à la marge des compétences de l'appareil.

### ***Les politiques régionales mises en place par les conseils régionaux dans le cadre des PRDF***

Les SRFD classent quatre priorités dans les PRDF :

- priorité 1 : les formations de qualification et d'insertion ;
- priorité 2 : les formations « préparatoires » à l'insertion et la qualification ;
- priorité 3 : les formations d'adaptation des compétences ;
- priorité 4 : les formations de promotion et de qualification.

Les CFPPA sont en décalage par rapport à ces priorités malgré la qualité reconnue de leur prestation :

- L'adaptation à l'emploi sous forme de formations courtes a en effet supplanté la promotion sociale des individus dont les formations diplômantes correspondantes restent l'activité d'excellence ;
- Par ailleurs les CFPPA n'ont pas toujours su s'adapter aux particularités des publics « éloignés de l'emploi » dans les formations préparatoires à l'insertion ;
- Enfin, les formations d'adaptation qui exigent une approche globale des organisations et une ingénierie spécifique n'ont pas été suffisamment développées par les CFPPA pour pallier la réduction de leurs activités traditionnelles.

Les SRFD prévoient des conséquences des politiques des conseils régionaux

sur l'appareil public de FPCA :

- la nécessité attendue d'une restructuration de l'appareil public agricole ;
- la poursuite de l'appui au développement de la qualité : mise en place de financements incitatifs (positionnement, validation d'acquis, individualisation, FOAD) ;
- la volonté d'un désengagement progressif dans le secteur agricole. Les conseils régionaux encouragent les centres à rechercher d'autres sources de financement.

Deux considérations sont cependant encourageantes pour les CFPPA :

- la reconnaissance de la qualité des prestations dispensées par le réseau des CFPPA et de son rôle d'insertion dans les territoires ruraux ;
- les démarches territoriales, les politiques en développement des intercommunalités laissent imaginer que les établissements pourront se positionner comme des centres polyvalents ruraux et seront bien placés dans la mise en œuvre des politiques à venir. Cette nouvelle orientation s'opposerait donc à celle des années 1995, où les conseils régionaux souhaitaient maintenir les centres dans leur champ de compétences spécifiques (observations soulignées dans le rapport Julhiet de décembre 1996).

### ***Missions et réalité des actions des SRFD concernant le système public de formation continue***

Les actions conduites par les SRFD au profit des CFPPA sont de plusieurs ordres. Les tâches réelles réalisées par les SRFD en matière de FPCA montrent qu'elles peuvent être regroupées dans les trois grands groupes suivants : autorité académique, services déconcentrés de la DGER, animation de l'appareil public de formation professionnelle.

Les réponses des SRFD peuvent s'analyser ainsi :

- Si la mission d'autorité académique ne souffre d'aucune contestation, la mise en œuvre des secondes (services déconcentrés de la DGER) et troisièmes (animation de l'appareil public) est plus aléatoire. En effet, elles apparaissent très variables suivant les régions et dépendent de nombreux facteurs : historiques, nature des relations avec le conseil régional, personnalité et intérêt des responsables, ressources humaines disponibles, etc. En outre, les conditions d'exercice de la mission d'animation - manque de moyens et d'agents disponibles, appartenance des CFPPA à des EPL dont l'autonomie est affirmée - influent sur la légitimité ou du moins limitent de cette mission.
- La grande variabilité dans les activités rencontrées s'accompagne d'un enchevêtrement des fonctions et activités entre les chargés de FPC et les DRIF, avec le plus souvent un changement dans le positionnement initial des

DRIF (récupération d'une partie de leurs activités par l'appareil notamment au niveau national, disparition presque totale des activités en direction des entreprises). Ceci se traduit par une absence de passerelle entre l'analyse des besoins des entreprises, maillon faible non investi par les délégués régionaux à l'ingénierie de formation (DRIF), et l'ingénierie pédagogique (point fort des CFPPA).

En conclusion, deux questions se posent,

- Les SRFD ont-ils les capacités et moyens d'investir dans l'analyse approfondie des problématiques et des politiques des différents acteurs régionaux pour en tirer les éléments de stratégie décisifs au profit de l'appareil public de FPCA?
- Les SRFD sont-ils en position de pouvoir insuffler aux CFPPA des méthodes et des démarches individuelles et collectives susceptibles de prendre en compte les problématiques et les attentes des acteurs régionaux de la FPC : prescripteurs, financeurs, clients?

Malgré ce contexte difficile, il nous apparaît néanmoins que des SRFD jouent un rôle intéressant et concret concernant la fonction d'animation du dispositif de FPC, grâce à la qualité des relations partenariales qu'ils entretiennent avec les décideurs et les OPA et à leur capacité à mobiliser les personnes ressources au sein de l'appareil.

### ***Les stratégies mises en œuvre par l'échelon régional pour appuyer le développement des CFPPA***

On peut les résumer de la manière suivante :

- Mieux analyser la demande des organisations en matière de formation est un thème souvent développé : les actions, réalisées principalement par les DRIF, n'ont pas totalement satisfait les CFPPA et n'ont pas répondu à l'espoir soulevé par la création du dispositif.
- Améliorer l'offre de formation et élargir le champ des activités connexes à la formation.

Actions essentiellement menées dans le cadre du PNI puis de PRIMO : individualisation, positionnement, professionnalisation, parcours individualisés, formations ouvertes. Ces actions sont globalement bien accueillies par les CFPPA qui ont le sentiment d'être sur la bonne voie. Mais les recherches et les mises en œuvre d'actions concernant l'organisation pédagogique générale qui aurait dû accompagner les nouvelles méthodes, n'en sont qu'à leur balbutiement.

- Appuyer et valoriser des recherches-actions sur l'organisation et le management des centres :

Dans un certain nombre de régions, les SRFD ont appuyé, animé, valorisé, démul-

tiplié des actions le plus souvent initiées par des centres et reprises dans le cadre de programmes nationaux (PNI, PRIMO, Qualité...) Des expériences à suivre et à multiplier sur la base du volontariat et qui prennent tout leur intérêt dans le cadre de recherches-actions. Remettant en cause les pratiques des directeurs elles doivent être menées avec prudence mais ambition.

- Sensibiliser et inciter au travail en réseau :

Les SRFD s'engagent sans restriction en faveur d'un fonctionnement en réseau qui paraît incontournable pour créer une force de négociation, mettre en place de nouveaux dispositifs, mutualiser les compétences des centres, développer de l'ingénierie de formation. Cet engagement reste cependant et globalement du domaine incantatoire, car les réalisations concrètes citées sont très réduites. C'est un vrai chantier avec des implications organisationnelles, juridiques qu'il faut poursuivre et approfondir.

- Rechercher et faciliter des partenariats avec les financeurs et les acteurs de la FPC :

Le travail sur le renforcement du positionnement des CFPPA en structurant des partenariats peut être une solution partielle attendue pour sortir de la crise. Les fonctions d'autorité académique d'une part, et d'animateur des centres publics d'autre part ne facilitent cependant pas l'action des SRFD.

## 4. Diagnostic

- Le système de formation continue agricole public peut être considéré comme un système atypique dans l'offre nationale de formation continue. Il se caractérise en effet par la mise en œuvre de formations majoritairement longues et diplômantes.

- Ce système est aujourd'hui en décalage avec les réalités du secteur agricole et du système de FPC, qui ont subi des modifications profondes.

- L'organisation, le fonctionnement, la culture spécifique qui caractérisaient le dispositif de FPCA du MAAPAR et faisaient son originalité et sa force sont en train de se diluer dans la logique dominante de formation initiale. La politique en matière de gestion des ressources humaines est en train d'accentuer cette assimilation culturelle.

- Face à une évolution quantitative et qualitative de la demande, les CFPPA semblent insuffisamment armés.

Leur qualité reconnue dans la pédagogie des adultes ne suffit pas à capter une demande variée, fluctuante, moins structurée mais très spécifique. Ils ne se sont pas dotés de compétences en ingénierie de la demande permettant d'adapter les méthodes de formation et les outils pédagogiques aux demandes spécifiques des entreprises dans le cadre de leur organisation. Par ailleurs les

CFPPA ont mal bénéficié des compétences du réseau d'ingénierie de la formation (DRIF) mis en place.

Enfin les CFPPA ont amélioré leurs méthodes pédagogiques sans remettre en cause les fondements organisationnels qui les accompagnent et qui, dans le contexte actuel, sont les seuls à pouvoir générer la productivité financière soutenue par ces avancées pédagogiques.

- Les CFPPA ne bénéficient pas au niveau régional déconcentré d'un dispositif d'animation, de représentation suffisamment solide. Du fait de la décentralisation, la Région est devenue le niveau d'orientation, de mise en œuvre et de financement de la politique de formation continue. Face à cela l'offre de formation reste très locale et dispersée.

- Les CFPPA ne disposent pas d'un dispositif d'appui et de recherche adapté. L'échelon régional est absent du dispositif. Les réalités de terrain sont insuffisamment prises en compte dans la définition des axes de recherche. Les problématiques actuelles des centres (organisation, management, stratégie) qui se situent dans des champs de compétence sont moins investies que les domaines de la pédagogie au sens large.

Le système national d'appui à l'appareil public de FPC ne repose plus sur une culture d'accompagnement, de démultiplication et d'adaptation de l'appareil.

## 5. Recommandations



### Propositions au niveau local

**1. Constituer les CFPPA en réseau régional de FPC** qui permette :

- de satisfaire les demandes locales et régionales ;
- de rechercher des stratégies appropriées et cohérentes, individuelles et collectives ;
- de mettre en place une organisation efficiente des centres et de leurs réseaux.

Il s'agit de rechercher une configuration de l'appareil qui réponde au compromis suivant : assurer un maillage des territoires suffisamment fin pour construire une offre de proximité adaptée aux contraintes des publics, proposer au niveau régional une organisation des CFPPA leur permettant de disposer des compétences et des moyens requis pour asseoir leur positionnement et leur développement, conforter leurs relations avec les institutions en particulier avec le SRFD et les partenaires professionnels.



## **2. Développer les compétences des centres en ingénierie de la demande.**

Après le constat des insuffisances du système actuel, il devient indispensable de définir le type de compétences nécessaires en ingénierie de la demande et la meilleure organisation individuelle ou collective susceptible de les apporter.

## **3. Finaliser la mise en place de l'individualisation** en développant la recherche sur l'organisation pédagogique, l'organisation du travail et des compétences.

Il s'agit, au-delà de la simple amélioration des méthodes pédagogiques, de rechercher les modes d'organisation porteurs d'efficacité pédagogique, d'économie de ressources humaines et de gain de productivité, et de développer des capacités à construire un processus de formation permettant de gérer des groupes à géométrie variable : mixage des publics...

## **4. Renforcer les synergies entre les centres constitutifs de l'EPLEFPA et améliorer le fonctionnement de l'équipe de direction.**

L'objectif est de trouver des mesures concrètes et opérationnelles pour renforcer la fonction de pilotage et de management stratégique confiée au directeur de l'établissement local, redéfinir la notion de projet d'établissement et mettre en place des outils méthodologiques pour sa construction, sa mise en œuvre et son évaluation en donnant à la FPC la part qui lui revient.



## **Propositions au niveau régional**

**1. Redéfinir les fonctions du DRAF-SRFD dans le secteur de la FPC.** Cette redéfinition devrait aboutir à préciser les principales fonctions du SRFD en matière de FPC : autorité académique, service déconcentré de l'État, la fonction d'animation de l'appareil étant alors confiée au réseau des centres.

**2. Mettre en place des outils de pilotage et de gestion permettant le suivi en temps réel des centres.** L'expérience montre qu'il est indispensable de préciser et conforter des règles de pratiques comptables permettant transparence et homogé-

néité. La mise au point et le testage d'outils synthétiques doit permettre un suivi économique et financier des centres (niveau d'activités, qualité des prestations, situation financière) en temps utile.



## Propositions au niveau national

**1. Acheter de prendre en compte toutes les conséquences de la décentralisation dans le domaine de la FPC.** Il serait souhaitable de clarifier et expliciter les missions relevant du niveau national (DGER) autour des deux axes suivants :

- orientation et prospective : renforcer le dialogue avec les branches professionnelles pour mieux être à l'écoute de leurs attentes, favoriser l'émergence et le développement de dispositifs de certification plus souples et plus proches de l'emploi, poursuivre l'adaptation au sein du MAAPAR des nouvelles mesures nationales de FPC ;
- animation du dispositif FPC : Compléter les actions de recherche appliquées conduites dans les instituts par un dispositif de démultiplication et d'accompagnement au bénéfice des centres, ce dispositif d'accompagnement et d'animation devra permettre une confrontation constructive entre les prescriptions et les orientations de la politique nationale et les attentes exprimées au niveau local.

**2. Définir des politiques de Gestion des Ressources Humaines adaptées aux situations.** Trois niveaux doivent être considérés :

- la gestion des postes de fonctionnaires en CFPPA : le souhait est d'accélérer l'objectif affiché d'aller vers une équité de postes de fonctionnaires en CFPPA ;
- la formation des directeurs : il est indispensable de développer les compétences des directeurs en management (donner aux directeurs des compétences de managers de PME en complément des compétences indispensables de responsables de centres constitutifs d'EPLEFPA) et définir les zones de liberté à exploiter, les limites à ne pas franchir, les contraintes de mise en œuvre ;
- la formation et conditions de travail des formateurs en CFPPA.

La situation actuelle est susceptible de deux types d'amélioration absolument indispensables :

- mettre en place de véritables formations permettant d'acquies la double compétence didactique disciplinaire et pédagogie spécifique des adultes ;
- chercher les solutions efficaces dans le contexte actuel qui fassent l'objet d'un compromis acceptable par tous et permettent de concilier l'exercice spécifique du métier de formateur et une réelle reconnaissance dans un statut de la fonction publique.



# **Les réformes comptables de 2002 dans la gestion des EPLEFPA**

L'année 2002 a vu simultanément la mise en place du nouveau logiciel de gestion et de comptabilité Cocwinelle, le passage à l'euro et des réformes initiées par le ministère des Finances (Direction générale de la comptabilité publique). Multiples, et très diverses, les réformes intervenues ont été plus ou moins bien perçues et appliquées, parce que juxtaposées sur un temps très court, et pas toujours suffisamment assimilées lors de la formation.

De toutes ces réformes (suppression de la journée complémentaire, nouvelle structure budgétaire des EPLEFPA et réforme de la gestion patrimoniale), c'est à l'évidence la réforme de la gestion patrimoniale qui est la moins achevée. Il paraît donc utile d'en rappeler les principes, pour ceux qui ne l'ont pas encore conduite, ou qui ne l'ont pas terminée.

La nouvelle structure budgétaire, quant à elle, a entraîné des conséquences diverses qui ne sont pas encore toutes stabilisées, notamment en ce qui concerne les échanges de services entre centres.

Ce sont ces deux aspects des réformes conduites en 2002, qui sont abordés ci-après.

## **1. La réforme de la gestion du patrimoine**

Cette réforme comporte plusieurs facettes : d'une part, une nouvelle ventilation des comptes de dotation au passif du bilan, d'autre part des modifications dans les techniques d'amortissements, et enfin, pour la mise en œuvre de ces deux aspects, des modifications de la nomenclature.

### **1.1. La nouvelle ventilation des biens reçus en dotation**

Les comptes de dotation (Classe 1 - ancien compte 102 Dotation) se trouvent ventilés en deux comptes - 102 et 103.

Le compte 102 enregistre toujours la valeur des biens remis en dotation ou en affectation, par l'Etat ou la Collectivité territoriale (en contrepartie des comptes de classe 2 correspondant à la nature du bien – terrains, bâtiments, installations, etc..) et dont l'établissement n'est pas propriétaire.

Le nouveau compte 103 est destiné à enregistrer les biens remis en dotation dont l'établissement devient propriétaire. Il s'agit notamment des dons et legs. L'établissement se trouve propriétaire de ces biens et leurs charges de renouvellement lui incombent. Il devra donc procéder à des amortissements budgétaires réels.

Il s'agit aussi des biens mobiliers remis par les Régions. La loi N° 92.678 du 20 juillet 1992 a disposé qu'ils deviennent propriété de l'établissement si la Région ne manifeste pas expressément sa volonté d'en rester propriétaire ; ils restent alors affectés au compte 102.

Le fait que ces biens deviennent propriété de l'établissement n'entraîne pas l'obligation pour celui-ci de les renouveler. Il n'y a donc pas lieu de procéder à un amortissement budgétaire réel. Le sous-compte 1034 est donc, à l'intérieur du compte 103, l'exception qui conduira à un amortissement neutralisé. La ventilation entre les comptes 102 et 103 doit être réalisée, en collaboration entre les services de l'ordonnateur et ceux de l'agent comptable, en réexaminant toutes les fiches d'immobilisation, pour vérifier, à partir de l'origine des biens, dans quelle catégorie ils se rangent désormais.

Si cette ventilation n'a pas été réalisée au basculement de l'inventaire dans Cocwinelle, elle peut encore intervenir, sous la forme d'un tableau de concordance, qui servira de pièce justificative à l'agent comptable pour effectuer la nouvelle ventilation à la balance d'entrée de l'exercice.

## 1.2. Les nouvelles écritures d'amortissements

Origine des biens	Avant 2002	Depuis 2002
Acquis sur fonds propres	Amortissements budgétaires réels	Idem - sans changement
Acquis sur subvention ou sur taxe d'apprentissage	Amortissements budgétaires et amortissement de la subvention	Idem - sans changement
Reçus en dotation	Dépréciation	Amortissements neutralisés
Reçus en pleine propriété et avec la charge du renouvellement	Dépréciation	Amortissements budgétaires réels

### 1.3. Les nouveaux comptes et ceux qui disparaissent

Les nouveautés concernent essentiellement les écritures d'amortissements neutralisés :

Anciens comptes de dépréciation	Nouveaux comptes à utiliser	Objet
	68 776	Dotation aux amortissements Produits issus de la neutralisation des amortissements
28 Bis	286 et 287	Amortissement des biens reçus en dotation
1069	102 ou 1034	Constatation de perte de valeur de la dotation

Il fallait donc, à la fin de l'exercice 2001, et en balance d'entrée 2002, basculer les comptes 28 bis dans les comptes 287, et les comptes 1069 dans les 102 et 103 (sous réserve d'avoir ventilé ceux-ci au préalable).

**Attention :** 28 bis et 1069 ne figuraient pas au budget.

687, 776, 286, 287 102 et 103 doivent y figurer, et faire l'objet d'opérations budgétaires (mandats et titres - donc ouverture de crédits correspondants).

Les écritures d'amortissements :

Budget Comptes et opérations	Fonctionnement			Opérations en capital				
	68	776	777	28	286 287	102	103	139
<b>Pour tous les biens immobilisés</b>								
• Dotation aux amortissements	X							
• Amortissement du bien acquis				X				
• Amortissement du bien reçu					X			
<b>Pour les biens immobilisés acquis sur subventions</b>								
• Amortissement de la subvention			X					X
<b>Pour les biens immobilisés reçus en dotation</b>								
• Neutralisation de l'amortissement des biens en dotation		X				X	X	

Toutes les immobilisations font l'objet d'une dotation aux amortissements en charges de fonctionnement (compte 68) et d'une diminution de la valeur du bien à l'actif (compte 28)

Pour les biens acquis sur fonds propres ou dont l'établissement est propriétaire, il s'agit d'une charge réelle pour le budget, en fonctionnement, et d'une constitution de réserve pour renouveler le bien à terme, par constatation d'une recette en investissements.

Pour les biens acquis sur subvention, la constatation de la perte de valeur du bien est accompagnée de la constatation de la disparition de la subvention. Il n'y a pas d'effet sur les résultats, mais il n'y a pas constitution de réserve pour renouveler le bien.

Pour les biens reçus en dotation, la neutralisation de l'amortissement amène à constater la perte de potentiel du capital, par diminution des comptes 10, mais elle n'a pas, elle non plus, d'influence sur les résultats, et elle ne constitue pas de capacité de renouvellement du bien.

## 2. La nouvelle structure budgétaire des EPLEFPA

Une autre disposition importante entraîne la modification de la structure budgétaire.

Elle dépasse celle inscrite dans la loi d'orientation agricole et dans le décret n° 2001.47 de janvier 2001 qui ont érigé les exploitations agricoles et les ateliers technologiques en centres. Cette réforme a pour effet de rapprocher la notion de centre de la notion de division et de réorganiser le budget en entités parallèles, et non juxtaposées. Ainsi, une division B ou C n'est plus une composante du lycée ou du CFPPA, mais un centre à part entière.

Schématiquement l'EPL jusque là représenté comme un cube :

Lycée (ou département)	A	B	C
CFPPA (ou département)	A		C
CFA (ou département)	A	B	
= EPLEFPA	=	A	+ B + C

Devient :

Lycée	CFPPA	CFA	Exploitation	Exploitation	Atelier	Atelier
A	A	A	B	B	C	C
EPLEFPA =						
A		B		C		

La modification de la structure budgétaire s'accompagne de deux modifications importantes : l'obligation d'aller jusqu'au bilan par centre, et la disparition des refacturations.



## 2.1. Produire un bilan par centre : l'apparition du compte 185

La réforme des textes du Code du travail sur le financement de l'apprentissage fait obligation aux organismes gestionnaires des CFA de produire une comptabilité distincte (et non plus, comme par le passé, un budget distinct). Il faut donc être capable de fournir un bilan complet du CFA (y compris le haut du bilan, comptes de tiers et comptes de trésorerie).

Cette exigence, apparue dans un décret de mai 2000, devait être prise en compte pour éviter aux CFA de tenir une double comptabilité, comme certaines régions l'exigeaient.

Il a alors paru intéressant d'étendre la possibilité d'un bilan complet à tous les centres, pour en faciliter le pilotage, l'analyse financière et la présentation aux financeurs, ainsi que pour offrir aux formés, dans la comptabilité de l'exploitation ou de l'atelier, un support comptable abouti et complet.

La solution technique apportée à cette demande par la DGCP a été l'ouverture d'un nouveau compte, le compte 185, qui est un compte « miroir », dans lequel se refléchit la part de trésorerie de chaque centre, c'est-à-dire la part des comptes de classe 5 qui peut être considérée comme générée par chacun d'eux.

Rappelons cependant que cet affichage ne modifie pas le principe de l'unité de caisse de la personne morale EPL, et que par voie de conséquence, il ne s'agit pas pour chaque centre, de s'approprier telle ou telle tranche de la trésorerie, mais seulement d'en analyser les composantes.

## 2.2. Conséquences

### ***La disparition des EPRD « sauvages » \****

*(\* Etat prévisionnel de recettes et dépenses – découpage budgétaire par centre)*

Cette possibilité nouvelle et intéressante du point de vue de la gestion de chaque centre a cependant trouvé ses limites dans le fait qu'elle rendait désormais impossible l'identification, sous forme de « centres informatiques », et donc d'EPRD « sauvages », de certaines entités n'ayant pas la qualité de centres : les sites, les antennes, les diverses spéculations sur les exploitations, etc. Sur ce point particulier, une solution provisoire a été trouvée pour 2002 par l'utilisation de l'origine de financement « ARS » (autres recettes suivies) développée pour l'occasion par le CNERTA.

En 2003, le budget de gestion, outil nouveau, déjà diffusé dans les EPN de l'enseignement supérieur en 2002, vient d'être mis à la disposition des établissements pour leur permettre de revenir à un suivi fonctionnel au sein de chaque centre.

Il faut saluer ici la performance de l'équipe Cocwinelle, qui s'est, au fil des jours, intéressée à tous les problèmes des établissements pour y trouver des solutions techniques satisfaisantes. Le chantier n'est pas terminé. Le Code des Marchés est entre en piste et devrait encore être profondément modifié dans les mois à venir (extourne, commandes...).

### ***L'apparition des SACD (services à comptabilité distincte)***

La Direction générale de la comptabilité publique a, par ailleurs, autorisé l'ouverture de services à comptabilité distincte, pour conserver l'identification budgétaire d'un certain nombre d'entités :

- CRIPT et autres complexes dans l'attente de la création des GIP ;
- résidences étudiantes ;
- legs ;
- centres hippiques.

### ***La Direction générale de la comptabilité publique (DGCP) met fin à la procédure de refacturations***

L'habitude était prise de facturer, en fin d'année, des masses de charges communes, des prestations, des fournitures, dont l'identification devenait difficile, notamment pour rendre compte aux financeurs (les Régions se plaignaient beaucoup de l'opacité de ces facturations dans la comptabilité des CFA notamment).

La suppression de la procédure des refacturations, qui gonflait artificiellement les masses budgétaires, et en faussait l'analyse, a soulevé quelques difficultés.

Quelles solutions mettre en place ?

- La séparation de toutes les dépenses dès l'engagement ? c'est une possibilité lorsqu'il existe par exemple, des compteurs distincts, des sites géographiquement distants, la possibilité de livraisons échelonnées...

Mais ce n'est pas toujours de bonne gestion lorsque la masse globale de l'EPL permet d'obtenir de meilleurs prix, de meilleures qualités, de meilleures conditions de livraison...

Ou lorsque les installations et les locaux sont totalement imbriqués les uns dans les autres.

- La ventilation des factures à la source ? c'est ce qui a été préconisé pour toutes les fournitures, pour lesquelles il est possible de prévoir, en amont, et de façon assez durable, des critères de répartition.

Il reste la difficulté de mandater conjointement, pour permettre un paiement unique par le comptable, mais ce n'est qu'un problème d'organisation interne.

- Le paiement « tournant » des factures, chaque centre prenant en charge à son tour une facture ? C'est une solution facile, mais peu précise, et qui risque de n'être pas toujours très équitable.

- les personnels et les échanges de service - ici tout à été essayé - et aucune solution n'a donné toute satisfaction, du fait, notamment, de la complexité des déclarations sociales à fournir aux organismes de sécurité sociale. La solution finalement préconisée pour garder à la fois la transparence des échanges et la simplicité de la gestion, est rappelée ci-après.

### ***Une obligation : la conclusion de protocoles d'échanges entre centres***

Quoi qu'il en soit, il est apparu indispensable de négocier et de formaliser les modalités de prise en charge de ces ventilations, en amont, avant la commande, avant la facture, pour éviter tout conflit, et sur des critères objectifs et incontestables, parmi lesquels :

- les sous-compteurs ;
- la surface utilisée ;
- le volume chauffé ;
- le nombre de jours de présence...
- etc.

Ce sont les protocoles d'accord entre centres, qui doivent formaliser explicitement ces critères. Ils doivent être préparés en même temps que le budget primitif, et présentés à son appui, comme un des éléments de la notice explicative des prévisions inscrites.

Ils peuvent être révisés dans les mêmes conditions, et notamment à l'occasion des votes de décisions modificatives s'il y a des changements conséquents. Mais une révision annuelle semble devoir être suffisante, dans la majorité des cas.

**Un conseil :** rester dans les ventilations qui en valent la peine, ne pas ventiler des petites sommes, qui ne valorisent pas le temps de travail correspondant. Il ne faut pas perdre de vue que le niveau important et réglementaire est celui de l'EPLFPA, qu'il y a un budget unique et un fonds de roulement unique.

### ***Les échanges de personnels***

Plusieurs difficultés sont apparues : les déclarations sociales certes, mais aussi les interrogations sur la légitimité de facturer un personnel dont on ne supporte pas le salaire (dans le cas d'échange mettant en jeu des personnels titulaires). Pour autant, l'échange existe, le service est rendu, et il importe

d'affecter à chaque centre la charge de personnel qui lui revient pour mettre en œuvre ses formations.

Il semble donc que la seule approche possible soit d'abord quantitative, ensuite dépersonnalisée.

On considèrera que l'échange de service est un service d'enseignement, quel que soit le personnel qui intervient, ou un service d'administration, sans tenir compte du statut ou du grade de l'agent.

On considèrera ensuite que ce n'est pas chaque échange qui doit être « facturé », mais simplement les écarts d'échanges en fin d'année.

Rappel du message diffusé sur la conférence Cocwinelle à ce sujet :

*Les réformes de la comptabilité publique intervenues depuis début 2002 ont supprimé la technique des refacturations.*

*Depuis, de nombreux échanges ont eu lieu sur les problèmes posés par les nouvelles modalités de gestion des échanges, entre les cadres des établissements, les inspecteurs et informaticiens impliqués dans la mise en œuvre de ces réformes.*

*Cette note a pour objet de faire le point, et, en particulier, de préconiser une méthode de gestion des échanges en matière de personnels.*

### **1. Cessions internes et échanges de service**

*Un petit rappel :*

*Une cession interne est une vente, de produits ou de prestations, d'un centre à un autre. Elle met en jeu des comptes de charges et de produits et se traduit par une opération dans les comptes « miroirs » 186 et 187, dans la comptabilité.*

*Un échange de service concerne les charges communes, ou les services réciproques, qui ne sont pas des ventes, mais qui résultent de la mise en commun de moyens. Il doit être géré, en comptabilité, pour affecter à chaque centre la part des charges communes qui lui incombe.*

### **2. Protocoles d'accords entre centres**

*La suppression des refacturations entraîne l'obligation de prévoir, en amont, les modalités de ventilation des charges communes, de façon à ce que celles-ci interviennent à la source.*

*Que trouvera-t-on dans les protocoles d'accords ?*

- l'inventaire des moyens et services communs à répartir,*
- les critères de ventilation.*

*Ils doivent être simples, et s'appuyer sur des données objectives, effectifs, surfaces, volumes, temps de présence, etc.*

*Ils doivent concerner des fournitures significatives, afin de ne pas rentrer dans des comptes de trop petit détail.*

*Ils peuvent être révisés chaque année, pour le budget suivant, pour tenir compte de variations intervenues dans l'année.*

### **3. Mode de suivi des échanges en matière de personnels**

*Ce point est, à l'évidence, le plus complexe à gérer pour les raisons suivantes :*

- la gestion des salaires n'est pas morcelable mois par mois ;*
- la gestion des charges sociales est extrêmement complexe ;*
- les échanges portent sur des personnels de statuts très divers.*

*Ainsi, l'établissement de la DADS peut se révéler un véritable casse-tête.*

*La solution la plus simple, la plus rationnelle, et qui dépasse ces diverses difficultés, et par conséquent, celle que je vous propose d'adopter, est la suivante :*

*a) chaque centre gère la rémunération de chacun de ses agents pendant un exercice donné.*

*b) Tous les échanges en matière de personnel sont répertoriés, quantitativement, toute l'année. Ils sont décomptés par grande catégorie de prestation (enseignement, service, administration, par exemple).*

*c) Le protocole d'échanges fixe, au préalable, un barème par catégorie de prestations.*

*On pourra ici s'appuyer sur les taux de vacations, par exemple, mais pas sur le tarif des heures supplémentaires, ou établir un coût moyen par rapport à l'indice moyen d'un corps de la catégorie. Il faut trouver une base objective et équitable.*

*NB. Le protocole est présenté au conseil d'administration, à l'appui du projet de budget primitif qui comporte les prévisions budgétaires correspondantes. Il doit y avoir cohérence et homogénéité entre les protocoles de tous les centres d'un même EPL.*

*d) En fin d'année, on établit une balance des échanges, catégorie par catégorie.*

*Les écarts font alors l'objet d'une facturation de prestation de services.*

*Celle-ci n'est plus liée à une personne ou à une prestation individuelle. Il ne s'agit plus d'une refacturation du salaire de M. Untel, ni de la ventilation d'une partie de ce salaire, mais bien de la fourniture d'une prestation d'enseignement, de service ou de comptabilité, etc.*

*ATTENTION: Il ne s'agit pas de gonfler artificiellement les masses budgétaires, ce sont donc bien uniquement LES ECARTS à la balance annuelle qui seront facturés, et non le détail de toutes les prestations.*

*La prestation ainsi facturée devient alors une cession interne.*

Le barème de l'année pour la prestation d'enseignement, ou de secrétariat, ou de ménage, doit figurer dans le protocole d'accord.

## **Le rôle et la place des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé (ATOSS) dans la communauté éducative**

En synergie avec les équipes de direction, les enseignants et les formateurs, les personnels ATOSS jouent un rôle spécifique irremplaçable dans la dynamique et l'organisation des EPLEFPA au niveau de l'ensemble des centres constitutifs. Ils sont membres à part entière des communautés éducatives. Cependant leur place et leur rôle doivent être mieux connus et reconnus, notamment du point de vue de la dimension éducative.

Aussi l'objet de la circulaire DGA/DGER du 3 décembre 1999 est-il de poser le cadre de la place et du rôle des personnels ATOSS dans la communauté éducative au sein des EPLEFPA.

Plusieurs dimensions sont abordées dans ce texte, notamment :

- la participation des personnels ATOSS à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet d'établissement ;
- leur participation à la vie de la communauté éducative ;
- leurs actions individuelles auprès des publics en formation : écoute, dialogue ;
- la prise en compte des ATOSS dans les instances statutaires, dans l'organisation des services ;
- leur formation.

### **1. Une enquête menée par l'Inspection**

L'un des chantiers de la DGER avait pour objectif d'évaluer l'application effective de la circulaire dans les EPLEFPA, évaluation confiée à l'Inspection de l'enseignement agricole.

L'Inspection a décidé de lancer deux enquêtes :

- l'une auprès de tous les personnels ATOSS, agents de droit public concer-

nés par la circulaire, titulaires et contractuels (soit 3500 personnes) en ciblant une série de thèmes abordés dans la circulaire : intégration au sein de l'EPLFPA, rôle éducatif, activités périscolaires, formation continue ;

- l'autre, complémentaire, auprès des gestionnaires, en tant que chefs de service des ATOSS (210 personnes environ) en ciblant sur l'organisation des services, leur point de vue sur l'intégration des personnels ATOSS, sur leur rôle éducatif, sur leur formation, sur l'impact de la circulaire.

Le nombre de réponses a été de 3229 pour les personnels ATOSS, 126 pour les gestionnaires. Le point de vue des uns et des autres a pu s'exprimer en particulier au travers des réponses aux questions ouvertes.

## **2. Les constats**

Le résultat du traitement des enquêtes a fait l'objet d'un rapport écrit, largement diffusé auprès de tous les personnels ATOSS et d'une présentation sous forme de diaporama auprès des chefs de services régionaux, des directeurs d'EPL et des gestionnaires. Le texte ci-après est structuré selon les points forts des résultats.

### **2.1. Une meilleure connaissance des personnels ATOSS**

Cette enquête a permis de mieux connaître les personnels ATOSS dans toute la diversité des métiers exercés.

Lors du dépouillement de l'enquête, et à partir de la description de leurs activités, les personnels ATOSS ont été répartis en neuf groupes dits « fonctionnels » sur la base de leur activité principale : fonctions administratives (secrétariat, intendance, comptabilité, accueil), restauration, entretien-ménage, entretien-maintenance, personnel de laboratoire, chauffeur de car, travaux paysagers, infirmières, autres (documentation, informatique, travail sur l'exploitation).

Le dépouillement des questionnaires a permis ensuite de relier les réponses à chacun de ces groupes.

Au-delà de cette diversité, le public enquêté a des caractéristiques communes. C'est un public rajeuni, avec une élévation régulière du niveau de formation initiale dans tous les groupes. Les fonctions multiples sont plus développées dans les petites structures. Certains exercent des fonctions nouvelles.

Le groupe des gestionnaires a ses propres caractéristiques. La fonction est plus



féminisée : 84 femmes, 42 hommes. Ils sont en majorité âgés de moins de 40 ans avec une élévation très nette du niveau d'études et une prédominance d'études en droit ou en économie.

## **2.2. Un écart entre le sentiment fort de bonne intégration et la réalité**

Une grande majorité des personnels ATOSS (72 %) déclare « être bien ou très bien intégrée à la communauté éducative », mais cette perception est variable selon le groupe fonctionnel ; ainsi les personnels de restauration, d'entretien-ménage et d'entretien-maintenance sont les plus nombreux à dire qu'ils sont « peu intégrés » ou « pas du tout intégrés ».

Différents vecteurs permettent de développer le processus d'intégration : les instructions de l'administration centrale, les initiatives des établissements et les initiatives personnelles des agents. L'enquête démontre qu'aucun d'entre eux n'est pleinement utilisé.

La participation des personnels à la définition des objectifs du projet d'établissement, du projet éducatif, du règlement intérieur et à leur mise en œuvre est de nature à leur permettre d'adhérer à une culture commune. Cette participation est cependant trop faible (15 % seulement ont été associés à l'élaboration du règlement intérieur, 38 % déclarent avoir participé à l'élaboration du projet d'établissement). On sait pourtant que l'investissement professionnel dans une organisation dépend fortement des réponses apportées au besoin de reconnaissance, à la demande de valorisation du savoir-être comme occasion de développement personnel, à l'évolution des compétences et de carrière. C'est l'ensemble des projets qui permet de susciter le sentiment d'appartenance qui crée l'interaction fondamentale sur laquelle repose la vie de l'organisation.

## **2.3. Un rôle éducatif affirmé bien que méconnu**

Ce rôle est très peu défini. Le Code de l'éducation et le Code rural sont peu explicites à ce sujet. La circulaire DGA-DGER du 3 décembre 1999 n'énonce pas une doctrine ni des modes opératoires. Les réponses à l'enquête ont été à cet égard très instructives car elles ont permis de mieux cerner le sens que les personnels ATOSS donnaient au terme de « rôle éducatif », d'autant plus que 55 % des personnels ATOSS déclarent avoir un rôle éducatif dans leur établissement. Il a pu être ainsi identifié, au travers des réponses aux questions ouvertes, sept rôles différents fournissant une grille de lecture référente à savoir :

- rôle de facilitateur au niveau matériel et administratif ;

- rôle normatif (autorité, rappel de la règle);
- rôle de conseiller (confiance, écoute et dialogue);
- rôle de référent (apprentissage de la vie en société);
- rôle de veille des faits de société (santé, drogue, violence, sécurité);
- rôle de confident;
- rôle d'animateur d'activités sportives ou culturelles et ou d'expert dans des modules de formation;

Par contre, pas de rôle prévu, reconnu, partagé par la communauté éducative.

L'exercice du rôle éducatif est bien sûr fortement lié au métier (75 % d'entre eux déclarent « par leur présence, donner une image positive du monde du travail aux apprenants »), à l'appartenance à la communauté éducative, mais aussi à la personne. Certaines catégories de personnels sont de plus en plus sollicités pour l'encadrement professionnel des apprenants et l'application des règles d'hygiène et de sécurité. Les personnels de CFA et de CFPPA chargés du suivi de la scolarité sont très souvent confrontés au rôle éducatif et social des publics en formation.

26 % des agents qui sont témoins de comportements ou de situations problématiques contraires aux règles déclarent qu'ils n'ont pas été informés des suites que l'administration a pu donner. Certains ne savent pas quelles conduites tenir lorsqu'ils sont détenteurs d'informations sensibles. Ils ont parfois une vision un peu floue des priorités existant au niveau de la vie scolaire dans leur établissement.

## **2.4. Une formation continue à développer**

Les agents connaissent assez bien les programmes de formation continue, indiquent qu'ils ont des facilités pour suivre les actions, mais sont encore très influencés par la surcharge de travail qu'occasionnent les absences de personnels. Par ailleurs, il n'y a pas d'obligation de développer de nouvelles compétences techniques qui participeraient à leur reconnaissance et au développement de leur rôle éducatif. De plus, l'absence de référentiel de métier n'aide pas les agents à se situer sur une échelle de compétences attendues et ceci peut en partie expliquer la difficulté d'élaboration des plans locaux de formation et des plans individuels.

L'objectif de formation des personnels est trop faiblement affiché dans le projet d'établissement et peu défini dans les statuts pour susciter une très forte demande de formations spécifiques. Les formations très spécialisées qui sont demandées concernent les thèmes suivants : la sécurité et l'hygiène, en liai-

son avec le secteur industriel; une approche pédagogique pour améliorer leur l'encadrement d'activités péri-scolaires ou pour perfectionner l'accompagnement de prise de fonctions de leur pair...

## **2.5. Une stratégie de communication à élaborer**

L'évaluation de l'application de la circulaire précitée démontre l'importance de l'accompagnement de la diffusion de certaines informations et la faiblesse de la prise en compte des recommandations de l'administration centrale. Avant l'enquête 34 % des personnels seulement déclarent connaître cette circulaire! Le message écrit reste dominant (casiers individuels, panneaux d'affichage, intranet) mais la question de l'atteinte des objectifs des messages est réellement posée.

La communication, l'information sont des éléments fondamentaux de la vie des organisations. L'absence de système organisé a pour effet de développer des ambiguïtés multiples, des non-dits, des difficultés relationnelles plus ou moins conflictuelles selon les niveaux, les groupes de personnes, les secteurs de l'établissement. Le contenu et la forme des messages auraient avantage à être mieux préparés, adaptés selon les objectifs, les publics visés. Etre informé suppose un effort conscient et organisé qui s'appuie sur des procédures. Chaque établissement doit réfléchir à son système de communication qui détermine les responsabilités, les circuits, les supports d'information, la planification des opérations...

Les tableaux d'affichage regorgent souvent d'informations de nature très diverses sans que la validité temporelle de certaines d'entre elles puisse être distinguée. Un examen plus attentif montre que les circulaires et notes de service ne sont pas affichées et que le sommaire des livraisons hebdomadaires de celles-ci n'est plus communiqué. Le changement du mode de diffusion de ces documents (du papier à l'intranet) transposé in extenso dans les établissements, crée des différences d'accès à l'information. Le remplacement du «tout papier» par le «tout informatique» doit être accompagné d'une période de transition et de solutions intermédiaires.

Le fonctionnement des institutions repose également sur un grand nombre de réunions. Des malentendus existent sur leur caractère, leur utilité, leur fréquence, leur durée. Il y aurait avantage à mieux les préparer sur le fond, sur le plan technique et sur le plan affectif pour en augmenter l'efficacité. Les personnels ATOSS relèvent le manque de méthode dans ce domaine et notamment pour la réunion mensuelle de concertation.

## 2.6. Un mode de management à modifier

Les personnels ATOSS sont de plus en plus jeunes, issus du système scolaire avec des formations de plus en plus élevées. Ces dernières années, les emplois aidés ont souvent permis un renforcement conjoncturel des équipes défaillantes mais cette mobilité permanente limitée dans le temps est peu compatible avec la nécessité de l'investissement professionnel. Les anciens témoignent, encore pour quelque temps, de la culture de l'établissement à laquelle ils ont fortement participé, d'une certaine mémoire des comportements, des attitudes au travail, des savoir-faire. Ils ne peuvent transmettre le savoir être appartenant à chaque individu.

Les gestionnaires n'exercent pas seulement une fonction de gestion et une fonction technique. Ils ont également une fonction d'encadrement. Celle-ci est évidemment une activité humaine puisqu'elle porte sur des relations entre individus, c'est une fonction complexe de la gestion d'autrui. L'évolution des publics et de la société ont rendu les individus de plus en plus autonomes. Cette autonomie est un facteur d'efficacité et d'humanité qui nécessite des pratiques différentes du système hiérarchique traditionnel.

Or, le mode de management dominant est intuitif et affectif. S'il est évident que la place de l'affectif doit être grande et reconnue comme telle, elle a cependant ses limites. Elle ne permet pas notamment de résoudre toutes les difficultés rencontrées mais peut constituer plutôt un piège. En effet, un responsable doit savoir fixer des objectifs, communiquer efficacement, savoir s'informer, négocier, associer à ses décisions... et pour cela s'entourer d'outils et de méthode. Une formation spécifique doit accompagner les gestionnaires dans cette évolution inéluctable du métier de manager.

La planification des services, l'élaboration de fiches de postes, l'entretien d'activité professionnelle, le plan individuel et le plan local de formation sont des outils à généraliser. L'enrichissement des tâches doit dominer toutes les restructurations des services. Chaque fois que l'occasion se présente, il est en effet préférable d'attribuer à un agent le déroulement complet d'une opération. Cette répartition lui permet de bien situer son travail dans l'organisation, et lui procure le sens global nécessaire.

L'élaboration de fiches de poste a l'avantage de bien situer le rôle de chacun, de le guider dans l'inventaire de ses points forts et de ses points faibles pour préparer son plan individuel de formation et l'entretien annuel d'activité professionnelle...

Les gestionnaires en charge de personnels sauront d'autant mieux agir pour motiver les agents qu'ils seront eux-mêmes reconnus, considérés dans leur fonction. Or, nous constatons trop souvent que cette fonction est variable selon les établissements, les équipes de direction. L'appellation de la fonction, AASU, Attaché, Gestionnaire, Econome... témoigne d'une perception ambiguë. Il y a urgence à approcher cette fonction dans le contexte du système que constituent les EPLEFPA, et à élaborer le référentiel de ce métier.



## RECOMMANDATIONS

Elles s'articulent autour de cinq points :

### **1. Le rôle éducatif des personnels ATOSS**

La présence des ATOSS, en tous lieux de l'établissement, en fait des témoins et des acteurs essentiels des différents centres de l'EPLEFPA. Ce rôle doit être affirmé à tous les échelons. Il doit être connu et reconnu par l'ensemble des membres de la communauté éducative, notamment au travers du projet d'établissement.

### **2. Le rôle spécifique du gestionnaire**

Le gestionnaire doit être confirmé dans son double rôle de membre de l'équipe de direction et de chef de service des personnels ATOSS. L'écriture d'un référentiel métier relatif aux gestionnaires est nécessaire pour concilier les attentes des chefs d'établissement et des gestionnaires eux-mêmes et lever l'ambiguïté qui pèse trop souvent sur leur fonction.

### **3. La gestion des ressources humaines**

La mise en place d'une véritable gestion des ressources humaines s'impose. La réflexion doit porter notamment sur la nécessité de faire participer les acteurs à la construction de références communes, de s'assurer que tous les moyens sont mis en œuvre pour qu'ils puissent s'approprier les concepts, informations et consignes qui leur permettent d'exercer leur métier en pleine reconnaissance.

### **4. La formation**

La formation initiale des membres de l'équipe de direction doit impérativement comporter un module complet de gestion des

ressources humaines, afin de donner aux responsables des différentes catégories de personnels tous les outils indispensables à une conduite dynamique des équipes.

Des formations à l'action éducative doivent être initiées auprès de publics inter-catégoriels afin d'enrichir les échanges, mutualiser les connaissances, concrétiser la volonté de partager cette préoccupation majeure dans les établissements d'enseignement.

### **5. La communication**

Le défaut de communication est une observation récurrente à tous les échelons. La circulation de l'information doit être réfléchie, qu'il s'agisse des supports qui la véhiculent ou des objectifs de diffusion qui doivent être atteints. Au-delà de la diffusion matérielle, il convient de s'assurer que les personnes se sont bien approprié les messages et, au besoin d'organiser l'accompagnement nécessaire à leur compréhension.

## **Conclusion : une mise en œuvre partielle de la circulaire du 3 décembre 1999**

Le nombre de réponses à « l'enquête ATOSS » et la qualité des réponses aux questions ouvertes permet d'accorder une grande valeur aux résultats obtenus. Il est possible d'attribuer cette forte participation au besoin d'expression de ces personnels qui ne prennent pas spontanément la parole ni la plume, malgré des dispositifs qui ont pour objectif de les consulter, de les interroger et de les associer.

L'enquête auprès des gestionnaires avait pour objectif de recueillir leur propre éclairage sur l'évaluation de la mise en œuvre de la circulaire au plan local, leur positionnement dans l'établissement et leur fonction de chef de service des personnels ATOSS. Malgré un nombre de réponses satisfaisant, toutes les questions ouvertes n'ont pas été renseignées, ce qui nous conduit à des interrogations : les objectifs du questionnaire étaient-ils suffisamment explicites ? La difficulté à décrire et analyser son propre fonctionnement et les modalités de traitement de l'enquête ont-elles été un facteur de blocage ? Le manque de temps mis en exergue est-il l'unique raison ?

Il est indéniable que la fonction de gestionnaire se complexifie et s'intensifie, et que sa place de chef de service n'est pas encore pleinement instituée. La discrétion de leur expression peut traduire un certain malaise des gestionnaires qui par ailleurs ne bénéficient pas d'un référentiel de métier. De sur-

croît, le fonctionnement de l'EPL mérite certainement un approfondissement des fonctions de gestion.

Dans le contexte actuel de risques permanents de déviances, la présence de personnels ATOSS qui exercent à travers leur métier et au quotidien un rôle éducatif dans tous les lieux de l'établissement scolaire n'a jamais été aussi justifiée. Il est essentiel de prendre en considération le lien privilégié qui s'instaure entre un apprenant et « l'ATOSS » qui incarne la vie quotidienne et qui est chargé de transmettre les valeurs éducatives au même titre que tous les autres personnels. Cette affirmation sous-tend un renforcement des liens entre tous les membres de la communauté éducative (enseignants, formateurs et service de la vie scolaire...) et nécessite une réflexion et une formation intercatégorielle des personnels de l'EPLEFPA.





DEUXIÈME PARTIE



# **Dispositifs et secteurs de formation**



## CHAPITRE VI

# **La pédagogie de l'alternance dans les formations par l'apprentissage**

### ***Définition, exigences et mise en œuvre***

Dans l'enseignement agricole, les formations en alternance existent depuis les cours post-scolaires agricoles et cours d'hiver dispensés par les maîtres agricoles.

Les lois de 1971 sur l'apprentissage ont permis la création de centres de formation d'apprentis, notamment dans les établissements publics d'enseignement agricole.

Centré sur des formations préparant exclusivement au CAPA, l'apprentissage a d'abord été conduit par les maîtres agricoles, anciens formateurs dans les cours post-scolaire. Ils étaient presque toujours des formateurs uniques, sachant tisser des relations étroites avec les apprentis et les employeurs. Très souvent, les parents des apprentis étaient les employeurs. Les centres de formation étaient répartis sur le territoire de telle sorte qu'ils soient le plus près possible à la fois des apprentis et de leur maître d'apprentissage.

Il n'existait aucune méthodologie particulière pour agréger les savoirs acquis au centre et les savoirs acquis chez le maître d'apprentissage.

Au début de la décennie 1980, une équipe d'inspecteurs de l'apprentissage, sous l'égide de l'inspecteur général de l'Education nationale M. Visseaux, a conçu les principes de l'apprentissage (l'apprenti est titulaire d'un contrat de travail signé avec son employeur, le maître d'apprentissage) et la pédagogie correspondante, dite « pédagogie de l'alternance », expérimentée dans les Centres de formation d'apprentis.

Le centre de formation et le maître d'apprentissage sont donc des partenaires de la formation et pour M. Visseaux, il s'agissait de formaliser conjointement les acquis pour les transformer en savoirs.

## 1. Définition

On définit la pédagogie de l'alternance comme la mise en œuvre, au service de l'apprenti, d'un parcours de formation construit entre deux partenaires, un employeur professionnel (une entreprise) et un centre de formation (le CFA), situés chacun dans des lieux différents. L'apprenti partage son temps, de manière alternée, entre les deux lieux et chaque partenaire a un rôle pédagogique bien défini quant à sa contribution à la formation du jeune, en tenant compte du référentiel de formation et du métier choisi.

Trois éléments sont donc indispensables pour définir une pédagogie de l'alternance :

- l'existence de deux pôles de formation : d'une part l'entreprise considérée comme premier lieu d'acquisition de savoirs, et, d'autre part, le centre de formation d'apprentis, où le temps passé par l'apprenti est un temps de travail au même titre que celui passé dans l'entreprise ;
- la présence de l'apprenti sur les deux lieux de formation se traduit par un rythme d'alternance, fruit d'une stratégie pédagogique (un ou deux stages annuels ne constituent pas une alternance) ;
- une pédagogie spécifique consistant à organiser la formation à partir du référentiel de diplôme ou de titre et des activités identifiées de l'entreprise, en déterminant les lieux de formation les plus pertinents et en l'inscrivant dans une progression pédagogique cohérente qui tienne compte des impératifs de l'entreprise et du référentiel.

Construire et faire vivre la pédagogie de l'alternance, c'est prioritairement tenter de tirer parti de la différence des lieux de formation en créant les conditions de dépassement de deux logiques :

- celle d'une entreprise, qui relève du champ économique ;
- celle d'un centre de formation qui a vocation à éduquer et à former un citoyen et un agent socio-économique par un enseignement général, technologique et professionnel.

## 2. Les exigences de l'alternance

### 2.1. Une bonne connaissance des entreprises et des référentiels de formation

La mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance nécessite pour les formateurs une indispensable maîtrise des référentiels de diplômes ou de titres et

une connaissance précise de l'activité des entreprises d'accueil.

Les activités de l'entreprise « employeur » doivent être en adéquation avec le référentiel d'emploi. L'employeur signe un contrat avec un apprenti, sans que le centre de formation ne soit nécessairement consulté au départ, et ce dernier, avant l'enregistrement, doit vérifier la compatibilité entre l'exercice du métier et les exigences du diplôme ; l'intervention de l'inspection de l'apprentissage peut être sollicitée.

## **2.2. Un inventaire des activités et des compétences à acquérir**

Un cahier des charges de la formation en alternance, inventaire des activités et des compétences en regard du référentiel de diplôme, est établi au tout début de la formation, dès que toutes les entreprises sont connues. Il ne constitue pas une progression de formation et il n'implique pas de priorités ni d'ordre chronologique.

Des cahiers des charges individuels sont réalisés à l'aide d'un questionnaire ou de visites des entreprises. Ils sont ensuite fédérés en un cahier des charges global de la formation. La mise à plat des tâches et des compétences ainsi que des savoirs qui leur sont associés doit impliquer l'ensemble des acteurs de la formation : tuteurs, professionnels experts, formateurs dispensant l'enseignement technologique et professionnel, mais aussi les formateurs des enseignements généraux et scientifiques. Tous doivent s'approprier les contenus des référentiels de diplôme et la dimension éducative doit être mise en exergue notamment pour les partenaires en entreprise.

Le cahier des charges global de la formation permet ainsi d'identifier, en regard du référentiel de formation :

- les domaines de compétences à acquérir qui sont de la responsabilité de l'entreprise, sachant que la diversité des situations de travail auxquelles l'apprenti est confronté dans l'entreprise peut lui permettre d'acquérir des compétences qui vont au-delà des exigences du référentiel, alors que des domaines peuvent aussi explicitement ne pas être confiés à l'apprenti ;
- les domaines de compétences à acquérir qui sont de la responsabilité du centre ;
- les domaines de compétences communs en définissant les apports respectifs et les formes qu'ils peuvent prendre, la chronologie et les situations d'évaluation possibles.

## **2.3. La construction d'un parcours de formation interactif: le plan stratégique de formation**

Construire une stratégie de formation interactive, c'est déterminer la chro-

nologie de l'ensemble des savoirs que l'apprenti devra acquérir sur la durée du cycle de formation, donc mettre en adéquation dans le temps les impératifs des rythmes de production de l'entreprise et les exigences du référentiel de diplôme.

Trois critères sont à retenir pour élaborer un parcours de formation :

- *la fréquence des activités de l'entreprise* : si celles-ci sont récurrentes, elles peuvent être placées à n'importe quel moment dans la progression ; cependant, si elles sont essentielles à l'exercice du métier, elles seront l'objet du plan stratégique de formation ; si les activités sont rares, elles ne sont situées dans la progression que lorsque la majorité des apprentis les auront réalisées ;
- *le degré de transversalité et la transférabilité* des compétences par rapport aux tâches et aux techniques : plus leur niveau sera important et plus tôt elles feront l'objet de la formation ;
- *l'unité de temps* est la phase de formation qui comporte au moins deux séquences en entreprise et en centre. Avant que l'apprenti ne parte en stage, toute phase doit prévoir en préalable un temps consacré à la présentation des activités formatrices qui devraient être réalisées en entreprise ; lors du retour au centre de formation, un temps d'exploitation des vécus en entreprise est organisé.

Si la construction d'une stratégie de formation ne permet souvent pas d'impliquer totalement les partenaires en entreprise, l'expertise de ces derniers doit être sollicitée en particulier pour la validation.

Présenté sous forme d'un tableau de stratégie de formation, le parcours de formation doit, à chaque nouveau cycle de formation, être adapté au contexte des entreprises partenaires. Une marge de souplesse doit être prévue pour intégrer les éléments impondérables.

## 2.4. La réalisation d'outils de suivi pédagogique

Pour que s'organise l'alternance, l'apprenti doit être acteur de sa formation et s'approprier les outils pédagogiques de suivi de celle-ci.

- *La fiche navette*

Cette fiche, qui permet un échange entre l'entreprise et le centre de formation d'apprentis, a pour vocation d'éveiller la curiosité de l'apprenti par un questionnement portant sur la ou les activités ainsi que sur les compétences prévues en entreprise dans le tableau de stratégie de formation. Jamais un apprenti ne doit partir en entreprise sans que « son regard » ne soit préparé. L'exploitation de la fiche navette est réalisée par chaque formateur concerné par le questionnement, dans le cadre de son enseignement, après un temps de restitution et de mise en commun.

- *Le rapport d'activités*

Synthétiquement, les activités ou les compétences acquises en entreprise sont notées. Les formateurs peuvent ainsi « contrôler » si les activités indiquées pour la séquence entreprise ont été effectuées, mais aussi identifier les tâches et les compétences acquises non prévues.

Le rapport d'activités constitue le carnet de bord de la formation de l'apprenti.

- *Le compte rendu de recherche ou la fiche thématique*

Comme la fiche navette, il doit être commenté avant le départ en entreprise et être exploité par les formateurs. La fiche thématique porte parfois sur plusieurs phases d'alternance.

- *Le dossier technique*

Certains règlements de diplômes imposent des dossiers techniques. D'autres portent sur des activités rares ou des événements particuliers.

Tous ces outils pédagogiques offrent souvent une grande diversité de situations rencontrées et lors des temps de restitution et de mise en commun, la richesse des échanges constitue un atout majeur pour la pédagogie de l'alternance.

## **2.5. Les exigences de suivi des apprentis en entreprise par les formateurs**

La visite en entreprise par les formateurs avec la présence ou non de l'apprenti est essentielle dans le cadre de la pédagogie de l'alternance.

C'est le premier entretien avec le maître d'apprentissage ou les tuteurs qui permet de fixer « la règle du jeu », de valider le cahier des charges de la formation ainsi que le tableau de stratégie, d'expliquer et de commenter le document de liaison et les outils pédagogiques, notamment les outils d'évaluation. La première visite doit être réalisée le plus tôt possible après le début de la formation.

Les autres visites permettent d'établir des bilans intermédiaires puis finaux de la formation des apprentis tout en vérifiant l'application du tableau de stratégie et en l'adaptant si nécessaire.

Les visites doivent être réalisés par tous les membres de l'équipe pédagogique en binôme (formateur technique et formateur en enseignement général ou scientifique) ou non ;

Elles sont préparés par l'ensemble de l'équipe de formateurs avec si nécessaire, des questionnements particuliers pour des entreprises ou des apprentis ;

Enfin, elles doivent faire l'objet d'un compte rendu exploitable par chacun des enseignants.

### **3. La mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance : une grande diversité de pratiques**

À partir d'une étude, conduite auprès de quinze centres, sur les conséquences de l'application de la réduction du temps de travail aux salariés de type particulier que constituent les apprentis, les inspecteurs ont pu observer la grande diversité des modalités de mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance.

#### **3.1. Les maîtres d'apprentissage, leur choix, leur formation, leur qualification, leur rôle social**

##### ***Le constat***

La formation choisie par l'apprenti ainsi que le choix du maître d'apprentissage résultent souvent de la convenance, de l'aspect pratique et du confort. Les critères plus qualitatifs tels que la compétence du maître d'apprentissage ou encore le niveau technique de l'entreprise sont ignorés au profit en priorité de la proximité des lieux, domicile de l'apprenti, siège de l'entreprise et situation du CFA, ainsi que les relations privilégiées entre l'apprenti, sa famille et le maître d'apprentissage. Il résulte de cette situation que ce dernier n'appréhende pas toujours à sa juste mesure son rôle et ses obligations de formateur.

La formation des maîtres d'apprentissage est réduite à quelques réunions d'information. Leur taux de participation est en général très faible. Les thèmes développés sont, le plus souvent, d'ordre réglementaire. Leur rôle dans la formation et les aspects pédagogiques sont très peu abordés. On ne leur présente le plus souvent que les aspects contraignants de leur rôle : application du code du travail, réglementation, hygiène et sécurité... Pourtant, ils souhaitent un véritable partenariat et des formations sur les techniques de transfert des savoirs. Ils disent aussi jouer un rôle social important vis-à-vis des jeunes qu'ils reçoivent et considèrent qu'au-delà de leur fonction de formateur, ils sont aussi des éducateurs. Il existe une confusion entre l'obligation d'information des maîtres d'apprentissage par le CFA (Art. R 116-11-5 du code du travail) et la mise en place d'une réelle formation des maîtres d'apprentissage à l'encadrement d'apprenti.



On retiendra les points suivants :

- Les raisons du choix du maître d'apprentissage n'ont souvent que peu de relation avec ses compétences de formateur. Il est souvent inexpérimenté sur ce plan et appréhende avec quelques difficultés ses devoirs et ses obligations.
- La formation des maîtres d'apprentissage, dont la responsabilité incombe au CFA, doit être considérée comme un facteur très important de la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance, d'autant que l'application de la réduction du temps de travail au niveau du CFA devrait avoir pour effet de renforcer la place de la formation professionnelle en entreprise.

### ***Les propositions***

Il paraît difficile cependant, voire impossible, d'influer sur le choix du maître d'apprentissage. En effet, la signature du contrat d'apprentissage est une démarche libre qui s'effectue entre deux cocontractants. Il suffit pour ce faire que les aspects réglementaires minimaux imposés par le code du travail soient respectés.

Toutefois des améliorations semblent possibles en donnant aux maîtres d'apprentissage une information précise à la signature du contrat. Un plan de formation pourrait leur être proposé.

## **3.2. Une communication entre les acteurs à améliorer**

### ***Le constat***

L'observation des relations entre les différents partenaires de la formation, apprentis, maîtres d'apprentissage, formateurs du CFA repose sur l'examen des outils de communication écrite et orale.

Les outils de communication écrite, carnet de liaison, fiche navette, fiche d'alternance, etc. sont rédigés aux dires des apprentis, des maîtres d'apprentissage et parfois des parents, dans un langage propre aux formateurs, ce qui rend leur compréhension difficile.

Les maîtres d'apprentissage donneraient leur préférence à la communication orale, ce qui peut sembler contradictoire avec le peu de temps et d'écoute qu'ils accordent aux formateurs lors de leur visite en entreprise. Leur absence fréquente aux réunions d'information proposées par le CFA est justifiée comme la résultante de facteurs défavorables divers : moment dans la journée, date, absence d'intérêt pour les sujets proposés...

On retiendra que les moyens de communication (écrits et oraux) sont nom-

breux mais de qualité inégale. Ils sont utilisés avec plus ou moins de pertinence et d'efficacité. Dans la majeure partie des centres, ils constituent un système relationnel qui paraît très imparfait et insuffisant pour fédérer les acteurs de la formation et créer une véritable synergie entre les partenaires.

### **Les propositions**

Il est indispensable que les moyens de communication utilisés soient des documents clairs dans leur conception, compréhensibles et utilisables par tous. Il est indispensable que tous les acteurs adhèrent et participent à leur conception.

L'analyse de l'existant et des difficultés observées conduit à fixer trois objectifs pour améliorer la communication :

*Premier objectif*: assurer une liaison forte entre le centre et l'entreprise pour répartir au mieux l'acquisition des savoirs et savoir-faire entre les deux temps de formation. Le tableau stratégique de formation est l'outil incontournable à mettre en place. Construit par l'équipe pédagogique du CFA et négocié avec les maîtres d'apprentissage, il est le support permettant d'avoir une vue globale :

- de la répartition dans le temps de l'ensemble des activités exercées en correspondance avec le référentiel du métier préparé (avec un placement prioritaire des activités saisonnières),
- de la progression pédagogique établie par l'équipe de formateurs en tenant compte :
  - . du déroulement des activités réalisées en entreprise,
  - . des contraintes pédagogiques, humaines et financières du centre,
  - . des choix pédagogiques,
  - . des contraintes liées au planning des évaluations (notes de cadrage).

Son suivi permanent, c'est-à-dire l'examen de l'écart entre le prévisionnel et le réalisé, devrait se faire de façon continue et permettre de réguler la formation.

*Deuxième objectif*: développer la communication entre les maîtres d'apprentissage et les formateurs pour utiliser au mieux le potentiel de l'ensemble des partenaires de la formation. D'autre part il semble nécessaire de mettre en place une stratégie pour initier des rencontres entre les maîtres d'apprentissage afin qu'ils échangent leurs expériences, interrogations et difficultés.

*Troisième objectif*: communiquer sur les mesures à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de la formation. Toutes les méthodes, démarches qualité et de certification, travaux du Groupe d'éducation permanente et apprentissage

(GÉP&A) de l'ENESAD doivent faire l'objet d'une information à l'ensemble des partenaires, formateurs, apprentis et maître d'apprentissage. La mise en place d'une conférence « pédagogie de l'alternance » serait un moyen efficace pour favoriser les échanges et la mutualisation des expériences.

### **3.3. La nécessité de mettre en place une stratégie de formation, fondée sur la pluridisciplinarité, le positionnement, l'individualisation, l'autoformation et la signature du contrat de formation**

#### ***Les constats***

Les situations observées quant à la mise en place d'une stratégie de formation par alternance sont très contrastées. Si dans les niveaux IV et V, les classes fonctionnent indépendamment de celles éventuellement présentes en formation initiale, au niveau BTS nous rencontrons des établissements où, pour gérer au mieux les problèmes d'effectifs, les élèves et les apprentis forment un seul groupe. Il arrive également qu'une filière de formation soit ouverte en apprentissage suite au refus signifié d'ouverture de cette même filière en formation initiale. Dans les deux derniers cas évoqués, l'approche de l'enseignement par alternance est quelque peu dévoyée.

Parmi les éléments positifs du constat, on observe que les livrets d'apprentissage sont partout présents et régulièrement utilisés. Les fiches de tâches existent, mais souvent rédigées lors de la mise en place d'une formation. Certaines gagneraient à être actualisées.

On remarque que la répartition globale des objectifs de formation entre centre et entreprise n'est pas suffisamment détaillée et souffre pour le moins d'un déficit d'explicitation. À l'évidence, la rédaction du tableau stratégique de formation n'est pas entrée dans les mœurs.

Le problème de l'évaluation est rarement réfléchi. Les préparations et les devoirs formatifs sont souvent en nombre insuffisant.

La réduction du temps de travail a nécessité de revoir les temps d'enseignement en centre. L'enquête montre que cette situation a rarement conduit à une réflexion approfondie. Dans la plupart des cas, la même réduction est uniforme et conduit à l'application d'un pourcentage commun à tous les modules. Les formateurs effectuent d'une à trois visites durant le cycle de formation en entreprise. Dans les cas où il y en a trois, la première est centrée sur l'intégration

dans l'entreprise, la seconde sur les postes occupés et la dernière sur l'évaluation, mise en œuvre du CCF, évaluation en UCC.

L'exploitation des vécus, savoirs et savoir-faire acquis en entreprise se limite trop souvent à un « confessionnal » collectif qui est à l'évidence humainement utile mais insuffisant du point de vue de l'organisation des apprentissages.

Les différents entretiens montrent que la pluridisciplinarité est pressentie comme intéressante. Elle est toutefois rarement mise en œuvre : les intentions priment sur les réalisations.

Certains établissements pratiquent l'individualisation et l'autoformation en français et mathématiques mais le plus souvent ces dispositifs sont reportés vers un futur plus ou moins lointain. L'existence d'un centre de ressources est un élément préalable à la réflexion et à la mise en œuvre de ces pratiques.

Le positionnement individuel est très peu pratiqué.

### ***Les propositions***

- Les particularités de l'enseignement par alternance justifient que les référentiels de formation contiennent des recommandations pédagogiques spécifiques relatives à la mise en œuvre de cette forme de pédagogie.

- Dans la pédagogie de l'alternance, les acquis s'appuient sur une démarche inductive à partir des observations et des vécus de l'expérience professionnelle. Les formateurs doivent donc avoir une vue globale de la formation, connaître les réalités de l'entreprise, identifier le champ d'intervention des maîtres d'apprentissage. Cette analyse se concrétise par la conception d'un tableau stratégique de formation (TSF) décliné en phases d'alternance. Sa conception doit permettre de pouvoir contrôler à tous moments si les objectifs de formation en centre et en entreprise ont été atteints.

L'élaboration du TSF débouche naturellement sur une répartition horaire de la formation en centre. Les réductions, dans le cadre d'une formation organisée par modules, s'appliquent prioritairement aux horaires des enseignements professionnels. En aucun cas, la progression ne peut être une simple transposition à l'apprentissage des contenus de la formation initiale.

Une mise en œuvre efficace de la pédagogie de l'alternance implique :

- de dégager des temps spécifiques pour coordonner l'équipe des formateurs ;
- d'élaborer pour chaque cycle d'alternance, et avec les maîtres d'apprentissage, des outils simples qui sont des documents d'organisation, de suivi et d'évaluation.

- La mise en œuvre de pratiques pédagogiques diversifiées : le positionnement des apprentis devrait se généraliser, et non se limiter à la modulation de la durée du contrat lorsque les deux contractants le demandent. Il comprend au minimum la vérification des pré-acquis, l'analyse des motivations et du projet personnel. Il est souhaitable qu'il contienne également l'identification des pré-requis et l'analyse des aptitudes. Il ne prend tout son sens que dans une démarche d'individualisation pouvant être complétée par des activités de soutien ou de remédiation. L'existence d'une démarche « centre de ressources » dans l'EPL est un atout certain pour conduire à bien cette opération. Des documents d'autoformation ont été élaborés ici ou là, il serait utile de mutualiser les expériences.

### **Remarque générale**

Les établissements qui se sont engagés dans une « démarche qualité » ont clairement exprimé les effets positifs de cette démarche : elle a permis de mettre en cohérence l'ensemble de la formation. Il serait utile de rappeler l'intérêt de cette action et d'inciter tous les CFA à s'y engager.

Les équipes pédagogiques peuvent avec profit consulter le site internet du Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA <http://ac-nancy-metz.fr/cnraa>) ainsi que les publications parues dans les collections « liaisons pédagogiques » qui sont accessibles sur ce site.

## **3.4. La diversité des équipes et la formation des formateurs**

### ***Les constats***

La forte progression des effectifs et l'élévation du niveau des formations se sont traduits par un recrutement important de nouveaux formateurs, en général fortement diplômés. Malheureusement, cette nouvelle génération d'enseignants n'a bénéficié d'aucune formation pédagogique à son entrée en fonction, d'où une méconnaissance des spécificités de ce type de formation. Pour pallier cette carence, certains conseils régionaux, avec la collaboration des services de la DRAF et du rectorat, ont mis en place pour les formateurs nouvellement recrutés des actions de formation. Elles ont le mérite d'exister mais peuvent à tort laisser croire à la délivrance d'un « titre de compétence ». Les « certificats délivrés » n'ont aucune valeur au regard des règles de recrutement des agents de la fonction publique.

Les interventions des enseignants de la formation initiale dans les CFA sont en régression sauf pour les niveaux III.

### ***Les propositions***

La création des sessions de formation TUTAC (Tutorat des Agents Contractuels), spécifiques à la pédagogie de l'alternance, constitue une avancée. Ces sessions doivent être complétées par des stages de didactique disciplinaire réalisés pour l'ensemble des agents non titulaires du ministère chargé de l'agriculture.

Des stages spécifiques à la formation par alternance notamment sur les méthodologies de la construction d'un tableau stratégique de formation et de ses documents d'accompagnement devraient être mis en place.

On pourrait envisager de créer un temps de formation spécifique consacré à la pédagogie de l'alternance dans le cadre de la formation des maîtres du ministère chargé de l'agriculture.

### **3.5. La participation des maîtres d'apprentissage aux évaluations et à la délivrance du diplôme**

#### ***Le constat***

Les textes prévoient diverses modalités pour impliquer les professionnels dans l'évaluation certificative des candidats. Celles-ci sont inégalement exploitées par les CFA.

Pour le moment, les textes ne reconnaissent pas le maître d'apprentissage comme évaluateur à un niveau identique à celui des formateurs dans la délivrance du diplôme. La seule implication identifiée à ce jour concerne les formations en UC.

#### ***Les propositions***

Les textes réglementaires, dans l'avenir, devront expliciter le rôle et la participation des maîtres d'apprentissage, formateurs reconnus par la loi, dans la délivrance des diplômes.

### **3.6. L'élévation des niveaux de formation par la voie de l'apprentissage**

#### ***Le constat***

Il semble bien que, lorsqu'on passe du niveau V au niveau II, les caractéristiques de la pédagogie de l'alternance s'estompent. Les relations entre le centre de

formation et l'entreprise sont réduites. Les formateurs s'attachent avant tout à apporter les contenus disciplinaires nécessaires pour assurer la réussite aux examens. De façon caricaturale, on peut dire qu'il existe une juxtaposition entre l'activité professionnelle en entreprise et l'activité de formation disciplinaire en centre.

### **Les propositions**

L'accès des formations de niveau III et II à l'apprentissage est récent. Il n'y a pas eu jusqu'à présent de formations spécifiques ni pour les formateurs récemment recrutés ni pour les maîtres d'apprentissage de ces niveaux. Les recherches pédagogiques pour ces niveaux sont encore insuffisantes.

Des formations à la pédagogie de l'alternance dans l'enseignement supérieur sont à concevoir et à organiser, elles prendront en compte un degré d'autonomie plus important des apprentis, ceux-ci devenant davantage constructeurs de leur formation.

Les acquis de la pédagogie de l'alternance des niveaux V et IV sont-ils transposables dans les niveaux supérieurs de formation notamment par des échanges réguliers entre les équipes de formateurs?



### **RECOMMANDATIONS**

- Rédiger pour chaque référentiel des recommandations pédagogiques spécifiques à la préparation des diplômes par la voie de l'apprentissage.
- Systématiser la construction du tableau stratégique de formation pour améliorer la communication et la pédagogie.
- Former et fédérer les acteurs de la formation en application de l'article R 116-11 du code du travail :
  - Former les maîtres d'apprentissage pour améliorer leurs compétences, renforcer leur rôle et faciliter la communication,
  - Encourager le développement des échanges entre les formateurs au sein des dispositifs déjà en place : PRIMO, conférence educagri, etc.
- Inclure un module de formation professionnelle « apprentissage » dans le cycle de formation des maîtres qui aura pour mission de :

- Poursuivre et renforcer pour tous les formateurs les actions de formation à la pédagogie de l'alternance et conforter le dispositif TUTAC,
- Inclure dans les formations des lauréats des concours de recrutement des professeurs de l'enseignement agricole une formation correspondant à la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance.
  - Tenir compte dans les processus de validation des spécificités liées à la pédagogie de l'alternance en faisant participer le maître d'apprentissage.
  - Rénover la procédure d'habilitation des centres à la mise en œuvre des formations et à la délivrance des diplômes. Le dossier d'habilitation, en plus des aspects administratifs, précisera davantage l'organisation pédagogique et les modalités de l'évaluation.
  - Développer l'information et la communication avant la signature du contrat d'apprentissage.
  - Préciser les conditions minimales requises pour l'entreprise et pour le maître d'apprentissage en vue de l'accueil d'un apprenti, afin de répondre objectivement aux demandes d'inspection en application des articles L et R 117-5 du code du travail.
  - Susciter l'adhésion d'un plus grand nombre de centres à des démarches « qualité ».
  - Engager une recherche-action pour les niveaux de formation II et I afin d'accompagner la pédagogie de l'alternance dans l'enseignement supérieur.



## CHAPITRE VII

# Les bourses de stages ou de voyages linguistiques à l'étranger

L'exercice de la mission de coopération internationale, confiée par les lois de 1984 puis par la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 aux établissements d'enseignement agricole, se réalise dans des domaines très différents et complémentaires :

- les activités d'éducation et de formation d'apprenants français (activités de formation dans le cadre des référentiels éducatifs ou relevant de l'éducation à la citoyenneté) et d'apprenants étrangers, réalisation d'échanges interpersonnels ou interinstitutionnels (voyages d'études, voyages linguistiques, échanges d'élèves, stages), formations d'enseignants...
- les actions d'animation et de développement : participation à des activités de conseil technique auprès des différents acteurs du monde rural ;
- les actions d'ingénierie des dispositifs de formation : expertise et conseil pour la création ou la rénovation de dispositifs de formation ;
- les actions de recherche : conduite et encadrement de projets et de travaux de recherche et d'expérimentation communs.

## 1. Stages et voyages linguistiques, une dimension majeure de la coopération internationale

Dans les établissements d'enseignement technique, les voyages d'études constituent 42 % des actions de coopération internationale, les stages 15 %. Une enquête effectuée en 2000 par la S/D de l'enseignement supérieur avait fait ressortir que 27,5 % des étudiants d'une promotion avaient effectué un stage à l'étranger.

Afin d'aider au développement de ces voyages et stages à l'étranger, la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) a institué un dispositif d'aide financière au profit :

- d'échanges linguistiques pour les classes de premières et de terminales ;
- de stages en entreprises pour les étudiants de classes de BTS ;
- de stages ou d'études pour les étudiants de l'enseignement supérieur.

Les objectifs de ce dispositif sont tout à la fois :

- linguistiques (découverte ou pratique d'une langue étrangère) ;
- culturels (découverte des réalités sociales, éducatives, professionnelles, dans un autre pays) ;
- professionnels (préparation à l'emploi) ;
- éducatifs (élément d'un cursus de formation et formation par la recherche).

Ce dispositif, mis en place depuis dix ans, s'est développé régulièrement. Chaque année, il bénéficie désormais à plus de 3 500 élèves et étudiants des établissements publics et privés, et représente un montant annuel de crédits de 1 300 000 euros.

## **2. Un dispositif très diversifié**

### **2.1. Les bourses d'échanges linguistiques pour les premières et terminales : un dispositif insuffisamment utilisé**

Les bourses sont accordées pour le financement du transport d'un groupe classe pour des séjours d'une durée minimale de deux semaines dans un pays de l'Union européenne.

Une vingtaine de classes seulement (soit 600 élèves environ) en bénéficie chaque année. Sur les trois dernières années, 54 % des voyages ont eu lieu en Grande-Bretagne, 17 % en Irlande, 11 % dans les pays scandinaves, 11 % en Espagne, le reste se répartissant entre l'Allemagne et les Pays-Bas.

Ces voyages s'effectuent assez fréquemment dans le cadre d'un partenariat avec un établissement étranger, lequel n'implique d'ailleurs pas nécessairement l'équivalence des échanges, ni même leur réciprocité.

Les difficultés rencontrées pour la réalisation de ces échanges linguistiques apparaissent essentiellement liées à :

- la nécessité d'obtenir des financements complémentaires ;
- l'absence de partenaires stables ou qui soient prêts à s'engager dans l'organisation d'échanges réguliers et réciproques.

Ces problèmes limitent fortement la motivation des équipes pédagogiques.

### **2.2. Les bourses de stages en entreprise à l'étranger pour les BTSA : un dispositif inégalement utilisé**

Les bourses sont accordées aux étudiants en formation initiale préparant le Brevet de Technicien supérieur agricole. Elles concernent l'ensemble des stages prévus dans le cadre de la formation qui donnent lieu à un rapport de stage. Les stages doivent avoir une durée minimale de quatre semaines.

Le nombre de bourses attribuées est environ de 1 100 par an. La répartition des bourses de stages entre les régions s'effectue en proportion du nombre d'étudiants du BTSA de la région. Si globalement la demande est proche de l'offre, les variations sont très fortes d'une région à l'autre. Certaines régions déposent beaucoup plus de demandes que leur quota (95 demandes en 2002 en Basse-Normandie pour un quota de 33 (+ 287 %), 133 demandes en Nord-Pas-de-Calais pour un quota de 55 (+ 241 %). D'autres régions déposent très peu de demandes de bourses : 5 demandes en Auvergne pour un quota de 30 (17 %), 11 demandes en Limousin pour un quota de 40 (27 %).

Quelles sont les destinations ? 67 % des destinations des stages sont situées en Europe, 16 % en Amérique du Nord, 7 % en Asie et Pacifique, 6 % en Afrique, 3 % en Amérique latine.

Ces bourses peuvent être attribuées à un ou quelques étudiants d'une classe qui partent sur la base d'objectifs personnels, à une classe entière ou quasi entière, dans le cadre de la partie « coopération internationale » du projet d'établissement.

La réciprocité des échanges avec un partenaire étranger apparaît difficile à assurer dans le temps et la plupart des établissements ne la pratiquent pas du fait des difficultés rencontrées (identifier des partenaires, les maîtres de stage, peu d'intérêt ou problèmes financiers du partenaire pour envoyer lui-même des stagiaires en France).

### **2.3. Les bourses à l'étranger pour les étudiants de l'enseignement supérieur long : un dispositif à clarifier**

Les bourses sont accordées aux étudiants français, ou ressortissants de l'Union européenne, non-fonctionnaires, inscrits dans le cadre d'une scolarité complète. Elles concernent toutes les zones géographiques à l'exclusion des DOM-TOM. Les périodes de stage ou d'études à l'étranger doivent avoir une durée minimale de 8 semaines et maximale d'une année universitaire. En outre, les bourses de la DGER doivent venir en complément d'autres financements (budgets des établissements, financements privés, programmes européens, subventions des collectivités territoriales...).

Le montant des crédits est réparti par la DGER et délégué aux établissements sur des bases plus « historiques » que « mathématiques ». Ce sont ensuite les établissements qui déterminent le montant et les attributaires des bourses dans la limite des crédits affectés et sur la base de recommandations nationales : frais supplémentaires occasionnés par la formation à l'étranger et autres financements perçus par les étudiants.

Le nombre de bourses attribuées est d'environ 2 000 par an (soit 60 % du montant total des financements de la DGER).

Les formes des séjours à l'étranger sont extrêmement variables d'un établissement à un autre. Elles peuvent néanmoins se caractériser selon la typologie suivante :

- voyage à caractère technique, culturel et linguistique, de courte durée (6 à 8 semaines) ;
- stage professionnel en exploitation agricole, en entreprise ou en laboratoire de recherche, le plus souvent d'une durée de 1 à 3 mois, pendant l'été ;
- stage de fin d'étude, en entreprise ou laboratoire de recherche, de 6 à 8 mois, généralement d'avril à octobre, donnant lieu à la rédaction et la soutenance d'un mémoire d'étude ;
- séjour d'étude ou de formation par la recherche, le plus souvent dans le cadre d'accords inter-établissements, d'une durée plus longue (un semestre à une année universitaire) et s'inscrivant dans des cursus de formation à l'étranger. Les destinations en 2001 concernaient 71 pays, en tout premier lieu les pays d'Europe (40 % des stages dont 14 % au Royaume Uni, 5 % en Espagne, 4 % en Allemagne... et 1,5 % dans les PECO), puis l'Amérique du Nord (15 % aux États-Unis et 5 % au Canada), l'Afrique (11 %), l'Amérique latine (9 %), l'Océanie (7 %), l'Asie (6 %). 2 % sont non répartis. L'ensemble des pays méditerranéens représentait 8 % des stages seulement !

Les établissements accordent une très grande importance au fait que leurs étudiants réalisent une partie de leur formation à l'étranger. C'est parfois une obligation et dans ce cas les établissements ont généralement mis en place des structures pour aider les étudiants dans la recherche de stages ou de séjours (fichier de stages, département international, responsable des stages...), l'attribution de bourses d'études, la préparation du voyage (entretien individuel, personne-ressource, commission de validation), l'accompagnement (visite d'enseignants), l'évaluation (rapport écrit avec présentation orale). Si de nombreux établissements ont développé des relations étroites avec des écoles ou universités étrangères, peu organisent une recherche systématique de stages en entreprises grâce à un « démarchage » à l'occasion des foires et salons internationaux.

Les sommes perçues au total par les étudiants apparaissent extrêmement variables du fait de règles différentes d'attribution dans les écoles. Ces différences sont encore accentuées par les montants différents des bourses complémentaires (région, entreprises...). Toutefois, les écoles supérieures mettent en œuvre, en interne, des règles claires et précises qui incitent les étudiants à effectuer des stages et séjours internationaux dans le cadre de leurs projet d'établissement et de leurs partenariats. Ces règles sont élaborées avec une recherche d'équité, en fonction de la connaissance des différents financements obtenus par les étudiants.

### 3. Bilan : un dispositif à faire évoluer et à évaluer

Ce dispositif de bourses à l'étranger présente les caractéristiques majeures suivantes :

- importance des étudiants dans l'ensemble du dispositif (85 % des bénéficiaires) ;
- augmentation forte et régulière du nombre des étudiants de l'enseignement supérieur long (48 % des bénéficiaires en 1997, 57 % en 2001) ;
- lourdeur des procédures nationales alors que les financements complémentaires sont souvent régionaux.



#### RECOMMANDATIONS

1. Développer les séjours linguistiques des classes de seconde, première et terminale pour assurer l'ouverture des élèves sur les questions internationales le plus tôt possible dans leur scolarité (ouvrir le bénéfice des séjours linguistiques aux classes de seconde, élargir la zone de destination à l'ensemble de l'Europe, augmenter et moduler l'aide aux établissements pour favoriser les établissements développant des actions en partenariat et pour tenir compte de l'éloignement des destinations.

2. Mutualiser l'information, l'aide à la rédaction des demandes, à la recherche de partenaires. Chaque établissement d'enseignement technique ne peut pas développer une compétence dans le montage et la réalisation de projets, l'élaboration de fichiers d'établissements partenaires potentiels, de maîtres de stages... ce qui plaide pour un renforcement des structures régionales pour les établissements techniques dans le cadre de l'élaboration de politiques et de projets régionaux.

3. Mettre en œuvre des procédures souples et transparentes qui permettent aux différents partenaires de connaître les bases de répartition et d'utilisation des fonds publics avec une décentralisation des responsabilités de répartition et de suivi des dossiers. Ces procédures devraient également permettre de verser une avance aux étudiants avant leur départ à l'étranger.

4. Évaluer régulièrement le fonctionnement du dispositif avec la rédaction d'un rapport annuel par le bureau Coopération internationale (demandes, bénéficiaires, montants attribués, destinations, formes de stages...).

5. Créer une commission consultative de suivi et d'évaluation des stages et séjours à l'étranger dont l'objectif serait de présenter au Directeur général des propositions d'adaptation du dispositif au vu des rapports annuels d'évaluation.

# Particularité des formations en aquaculture

## 1. Qu'est-ce que l'aquaculture ?

L'aquaculture désigne toutes productions, élevage ou culture d'êtres vivants se développant dans le milieu aquatique, qu'il s'agisse de poissons, de crustacées, de coquillages ou d'algues. On utilise plus précisément les termes de :

- pisciculture pour l'élevage des poissons,
- conchyliculture pour la production de coquillages tels les huîtres, moules, palourdes, coques...
- d'algoculture pour la culture des algues.

## 2. L'aquaculture : une nouvelle production animale ?

Bien que porteuse d'une image encore en construction, l'aquaculture va devenir assez vite une alternative à la pêche car de nombreuses espèces sont menacées.

Le poisson est la base alimentaire de nombreux pays en voie de développement et l'on constate une forte augmentation de consommation de produits aquacoles en France et en Europe. Aujourd'hui dans le monde, on pêche 94,12 millions de tonnes de poissons.

Pour l'aquaculture, la production mondiale est de 42,7 millions de tonnes (source : Eurostat 1999) dont 22,3 millions de tonnes de poissons issus de la pisciculture. La production française représente 270 000 tonnes (source : MAAPAR).

On distingue trois grandes filières :

- la pisciculture continentale (salmoniculture, pisciculture d'étang, pêche professionnelle)
- la pisciculture marine
- la conchyliculture.

En pisciculture continentale :

- La salmoniculture domine les productions piscicoles avec, pour l'an 2000, 43 000 tonnes de truites produites, pour 640 tonnes de saumon et 739 tonnes de truites de mer. La France est le premier producteur européen pour les truites Arc-en-ciel.

- La pisciculture d'étang produit environ 12 000 tonnes de poissons dont essentiellement la carpe mais aussi le brochet, la tanche, le silure, le gardon... C'est un élevage essentiellement extensif, avec peu ou pas d'apports de nourriture.

En pisciculture marine, la production totale est de 5 800 tonnes dont 3 000 tonnes pour le bar, (encore appelé loup en Méditerranée), 1 200 tonnes pour la daurade et 910 tonnes pour le turbot.

- Pour la conchyliculture, la France est le premier producteur européen pour les huîtres avec 140 000 tonnes. La production de moules est de 63 000 tonnes environ. La conchyliculture représente plus des deux tiers de l'aquaculture en France.

Plus de 20 000 personnes travaillent dans le domaine de l'aquaculture dont la moitié sont des chefs d'entreprise, l'autre moitié des salariés auquel il faut ajouter la main-d'œuvre familiale et occasionnelle.

Les structures de production sont variées : nombreuses structures traditionnelles et familiales avec peu de salariés produisant un faible tonnage ou structures modernes avec emplois salariés réguliers et fournissant l'essentiel de la production.

Pour répondre à ces productions importantes et très diversifiées, les formations aquacoles sont donc en pleine expansion.

Quelles sont les formations proposées en aquaculture au sein du ministère de l'Agriculture ?

Dans les établissements aquacoles du ministère de l'Agriculture, les programmes traitent l'aquaculture d'eau douce et l'aquaculture marine.

On distingue :

- Formation initiale, dispensée par les LEGTA et les LPA :
  - BEPA Productions aquacoles
  - Bac Pro Productions aquacoles
  - BTS A Productions aquacoles



- Formation continue, dispensée par les CFPPA :
  - BPREA Aquacole (Brevet professionnel de responsable d'exploitation aquacole)
  - BPAM (Brevet professionnel agricole et maritime) option productions aquacoles.
  
- Formation par apprentissage dispensée par les CFA :
  - Bac Pro Productions aquacoles
  - BTSA Productions aquacoles

Dans les EMA (Ecoles de formation maritime et aquacole) les formations sont spécialisées en aquaculture marine. Certains enseignants ont pu être rattachés au ministère de l'Agriculture depuis 2001 grâce à l'ouverture d'un examen professionnel pour l'accès au corps des PLPA2 (professeur de lycée professionnel agricole du deuxième grade). Ces écoles dispensent en formations aquacoles :

- le CAPMC (CAP maritime de conchyliculteur)
- le BEPMC (Brevet études professionnelles maritimes de cultures marines)
- le Bac pro Cultures marines

Ces établissements font partie des AGEMA (associations qui gèrent les écoles de formation maritime et aquacole).

### **3. Quels sont les profils des formateurs en aquaculture ?**

#### **3.1. Niveau de formation**

Leur niveau de formation initiale est varié mais souvent élevé. De nombreux enseignants sont titulaires de thèses. On trouve également des ITA, des certifiés de Biologie-Ecologie, de Zootechnie et depuis trois ans des certifiés et PLP de productions spécialisées option aquaculture.

Quelques formateurs sont d'anciens professionnels de l'aquaculture possédant une formation technique pratique et économique très intéressante. Quelques enseignants enfin sont d'anciens BTSA Productions aquacoles ayant poursuivi leurs études pour être titulaires de diplômes d'ingénieur technologue.

#### **3.2. Particularités des formateurs**

Ils sont en général assez jeunes, passionnés et motivés. Ils n'hésitent pas à donner de leur temps même durant les week-end et les vacances afin de suivre les élevages mis en place dans les établissements.

Ils sont très souvent polyvalents et enseignent, outre les productions aquacoles

continentales et marines, la biologie et la chimie liée à l'aquaculture, l'économie liée à la filière, la gestion et la législation spécialisée, l'hydrologie et les équipements aquacoles.

Ils font preuve d'une très grande connaissance du terrain et sont très proches des professionnels. Ils organisent des sorties, visites, voyages d'études, stages. Ils participent aux manifestations professionnelles locales et sont impliqués dans divers structures régionales telles que les associations de pêcheurs, les centres de recherche Inra et Cemagref, les universités, les parcs régionaux... Ces contacts sont indispensables pour connaître les productions aquacoles très variées balayant des secteurs aussi différents que la gestion et la valorisation des étangs, la production de Salmonidés, l'utilisation d'écloseries, la gestion de marais, les claires ostréicoles, les installations conchylicoles en mer... Les enseignants organisent régulièrement des échanges d'élèves entre lycées aquacoles de régions géographiques différentes. Les formateurs se connaissent bien et leur entr'aide est fréquente.

Des voyages d'études et des échanges d'étudiants dans le cadre de coopération internationale sont également pris en charge par les enseignants. Les destinations sont très variées : Irlande, Écosse, Espagne, Malte, Grèce, Tchéquie, Norvège, Suède, Bénin, Pologne, Québec, Madagascar, Burkina Faso...

Ces voyages et échanges sont riches pour les formateurs mais également pour les élèves qui approfondissent leurs connaissances techniques et culturelles mais peuvent aussi quelquefois envisager de travailler plus tard hors de France.

#### **4. Quels sont les supports pédagogiques nécessaires pour ces formations ?**

Ils sont très variés selon les établissements. On trouve de petits ou de grands étangs en location et en gestion, des bassins salmonicoles, des écloseries de taille variable d'eau douce ou d'eau de mer, des batteries d'aquarium, des claires ostréicoles, des concessions conchylicoles en mer, des fermes ostréicoles, des marais à gérer...

Tous les établissements ne sont pas équipés de la même façon mais les visites et voyages comblent généralement les insuffisances de structures difficiles à gérer s'il n'y a pas de responsable d'exploitation.

#### **5. Qui assure les formations aquacoles ?**

La diversité est également de mise.

On trouve :

- un LEGTA entièrement spécialisé en aquaculture ;

- des LEGTA avec filières agricoles et aquacoles (5);
- des CFPPA uniquement aquacoles (2);
- des LP de l'Éducation nationale avec sections aquacoles marine et d'eau douce (2);
- un lycée de la mer appartenant à trois ministères (Agriculture, Éducation nationale et Transports);
- des lycées agricoles privés entièrement spécialisés ou non en aquaculture (3);
- des Maisons familiales (3);
- un Centre national de formation : le CEMPAMA de Beg Meil.

Au total, on trouve pour l'ensemble formation initiale et apprentissage :

- En BTS aquacoles : 6 classes en établissements publics, 3 classes en établissements privés.
- En Bac Pro Aquacoles : 6 classes en établissements publics, 5 classes en établissements privés (lycées et Maison familiales)
- En BEPA aquacoles : 6 classes en établissements publics, 7 classes en établissements privés (lycées et Maison familiales).

## **6. Quels sont les atouts et les contraintes de l'enseignement de l'aquaculture ?**

### **6.1. Les atouts**

Les enseignants sont motivés, d'un très bon niveau de formation.

Ils sont très proches du terrain et des professionnels.

Ils sont ouverts et sensibles aux problèmes de la coopération internationale.

Ils actualisent fréquemment leurs connaissances car les espèces produites et les techniques évoluent sans cesse.

Un réseau aquacole thématique réunit tous les enseignants des établissements aquacoles. Ce réseau organise diverses réunions techniques, édite un bulletin, organise des visites et des manifestations dans le cadre de salons aquacoles. Ce même réseau met en place également des missions à l'étranger, telle la mission Japon, qui devrait aboutir à des échanges d'élèves dans un pays très en avance techniquement par rapport à la France.

### **6.2. Les contraintes**

Elles sont très fortes au niveau de la disponibilité des enseignants qui sont polyvalents.

Leur emploi du temps demande une grande souplesse pour répondre aux contraintes liées aux interventions techniques.

Le bénévolat est courant pour les formateurs qui assurent le fonctionnement des installations pédagogiques, les visites et sorties.

Les formateurs s'investissent beaucoup dans la constitution de dossiers complexes concernant les voyages d'étude et les échanges internationaux.

Leur formation continue est pratiquement inexistante. La recherche de données techniques récentes est difficile car, hormis en langue anglaise, il ne reste plus à ce jour beaucoup de revues spécialisées.

### **6.3. Les améliorations à prévoir et les enjeux à prendre en compte**

#### *• Pour les enseignants*

Des décharges horaires seraient à officialiser afin de leur permettre de gérer correctement les structures pédagogiques et de préparer les nombreuses sorties, voyages et échanges d'élèves. La souplesse des emplois du temps doit faciliter les déplacements extérieurs.

Afin de mieux correspondre au marché du travail, les enseignants devront renforcer leurs connaissances et interventions dans les domaines de la commercialisation, de la législation et de la transformation. Ces évolutions souhaitables vont conditionner l'avenir de l'aquaculture française. On peut parler dans l'avenir d'aquaculteurs transformateurs. Les produits bruts doivent être transformés un minimum.

#### *• Pour le consommateur*

Il achète de plus en plus de produits ayant suivi un début de transformation : filets frais ou fumés, darnes, terrine, plats cuisinés...

L'aspect des produits, leur qualité et leur traçabilité devront être abordés plus précisément. C'est une demande du consommateur. La qualité est recherchée : la présentation parfaite des produits, la qualité sanitaire, la connaissance du suivi de l'élevage, la qualité des aliments, l'origine des espèces sont des éléments importants pour le consommateur.

#### *• Pour le producteur*

Ces transformations vont augmenter la valeur ajoutée pour le producteur. Il faut concevoir des plans de valorisation des produits aquacoles provenant de terroirs particuliers. Les conditions de transport, de conditionnement et de commercialisation seront à améliorer. L'aménagement des plans d'eau et leurs valorisations touristiques sont d'autres évolutions à envisager.

Un cahier des bonnes pratiques alimentaires et environnementales sera un atout indéniable.

La réglementation est aussi un volet à développer car les contraintes législatives augmentent pour les filières étang, les pêcheurs professionnels, l'aquariophilie...

• *Pour l'environnement*

L'impact de l'aquaculture sur l'environnement doit également être davantage intégré dans la formation des étudiants, tant au niveau de la qualité et gestion de l'eau qu'au niveau des rejets des exploitations. L'aquaculture doit s'ouvrir à l'environnement et prendre en compte tous les acteurs du milieu. Elle doit sortir de la production seule et s'intégrer parmi les utilisateurs de l'espace. Il convient d'avoir une approche globale des problèmes environnementaux. La notion de durabilité doit comprendre les différentes activités présentes sur le territoire en essayant de comprendre les enjeux de chaque acteur.

Le BTS aquacole qui va bientôt être rénové, développera davantage les particularités de l'aquaculture. Il en élargira le champ de compétence et prendra davantage en compte les contraintes environnementales et les attentes des consommateurs.

La filière aquacole est encore jeune. Afin d'en maintenir le dynamisme, il y a nécessité d'augmenter les moyens humains et financiers et d'adapter la formation à la demande des consommateurs et des marchés.



## RECOMMANDATIONS

- Développer et favoriser la formation initiale et continue des enseignants par des stages en entreprises, en instituts de recherche et à l'étranger.
- Favoriser les formations continues de type BP REA encore insuffisamment développées sur l'ensemble du territoire.
- Renforcer la sensibilisation, la formation et la réflexion des enseignants et des formés dans les domaines économiques et environnementaux afin de rester en phase avec les réalités actuelles de production.

- Favoriser fortement la coopération internationale indispensable pour l'avenir de l'aquaculture ainsi que pour les débouchés et installations des formés.
- Examiner les solutions administratives qui permettraient de prendre en compte, dans les emplois du temps des enseignants, les travaux de maintenance des écloseries, circuits fermés, élevages et structures diverses de production. Ce point est indispensable pour ne pas décourager les formateurs passionnés assurant toutes les permanences, surveillances et suivis lors des week-end et pour les différentes vacances scolaires. Ce travail est très spécialisé et difficile à partager avec des « non-spécialistes ».

TROISIÈME PARTIE



# **Rénovations pédagogiques**





## CHAPITRE IX

# **Les conséquences de la Loi d'orientation agricole sur l'évolution de quatre disciplines majeures de l'enseignement agricole**

En 2001/2002 a été conduit un chantier DGER, prospectif par nature, qui visait à identifier « les conséquences des évolutions prises en compte dans la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 sur les savoirs et les qualifications professionnelles agricoles ». Quelles évolutions et quels savoirs furent naturellement les premières questions d'amont.

Les tendances fortes de l'évolution de l'agriculture de ces dernières années ont été traduites par quatre items : développement durable, sécurité sanitaire des aliments, multifonctionnalité de l'agriculture, équilibre des territoires. Par ailleurs, quatre champs de savoirs disciplinaires particulièrement concernés par ces évolutions ont été retenus : les sciences agronomiques (au sens large, incluant la zootechnie), la biologie/écologie (deux disciplines regroupées dans l'enseignement technique), les sciences vétérinaires et les sciences des aliments et enfin les sciences sociales (économie, gestion, droit, sociologie, histoire et géographie).

Ces champs de savoirs ont donné lieu à la mise en place de quatre groupes sectoriels, rassemblant chacun une douzaine de personnes (des enseignants des établissements publics et privés d'enseignement technique et supérieur agricoles, des formateurs des établissements publics nationaux, des chercheurs) sous la houlette d'un ou plusieurs inspecteurs de l'enseignement agricole.

On trouvera ici les rapports de synthèse des quatre groupes sectoriels. S'il s'agissait bien pour chaque groupe d'examiner particulièrement les conséquences des évolutions de l'agriculture sur son propre champ disciplinaire, aucun d'eux n'a pour autant réduit sa réflexion à son seul domaine. Chaque

groupe s'est en effet donné aussi pour objectif de déborder de ses frontières pour examiner les conséquences des évolutions d'une part sur des questions « inter-sectorielles » (collaborations interdisciplinaires, compétences transversales, objets communs) d'autre part sur des questions d'intérêt général (architecture des référentiels, formation des enseignants, relations entre l'enseignement technique et l'enseignement supérieur...). Ceci explique que dans les rapports de synthèse qui suivent, tous ces points sont abordés. La lecture successive des quatre comptes rendus est ainsi très intéressante : elle met en évidence, au-delà des spécificités de chaque groupe, toutes les convergences des points de vue.

### ◆ ***Enseignement des sciences agronomiques : enjeux et perspectives***

Les « sciences agronomiques » ont trait à l'étude de la mobilisation par l'homme des ressources végétales et animales dans une finalité de production de biens et de services. Dans cette acception, l'« agronomie » dont il est ici question recouvre les disciplines de l'enseignement technique agricole habituellement désignées sous les vocables d'agronomie-phytotechnie et de zootechnie.

Aujourd'hui, « l'agricole ne fait plus le rural » et si les réflexions qui suivent s'appliquent nécessairement à l'agricole et au rural, elles ne concernent pas directement certaines formations dispensées dans l'enseignement agricole, en particulier dans les domaines de l'aménagement paysager et des élevages d'équidés ou d'animaux de compagnie. Ces formations sont donc « mises de côté » ici mais ne doivent pas, pour autant, être occultées lors d'une éventuelle restructuration ; elles ouvrent en effet sur un marché de l'emploi tangible, conséquent et sans doute encore riche de promesses.

En ce qui concerne les deux disciplines phares de l'agronomie, un rapide « état des lieux » permet d'en évoquer quelques acquis qui méritent de figurer au rang des « richesses » de l'enseignement agricole ; il permet aussi d'en saisir, en creux, les insuffisances vis-à-vis de la donne actuelle et donc les pistes d'évolution qui paraissent devoir être explorées.

Ainsi peut-on avancer que, sans négliger tout à fait les problèmes de qualité des produits ou d'atteintes à l'environnement, la zootechnie s'est développée, avec succès pendant trente ans, en privilégiant la segmentation de l'animal par grandes fonctions - alimentation, sélection, reproduction... - dont les effets étaient supposés additifs dans une « culture de la performance ». Les crises

récentes ont, plus crûment que par le passé, montré les limites de ces approches et semblent indiquer que la maximisation des productions doit laisser une place, sinon s'effacer, au profit d'une recherche de résultats « soutenables » et/ou possibles à partir de pratiques observées. Il s'agit donc, en particulier par des approches systémiques encore trop rares, de mieux prendre en compte les pratiques d'élevage pour élaborer connaissances et méthodes d'une zootechnie renouvelée.

Pour sa part, l'agronomie-phytotechnie a depuis plus longtemps pris en compte la démarche systémique, du moins à certains niveaux, celui de la parcelle en particulier. Cette discipline doit maintenant s'attacher à appréhender d'autres échelles – on parle ainsi d'« agronomie des territoires » –, à mieux évaluer les impacts environnementaux des pratiques productives, à chercher à mesurer la « valeur » des façons de produire, à s'impliquer davantage dans la gestion des problèmes de qualité, y compris en ce qui concerne les risques sanitaires.

## **1. Conserver et valoriser des « richesses »**

Une des spécificités de l'agronomie, et donc de l'enseignement technique agricole, est, on l'a dit, d'étudier la mobilisation de la ressource vivante, animale comme végétale. On comprend ainsi que doivent y demeurer valorisées les compétences liées à la connaissance des cycles biologiques en relation avec les processus productifs : prise en compte des contraintes biologiques – dont beaucoup restent incontournables – et intelligence des rythmes de la production agricole, mais aussi perception des phénomènes de réversibilité/irréversibilité, d'inertie, de latence.

Pour aborder, comprendre, modéliser et restituer des réalités de plus en plus complexes aux multiples interactions et niveaux de régulation, l'approche systémique mérite d'être, plus que jamais, renforcée. Ainsi, l'enseignement des sciences agronomiques est – et doit rester – partie prenante dans l'étude d'entités considérées comme des systèmes, à différents niveaux et avec des degrés de formalisation et d'opérationnalité variés : système agraire et même système alimentaire, système de production agricole, système d'élevage, système fourrager, système d'exploitation, système de culture...

C'est bien dans la même veine de mise en évidence et d'explicitation des interrelations qu'il importe de développer, à différentes échelles, l'articulation entre les activités agricoles et les fonctionnements écologiques ; il convient

notamment d'insister sur les cycles biogéochimiques et sur les relations « agriculture/paysage ». Par ailleurs, de nouvelles demandes « sociétales » pressantes, souvent ambiguës, parfois irrationnelles, en tout cas passablement mal informées, se font jour. Aussi est-il aujourd'hui plus qu'avant indispensable que les sciences agronomiques participent pleinement à l'émergence de la conception d'une continuité entre les activités de production et les processus de transformation et de mise en marché des produits.

Au rang des savoirs formalisés ou « cognitifs » en relation avec l'agronomie, il semble urgent de remettre à l'honneur l'étude de la physiologie, qu'elle soit, au gré des modes et des époques, « intégrative » ou non. Cette branche « classique » de la biologie, connue et travaillée de longue date, apparaît nécessaire aux sciences agronomiques comme modèle explicatif d'organisation des fonctionnements liés à la vie. Non sans analogie avec l'approche systémique, la physiologie permet la mise en évidence et la compréhension des interrelations et des régulations, tant au niveau individuel de la plante ou de l'animal qu'au niveau collectif des peuplements végétaux et des populations animales, en particulier ici dans les domaines de l'aquaculture ou de l'aviculture. La physiologie permet en tout cas de réhabiliter les notions essentielles d'organe, de tissu, de fonction, d'action et de rétroaction.

On l'aura compris, la conservation et la valorisation des « richesses » qui viennent d'être évoquées ne peuvent se matérialiser sans un recours significatif à des approches pluridisciplinaires ; c'est d'ailleurs une des singularités fortes de l'enseignement technique agricole, et qui mérite d'être confortée. Ainsi s'ouvrent à l'enseignement des sciences agronomiques quelques « rendez-vous » fertiles avec la biologie et l'écologie bien sûr mais aussi avec la géographie, les technologies de l'aménagement et des agroéquipements, avec les sciences de l'aliment mais aussi avec les sciences sociales et les sciences de l'information.

Ces approches ne nient ni ne condamnent l'acquisition de compétences techniques fines qu'il convient aussi de conserver, mais très certainement en les organisant hors de toute vision encyclopédique. Une réflexion par discipline et par type de métier devrait être engagée sur ce sujet.

## **2. Prendre en compte le temps long**

La loi d'orientation insiste sur le fait que les agriculteurs ne peuvent remplir durablement leurs rôles sans se préoccuper de la préservation sur le long terme

des ressources naturelles et notamment de la biodiversité. Le monde agricole devient ainsi l'un des gestionnaires du vivant et non plus seulement un producteur, c'est là un des nouveaux défis auxquels il est confronté. La prise en compte du long terme doit en conséquence être renforcée dans l'enseignement des sciences agronomiques.

Il s'agit d'abord de ne pas occulter le passé. S'intéresser, dans une perspective historique, aux relations entre agriculture et société doit permettre aux apprenants d'accéder aux ressorts sociaux de construction et de compréhension des problèmes ou des crises.

Si l'étude des fonctions environnementales de l'agriculture s'avère parfois complexe en raison de la durée des processus biogéochimiques mis en jeu, un capital de connaissances permet déjà d'enseigner davantage l'agronomie sur le long terme : derrière le concept de système de culture par exemple, on peut aborder la question des effets cumulatifs de pratiques sur un certain nombre d'états du milieu. De la même façon, l'étude de l'amélioration génétique, animale comme végétale, permet et impose la prise en compte de temps longs : cumul de progrès génétique et conséquences à moyen et long termes d'orientations prises à un moment donné, réversibilité ou irréversibilité de ces options.

La traduction des principes du développement durable est encore difficile en termes opérationnels. Toutefois, l'approche en terme de durabilité a pour principal intérêt de faire émerger un débat plus qu'elle ne constitue, pour l'heure, un véritable outil de gestion ou d'évaluation. Outre le recours à des logiciels de simulation, l'utilisation d'outils quantitatifs, comme les « bilans à différentes échelles », ou plus qualitatifs, comme les « indicateurs de durabilité à l'échelle de l'exploitation », doivent être valorisés dans l'enseignement. Dans ce dernier cas, la démarche peut alors être enrichie par l'articulation d'une approche analytique, à l'aide d'indicateurs de durabilité, et d'une approche systémique en termes de fonctionnement.

À l'égard des problèmes de durabilité, il serait souhaitable de créer de nouveaux outils adaptés à la formation, comme par exemple des indicateurs de durabilité (ou de « non-durabilité ») à différentes échelles ou des indicateurs de biodiversité. Mais l'existence - ou non - de ces outils, y compris dans le champ de la recherche, pose question et plaide en tout cas pour l'ouverture de nouveaux chantiers.

### **3. Enseigner l'agronomie à différentes échelles**

Les espaces de production agricole sont concernés par de nouvelles fonctions : ils recourent des territoires à enjeux environnementaux comme des bassins

d'alimentation en eau, des réserves naturelles ou des zones à risques ; ils participent à la création de paysages ou sont convoités par des usagers non agricoles. Il est donc nécessaire de sensibiliser les apprenants aux enjeux territoriaux ; ils doivent être capables d'identifier les attentes et les représentations des différents acteurs concernés par l'organisation et la gestion d'un territoire. La formation à la concertation, à la négociation ou à l'élaboration de projets collectifs doit être développée ou affirmée. Il importe aussi d'insister, en synergie avec des disciplines comme les sciences biologiques ou la géographie, sur la diversité des mécanismes biologiques, écologiques, techniques ou socio-économiques mis en jeu au sein d'espaces de dimensions variées.

La prise en compte des problèmes d'environnement, de sécurité sanitaire ou de qualité conduit à s'intéresser aux manières de produire et à leur localisation en considérant les processus dans leur ensemble, dans un continuum et non pas en segmentant l'enchaînement des opérations dans l'espace ou dans le temps.

La question du « territoire » pose, dans la formation, celle des échelles d'étude et de leur emboîtement. En particulier, concernant les productions végétales, l'agronomie enseignée est encore très fortement une « agronomie de la parcelle » ; il est indispensable de se saisir d'autres échelles : l'échelle « infra-parcellaire » si l'agriculture de précision s'avère prometteuse d'un point de vue environnemental, mais surtout l'échelle « supra-parcellaire » pour développer une véritable « agronomie des territoires ». Dans le domaine des productions animales se fait jour aussi la pertinence, voire la nécessité, d'approches et de raisonnements à plusieurs niveaux ou à différentes échelles ; il s'agit alors d'aborder les questions dans un emboîtement reliant l'animal au système d'élevage territorialisé, et passant par le troupeau, l'exploitation et le « bassin », qu'il soit d'épandage de déjections ou d'élaboration et de collecte d'un produit « typé ». Et l'échelle spatiale devrait aussi s'enrichir de ces « hectares venus d'ailleurs », trop souvent occultés bien que massivement mis à contribution pour l'alimentation animale, en particulier celle des monogastriques.

D'une manière générale de nouveaux espaces ou objets, pédagogiquement pertinents, sont à définir et des méthodes d'étude ou de diagnostic restent à élaborer : il semble notamment nécessaire de renouveler l'approche de l'exploitation agricole, de s'intéresser à de nouveaux espaces fonctionnels de production, comme par exemple les bassins de collecte ou les zones concernées par les cahiers des charges.

## 4. Former à la diversité et à la relativité

Il est indispensable qu'une perspective historique soit donnée à l'enseignement des sciences agronomiques. En effet, la nature du contrat qui lie la société à son agriculture permet d'éclairer l'état des techniques et des systèmes de production mis en œuvre. Les crises, qui peuvent prendre aujourd'hui un tour aigu, sont bien des révélateurs d'écarts, de ruptures entre deux mondes qui, comme le soutient Bertrand Hervieu, « s'ignorent mutuellement » : celui des citoyens consommateurs avec leurs représentations de l'agriculture, de la campagne et de l'alimentation ; celui des acteurs de la production et de la transformation, dont certaines pratiques sont condamnées par les premiers (recours aux hormones, aux farines animales, aux adjuvants de l'alimentation animale, aux OGM, épandages excessifs d'azote et de pesticides, manque de vigilance vis-à-vis des risques sanitaires...).

Cette relativité des systèmes de production doit également être appréhendée par une approche spatiale qui permet, tant aux niveaux mondial, européen, régional que local, de relativiser les façons de faire en lien avec des problématiques économiques et sociales. Une mention particulière doit être faite des systèmes issus des Trente Glorieuses, de leurs évolutions, avec notamment l'émergence des systèmes alternatifs ou « sous-productifs ».

Les conséquences pour la formation sont de trois ordres :

- l'apprentissage de méthodes et la formation à l'utilisation d'outils d'analyse doivent viser à la compréhension et à la comparaison de systèmes et de leurs adaptations et non à la simple (re) connaissance de modèles. L'origine de ces outils et concepts doit également être abordée, leurs objectifs et leur domaine de validité doivent être clairement explicités ;
- pour former à la prise de décision - finalité qui participe grandement à l'identité de l'enseignement technique agricole -, une compétence transversale forte mérite d'être réaffirmée et développée : savoir, de façon critique, rechercher, traiter et valoriser l'information, c'est-à-dire être capable d'utiliser les ressources documentaires comme les références issues de « réseaux » d'observation et pas seulement celles obtenues en milieu contrôlé. Il s'agit également de mieux former aux approches « multicritères ». Enfin, l'accent doit être mis sur l'apprentissage de la réponse aux aléas, des approches probabilistes, de la prise en compte des risques, mais également du doute et du principe de précaution ;
- l'agronomie étant aussi « science de localité », l'autonomie des équipes pédagogiques est indispensable car le recours aux observations de terrain doit être privilégié tout en respectant un corpus national. Par conséquent, leur liberté

doit être promue, notamment quant au choix des supports de formation, et le contrôle certificatif en cours de formation privilégié.

## **5. Appréhender la qualité : aliments, paysages, services...**

La qualité doit être abordée en tant que construction sociale, c'est-à-dire en référence à un contexte précis et par conséquent susceptible d'évolution. Elle s'applique aux produits et services issus de l'agriculture, quels qu'ils soient : matières premières, denrées alimentaires, paysages créés et entretenus...

Les sciences agronomiques permettent alors de comprendre et d'analyser les effets de la mise en œuvre de pratiques agricoles sur la qualité des produits destinés aux industries agroalimentaires, mais également sur celle de l'eau circulant sous les parcelles au sein de bassins versants, celle des paysages coproduits par les pratiques et les aménagements agricoles, celle du bien-être animal. Elles permettent aussi de comprendre, de discuter, de s'adapter aux contraintes aujourd'hui plus qu'auparavant imposées aux producteurs.

La qualité sanitaire des aliments n'est par conséquent qu'une des composantes, certes capitale, de la qualité. En revanche, le continuum qui va de l'acte de production agricole jusqu'au citoyen consommateur final doit être privilégié, et ce dans tous les secteurs de formation : enseigner une vision globale de la « chaîne alimentaire » et notamment identifier, à partir d'exemples, les liens entre les systèmes d'élevage ou de culture et la qualité des aliments (qualités organoleptiques et nutritionnelles, sécurité sanitaire, attentes éthiques...).

Les notions de cahier des charges, de contractualisation entre agriculteur et transformateur, entre agriculteur et collectivité publique et donc de contrôle... doivent être appréhendées aussi avec les outils et les méthodes des sciences agronomiques. L'enjeu est de taille, l'objectif étant de mettre en relation obligation de moyens et résultats obtenus.

Sur le plan de l'enseignement, aborder la qualité requiert donc des approches pluridisciplinaires associant notamment sciences sociales, sciences biologiques et sciences agronomiques. L'habituelle étude de filière mérite d'être rénovée en prenant en compte l'ancrage territorial des productions, quelle que soit leur nature.



## 6. « Enseigner autrement »

L'enseignement de l'agronomie comprend à la fois l'énoncé de lois générales et l'étude, selon une démarche d'évaluation compréhensive, de leur mise en œuvre dans des contextes précis, correspondant aux « pratiques » des agriculteurs. De ce fait, cet enseignement ne saurait se concevoir sans contextualisation ni ancrage territorial fort : l'agronomie est bien aussi « science de localité ».

Ainsi, la mise en situation des apprenants, notamment autour de « situations problèmes », impose une alternance terrain/salle, et dans les programmes, plusieurs entrées peuvent être envisagées :

- l'entrée à partir d'une problématique pour laquelle une échelle pertinente doit être choisie avec déclinaison éventuelle à des niveaux explicatifs plus fins ou plus englobants ;
- l'approche à partir d'un objet bien identifié comme l'exploitation agricole, la parcelle ou le troupeau, pour lesquels se posent des problèmes dont la résolution conduit à considérer d'autres échelles d'étude (parcelle, bassin versant...).

Mais les objets classiques de l'agronomie - champ cultivé et troupeau dans le cadre de l'exploitation agricole - s'élargissent aujourd'hui à des entités plus englobantes, voire plus éloignées du lieu de production : bassin versant, territoires de concernement, chaîne alimentaire... L'agronomie est aussi conduite à avoir rapport avec la transformation et la commercialisation des produits, avec les impacts de l'activité agricole sur l'environnement et avec les aménagements liés aux pratiques agricoles. Aujourd'hui plus que jamais, elle doit rester en phase avec le mouvement de la société et donc avec les « attentes sociales ».



### RECOMMANDATIONS

S'ensuivent trois nécessités qui concernent l'agronomie dans l'enseignement technique agricole :

- présence significative d'un enseignement des sciences agronomiques dans l'ensemble des filières de formation, quel que soit leur secteur d'appartenance ;
- en corollaire, prise en compte dans toutes ces formations d'un continuum reliant les pratiques productives aux processus de transformation et de mise en marché et aux pratiques de consommation ;
- renforcement des approches pluridisciplinaires associant selon le cas, autour de « situations-problèmes », les sciences agronomiques et les sciences sociales, l'histoire et la géographie, les sciences de l'aliment, les sciences de l'information et, bien évidemment, la biologie, l'écologie.

gie et les technologies de l'aménagement et des agroéquipements. Compte tenu de l'élargissement du champ disciplinaire, on devrait s'orienter vers des enseignants plus « généralistes », dont l'activité ne doit pas se limiter à l'exposé des mécanismes biologiques fondamentaux et des conduites des productions ; ils doivent être aussi capables d'organiser des activités centrées sur l'observation et la compréhension du fonctionnement de systèmes complexes. L'exploitation agricole de l'établissement constitue à cet égard un support de travail privilégié.

L'enseignement des sciences agronomiques ne doit plus être uniquement conçu selon une démarche d'exposition normative, allant des « bases scientifiques » à leurs « applications », mais davantage selon une démarche opérationnelle, à partir d'études de cas nécessitant de mobiliser les savoirs pertinents pour la prise de décision. Cet enseignement suppose, de la part de ceux qui le délivrent, une bonne connaissance du « terrain », voire une implication dans son développement. Il doit concourir à l'étude des pratiques et au diagnostic dans les domaines suivants : gestion des exploitations et des processus productifs qui s'y déroulent ; gestion de l'espace rural et organisation sociale des territoires ; gestion des filières de transformation et de commercialisation des produits. Il doit bien sûr prendre en compte les interrelations entre ces domaines et le caractère multifonctionnel de l'activité agricole.

Une formation d'enseignants pertinente dans ce cadre devrait :

- assurer une pratique significative de l'approche systémique et articuler démarche systémique et connaissances biotechniques de base ;
- renforcer les acquis concernant les outils d'analyse de la complexité et de la diversité des systèmes fonctionnant dans des espaces agraires repérables ;
- promouvoir le recours à une pluridisciplinarité nécessairement ouverte aux sciences sociales ; de ce point de vue, des temps de formation des maîtres, communs à plusieurs disciplines, devraient être organisés sur des objets « intégrateurs » ;
- comporter un apprentissage significatif des opérations techniques liées à la conduite des productions, de façon à permettre aux enseignants d'aborder avec une certaine aisance l'étude des techniques et des pratiques dans leur dimension professionnelle, et d'être capables de les enseigner.

Cette formation pourrait s'appuyer sur une structure d'interface entre enseignement technique, enseignement supérieur et recherche, qui assurerait des fonctions de veille technologique, d'expérimentation pédagogique et de production d'outils adaptés à l'enseignement.

## ◆ **Enseignement de la biologie-écologie : enjeux et perspectives**

### **1. La biologie-écologie concernée par les enjeux de la Loi d'orientation agricole**

La biologie-écologie est évidemment concernée par les différents enjeux de la loi d'orientation agricole de 1999 (LOA).

- Agriculture et développement durable :
  - Préservation des ressources, biodiversité ;
  - Appréhension des phénomènes biologiques et des événements écologiques sur le temps long.
  
- Sécurité sanitaire et qualité des aliments :
  - Composition des aliments, origine biologique et production dans un contexte de durabilité ;
  - Alimentation : aspects nutritionnels et gestion de la santé ; comportements alimentaires ;
  - Appréciations des risques : évaluation des aliments, analyses et contrôles ;
  - Élaboration de nouveaux aliments ; organismes génétiquement modifiés.
  
- Multifonctionnalité : nouvelles fonctions liées à la production agricole
  - Productions non alimentaires et veille scientifique ;
  - Productions de biens immatériels en liaison directe avec l'écologie (paysages, biodiversité...).
  
- Équilibre des territoires :
  - Approche du territoire et du paysage dans ses composantes écologiques.

La biologie-écologie fournit les fondements scientifiques qui permettent d'expliquer les phénomènes observés et de justifier des actions à mettre en œuvre dans le cadre d'un développement durable. Le concept de durabilité constitue bien l'enjeu majeur auquel participent multifonctionnalité, territoire, sécurité sanitaire et qualité des aliments.

## **2. Concepts, méthodes à introduire ou à renforcer et mises en œuvre pédagogiques**

### **2.1. Nouveaux concepts**

Si la LOA a pris en compte des concepts récents, on peut faire néanmoins le constat que globalement, ces nouveaux concepts et notions, introduits dans les programmes au fur et à mesure de leurs rénovations, y sont globalement présentés, en particulier en écologie. (ex : biosphère, biodiversité, préservation des ressources naturelles, action de l'homme sur l'environnement...).

En biologie, la nutrition humaine doit être renforcée comme élément fort de formation du citoyen. La physiologie doit également être renforcée et abordée dans une démarche plus intégrative. L'intérêt d'une approche systémique, en écologie comme en biologie, a été réaffirmée.

Les enjeux de la loi ne paraissent pas devoir entraîner, néanmoins, de modifications fondamentales des contenus disciplinaires dans les programmes. Cependant, la prise en compte des enjeux doit apporter un éclairage nouveau sur ces contenus en terme d'approche, de contextualisation et de méthodes, permettant de rendre plus performante leur appropriation.

Il y a lieu de mentionner également que si des savoirs en émergence sont évidemment indispensables à nos élèves, si de nouveaux savoir-faire doivent être intégrés, il ne peut y avoir transposition directe de la recherche ni dans les contenus, ni dans les méthodes au niveau de l'enseignement secondaire. Les élèves de l'enseignement technique agricole doivent aussi s'approprier des notions de base qui ne sont pas les sujets en pointe dans la recherche. Une réflexion sur l'introduction de nouvelles approches, par exemple en modélisation, doit être conduite.

### **2.2. Mise en perspective par une approche historique**

S'il faut resituer la durabilité dans son contexte historique, il faut également donner des clefs pour montrer les limites de la « science en train de se faire » qui ne peut apporter les réponses complètes et adaptées aux problèmes de société émergents. Sans réaliser un cours d'histoire des sciences, les séances de biologie-écologie doivent être l'occasion de rappeler les aspects fortuits des principales découvertes, de discuter les limites de la « démarche expérimentale » souvent construite a posteriori. Elles doivent aussi permettre une sensibilisation forte au doute et d'envisager le droit à l'erreur. L'épistémologie doit être comprise comme un moyen de relativiser les savoirs, de fournir un état d'esprit, une attitude devant les connaissances et l'inconnu, de montrer les limites successives de la science.

### **2.3. Appréhension des échelles de temps**

L'enseignement de biologie-écologie doit faire prendre conscience de l'existant et permettre d'envisager les modifications susceptibles d'intervenir à plus ou moins long terme.

Les vitesses des modifications, les problèmes de crises, la réversibilité-irréversibilité des phénomènes, les dynamiques, l'impact des « catastrophes » écologiques sur le temps long doivent être appréhendées et raisonnées. On pourra utilement discuter de la distinction entre une approche écologique à long terme et économique à court terme.

### **2.4. Intégration des études à différentes échelles spatiales**

Il y a nécessité de renforcer une approche multi-échelles et de favoriser la compréhension des changements d'échelle (de la cellule à la biosphère...) et des méthodes d'étude qui leur sont propres.

### **2.5. Confrontation au réel et au concret : approche de terrain et activités expérimentales**

Ces approches, classiques en biologie-écologie, trouvent encore tout leur sens au regard de l'acquisition des concepts et démarches liés aux enjeux de la loi et méritent d'être renforcées, en ce qu'elles permettent de développer des compétences multiples.

Une approche naturaliste, sur le terrain, a toujours sa place dans nos enseignements, comme préalable ou en accompagnement d'approches plus analytiques. Différents espaces peuvent faire l'objet d'études : parcelle, exploitation agricole, bassin versant, territoire...

Des études de cas locaux, des mises en situation peuvent être entreprises avec un objectif d'action.

En ce qui concerne les activités expérimentales, on doit favoriser des approches où l'élève est acteur, mis en situation devant un problème à résoudre, plutôt que simple exécutant d'un protocole ; il est aussi formateur de prendre en compte les expériences « qui ne marchent pas » et de comprendre que les réactions du vivant ne sont pas binaires. Les TPE (travaux personnels encadrés) sont évidemment un moment privilégié pour développer ce type d'attitude.

### **2.6. Acquisition et traitement de données ; réflexion sur l'exactitude et la validité des mesures**

La biologie-écologie ne peut être uniquement descriptive, elle doit aussi déve-

lopper les capacités d'analyse et s'appuyer sur des quantifications et des bilans. Cela peut impliquer l'utilisation d'outils différents, entre autres mathématiques, et constituer une approche de l'incertitude.

Pour les sciences expérimentales, les activités de mesure et discussion critique des résultats sont donc à développer comme moyen de faire réfléchir sur les valeurs normatives, les seuils, doses... en terme d'analyses (aliments, polluants dans l'eau...) et leur validité (sensibilité des appareils, calculs d'erreurs, incertitudes...)

En écologie également, des mesures et acquisition de données quantitatives sur le terrain doivent être développées. De nouveaux outils d'investigation (télé-détection, GPS, cartographies...) peuvent être introduits.

Le traitement des données devra de plus en plus se faire en liaison avec les statistiques, les probabilités et l'informatique.

### **3. Liens avec les autres disciplines, compétences générales à faire acquérir et participation de la biologie-écologie**

#### **3.1. Compétences transversales**

L'appropriation des enjeux de la loi nécessite de renforcer ou d'introduire des compétences transversales dans les formations :

- développement de la capacité de réflexion, de compréhension des phénomènes observés ou analysés ;
- responsabilisation et éducation à la citoyenneté ; éthique ;
- développement de l'analyse critique dans un contexte de changement ;
- attitude devant le risque, l'incertitude ; apprentissage du doute ;
- capacité à agir, gérer, négocier ;
- aptitude au débat, à l'argumentation, à la contradiction.

Ces compétences ne doivent évidemment pas faire l'objet d'enseignements spécifiques mais être déclinées à travers des activités disciplinaires ou interdisciplinaires. Sur le plan disciplinaire, la biologie-écologie, fortement interpellée par l'actualité, peut participer au décryptage critique de la presse. L'expérimentation en biologie doit être développée et raisonnée comme une occasion de favoriser des compétences multiples de la part des élèves (initiative, analyse critique...).

### 3.2. Collaborations avec d'autres disciplines et objets communs

La collaboration avec d'autres disciplines s'avère évidemment indispensable pour répondre aux questions que posent les enjeux de la loi. Ainsi, « l'environnement » implique diverses disciplines, la biologie-écologie (fonctionnement des systèmes vivants à différentes échelles), l'agronomie au sens large (impacts des activités agricoles, bilans, indicateurs, prévention) ou les sciences physiques (aspects analytiques).

En terme d'approches, on pourrait proposer :

- une entrée disciplinaire et pluridisciplinaire sur des thématiques ou problématiques ;
- une entrée pragmatique et concrète, basée sur des faits et observations simples.

Cela signifie qu'au sein des « thèmes généraux » inscrits dans la loi, on définit des objets d'étude ou des problématiques présentant un intérêt local, impliquant les acteurs des territoires. L'EPL, ancré localement dans son territoire, les exploitations agricoles ou les ateliers technologiques pourraient constituer des supports privilégiés.

C'est aussi l'occasion de confronter les élèves à des situations ou problèmes complexes. C'est autour des problématiques transversales que s'effectue la confrontation des approches et des méthodes propres à chaque discipline. L'identification d'objets fédérateurs permet des études concrètes et l'utilisation d'outils appropriés (modélisation, enquêtes, expérimentation) ; des objets originaux comme les « crises » pourraient favoriser une réflexion plus globale à diverses échelles d'espace et de temps.

L'approche scientifique de divers problèmes liés aux enjeux de la loi doit également être confrontée à d'autres approches économiques, sociologiques (ex : comportements alimentaires) ou géopolitiques (ex : OGM, gestion des ressources en eau). Les dimensions européennes et plus largement internationales doivent ainsi apparaître.

Les interrogations nombreuses de la société et les questions d'actualité doivent aussi interpeller la philosophie qui doit être associée à ces enjeux scientifiques.

## 4. Conséquences sur la structuration des formations et l'écriture des référentiels



### RECOMMANDATIONS

La mise en œuvre de l'enseignement de la biologie-écologie, mais également des autres disciplines impliquées dans ce nouveau contexte, suppose que soient réunies un certain nombre de conditions, prises en compte dans l'écriture des référentiels :

- une meilleure contextualisation des enseignements contribuant à leur donner du sens ;
- la mise en valeur de la formation méthodologique et de l'acquisition de compétences transversales ;
- une réflexion sur des pratiques pédagogiques adaptées dont certaines existent déjà (pluridisciplinarité, MIL, MAR, PAE, TPE, travaux expérimentaux) mais qui demandent à être encouragées, renforcées et diversifiées ;
- une organisation permettant leur réalisation (volumes horaires dédiés bien identifiés) ; ces espaces de formation adaptés à l'étude de cas ou de problématiques peuvent aussi être l'occasion d'aborder des points d'actualité susceptibles de motiver les jeunes ;
- la nécessité d'adapter, de diversifier les modalités d'évaluation pour prendre en compte les compétences et les démarches nouvelles introduites, y compris pour les approches pluridisciplinaires.

Il pourrait être pertinent de structurer les formations de l'enseignement agricole et leur donner une spécificité autour du concept de durabilité, à la fois en termes de contenus et de méthodes.

On doit favoriser un rapprochement entre filières différentes (production, aménagement, transformation, commercialisation) qui ne doivent plus être des mondes isolés : cela passe par le développement d'une base commune de formation ou la possibilité de travail en commun d'élèves de filières différentes sur des thèmes transversaux comme occasion de confronter des points de vue différents.

De nouvelles notions doivent relever de la culture générale de l'individu, comme l'alimentation, et donc être renforcées, ce qui implique de revisiter l'ensemble des matières ou modules généraux.

La possibilité de structurer la formation en baccalauréat technologique autour du concept de durabilité dans ses différentes composantes (production, alimentation et environnement) a été envisagée.



Une culture scientifique minimale est donc nécessaire dans l'ensemble des filières professionnelles (du niveau V au niveau III), en particulier celles liées à la production agricole, pour permettre aux jeunes de prendre en compte demain les enjeux de la loi dans leurs propres pratiques. À ce titre, la biologie-écologie participe à l'acquisition de « savoirs professionnels ».

La biologie-écologie reste aussi une discipline à forte visée culturelle, participant à la formation de l'individu et du citoyen, en particulier pour ce qui touche à « l'environnement » et à l'alimentation.

## 5. Conséquences sur la formation des maîtres et la mise à disposition des ressources éducatives

La formation initiale et continue des enseignants doit être adaptée pour permettre l'appropriation de ces enjeux, concepts et démarches nouveaux et leur mise en œuvre pédagogique, en particulier en écologie.

Il s'agit, au-delà du cursus universitaire, de fournir des clefs pour intégrer les nouvelles attentes de la société, mais aussi relativiser les demandes formulées à l'encontre de la science.



### RECOMMANDATIONS

Ainsi, il devrait y avoir une sensibilisation aux approches sociologiques (compréhension des attitudes des groupes sociaux; comportements alimentaires; acceptation sociale des risques), juridiques (appropriation des lois et directives en matière d'environnement) et épistémologiques, comme outil permettant de relativiser les savoirs et montrer les limites de la science.

La professionnalisation des enseignants doit également intégrer la formation au travail en équipes, à la résolution de problèmes et à l'évaluation de compétences diversifiées.

Enfin, il y a nécessité de favoriser le décroisement entre les disciplines au cours de la formation initiale, en particulier avec les sciences sociales, mais surtout avec l'agronomie pour permettre une approche plus concertée des problèmes liés à l'environnement. Ainsi, le développement d'un minimum de « culture commune » autour de ces enjeux permettrait d'éviter une simple juxtaposition des disciplines, tout en préservant par ailleurs l'autonomie de pensée propre à chacune d'elles.

Les enseignants de disciplines scientifiques sont confrontés à la fois à une information surabondante, à la nécessité de réaliser une actualisation permanente des connaissances en intégrant les informations scientifiques les plus récentes, et au besoin de ressources exploitables dans le cadre de l'enseignement. La question de la veille scientifique, les relations avec l'enseignement supérieur en termes de transfert de la recherche restent ainsi posées.

On pourrait envisager la mise en place d'une « cellule » ayant pour vocation de collecter, trier, adapter des données pour mettre à disposition des enseignants des ressources pédagogiques utilisables ; elle pourrait être animée par des enseignants sur une période déterminée et en liaison avec les EPN, l'ENFA et l'ENESAD. Dans un premier temps, un groupe de veille documentaire, susceptible d'établir une banque de documents intéressants en particulier en écologie, pourrait voir le jour. Les supports et les modalités de la mise à disposition de telles ressources doivent être réfléchis.

## ◆ **Sciences vétérinaires et sciences des aliments : enjeux et perspectives**

Les sciences vétérinaires et les sciences des aliments recouvrent un large champ disciplinaire, qui s'étend des productions animales à la nutrition humaine. En ce sens, même si l'entrée « sécurité sanitaire des aliments » peut apparaître comme privilégiée, elles sont concernées par l'ensemble des enjeux de la loi d'orientation agricole.

### **1. Constats : les facteurs d'évolution**

Trois groupes de facteurs induisent la nécessité d'une évolution des formations dispensées dans l'enseignement agricole, tant sur le plan de leur architecture que dans leur contenu.

#### **1.1. L'évolution des attentes sociales**

Les enjeux de la loi d'orientation agricole reflètent l'évolution des attentes sociales vis-à-vis de l'agriculture et de l'agroalimentaire. En effet, la suffisance alimentaire étant assurée dans nos pays, les préoccupations sociales se centrent désormais sur la notion de qualité, aussi bien de l'aliment que de l'environnement dans lequel il est produit, à tous les niveaux de la filière de production. Dans ce contexte, la position du consommateur tend à devenir déterminante.

Ces éléments impliquent diverses conséquences :

- ils imposent que chaque acteur de la chaîne production/transformation/commercialisation soit sensibilisé d'une part à la finalité de son intervention dans la chaîne alimentaire au regard des attentes sociales, et d'autre part à ses interrelations avec l'amont et l'aval de son intervention. Ceci induit un nécessaire décloisonnement entre production, transformation et commercialisation.

- En corollaire, ils nécessitent que chaque acteur de l'agriculture et de l'agroalimentaire se situe comme participant d'un système économique et social complexe, dont l'équilibre résulte de compromis aux intérêts parfois antagonistes.

- Sur un autre plan, ils induisent une imprégnation des sciences de l'aliment des préoccupations liées à la santé publique, à l'environnement et à la sociologie, traduisant leur évolution vers la notion plus large de sciences de l'alimentation.

## **1.2. L'évolution des publics de l'enseignement agricole**

L'évolution des attentes sociales vis-à-vis de l'agriculture induit une évolution des attentes vis-à-vis de l'enseignement agricole.

Ainsi, à un public essentiellement d'origine agricole, s'est substitué pour partie un public issu du milieu urbain.

Cette diversification des publics impose que soit instauré un climat de tolérance mutuelle, permettant de rendre chaque apprenant réceptif au message qu'il recevra sur la place de l'agriculture et de l'agroalimentaire dans la société contemporaine, et de manière à faire en sorte que chacun trouve sa place, tant en qualité d'acteur de la chaîne qu'en tant que citoyen.

## **1.3. L'évolution des métiers**

Le décloisonnement induit par les attentes sociales et les évolutions économiques induit une évolution des métiers.

Sans devenir des polypécialistes, tout acteur de la « production d'aliment » doit intégrer toutes les dimensions de la qualité (santé, satisfaction, sécurité, service). Une compréhension mutuelle entre les différents professionnels acteurs de la chaîne alimentaire et une capacité au travail en équipe sont indispensables

À l'interface des différents maillons de la chaîne alimentaire, et même si leurs contours méritent d'être précisés, des métiers nouveaux peuvent être identifiés. En particulier, l'émergence de métiers axés sur le concept QSE (qualité, sécurité, environnement), impose la mise en œuvre de formations axées sur

ce domaine, pour lequel l'enseignement agricole doit se positionner, compte tenu de sa vision large de la chaîne agroalimentaire et des ressources dont il dispose.

La formation au métier de médiateur alimentaire pourrait également être envisagée.

## **2. Conséquences sur le contenu des formations**

### **2.1. Instauration d'un socle commun**

Les différents paramètres évoqués induisent la nécessité d'introduire dans l'enseignement agricole un socle commun apportant une sensibilisation à la multifonctionnalité de l'agriculture, introduisant la notion de tolérance sociale, et permettant aux élèves et étudiants d'acquérir une culture commune.

Ce socle commun, facteur d'identité de l'enseignement agricole, aurait pour objectif essentiel de favoriser les approches multifactorielles, de sensibiliser à la complexité du jeu des acteurs dans un contexte donné et à la logique du compromis. Il vise à former à la fois des citoyens et des professionnels de l'alimentation.

Centré autour de la notion de chaîne alimentaire, mettant en exergue l'interdépendance et les interrelations des acteurs entre eux, ce socle commun devrait permettre de développer deux groupes de compétences complémentaires :

- des compétences liées au positionnement et aux attentes des différents acteurs de la chaîne alimentaire, qu'ils soient « producteurs d'aliments » ou consommateurs : positionnement relatif à la sécurité sanitaire, à la santé, mais aussi à l'environnement (au sens territoire, social et impact écologique). Ce positionnement, qui peut se traduire par des besoins, est différent en fonction des spécificités culturelles, historiques... Son étude induit le développement de compétences relatives à la citoyenneté (tolérance...);
- des compétences liées à la qualité, entendue dans toutes ses dimensions : santé (intégrant les aspects relatifs à la nutrition), sécurité (sanitaire), satisfaction (présentation du produit, stabilité, bien-être du consommateur...), mais aussi satisfaction en matière de respect de l'environnement, de durabilité. La question de la qualité inclut les relations clients fournisseurs, mais est aussi adressée à d'autres acteurs plus distants, comme, par exemple, le consommateur, dont les attentes doivent être prises en compte. Ces compétences incluent des compétences méthodologiques (analyse et résolution de problèmes, analyse et gestion du risque, travail d'équipe, étude de situations complexes).

Compte tenu de sa large portée, ce tronc commun devrait être appliqué aussi bien dans l'enseignement technique que dans l'enseignement supérieur.

Il est à noter que cette approche, si elle apparaît particulièrement adaptée à la filière production/transformation/commercialisation/consommation, paraît pouvoir être extrapolée à d'autres contextes (aménagement), dès lors qu'elle reste centrée sur l'objectif mentionné ci-dessus.

Le développement de ces compétences implique un ancrage sur le concret. On peut donc proposer pour aborder ce socle commun des études de cas, qui peuvent être diversifiées et adaptées en fonction des finalités des filières d'enseignement concernées et des acteurs qu'elles impliquent. Ainsi, dans le domaine agroalimentaire, peut-on proposer, à titre d'exemple, les objets d'étude suivants :

- formulation, mise au point de nouveaux produits ;
- analyse de cahiers des charges pour les marques distributeurs ;
- gestion de l'eau ;
- analyse de problèmes de santé publique posés par l'alimentation (ex. : sel dans le pain...).

Il s'agit, à partir de ces études concrètes, de photographier le réel, à travers une approche multifactorielle intégrant les dimensions scientifique, technique, économique et sociale, le comportement des consommateurs étant une des composantes à prendre en compte.

Ceci implique une approche pluridisciplinaire, privilégiant la démarche inductive. Pour y répondre, il existe déjà dans l'enseignement agricole des outils, qui doivent être réactivés, développés et optimisés, renforcés en leur donnant une position plus centrale dans l'architecture des formations (plages d'activité pluridisciplinaire, modules d'initiative locale...)

Un tel schéma présente des conséquences directes sur l'architecture des formations. Il pourrait en particulier conduire à l'instauration d'un seul baccalauréat technologique « agricole et agroalimentaire », comprenant diverses spécialités ouvrant sur les différentes formations conduisant aux métiers relevant du champ de compétence du ministère de l'Agriculture.

## 2.2. Évolution des formations spécifiques

### • *Enseignement technique*

Si le socle commun apparaît à la fois comme un élément fort de l'identité de l'enseignement agricole et le fédérateur d'une culture commune, il doit rester au service d'un enseignement professionnel au sein duquel les formations aux métiers de l'agroalimentaire doivent trouver toute leur place, compte tenu de l'étendue du champ de compétence du ministère de l'Agriculture à tous les maillons de la production d'aliments.

Dans le cadre de ces formations, compte tenu des évolutions scientifiques et techniques et du contexte économique et social, il apparaît nécessaire :

- de donner une position centrale au concept qualité ;
- de prévoir une ouverture vers le secteur de la production agricole ;
- d'axer l'enseignement de la microbiologie sur l'écologie microbienne ;
- d'introduire une approche de la nutrition, entendue dans ses dimensions physiologiques, culturelles et sociales.

Par ailleurs, la dimension sociale de l'alimentation doit être représentée. Pour cela, il n'apparaît pas impératif d'introduire dans l'enseignement technique un enseignement de sociologie spécifique, mais de faire en sorte que chaque discipline et chaque équipe pédagogique s'imprègne de cette dimension. Un renforcement du recrutement d'économistes à orientation davantage sociologique que gestionnaire pourrait aider à atteindre cet objectif.

Enfin, il apparaît qu'un meilleur ancrage des disciplines générales sur le domaine professionnel s'avère nécessaire.

#### • *Enseignement supérieur*

Quelle que soit sa finalité (formation de vétérinaires ou d'ingénieurs), l'introduction des sciences sociales dans l'enseignement supérieur apparaît nécessaire, pour les mêmes raisons que celles évoquées dans l'enseignement technique. Afin d'être pris en compte, cet enseignement devrait constituer une masse critique d'au minimum une vingtaine d'heures. Il devrait permettre, à partir d'une approche concrète, d'appréhender l'importance des variables socio-culturelles dans les futures activités professionnelles des étudiants formés.

### **3. Conséquences sur les acteurs de la formation**

#### **3.1. Évolution du contenu de la formation des maîtres**

La mise en place du nouveau type de dispositif pédagogique proposé impose de donner aux enseignants une formation permettant de développer :

- une culture commune, axée sur la place de l'agriculture et de l'agroalimentaire dans la société actuelle, intégrant la dimension sociale induite notamment par la position du consommateur ;
- des compétences en communication, en management (conduite de travaux de groupe, animation...), et relative au travail en équipe ;
- des connaissances relatives à la démarche qualité, à la gestion de l'environnement, aux méthodes d'analyse et de résolution de problèmes (analyse des risques, étude de situations complexes) ;
- une formation aux cinq missions de l'enseignement agricole.

## 3.2. Évolution des modalités de la formation des maîtres

Cette formation multifactorielle devrait être optimisée par une potentialisation maximale des ressources existantes.

Ainsi, la constitution d'un véritable réseau permettant de mettre en synergie les instituts de formation, les EPN et les établissements d'enseignement supérieur devrait être favorisée, afin de rechercher un équilibre entre les apports scientifiques, didactiques et les approches de terrain.

Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication devrait favoriser la diffusion de nouvelles ressources émanant en particulier de l'enseignement supérieur, telles que des synthèses thématiques sur des sujets d'actualité (exemple de l'ESB), dont les acteurs de l'enseignement technique sont demandeurs.



### RECOMMANDATIONS

#### 1. Instaurer un socle commun

- Instaurer, à tous les niveaux de formation, un socle commun centré sur la notion de chaîne alimentaire et associant des compétences liées à la qualité, l'environnement, la citoyenneté et des compétences méthodologiques.
- Favoriser, pour mettre en œuvre ce socle commun, les études de cas réalisées à travers des approches pluridisciplinaires.
- Restructurer les filières de formation dans la perspective d'un décloisonnement ; en particulier, instaurer un baccalauréat technologique unique pour l'enseignement agricole.
- Dans l'enseignement supérieur, renforcer le socle commun par un enseignement spécifique de sociologie.

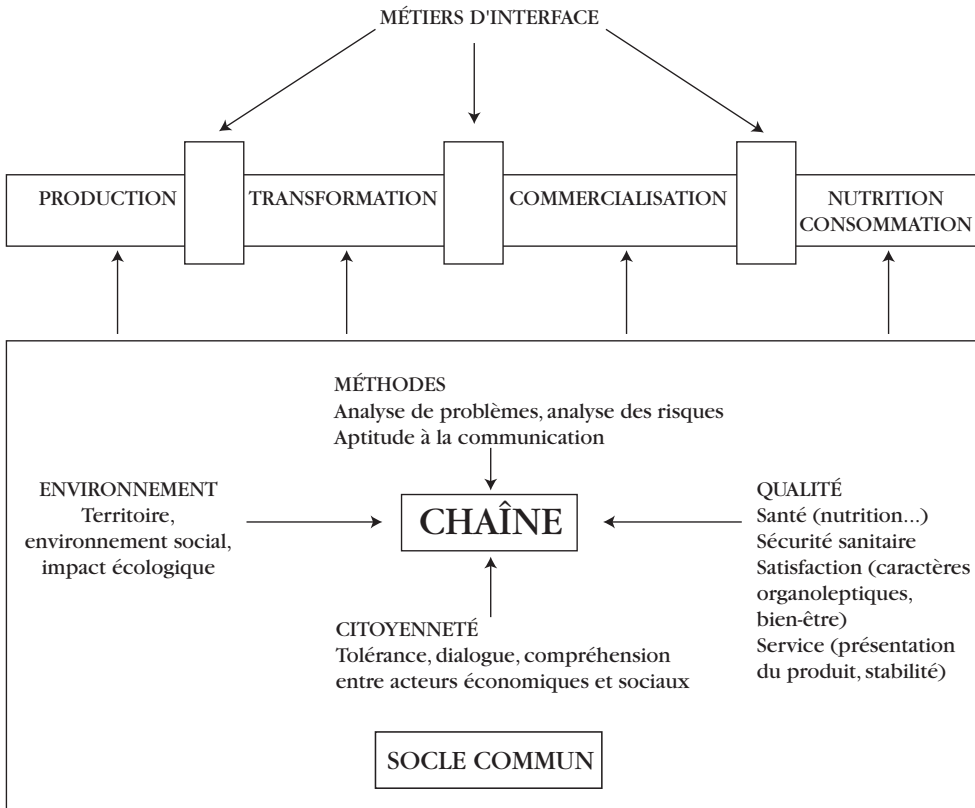
#### 2. Des sciences des aliments aux sciences de l'alimentation

- Éclairer les sciences des aliments par la dimension sociologique, notamment en lien avec la position des consommateurs.
- Introduire un enseignement de nutrition, intégrant ses dimensions physiologique, culturelle et sociale.
- Introduire dans les formations liées à la transformation alimentaire un regard sur la production.
- Renforcer l'approche écologique de la microbiologie alimentaire.
- Prendre en compte la formation aux métiers d'interface émergents ou susceptibles d'émerger, tels que ceux axés sur le concept QSE (Qualité, Sécurité, Environnement) ou la médiation alimentaire.

### 3. Ouvrir la formation des maîtres, sur le fond et sur la forme

- Développer une culture commune, axée sur la place de l'agriculture et de l'agroalimentaire dans la société actuelle.
- Favoriser le travail d'équipe par l'acquisition d'un langage commun, en introduisant dans la formation des connaissances relatives à la qualité, à la gestion de l'environnement, à la méthodologie d'analyse des risques et d'étude de situations complexes.
- Favoriser l'acquisition de compétences en communication et en management (conduite de travaux de groupe, d'études de cas...).
- Constituer un réseau mettant en synergie pour la formation des maîtres les instituts de formation, les EPN et les établissements d'enseignement supérieur ; favoriser la mutualisation des ressources.
- Favoriser la diffusion par l'enseignement supérieur de notes de synthèse sur des sujets d'actualité.

### PROPOSITION DE SCHÉMA GÉNÉRAL DE L'ORGANISATION DES FORMATIONS





## ◆ **Sciences sociales : enjeux et perspectives**

Le groupe sectoriel des sciences sociales regroupait différentes disciplines : l'histoire, la géographie, la gestion, l'économie générale, le droit et la sociologie. Ces disciplines, concernées directement par les enjeux portés par la loi d'orientation de 1999 (partie 1), doivent s'adapter en intégrant de nouvelles approches et en approfondissant des démarches déjà mises en œuvre (partie 2).

### **1. Les sciences sociales sont concernées par les enjeux de la loi d'orientation**

L'existence même d'une loi d'orientation agricole, quel que soit son contenu, a une incidence sur certains enseignements conduits par les sciences sociales ; ainsi l'historien intégrera ce nouveau fait historique, l'économiste l'interprétera comme nouvel élément de la politique publique appliquée au secteur agricole, le juriste prendra en compte les décrets d'application modifiant le droit du moment.

Mais au-delà des mesures concrètes, le contrat territorial d'exploitation pour la loi de 1999 par exemple, une loi s'inscrit dans un contexte et traduit des attentes, une évolution, des exigences : elle est porteuse d'enjeux.

Si l'on identifie cinq enjeux dans la loi de 1999 (le développement durable, la multifonctionnalité, l'équilibre des territoires, les nouveaux métiers, la sécurité sanitaire et la qualité des aliments), les sciences sociales sont concernées à différents degrés par ceux-ci.

#### **1.1. Des incidences directes**

Les enjeux de la loi de 1999 interrogent ou interpellent directement les sciences sociales.

Ainsi, la reconnaissance de la multifonctionnalité de l'agriculture nécessite de revisiter le lien exploitation agricole-territoire, la notion d'exploitation agricole comme productrice de biens seulement marchands mais aussi de situer la définition d'une agriculture française multifonctionnelle au plan international, au sein de l'Europe et au niveau mondial.

De même, la prise en compte du caractère durable ou non du développement agricole conduit à ne plus seulement analyser en termes de rentabilité immédiate les décisions prises dans l'entreprise agricole et à tenir compte de plusieurs critères pour formuler un diagnostic de cette dernière.

## 1.2. Des attentes vis-à-vis des sciences sociales

À côté des incidences directes de la loi que les sciences sociales doivent identifier et intégrer, existent des attentes d'autres disciplines qu'il est nécessaire de prendre en compte.

La crise de confiance du consommateur (ESB, OGM) envers certains produits alimentaires a montré que les comportements de consommation sont complexes et que les effets de la suspicion à l'endroit d'un produit ou d'une chaîne de production peuvent être ravageurs pour certaines filières agricoles et notamment pour les producteurs de la matière première.

L'approche sociologique peut éclairer les comportements du consommateur et constituer un éclairage complémentaire aux sciences des aliments.

Alors que les pratiques agricoles ne se changent pas seulement par décret, des déterminants sociaux les gouvernent aussi : la prise en compte de cette dimension peut apporter un éclairage complémentaire à celui de l'agronome.

## 2. Des pistes pour la prise en compte des enjeux par les sciences sociales

### 2.1. Les disciplines

Pour répondre aux nouveaux enjeux, l'enseignement de l'économie générale doit renforcer ou intégrer les apports de l'économie de l'environnement et de l'économie des institutions. Ainsi, la question de la définition des biens produits est importante pour l'agriculture : l'OCDE a mis en chantier une analyse économique des caractéristiques des produits multiples de l'agriculture du point de vue de l'existence de défaillances du marché et de la nature de bien d'intérêt public de ces produits multiples.

L'enseignement des politiques agricoles, en tant que politiques publiques, doit prendre en compte la dynamique de développement territorial et rural, les enjeux environnementaux, les questions autour de la sécurité alimentaire (extension à la politique alimentaire). Il doit être fondé sur une approche comparative.

L'enseignement des sciences de gestion doit intégrer, outre les outils fondamentaux, de nouvelles approches rendues nécessaires par l'évolution du contexte (incertitude, diversification des activités, multifonctionnalité) :

- la gestion de la qualité,

- la gestion de projet,
- la gestion stratégique.

La gestion ne doit plus être uniquement centrée sur la prise de décision mais être élargie à la question de la création de valeur, à la dimension sociale.

L'approche systémique de l'exploitation agricole doit être réaffirmée.

L'enseignement du droit doit permettre de renforcer et d'introduire :  
des éléments de droit de l'environnement,  
des éléments de droit de l'alimentation.

Celui-ci doit être étudié principalement sous la forme d'étude de cas et doit prendre en compte la construction sociale de la norme.

L'apport de la sociologie doit être conçu comme une approche complémentaire aux autres sciences sociales et humaines.

Il s'agit surtout d'intégrer dans certaines formations (niveaux III et IV) des outils de l'approche sociologique sur différents objets.

Des apports de la sociologie de l'alimentation apparaissent comme une nécessité de même que le renforcement de la sociologie des organisations.

Lors des deux séminaires, de nombreux intervenants ont fait le constat que devaient être intégrées dans les formations la prise en compte du temps long, de ses continuités et de ses ruptures, mais aussi la réflexion sur l'évolution des rapports entre l'agriculture et la société ainsi que l'étude de l'organisation et des dynamiques territoriales. Les problèmes soulevés par les incidences de la LOA supposent des savoirs, jusque-là faiblement mobilisés, dans le champ professionnel et technique.

Intimement liées, la géographie et l'histoire sont, entre autres disciplines, sollicitées à cet effet. Avec leurs démarches spécifiques d'approche de la complexité, avec leur large ouverture sur toutes les dimensions du social, elles doivent apporter, en particulier dans le cadre de travaux pluridisciplinaires, les mises en perspective temporelles et les analyses multiscalaires des territoires qui éclairent le sens des évolutions affectant aujourd'hui l'agriculture et les activités associées, en liaison avec le mouvement général de la société...

Compte tenu de la grande diversité des centres d'intérêt des formations universitaires, le dispositif « enseignement agricole » doit être en mesure d'apporter à ses enseignants historiens-géographes, non pas un savoir nouveau, mais un savoir actualisé en histoire de l'agriculture, des techniques agricoles et des sociétés rurales de l'Europe, mais également dans les autres continents. Le besoin est également ressenti d'approfondissements en une géographie rurale intégrant les données de « l'analyse spatiale » pour « comprendre les localisations, démêler la complexité des interrelations entre les objets géographiques, révé-

ler les structures spatiales et les processus qui les produisent » (J.J. Bavoux, et *alii*).

## 2.2. Des objets intégrateurs

La définition d'objets, en lien avec les enjeux de la loi d'orientation et permettant des éclairages des différentes sciences sociales avec d'autres disciplines, semble constituer une solution pour éviter l'émiettement disciplinaire et la perte du sens de ce qui est enseigné. Ils sont intégrateurs au sens où ils permettent, à partir de l'étude de cas concrets et contextualisés, d'intégrer les apports de différentes disciplines.

À titre d'exemples, les objets suivants pourraient être retenus :

- Incertitude, crise, risque ;
- Alimentation, aliment ;
- Territoire, réseaux.

## Conclusion

L'enseignement des sciences sociales dans l'enseignement agricole doit tirer profit des voies nouvelles pour l'agriculture, définies dans la LOA pour réaliser son *aggiornamento*.

Les propositions suivantes peuvent constituer le point de départ de celui-ci, avec pour fil conducteur la perspective d'un développement durable de l'agriculture et la prise en compte par celle-ci des attentes de la société :

- affirmer le rôle important de la géographie dans l'étude du social ;
- prendre nécessairement en compte la durée dans l'étude des phénomènes sociaux ;
- intégrer dans la formation les outils de l'approche sociologique dans le cadre non seulement de la sociologie des organisations déjà présente mais aussi de la sociologie de l'alimentation à introduire ;
- élargir l'approche de la gestion ;
- renforcer la prise en compte de la dimension internationale.



## RECOMMANDATIONS

### **Environnement et qualité des aliments : deux orientations générales pour l'enseignement agricole**

Les enjeux de la loi d'orientation agricole de juillet 1999 (LOA) montrent que l'agriculture est désormais intégrée dans deux sous-ensembles de préoccupations sociétales : les préoccupations environnementales (préservation des ressources naturelles, territoire) et les préoccupations de sécurité sanitaire et de qualité des aliments, dans une perspective de développement durable. Ces deux préoccupations se traduisent en termes de domaines de savoirs, d'aptitudes et d'attitudes et conduisent à faire deux propositions d'orientation pour l'enseignement agricole :

- L'enseignement agricole doit faire de l'alimentation, en incluant ici la nutrition et la santé, un élément de culture commune et de développement scientifique et technologique. En effet, l'enseignement agricole s'est plus diversifié à partir d'une culture agronomique restée dominante qu'il n'a fait de l'alimentation un élément de sa culture identitaire. Cette nouvelle donne implique pour les futurs formés l'appréhension globale de la chaîne alimentaire, l'éducation du consommateur, le renforcement des liens entre les sciences agronomiques et la nutrition, l'introduction de la sociologie de l'alimentation. Cette orientation concerne tous les secteurs de la formation : production, transformation, commercialisation, services.
- L'enseignement agricole doit répondre de manière plus large aux préoccupations environnementales de la société, par la prise en compte de la préservation et de la gestion des ressources naturelles (eau, biodiversité, sol) et de la dimension patrimoniale des paysages dans une perspective de développement durable. Une coopération devra être envisagée avec le ministère de l'Écologie et du Développement durable sur les métiers de l'environnement.

La LOA, qui traduit un rapprochement entre l'agriculture et la société, constitue une chance pour l'identité élargie et recomposée de l'enseignement agricole. Elle renforce en effet la modernité de cet enseignement au sein de l'appareil éducatif général par la capacité qu'il a et qu'il peut afficher, de traiter de questions qui sont devenues des questions de société et non des questions strictement agricoles. Ceci ne signifie pas du tout que cet enseignement n'est plus agricole mais qu'en étant agricole, il a précisément de remarquables atouts pour traiter de problèmes de la société toute entière (alimentation, nutrition, protection des ressources naturelles, problèmes éthiques, problèmes d'acceptabilité sociale des risques...).

Les enjeux de la LOA conduisent à passer, dans l'enseignement, d'un modèle unipolaire (produire plus) à un modèle multipolaire où se croisent la production, l'environnement, l'aliment et le territoire (produire mieux, afin de satisfaire de multiples exigences). Sauf pour ce qui concerne principalement les questions d'alimentation, de nutrition et de santé, et certains aspects environnementaux, les enjeux de la Loi d'orientation agricole ne conduisent pas à envisager une addition importante de nouveaux savoirs (car l'enseignement agricole avait pris en partie les devants). Ils appellent davantage en revanche à une recomposition et une reconstruction de ceux-ci en les reliant ou en les intégrant mieux au sein d'objets complexes que la LOA met en scène (eau, paysage, aliment, durabilité, crises) et qui impliquent tout à la fois interdisciplinarité, méthodes et contact avec le terrain. Les enjeux de la LOA renforcent la nécessité de l'accès au sens de ce que l'on enseigne.

QUATRIÈME PARTIE



**Observations  
des pratiques  
pédagogiques  
disciplinaires**





## CHAPITRE X

# Le professeur de technologies de l'informatique et du multimédia (TIM)

### *Profil, missions et enjeux*

La politique menée par la DGER pour développer l'usage des technologies de l'information et de la communication s'inscrit dans le Programme d'action gouvernemental vers la société de l'information (PAGSI) et répond principalement à deux objectifs simultanés :

- la maîtrise par les apprenants de technologies de plus en plus présentes dans leur futur environnement professionnel ;
- la diversification des formes d'enseignement et d'apprentissage en liaison avec les réformes engagées dans le système éducatif.

Elle s'appuie nécessairement sur le développement concomitant d'un réseau d'infrastructures technologiques, réseau informatique notamment, et d'un réseau humain compétent dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ainsi, depuis 1997, une réflexion s'est engagée au sein du ministère sur la définition puis la mise en œuvre du Schéma directeur des systèmes d'information (SDSI) aux trois échelons que constituent les établissements, les services régionaux et l'administration centrale. Elle s'est concrétisée en 2001 par le déploiement d'un certain nombre d'applications informatiques (Cocwinelle, CIGALE, LIBELLULE). Enfin en 2001, la création des sections TIM des corps de PCEA et de PLPA est venue compléter ce dispositif.

Un certain nombre de textes accompagnent la mise en place du dispositif :

- le référentiel professionnel du professeur de TIM (téléchargeable sur le site [www.educagri.fr](http://www.educagri.fr) à la rubrique : « Travailler dans l'enseignement agricole » puis « Concours enseignant » puis « Concours externes et internes des personnels d'enseignement et d'éducation ». À titre indicatif, vous pouvez consulter « Référentiels professionnels des enseignants » ;
- la note de service « Missions et obligations du professeur de TIM » DGER/SDACE/N2002-2048 du 3 mai 2002 accompagnée des fiches profils

de responsable des technologies de l'information et de la communication (R-TIC) et des assistants aux technologies de l'information et de la communication (ATIC) définissant les métiers informatiques émergents (téléchargeable sur NOCIA);

- le Schéma directeur des systèmes d'information et les notes de service qui l'accompagnent pour la DGER (téléchargeables sur NOCIA);
- la note de service DGER/FOPDAC/N2002-2066 du 2 juillet 2002 : « Orientations pour le développement de l'usage des technologies de l'information et de la communication dans le domaine pédagogique »;
- la note de service DGER/FOPDAC/N2002-2067 du 2 juillet 2002 : « Mise en œuvre du schéma directeur des systèmes d'information de la DGER ».

De multiples réflexions sur les usages sont disponibles sur le site Educlic de l'Éducation nationale à la rubrique TICE, ainsi que sur le site Educnet et enfin sur les différents sites des serveurs académiques comme ceux de Toulouse, de Grenoble ou de Versailles.

Cependant, au cours de nos missions d'inspection, nous constatons des situations très hétérogènes tant sur le plan matériel que sur le plan humain. Aujourd'hui, après le déploiement d'applications nouvelles, la mise en réseau d'un bon nombre d'établissements et un an de mise en place de ce nouveau corps de professeurs, il nous semble important de mettre en avant certains points fondamentaux.

## **1. Le professeur de technologies de l'informatique et du multimédia : des missions s'articulant autour de trois axes principaux**

- C'est un enseignant dont le champ disciplinaire est celui des technologies de l'information et de la communication. À ce titre, toutes les tâches devant être habituellement réalisées dans ce domaine par un membre de l'équipe pédagogique lui incombent. Compétent dans sa discipline, il doit réaliser une veille technologique concernant les TIC et faciliter l'accès des apprenants et des usagers de l'EPL aux outils de celles-ci.
- C'est un animateur dans le domaine des TIC. Ainsi, il doit impulser et fédérer des projets pédagogiques, jouer un rôle de démultiplicateur auprès de ses collègues enseignants ou ATOSS ou auprès des personnels de direction. Il doit participer activement au plan de formation local dans son champ de compétence. Enfin, il peut largement contribuer au développement d'outils

d'organisation et de communication de l'information que représentent les sites Intranet ou Internet d'établissement.

- Enfin, c'est un gestionnaire de l'outil informatique de l'établissement, soit directement s'il est chargé de la mission R-TIC, soit en collaboration avec le R-TIC de l'établissement. Sous l'autorité du chef d'établissement auprès duquel il joue le rôle de conseiller technique, le R-TIC est notamment l'animateur de la commission TIM qui représente l'instance de pilotage du système d'information de l'EPL.

Le pilotage et le suivi du système d'information sont assurés en étroite collaboration avec l'ATIC dont le professeur de TIM coordonne en partie le travail, notamment sur le plan technique. En effet, l'ATIC est un technicien assurant le travail quotidien de gestion et de maintenance, ainsi que le rôle d'interface de proximité entre les usagers et le R-TIC. Cette mission, assurée jusqu'à aujourd'hui sous un statut d'emploi jeune, le sera demain sous un statut de technicien de catégorie B.

## **2. L'enseignement de la discipline « informatique »**

### **2.1. Un enseignement pratique**

Il s'agit d'un enseignement avant tout pratique, visant à la fois l'acquisition de l'autonomie des apprenants face à l'outil et son utilisation en tant qu'outil utile aux différentes disciplines.

Tel qu'il est inscrit aujourd'hui dans les référentiels de formation, l'enseignement de l'outil informatique doit permettre aux apprenants de maîtriser progressivement les outils informatiques (matériels et surtout logiciels), dans un objectif d'utilisation raisonnée, faisant preuve d'esprit critique. Ainsi, la possibilité doit être donnée à tous les élèves de se familiariser avec l'outil informatique selon une approche essentiellement pratique, mais qui doit être aussi l'occasion d'une réflexion constante sur les exigences et les problèmes liés à l'utilisation des technologies informatiques.

Les élèves seront ainsi sensibilisés :

- à la mise en œuvre d'une démarche informatique pour résoudre un problème à l'aide d'un logiciel ;
- aux principales fonctionnalités d'un système informatique ;
- aux précautions de base que doit suivre tout utilisateur de système informatique ;

- aux applications professionnelles existantes ;
- aux phénomènes de société liés à l'utilisation des technologies informatiques, Internet compris.

Cet enseignement sera en outre réalisé dans un souci constant d'acquisition progressive de l'autonomie. Il doit aussi, et ce n'est pas toujours facile dans un domaine en constante évolution, favoriser l'adaptabilité des apprenants à l'évolution des systèmes informatiques.

Enfin, cet apprentissage, comme bien d'autres dans l'enseignement agricole, mais il est important de le souligner ici, est conduit en liaison étroite avec les autres disciplines de formation de façon à faciliter son réinvestissement dans de nombreux domaines professionnels. Il est à ce titre, un outil transversal au service d'autres disciplines.

## **2.2. Un enseignement conduit aujourd'hui par une population enseignante hétérogène**

Nous constatons aujourd'hui une extrême diversité des profils des enseignants de la discipline « informatique ». Trois catégories principales apparaissent, sans aucun ordre de préséance :

- des enseignants contractuels possédant généralement un diplôme dans le domaine des TIC qui motive leur recrutement ;
- des enseignants ayant un profil de techniciens de l'enseignement agricole ou encore professeur en enseignement général, généralement autodidactes dans le domaine des TIC, mais ayant profité de nombreuses sessions de formation sur plusieurs années dans le cadre de plans de formation nationaux ou régionaux ou d'opérations spécifiques comme MIRTILLE ou encore dans le cadre de dispositifs financés par les conseils régionaux) ;
- des enseignants de la section « mathématiques- informatique » assurant généralement une partie de leur service d'enseignement en informatique.

Il reste aujourd'hui à faire émerger une culture commune dans le but de favoriser le développement des TIC auprès des apprenants et des usagers.

Les sections TIM du CAPETA et du PLPA ayant été créées en 2001, les concours réservés et examens professionnels sont ouverts depuis 2001, les concours externes et internes l'étant en PLPA en 2003.

D'autres voies restent à explorer, comme la reconnaissance d'une double compétence pour les enseignants exerçant la fonction de professeur de TIM, en liaison notamment avec la validation des acquis de l'expérience (VAE), prévue par la loi de modernisation sociale.

Quels que soient leur statut ou leur formation, certains enseignants et formateurs, intitulés correspondants informatiques, ont contribué, bénévolement le plus souvent, au développement des TIC dans l'enseignement agricole à une époque où aucun statut ne les confortait dans cette situation. Si seul le concours interne dans une deuxième discipline peut apporter une reconnaissance statutaire de la compétence correspondante, il semble aujourd'hui légitime que ces agents puissent continuer à exercer des fonctions pour lesquelles ils ont réalisé un fort investissement personnel.

Différentes formes de validation sont possibles et combinables entre elles : dossier individuel, visé par le chef d'établissement de l'agent et comportant des informations relatives à l'exercice des missions TIM telles que diplômes, tableau récapitulatif des classes, des modules et des matières enseignées tout au long de la carrière de l'agent, formations suivies en relation avec la section TIM, comptes rendus d'activités en relation avec l'exercice des trois axes du référentiel professionnel du professeur de TIM, etc.), informations complétées par un avis d'inspection relatif aux connaissances et/ou aux compétences de l'intéressé dans la discipline ainsi que sur ses capacités à exercer les trois axes des missions du professeur de TIM. Cet avis pourra s'appuyer sur le dossier et sur une inspection de l'intéressé si cette procédure est jugée utile.

### **2.3. Une discipline qui doit trouver ses repères**

La discipline informatique possède dans l'enseignement agricole un cœur de mission constitué par la mise en œuvre d'une démarche informatique pour résoudre un problème à l'aide d'un logiciel, notamment bureautique. Cet enseignement articulé autour de travaux pratiques doit cependant être conduit avec rigueur et méthode.

En effet, sous le prétexte de travaux pratiques, il est observé trop souvent l'absence de support de cours de qualité et l'utilisation de fiches correspondant seulement au résultat de l'exercice imprimé, l'absence de contrôles formatifs réguliers, l'absence d'analyse préalable à la résolution de problèmes, l'absence de prise en compte de l'hétérogénéité du public dans les apprentissages.

L'enseignement de cette discipline doit donc insister sur la phase d'analyse rigoureuse nécessaire à la résolution de tout problème à l'aide de l'outil informatique. Même si les élèves sont enclins à se précipiter sur l'ordinateur, l'enseignant se doit d'insister, dès que le problème est un peu plus complexe, sur l'efficacité de la démarche suivante qui évitera à beaucoup de se retrouver devant des impasses dans l'exercice de leur profession :

1. analyse du problème à résoudre à l'aide d'un papier et d'un crayon ;
2. écriture en « français » des formules ou des démarches à suivre, mais de manière rigoureuse avec l'utilisation de variables et du vocabulaire correspondant au logiciel utilisé ;
3. transcription sur l'ordinateur (en s'aidant de l'aide en ligne ou de l'assistant ou des corrections automatiques offertes par les logiciels actuels) ;
4. correction globale pour la classe avec affichage du corrigé pour permettre à chacun de repérer ses éventuelles erreurs.

Les séances doivent s'articuler autour d'exercices pratiques guidés par un support de cours complet, comportant à la fois des consignes écrites précises de manière à ce que chacun puisse avancer à son propre rythme, des recommandations méthodologiques et des copies d'écran facilitant la mémorisation.

La progression pédagogique doit être découpée en séquences centrées sur l'apprentissage de notions formant un bloc homogène comme la mise en forme, l'utilisation de fonctions, la création de documents composites, les fonctionnalités transversales ou encore la découverte de technologies nouvelles. Elle doit être émaillée de contrôles formatifs permettant tant à l'enseignant qu'à l'apprenant de faire le point sur les acquis ou sur les remédiations nécessaires.

Lorsqu'ils sont disponibles, les nouveaux outils technologiques peuvent permettre une plus grande efficacité pédagogique : utilisation combinée du tableau blanc et du vidéo-projecteur pour l'analyse du problème ou pour les démonstrations de manipulations, récupération de maquettes d'exercices et de leurs corrigés sur le réseau local, démonstration des fonctionnalités des nouvelles technologies...

En outre, l'objectif d'acquisition progressive de l'autonomie doit nécessairement passer par une phase de manipulations pratiques par les élèves visant à bien consolider leurs apprentissages par une mise en situation. Il faut en effet quelquefois laisser les apprenants se confronter à certaines difficultés de manière à pouvoir leur apprendre à les résoudre.

Par ailleurs, l'hétérogénéité du public scolaire ou adulte face à l'outil informatique est extrêmement importante et d'origine diverse, soit scolaire suivant le cursus des élèves ayant ou non été initiés à l'outil, soit sociale suivant qu'ils possèdent ou non un micro-ordinateur personnel. L'enseignant d'informatique est confronté à cette difficulté à tous les niveaux, du BEPA au BTSA, et il doit s'efforcer de vérifier et de valoriser les acquis par un questionnaire oral ou écrit individuel ou par une participation aux démonstrations de

certaines manipulations déjà vues. Il pourra remédier aux lacunes de certains par des séries d'exercices adaptés aux plus faibles, donnés à faire en complément du cours, ou par des exercices de difficultés graduées que seuls les plus initiés pourront terminer en évitant de se démobiliser, alors que ces élèves croient souvent savoir faire, mais n'emploient pas toujours la méthode la plus efficace.

Enfin, les séances informatiques étant organisées en travaux pratiques, l'enseignant doit s'efforcer d'apporter une aide individualisée pertinente à chaque élève en le guidant pour qu'il corrige lui-même ses erreurs ou effectue correctement les manipulations.

### **3. L'émergence de nouvelles pratiques**

Avec le développement de l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), il convient d'analyser les nouvelles pratiques et leurs liaisons avec les missions attribuées au professeur de TIM.

- Le R-TIC, en tant que gestionnaire du système d'information, accompagne nécessairement l'émergence de nouvelles pratiques.

Il contribue à la réflexion autour du système d'information de l'EPL et à sa gestion.

Le développement des systèmes d'information passe inévitablement aujourd'hui par une mise en réseau des établissements dont les avantages principaux peuvent se résumer ainsi :

- le partage des ressources, notamment matérielles, comme imprimantes, cédéroms ou DVD, ou fonctionnelles, comme l'accès à Internet.
- le partage des données informatisées entre tous les membres de la communauté éducative.
- le contrôle des accès, après aval de la commission informatique, par l'attribution de droits d'accès aux différentes ressources en fonction des tâches et missions attribuées à chacun.

L'apprentissage des outils informatiques nécessite un entraînement pratique et régulier dans des salles de travaux pratiques équipés d'ordinateurs, mais il est largement favorisé par la mise en place d'ordinateurs en libre service dans l'établissement, ainsi que par le déploiement d'ordinateurs au niveau des internats et des résidences étudiants, et par leur utilisation régulière par les apprenants. La conception de ces types d'accès, le suivi de leur installation

et de leur maintenance quotidienne en collaboration étroite avec l'ATIC, tout comme l'élaboration de leurs règles d'utilisation, relèvent des compétences du professeur de TIM. Du fait de l'absence au départ de statuts bien définis pour ces deux fonctions, on a inévitablement assisté dans certains établissements à des dérives aboutissant soit à des prises de pouvoir abusives, soit à des conflits de personnes qui devraient maintenant pouvoir s'apaiser avec la mise en place des concours d'enseignant TIM et de technicien TIM et la mise en œuvre des métiers correspondants (Cf. annexes de la note de service 2001-2048).

Le professeur de TIM se doit également d'assurer une veille technologique et d'être ainsi une force de proposition pour l'amélioration du système d'information de l'EPL. Ces améliorations doivent faire l'objet d'un projet concerté avec l'ensemble des membres de la communauté éducative, en relation étroite avec le projet d'établissement. Le domaine des TICE étant extrêmement étendu et diversifié, la participation des professeurs de TIM à des réseaux régionaux facilitera grandement cette veille par des échanges fructueux d'expériences, de pratiques et de compétences dans des domaines spécifiques variés.

La commission TIM représente le lieu privilégié de réflexion de ce projet en constante évolution. En effet, c'est là que peuvent se confronter les différents objectifs de l'ensemble des membres de la communauté éducative avec les contraintes techniques, humaines et financières inhérentes à tout système.

De nos jours, le réseau informatique permet d'accéder à des notions très médiatisées comme celles de « bureau virtuel de l'enseignant », de « cartable électronique ». Mais derrière ces concepts qui apparaissent parfois comme une accroche médiatique, une amélioration de l'individualisation peut être réelle. Ainsi le « bureau virtuel » de l'enseignant permet à celui-ci de disposer d'un espace de stockage de ses ressources pédagogiques, d'accéder à sa messagerie professionnelle, de mettre en place des espaces de travail collaboratif entre enseignants, et entre élèves et enseignants.

L'expression « cartable électronique » permet d'utiliser une image familière qui renvoie au lien entre l'école et la maison, entre l'univers personnel de l'élève et l'univers collectif de la classe, pour suggérer l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) au cœur même de la relation pédagogique, du fonctionnement de l'école et du processus d'enseignement. Il permet de doter chaque enseignant et chaque élève d'un espace numérique personnel, enrichi d'outils et de contenus, et relié de différentes manières aux



espaces collectifs que sont la classe, l'établissement, éventuellement la famille : c'est cet espace que, par une métaphore somme toute assez juste, on désigne comme le "cartable", plutôt numérique qu'électronique. » (Cf. Jean-Pierre Meyniac de l'Académie de Grenoble).

Les plates-formes de formation en ligne, comme le projet Form@gri conduit par le Centre national d'études et de ressources en technologies avancées (CNERTA), spécifique à l'enseignement agricole, permettent de mettre en place des formations ouvertes et à distance ou encore de mettre à disposition des apprenants des compléments à la formation présentielle en accédant à l'ensemble des ressources disponibles tout en individualisant les formations. D'autres projets sont en cours comme le projet EVA conduit par le CNERTA, l'École nationale de formation agronomique (ENFA) et le Centre d'études du milieu et de pédagogie appliquée du ministère de l'Agriculture (CEMPAMA), qui associe notamment les professeurs de TIM en formation.

Le professeur de TIM est donc l'interlocuteur privilégié pour conduire ce type de réflexion dans l'établissement ou tout autre réflexion amenée par l'évolution des TICE dans l'avenir.

Par ailleurs, le professeur de TIM participe à l'élaboration de « chartes d'usage » indispensables pour une utilisation harmonieuse et efficace des TICE.

Ces équipements sophistiqués ne peuvent être utilisés sans risque de dérapages, ce qui impose obligatoirement l'élaboration de règles de fonctionnement et d'usage. En concertation avec l'équipe de direction et l'équipe pédagogique, le professeur de TIM élabore des « chartes d'usage », indispensables tant pour l'utilisation des réseaux que pour celle d'Internet.

Du fait du caractère aujourd'hui incontournable qu'a pris Internet dans la recherche documentaire, il faut souligner ici la nécessité d'établir une étroite collaboration entre les professeurs documentalistes et les professeurs de TIM au niveau de l'élaboration des chartes d'usage d'Internet.

De nombreux exemples sont maintenant disponibles, notamment sur les serveurs académiques. On peut toutefois mettre en avant les éléments principaux qui les constituent :

- la description des services proposés par l'établissement, notamment en terme d'équipement informatique et multimédia, de réseau informatique et d'accès à Internet ;
- la description des droits des utilisateurs (enseignants et apprenants) quant aux conditions d'accès au réseau informatique de l'établissement et aux ressources disponibles sur celui-ci (répertoires partagés ou individuels,

ressources éducatives disponibles...) ainsi qu'une description particulière sur les conditions d'accès à l'Internet ;

- l'inventaire des engagements de l'utilisateur en matière de respect des lois relatives à l'informatique et aux libertés, à la propriété intellectuelle et aux droits d'auteur, mais également l'énoncé des engagements de l'utilisateur à préserver l'intégrité des services offerts pour le bien de l'ensemble de la communauté : interdiction de toute opération pouvant nuire au bon fonctionnement des équipements, mais aussi en contrepartie, information des gestionnaires sur toute perturbation survenue dans le fonctionnement des services. Éventuellement, si le service est offert aux apprenants, une mention particulière sera apportée quant aux engagements de l'utilisateur à respecter une « Net étiquette » lors de l'utilisation de la messagerie Internet. (pas de message à caractère diffamatoire, raciste...);

- l'information sur les devoirs de l'établissement en termes de protection de l'élève, notamment pour les élèves mineurs, avec rappels sur l'ensemble d'informations non validées que constitue l'Internet et sur la nécessité du respect de la législation, et tout particulièrement sur l'appartenance de l'Internet à une zone de droit (respect de la liberté d'autrui, neutralité politique et religieuse, existence du droit d'auteur et de l'interdiction de piratage ou de contrefaçon...)

- des informations, le cas échéant, sur l'existence d'un Intranet d'établissement ou d'un site Web d'établissement, leurs objectifs, leurs usages, les conditions de leur mise à jour...

Enfin, le professeur de TIM, en tant qu'animateur autour des TIM, impulse, coordonne et fédère les usages des technologies de l'informatique et du multimédia. Tous les équipements technologiques actuels, de l'appareil photo numérique au laboratoire multimédia en passant par le simple réseau informatique, nécessitent pour une prise en main efficace d'une formation des usagers à l'outil, l'élaboration et la mise à disposition de documents facilitant leur usage autonome mais aussi des réflexions individuelles et collectives sur leurs usages. Du fait de la forte hétérogénéité des publics et du fait également de l'évolution constante des technologies, ce travail, que l'on aurait pu croire voué à une rapide extinction, est toujours d'actualité ; il incombe au professeur de TIM, en s'appuyant notamment sur les plans locaux de formation, de poursuivre encore et toujours cet effort.

La mutualisation de nombreuses ressources grâce au réseau informatique confère au professeur de TIM un nouveau rôle, en particulier vis-à-vis de ses collègues enseignants. En complémentarité avec les professeurs documentalistes, le professeur de TIM peut être un facilitateur de l'accès à une multitude de ressources éducatives multimédia pour les enseignants. L'Éducation

nationale a créé la marque « Reconnu d'intérêt pédagogique par le ministère de l'Éducation nationale » (RIP) qui est destinée à guider les enseignants dans le monde du multimédia pédagogique. Cette initiative s'inscrit dans le cadre du programme d'action gouvernemental pour la société de l'information (PAGSI) dont la mission principale est de faciliter l'introduction des technologies de l'information et de la communication, ainsi que l'utilisation des ressources multimédias dans l'enseignement.

Un logo permet d'identifier les logiciels et les créations multimédias qui, après expertise par un public d'enseignants et de spécialistes du domaine et par décision de la commission multimédia, répondent aux besoins et aux attentes du système éducatif. Ce logo signale aux enseignants et aux usagers les produits multimédias qui répondent à des critères de qualité pédagogique des contenus, de pertinence d'usage des technologies de l'information et de la communication dans la démarche pédagogique et de simplicité d'utilisation. Il s'agit d'un conseil, en aucun cas d'une prescription, les équipes pédagogiques étant libres du choix de leurs outils.

Enfin, ces outils ne seront pleinement au service de la pédagogie que s'ils sont portés par un projet éducatif affirmé et soutenu par des actions coopératives et pluridisciplinaires. Des projets intéressants et fédérateurs ont pu être observés qui, à l'évidence, constituent en eux-mêmes une motivation forte pour l'apprenant. C'est, par exemple, la production par les élèves de ressources multimédias simples dans le domaine des techniques professionnelles, la publication sur le Web de comptes rendus d'activités pédagogiques...

La revue *AC-TICE*, actuellement diffusée par l'académie de Lorraine, ou encore la revue *Les cahiers de l'ingénierie éducative*, diffusée par le CNDP, présentent des comptes rendus d'expériences pédagogiques intéressantes et un éventail assez large des imbrications des disciplines d'enseignement avec les TICE.

## 4. Quelles pistes de travail pour demain ?



Voici quatre pistes de travail pour préparer l'avenir :

- Une prise en compte par l'ensemble des équipes de direction et l'administration centrale du nouveau dispositif humain en cours de mise en place que constituent les professeurs de TIM lauréats des concours ou faisant fonction, les professeurs de mathématiques informatique souhaitant poursuivre l'enseignement de

l'informatique, et les techniciens informatiques exerçant les fonctions d'ATIC ;

- Une actualisation indispensable des référentiels de formation justifiée non seulement par l'évolution rapide des technologies dont certaines mériteraient grandement d'être introduites dans les formations professionnelles, mais également par la nécessité de trouver une articulation entre la nouvelle discipline « informatique » et l'ensemble des disciplines existantes, notamment les mathématiques. Il est urgent qu'une réflexion s'engage autour de l'enseignement de l'informatique en BTA où fort heureusement les enseignants ne se contentent pas d'enseigner le « fonctionnement des machines à écrire » et réalisent souvent par eux-mêmes une indispensable adaptation.
- Une offre de formation continue à constituer avec l'aide de l'ensemble des établissements d'appui car le profil du professeur de TIM s'appuyant sur les trois axes pédagogie, gestion et animation est relativement difficile à acquérir. En règle générale, les individus ont des facilités naturelles pour un ou deux des axes et doivent consolider leurs compétences dans les autres.
- Un autre type de formation et d'accompagnement à offrir avec la création du Brevet Informatique et Internet (BII), officialisée par le N.S. n° 2000-206 du 16-11-2000, publiée au *BO* n° 42 du 23 novembre 2000. L'objectif principal de ce brevet est de spécifier un ensemble de compétences significatives dans le domaine des technologies de l'information et de la communication et d'attester leur maîtrise par les élèves concernés. L'Éducation nationale a d'ores et déjà produit un grand nombre de ressources éducatives disponibles sur les sites académiques : feuilles de position, comptes rendus d'activités dans différentes disciplines permettant de valider certaines compétences. Mais sa mise en œuvre concrète suscite encore bien des interrogations auprès de l'équipe pédagogique (cf. site Café pédagogique : <http://www.cafe-pedagogique.net/dossiers/b2i>).

# **La mise en œuvre pédagogique des référentiels de formation en éducation socioculturelle**

Les pratiques d'animation des professeurs d'éducation socioculturelle (ESC) – qui constituent le tiers de leur service – ont fait l'objet d'une évaluation globale dans le rapport 2000 de l'Inspection.

Cette nouvelle contribution a pour but, d'une part, de présenter de manière synthétique les référentiels de formation en ESC et d'en montrer les finalités et les cohérences, et, d'autre part, concernant leur mise en œuvre pédagogique, d'effectuer des constats et des recommandations en direction des enseignants.

## **1. L'éducation socioculturelle : une composante de formation bien identifiée dans les référentiels**

Depuis la rénovation pédagogique de 1985, et au fil des écritures modulaires, l'ESC a précisé ses champs d'intervention, définis autour de trois grands objectifs : l'éducation à l'environnement social et culturel, l'éducation artistique, la communication humaine et l'animation.

Les trois tableaux des pages suivantes, présentent de manière synthétique ces trois objectifs...

- en explicitant la finalité éducative de chacun des trois « domaines » ;
- en indiquant les pratiques pédagogiques dominantes ;
- en donnant les mots-clés relevés dans les référentiels et qui se rattachent à un champ d'apprentissage particulier ; en précisant les modules généraux et professionnels concernés pour chacun des champs ;
- en indiquant les collaborations disciplinaires indispensables en fonction du domaine.

Ces trois domaines sont largement interdépendants et leur prise en compte globale donne sa cohérence à l'action de l'éducation socioculturelle. On a pu

constater, cependant, des spécialisations abusives dans l'un ou l'autre de ces domaines en fonction des profils de recrutement ou des situations locales. Or l'éducation socioculturelle exige une appréhension globale du développement personnel et du développement culturel. Son « créateur » Edgar Pisani redoutait déjà qu'elle ne cède au « syndrome de la spécialisation » (pour se réduire de façon caricaturale par exemple en technicien de la communication, en enseignant artistique, en animateur social, en agent de développement local...)

Cette exigence de globalité n'induit pas une approche superficielle des différents champs concernés. Ceux-ci sont définis de manière exigeante à partir de plusieurs sciences sociales (psychologie sociale, sociologie, ethnologie), à partir des méthodes et techniques de l'éducation artistique et de celles de l'animation socioculturelle traditionnelle.

Champ important de l'ESC, l'éducation à l'image et aux médias fait l'objet d'apprentissages systématiques et incontournables à chaque niveau de formation. Quant à l'éducation artistique, sa mise en œuvre par l'ESC, de façon non spécialisée dans un domaine, est aujourd'hui reconnue, y compris dans les filières du baccalauréat professionnel où la codélivrance du diplôme avec l'Éducation nationale aurait pu conduire à un enseignement d'arts plastiques appliqués.

Il n'existe évidemment pas un référent académique de l'ESC comme c'est le cas des disciplines classiques. L'absence de manuel scolaire est compréhensible et souhaitable du fait de la diversité des champs et de la didactique spécifique de cette composante de formation. En revanche, compte tenu de l'hétérogénéité des candidats aux concours de recrutement et du nombre encore important d'agents contractuels dans les établissements publics et privés de l'enseignement agricole, le parti a été pris d'une rédaction détaillée des programmes. Les référentiels de formation proposent des cadrages relativement rigoureux pour l'atteinte des objectifs pédagogiques. S'il est aisé d'y trouver des séquences déjà élaborées qui peuvent s'intégrer facilement dans une progression pédagogique, une lecture dynamique de la part des enseignants, pour qu'ils puissent y exercer leur imagination et leur autonomie pédagogique, s'avère possible et nécessaire.

<b>RÉFÉRENTIEL DE FORMATION : ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE</b>			
<b>Domaine 1</b>			
<b>ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET CULTUREL</b>			
<b>OBJECTIFS</b>	Enrichir la relation à l'environnement par l'appréhension des aspects sociaux, culturels, patrimoniaux, par une réflexion sur la diffusion de la culture.		
<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES</b>	Cette éducation s'effectue par une approche concrète des territoires, par l'observation et l'analyse des composantes sociales et culturelles, du développement, des enjeux de citoyenneté, par une analyse critique de la diffusion de la culture et de la communication médiatisée qui conditionnent l'environnement social.		
<b>DOMAINES</b>	<b>ACTEURS ET PROCÉDURES</b>	<b>CULTURE ET TERRITOIRES</b>	<b>COMMUNICATION MÉDIATISÉE</b>
<b>MOTS-CLÉS</b> (relevés dans les programmes)	Institutions Acteurs Pratiques culturelles Développement local Projet culturel	Représentations Images, imaginaire et territoires Patrimoine culturel Citoyenneté et territoire	Diffusion de masse de la culture Image et communication Image publicitaire Presse écrite, audiovisuelle Internet Traitement de l'information
4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> TECHNO 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> à Projet Pro.	Programmes ESC		
BEPA	G4		G4
BTA	B4	B4	B4
SECONDES générales et technologiques		EATC	
BAC PRO	MG4	MG4	MG4
BAC TECHNO	M4	M4	M4
TERMINALE S		ATC	ATC
BTS ACSE	D33		
BTS AMÉNAGEMENTS PAYSAGERS		D33	
BTS GPN	D32		
BTS SERVICES EN ESPACE RURAL	D32	D41	
<b>COMMENTAIRES</b>	<p>Le terme « culture » est pris ici dans son sens le plus large, incluant une approche de type sociologique et ethnologique.</p> <p>Pluridisciplinarité avec Histoire-Géographie, Sciences économiques et sociales, Techniques agronomiques, Biologie, Techniques de l'aménagement.</p> <p>M4=Modules généraux D33=Modules propres à un secteur ou professionnels</p>		

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION : ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE				
Domaine 2 ÉDUCATION ARTISTIQUE				
OBJECTIFS	Développer l'approche sensible, le jugement et la créativité par une éducation artistique ouverte aux différentes formes d'expression et à la communication.			
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	L'éducation artistique se réalise au travers de pratiques individuelles et collectives variées, privilégiant l'approche sensible, le travail sur l'imaginaire, au travers de réalisations appliquées à la communication et d'approche simple en matière de lecture d'œuvres et d'histoire des arts.			
DOMAINES	PRATIQUES D'EXPRESSION	COMMUNICATION VISUELLE ET AUDIOVISUELLE	CULTURE ARTISTIQUE	
MOTS-CLÉS (relevés dans les programmes)	Créativité Expressions autres que verbales Expression artistique Réalisation d'une production	Approches sémiologique, technique et plastique de l'image  Supports ou produits de communication scripto-audiovisuelle	Modes d'expression  Œuvres artistiques  Domaine artistique  Art et paysage	
4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> TECHNO 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> à Projet Pro.	Programmes ESC			
BEPA	G1		G4 Modules professionnels de certains BEPA	
BTA	Ateliers de pratiques sociales et culturelles	B1	B1	
SECONDES générales et technologiques		EATC	EATC	
BAC PRO		MG4	MG4	MG4 et modules professionnels de certains bacs pro.
BAC TECHNO			M1	M1
TERMINALE S				ATC
Tous BTA	<i>D22</i>		<i>D22</i>	
BTS AMENAGEMENTS PAYSAGERS		<i>D46</i>	<i>D33</i>	
BTS GPN		<i>D44</i>		
BTS SERVICES EN ESPACE RURAL		<i>D44</i>		
COMMENTAIRES	<p>« Pratiques d'expression » et « culture artistique » reposent sur une « dominante » choisie par le professeur (arts plastiques, cinéma, théâtre, musique) sans exclusion d'autres formes artistiques. Pluridisciplinarité avec Français-lettres, Histoire.</p> <p>G1=Modules généraux</p> <p>D44=Modules propres à un secteur ou professionnels</p>			



<b>RÉFÉRENTIEL DE FORMATION : ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE</b>			
<b>Domaine 3</b>			
<b>COMMUNICATION HUMAINE - ANIMATION</b>			
<b>OBJECTIFS</b>	Développer les capacités de relation et d'initiative par l'approche des processus de communication humaine, par la réalisation de projets impliquant des pratiques sociales d'animation.		
<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES</b>	Cette éducation s'effectue par l'analyse de situations de communication humaine, par l'acquisition de méthodes d'interaction, par le développement de la pédagogie du projet centrée sur des pratiques raisonnées d'organisation et d'action.		
<b>DOMAINES</b>	<b>COMMUNICATION INTERPERSONNELLE</b>	<b>TECHNIQUES D'ANIMATION PROFESSIONNELLE</b>	<b>PRATIQUES SOCIALES D'ANIMATION</b>
<b>MOTS-CLÉS</b> (relevés dans les programmes)	L'interaction humaine L'entretien La réunion Communication non verbale	Publics et demande sociale Médiation Stratégies d'animation Interprétation nature Actions professionnelles	Méthodologie du projet Projet d'utilité sociale Projet Initiative et Communication Actions éducatives diversifiées
4 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> TECHNO 4 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> à Projet Prof.			programmes ESC
BEPA	S2 (Services)	P3 (Services aux personnes)	G4
BTA			B4
SECONDES			
BAC PRO	MG4	Modules professionnels de certains bacs pro	MG4
BAC TECHNO	M4		M4
Tous BTSA	D22		D22
BTS G.P.N.		<i>D44</i>	<i>D44</i>
BTS SERVICES EN ESPACE RURAL	<i>D44</i>	<i>D44</i>	<i>D43</i>
<b>COMMENTAIRES</b>	L'objectif d'animation intégré à la formation est également pris en compte dans le cadre des activités volontaires et de la vie associative. Pluridisciplinarité avec Français-lettres, Documentation.  MG4=Modules généraux S2 =Modules propres à un secteur ou professionnels		

## 2. Des conduites pédagogiques spécifiques

Les référentiels en ESC induisent trois types de séquences qui se différencient par leurs méthodes pédagogiques et les conduites des enseignants. Ceux-ci doivent adapter leurs progressions en fonction de la méthode appropriée :

- La pédagogie par objectif, introduite dans l'Enseignement agricole depuis la rénovation de 1985, induit une *programmation séquentielle* relative à un objectif, établie et conduite de manière directive par l'enseignant et organisée en une suite de séances pédagogiques (par exemple, dans le BTSA, module D22, objectif 3.1 : analyser le processus de communication interpersonnelle). Souvent les objectifs et sous-objectifs d'un module indiquent une logique chronologique pouvant aider efficacement le professeur à bâtir sa séquence selon le nombre d'heures dont il dispose. Il garde, en revanche, la liberté de modifier cette proposition de découpage selon des critères qui lui sont propres, à condition qu'ils s'inscrivent dans la logique des compétences attendues.
- La pédagogie constructiviste propre aux activités conduites selon *la méthodologie du projet*, induit une séquence laissant la place, dans le cadre d'un contrat, aux tâtonnements des élèves. Cette séquence nécessite, malgré tout, une programmation des étapes et des échéances. (Exemples : BEPA, module G4, objectif 3 : concevoir et réaliser en groupe un projet d'utilité sociale ; BTS, module D22, objectif 4 : développer son autonomie, sa capacité d'organisation et de communication dans le cadre d'une démarche de projet (projet initiative et communication))
- Des pratiques d'expression et de réalisation prenant la forme de *conduite d'atelier*, développées selon un projet de production nécessitant l'intégration de compétences techniques particulières. Ces activités peuvent s'organiser en séances mais demandent parfois un regroupement horaire pour une meilleure dynamique. (Exemple : Bac professionnel, module MG4, objectif 3.3. : conception et réalisation d'une production artistique).

### Constat

Des difficultés d'adaptation existent pour les conduites des trois types de séquences ci-dessus analysées : elles imposent à l'enseignant un changement de rôle, voire de statut auprès du groupe d'élèves.

Cela peut expliquer en partie des confusions tenaces entre les deux derniers types de séquences : la pédagogie du projet-élève se substitue trop souvent à celle de la conduite d'atelier au risque de renoncer à des ambitions culturelles que seul un encadrement technique rigoureux peut favoriser.



## RECOMMANDATIONS

Il convient de bien mettre en avant l'objectif prioritaire de la séquence inscrit dans le référentiel de formation.

S'il s'agit d'une action conduite selon la méthodologie du projet (PUS en BEPA, PIC en BTS) et qui aboutit à une réalisation, les aspects méthodologiques et organisationnels doivent être prioritaires.

En revanche, s'il s'agit de mettre en œuvre des pratiques artistiques (par exemple en Bac Pro, module MG4, objectif 3.3), l'objectif d'éducation artistique est prioritaire ; l'objectif d'animation est secondaire même s'il est nécessaire.

### 3. Des évaluations certificatives adaptées

Les contrôles en cours de formation (CCF) introduits dans l'évaluation certificative pour l'obtention des diplômes dès 1985 ont permis de prendre en compte des aptitudes et des compétences difficiles à évaluer dans le cadre d'une épreuve terminale. Le travail des élèves en éducation socioculturelle a pu ainsi trouver une reconnaissance. À côté de l'évaluation des capacités d'analyse peuvent être prises en compte les aptitudes à coopérer (travail en groupe), à prendre des initiatives, à établir une relation positive avec un environnement social, à faire preuve de créativité dans une action ou une réalisation... Pour une part, le résultat du travail d'un groupe peut être pris en compte dans l'évaluation individuelle des élèves qui le composent.

Pour certains objectifs des référentiels, les approches pédagogiques supposent le choix d'un support par l'enseignant. En éducation artistique par exemple, il choisit un domaine selon ses compétences. Seul un CCF est à même d'évaluer le travail effectué dans ces conditions...

Une exception notable au CCF est l'épreuve terminale écrite « connaissances et pratiques sociales » du baccalauréat technologique, concernant à parité l'ESC et les sciences économiques et sociales. Elle a pour mérite d'afficher à ce niveau des évaluations concernant l'éducation à l'image et aux médias, ce qui est tout à fait novateur dans le système éducatif français.

## 4. Des pratiques pédagogiques reposant sur l'activité des élèves

Même intégrée à des programmes de formation, l'éducation socioculturelle se situe résolument dans la dimension éducative. Comme l'éducation physique et sportive, l'éducation artistique et l'éducation civique dans l'enseignement, la volonté doit être constante, au-delà de la transmission de connaissances, d'agir sur les représentations mentales, les pratiques, en intégrant en permanence des valeurs propres à toute éducation : socialisation et autonomie, citoyenneté et esprit critique, épanouissement personnel et coopération.

Les référentiels de formation en ESC présentent tous des objectifs centrés sur le développement personnel de l'élève (acquisition de méthodes d'analyse, expression et communication, éducation artistique) et sur des pratiques sociales de coopération (travail en groupe, entraide, dynamique collective) et reposent essentiellement sur l'acquisition de savoir-faire (observation et analyse de l'environnement social et culturel, analyse d'une œuvre artistique, exercices d'expression et de communication, études de cas, jeux de rôle en communication interpersonnelle, élaboration de supports de communication, échanges, débats, rédactions diverses) n'excluant pas les concepts nécessaires à une bonne compréhension théorique.

### Constat

D'une manière générale, les pratiques constatées par l'Inspection témoignent d'un réel souci de mettre au centre l'activité des élèves. Ce constat contredit le préjugé qui voudrait ne voir dans le professeur d'éducation socioculturelle intégré aujourd'hui dans l'enseignement, qu'un « professeur de culture » distribuant magistralement ses savoirs. En témoignent, dans les établissements, les nombreux projets portés par ces enseignants, leur volonté d'adapter les emplois du temps pour développer des dynamiques d'apprentissage (horaires regroupés pour des séquences dans le milieu, des activités pluridisciplinaires, interventions d'artistes, classes culturelles) et leur souci de nourrir leur enseignement par des liens constants avec l'environnement social et culturel (partenariats associatifs, institutionnels, participation à des dispositifs culturels régionaux).

La programmation hebdomadaire des séances d'enseignement pourrait, toutefois, induire des pratiques moins souples et moins actives ; bien au contraire, l'Inspection constate, là aussi, une évolution notable vers des méthodes de plus en plus actives.

L'action conjuguée de la formation initiale des professeurs d'ESC (ENFA), des dispositifs d'appui aux agents contractuels (TUTAC), des visites conseils de

L'inspection et de l'utilisation de supports pédagogiques interactifs (notamment dans les NTIC) a permis de concevoir les séances d'enseignement comme autant de scénarios où « situations-problèmes », exercices, reformulations et synthèses théoriques s'agencent avec dynamisme.

Des dérives sont malgré tout repérables : temps de parole excessif de l'enseignant, séparation formelle de séances théoriques et de séances pratiques illustratives, abus d'une pseudo-participation des élèves par l'interrogation magistrale systématique... activités des élèves réduites à la seule écoute et prise de notes.



## RECOMMANDATIONS

- Les proviseurs devraient veiller à ne pas autoriser un découpage d'une heure hebdomadaire pour les séances d'ESC, inadapté au développement des activités d'élèves. Un rythme d'1 h 30 à 2 heures est nécessaire. Si dans un module l'horaire annuel est inférieur ou égal à 30 heures, un regroupement sur une partie de l'année est donc vivement souhaitable.

- Par ailleurs il est nécessaire de prévoir un environnement adapté aux travaux pratiques incontournables : salle spécifique avec rangements et matériel audiovisuel, salle adaptée pour les techniques d'expression, de communication et d'éducation artistique (arts plastiques, jeu dramatique, expression sonore et musicale).

- La prise de notes doit être conçue comme une activité à part entière de l'élève reflétant toutes les activités d'une séance.

Pour une programmation séquentielle, il est judicieux de prévoir dans les classeurs une partie consacrée aux exercices (objectif, document(s), support(s), consignes, résultats et auto-évaluation) et une autre à la synthèse, la plus souvent dictée après reformulation des savoirs essentiels ; un lexique des mots spécifiques de la séance peut aussi compléter cette synthèse.

Dans le cadre d'une pédagogie du projet ou d'une conduite d'atelier, l'utilisation d'un carnet de bord individuel est indispensable.

## 5. Des difficultés à appréhender certaines réalités sociales et culturelles

Le professeur d'ESC se doit de favoriser une médiation concrète et efficace entre les réalités sociales et culturelles étudiées et les représentations qu'en ont les élèves. Toujours en prise avec l'actualité, il choisit les supports adaptés pour cette médiation : les productions de la communication médiatique, les documents sur l'actualité, les œuvres artistiques, les études de cas, les jeux de rôle en communication humaine, les grilles d'observation et d'analyse. Cette médiation passe nécessairement parfois par l'observation *in situ*, (visites, entretiens) et par l'intervention de partenaires extérieurs dans la classe.

### Constat

Cette médiation demande, de la part des enseignants, une vigilance et une adaptation constantes, des démarches et recherches personnelles qui ne sont pas toujours effectuées.

Par ailleurs, des pratiques routinières (les mêmes supports utilisés trop longtemps, une méconnaissance des évolutions sociales et culturelles, une mise à jour insuffisante des référents conceptuels) peuvent rendre moins concrètes ces réalités étudiées.

Ainsi, dans les trois domaines précités (éducation à l'environnement social et culturel, éducation artistique, communication humaine et animation) l'Inspection a constaté un certain nombre de pratiques « ronronnantes », déphasées par rapport à la réalité :

- L'éducation aux médias (modules MG4 des bacs professionnels et M4 des bacs technologiques) accorde souvent une place trop importante à l'étude de la « une » des journaux d'informations générales et au découpage du journal télévisé des grandes chaînes généralistes alors que cette éducation peut tout aussi bien être réalisée à partir de publications différentes et plus proches des jeunes (hebdomadaires, revues spécialisées) et d'émissions TV (magazines d'actualités, reportages). Par ailleurs le traitement de l'information est trop souvent analysé de manière formelle (la mise en page par exemple) ou désincarnée, sans lien direct avec le souci d'aborder les sujets de l'actualité.
- La lecture d'œuvres artistiques et de supports de communication scripto-audiovisuelle (modules G1 des BEPA, MG4 des bacs professionnels et M1 des bacs technologiques) se fait, trop souvent, en salle avec des reproductions de qualité moyenne (arts plastiques, photographies, affiches) et dans des conditions souvent médiocres (cinéma, audiovisuel, musique) alors que les services pédagogiques des musées, les collections audiovisuelles et multimédias et des opérations telles « Lycéens au cinéma » permettent une approche beau-

coup plus vivante et contextualisée.

- Dans les domaines de la communication interpersonnelle (module S2 des BEPA Services, MG4 des bacs professionnels, D22 des BTS), un relatif déficit conceptuel peut être déploré, qui ne permet pas aux enseignants de différencier les niveaux d'exigence et de diversifier les supports relatifs aux différentes situations pédagogiques comme par exemple la réunion ; cet objectif récurrent du BEPA au BTS recouvre des compétences très différentes : « oser parler et intervenir dans une réunion » en BEPA ; « reconnaître les différents types de réunion et les différents styles de conduite pour intervenir de façon constructive » en bac professionnel ; « préparer, organiser et conduire une réunion » en BTS. Dans ce même domaine, on peut aussi constater souvent une confusion entre jeux de rôle et jeux dramatiques dont les finalités sont différentes : le jeu de rôle est d'abord un outil d'analyse des interactions humaines alors que le jeu dramatique est une pratique d'expression. Concernant les études de cas avec simulation (par exemple une réunion simulée avec un objectif défini), on constate souvent des défaillances dans la conduite du travail d'analyse dues à la faiblesse des méthodes utilisées (absence de grilles d'analyse et d'observation ou grilles difficilement utilisables).



## RECOMMANDATIONS

- Varier les supports documentaires (iconiques, audiovisuels, écrits.) ; exclure les supports trop connus ou obsolètes qui figurent dans des séquences modèles (exemples : manuels scolaires, documents des CDDP, du CLEMI).
- Se constituer une « boîte à outils » personnalisée et mise à jour en permanence en suivant l'actualité.
- Privilégier, autant que possible, les partenariats avec des professionnels des champs social, culturel et artistique concernés (utiliser les conventions DRAC/DRAF, les institutions culturelles locales, le secteur associatif).
- Veiller, dans le cadre des modules professionnels, à favoriser des apprentissages dans le contexte de l'environnement professionnel concerné.





# Enseignement pratique de la zootechnie et préparation aux métiers de l'élevage

Aborder un tel sujet nécessite de s'interroger sur les termes « élevage » et « enseignement pratique de la zootechnie ». On pourra ensuite chercher à montrer comment, aujourd'hui, l'enseignement pratique de la zootechnie - discipline d'enseignement constituée voici seulement 150 ans environ - peut préparer aux métiers de l'élevage, très ancienne biotechnologie née, il y a plusieurs millénaires, avec la domestication des animaux.

On envisage successivement les pratiques et les opérations mises en œuvre dans l'élevage ; l'évolution des objectifs et de l'organisation de l'enseignement pratique de la zootechnie ; les limites de cette organisation et les nouvelles questions qui se posent aujourd'hui.

## 1. L'élevage : pratiques et opérations

### 1.1. L'élevage

Selon P. Veyret, auteur d'une *Géographie de l'élevage* (Gallimard, 1951) « l'élevage embrasse l'ensemble des activités qui assurent la production, l'entretien et l'utilisation des animaux domestiques. » Pour le *Larousse agricole*, l'élevage est défini comme « l'ensemble des méthodes mises en œuvre pour produire des animaux dans le dessein de satisfaire les besoins des hommes ». En prenant pour exemple le niveau de l'exploitation agricole - mais c'est également vrai à d'autres niveaux d'organisation -, E. Landais et J. Bonnemaire affirment dans un article paru en 1994 dans la revue *Ethnozootecnie* (n° 54) que l'élevage considéré comme un système met en interaction quatre éléments :

- l'éleveur qui, en tant que principe organisateur, intervient comme acteur et comme décideur. Pour atteindre ses objectifs, il prend des décisions et les met en œuvre par le biais de « pratiques » ;
- l'animal, qui recouvre les individus, les lots, le ou les troupeaux ;

- les ressources exploitées, représentées par le bâti, le territoire, les formations végétales utilisées, les intrants... ;
- les produits et coproduits, constitués par des productions telles que lait, animaux à viande, œufs, travail, laine, déjections... ou répondant à d'autres objectifs tels que entretien de l'espace, activités d'animation ou de loisirs.

## 1.2. Les pratiques d'élevage

Avant de définir et de classer les pratiques d'élevage, on doit rappeler ce que l'on entend par « technique » et par « pratique ».

Pour J.-H. Teissier, dans l'article « Relations entre techniques et pratiques » (*Bull. Inrap* 38, mars 1979), « une technique est un ensemble ordonné d'opérations, ayant une finalité de production et pouvant être fondé soit sur des connaissances scientifiques, soit sur des connaissances empiriques, ou encore - c'est probablement le cas le plus fréquent en agriculture - sur un mélange des deux ». Alors que les techniques peuvent être décrites indépendamment de l'agriculteur qui les met en œuvre, les pratiques, qui désignent les activités élémentaires ou les façons de faire, sont étroitement liées à l'acteur et aux conditions dans lesquelles il exerce son métier. Ainsi l'utilisation d'une technique d'élevage nécessite bien un ensemble de pratiques, mais celles-ci peuvent être différentes selon les situations.

Dans un article paru en 1989, E. Landais et J.-P. Deffontaines retiennent cette définition et désignent par pratiques « l'ensemble des activités matérielles intentionnelles et régulières que les agriculteurs développent dans le cadre de la conduite des processus de production agricole ». Parce qu'elles sont à l'articulation entre le modèle d'élaboration des décisions et celui d'élaboration de la production, l'étude des pratiques d'élevage constitue une entrée privilégiée pour comprendre la logique de prise de décision et le fonctionnement des systèmes d'élevage : « on connaît les projets par les pratiques, on comprend les pratiques par les projets » (« Les pratiques des agriculteurs. Point de vue sur un nouveau courant de la recherche agronomique », *Études Rurales*, 109).

Selon ces mêmes auteurs, il est possible de distinguer cinq principaux types de pratiques d'élevage qui se combinent au niveau du processus de production : pratiques d'agrégation ou d'allotement, pratiques de conduite, pratiques d'exploitation, pratiques de renouvellement et pratiques de valorisation.

## 1.3. Les opérations liées aux pratiques d'élevage

Par opérations, il faut entendre « l'ensemble des actes professionnels mis en jeu dans les pratiques d'élevage ». Leur observation permet de les classer en

quatre catégories (E. Marshall, J.-R. Bonneville et R. Jussiau, *Les qualifications professionnelles de l'agriculteur*, Inrap-Apca, 1981).

### ***Opérations de surveillance et de contrôle par les sens***

Elles permettent non seulement de contrôler le déroulement favorable du processus de production, mais aussi – et peut-être surtout – de détecter à temps des anomalies de fonctionnement, des seuils d'alerte pouvant conduire à une décision d'intervention. Elles s'effectuent tant au niveau de l'animal qu'à celui du lot ou du troupeau.

Si les opérations de surveillance font souvent appel en priorité à la vue pour observer le comportement des animaux, l'odorat, l'ouïe et le toucher ont aussi une grande importance. Il est important de souligner que l'éleveur observe avec tous ses sens.

### ***Opérations de prise de décision***

Pour partie liées aux opérations de surveillance précédemment évoquées, ces décisions s'inscrivent sur une échelle spatio-temporelle qui conduit à distinguer :

- d'une part les décisions au jour le jour, ou tactiques, et les décisions à plus long terme, ou stratégiques ;
- d'autre part les décisions prises sur l'individu et les décisions prises au niveau du lot ou du troupeau.

Apparaissent ainsi quatre niveaux de décisions, avec des possibilités d'interactions réciproques, qui mettent en évidence que l'éleveur est placé dans un réseau décisionnel extrêmement complexe.

### ***Opérations physiques et manuelles d'exécution***

Les plus caractéristiques d'entre elles concernent les manipulations et interventions sur le bétail qui mettent l'éleveur en contact physique étroit, voire prolongé avec les animaux : approche, contention, tri, traite, pesées, injections...

Points de passage obligé dans l'activité de l'éleveur, ces opérations évoluent aujourd'hui sous l'effet de deux facteurs : accroissement de la taille des troupeaux, développement de la mécanisation et de l'automatisation.

Ces opérations sont dominées par la contrainte liée au caractère vivant animé des « objets » sur lesquels elles s'exercent. Elles exigent des compétences gestuelles (habileté, précision) et physiques (force, endurance) ; elles requièrent aussi certains comportements qui jouent un rôle capital dans la réalisation d'un travail de qualité, en sécurité et dans le respect du bien-être animal, dont on fait si grand cas aujourd'hui.

## **Opérations de contrôle des résultats par enregistrement de flux physiques et par construction et analyses périodiques d'indicateurs techniques et économiques**

Les opérations de mise en œuvre sont accompagnées d'opérations de comptage, de calcul ou de mesure de flux physiques : nombre d'animaux, dose de produit, quantités d'aliments, gains de poids, litres de lait, nombre d'œufs... qui donnent lieu à enregistrement qui permettent de contrôler le résultat obtenu.

À chaque catégorie d'opération correspond une combinaison de différents types de savoirs que l'on peut qualifier de « savoirs instrumentaux » ou « savoirs outils ». On entre alors dans le domaine de l'enseignement de la zootechnie, et plus précisément de l'enseignement pratique en zootechnie, qui fait référence à des savoirs, de différente nature, mis à contribution dans les opérations liées aux pratiques d'élevage.

## **2. Un enseignement pratique en zootechnie**

### **2.1. Buts de la zootechnie et de son enseignement**

Premier titulaire de la chaire de zootechnie de l'Institut agronomique de Versailles créé en 1849, Eugène Baudement présente la zootechnie comme « une science ayant pour objet la recherche et la démonstration des lois générales qui régissent le fonctionnement des animaux domestiques et dont l'application permet d'optimiser leur gestion par rapport aux fonctions attendues ». Est ainsi affirmé le caractère finalisé d'une zootechnie qui ne cache pas la primauté accordée à la dimension économique et professionnelle. Une telle orientation est confirmée par la suite (R. Jussiau, L. Montméas et J.-C. Parot, *L'élevage en France, 10 000 ans d'histoire*, Educagri éditions, 1999).

Progressivement, le champ disciplinaire de la zootechnie s'est structuré autour de l'animal comme unité fonctionnelle selon une démarche analytique et déductive qui distingue : la « zootechnie générale » visant à une généralisation des phénomènes observés et débouchant sur l'énoncé de lois ; la « zootechnie spéciale » qui s'attache à l'étude des différents types de productions, et dans laquelle les recommandations pratiques l'emportent sur la théorisation.

Parallèlement, s'est instaurée une distinction, plus ou moins affirmée selon les époques (cf. infra §2.3.) entre enseignement théorique et enseignement pratique.

## 2.2. Enseignement théorique/enseignement pratique

D'une manière générale, ces deux types d'enseignement peuvent être différenciés de la manière suivante :

- l'enseignement théorique obéit à une logique d'exposition. Il est centré sur le « savoir redire » de connaissances générales. La situation didactique correspondante est la leçon ;
- l'enseignement pratique obéit à une logique opératoire. Il est centré sur des apprentissages permettant la maîtrise de contextes professionnels. La situation pédagogique prend ici différentes formes : séance de travaux pratiques, étude de cas, travail en projet.

L'enseignement pratique fait donc référence aux opérations liées aux pratiques d'élevage, et on a vu qu'à chaque type d'opération correspond une combinaison de « savoirs outils ». Cette notion de savoir instrumental ou de savoir outil est employée dans un double dessein.

### ***Montrer la diversité des savoirs mis en jeu dans un enseignement pratique de la zootechnie***

Il ne s'agit pas seulement de connaissances mais aussi de démarches et de méthodes, de savoir-faire et d'attitudes. On peut en effet distinguer :

- des savoirs outils de connaissances (savoirs). Il s'agit à la fois de savoirs « scientifiques » qui portent sur la connaissance du « fonctionnement de l'objet » - l'animal dans le cas présent -, et de savoirs « empiriques » portant sur « les moyens d'utiliser l'objet », issus de l'expérience et de la connaissance du contexte ;
- des savoirs outils de démarches et de méthodes (savoir-faire cognitifs). Ils sont constitués par la succession des opérations mentales et logiques nécessaires à l'accomplissement d'un geste, à l'organisation d'un travail, à l'analyse ou à la résolution d'un problème, au raisonnement d'une décision... ;
- des savoirs outils de savoir-faire (savoir-faire pratiques). Certaines opérations, notamment les opérations de surveillance et d'exécution, nécessitent des aptitudes sensorielles et des aptitudes physiques et psychomotrices (habileté, adresse, force physique, résistance) ;
- des savoirs outils d'attitudes (savoir-être). C'est l'ensemble des comportements liés à la personnalité de l'éleveur et qui se manifestent dans l'action, l'observation ou l'analyse et dans les relations avec l'animal.

On conçoit ainsi toute l'étendue de la palette des savoirs mobilisés dans l'enseignement pratique en zootechnie, et il est important de souligner que ce ne sont pas seulement des savoir-faire pratiques.

### ***Montrer que ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont importants dans une pratique mais leur mobilisation pertinente pour atteindre le résultat attendu***

En effet, lorsqu'on se livre à une opération pratique, la réussite est liée au choix et à l'utilisation de savoirs appropriés à la situation rencontrée, ce qu'explique bien B. Charlot, dans un article paru en 1979 dans *Éducation Permanente* (n° 47), « Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai qui tu es » : « Les savoirs mis à l'œuvre dans une pratique valent par leur pertinence vis-à-vis de cette pratique, c'est-à-dire par leur capacité à servir d'instrument pour atteindre la fin poursuivie [...]. Les savoirs interviennent sous trois formes dans une pratique. Ils sont d'abord connaissance de la situation dans laquelle s'exerce la pratique. Ils sont ensuite maîtrise des actes mis en œuvre dans cette pratique. Ils sont enfin connaissance des effets produits par les actes dans cette situation [...]. Une pratique est d'autant plus souple que le savoir qui y est investi est plus proche d'un savoir de type scientifique. En effet le savoir scientifique explicite les relations qui sont utilisées implicitement dans la connaissance de la situation et des effets des actes opératoires. Il accroît ainsi la compréhension des variations de la situation, donc des gammes de réponses disponibles ».

L'ensemble de ces connaissances-outils établit ainsi le référentiel de l'éleveur et est constitutif de sa qualification. L'éleveur est dit qualifié lorsqu'il maîtrise les situations professionnelles auxquelles le confronte l'exercice de son métier.

À partir de la mise en évidence des types de savoirs mobilisés dans les pratiques d'élevage, nous allons tenter de montrer comment l'enseignement pratique de la zootechnie a pu contribuer à l'acquisition de ces savoirs outils et ainsi préparer à l'exercice du métier d'éleveur.

### **2.3. Les « trois âges » de l'enseignement pratique de la zootechnie**

Les objectifs et l'organisation didactique de l'enseignement pratique en zootechnie se sont modifiés dans le temps sous la double influence de l'évolution de l'élevage - et donc des compétences requises - et de celle de l'enseignement agricole. Ils peuvent être présentés en distinguant trois périodes.

#### ***Jusqu'aux années 1960 : formation « sur le tas » d'habiles praticiens***

Cette première période va de la fin de la Première guerre mondiale au début des années soixante, qui marquent le début d'une politique de modernisation

de l'agriculture française. L'élevage est alors présent dans la plupart des exploitations au sein de systèmes de polyculture-élevage très diversifiés ; la motorisation et la mécanisation restent limitées, et on trouve sur chaque exploitation une main-d'œuvre abondante.

La circulaire du ministre de l'Agriculture du 7 décembre 1921 – relative à la leçon, à l'application et à la pratique – définit l'organisation de l'enseignement dans les écoles pratiques et les écoles régionales d'agriculture :

- l'enseignement « théorique » – leçons et applications – est confié au « professeur », qui appartient à un corps d'ingénieurs ;
- l'enseignement « pratique » est assuré par le « chef de pratique ». Il assure la responsabilité d'un secteur de l'exploitation et l'enseignement pratique correspondant, qui prend la forme de séances de travaux pratiques. Le chef de pratique prolonge en quelque sorte le rôle du professeur ;
- la nécessité d'établir le lien entre théorie et pratique se traduit par la tenue d'une réunion hebdomadaire d'exploitation – le « rapport » – dans laquelle les élèves commentent les travaux réalisés au cours de la semaine.

Pendant cette période, l'enseignement pratique est associé à l'apprentissage sur le tas des travaux pratiques agricoles, mais l'importance qui leur est accordée dépasse cependant les seules nécessités de la formation d'un habile praticien : on considère aussi que « le travail physique endurecit, développe les muscles, forme le caractère et prépare les jeunes aux nécessités de l'existence ».

### ***Des années soixante aux années quatre-vingt : formation à la décision et « pratique raisonnée »***

Ces années correspondent à une période de modernisation rapide et de spécialisation de l'élevage. L'application des lois d'orientation agricole de 1960 et 1962, les progrès accomplis par la recherche zootechnique et de fortes attentes, quantitatives pour l'essentiel, en matière de productions animales entraînent un bouleversement de l'organisation de l'enseignement agricole ainsi qu'un renouvellement de ses contenus et de ses méthodes.

Ainsi, l'enseignement de la zootechnie fait une place de plus en plus importante à la zootechnie générale ; il devient moins diversifié et se limite le plus souvent aux bovins, aux ovins et aux porcins. C'est dans le programme de zootechnie spéciale qu'on trouve une partie pratique : elle prend la forme d'observations et applications dirigées (OAD) remplaçant les travaux pratiques agricoles. Cet enseignement pratique est assuré par des « professeurs techniques adjoints » (PTA de collège, PTA de lycée), corps qui se substitue à celui des chefs de pratique, placé en voie d'extinction.

Une telle situation correspond aux évolutions suivantes :

- spécialisation des exploitations annexées et mécanisation de plus en plus

poussée des tâches ne permettant plus l'organisation rationnelle de séances de travaux pratiques pour l'ensemble d'une classe ;

- importance désormais accordée, dans la conduite de l'élevage, à la prise de décision, à la gestion technique et à la réalisation, dans de bonnes conditions, d'interventions plus complexes qui requièrent une plus grande « technicité ». S'ensuivent de nouveaux contenus, de nouvelles modalités d'enseignement, et l'appel à un personnel enseignant dont la compétence technique et pédagogique est davantage affirmée : le professeur technique adjoint. Cet enseignement pratique portant sur la prise de décision et l'action trouve son aboutissement dans l'organisation d'épreuves terminales dites « de pratique raisonnée » en vue de la délivrance de diplômes tels que BEPA « Agriculture-élevage », BTAO « Conduite de l'exploitation agricole » ou BTS « Productions animales ».

La réflexion sur les objectifs d'un enseignement pratique en zootechnie est associée à des expérimentations pédagogiques telle que l'expérimentation FoCEA (Formation des chefs d'exploitations agricoles) et à des études sur les qualifications en agriculture (voir à ce sujet la *Contribution à la formation des chefs d'exploitations agricoles, FoCEA : une expérimentation pédagogique dans l'enseignement agricole, tomes 1, 2 et 3*, Inrap, Dijon, 1981-1982).

### **À partir des années quatre-vingt : maîtrise des situations professionnelles par des activités pédagogiques ouvertes**

Les années 1980 voient apparaître les limites d'une production de masse et de nouvelles exigences des consommateurs en termes de qualité des produits, de conditions d'élevage, de bien-être animal et de respect de l'environnement, éléments d'une nouvelle donne.

De son côté, l'enseignement agricole fait l'objet d'un important mouvement de rénovation avec, entre autres :

- l'apparition de trois voies de formation : générale, technologique et professionnelle ;
- la mise en voie d'extinction du corps des professeurs techniques adjoints qui sont progressivement intégrés dans les corps de professeurs de lycée professionnel (PLPA) ou de professeurs certifiés (PCEA) ;
- la mise en place d'architectures modulaires et délivrance des diplômes incluant une part de contrôle en cours de formation ;
- la définition du rôle des séquences en milieu professionnel, stages sur l'exploitation de l'établissement et dans les exploitations agricoles extérieures, dont l'importance est réaffirmée.

Ces éléments traduisent une approche renouvelée de ce que l'on appelait l'enseignement pratique. En effet, si la nouvelle présentation des programmes et



l'évolution des corps d'enseignants techniques ne permettent plus de distinguer a priori un enseignement théorique et un enseignement pratique, elles permettent en revanche d'envisager des situations pédagogiques plus ouvertes préparant à l'exercice des différentes facettes des métiers liés à l'élevage. Il s'agit bien maintenant, pour les formations professionnalisantes, de proposer un « enseignement zootechnique à visée professionnelle » qui s'appuie sur la conjugaison des éléments suivants :

- des modules de conduite de production centrés sur la prise de décision, l'organisation des différentes phases de la conduite de l'élevage et la réalisation des opérations correspondantes ;
- des activités pluridisciplinaires qui permettent l'étude de situations complexes ;
- des séquences en milieu professionnel qui comprennent non seulement les stages effectués dans les exploitations extérieures à l'établissement mais aussi ceux organisés sur son exploitation.

L'objectif essentiel de cet enseignement zootechnique à visée professionnelle est bien de donner aux apprenants - éventuellement de construire avec eux - des clés pour saisir et affronter le réel, pour évaluer des situations et leurs enjeux, pour proposer le cas échéant des évolutions. Mais on mesure les difficultés des enseignants pour dépasser la zootechnie « académique » ou « normée » - issue pour l'essentiel des acquis des Trente Glorieuses - et pour, au contraire, affronter avec leurs élèves les situations professionnelles dans des démarches exploratoires. En particulier, l'articulation entre les connaissances biotechniques de base et les méthodes d'approche de problématiques apparaît bien souvent comme la pierre d'achoppement d'un tel enseignement de la zootechnie.

### **3. Questions et enjeux pour demain**

Aujourd'hui, ce qu'il est convenu d'appeler enseignement pratique de la zootechnie prend donc une dimension plus large puisque :

- « pratique » s'est élargi à « professionnel », et cet enseignement doit préparer à l'acquisition des savoirs nécessaires à l'exercice des différents aspects de métiers dans lesquels la relation au vivant animé reste incontournable tout en ayant évolué ;
- cet enseignement englobe non seulement les activités « classiques » des professeurs mais aussi les séquences en milieu professionnel qu'ils doivent préparer, coordonner et valoriser.

Ce dispositif peut être jugé insuffisant par certains, considérant qu'une part trop importante y est faite à l'enseignement théorique, le primat étant accordé

à « ce qui se sait » sur « ce qui se fait ». Sans entrer dans ce débat, force est de constater que le dispositif actuel est confronté à un ensemble de questions et d'enjeux dont on peut identifier trois origines, à savoir l'évolution de l'élevage, celle des publics de l'enseignement agricole et celle du profil et de la formation des enseignants de zootechnie.

### **3.1. L'élevage : évolutions et enjeux**

Accompagnant de nouvelles attentes sociales vis-à-vis de l'élevage, les évolutions touchent les façons de produire et de valoriser, les structures d'exploitation et les conditions de travail.

#### ***De nouvelles attentes sociales***

Une part de plus en plus importante des consommateurs est désormais attentive au bien-être des animaux d'élevage, à la qualité sanitaire des aliments, à la préservation des ressources naturelles et à l'entretien de l'espace. Sont ainsi remis en cause les modes d'élevage « conventionnels », communément qualifiés de « productivistes », qui ont pourtant permis d'assurer, depuis les Trente Glorieuses, la sécurité quantitative de l'approvisionnement en produits animaux. Est aussi dénoncée la banalisation des produits et sont recherchés une plus grande « authenticité », davantage de lien avec le territoire au sein de modes d'élevage « alternatifs ».

Associées à la saturation des marchés solvables, de telles attentes conduisent les éleveurs à rechercher de nouveaux modes de production (élevage biologique, agriculture « raisonnée », extensification...), d'autres types de valorisation des produits (produits fermiers, vente directe, labels...), une diversification de la production (autruche, bison, gibier...), de nouvelles fonctions (entretien de l'espace, « agrotourisme », loisirs...).

#### ***D'autres conditions de travail dans des structures agrandies***

Depuis les années 1960, la modernisation de l'élevage s'est traduite par une spécialisation des exploitations et une amélioration des performances individuelles des animaux. Ce mouvement s'est poursuivi au cours de ces vingt dernières années et s'est accompagné d'un important agrandissement des troupeaux : en 1999, un élevage bovin compte en moyenne 73 têtes contre 38 en 1983, et les exploitations laitières de plus de 30 vaches concentrent désormais 75 % des effectifs de vaches laitières (41 % en 1983) ; de même, le nombre moyen de porcs par élevage a quadruplé en près de 20 ans, passant de 180 en 1979 à 700 en 1997.

L'agrandissement des troupeaux s'accompagne de la modernisation des bâtiments d'élevage, de la mécanisation puis de l'automatisation du travail de l'éleveur.

Ces évolutions, qui remettent en cause les conduites de production « normées » des Trente Glorieuses, sont porteuses de nouvelles questions :

- questions à la recherche zootechnique, visant à définir d'autres priorités et à forger de nouvelles références qui, pour l'instant, ne sont pas suffisamment codifiées pour être aisément valorisées dans l'enseignement ;
- questions à la recherche sur les qualifications et à l'ingénierie de formation afin de prendre en compte de tels changements en termes de savoirs, de compétences et de dispositifs de formation ;
- questions à la recherche pédagogique pour expérimenter des démarches didactiques permettant de mieux valoriser les situations professionnelles dans la formation.

### **3.2. Nouveaux publics de l'enseignement agricole**

Le public accueilli dans l'enseignement agricole est de plus en plus urbain. À la rentrée scolaire 2001, les enfants d'exploitants et de salariés agricoles ne représentent plus que 20 % de l'effectif contre 42,4 % en 1985.

Au-delà de l'abrupte réalité de ces chiffres – qui ne font que prolonger une tendance lourde engagée au cœur même des Trente Glorieuses –, le fait essentiel demeure que la France est passée assez soudainement d'une culture rurale à une culture urbaine. B. Hervieu souligne que ce changement s'est effectué dans notre pays beaucoup plus rapidement que dans n'importe quel autre pays avancé, avec une grande « brutalité » (« Agriculture et recherche agronomique, une histoire et des enjeux partagés », Entretien avec Bertrand Hervieu, INRA mensuel n° 111, septembre-octobre 2001).

Ainsi, rompant avec celui de la famille paysanne dont il était directement issu, le modèle alimentaire français s'est profondément transformé avec le développement foudroyant de l'industrie agroalimentaire : notre alimentation est devenue beaucoup plus abstraite et fort éloignée de la matière première, coupure culturelle qui éloigne fortement le producteur du « mangeur ». Et, à côté de l'insouciance – au moins quantitative due aux étonnantes performances des systèmes « productivistes » –, s'est très vite installée, de la part du plus grand nombre, l'ignorance des conditions et des contraintes de la production et de la transformation alimentaires.

Toujours selon B. Hervieu, la rupture est amplifiée du fait du recul, dans notre société, de l'idée de mort : le non-dit sur la mort s'accompagne ainsi d'une négation de la mort animale elle-même, et tout se passe comme si l'animal n'était pas fait pour mourir.

Ignorance des processus productifs à la base de notre alimentation et occultation de la mort contribuent à forger et à entretenir une « vision citadine » de l'élevage, dont on peut distinguer les empreintes à travers le surinvestissement envers l'« animal de compagnie » et le refus de connaître la destinée de l'« animal de rente » quand bien même on ne dédaigne pas de le manger.

C'est donc d'un changement de regard sur le vivant, sur l'animal et ses utilisations, et même sur la nature que l'enseignement de la zootechnie – et plus largement l'enseignement agricole – devra aussi tenir compte pour l'avenir. Comment tenir compte de ces faits culturels et sociaux pour former aux réalités de l'élevage un public ayant de plus en plus une vision lointaine et déformée, souvent mal informée en tout cas, de cette activité ? Et comment gérer les incompréhensions – pour l'instant plutôt aiguës – entre le « consommateur citoyen » et l'éleveur, gestionnaire et tributaire de la « ressource animale » ?

### **3.3. Profil et formation des enseignants de zootechnie**

L'orientation donnée à la zootechnie a une incidence majeure sur le « profil » et la formation des enseignants chargés de cette discipline. Si la compétence disciplinaire reste un élément incontournable, celle-ci devrait être définie de manière quelque peu différente qu'actuellement : enseignants plus « généralistes » ouverts à l'approche systémique et à la pluridisciplinarité ; enseignement de la zootechnie selon une démarche opérationnelle centrée sur l'étude des pratiques et le diagnostic (la zootechnie étant partie prenante des sciences agronomiques « au sens large », sont seulement ici rappelés quelques éléments développés par ailleurs dans la contribution « Enseignement des sciences agronomiques : enjeux et perspectives » du présent *Rapport de l'Inspection*). Quant à la formation des enseignants de zootechnie, elle doit en outre prendre en compte deux éléments clés.

#### ***Une discipline en nécessaire évolution***

On ne peut nier que, au sein des sciences agronomiques, la zootechnie présente des traits singuliers, dus notamment au fait qu'elle s'attache à étudier la manipulation – pas seulement gestuelle – d'un vivant animé et sensible, à la fois éloigné et proche de l'homme. Cette singularité confère à cette discipline des responsabilités particulières, dans le domaine de la santé publique comme dans celui du bien-être animal, pour ne citer que deux champs passablement médiatisés.

Plus généralement, deux défis de taille nous paraissent devoir être relevés par la zootechnie en tant que discipline d'enseignement ; ces défis concernent,

en le dépassant, l'enseignement pratique ou professionnel de la zootechnie :

- la zootechnie ne doit pas rester la zootechnie des seuls « animaux de ferme » au sens académique. Sous peine de voir son champ s'étioler, elle doit s'élargir à d'autres types d'animaux et de productions : productions équinées et productions de gibier comme cela est déjà engagé, mais aussi productions diversifiées et « alternatives », et surtout immense domaine des « animaux de compagnie », dont la place et le rôle représentent aujourd'hui un véritable fait de société ;

- la zootechnie ne doit pas rester « zootechnie de la seule production » ; elle doit s'ouvrir à de nouvelles problématiques telles que « élevage et santé publique » ou « élevage et entretien de l'espace ». Cette évolution suppose non seulement un changement d'objets, mais aussi un changement d'échelles ; elle suppose aussi une réelle utilisation du raisonnement systémique autour du concept de système d'élevage, ainsi qu'une nécessaire ouverture aux sciences sociales.

La zootechnie doit se saisir de ces questions pour apparaître comme force de proposition et non pas être soumise aux aléas d'une « demande sociale » parfois aussi pressante que relativement versatile, mais dont il faut bien pourtant chercher à identifier les lignes de force. Quelles que soient les formes que prendront les changements, ils conduiront sans nul doute à sélectionner des contenus et des méthodes, et donc à restructurer le champ disciplinaire de la zootechnie.

### ***Une nouvelle génération d'enseignants***

La période actuelle est celle où se profile un important renouvellement des enseignants de l'enseignement technique agricole. De nouveaux enseignants vont sans doute être massivement recrutés à un haut niveau de formation universitaire. Une telle situation apparaît inévitablement porteuse de questions :

- Comment mettre en place un dispositif de professionnalisation adapté au profil des enseignants nouvellement recrutés comme cela a été fait, par exemple, il y a près de trente ans lors de la mise en place du corps des professeurs techniques adjoints ?

- Comment organiser le passage de relais en essayant de mettre à profit l'expérience des plus anciens ? N'est-il pas possible de tirer des enseignements du dispositif d'accompagnement mis en place pour les agents contractuels nouvellement recrutés et de l'adapter au profil de ces nouveaux enseignants ?

- Comment le projet pédagogique des exploitations agricoles des établissements peut-il participer à la professionnalisation de ces nouveaux enseignants ?



CINQUIÈME PARTIE



**Les  
pratiques  
de  
certification**





## CHAPITRE XIII

# Évaluation des langues en contrôles en cours de formation (CCF)

Cette contribution concerne l'ensemble des langues vivantes enseignées dans les établissements de l'Enseignement agricole : allemand, anglais, espagnol et italien.

La note de service n° 2000-2094 du 2 octobre 2000 rappelle que « tout professeur doit assurer deux fonctions distinctes : enseigner et évaluer. » L'adjectif « distinctes » est essentiel.

On rappelle à ce propos que dans de nombreuses séances observées, la confusion persiste encore. Au lieu d'enseigner des savoirs et des savoir-faire, on évalue les connaissances des élèves.

Les observations et conseils énoncés dans cette contribution ne se substituent pas aux textes réglementaires en vigueur. Ils sont là pour les expliciter et les illustrer.

## 1. Références des notes de service concernant le CCF ou les épreuves terminales

CAPA RENOVÉ	NS 2000-2019 - 07.12.00
BEPA	NS 1998-2101 - 20.10.98
BAC PRO	NS 1996-2114 - 18.09.96
BTA	NS 1996-2002 - 08.01.96
BAC TECH (>2003)	NS 1993-2006 - 11.10.93
BAC TECH RÉNOVÉ	NS 2002-2079 - 24.09.02
BAC S	BOEN N° 23 - 07.06.01
BTS (toutes filières)	NS 1995-2106 - 12.10.95
	NS 1997-2090 - 19.09.97
BTS GDEA	NS 1997-2122 - 31.10.97
BTSTC LV1	NS 1998-2088 - 18.09.98
BTSTC LV2	NS 1998-2082 - 04.09.98
TOUTES FILIÈRES	NS 2000-2094 - 02.10.00

## 2. Recommandations d'ordre général

Les recommandations qui suivent concernent le domaine de l'évaluation et lui seul.



### RECOMMANDATIONS

- Il convient de ne pas évaluer une accumulation de connaissances linguistiques mais des compétences langagières, c'est-à-dire l'utilisation pertinente de connaissances et de savoir faire, autrement appelés stratégies, en situation de communication. C'est pourquoi, comme le rappelle la note de service citée ci-dessus, on renoncera aux exercices qui vérifieraient seulement la connaissance de règles grammaticales ou de lexique.

- En revanche, une compétence ne peut être évaluée *ex nihilo* ; l'émission du sens prend nécessairement appui sur des mots et des structures. Cela signifie qu'on ne peut se contenter d'indiquer, dans le dossier d'un CCF, que l'on teste « la compréhension orale » ou « l'expression écrite ». Les objectifs évalués doivent être annoncés de manière détaillée pour chacun des CCF, accompagnés des faits de langue correspondants.

Ex : Notion/fonction : rapporter des événements passés. Points grammaticaux : le prétérit, les marqueurs de temps. Champ lexical : les verbes d'action...

*Bien entendu, on effectuera un choix, il ne saurait être question d'évaluer tout ce qui a été enseigné. Tout est évaluable, tout ne peut être évalué.*

- Par situation de communication, on entend la capacité à comprendre un support qu'il soit oral ou écrit et la capacité à se faire comprendre à l'oral ou à l'écrit, autrement dit la capacité à saisir ou transmettre un message.

- La langue de spécialité : il convient de rechercher un équilibre en évitant deux excès :

- ne pas évaluer à partir de supports se rapportant au domaine professionnel,
- évaluer uniquement en s'appuyant sur ce type de supports.

Exemple : la maîtrise de la langue en situation professionnelle est déjà évaluée dans le module D 413 en BTS A TC et dans le module D42 en BTS A GDEA ; on organisera donc l'évaluation du

D21 dans ces deux BTSA avec le souci d'éviter la sur-représentation des situations de communication professionnelles.

- Les critères d'évaluation : ils sont souvent flous. C'est dans ce domaine sans doute que les enseignants doivent le plus évoluer. Concernant l'évaluation de la compréhension orale, par exemple, « exactitude et précision » sont deux termes inopérants, deux professeurs pouvant ne pas être d'accord sur la notion d'exactitude. Quant à la précision ! On trouve également des critères tels que : « réponses correctes et complètes ». Pour qu'un critère soit fiable, il faut disposer de la réponse type (grille de correction) puis graduer la notation selon que l'écart entre la réponse type et la réponse fournie par l'élève est plus ou moins grand.

Ex : « Pourquoi Louise est-elle arrivée en retard à l'école ? » Réponse attendue : « Elle est arrivée en retard à l'école parce qu'elle s'est levée trop tard, qu'elle a traînée pour prendre son petit déjeuner et qu'elle s'est arrêtée en chemin pour acheter des chewing-gum. » Réponse complète avec quatre éléments (lever tardif, déjeuner trop long, arrêt en chemin, achat de chewing-gum) : 4 points, 3 éléments 3 points, etc.

Autre exemple en expression écrite : utilisation de trois marqueurs de temps utilisés à bon escient : 3 points...

### 3. Évaluation de la compréhension de l'oral

#### 3.1. Les supports

On respectera systématiquement « les pratiques sociales de référence ».

On sélectionnera donc uniquement des supports appartenant au domaine de la langue orale (extrait d'une émission radiophonique, interview, bulletin d'information). On exclura la langue écrite oralisée (lecture d'un article de journal, d'un extrait de roman...)

Dans la mesure du possible, on privilégiera les supports authentiques (langue parlée par des natifs, débit non ralenti). Le document doit être inconnu des élèves mais il est nécessaire qu'il soit lié à un thème étudié en cours pour permettre aux candidats de réinvestir leurs acquis sur les plans linguistique et culturel.

On essaiera de proposer des documents plutôt récents sans être nécessairement d'actualité. Les enseignants peuvent tirer profit des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement).

On rejettera les supports n'offrant pas une qualité de son suffisante ou ceux dans lesquels la compréhension est gênée par la présence de bruits parasites. En revanche, on acceptera les documents sonores dans lesquels des éléments non linguistiques peuvent eux aussi véhiculer du sens (exemple : bruits de couverts qui permettent de percevoir instantanément que l'action se déroule au moment d'un repas). Aucun accent n'est à rejeter a priori, à moins qu'il ne rende le document incompréhensible.

Il est nécessaire d'avoir recours à un support suffisamment riche en informations pour permettre l'évaluation de la compréhension détaillée.

Les supports vidéo ne sont évidemment pas à écarter.

### 3.2. Les procédures



#### RECOMMANDATIONS

On évalue généralement la compréhension globale et détaillée ; il peut alors être utile de procéder en deux temps : évaluation de la compréhension générale d'abord et retrait des copies des élèves, évaluation de la compréhension détaillée ensuite : cette procédure permet d'éviter que les questions relatives à la compréhension détaillée constituent pour les candidats une aide à la compréhension globale.

La distinction globale/détaillée n'est pas toujours aisée à faire : les noms des personnages relèvent-ils de la compréhension globale ou détaillée ? Par globale, on entend généralement la reconnaissance du type de supports (interview, discussion familiale, bulletin météo) et la compréhension du sujet abordé (interview d'un acteur de cinéma sur son dernier film, discussion familiale sur l'autorisation d'une sortie, avis de tempête...)

### 3.3. Les erreurs à éviter

- On écartera les questions dont les élèves peuvent connaître la réponse sans passer par l'écoute.

Exemple : *Quelle grande fête a lieu à Munich ? Qu'est-ce qu'il y a dans le Loch Ness ? Contre quoi se battait Don Quichotte ? Quel type d'embarcation parcourt les canaux à Venise ?*

- À l'oral, « on ne reconnaît que ce que l'on connaît », c'est pourquoi on ne posera pas de questions sur les mots inconnus des élèves sauf s'ils peuvent deviner le sens de ces mots ou groupes de mots grâce au contexte.

- De la même façon, on ne posera pas de question sur les noms propres lorsque ceux-ci sont inconnus des élèves : *John, Mexico* oui, mais pas *Schuppanzigh* ou *Castelvetrano*.

- On évitera de transformer l'évaluation en succession de pièges.
- Il ne faut pas que les questions comportent des difficultés sans rapport avec le support.
- On n'affectera pas un nombre de points élevé à la compréhension d'informations accessoires. Ceci est également valable pour la compréhension écrite.

## 4. Évaluation de la compréhension de l'écrit

### 4.1. Les supports

« Le respect des pratiques sociales de référence » conduira à utiliser uniquement des supports appartenant à la langue écrite. On exclura donc les scripts de documents sonores.

Il est essentiel de respecter la présentation originale du document : un article de presse ne se présente pas de la même façon qu'un extrait de roman ou qu'une recette de cuisine.

L'utilisation - observation et décodage - du paratexte (illustrations, typographie et mise en page) est le premier savoir-faire qu'il convient de faire acquérir aux élèves.

Comme pour la compréhension de l'oral, on proposera le plus souvent possible des documents authentiques. Aucun support ne doit être écarté, notamment pour les classes au niveau modeste : prospectus, pages de catalogues, courrier du cœur, tickets d'entrée dans un musée, tout peut devenir support à la compréhension de l'écrit pour autant qu'il permette de tester des savoirs et des savoir-faire auxquels les élèves ont été entraînés.

Il n'existe donc pas de longueur « type ». Il revient à l'enseignant d'apprécier le document au regard du niveau d'exigence du diplôme concerné.

### 4.2. Les procédures



#### RECOMMANDATIONS

Comme pour la compréhension de l'oral, on procédera le plus souvent à l'évaluation de la compréhension globale avant de passer à une compréhension plus fine, mais cela ne revêt pas un caractère obligatoire, certains supports se prêtant mal à cette distinction.

Si l'on pose des questions sur un mot précis, il est bon d'indiquer le paragraphe ou même la ligne dans laquelle il se trouve car les élèves faibles perdent un temps précieux à lire plusieurs fois tout le texte pour trouver le mot en question.

### 4.3. Les erreurs à éviter

- Comme pour la compréhension de l'oral, il faut rejeter les questions dont les élèves connaissent par avance la réponse.
- En revanche, contrairement à l'oral, on peut poser des questions sur des mots ou groupes de mots inconnus des élèves à condition qu'ils puissent en inférer le sens grâce aux diverses stratégies enseignées : composition, dérivation, conversion, analyse du contexte linguistique, paralinguistique et extralinguistique (connaissances professionnelles par exemple).
- On ne demandera pas de traduction : en effet, cet exercice demande une bonne maîtrise des deux langues et ne requiert pas uniquement une compréhension du texte. En revanche, on peut demander le compte rendu d'un passage qui prouvera que les élèves ont compris le ou les messages essentiels même s'ils l'expriment avec une certaine maladresse dans leur langue maternelle.
- Bien entendu, on ne pénalisera pas les erreurs orthographiques ou syntaxiques commises par les élèves dans leurs réponses en français.

Les questions ne doivent pas contenir de pièges.

- Il convient de se méfier des questions dont la réponse n'est évidente que pour l'examineur. Les questions du type vrai/faux sont souvent contestables à cet égard.

Exemple authentique : Kennedy était protestant et d'origine irlandaise. Vrai ou faux ?

Il en va de même pour les QCM qui n'ont pas toujours la rigueur souhaitable. Pour ce type de questions, on demandera systématiquement une réponse avec justification.

- On ne refusera pas plusieurs réponses quand cela est possible.

## 5. Évaluation de l'expression écrite

### 5.1. Le support

Le sujet doit clairement indiquer la situation de communication, à savoir :

- qui rédige le message.
- quel est l'objet du message.
- qui est destinataire du message.

Il peut, le cas échéant, être accompagné d'un document iconographique susceptible de faire réagir.

La forme de la production écrite doit respecter les pratiques sociales de référence : on rédige une lettre, un fax, un mél, une note d'information, un compte rendu...

## 5.2. La procédure



### RECOMMANDATIONS

Les consignes doivent faire état de la durée de l'épreuve et du nombre de mots attendus.

Elles peuvent comporter des indications de nature à orienter la production des élèves.

Exemple : dans le cas d'un récit, les consignes peuvent faire référence à un scénario imaginaire (accident de voiture) ou à une expérience personnelle originale.

Elles peuvent également indiquer qu'il faudra avoir recours au prétérit, utiliser des marqueurs de temps, exprimer un rapport de cause à conséquence...

## 5.3. Les erreurs à éviter

Comme il s'agit d'évaluer la capacité à communiquer par écrit, les compétences linguistiques ne doivent pas être évaluées en tant que telles, mais au travers de la production écrite dans sa globalité.

- Bannir les exercices de grammaire qui donnent assez souvent lieu à la production d'énoncés artificiels :

« Un stylo est moins gros qu'un ordinateur. »

« Je dois prendre un parapluie quand il pleut. »

- Ne pas proposer d'exercice du type « relier deux phrases simples à l'aide d'un connecteur logique » (malgré, à cause de...)

- Ne pas utiliser le thème grammatical : la traduction que font les élèves peut être incorrecte au plan morpho-syntaxique mais être néanmoins porteuse de sens.

- Ne pas proposer un sujet pour lequel le champ lexical du thème concerné n'aurait fait l'objet d'aucun travail en classe.

- Ne pas accepter de phrases importées du texte support de la compréhension, si l'évaluation de l'expression écrite est associée à celle de la compréhension orale (même jour/heure, même thème).

## 6. Évaluation de l'expression orale

### 6.1. Les supports

Pour créer les conditions favorables à une expression naturelle et authentique, tous les supports doivent être déclencheurs de paroles et proposer

des situations de communication avec transfert réel d'informations. Ils pourront être de nature variée : jeux de rôle, objets, documents iconographiques... Ils seront inconnus des candidats.

Le thème évoqué devra être identifiable de manière instantanée.

Dans le cas où le support serait un document iconographique comportant du texte, ce dernier ne devra en aucun cas poser de problème de compréhension et le message principal devra être véhiculé par l'image, la polysémie favorisant l'expression.

## 6.2. La procédure



### RECOMMANDATIONS

- L'expression orale se déroule en deux temps :
  - prise de parole en continu d'une durée variable en fonction du diplôme concerné.
  - échange avec l'examineur.

• Demander aux candidats de réagir oralement : présenter, proposer, analyser, interpréter, développer un point de vue...

L'échange doit permettre d'évaluer la capacité des candidats à répondre à des questions de difficulté variable sur des sujets très divers.

• La grille d'évaluation doit comporter des critères et des sous-critères. Seuls les premiers, en nombre restreint, seront accompagnés d'un barème afin d'éviter un découpage excessif de l'échelle de notes. Le rôle de l'enseignant étant double dans la phase d'échange (interlocuteur et évaluateur) il est difficile de renseigner une grille de notation très détaillée. Celle qui a été proposée pour l'épreuve terminale du Baccalauréat technologique rénové (voir la note de service citée plus haut) peut servir de base à la conception des grilles adaptées aux différents diplômes.

• En expression orale, la phonologie est déterminante. Un message grammaticalement correct peut être incompris si la prononciation est erronée. Il importe donc de minorer le barème pour ce qui est de la correction de la langue (déjà évaluée à l'expression écrite) et de le majorer pour l'évaluation de la prononciation.

• Les traces de l'épreuve : elles sont indispensables et doivent figurer dans le dossier du CCF

Pour chaque candidat, une fiche synthétique d'expression orale regroupera :

- nom et prénom du candidat ;



- jour de passage ;
- signature du candidat ;
- la référence du/des document(s) utilisé(s) ;
- grille d'évaluation (critères, barème, note) ;
- une liste limitée mais représentative des questions posées au candidat/un résumé des thèmes abordés lors de l'échange.

### 6.3. Les erreurs à éviter

- Une description détaillée d'un document iconographique, ne s'impose pas. S'il s'agit à ce stade d'évaluer la richesse lexicale de la langue parlée par le candidat, ce dernier n'est pas un spécialiste de la langue étrangère. On peut attendre d'un élève qu'il sache dire un éperon s'il prépare un diplôme dans des spécialités liées à l'équitation, mais on peut admettre que ce mot n'est pas couramment utilisé par tous les locuteurs natifs.
- Comme pour l'expression écrite, ne pas interroger les élèves sur un thème dont le champ lexical n'a pas été étudié en classe.
- Éviter de proposer un nombre trop restreint de thèmes et de supports qui ne garantiraient pas l'égalité de traitement des candidats.
- Bannir les thèmes susceptibles de perturber certains candidats : violences parentales, croyances religieuses...
- Éviter qu'une même classe soit évaluée par de trop nombreux collègues dans le cas d'un partage des tâches.

## Conclusion

Les observations et les conseils qui précèdent n'ont de sens que si l'évaluation s'inscrit dans une pertinence et une cohérence au regard de l'enseignement qui l'a précédée. On ne peut évaluer une compétence de communication que si elle a fait l'objet d'un enseignement soutenu et régulier dans la durée. Les situations d'évaluation doivent être un aboutissement logique de ce qui a été enseigné : thèmes abordés, méthodologie... En aucun cas il ne s'agit de « piéger » les élèves.

Si une préparation des élèves au type d'épreuve proposé à l'évaluation est indispensable, tout bachotage est un mauvais service à leur rendre.



L'étalement de l'évaluation des quatre compétences sur deux années scolaires ne doit pas faire perdre de vue que leur enseignement doit être simultané et continu, tout au long de la formation. Il ne saurait en être autrement puisque l'enseignement d'une langue ne peut s'envisager sans une interaction constante entre compréhension et expression, écrit et oral.

## CHAPITRE XIV

# Le suivi pédagogique d'établissements

En application de l'arrêté du 25 juillet 1995, l'Inspection de l'enseignement agricole a réalisé, depuis 1998, le suivi pédagogique de trente établissements. Il s'agit majoritairement de formations de niveau V (BEPA).

Cette contribution a pour objet d'une part de présenter la synthèse des observations effectuées et d'autre part de donner des recommandations pour éliminer les pratiques déviantes.

Il importe de préciser que l'échantillon sur lequel repose ce travail est constitué d'établissements dans lesquels des anomalies graves ont été identifiées à un moment donné dans la mise en œuvre du contrôle en cours de formation. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon issu d'un tirage aléatoire. L'Inspection n'intervient qu'à la demande du DRAF de la région où est situé cet établissement.

Il convient de ne pas en tirer de généralisations sur le dispositif de délivrance des diplômes. D'ailleurs au terme de l'année de suivi, soixante quinze pour cent des établissements ont été autorisés à poursuivre le contrôle en cours de formation.

## 1. Rappels de procédure

a) Le jury restreint, émanation de la Commission régionale de coordination et de conseil (CRCC), voire de la commission interrégionale (CICC) ou nationale (CNCC), examine les documents demandés aux établissements.

b) Sur proposition du président de jury, le DRAF transmet au doyen de l'Inspection une demande de suivi pédagogique des établissements où des anomalies graves sont constatées.

c) Un groupe d'inspecteurs, regroupant plusieurs compétences disciplinaires, examine dans les locaux du SRFD les documents concernant l'organisation pédagogique de l'établissement, l'organisation du contrôle en cours de formation et les dossiers des épreuves certificatives.

Au terme de cette étude, il existe trois possibilités :

- les dysfonctionnements sont principalement liés à des problèmes de forme qui peuvent être réglés par les présidents adjoints. Dans ce cas, la demande de suivi n'est pas mise en œuvre mais les remarques pour remédier à la situation sont transmises au DRAF ;
- les dysfonctionnements sont ponctuels et liés à une discipline. Dans ce cas une visite d'un inspecteur de la discipline concernée est organisée dans l'établissement qui est informé des conclusions par le DRAF ;
- les dysfonctionnements sont importants et généralisés, le suivi pédagogique est mis en œuvre. Le DRAF, informé des résultats des investigations par le doyen de l'Inspection, transmet à l'établissement les conclusions.

### **1.1. Organisation du suivi pédagogique**

En début d'année scolaire, une première visite est organisée par un groupe restreint d'inspecteurs dans l'établissement. Il s'agit de rencontrer les coordonnateurs de filière et les enseignants pour analyser les raisons des dysfonctionnements. Une fiche de suivi, explicitant les changements de pratiques à mettre en œuvre pour redresser la situation, est transmise à l'établissement par le DRAF qui la reçoit du doyen de l'Inspection. Cette fiche de suivi a valeur de contrat.

À la fin de l'année scolaire, une seconde visite est organisée dans l'établissement, qui permet d'apprécier la prise en compte des remarques prodiguées en début d'année, la qualité des changements dans les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation. Au terme de cette seconde visite, l'Inspection transmet au DRAF un avis proposant la poursuite du contrôle en cours de formation ou sa suspension pour une durée minimum de trois années. Le DRAF informe l'établissement de sa décision.

En cas de suspension, la reprise du contrôle en cours de formation doit recevoir l'avis favorable de l'Inspection de l'enseignement agricole qui organise une visite après deux ans.

## **2. Principaux dysfonctionnements rencontrés dans les établissements mis en suivi**

### **2.1. Une formation disciplinaire insuffisante et des équipes pédagogiques embryonnaires**

Si, conformément à la réglementation, 75 % des horaires sont assurés par des personnes ayant un niveau II, une forte inadéquation entre les compétences disciplinaires de la formation et les matières enseignées est fréquemment

rencontrée en enseignement général. Cette situation conduit à un non-respect du niveau d'exigence imposé par les référentiels.

Les équipes pédagogiques n'ont pas d'existence véritable et manquent d'efficacité, ce qui est préjudiciable à la construction de progressions cohérentes, à la mise en œuvre de l'enseignement pluridisciplinaire et à la préparation des élèves pour les épreuves terminales. On trouve là une explication à l'écart important qui existe entre les résultats du contrôle en cours de formation et les épreuves terminales ponctuelles.

## **2.2. Une connaissance imparfaite et une mise en œuvre peu rigoureuse des référentiels et des notes de cadrage**

La méconnaissance partielle des référentiels et de leur contenu est un cas fréquent, tout particulièrement pour le référentiel professionnel. Il n'est pas rare de voir mis en œuvre des référentiels anciens et non actualisés. Les horaires réalisés, tant dans les disciplines générales que professionnelles sont en deçà des horaires réglementaires. L'inexistence de laboratoires ou des équipements très insuffisants conduisent à des dérives graves dans la mise en œuvre des travaux pratiques et de leur évaluation.

Pour les établissements pratiquant l'alternance ou le rythme approprié, c'est l'annexe III 1 du contrat avec l'État qui fixe les horaires par module. On constate que ce document est parfois absent, parfois non signé et que son contenu n'est pas toujours respecté avec précision pour tous les modules.

Certains lieux de stage ne sont pas adaptés aux objectifs de formation. La nature des missions et des tâches à accomplir par les apprenants ne correspond pas aux attentes.

Les notes de cadrage fixent le nombre d'épreuves certificatives et les modalités. Si dans l'ensemble le nombre des épreuves est respecté, il n'en est pas de même pour les modalités. On déplore principalement que des épreuves pratiques se transforment en épreuves orales voire en épreuves écrites. Cette situation peut être liée à des insuffisances d'équipement mais on la rencontre également pour les épreuves liées aux modules professionnels. Il s'agit dans ce cas d'une mauvaise application des référentiels.

## **2.3. Manque de rigueur dans la tenue du cahier de textes**

La note de service 2076 du 18 août 1989 donne des instructions concernant la mise en place et la gestion des cahiers de textes. On constate que dans certains établissements l'organisation et la structuration de ces documents, référents administratifs, ne permettent pas de retrouver commodément la progression pédagogique des modules et les temps d'enseignement.

## **2.4. Tenue imparfaite des documents réglementaires du CCF renseignés de façon incomplète**

### ***Le plan d'évaluation prévisionnel (PEP)***

Ce document a valeur de contrat. Il doit être signé par le chef d'établissement et le président adjoint lors de son passage sur site. Ce n'est pas toujours le cas. D'autre part pour les établissements qui ont retenu l'attention de la CRCC à cause de pratiques non conformes, la communication sur le PEP ne peut se résumer à un envoi de courrier mais nécessite une rencontre du coordonnateur et de l'équipe enseignante.

Le non-respect du plan d'évaluation est un dysfonctionnement grave. Or dans les établissements mis en suivi, on constate que les modalités retenues ne sont pas respectées, que des dates sont modifiées sans avenant et que les problèmes liés aux absences sont gérés de façon insatisfaisante. Dans ce dernier cas, on peut considérer que l'égalité de traitement des candidats n'est pas toujours assurée.

### ***Les dossiers d'épreuves certificatives***

Les dossiers soumis au jury sont souvent incomplets : la date de passation de l'épreuve n'est pas mentionnée sur la chemise voire sur les productions d'élèves, la liste des élèves est incomplète ou difficile à exploiter, les justificatifs d'absence ne sont pas joints, la moyenne de classe n'est pas transcrite, le dossier n'est pas signé par l'enseignant responsable de l'épreuve.

On déplore fréquemment une insuffisance de renseignements sur l'épreuve de remplacement qui peut aller jusqu'à l'absence partielle ou totale du sujet.

### ***Les énoncés d'épreuve***

De manière récurrente sont pointées des insuffisances quant au niveau d'exigence, aux parties de programme évaluées, à la concordance entre les objectifs annoncés et testés, à la nature du questionnement et au contenu des épreuves de remplacement.

En ce qui concerne le niveau d'exigence, la référence au niveau des élèves, à leurs difficultés et à la qualité du recrutement de l'établissement n'est pas recevable. Ce type de remarques renvoie aux pratiques d'orientation et ne peut servir de justifications.

En ce qui concerne les parties de programmes évaluées, les sujets portent sur une partie réduite du programme et ce de façon répétitive d'une année sur l'autre. On observe les mêmes sujets proposés pour plusieurs promotions successives (voire avec les mêmes fautes d'orthographe).

En ce qui concerne la nature du questionnement, on note d'une part des incorrections de vocabulaire et d'autre part un questionnement atomisé, enfantin, qui ne permet d'apprécier ni la qualité de réflexion ni la capacité d'analyse des candidats.

Les sujets de remplacement proposés en cas d'absence sont souvent trop proches des sujets principaux voire identiques, entraînant une inégalité de traitement entre les candidats.

### ***L'évaluation***

Un nombre élevé de grilles d'évaluation est inadapté soit parce qu'il y a confusion avec les indications de correction soit parce que les critères ne correspondent pas aux modalités de l'épreuve ou sont non pertinents.

La correction des copies reflète le manque de connaissances disciplinaires de certains enseignants. On constate alors un manque de rigueur (points attribués malgré les erreurs) ou de fortes incohérences (points attribués ou non alors que les réponses sont identiques).

La surévaluation des copies est la remarque rencontrée le plus fréquemment dans les fiches de suivi. Cet état de fait est fortement corrélé avec la construction de barèmes atomisés qui conduisent à attribuer des points alors que la production ne répond pas aux exigences de la formation.

On peut s'étonner de voir les notes et les annotations sur les copies d'élèves réalisées au crayon à papier. Cette pratique, depuis longtemps combattue, ne peut que faire naître le doute et la suspicion.

### ***L'entraînement intensif en vue des épreuves certificatives***

Il n'est pas rare de constater que des épreuves formatives ont été organisées quelques jours avant l'épreuve certificative avec des sujets « très proches » du sujet finalement proposé. On a entendu l'expression « épreuve formative associée à l'épreuve certificative ». Cette pratique n'est pas recevable et constitue une déviance caractérisée.

## **2.5. Remarques spécifiques à certains modules ou disciplines**

**Français :** en BEPA, l'épreuve de première année est écrite et orale et prend appui sur un dossier. De nombreuses anomalies sont enregistrées dans la mise en œuvre. Une nouvelle note de service parue le 8 octobre 2002 (NS DGER/POFEGTP N° 2002-2083) rappelle les conditions de mise en œuvre du contrôle en cours de formation du module G1.

**Langues vivantes :** les objectifs à évaluer et le mode d'évaluation sont précisés dans la note de service (NS DGER/POFEGTP N° 2000-2094 du 2 octobre 2000). L'application de cette note de cadrage souffre de nombreuses insuffisances. Un texte intitulé «évaluation en langues vivantes» inséré dans le présent rapport précise les attentes dans cette discipline.

**Éducation physique et sportive :** Tous les enseignants rencontrés ne sont pas titulaires des diplômes requis pour l'enseignement de cette discipline. L'évaluation des savoirs d'accompagnement occasionne de nombreuses remarques. On constate en particulier un manque de lien avec la pratique sportive.

**Module G4 :** l'évaluation n'est pas toujours en relation avec le PUS et le questionnement demeure trop ponctuel.

**Histoire et géographie :** cette discipline est l'une de celles où l'on note très souvent une formation des enseignants insuffisante voire des connaissances disciplinaires proches de l'indigence. Le questionnement dans certains sujets est qualifié d'absurde et en histoire beaucoup trop centré sur l'événementiel. En BEPA, chacune des deux épreuves certificatives doit évaluer l'économie et l'histoire-géographie, or on observe des sujets qui ne prennent en compte que l'une de ces disciplines.

**Mathématiques :** des formulaires ont été publiés par notes de service. Les élèves doivent en disposer lors des épreuves.

Les remarques concernant le niveau d'exigence et les énoncés n'évaluant qu'une partie trop restreinte du programme sont extrêmement fréquentes. En BTS, les notions spécifiques à une filière ne peuvent être ignorées dans l'évaluation.

L'exactitude du résultat ne peut être le seul critère utilisé. La grille d'évaluation doit donc prendre en compte la qualité de la rédaction et la précision du raisonnement.

L'informatique doit être enseignée le plus rapidement possible pour permettre aux élèves de réinvestir leurs connaissances dans les autres champs d'activité.

**Modules professionnels :** on note que les supports de cours ou d'épreuves certificatives ne sont pas toujours actualisés. Un sujet où le questionnement repose presque exclusivement sur des définitions n'est pas recevable car il ne permet pas d'évaluer les capacités de réflexion et d'analyse.

Le cadrage du CCF des modules professionnels comporte différentes situations



d'évaluation et en particulier des épreuves de pratique explicitée permettant de vérifier l'acquisition de savoir-faire pratiques en situation. Selon les cas, elles permettent d'évaluer les capacités à...

- identifier et connaître les végétaux ;
- observer et apprécier une situation professionnelle (peuplement cultivée, lot d'animaux.) ;
- mettre en œuvre les techniques nécessaires à la conduite du processus de production (utilisation d'un matériel de conduite de culture, intervention sur un lot d'animaux, réalisation d'opérations d'entretien du matériel).

Par rapport à ces épreuves de pratique explicitée, on constate des types d'insuffisances de nature différente :

- la transformation de ces épreuves en « un oral technique » portant sur la maîtrise de connaissances technologiques, déjà évaluées par ailleurs sous forme écrite ou orale ;
- une mise en œuvre manquant de « transparence » : la liste des questions ou des situations d'évaluation n'est pas communiquée ;
- les grilles d'évaluation sont mal conçues et ne permettent pas d'évaluer les capacités visées ;
- elles sont insuffisamment renseignées et ne permettent pas de justifier les notes attribuées.

**MAR - MIL :** on constate des confusions entre ces deux types de module. Dans certains établissements, les MIL n'ont fait l'objet d'aucune modification depuis 1992. Enfin il existe des redondances entre certains modules professionnels (P1, P2) et les MIL ou les MAR.



## RECOMMANDATIONS

### ■ Les préconisations concernant les équipes enseignantes

- Apporter une attention particulière à la gestion des ressources humaines. Il convient d'assurer une parfaite adéquation entre les compétences de formation et les disciplines enseignées.
- Actualiser le plan de formation local (PLF) en fonction des besoins identifiés.
- Responsabiliser les coordonnateurs et renforcer l'encadrement des équipes pédagogiques.

### ■ Les préconisations concernant l'organisation pédagogique

- Mettre à la disposition de chaque enseignant le référentiel

complet (référentiel professionnel et référentiel de diplôme) ainsi que les notes de service.

- Sensibiliser chaque enseignant à l'importance du référentiel professionnel.
- Construire des progressions réfléchies et cohérentes qui ne sont pas la transcription linéaire des textes du référentiel.
- Étaler sur l'année les différentes épreuves certificatives.
- Élaborer un avenant au PEP en cas de modifications et le faire signer par le président adjoint. Pour les redoublants, prévoir un avenant.
- Renseigner le cahier de textes, conformément à la note de service ; celui-ci doit être structuré par module et contenir pour chaque séance les thèmes traités, la durée, le travail à réaliser, la signature de l'enseignant. On doit y trouver également les énoncés des devoirs surveillés et en temps libre. Il doit être visé par le chef d'établissement à intervalle de temps régulier.
- Exploiter dans chaque module les compétences acquises par les apprenants lors des phases d'alternance et ne pas les exclure systématiquement de l'évaluation.
- Conduire une réflexion globale sur la répartition horaire dans chaque module et la stratégie de formation dans les établissements pratiquant la formation à rythme approprié ou l'alternance.
- Doter les CDI d'ouvrages de référence actualisés et les laboratoires d'équipements conformes aux filières et aux niveaux de formation.

### **Dans les CFA**

- Construire ou actualiser le dossier d'habilitation à destination du SRFD, contenant les documents de la pédagogie de l'alternance, en particulier les documents de liaison CFA - maître d'apprentissage, les progressions modulaires, un plan d'évaluation précis et les situations d'enseignement pluridisciplinaire.

### **■ Les préconisations concernant les dossiers du contrôle en cours de formation**

Les épreuves certificatives sont des épreuves d'examen. La réglementation générale des examens s'y applique et la plus grande transparence doit prévaloir.

- Fournir les listes actualisées d'élèves avec les notes sans ratures, la moyenne de classe, le coefficient prévu. Il serait souhai-

table de faire figurer l'histogramme. Préciser les élèves absents et joindre les certificats médicaux ou justificatifs de cette absence.

- Élaborer des épreuves de remplacement originales.
- Définir pour les situations d'évaluation les compétences à évaluer, les conditions de l'évaluation, la définition de l'activité à réaliser et les conditions de réalisation, la performance attendue et les critères d'évaluation.
- Construire des grilles d'évaluation pertinentes et cohérentes avec les modalités de l'épreuve. Doter chaque CDI d'ouvrages de référence sur l'évaluation.
- Préciser les conditions de déroulement des épreuves, tout particulièrement celles des épreuves orales et des épreuves pratiques.

### ■ Les préconisations concernant la conception des épreuves

L'évaluation certificative sert à déterminer le niveau terminal atteint par le candidat par rapport au niveau requis pour l'obtention du diplôme. Il ne s'agit donc pas de mesurer les progrès réalisés par le candidat. L'évaluation certificative doit ainsi être distinguée de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

- Respecter les niveaux d'exigence imposés par les référentiels.
- Exclure les sujets extraits de manuels, d'annales ou récemment utilisés dans un autre établissement. À ce propos, l'existence de banques de sujets peut être utile mais en aucun cas des sujets ne doivent être réutilisés en l'état.
- Ne pas évaluer plusieurs fois le même objectif.
- Formuler clairement des consignes précises. Choisir avec soin les verbes d'action.
- Rédiger des textes dans lesquels la qualité de l'expression est irréprochable et le respect des règles usuelles d'orthographe permanent.
- Valoriser autant que faire se peut, dans les épreuves relevant de l'enseignement général, les sujets ancrés sur la réalité professionnelle des élèves.

### ■ Les préconisations concernant les évaluateurs

- Notifier la présence éventuelle d'un professionnel associé à l'enseignant. Dans tous les cas, l'enseignant reste maître d'œuvre de l'évaluation et le professionnel ne peut se substituer à lui.
- Proscrire l'emploi du crayon à papier pour la correction.

### ■ Les préconisations concernant les MIL et les MAR

- Faire évoluer la « carte » des MIL proposés dans l'établissement.
- Rédiger avec précision les modalités de l'évaluation dans les dossiers transmis au SRFD.

## Conclusion

Le contrôle en cours de formation est une pratique riche et stimulante lorsqu'il est encadré et organisé de façon pertinente par des équipes pédagogiques formées à cette pratique. L'une des causes des anomalies rencontrées est l'absence d'une véritable culture de l'évaluation de certaines équipes, cette absence de culture étant éventuellement amplifiée par une grande instabilité. Les présidents et présidents adjoints, étant en contact avec les équipes pédagogiques, ont un rôle de régulation important. Leurs fonctions de conseil et de cadrage doivent être rappelées et soutenues. Il serait souhaitable de remettre en place un dispositif de formation pour répondre à l'arrivée d'une nouvelle génération à ces postes de responsabilité.

# **Annexes**



# Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole

## 1. Caractéristiques générales

L'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) est placée auprès du Directeur général de l'enseignement et de la recherche qui en dispose. L'Inspection assiste le directeur général dans l'exercice de ses fonctions (article 2 de l'arrêté du 2 juillet 1999 portant organisation et attribution de la DGER).

Ce positionnement de l'Inspection a plusieurs conséquences :

- L'Inspection est le relais de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'agriculture et conduite par le directeur général et ses services. L'Inspection est consultée pour avis sur les orientations et les textes réglementaires ce qui lui permet de mieux en intérioriser la portée et mieux en évaluer l'application sur le terrain. L'Inspection est l'une des instances dont dispose le directeur général pour expliciter la politique qu'il conduit, en impulser l'esprit et en faire appliquer la lettre sur le terrain ;
- Rattachée au directeur général, dont elle reçoit exclusivement les instructions et détient l'autorité, elle se situe « hors ligne hiérarchique ».

L'Inspection de l'enseignement agricole est nationale.

Elle n'est pas régionalisée comme les inspections (IEN et IA-IPR) placées auprès des recteurs. Elle peut ainsi faire valoir une vision globale du système en toute circonstance, ce qui donne force au point de vue de l'Inspection.

Une Inspection « de l'enseignement agricole » doit pouvoir exercer son expertise sur l'ensemble des composantes de cet enseignement : les politiques publiques qui le régissent et l'organisent, les établissements d'enseignement, les agents, les dispositifs de formation et de certification. Par ailleurs les articles L 811-1, L 812-1 et L 813-1 du Code rural définissent le champ d'exercice des missions de l'Inspection : l'enseignement technique agricole public, (L 811-1), l'enseignement technique agricole privé (L 812-1) et l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire (L 813-1).

## 2. Missions

L'Inspection existe juridiquement en tant qu'instance, depuis la loi d'orientation agricole de juillet 1999, qui, dans son article L 811-4-1, en précise dans les grandes lignes les missions permanentes : « *l'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formations* ». Ce texte est important car il n'existait auparavant aucun texte réglementaire de portée générale officialisant l'existence de l'Inspection. Seuls existaient des textes dispersés et sectoriels.

Les missions ont été plus précisément définies dans l'article 1er de l'arrêté interministériel du 2 septembre 2002 pris en application de l'article précédent de la loi d'orientation agricole :

*L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'agriculture et de la pêche et veille au respect des règles et prescriptions nationales. Elle est chargée en application de l'article L. 811-4-1, et dans le cadre des articles L. 811-1, L. 812-1 et L. 813-1, des missions permanentes suivantes :*

- *L'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents, pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle. L'inspection s'exerce notamment sur les domaines suivants :*

- a) *le fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la mise en œuvre de leur projet, leur vie intérieure sociale, scolaire ou étudiante, leur système de décision et l'organisation du service ;*

- b) *la gestion administrative et financière ;*

- c) *les dispositifs de formation scolaire, de formation par apprentissage et de formation professionnelle continue et les dispositifs de certification correspondants.*

- *L'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration pour :*

- a) *l'élaboration des prescriptions pédagogiques et programmes nationaux ;*

- b) *l'élaboration des sujets d'examen ou de concours ;*

- c) *la participation aux concours, examens et commissions de recrutement des cadres et agents, enseignants et non-enseignants, le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des directeurs régionaux de l'agriculture et de la forêt ;*



*d) la collaboration à des évaluations thématiques dans le cadre du programme annuel d'évaluation ;*

*e) la participation à l'évaluation de la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole.*

*• La contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;*

*• La participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.*

## **2.1. Une mission d'inspection proprement dite**

Le terme d'« inspection » est générique et désigne, selon les cas, la mise en œuvre de procédures de conseil, d'évaluation et de contrôle. S'il est vrai qu'il n'y a pas d'inspection sans contrôle de conformité, le conseil et l'évaluation ont pris une grande place dans les causes de saisines de l'Inspection et traduisent une évolution significative des missions qu'on attend d'elle. Cette tendance est vraie pour tous les corps d'inspection, en France comme à l'étranger.

### ***Le conseil auprès des agents et des établissements***

Il s'agit d'aider les agents à mieux remplir leur mission, de rechercher une solution à leurs difficultés, d'approfondir avec eux des causes de dysfonctionnement, en prodiguant des recommandations. Les inspecteurs ont souvent exercé antérieurement des fonctions analogues à celles des agents qu'ils conseillent, fonctions dont ils connaissent par expérience les difficultés et sur lesquelles ils peuvent porter un regard distancié. Cette fonction de conseil est essentielle et permet de prévenir les dérives. Il est possible de distinguer trois domaines qui s'offrent plus particulièrement à la fonction de conseil :

- actions de conseil et d'appui pédagogique aux enseignants qui sont particulièrement opportuns à deux moments privilégiés de leur carrière :
  - avant l'entrée en fonction, dans la période de formation initiale.
  - au cours des premières années de prise de fonction (généralisation du conseil accompagnant la prise de fonction).
- actions de conseil et d'appui en management qui s'adressent aux cadres des EPLE (chefs d'établissement, responsables des centres constitutifs, cadres administratifs, en privilégiant là encore le moment de la prise de fonction) :

elles concernent la gestion financière, l'organisation des EPLE, le management des ressources humaines.

- actions de conseil et d'appui aux chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAF, aux attachés en SRFD.

### ***L'évaluation de la mise en œuvre des mesures de politique éducative***

Cette démarche s'inscrit dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques, l'un des axes stratégiques de la réforme de l'État.

Évaluer n'est pas contrôler ; l'évaluation ne se réfère pas à des règles mais à une politique publique dont il convient d'analyser la mise en œuvre, les résultats et les effets en regard des objectifs qui lui ont été assignés et des moyens qui lui ont été alloués. Les fonctions de l'évaluateur sont d'apprécier l'efficacité d'une politique au travers de sa mise en œuvre en essayant de comprendre pourquoi par exemple tous les objectifs assignés à celle-ci n'ont pas été atteints, ou de juger de sa pertinence au travers de ses effets réels ou inattendus.

L'Inspection évalue ainsi la mise en œuvre des projets d'établissement (article L 811-8 et L 813-2 du code rural), la mise en œuvre des réformes pédagogiques (ex : la réforme des classes de seconde), le fonctionnement des centres, les dispositifs de formation (ex : le programme national d'individualisation), l'exercice d'une mission (ex : la mission de coopération internationale, la mission de développement)...

### ***Le contrôle des agents, des établissements et des dispositifs***

C'est le regard classique et le rôle normatif d'une Inspection, qui doit veiller au respect des règles et des prescriptions nationales. Il s'agit de vérifier des compétences et des qualifications des agents, de vérifier le respect de procédures et de règles, de repérer « sur place et sur pièces » les éventuels dysfonctionnements c'est-à-dire les écarts par rapport aux règles, aux normes, aux instructions. Une procédure d'inspection peut mettre en cause la responsabilité d'agents et peut conduire à des sanctions administratives. L'Inspection est de par son statut la garante du respect du droit.

On peut constater un accroissement des sollicitations de l'Inspection sur les aspects juridiques et financiers. La plus grande autonomie des établissements (disparition de la tutelle a priori), les nouveaux comportements de la société à l'égard de l'école et la judiciarisation ont fait entrer très largement les établissements et leurs responsables (y compris les enseignants) dans le champ des jurisprudences. En la matière, la prévention devient fondamentale. D'où

l'importance pour l'Inspection de proposer des conseils en la matière auprès des établissements et des acteurs et de former les acteurs.

Des domaines s'offrent plus particulièrement à la fonction de contrôle :

- Les contrôles effectués dans le cadre :
  - du recrutement d'agents contractuels de l'enseignement agricole public (ACEN, ACER) ;
  - de la pérennisation des contrats sous condition suspensive d'agents de l'enseignement agricole privé ;
  - de la titularisation, après concours, des professeurs PCEA ou PLPA2 stagiaires de l'enseignement agricole public (EQP, CAP) ;
  - de l'intégration en catégorie II ou IV, après concours, des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole privé (EQP, CAP) ;
- Les contrôles d'agents, de centre ou d'établissement dans les situations de dysfonctionnement, de crise ou de conflit ;
- Le contrôle de l'application des prescriptions des référentiels ;
- Le suivi pédagogique d'établissement suite au constat d'anomalies graves dans la mise en œuvre du contrôle certificatif en cours de formation (CCF).

## **2.2. Une mission d'expertise et d'appui**

L'Inspection apporte à l'administration centrale sa capacité d'expertise et son appui lors des jurys de concours et d'examen, notamment lors de l'élaboration de sujets, lors de l'élaboration des prescriptions nationales (référentiels de métiers, de formation et de diplôme). L'Inspection participe en outre aux différents groupes de réflexion mis en place à l'initiative de l'administration centrale. Sa participation très active à l'élaboration des prescriptions nationales et des sujets d'examen (plus de 600 sujets d'examen produits par an) est un moment très important d'association de l'Inspection à l'élaboration de la norme.

L'Inspection accompagne sa participation à l'élaboration des référentiels d'un rôle de veille scientifique. En tout état de cause, le rapprochement de l'Inspection, sous des formes diverses, des établissements d'enseignement supérieur et de la recherche est nécessaire de même que la question de l'accès des inspecteurs aux sources documentaires. La veille scientifique, comme d'ailleurs la veille juridique, est une préoccupation essentielle pour l'Inspection, et une condition de l'entretien de sa capacité d'expertise.

L'Inspection est également chargée des opérations de sélection des candidats pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux emplois de direction des établissements publics ; le doyen est, ès qualité, président de la commission de sélection. De même, et par le parallélisme des formes, l'Inspection est étroitement associée à la qualification des directeurs d'établissements privés à temps plein (le doyen est président du jury) et à la qualification pédagogique des enseignants de ces établissements (contrôle du bon fonctionnement des jurys). L'Inspection assure le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAF.

### **2.3. Une mission de contribution à l'animation**

En tant que relais de la politique éducative élaborée et conduite par le directeur général, en tant que représentante de l'État, l'Inspection est un acteur important pour l'animation institutionnelle du système éducatif agricole et notamment pour appuyer la mise en œuvre de cette politique. L'observation directe et permanente sur le terrain des pratiques pédagogiques et administratives confère à l'Inspection une position tout à fait privilégiée pour exercer une telle mission. Des occasions très variées sont données à l'Inspection pour exercer ce rôle :

- lors de la constitution et la coordination de réseaux des conseillers pédagogiques ;
- lors des déplacements dans les établissements par exemple, où les inspecteurs sont susceptibles d'être interrogés sur le sens de telle ou telle mesure de politique éducative, ils doivent pouvoir préciser la manière dont il convient de l'appliquer et expliciter tel ou tel texte réglementaire, ou tel ou tel référentiel ;
- lors de l'animation de réunions régionales ou interrégionales ;
- lors de l'animation de groupes de travail à la demande de l'Administration ;
- lors de la conduite de chantiers d'évaluation ;
- lors de la présentation orale de certains rapports d'évaluation, d'expertise ou d'étude devant les instances de la DGER.

### **2.4. Une mission de participation à la formation**

La capacité d'expertise de l'Inspection est fortement sollicitée dans le cadre de la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif (enseignants, cadres, personnels ATOSS). Les inspectrices et inspecteurs interviennent,

dans les sessions de formation initiale et continue organisées sur le plan national (ENESAD, ENFA, EPN) ou interrégional, voire régional. C'est aussi une occasion d'animation du système. La participation des inspecteurs à la formation peut aussi s'exercer dans des cadres moins formels comme par exemple les visites conseils ou l'animation de réunion d'enseignants d'une même spécialité.

### **3. Les conditions d'exercice des missions**

Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'Inspection intervient dans des domaines bien précis : la gestion administrative et financière des établissements, la vie étudiante, l'apprentissage, les exploitations agricoles et les ateliers technologiques. Le doyen est chargé de présider la passation de service des directeurs d'établissement.

Le champ des missions peut être élargi aux demandes de collectivités territoriales qui peuvent saisir l'Inspection par l'intermédiaire du DRAF (saisine fréquente pour des opérations d'expertise d'équipement pédagogiques d'établissement). D'autre part l'Inspection, à la demande du directeur général de l'enseignement et de la recherche, peut assurer toute mission particulière d'inspection ou d'expertise relevant de son autorité, ou être associée à des missions d'inspection ou d'expertise relevant d'autres autorités ou d'autres structures d'inspection ou de contrôle. Par exemple, l'Inspection de l'enseignement agricole est actuellement associée à l'Inspection des services déconcentrés (DDAF et DRAF).

L'Inspection de l'enseignement agricole dispose des pouvoirs d'investigation sur place et sur pièces nécessaires à l'exercice de ses activités. Les agents affectés à l'inspection reçoivent, à cet effet, l'appui et le concours de tous les services ou établissements du ministère chargé de l'agriculture. Ces services ou établissements sont tenus de leur fournir tous documents et informations nécessaires à l'accomplissement de leurs missions.

Dans l'exercice de leurs missions, les inspecteurs peuvent détenir des informations sensibles et sont tenus de signaler sans délai au Procureur de la République les faits dont ils pourraient supposer une qualification pénale, en application de l'article 40 du code de procédure pénale. Ces faits peuvent par exemple se rattacher au cas de mineurs victimes.

## 4. Les compétences de l'Inspection

Une Inspection dite «de l'enseignement agricole» doit pouvoir exercer sa capacité d'expertise sur l'ensemble des facettes de cet enseignement. C'est ainsi qu'elle réunit en interne un ensemble diversifié de compétences qui se traduit par l'existence de quatre catégories d'inspecteurs (cf. article 2 du décret statutaire):

- *Les inspecteurs à compétence pédagogique*

Ils sont eux-mêmes répartis par groupes de spécialités. Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels enseignants, des formateurs et des équipes pédagogiques assurant, dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelles agricoles, des formations qui peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus. Ils participent également à l'inspection du fonctionnement et de l'organisation pédagogiques de ces établissements et de leurs centres.

- *Les inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole*

Ils exercent leurs fonctions vis-à-vis des établissements, des centres, des personnels et des dispositifs de formation du point de vue de l'exercice des missions de ces établissements: formation professionnelle continue, dispositifs d'apprentissage (enseignements technique et supérieur), développement et exploitation agricole, coopération internationale, animation rurale, insertion.

- *Les inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière*

Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé des établissements de tous niveaux. Ils concourent à l'inspection administrative générale de ces établissements et contrôlent leur gestion.

- *Les inspecteurs à compétence générale*

Ils ont particulièrement vocation à exercer leurs missions vis-à-vis du fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la réalisation de leurs projets, leur vie sociale et scolaire, l'organisation du service et la manière de servir des personnels, notamment des personnels de direction et d'encadrement. Ils peuvent évaluer la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole. La vie scolaire s'étend à la vie étudiante dans les établissements d'enseignement supérieur.

La présence conjointe de ces quatre domaines aussi bien dans le domaine péda-

gogique que dans le domaine administratif ou autre est un des traits spécifiques de l'Inspection de l'enseignement agricole. Ceci permet toutes les géométries dans la composition des équipes d'intervention, selon la nature des problèmes pour lesquels l'Inspection est saisie. C'est une force de l'Inspection que d'avoir cette capacité d'intervention pluri-sectorielle. Les quatre types de compétences sont bien connus et reconnus des acteurs du système éducatif agricole.

## **5. L'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole**

L'Inspection de l'enseignement agricole comprend 73 inspecteurs répartis dans les quatre domaines de compétences :

- 47 inspecteurs à compétence pédagogique
- 10 inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole
- 6 inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière
- 10 inspecteurs à compétence générale.

Les activités de l'Inspection sont dirigées par un doyen, qui répartit les tâches entre inspecteurs et attribue les missions. Il est assisté dans ses fonctions par quatre coordinateurs d'activités (qui ne recouvrent pas exactement les différentes catégories d'inspecteurs), dont deux sont assesseurs du doyen, et par un secrétariat général comprenant un secrétaire général, des secrétaires et une documentaliste.

L'ensemble de ces 9 personnes positionnées géographiquement au siège de la DGER à Paris, constituent « la cellule nationale de l'Inspection » (appelée antérieurement « coordination ») qui a pour fonctions :

- d'organiser et de coordonner les activités de l'Inspection en relation permanente avec la direction générale et les sous-directions ;
- de mettre en œuvre la politique de l'Inspection, d'élaborer les règles déontologiques, de codifier les procédures d'inspection ;
- de centraliser les informations et les commandes et de diffuser les informations nécessaires auprès des inspectrices et inspecteurs répartis sur tout le territoire ;
- de tenir un tableau de bord statistique et qualitatif des activités des inspecteurs par compétence et par spécialité ;
- d'établir le budget prévisionnel nécessaire à la réalisation de ces activités, de le gérer et de l'ajuster au cours de l'exercice en fonction des priorités définies ;
- d'assurer avec les services de la DGER et de la DGA le suivi des carrières

des membres de l'Inspection, d'organiser le recrutement et la formation des inspecteurs ;

- de suivre les moyens logistiques de l'Inspection et des inspecteurs, de classer et d'archiver les rapports d'inspection, de gérer le courrier ;
- de coordonner l'élaboration du rapport annuel de l'Inspection.

L'Inspection de l'enseignement agricole produit plus de 1 500 rapports par an, qui se répartissent en 1 350 rapports d'inspection (contrôle, évaluation, expertise) d'agents, d'établissements et de dispositifs, dont environ 500 rapports d'inspection (contrôle) établis dans le cadre des titularisations post-concours, 175 fiches conseil et une trentaine de fiches techniques.



## ANNEXE II

# **Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 1<sup>er</sup> septembre 2003**

### **1. Membres de la cellule nationale de l'Inspection, en fonction à l'administration centrale**

<b>Prénom</b>	<b>Nom</b>	<b>Fonction</b>	<b>Grade ou emploi</b>
Éric	MARSHALL	Doyen	Ingénieur général du génie rural, des eaux et des forêts
Jacques	CHARTAGNAT	Coordinateur du domaine « établissement », assesseur du doyen	Inspecteur à compétence générale
Geneviève	FERNIER	Coordinatrice du domaine administratif, juridique et financier	Inspectrice de l'enseignement agricole à compétence générale
Alain	MARCOUX	Coordinateur du domaine pédagogique, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
Mireille	WASTIAUX	Coordinatrice du domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »	Inspectrice des missions particulières de l'enseignement agricole
Patrice	ODOUL	Secrétaire général	Attaché principal d'administration centrale
Françoise	MICHEL	Secrétaire du doyen	Adjoint administratif d'administration centrale
Annick	MALARD	Secrétaire	Secrétaire administratif d'administration centrale
Cybèle	CANTEAU	Documentaliste secrétaire	Agent contractuel

## 2. Inspectrices et inspecteurs hors administration centrale, répartis selon les domaines de compétences

<b>Inspectrices et inspecteurs à compétence pédagogique</b>		
<b>Prénom</b>	<b>Nom</b>	<b>Spécialité</b>
Roselyne	LE PRUD'HOMME	Lettres
Daniel	MARC	Lettres
Patricia	MAZoyer	Lettres
Robert	BURBAUD	Langues
Pierre	DUCERT	Langues
Claude	ROLLET	Langues
Chantal	JACOB	Mathématiques-informatique
Ginette	OSMOND	Mathématiques-informatique
Christian	PACULL	Mathématiques-informatique
Jean-Claude	PIEDEVACHE	Mathématiques-informatique
Pierre	GOUDET	Sciences physiques
Chantal	LAPOSTOLLE	Sciences physiques
Jacques	LEFEBVRE	Sciences physiques
François	MUGNIER	Sciences physiques
Thierry-Marc	BOTREAU	Biologie-écologie
Jean-Pierre	LAGORS	Biologie-écologie
Francine	RANDI	Biologie-écologie
Christiane	FERRA	Aquaculture
Louis	LARCADE	Histoire-géographie
Anne-Marie	LELORRAIN	Histoire-géographie
Nicole	BROCHARD	Éducation physique et sportive
Yves	CROUZILLAS	Éducation physique et sportive
Pierre	SALADIN	Éducation physique et sportive
Patrick	DUSSAUGE	Éducation socioculturelle
Jean-Pierre	MENU	Éducation socioculturelle
Sylvie	PERGET	Documentation et technologie de l'informatique
Jean-Jacques	GAILLETON	Agronomie
Xavier	LE CŒUR	Agronomie
Jean-Michel	MICHEZ	Agronomie
Françoise	CAUCHOIX	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Alain	DURNERIN	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Jean-Paul	TOUSSAINT	Agronomie et horticulture
Raymond	GUYOMARC'H	Zootéchnie
Roland	JUSSIAU	Zootéchnie
Louis	MONTMEAS	Zootéchnie
Jean-Pierre	GENEST	Sciences et techniques agroalimentaires
Alain	BRANGER	Biochimie-microbiologie-génie biologique
Denis	COTTE	Sciences et techniques des équipements
André	GUILLERMINET	Sciences et techniques des équipements
Philippe	ROUSSEAU	Sciences et techniques des équipements
Thierry	AMOURETTE	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Gabriel	POUPELIN	Sciences et techniques économiques et sociales
Alain	RETHORE	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Louis	VINCQ	Sciences et techniques économiques et sociales
Joëlle	CARDON	Sciences et techniques économiques et sociales - bureautique - secrétariat - entreprise

Prénom	Nom	Spécialité
Martine	BOUQUAY	Sciences et techniques économiques et sociales - économie familiale et sociale
Nicole	DESPEREZ	Sciences et techniques économiques et sociales - économie familiale et sociale
Jean-François	MALACLET	Sciences et techniques commerciales

### Inspectrices et inspecteurs à compétence générale

Prénom	Nom	Spécialité
Rémi	CABRIERES	Établissement et vie scolaire
Jean-Luc	CHEMORIN	Établissement et vie scolaire
Annie	BOUATOU	
Paul	CABANAC	
Jean-Robert	LARROUY	
Monique	LEFEBVRE-BARDOT	
Odile	LEGRAND	
Cécile	VALVERDE	

### Inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole

Prénom	Nom	Spécialité
André	GOTORBE	Formation professionnelle continue
Alain	JOSSELIN	Formation professionnelle continue
Michel	LE NAOUR	Formation professionnelle continue
Jean-Pierre	BARUTAUT	Apprentissage
Gilles	LHOTE	Apprentissage
Patrice	PETERMANN	Apprentissage
Bruno	GADOUD	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Bernard	GARINO	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Alain	MARAGNANI	Coopération internationale

### Inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière

Prénom	Nom
Alain	CHANTEGREIL
Patrice	GUILLET
Janick	HUSSENET
Joël	SIMON
Michel	VIDAL
Roger	VOLAT

### 3. Chargés(es) de mission d'inspection à compétence pédagogique

Prénom	Nom	Spécialité
Antoine	GALINDO	Espagnol
Nancy	GOULLIER	Allemand
Jean	ROINAT	Sciences et techniques des aménagements de l'espace



## ANNEXE III

# **Présentation du nouveau statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole**

Le nouveau statut d'emploi est régi par le décret n° 2003-273 du 25 mars 2003 relatif aux conditions de nomination et d'avancement dans l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole. Applicable au 1<sup>er</sup> avril 2003, il se substitue à l'ancien statut de 1987 qui régissait l'emploi d'inspecteur et d'inspecteur principal de l'enseignement agricole.

Le nouveau statut fusionne donc ces deux emplois en un seul : celui d'inspecteur de l'enseignement agricole. D'une part les inspecteurs, qu'ils soient de classe normale ou principaux, exerçaient les mêmes fonctions et responsabilités, d'autre part l'existence de deux emplois distincts posaient de réelles difficultés de gestion. Enfin un seul emploi crée une meilleure unité et collègialité pour l'Inspection de l'enseignement agricole. Les inspecteurs sont « inspecteurs de l'enseignement agricole » et exercent leur mission au sein de l'Inspection dont ils partagent les finalités, les valeurs et la déontologie et dont ils appliquent les procédures d'intervention.

Le nouveau statut introduit par ailleurs de profondes modifications qui sont présentées ci-après dans l'ordre des articles du décret :

## **1. Définition des missions des inspecteurs**

Elles reprennent les missions de l'Inspection de l'enseignement agricole, officialisées dans l'arrêté interministériel du 2 septembre 2002. Les inspecteurs exercent donc chacun toutes les missions de l'Inspection.

*Art. 1<sup>er</sup> du statut : Les inspecteurs de l'enseignement agricole sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'agriculture.*

*Les inspecteurs de l'enseignement agricole exercent leurs missions dans le cadre de l'Inspection de l'enseignement agricole et des missions de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics fixées par*

*les articles L. 811-1, L. 812-1 et L. 813-1 du code rural. Leurs missions permanentes sont notamment les suivantes :*

- 1°) l'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents, pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle. Les domaines sur lesquels s'exerce l'inspection sont prévus par arrêté du ministre chargé de l'agriculture ;*
- 2°) l'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration. Les domaines sur lesquels s'exerce l'inspection sont prévus par arrêté du ministre chargé de l'agriculture ;*
- 3°) la contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;*
- 4°) la participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.*

## **2. Les différentes catégories d'inspecteurs**

*Art. 2. du statut - Les inspecteurs de l'enseignement agricole sont recrutés et répartis dans les catégories suivantes :*

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

## **3. Le recrutement des inspecteurs**

*Art. 3 du statut. - Les nominations dans l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole sont prononcées après avis d'une commission de sélection, dont la composition est fixée par arrêté du ministre chargé de l'agriculture en fonction du domaine de compétence et, s'il y a lieu, de la spécialité, défini à l'article 2, pour lequel le recrutement est effectué. Cet arrêté précise également les modalités et les critères de la sélection.*

Arrêté relatif à la commission de sélection :

Article 1<sup>er</sup> :

*La commission de sélection prévue à l'article 3 du décret du 25 mars 2003 est composée de six à huit membres, proposés par le directeur général de*

*l'enseignement et de la recherche après consultation du doyen de l'inspection de l'enseignement agricole.*

*Les membres de la commission sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'agriculture. Ils sont choisis pour leur connaissance d'une part des fonctions d'inspection, d'évaluation et de contrôle et d'autre part du domaine de compétence et éventuellement de la spécialité pour lequel le recrutement est effectué.*

*Article 2 : La commission de sélection est présidée par un inspecteur général ou un ingénieur général du ministère chargé de l'agriculture et comprend :*

- deux membres au moins d'une inspection générale autre que l'Inspection générale de l'agriculture avec un membre au moins appartenant à l'une des deux inspections générales du ministère chargé de l'Éducation nationale ;*
- un membre au moins de l'enseignement supérieur ou de la recherche ayant le rang de professeur ou de directeur de recherche ;*
- deux inspecteurs de l'enseignement agricole, dont l'un appartient au domaine de compétence et éventuellement de la spécialité de l'emploi à pourvoir.*

*Article 3 : la commission de sélection examine chaque candidature recevable au sens de l'article 5 du décret du 25 mars 2003 sus-visé.*

*Elle étudie le dossier constitué par le candidat, qui comprend :*

- une partie administrative qui comporte le descriptif précis et la durée des fonctions successivement occupées durant la carrière, les diplômes de l'enseignement supérieur obtenus, les titres et la liste des formations et stages effectués au titre de la formation continue, ainsi que l'avis du supérieur hiérarchique qui valide le dossier. Pour les candidats affectés en établissements d'enseignement du second degré relevant du ministère chargé de l'agriculture ou du ministère de l'éducation nationale, l'avis de l'autorité académique est aussi requis ;*
- une partie portant sur la motivation personnelle du candidat qui peut être présentée sous la forme d'un sous-dossier.*

*L'étude du dossier est suivie d'un entretien oral avec le candidat d'une durée d'une heure qui permettra à la commission de vérifier la motivation personnelle du candidat, d'évaluer ses compétences et ses qualités d'adaptation à l'emploi dont le profil est défini dans l'appel de candidature.*

Article 4: *La commission émet pour chaque candidat un avis motivé. Les candidats sur lesquels elle émet un avis favorable sont classés par ordre d'aptitude.*

*La liste classée est valable six mois à compter de la date à laquelle la commission rend son avis.*

#### **4. La possibilité d'accès à la HEB (hors échelle B - article 4 du décret et arrêté fixant l'échelonnement indiciaire)**

Art. 4 du statut. - *L'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole comporte sept échelons et un échelon exceptionnel. La durée du temps de service exigée pour accéder à l'échelon supérieur est fixée à deux ans.*

La grille indiciaire va de 750 à la HEB.

Elle assure la parité avec les IA-IPR (fonctions très proches), assure une plus grande possibilité de mobilité (ex : accès possible à l'Inspection générale de l'agriculture).

#### **5. Les conditions de recrutement (article 5)**

Art. 5 du statut. - *Peuvent accéder à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole les fonctionnaires justifiant d'au moins douze années de services effectifs en catégorie A, ayant atteint au moins l'indice brut 701, et appartenant à un corps ou à un emploi doté, au minimum, d'un indice brut terminant à 1015.*

*Pour les recrutements effectués pour la compétence pédagogique, la durée de service doit comprendre au moins cinq années dans des fonctions d'enseignement dans un établissement relevant du service public d'enseignement.*

#### **Les conditions indiciaires du corps ou de l'emploi d'origine**

L'indice d'appel à 1015, impliquant que l'accès au statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole est réservé aux agents appartenant à un corps ou à un emploi doté au minimum d'un indice brut culminant à 1015, correspond clairement à une élévation du niveau de recrutement. Elle est cohérente avec l'évolution de la complexité et de la diversité des missions et des responsabilités des inspecteurs, et avec l'accès à la HEB.



L'indice d'appel à 1015 permet de recruter outre des agrégés de l'Éducation nationale, des IGREF, des maîtres de conférences, des IA-IPR détachés, des chefs de mission, des administrateurs civils. Mais il exclut donc dans l'avenir les PLP, les PCEA, les CPE, les attachés, les IT.

Toutefois, les agents appartenant aux corps précédents qui culminent actuellement à 966 et qui souhaitent devenir inspecteurs conservent la possibilité d'un accès à cette fonction en passant préalablement par un emploi de directeur ou de directeur adjoint d'EPL ou par un emploi de chef de mission. Ces voies d'accès, sans constituer une règle générale de recrutement, permettent l'acquisition de compétences en matière de gestion d'équipes d'enseignants et de gestion administrative, très utiles pour des fonctions d'inspecteurs.

### **Un élargissement du potentiel de recrutement externe**

À la différence du décret de 1987 qui précisait les fonctions antérieures qu'il convenait d'avoir exercées pour accéder au statut d'emploi, l'article 5 du nouveau décret ne retient qu'une condition de douze années de service en catégorie A (avec une condition particulière pour les inspecteurs à compétence pédagogique). Ceci permet d'ouvrir le vivier de recrutement à des fonctionnaires d'autres ministères (ex : inspecteurs du travail, magistrats, administrateurs civils...) intéressés pour occuper un temps des fonctions d'inspecteur de l'enseignement agricole. L'entrée de compétences nouvelles, acquises en dehors du champ de l'enseignement agricole, est susceptible d'enrichir le potentiel d'expertise de l'Inspection. Toutefois, il conviendra de prévoir, pour les nouveaux inspecteurs recrutés qui seraient dans ce cas, un temps de formation suffisant pour l'acquisition d'une bonne connaissance des spécificités de l'enseignement agricole.



## SIGLES

ACMO	Agent chargé de la mise en œuvre de la sécurité.
AC	Agent contractuel.
AGEMA	Association de gestion des écoles de formation maritime et aquacole.
ASC	Association sportive et culturelle.
ATIC	Assistant aux technologies de l'information et de la communication.
ATOSS	Personnel administratif, technique, ouvrier, de service et de santé.
Bac pro	Baccalauréat professionnel.
Bac pro BIT	Baccalauréat professionnel bio-industrie de transformation.
Bac pro CGEA	Conduite et gestion de l'entreprise agricole.
Bac techno	Baccalauréat technologique.
Bac techno STAE	Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement.
Bac techno STPA	Sciences et technologies du produit agroalimentaire.
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles.
BEPA ECF	BEPA Élevage et cultures fourragères.
BEPA IAA	BEPA Industries agroalimentaires.
BTA	Brevet de technicien agricole.
BTAO CEA	Brevet de technicien agricole option Conduite de l'exploitation agricole.
BTSA ACSE	Analyse et conduite des systèmes d'exploitation.
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole.
BTSA IAA	BTSA Industries agroalimentaires.
BTSA PA	BTSA Production animale.
BTSA PN	BTSA Protection de la nature.
BTSA TAGE	BTSA option Techniques agricoles et gestion de l'entreprise.
BTSA TC	BTSA Techniques commerciales.
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.
CAPESA	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré agricole.

CAPETA	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique agricole.
CCF	Contrôle en cours de formation.
CDD	Contrat à durée déterminée.
CDI	Centre de documentation et d'information.
CDR	Centre de ressources.
CEC	Contrat emploi consolidé.
CEJ	Contrat emploi jeune.
CEMPAMA	Centre d'étude du milieu et de pédagogie appliquée du ministère de l'Agriculture.
CEP	Centre d'expérimentation pédagogique.
CES	Contrat emploi solidarité.
CEZ	Centre d'enseignement zootechnique.
CFA	Centre de formation d'apprentis.
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles.
CIRSE	Centres interrégionaux des services d'examens.
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé.
CPE	Conseiller principal d'éducation.
CRCC	Commission régionale de coordination et de conseil.
CTE	Contrat territorial d'exploitation.
CUMA	Coopérative d'utilisation de matériel agricole.
DAPA	Certificat de capacité des distributeurs et applicateurs de produits antiparasitaires.
DDAF	Direction départementale de l'agriculture et de la forêt.
DDE	Direction départementale de l'équipement.
DGA	Direction générale de l'administration.
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche.
DIREN	Direction régionale de l'environnement.
DRAC	Direction régionale des affaires culturelles.
DRAF	Direction régionale de l'agriculture et de la forêt.
DRIF	Délégué régional ingénierie de formation.
DRJS	Direction régionale de la jeunesse et des sports.
DRT	Direction régionale du tourisme.
DUT	Diplôme universitaire de technologie.
EATC	Option de seconde : écologie, agronomie, territoire et citoyenneté.
EHSS	Élevages hors sols et spécialisés.
ENESAD	École nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.
ENFA	École nationale de formation agronomique.

EPI	Étude prévisionnelle d'exploitation.
EPLFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.
EPN	Établissement public national.
EPRD	État prévisionnel des recettes et dépenses.
ESC	Éducation socio-culturelle.
EXAO	Expérience assistée par ordinateur.
FDA	Fiche descriptive d'activités.
FOAD	Formations ouvertes et à distance.
FOCEA	Formation des chefs d'exploitation agricole.
FOPDAC	Sous-direction de la formation professionnelle, du développement, de l'animation rurale et de la coopération internationale.
FPC	Formation professionnelle continue.
HEB	Hors échelle B.
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional.
IGREF	Ingénieur du génie rural, des eaux et forêts.
INRA	Institut national de la recherche agronomique.
INRAP	Institut national de recherche et d'application pédagogique.
IT	Ingénieur des travaux.
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres.
LEGTA	Lycée d'enseignement général et technologique agricole.
LOA	Loi d'orientation agricole.
LPA	Lycée professionnel agricole.
MAAPAR	Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales.
MAR	Module d'animation régional.
MESPARD	Méthode d'étude des systèmes de productions agricoles dans une région donnée.
MIL	Module d'initiative locale.
MI-SE	Maître d'internat, surveillant d'externat.
NF	Norme française.
OAD	Observations et applications dirigées.
OTI	Objectif terminal d'intégration.
PAC	Politique agricole commune.
PAE	Projet d'action éducative.
PCEA	Professeur certifié de l'enseignement agricole.
PDD	Plan de développement durable.
PEP	Plan d'évolution prévisionnel.
PIC	Projet initiative et communication.

PLP2	Professeur de lycée professionnel de 2 <sup>e</sup> grade.
PLPA2	Professeur de lycée professionnel agricole de 2 <sup>e</sup> grade.
PROSPEA	Projet pour le service public d'enseignement agricole.
PUS	Projet d'utilité sociale.
SACD	Service à comptabilité distincte.
SAD	Département des systèmes agraires et du développement de l'INRA.
SAU	Surface agricole utile.
SRFD	Service régional de la formation et du développement.
TD	Travaux dirigés.
TICE	Technologies de l'information et de la communication éducatives.
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia.
TUTAC	Tutorat des agents contractuels.
TP	Travaux pratiques.
TPE	Travaux personnels encadrés.
UC	Unité capitalisable.
UCARE	Unité capitalisable d'adaptation régionale.
UNMFREO	Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation.
VAE	Validation des acquis de l'expérience.
VAA	Validation des acquis académiques.
VAP	Validation des acquis professionnels.