



Direction générale  
de l'enseignement  
et de la recherche



# Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2009-2010

**Rapport de l'Inspection  
de l'enseignement agricole  
2009 - 2010**



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

# **Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2009 - 2010**



# — *S o m m a i r e*

Avant-propos .....	7
Introduction .....	9
<b>PREMIÈRE PARTIE : L'Inspection et ses pratiques</b> .....	13
CHAPITRE I : Les évaluations d'équipes pédagogiques .....	15
<b>DEUXIÈME PARTIE : Les établissements</b> .....	23
CHAPITRE II : Les regroupements d'établissements .....	25
CHAPITRE III : La place et les usages des TIC dans les exploitations agricoles et ateliers technologiques des EPLEFPA .....	29
CHAPITRE IV : L'évaluation de la mise en œuvre des ALESA .....	41
CHAPITRE V : Le rôle et la place des infirmier(e)s dans les établissements d'enseignement technique agricole .....	57
CHAPITRE VI : L'autonomie pédagogique et le pilotage .....	69
CHAPITRE VII : La question des rythmes scolaires - Contribution au débat ...	73
<b>TROISIÈME PARTIE : Les dispositifs de formation et les missions</b> .....	81
CHAPITRE VIII : « Accueillir plus et mieux » les étudiants étrangers en brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) .....	83
CHAPITRE IX : Les difficultés des apprenants et leurs impacts sur les établissements - Panorama des réponses pédagogiques et éducatives .....	91
CHAPITRE X : La sécurité alimentaire du monde : un enjeu pour la mission de coopération internationale .....	101
CHAPITRE XI : L'animation et le développement des territoires dans les établissements agricoles .....	113
<b>QUATRIÈME PARTIE : Les rénovations</b> .....	119
CHAPITRE XII : L'évaluation de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle .....	121

<b>CINQUIÈME PARTIE : Les pratiques pédagogiques .....</b>	<b>129</b>
CHAPITRE XIII : L'histoire et la géographie dans l'enseignement agricole ..	131
CHAPITRE XIV : La place de l'éducation artistique dans les référentiels de formation de l'enseignement agricole .....	145
<b>SIXIÈME PARTIE : L'évaluation .....</b>	<b>153</b>
CHAPITRE XV : Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole : pourquoi et comment un diplôme national du brevet ? .....	155
CHAPITRE XVI : L'évaluation certificative en cours de formation dans l'enseignement agricole .....	163
CHAPITRE XVII : Les certifications par unités capitalisables - État des lieux d'un dispositif adapté aux enjeux actuels .....	171
<b>ANNEXES .....</b>	<b>183</b>
1. Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole .....	185
2. Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2009-2010 .....	197
3. Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2010 .....	199
<b>SIGLES .....</b>	<b>203</b>

## AVANT-PROPOS

Il me revient le grand plaisir de vous présenter le *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole* pour les années 2009 et 2010. De multiples productions de l'Inspection jalonnent au quotidien le chemin de l'enseignement et de la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires : rapports de contrôle, individuels ou d'établissements, études et évaluations collectives de dispositifs ou d'établissements, sujets d'examens et de concours, référentiels de diplômes, multiples expertises. L'Inspection me remet également, chaque année, un rapport d'activité.

Le *Rapport de l'Inspection* représente un moment de rencontre particulier, en ce sens qu'il donne un ensemble d'éclairages croisés et diversifiés sur ce système original d'enseignement et de formation professionnelle qu'est l'enseignement agricole, rattaché à un ministère dit technique et qui, comme les attributions de ce dernier, voit son spectre d'intervention croître et se diversifier. Sa nouvelle dénomination récemment consacrée par la loi, « l'enseignement et la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires », reflète cette gamme représentative des évolutions de la société, dans laquelle est incluse la réponse à l'enjeu majeur de l'alimentation.

Face à cet objet complexe en interaction avec les changements du monde vivant dans lequel est pleinement inséré cet enseignement, l'Inspection développe différentes approches qui elles-mêmes évoluent au rythme des transformations. Pour autant, elle conserve sa constance déontologique de jugement, garante d'éthique et d'assurance pour le système.

C'est ainsi qu'à côté du contrôle, activité fondatrice pour une inspection, se développent les évaluations, expertises, conseils et accompagnements. Les approches individuelles sont toujours nécessaires, mais le collectif (l'équipe, l'établissement) devient de plus en plus un objet à regarder avec attention, dans sa dynamique de transformation.



Dans ce monde en mouvement, l'Inspection exerce les différentes facettes de son activité selon ses prérogatives, en articulation et en partenariat avec les autres acteurs institutionnels impliqués dans l'appui aux agents et aux systèmes.

Les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole ont rédigé les articles qui constituent ce rapport, à la suite des travaux de terrain qu'ils ont conduits et des réflexions sur le système nourries par ces derniers. Les thèmes concernent tant le fonctionnement des établissements, niveau pertinent d'évaluation de l'action concrète de l'enseignement agricole, que les pratiques pédagogiques, les missions ou bien encore les rénovations et l'évaluation des apprenants, pratique centrale, fondatrice, et toujours renouvelée.

Ces analyses et synthèses fournissent autant d'éléments d'appui à la prise de décision, aux différents niveaux, national, régional et local. Elles sont issues de cette diversité d'approches portées par des hommes et des femmes aux compétences variées et complémentaires, dans le cadre des larges attributions de l'Inspection de l'enseignement agricole.

Je formule le vœu que les textes contenus dans ce rapport favorisent la réflexion pour l'action au service des jeunes et des adultes dont le projet et la réussite personnelle et professionnelle constituent plus que jamais la raison d'être de l'enseignement et de la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires.

Marion ZALAY

*Directrice générale de l'enseignement et de la recherche*

## INTRODUCTION

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

Cette édition du *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole* concerne la période 2009 - 2010. Elle regroupe un ensemble de contributions qui sont le fruit des travaux des inspectrices et inspecteurs, dans leurs diversités d'approche. Ces textes témoignent de leur connaissance en profondeur de ce terrain vivant qu'est l'enseignement agricole, avec ses succès, ses difficultés, ses évolutions et ses questions. Ils procèdent d'une variété d'analyses, évaluations, contrôles, conseils, expertises, appuis, actions de formation. Ces articles proposent des mises en perspective, des témoignages et de nécessaires prises de hauteur, sur ce système, qui a pour ambition d'accompagner des jeunes et des adultes vers un devenir d'acteur social, professionnellement compétent, cultivé et citoyen. Ils apportent des images contrastées et complémentaires de l'enseignement agricole d'aujourd'hui, prises par des experts dont le métier réside, pour une bonne partie de leur temps, à sillonner les établissements.

Le rapport est divisé en six parties. La première est consacrée aux pratiques de l'inspection, avec une intervention en développement, celle de l'évaluation des équipes pédagogiques. Celle-ci privilégie l'approche collective du processus de formation, correspondant aux exigences présentes de l'évolution des *curricula*. La posture d'évaluation prend une part croissante dans les missions de l'Inspection.

La deuxième partie concerne les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Différents éclairages sont apportés. Les méthodes que l'on utilise et les points de vigilance que l'on observe

lors des restructurations constituent une première facette. L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les exploitations agricoles et les ateliers technologiques des établissements représente une autre facette. Deux autres angles sont empruntés, avec d'une part l'évaluation de la mise en œuvre des associations de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis (ALESA), et d'autre part, le rôle et la place de l'infirmier ou de l'infirmière dans l'enseignement agricole. Ensuite, l'importante question du pilotage pédagogique des établissements est abordée. Enfin, on trouvera une contribution de l'Inspection relative au sujet des rythmes scolaires.

La troisième partie traite des dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole, à travers l'accueil des étudiants étrangers en brevet de technicien supérieur agricole (BTSA), la question des difficultés des apprenants et de leurs impacts sur les établissements, celle de l'enseignement agricole et de la sécurité alimentaire, et enfin la mission d'animation et de développement des territoires.

La quatrième partie, consacrée aux rénovations pédagogiques, est centrée sur une évolution majeure pour l'enseignement agricole, à savoir la rénovation de la voie professionnelle.

La cinquième partie est organisée autour de différentes observations des pratiques pédagogiques disciplinaires ou interdisciplinaires : l'enseignement de l'histoire et de la géographie et celle de l'éducation artistique dans l'enseignement agricole.

La dernière partie enfin, porte sur les pratiques de certification qui occupent une place particulière dans un système de formation et ont une longue histoire dans l'enseignement agricole. Trois articles traitent des épreuves du diplôme national du brevet dans l'enseignement agricole, de la mise en œuvre du contrôle en cours de formation (CCF) et enfin de l'évaluation du système des unités capitalisables (UC).

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

Je souhaite à chacune et à chacun une bonne lecture de ces différents textes, fruits d'une analyse et d'une réflexion approfondies au service des élèves, étudiants, apprentis, stagiaires de l'enseignement et de la formation

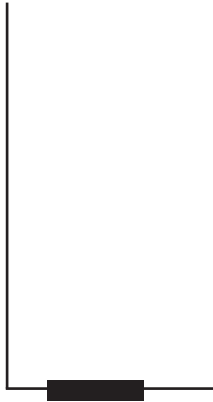
professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires, ainsi que de ceux qui, dans les établissements, et aux niveaux local, régional et national, le font vivre avec passion et conviction.

Hervé SAVY

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



PREMIÈRE PARTIE



# **L'Inspection et ses pratiques**



## Les évaluations d'équipes pédagogiques

L'expérimentation conduite pendant l'année scolaire 2009-2010 sur les évaluations d'équipes pédagogiques s'inscrit dans le contexte général de l'évaluation des politiques publiques et de l'évolution en cours du système éducatif. En effet, les mutations actuelles engagent à développer et à renforcer le travail en équipe, voire à le professionnaliser.

D'une part, une gouvernance plus rationnelle des établissements conduit à des fusions reconfigurant les équipes pédagogiques et encourage une analyse des fonctionnements à l'échelle de l'établissement public local (EPL). Celle-ci incite les équipes de chaque centre constitutif à collaborer davantage, et invite à la mixité des publics.

D'autre part, les rénovations en cours des diplômes induisent des modifications du fonctionnement pédagogique et une augmentation de l'autonomie des équipes et des établissements. Ainsi, la certification, reposant sur l'évaluation de capacités de plus en plus transversales, renforce la nécessité d'un travail en équipe.

En ce qui concerne les équipes enseignantes elles-mêmes, le recours, parfois important, aux contractuels soumis à un *turn-over* rapide dans certaines disciplines, génère de l'instabilité au sein des équipes qui ont parfois des difficultés à assurer les relais nécessaires pour transmettre la culture et l'expérience d'enseignants plus chevronnés.

Enfin, à l'hétérogénéité de plus en plus grande des élèves, des apprentis et des étudiants, doivent répondre des équipes d'enseignants et de formateurs eux-mêmes hétérogènes, à la fois riches de leur diversité d'approches et capables de tenir des objectifs communs pour les atteindre ensemble. Le pari est difficile mais il est nécessaire pour poursuivre la différenciation de la pédagogie.

L'ensemble de ces évolutions justifie que les évaluations pédagogiques des enseignants et des formateurs ne se limitent pas aux inspections individuelles, et que se développent les évaluations d'équipes pédagogiques.

Il est à noter d'ailleurs que cette nouvelle mission prolonge, dans un contexte actualisé, un travail déjà entamé les années précédentes au sein de l'Inspection et répond à une demande accrue de l'appareil de formation.



## 1. Objectifs des évaluations d'équipes pédagogiques

Il s'agit en premier lieu, de fournir aux équipes de direction et aux autorités académiques des éléments de pilotage pédagogique issus des analyses réalisées au cours des évaluations d'équipes, notamment pour anticiper les situations de crise.

Le deuxième objectif est de profiter de ces missions sur le terrain pour convaincre les enseignants que le travail en équipe est, non seulement nécessaire, mais aussi un gage d'efficacité, *a fortiori* dans le contexte actuel des réformes du lycée et de la voie professionnelle et de la restructuration de nombreux établissements. Il s'agit enfin, à partir de mises en œuvre d'évaluations d'équipes pédagogiques, de construire une méthodologie permettant à l'Inspection de répondre avec efficacité aux demandes qui lui sont adressées.

Une délimitation précise du périmètre de l'évaluation est apparue nécessaire pour éviter toute confusion avec d'autres types de procédures, comme l'appui à la prise de fonction des chefs d'établissement, les évaluations de la mise en œuvre des projets d'établissement (EMOPE) ou les inspections individuelles.

## 2. Périmètre de l'évaluation

Selon la définition proposée par le Comité permanent de coordination des inspections (COPERCI) en juillet 2001, «*l'évaluation cherche non seulement à identifier les effets d'une politique, d'un programme, d'un dispositif, d'un projet, mais encore à en analyser objectivement les causes et à expliquer les écarts constatés entre effets réels et effets attendus*».

Nous entendons par «*équipe pédagogique*», un groupe d'enseignants ou de formateurs qui organise un travail en commun, avec une équipe de direction et la vie scolaire, lié notamment à la pratique de la classe ou d'un groupe en formation, qui accepte de mutualiser les ressources et les pratiques de chacun, et cela sur la base d'un consensus minimum. Une partie de ce consensus peut être explicitée à travers un projet rédigé et communicable. L'équipe est donc un lieu de réflexion, d'explication et de clarification des pratiques individuelles et un lieu de cohésion, de solidarité et de production pour la recherche d'une attitude cohérente à l'égard des élèves, afin de contribuer collectivement à l'atteinte des capacités exigées. Il y a plusieurs types d'équipes : éducative ou enseignante, intradisciplinaire ou interdisciplinaire, par classe ou par niveau...

Ainsi, les évaluations menées au cours de l'année scolaire 2009-2010 ont porté sur des équipes de dimensions variables, sur des objets de natures diverses. Les analyses réalisées ont systématiquement donné lieu à des recommandations.

### **3. Missions réalisées au cours de l'année 2009-2010**

Quatre évaluations d'équipes pédagogiques ont été réalisées au cours de l'année scolaire 2009-2010. Trois concernaient des équipes pédagogiques intervenant en BTS, une en baccalauréat STAV (Sciences et technologie de l'agronomie et du vivant).

Ces évaluations ont été menées en réponse à une demande émanant du chef d'établissement pour deux d'entre elles, de la direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche (DRAAF) pour l'une d'entre elles, du service régional de la formation et du développement (SRFD) et de la directrice générale de l'enseignement et de la recherche pour la dernière.

Les demandes ont été motivées par une insuffisance des résultats aux examens des étudiants ou des élèves dans trois cas. La quatrième demande avait pour origine des dysfonctionnements au sein d'une équipe pédagogique, qui se traduisaient notamment par le non-respect du plan d'évaluation.

Ces missions ont été réalisées par une équipe composée de trois inspecteurs à compétence pédagogique, en lien avec les disciplines-phares de la formation, un inspecteur à compétence générale et/ou un inspecteur chargé de l'apprentissage et de la formation continue.

### **4. Procédure mise en œuvre**

Une procédure identique a été globalement adoptée dans les quatre évaluations, même si la mise en œuvre a pu faire l'objet d'aménagements au cas par cas.

Les principales étapes en sont les suivantes :

- rencontre des inspecteurs avec l'équipe de direction pour délimiter la problématique ;
- consultation des documents demandés : cahiers de textes, plans d'évaluation, exemples d'épreuves certificatives, planning des séances en pluridisciplinarité, dossier d'habilitation le cas échéant... ;
- rencontre avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, en présence de l'équipe de direction, pour présenter la mission et recueillir des éléments pouvant éclairer la situation ;

- rencontres individuelles par équipe de deux inspecteurs, des représentants des apprenants et de tous les membres de l'équipe pédagogique ;
- restitution auprès des équipes pédagogiques et de direction des premiers éléments de diagnostic, suivie de préconisations et d'un échange permettant notamment aux membres de l'équipe de réagir au diagnostic et d'apporter des précisions ;
- rencontre avec l'équipe de direction pour faire le bilan de la mission.

Ces missions se sont déroulées sur une journée et demie à deux journées.

## **5. Enseignements généraux**

Les missions menées ont toutes confirmé que les problèmes qui avaient suscité la demande d'évaluation d'une équipe trouvaient effectivement leur origine dans le fonctionnement de celle-ci, et pas seulement dans des causes que l'on pourrait qualifier d'« externes » (problèmes de recrutement des apprenants par exemple), ou d'« individuelles » (un agent qui ne remplirait pas sa mission), même si les unes ne sont pas exclusives des autres.

Quelles que soient les problématiques rencontrées, quatre éléments ont paru déterminants dans la genèse des problèmes :

- l'insuffisance de concertation au sein de l'équipe pédagogique, que ce soit entre enseignants, ou entre enseignants et équipe de direction. Cette insuffisance peut être due à un certain laisser-aller, un fonctionnement routinier, et/ou à des conflits au sein de l'équipe ;
- un pilotage pédagogique insuffisant pour impulser et garantir une dynamique d'équipe qui permette une réflexion collective autour de l'organisation de la formation, le ruban d'évaluation, la pédagogie mise en œuvre, la résolution des problèmes rencontrés ;
- une focalisation excessive sur les contenus disciplinaires aux dépens d'une réelle réflexion pédagogique et didactique ;
- une insuffisante valorisation des apprenants, voire des attitudes stigmatisantes ou méprisantes conduisant à une démotivation des publics.

À ces facteurs explicatifs rencontrés systématiquement, se sont ajoutés, selon les cas :

- des insuffisances dans la mise en œuvre de la pluridisciplinarité, souvent excessivement tournée vers la préparation aux épreuves d'examen ;
- des procédures d'évaluation peu formatrices (objectifs de l'évaluation insuffisamment expliqués, absence de critères d'évaluation...) ;

- le choix d'un coordonnateur peu judicieux (n'intervenant pas dans la classe concernée par exemple);
- des informations contradictoires données aux apprenants...

En revanche, la compétence disciplinaire des enseignants et formateurs n'a globalement pas été remise en cause.

## 6. Enseignements méthodologiques

Plusieurs enseignements peuvent être tirés des missions d'évaluation d'équipes pédagogiques menées au cours de l'année.

La constitution d'une équipe de quatre inspecteurs semble être une formule adéquate pour mener à bien l'ensemble des entretiens et pour mobiliser des compétences et des expériences complémentaires. La nécessaire prise en compte de la dimension du « pilotage pédagogique » et des spécificités des différentes voies de formation confirme l'intérêt de la présence, selon le cas, d'un inspecteur à compétence générale ou d'un inspecteur chargé de l'apprentissage et de la formation continue.

Une durée minimale de 48 heures est indispensable pour mener à bien l'ensemble des entretiens, prendre le temps de la concertation au sein de l'équipe d'inspecteurs pour avoir un recul suffisant, permettre des entretiens supplémentaires avec les personnes de l'établissement qui le souhaiteraient et proposer une restitution réellement constructive.

La réunion préliminaire de l'ensemble de l'équipe pédagogique et de l'équipe de direction est indispensable pour préciser les objectifs, les enjeux et le déroulement de la mission. Il est important à ce stade de souligner que la mission débouchera d'une part sur une évaluation du fonctionnement de l'équipe, remise à l'autorité hiérarchique, d'autre part sur une restitution et un échange avec l'équipe elle-même, dans un souci d'accompagnement et d'amélioration de son fonctionnement. Le fait qu'en aucun cas les pratiques individuelles des enseignants et formateurs ne sont évaluées doit être rappelé.

Par ailleurs, cette posture inédite ne doit pas être confondue avec celle de l'Inspection lors du contrôle *a posteriori* de la mise en œuvre des CCF. Car si le dispositif peut paraître similaire, il n'en est pas moins radicalement différent dans les finalités. L'accompagnement, à la différence du contrôle, ne

comporte pas de dimension coercitive et ne prend pour objet les éventuels dysfonctionnements du CCF ou de l'examen terminal que parce qu'ils motivent parfois, de la part des équipes ou de l'administration, la demande d'évaluation. S'ils en sont le prétexte, les résultats à l'examen ne constituent cependant pas l'objet exclusif de l'accompagnement.

Cette mise au point préalable sur la posture de l'Inspection est indispensable à faire lors de la réunion préliminaire avec les équipes pour instaurer la confiance nécessaire à la conduite d'entretiens.

Enfin la réunion de restitution auprès de l'équipe pédagogique en présence de l'équipe de direction constitue une étape clé de la mission. Cette phase permet aux personnes présentes d'entendre collectivement les éléments du diagnostic, les préconisations apportées et d'envisager un début de remédiation. Cette phase est souvent propice à un échange constructif entre l'équipe d'inspecteurs et les membres de l'équipe pédagogique. Certes, l'ampleur de la procédure mise en œuvre et son caractère encore inhabituel peuvent générer appréhension et tension, mais une fois le diagnostic présenté, on observe une diminution de cette tension qui favorise une expression plus spontanée.

À cet effet, il apparaît indispensable de dissocier d'éventuelles inspections individuelles de membres de l'équipe pédagogique, de quelque nature qu'elles soient, de la mission d'évaluation de l'équipe afin de ne pas créer de confusion concernant les objectifs et les enjeux de celle-ci.

## **7. Conclusion**

Les missions menées au cours de l'année scolaire 2009-2010 dans un cadre expérimental - et par définition limité - ont mis en évidence la nécessité d'étendre ce dispositif d'évaluation d'équipes. Dans les établissements impliqués dans l'expérimentation, les équipes de direction, d'enseignants et de formateurs ont en effet reconnu à l'issue des missions, le bien-fondé de la démarche et la pertinence des diagnostics formulés qui, dans l'ensemble, n'ont pas fait l'objet de contestation. Les rapports rédigés au terme de la mission ont été diffusés auprès des membres de l'équipe pédagogique et ont ainsi pu constituer une base de données et d'appui pour relancer un travail d'équipe plus explicite sur ses objectifs pédagogiques et éducatifs. Les équipes concernées ont entamé des démarches significatives dans les mois qui ont suivi la mission d'évaluation. À titre d'exemple, une équipe a défini une charte éthique, les membres d'une autre ont suivi divers stages de pédagogie (stage «enseigner autrement» et stage sur la prise en compte de la

dyslexie), une autre a redéfini complètement l'organisation de la formation et le suivi du contrôle en cours de formation.

Ces retours positifs renforcent la volonté de l'Inspection de prolonger voire de développer ce type d'intervention. Le travail en équipe, rendu de plus en plus nécessaire par les réformes du lycée et de la voie professionnelle, apparaît au final comme le moyen incontournable d'asseoir une « professionnalité » nourrie de l'expérience collective et porteuse de sens pour l'ensemble des acteurs.

Aussi, au-delà des évaluations d'équipes pédagogiques motivées par des dysfonctionnements ou des résultats insuffisants aux examens, serait-il intéressant d'observer des équipes pédagogiques dont le fonctionnement apparaît comme positif afin de recenser de « bonnes pratiques » et de favoriser leur diffusion.

Enfin, une autre piste de travail envisagée porte sur l'autoévaluation du fonctionnement des équipes. Dans un contexte d'autonomisation des établissements et des équipes, il importe en effet de développer des aptitudes réflexives afin que les équipes élaborent leurs propres critères d'évaluation et indicateurs de réussite et intègrent des fonctionnements ainsi que des orientations spécifiques (projet d'établissement, partenariats...) au service d'un engagement collectif.



DEUXIÈME PARTIE



**Les**

**établissements**





## Les regroupements d'établissements

Depuis quelques années, on assiste au sein de l'enseignement technique agricole à un développement des regroupements de plusieurs établissements. Ce processus résulte d'une intention, d'un projet, d'une volonté, émanant soit des établissements eux-mêmes, soit de l'État, soit de la Région, soit de plusieurs de ces acteurs.

Ces regroupements consistent en une opération de restructuration de plusieurs établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) sur un territoire donné. Cette opération aboutit à la mise en place d'un nouvel EPLEFPA, structure administrative unique reprenant le plus souvent les implantations géographiques existantes.

Quelle qu'en soit l'origine, cette nouvelle configuration résulte d'un processus administratif faisant intervenir différents acteurs.

Dans un premier temps, les conseils d'administration des établissements concernés émettent un avis favorable. Puis, la Région, collectivité territoriale de rattachement, et le ministère en charge de l'agriculture représenté par la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) se prononcent. À l'issue de cette période de consultation, le préfet de région prend un arrêté portant constitution du nouvel EPLEFPA. Cet arrêté définit entre autres : le nom, le siège et les centres constitutifs de l'établissement.

Afin d'éviter un certain nombre de difficultés, lors de cette opération, il est nécessaire de bien comprendre l'articulation du processus et de respecter certaines précautions d'ordres juridique, technique ou comptable.

Lors de la constitution d'un nouvel EPLEFPA issu du regroupement, deux écueils doivent être évités :

- la création d'un vide juridique : tel est le cas lorsque apparaît un délai entre la suppression d'un établissement et la création d'un nouvel établissement. Ce délai rend en principe impossible la poursuite de l'activité transférée et notamment l'engagement et le paiement des dépenses (en particulier les salaires) ;
- la coexistence du ou des établissements supprimés et du nouvel établissement : cette situation crée une forte insécurité juridique dans la mesure où les opérations (notamment comptables) ne peuvent être rattachées avec certitude à l'un ou l'autre des établissements.

Dans les deux cas, les relations avec les tiers sont compliquées et de nature à créer des contentieux. Par conséquent, la seule solution de nature à garantir la continuité et la sécurité des opérations consiste en la suppression des anciens établissements et en la constitution du nouvel établissement à la même date ; cette dernière est celle qui figure dans l'arrêté préfectoral. Il est fortement recommandé pour des questions de facilités comptables, entre autres, que la constitution du nouvel EPLEFPA en exercice plein soit privilégiée (soit le 1<sup>er</sup> janvier).

Pour assurer cette continuité et cette sécurité, il est nécessaire de s'appuyer sur un des établissements comme support du regroupement. Ce sera donc cet établissement qui, même modifié par les termes de l'arrêté préfectoral, subsistera sur le plan juridique. Il est vivement conseillé que figure dans cet arrêté la liste de l'ensemble des centres constitutifs des établissements concernés existant avant le regroupement, ceci afin de préserver la représentation de chaque structure.

En outre, il est nécessaire de prévoir explicitement dans l'arrêté le transfert des droits, obligations et biens propres de chacun des établissements concernés vers l'établissement nouvellement constitué qui reprendra les activités au 1<sup>er</sup> janvier. En effet, l'absence d'une telle mention nuit à la continuité des opérations et empêche le règlement des dettes et des créances, ainsi que l'exécution des engagements juridiques résultant des différents contrats et conventions passés par les établissements.

Ainsi, en partant d'un établissement support qui se perpétue juridiquement, on aboutit à une nouvelle configuration qui regroupe les structures, les personnes et les biens. Ce changement implique une réorganisation des services, réfléchie et adaptée. Une nouvelle appellation de l'EPLEFPA, inscrite dans l'arrêté préfectoral, concrétisera ces modifications.

Afin que les opérations de regroupement se déroulent dans les meilleures conditions possibles, pour ce qui concerne le domaine administratif, juridique et financier, certains préalables sont à respecter.

### *Les instances*

Le conseil d'administration du nouvel établissement, instance décisionnelle, ne sera installé que lors de sa première réunion. Celle-ci ne pourra se tenir qu'après le délai réglementaire de convocation, courant à compter de la date figurant sur l'arrêté, c'est-à-dire le 1<sup>er</sup> janvier.

La désignation des représentants des autorités devra se faire avant le 31 décembre de l'année précédente conformément aux textes en vigueur. Les membres élus

de ce nouveau conseil d'administration devront être connus après des scrutins qui se dérouleront durant l'automne, selon des procédures adaptées à la nouvelle structuration de l'EPLEFPA. Il est fortement recommandé que l'arrêté préfectoral soit publié avant la réalisation de ces opérations, afin de pouvoir constituer les nouvelles listes électorales (personnels, parents d'élèves, apprenants) et d'asseoir la sécurité juridique des opérations.

Les conseils d'administration en place à la rentrée scolaire des différents établissements gardent toutes leurs compétences jusqu'à la date d'effet du regroupement, sauf en ce qui concerne le vote du budget primitif. Seul le conseil d'administration de l'établissement support du regroupement vote lors de sa séance d'automne, le budget primitif de la nouvelle entité. Lors de sa première réunion, le nouveau conseil d'administration peut, le cas échéant, ajuster par décision modificative le budget voté à l'automne.

Si les différents centres sont reconduits en intégralité dans l'arrêté, leurs instances respectives ne sont pas modifiées.

### *Le directeur et l'agent comptable*

Le ministre en charge de l'agriculture nomme le nouveau directeur, ordonnateur unique du nouvel établissement.

Par ailleurs, le ministre en charge de l'agriculture et le ministre en charge des finances nomment conjointement l'agent comptable du nouvel EPLEFPA. De ce fait, la nouvelle organisation implique de revoir la répartition des responsabilités au sein des membres de l'équipe de direction, ainsi que les délégations de signature qui sont tombées d'elles-mêmes à la date de création du nouvel EPLEFPA.

Les ordonnateurs et agents comptables des établissements regroupés, autres que ceux de l'établissement support, perdent leurs compétences à la date du 31 décembre. Il est donc très important de prévoir des dispositions permettant, au minimum, que le(s) agent(s) comptable(s) puisse(nt) achever la gestion et établir le(s) compte(s) financier(s).

### *La comptabilité*

C'est dans ce domaine que l'intérêt de la date du 1<sup>er</sup> janvier prend toute sa pertinence. Il importe qu'il y ait le moins possible d'opérations non soldées à la clôture des comptes pour les établissements regroupés. Pour cela, il est conseillé de limiter les engagements de dépenses afin de réduire les charges

à payer et de relancer les tiers pour récupérer toutes factures, relevés et décomptes. Il est également nécessaire d'établir les inventaires comptables et physiques, de clore les régies et, plus généralement, de réaliser au plus tôt toutes les opérations habituelles de fin d'exercice.

Les balances de sortie des EPLEFPA regroupés sont intégrées à la balance de l'établissement support qui assurera la continuité des obligations.

### *Les droits et obligations*

Tous les droits, biens et obligations sont transférés au nouvel établissement. Il importe que l'EPLEFPA support dispose, au préalable, de la liste des engagements juridiques des établissements regroupés avec leurs différents partenaires (associations, collectivités, entreprises, etc.).

Il conviendra de modifier le nom de la personne morale sur chaque contrat et convention. Le nouvel établissement devra mener un travail d'harmonisation et d'unification de tous les contrats. Il faut donc anticiper sur l'inventaire de ceux-ci, dans la mesure où certains d'entre eux comportent des clauses très contraignantes de résiliation ou de transfert.

### *Les outils informatiques*

Il est nécessaire que l'établissement support se rapproche très tôt des services du délégué régional aux technologies de l'information et de la communication (DRTIC) et d'Eduter-CNERTA, pour que les différentes bases de données soient fusionnées selon leurs utilisations. C'est ainsi que pour les logiciels de gestion de la scolarité, des examens, etc., l'application devra prendre effet à compter de la rentrée scolaire précédant la date de regroupement. Pour les données du logiciel comptable, cette fusion prendra effet à la date du regroupement. Eduter-CNERTA propose à cet effet une procédure d'accompagnement.

Il ressort des différentes expériences que ces opérations doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie, concertée, tant en interne qu'en externe, la plus anticipée possible. Une année de travail ne semble pas déraisonnable pour une mise en œuvre efficace, aussi bien pour permettre une explication et une communication la plus large possible, que pour appréhender de manière exhaustive les difficultés techniques et matérielles.

L'Inspection de l'enseignement agricole peut apporter son concours aux établissements afin de les accompagner dans ce travail.

# **La place et les usages des TIC dans les exploitations agricoles et ateliers technologiques des EPLEFPA**

La numérisation des données de l'exploitation agricole pour sa conduite technico-économique a débuté dans les années 1980. À partir de 1992, la mise en œuvre de la nouvelle PAC (Politique agricole commune) a nécessité l'informatisation progressive de l'administration des aides à l'agriculture, jusqu'à la mise en place de la déclaration graphique. Plus récemment, l'exigence de traçabilité et l'émergence des systèmes d'information géoréférencés ont favorisé le développement de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les exploitations agricoles, y compris celles des établissements de l'enseignement technique agricole.

Un état des lieux de l'usage des TIC et des données collectées dans les exploitations et les ateliers technologiques a été réalisé par l'Inspection de l'enseignement agricole<sup>1</sup>. Il a permis de proposer une approche de l'utilisation des TIC et de repérer les principaux facteurs d'évolution et de développement de leurs usages pour la valorisation des exploitations agricoles et des ateliers technologiques (EA/AT).

## **1. Contexte**

### **1.1. Le secteur agricole précurseur dans le développement des TIC**

Le secteur agricole a anticipé de longue date le développement des TIC, par l'utilisation de logiciels visant l'amélioration de la productivité et des exploitations, et permettant des comparaisons et des analyses de pratiques au sein de groupes ou de réseaux d'exploitations. Ces outils précieux de pilotage et d'aide à la décision ont été proposés par les organismes de développement

---

1. Éléments d'enquêtes réalisées par un groupe multicatégoriel d'inspecteurs auprès d'un groupe de 15 EA/AT réparties sur le territoire national et de trois DRAAF-SRFD.

(chambres d'agriculture, instituts techniques) offrant de nombreux produits de ce type, complémentaires mais aussi parfois concurrents, l'adhésion à ces démarches relevant du choix individuel de l'exploitant.

## **1.2. Le système éducatif et l'apprentissage des TIC**

En matière d'enseignement agricole, la politique nationale se décline au travers du schéma national prévisionnel des formations et des référentiels de diplômes. Les projets régionaux de l'enseignement agricole (PREA) et les projets d'établissement s'y réfèrent tout en valorisant leur part d'autonomie. Le 5<sup>e</sup> schéma prévisionnel de l'enseignement agricole, aborde en « fil rouge » la question des TIC dans ses axes et orientations retenus :

- le choix de la qualité;
- la nécessité de l'innovation scientifique et technique.

## **2. État des lieux**

### **2.1. Au niveau national**

#### *Orientations relatives à l'usage des TIC dans les EA/AT*

L'utilisation des logiciels professionnels agricoles, à la fois comme outil de gestion des exploitations des établissements, mais également comme outil pédagogique employé en particulier par les enseignants des disciplines professionnelles, a été à l'origine du développement de l'informatique dans l'enseignement agricole dès le début des années 1980. Cela a nécessité, au préalable, de négocier les droits auprès des concepteurs, d'élaborer des documents pédagogiques d'accompagnement et de former les utilisateurs. Ceci a été une des activités principales du CNERTA (aujourd'hui Eduter-CNERTA) depuis sa création en 1983, de même que le développement et la diffusion des logiciels de gestion des établissements.

La création du logiciel GEFEX (gestion des fiches d'exploitation) constitua une première étape vers une base de données des exploitations de l'enseignement agricole. Répartis sur l'ensemble du territoire, les 221 exploitations agricoles et ateliers technologiques représentent une richesse qu'il est important de faire connaître à tous niveaux et de valoriser en réseau. Sa conception initiale sous forme d'annuaire a limité les possibilités de valorisation (analyse, croisement de données...). Une réflexion, engagée dans le cadre du système d'information de l'enseignement agricole, a conduit à l'élaboration d'une véri-

table base de données : ALEXIA (ateliers et exploitations agricoles) qui ouvre sur de nouvelles possibilités d'exploitation. Elle est actuellement en expérimentation sur 26 sites pilotes. Sa généralisation à l'ensemble des EA/AT est prévue en 2011.

### *Organisation du système d'information*

Sur le plan des équipements (matériels informatiques, mise en réseau local, connexions à Internet...), les EPLEFPA sont dotés en matériels par les collectivités territoriales régionales au même titre que les établissements de l'éducation nationale. Si l'on peut constater des différences de niveaux d'équipement entre régions ou entre EPLEFPA d'une même région, les investissements ont été importants ces dernières années et les différences révèlent davantage de la diversité des dynamiques régionales et locales que des problèmes de financement.

Sur le plan des ressources humaines, la création du corps des professeurs de technologies de l'informatique et du multimédia (TIM), puis celle des techniciens des établissements publics d'enseignement technique agricole spécialité informatique bureautique et audio-visuel (TEPETA IBA) ont permis au niveau local, là où les postes correspondants ont été créés, d'initier ou de conforter une dynamique de développement de l'usage des TIC.

Au niveau régional, les DRTIC affectés au sein des DRAAF-SRFD ont un rôle d'animation et d'appui aux établissements afin de promouvoir le développement des TIC.

Au niveau national, la mission de la stratégie et des systèmes d'information (MISSI) est chargée d'élaborer la stratégie de modernisation de la DGER ainsi que les outils d'aide au pilotage stratégique et opérationnel. Dans ce cadre *« elle conçoit, organise et met en oeuvre le schéma directeur des systèmes d'information de la direction et des différents niveaux de l'enseignement agricole, dans le cadre du schéma directeur national des systèmes d'information du ministère [...] Elle anime et coordonne le développement des formations ouvertes et à distance, l'utilisation des technologies nouvelles et la diffusion des ressources éducatives dans l'enseignement agricole »*<sup>2</sup>.

### *Place et usages des TIC dans les référentiels de diplômes pour les EA/AT*

Dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP), les TIC trouvent une nouvelle place. L'utilisation des TIC sur les EA/AT peut être en

2. Article 9 de l'arrêté du 30 juin 2008 portant organisation et attributions de la direction générale de l'enseignement et de la recherche.



particulier fortement valorisée à travers l'individualisation des parcours de formation tant dans la RVP que dans la réforme du lycée.

## 2.2. Au niveau régional<sup>3</sup>

### *Contexte et environnement*

L'observation de l'organisation et du positionnement des DRAAF-SRFD ainsi que des collectivités territoriales régionales, dans le domaine des TIC, devrait permettre de déclinier, en les illustrant, les politiques élaborées et mises en œuvre en la matière. Les indicateurs spécifiques se situent en termes de lecture, de mesure et d'appréciation dans :

- la définition d'orientations ;
- l'incitation voire le pilotage de projets et leur éventuel accompagnement ;
- la formulation de conseils.

### *Orientations – pilotage – animation*

Leur diversité est repérée et mesurable sur une échelle de valeurs où le « tout ou rien » l'emporte au détriment d'un plancher minimal d'utilisation des TIC qui reste exceptionnel. Cette absence de « seuil moyen » s'explique par deux raisons ou phénomènes unanimement présents, repérés, voire exprimés :

- l'absence, ou l'insuffisance notoire, de prise en compte des utilisations pédagogiques ou professionnelles des TIC sur les EA/AT dans les projets TIC, projets d'exploitations, projets d'établissement et PREA ;
- l'absence d'affichage de politiques structurées et validées en la matière par les partenaires institutionnels, y compris les régions, laissant fréquemment la porte ouverte à la seule initiative personnelle, souvent celle du directeur d'exploitation ou d'atelier technologique (DEA/DAT), qui s'exprimera quantitativement et qualitativement en lien avec son niveau de formation, son habileté et son engagement dans le domaine des TIC.

Il se confirme, à travers les cas observés, que l'outil TIC et ses utilisations constituent bien une entrée intéressante et complémentaire dans l'approche et l'analyse des EA/AT.

L'absence d'usage des TIC est également un des éléments révélateurs de fonctionnements souvent coutumiers et, de fait, la valorisation des TIC est très peu présente au sein de réflexions prospectives. Cela reste pourtant un levier important car déterminant de l'évolution des EPLEFPA. Même si,

---

3. Éléments d'enquêtes réalisées par un groupe multicatégoriel d'inspecteurs auprès d'un groupe de 15 EA/AT réparties sur le territoire national et de trois DRAAF-SRFD en 2007.

actuellement, le volet étudié semble insuffisamment employé et valorisé, la situation reste favorable, les collectivités régionales étant ouvertes aux développements des TIC et de leurs usages.

#### Recommandations au niveau régional

- Impulser une dynamique autour des TIC - EA/AT dans le cadre des PREA.
- Favoriser la prise en compte du domaine des TIC - EA/AT dans le réseau régional des exploitations agricoles.

## 2.3. Au niveau local<sup>4</sup>

### *Typologie des usages des TIC dans les EA/AT*

Faire un état des lieux de la place des TIC et de leurs usages dans les EA/AT, c'est s'interroger d'abord sur les usages dans les activités de l'EA/AT : production, transformation, mise en marché, etc. C'est observer ensuite, dans le cadre de l'utilisation pédagogique globale de ces centres de production, le potentiel pédagogique TIC dans le domaine professionnel (outils et usages) et sa valorisation pédagogique. Il s'agit d'en apprécier l'importance, c'est-à-dire le degré d'intensité de l'utilisation pédagogique des TIC dans la dimension professionnelle de leurs usages. Enfin, c'est repérer la place des TIC dans le cadre des missions d'expérimentation-développement en particulier, mais aussi de l'animation du territoire et de l'insertion.

### *Diversité des outils et des installations des EA/AT dans le système d'information de l'EPL*

Deux grandes catégories d'équipements se dégagent :

– des outils de gestion affectés et réservés uniquement au personnel de l'EA/AT. Il s'agit alors de l'équipement des bureaux de l'exploitation à destination du DEA/DAT et des salariés, avec des outils souvent dédiés à des ateliers ou des activités particuliers (production, voire expérimentation). Ce sont alors des postes individuels, en nombre limité, rarement reliés au réseau de l'établissement, soit en raison de l'éloignement de l'exploitation du reste des bâtiments, soit en raison de l'absence de réflexion sur la place de l'EA/AT dans le système

<sup>4</sup>. Éléments d'enquêtes réalisées par un groupe multicatégoriel d'inspecteurs auprès d'un groupe de 15 EA/AT réparties sur le territoire national et de trois DRAAF-SRFD en 2007.

d'information de l'EPL. Lorsqu'elle existe, cette interconnexion est alors justifiée par la nécessité pour l'EA/AT d'accéder à des ressources communes (en particulier accès Internet aux logiciels comptables);

– des outils de gestion affectés et utilisés par le personnel de l'EA/AT complétés par des équipements à vocation pédagogique permettant l'accès et l'utilisation des données de l'EA/AT par les apprenants :

- de quelques postes jusqu'à une salle complète,
- d'une liaison avec les salles informatiques pédagogiques jusqu'à une véritable intégration dans le système d'information de l'EPL,
- de quelques logiciels spécifiques jusqu'à une panoplie complète de logiciels professionnels.

### *Diversité des usages et de leur valorisation*

Afin de dresser des portraits des usages professionnels des TIC sur les EA/AT et de leur valorisation pédagogique, l'Inspection a identifié huit catégories d'usages.

Un premier ensemble est lié aux activités productives de l'EA/AT et l'on distingue cinq types d'usages pour cet ensemble de points :

– usage réglementaire

Cet usage est lié à une obligation : déclaration graphique PAC, traçabilité, éco-conditionnalité, paquet hygiène...

– usage technique

C'est la conduite et l'optimisation de la production qui induisent le choix de l'outil. Les conséquences sur l'organisation du travail doivent être considérées. De nombreuses données numériques sont produites et peuvent être valorisées dans les formations.

– usage économique

L'usage doit répondre à une demande de gestion technico-économique et d'indicateurs de performances. Il est souvent associé à l'intégration dans un groupe professionnel et à la réalisation d'analyses de groupes.

– usage commercial

Le suivi de la mise en marché, la connaissance de la clientèle et des paniers de biens et de services ainsi que le pilotage des objectifs de production sont dans ce cas les moteurs de l'usage des TIC.

– usage pour la gestion automatisée

Le plus souvent, des logiciels spécialisés performants sont utilisés pour gérer des automates et superviser le processus de fabrication. Le potentiel TIC est élevé (masse de données numériques enregistrée) mais sa valorisation est rarement conçue et construite en amont.

Pour les exploitations agricoles, la gestion de la PAC, les mesures agro-environnementales, l'existence de diagnostics territoriaux pour le contrat territorial d'exploitation (CTE) puis pour le contrat agriculture durable (CAD), la prise en compte de la durabilité, ont mis en avant les dimensions spatiales et territoriales dans la conduite des productions. L'usage des systèmes d'information géographiques (SIG) s'est donc développé dans certaines exploitations, permettant de repérer dans le champ technique une sixième catégorie d'usage : l'usage spatial et territorial.

Les deux derniers types d'usages repérés sont fortement liés au contexte des EA/AT et des EPLEFPA dans lesquels l'expérimentation ou l'innovation marquent les pratiques et la culture des acteurs internes et externes. L'usage des TIC s'impose alors comme outil de l'expérimentation ou de l'innovation. Cette situation se rencontre lorsque des filières BTSA sont présentes et elle est favorable à la valorisation pédagogique de l'EA/AT.

Les huit types d'usages identifiés constituent donc la grille de lecture des EA/AT visités et d'interprétation des entretiens réalisés. Chaque type n'étant pas exclusif, mais chaque EA/AT se caractérisant par un poids relatif variable des différents usages, c'est en fait la combinaison des usages avec leur poids respectif qui détermine un système d'usage professionnel des TIC.

Pour conclure cet état des lieux, en dépit des réserves d'interprétation que l'on peut mettre en avant, on peut considérer néanmoins :

- que les usages professionnels des TIC sur les EA/AT sont davantage induits que construits, et que la place des TIC dans la valorisation pédagogique des EA/AT est donc limitée, voire le plus souvent absente des projets. Il n'y a qu'exceptionnellement un système d'information de l'EA/AT conçu comme sous-ensemble d'un système d'information de l'EPLFPA ;
- que les TIC s'inscrivent rarement dans une organisation du travail adaptée pour être un outil de pilotage du centre et que le capital d'informations numériques est peu valorisé ;
- qu'il n'y a pas de corrélation forte entre valorisation pédagogique des TIC, intensité des usages professionnels et potentiels TIC. Les outils et les usages professionnels déterminent le potentiel pédagogique, mais non sa valorisation. Logiquement, une haute valorisation TIC coïncide avec un haut potentiel et inversement une absence de potentiel a pour corollaire une valorisation évidemment nulle.

Les différentes approches interprétatives des TIC dans les EA/AT mettent en évidence trois angles pédagogiques :

- l'acquisition de compétences dans la pratique de l'usage de logiciels professionnels implique que mention en soit faite dans les référentiels professionnels. L'usage professionnel des TIC est dans ce cas objet de formation ;

- le traitement et la valorisation d'historiques longs de données constituent un riche potentiel pédagogique et d'expérimentation-développement ;

- la valorisation pédagogique des TIC, à travers la dimension professionnelle des usages comme moyen de formation est une troisième source d'acquisition de compétences générales, technologiques et/ou professionnelles, sous réserve de médiations disciplinaires ou interdisciplinaires, qui exigent une posture adaptée des enseignants et formateurs.

#### Recommandations aux directeurs d'établissements

- Mettre en place une politique TIC volontariste dans l'élaboration des projets d'établissements et d'exploitation :
  - en développant leur volet pédagogique et la valorisation des données et références technico-économiques, y compris historiques, culturelles et spatiales issues des EA/AT ;
  - en mettant en place des outils d'enregistrement permettant notamment la réalisation d'une comptabilité analytique (budget de gestion) ;
  - en mettant en œuvre des indicateurs spécifiques adaptés à l'évaluation des utilisations professionnelles et pédagogiques ;
  - en mettant l'accent sur un volet expérimentation-développement porteur d'innovations et utilisateur de TIC.
- Mettre en place un environnement favorable facilitant l'utilisation et le développement des TIC par les EA/AT et leur appropriation par les équipes et les apprenants.

### **3. Facteurs d'évolution des usages des TIC dans les EA/AT**

De grandes potentialités existent dans tous les établissements d'enseignement agricole en termes d'utilisation pédagogique des données professionnelles par le biais des outils TIC, d'autant plus lorsqu'il y a valorisation de l'ensemble du site et de ses potentiels par toutes les filières de formation présentes sur l'établissement.

### 3.1. Facteurs internes à l'EPL

L'équipe, constituée par le DEA/DAT et le professeur de TIM, constitue le noyau dur sans lequel rien ne peut se développer dans ce domaine. Le projet d'exploitation, qui intègre normalement un volet spécifique recherche-développement, reste un atout déterminant, surtout s'il s'ouvre à toutes les filières de formation. L'impulsion en amont, et le soutien de la direction de l'EPLFPA sont essentiels.

La motivation des salariés de l'exploitation et leur implication dans le domaine des TIC constituent quant à l'usage des TIC soit un frein, soit un catalyseur pour la saisie de données numériques professionnelles. Nous avons aussi observé que la mise à disposition d'un secrétariat propre à l'exploitation agricole permet de mettre en place une interface pertinente, permanente, efficiente, et conviviale entre le personnel de l'EA/AT et les équipes d'enseignants et de formateurs.

Par ailleurs, la volonté et le dynamisme des équipes enseignantes appliquées à utiliser et valoriser les données numériques de l'exploitation ou celles se servant de l'exploitation comme espace-support modifient profondément l'ampleur des usages et en introduisent de nouveaux.

La formation des équipes enseignantes ou des salariés aux outils TIC est cependant encore insuffisante pour leur permettre d'en comprendre les enjeux et le caractère incontournable.

La dotation des établissements tant en matière d'équipements réseaux que de matériels informatiques est bien évidemment la seconde condition *sine qua non* au développement des usages. L'intérêt de la mise en réseau des différents points d'accès existants sur l'établissement (CDI, salle des professeurs, salle informatique pédagogique), et d'une salle dédiée aux TIC sur l'exploitation agricole ou l'atelier technologique, est souligné, bien qu'elle ne constitue pas une condition suffisante à la valorisation des données numériques.

Enfin, un projet d'exploitation structuré ainsi qu'un projet du système d'information de l'EPLFPA mûrement réfléchi, tous deux intégrés dans un projet d'établissement porteur et partagé, apparaissent comme les éléments fédérateurs indispensables au fonctionnement harmonieux et dynamique de ces ressources, tant humaines que matérielles.

### ☞ Recommandations aux DEA/DAT

- Favoriser l'utilisation d'outils professionnels TIC sur l'exploitation en relation avec les productions de l'exploitation et avec les filières de formation présentes sur l'établissement.
- Recruter et accompagner des personnels salariés des EA/AT intégrant un profil TIC.

### ☞ Recommandations aux professeurs de TIM et aux TEPETA

Construire un environnement favorable à l'utilisation des outils TIC sur l'EA/AT.

## 3.2. Facteurs externes à l'EPL

Le monde de l'agriculture évolue et certaines notions comme la traçabilité ou la conditionnalité poussent inexorablement à l'usage des TIC.

Le milieu rural et les territoires sont demandeurs de nouveaux usages et sont concernés par des objectifs complémentaires à ceux de la production. De même, les filières de formation, tant dans le domaine de l'aménagement que dans celui des filières technologiques, ne valorisent pas encore toutes ces évolutions de manière optimale. En particulier l'utilisation des outils SIG qui représentent un fort potentiel pour la gestion des espaces naturels est encore timide.

Paradoxalement, les données économiques des exploitations sont également très faiblement valorisées. Les arguments présentés (difficultés d'utilisation et de mise en comparaison aux groupes, absence de réflexion analytique...) perdent peu à peu toute justification avec l'évolution de la nomenclature comptable utilisée et sa déclinaison informatique possible en budget de gestion. On note aussi que nombre d'exploitations agricoles ou d'ateliers des établissements publics détiennent un potentiel remarquable en termes de mémoire et d'histoire, mais qu'il est encore trop souvent peu valorisé. De même, les données spatiales (déclaration graphique, orthophotoplan), comme les données agro-écologiques par exemple, sont des facteurs d'appropriation du site par l'ensemble des apprenants et par un public de proximité demandeur.

Certaines régions ont impulsé une dynamique favorable aux usages des TIC sur les exploitations agricoles : préconisations aux établissements, mise à

disposition de personnes ressources régionales, financement des réseaux de communication (notamment liaison numérique entre l'exploitation agricole et le siège de l'EPLFPA) et d'équipements spécifiques facilitant la saisie des données numériques au champ, plan de formation des utilisateurs, logiciels, etc. La position régionale du DRTIC permet de nourrir la réflexion sur le système d'information des EPLEFPA et de mettre en place une animation autour de ce thème.

## **4. Conclusion**

Les TIC et leurs usages se présentent comme un outil de gestion et de pilotage moderne et performant à tous les niveaux du fonctionnement des exploitations agricoles et des ateliers technologiques (enregistrements, suivi, analyse, synthèse...), mais également comme médiateur pédagogique pertinent et efficace dans l'appréhension de la place de l'outil informatique dans la réalité de l'entreprise : possibilité d'archivage et donc d'historique, traitement clair et efficace de l'information, support pédagogique convaincant, valorisation pédagogique des réalisations.

Un niveau minimum d'utilisation doit pouvoir être proposé dans tous les établissements de formation.





# L'évaluation de la mise en œuvre des ALESA

## 1. Éléments d'histoire

Un rapport d'évaluation de l'Inspection de l'enseignement agricole intitulé *Les associations sportives et culturelles dans les établissements agricoles publics*, daté de 1993 et s'appuyant sur des analyses établies à la suite d'enquêtes auprès des établissements, apportait la conclusion suivante :

*« Les associations sportives et culturelles, partie prenante de la culture des établissements agricoles, semblent être aujourd'hui à un tournant de leur existence.*

*Un effort d'adaptation est absolument nécessaire pour qu'elles intègrent l'évolution des contextes et trouvent un dynamisme nouveau. Si leur fonction d'organisation de services et de loisirs est évidente, leurs missions éducatives et, en premier lieu, le développement de l'autonomie par l'apprentissage à la prise de responsabilité, doivent être réaffirmées. C'est la condition indispensable pour justifier un soutien accru de l'équipe éducative. Le développement de cette mission passe notamment par une évolution des statuts, le respect des principes et des règles statutaires des associations-loi 1901, la stricte séparation des opérations relevant de la comptabilité publique ou associative et vraisemblablement un assouplissement des règlements intérieurs dans le cadre de la vie à l'internat. »*

À la suite de ce rapport, la DGER décida de mettre en place une expérimentation – pilotée par Agrosup Dijon – auprès d'une dizaine d'établissements volontaires afin de tester différents types de statuts susceptibles de répondre aux préconisations du précédent rapport d'évaluation.

*« Le scénario 1 de l'expérimentation mise en place par la DGER consistait à réserver les postes de direction de l'ALESA à des apprenants, tout en maintenant les membres de droit adultes. Il n'a pas été choisi. D'une part il est juridiquement délicat d'imposer à une association loi-1901, de l'extérieur,*

*des membres de droit. Par ailleurs le risque était de reproduire les mêmes travers, avec une association de la communauté éducative, même si les responsabilités, théoriquement, étaient données aux apprenants.*

*Le choix a donc été fait de promouvoir le scénario 2, celui d'une association des seuls lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis. Ce choix était d'autant plus pertinent qu'il s'inscrivait alors dans la réflexion d'ensemble concernant la dimension éducative de la vie scolaire, avec une volonté accrue de la DGER de trouver des dispositifs innovants d'éducation à la citoyenneté. En fait, la DGER a voulu renouer avec les objectifs affichés dès la création en 1965 des ASC, de manière extrêmement innovante : en faire «un lieu privilégié de l'apprentissage à la prise de responsabilités des jeunes, de leur épanouissement personnel, de leur accès à l'autonomie» C'est pourquoi elle propose un dispositif novateur, dans un contexte différent, mais avec la même volonté politique. »<sup>5</sup>*

## **2. État des lieux**

Lors de l'enquête réalisée en 2007 auprès des EPLEFPA concernant l'état des lieux et l'impact de l'éducation socioculturelle (ESC) sur la formation des apprenants, 63 % des établissements avaient réalisé la transformation de leur ASC (Association socioculturelle) en ALESA, 7 % étaient en train de le faire et 30 % ne s'y étaient pas attelés.

Les principaux freins évoqués étaient liés à :

- la structure de l'établissement ;
- le nombre d'apprenants majeurs susceptibles d'occuper les postes de responsabilité peut être perçu comme trop faible ;
- les locaux ne permettent pas l'affectation de bureaux aux apprenants ;
- l'absence de personnel dédié à la surveillance et la sécurité des apprenants mineurs ;
- la capacité de gestion des apprenants et le sentiment que l'ASC implique un engagement des adultes dans la gestion ;
- les modalités variables d'implication des enseignants d'ESC selon les établissements.

Au fil de nos observations d'établissements, nous avons pu rencontrer des établissements dans lesquels le fonctionnement associatif est celui d'une ALESA sans qu'on ait sauté le pas de la transformation. Les fonctions de responsabilité sont de fait confiées aux élèves sous le regard d'adultes (enseignants d'ESC et

---

5. Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2005-2006, chapitre IV : Les associations de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche-DGER, 2006.

d'EPS le plus souvent). Nous avons aussi rencontré des ALESA dans lesquelles on sollicite (voire on salarie) des adultes pour encadrer la gestion financière.

La frontière entre ASC et ALESA n'est donc pas toujours perçue de manière semblable selon les cultures d'établissement.

Dans tous les cas, les équipes enseignantes et les équipes de direction ont fait part de leurs interrogations quant au devenir des ALESA dans le système de contraintes institutionnelles actuel mais aussi en fonction des évolutions sociologiques concernant les apprenants.

### **3. Problématiques d'aujourd'hui**

#### **3.1. Évolutions institutionnelles**

La rénovation de la voie professionnelle – notamment par l'introduction des enseignements à l'initiative des établissements (EIE) en baccalauréat professionnel – laisse une place non négligeable à la mise en œuvre de projets liés à la citoyenneté et la prise de responsabilité avec des supports sportifs et culturels. L'ALESA peut donc en être le relais.

La place de l'animation de la vie collective des internats, traditionnellement dévolue aux ALESA, devra être réexaminée en fonction des contextes géographiques. Les EPLEFPA périurbains voient leur population d'internes en diminution lorsque les politiques de transport collectif rapprochent les jeunes de leur domicile familial ; l'attrance de l'offre de loisirs urbains vient aussi concurrencer celle de l'établissement.

#### **3.2. Évolutions sociologiques : pratiques culturelles et attentes des apprenants**

Les enseignants d'ESC ne peuvent éviter de confronter les pratiques culturelles des apprenants qu'ils côtoient quotidiennement à leurs objectifs pédagogiques et éducatifs ; dans le meilleur des cas, ils en tirent une stratégie éducative très porteuse. Ainsi, on constate que les habitudes d'écoute musicale se limitent pour beaucoup de lycéens et d'apprentis à la « collection » de flux musicaux formatés par le marketing. Ce constat a généré la création, par une équipe d'enseignants d'ESC, d'un dispositif permettant la rencontre avec les musiques actuelles dans ce qu'elles ont de vivant : musiciens au travail, organisation par les apprenants eux-mêmes de concerts permettant de découvrir des groupes nouveaux et des genres musicaux différents. Ainsi est

né un projet autour de ces concerts, qui propose, à l'intérieur des ALESA, des ateliers permettant de décliner des activités de programmation, de communication, d'organisation. La contrainte majeure fixée par les enseignants était la variété dans la programmation et les lycéens ont dû argumenter, collaborer, décider ensemble, organiser ensemble. Il y a là un vrai projet en appui sur un diagnostic des pratiques culturelles ambiantes et une dimension de médiation culturelle et d'éducation à l'initiative. Bien évidemment, un tel dispositif mobilisant de nombreux partenaires professionnels nécessite pour s'inscrire dans la durée, un relais institutionnel régional (décharge horaire enseignants, homogénéisation du dispositif financier permettant l'utilisation des subventions).

## **4. Les conditions de la réussite pour le fonctionnement des ALESA en EPLEFPA**

### **4.1. Prise en compte des contraintes organisationnelles**

#### *Le temps*

Les contraintes économiques mais aussi celles qui sont liées à l'organisation des transports scolaires par les collectivités territoriales ont amené beaucoup d'établissements à prendre des décisions concernant l'amplitude hebdomadaire d'ouverture des établissements. Ces modifications ont un impact fort sur le temps réservé aux activités associatives. Le raccourcissement de la semaine (du lundi matin au vendredi en début d'après-midi) implique de plus en plus souvent que le mercredi après-midi soit travaillé. L'association sportive est directement concernée ; la participation aux rencontres sportives dans le cadre de l'UNSS (Union nationale du sport scolaire) est rendue difficile, voire impossible.

Dans certains établissements, on tente de limiter les difficultés en intervenant sur l'amplitude journalière ; on raccourcit la pause méridienne pour dégager des plages horaires d'activités en soirée. Les internes disposent alors de temps pour la vie associative.

#### *Les espaces*

Au sein de l'EPL, les espaces consacrés à la vie associative sont à considérer comme des lieux particulièrement sensibles.

Les espaces de détente souvent appelés «foyers», font l'objet de toute l'attention des membres de l'ALESA qui y exercent leur rôle d'animation et de gestion

de manière essentielle voire exclusive souvent. Ils sont aussi parfois l'objet de tensions entre les personnels de direction et le bureau de l'ALESA, en particulier lorsqu'il y a des dégradations ou lorsque l'entretien du local pose problème.

La salle de travail équipée du matériel nécessaire à la gestion, à la réunion du groupe, à la préparation des activités doit être aussi bien équipée qu'un bureau administratif afin que les activités de gestion, de mise en route et de suivi de projets puissent s'y réaliser efficacement, surtout si le temps dont disposent les apprenants est restreint. Il va de soi que ce bureau peut tout à fait être partagé avec les membres dirigeants de l'association sportive, voire les délégués de toutes natures.

Il est particulièrement important de réserver des espaces de communication (information, échanges d'idées, valorisation des activités) à l'usage des associations. Il s'agit autant d'espaces physiques – murs pour l'affichage, salle de rédaction pour un journal d'établissement – que d'espaces immatériels (module d'un site Internet d'établissement).

## **4.2. Place de la vie associative dans la construction des apprentissages**

*Le positionnement des enseignants par rapport à l'apprentissage de la responsabilité et de l'initiative<sup>6</sup>*

Lors de la formation des enseignants, il semble nécessaire de travailler principalement sur trois aspects :

- le statut de l'erreur, du risque d'échec

Certains projets proposés par les jeunes peuvent être perçus comme trop difficiles à mettre en œuvre ou comportant une part de risque (insuccès de l'activité proposée, risque financier...). Pédagogiquement, il est souhaitable d'exposer les apprenants à ce risque, pour qu'ils mesurent les compétences qu'il leur faut construire, les ressources cognitives, psychologiques et sociales qu'il leur faut mobiliser.

- l'accompagnement des projets des apprenants sans jugement de valeur

On peut, en effet, entendre des propos comme « ce n'est pas notre travail de les accompagner sur le festif! » qui soulignent la difficulté de certains enseignants avec les pratiques socioéducatives et culturelles des jeunes.

---

6. Notre traduction du terme « *empowerment* » utilisé dans la littérature de l'éducation qui englobe trois grands objectifs : la vision (savoir où l'on va), l'autonomie (avoir suffisamment de marges de manœuvres personnelles et collectives pour agir) et la conscience de sa légitimité dans l'action.

On peut également mesurer les écarts existant entre les attentes des apprenants et les propositions d'activités des enseignants. L'offre éducative et culturelle des établissements est quelquefois très riche et les apprenants investissent alors le domaine du récréatif et du festif. Savoir utiliser les demandes des élèves, comme détour pédagogique ou simplement pour les enrichir d'objectifs, nous paraît être une attitude essentielle pour l'éducation à la prise de responsabilité et d'initiative.

- l'incitation au travail collectif des adultes, dans la posture particulière qu'est l'accompagnement des démarches des jeunes dans l'association, dans leur « professionnalité » spécifique

Il est important que les domaines de compétences des adultes soient lisibles pour les élèves.

### *La reconnaissance des compétences acquises hors champ scolaire*

L'implication des apprenants - très réelle - a un impact tant sur l'image de l'établissement que sur la construction des jeunes eux-mêmes. Il paraît alors légitime de :

- les associer aux opérations de communication externe des EPLEFPA ;
- identifier, évaluer et ainsi valoriser les compétences acquises. On imagine volontiers qu'on puisse aller vers un « portefeuille de compétences » qui rende compte de toutes les prises de responsabilité, valorisable dans un dossier de candidature, dans un entretien de recrutement.

Les cycles de formation - désormais plus courts - permettront-ils d'inciter les apprenants à cette prise de responsabilité si on ne leur en montre pas l'intérêt, voire l'utilité, pour leur insertion ?

### **4.3. La politique éducative et son pilotage en EPL**

Le degré d'intégration des projets entre eux au sein de l'EPLEFPA a un impact réel sur la dynamique associative. On a pu observer dans un établissement une équipe enseignante qui « pense » ses projets dans une continuité d'événements et qui associe en permanence les élèves aux dispositifs de communication, d'animation et de gestion des projets. La culture du projet dans cet établissement, malheureusement non relayée par l'équipe de direction, s'approche d'une conception intégrée qui mérite d'être affinée. L'ALESA, dans ce cas de figure, est essentiellement un lieu d'articulation de l'offre socioculturelle globale.

La place de l'équipe de direction et surtout les rôles que peuvent jouer ses membres sont une composante essentielle en matière de politique éduca-

tive. Ainsi, un directeur, décrit par les élèves comme leur interlocuteur naturel pour réguler les projets, comme leur médiateur vers le territoire et ses ressources, donne-t-il une dimension « politique » à l'action des élèves.

La question de la mixité des publics au sein de l'ALESA requiert également un positionnement clair en matière de pilotage. Travaille-t-on la vie scolaire dans la dimension EPLEFPA? Comment prend-on en compte les besoins et attentes spécifiques des apprentis? Ces questions permettent d'avancer des stratégies et un système de valeurs éducatives qui font une politique d'établissement.

La stratégie de communication, la réflexion sur le système d'information (quels accès - matériels et de formation - choisit-on pour tous les usagers?) supposent également l'amélioration de la prise en compte des évolutions des pratiques socioculturelles des apprenants. Ainsi, raisonner sur la possibilité de laisser les apprenants monter une activité de jeux en réseaux renvoie tant aux équipements disponibles qu'à la charte d'usage de l'Internet dans l'EPLFPA pour aller jusqu'à la réflexion sur les configurations spatiales et temporelles de l'internet.

De même, associer les membres dirigeants de l'ALESA aux produits de communication interne et externe de l'établissement permet de rendre lisibles à tous les règles, de fixer un niveau d'exigence conforme aux compétences visées dans les référentiels d'ESC.

Nous souhaitons souligner qu'une vision globale des fonctionnements associatifs est aussi nécessaire que la conception intégrée des projets, condition de réussite de l'éducation à l'initiative et à la responsabilité. La disjonction de l'association sportive de l'ALESA a très souvent fragilisé l'association sportive. D'une part, parce que le statut juridique n'est pas le même, d'autre part, parce que la séparation entre activités sportives et culturelles n'est pas pertinente. Dans certaines ALESA, on gère des ateliers sportifs sur les temps socioéducatifs et on n'a plus de temps pour l'UNSS (lorsque le mercredi après-midi est utilisé pour des cours); on favorise des engagements ponctuels sur des événements aux dépens d'engagements sur des cycles de rencontres de plus longue durée.

Il paraît donc éminemment souhaitable de conduire le travail associatif des apprenants de concert, d'élaborer une politique globale en matière d'accompagnement de la prise de responsabilité et d'initiative.



## Recommandations

### **Pilotage national**

- Préserver le tiers temps dédié à l'animation dans le service des enseignants d'ESC, y compris pour les contractuels.

Celui-ci est de plus en plus souvent menacé, lorsqu'un enseignant est en service partagé sur deux établissements, par exemple. L'accompagnement des équipes d'apprenants est conditionné à cette affectation d'un temps spécifique.

- Rappeler aux directeurs d'EPLEFPA d'une part, aux enseignants d'ESC d'autre part, l'obligation et l'intérêt qu'ils ont à contractualiser leur action dans un projet d'animation et de développement culturel (PADC).

L'Inspection continue d'apporter un appui méthodologique aux équipes qui en font la demande. Si, souvent encore, ce PADC oublie de citer et de situer l'action des responsables de l'ALESA, on tirera un réel bénéfice du rappel de ces enjeux.

L'examen des conditions de la réussite l'a d'ores et déjà montré : le rôle du directeur d'EPLEFPA est important dans les différentes étapes des projets des associations. Sa posture de pilote d'une politique éducative au sens large (conduite de la réflexion sur la carte des formations, construction de réponses pédagogiques spécifiques aux problèmes rencontrés par l'EPL, régulation de l'action des différents intervenants - bureau de l'ALESA compris - permet une visibilité de la vie associative comme élément de mobilisation citoyenne mais aussi comme outil de construction d'apprentissages spécifiques. Il nous paraît utile de le rappeler.

Les apprenants qui s'engagent dans la vie associative dans leur EPLEFPA mobilisent des compétences à des degrés variés qui, dans bien des cas, peuvent atteindre des niveaux quasi professionnels (animation, arbitrage, gestion et montage de projets, médiations culturelles...). À la fin de leur cursus initial, au moment où ils sont candidats à des formations ou des emplois, il serait légitime de rendre compte de ces compétences acquises « hors champ scolaire » qui peuvent alors être discriminantes positivement. Dans la logique européenne des portefeuilles de compétences, il serait intéressant de tester cette démarche dans les EPL et de l'évaluer par rapport à l'expérimentation en cours sur le livret de compétences.

## Recommandations

### **Pilotage régional**

Le travail en réseau des enseignants d'ESC et d'EPS est une ressource précieuse qui permet d'irriguer en projets un territoire. Il doit également servir une dynamique régionale des associations d'établissements en favorisant la mutualisation de projets, d'outils méthodologiques, de ressources culturelles, sportives et éducatives. Pour cela, il serait pertinent d'y associer les conseillers principaux d'éducation (CPE) qui pourraient ainsi mieux situer leur propre rôle dans les politiques éducatives d'établissement.

Cela permettrait par ailleurs de promouvoir des formations d'équipes (enseignants ESC, EPS et CPE) à l'éducation à l'initiative et à la responsabilité des apprenants

L'occasion a été donnée cette année aux conseils des délégués de participer aux travaux de la commission Descoings dans le cadre de la réflexion sur la réforme des lycées. Les CPE qui ont assisté à ce travail s'accordent à reconnaître à cette démarche de rencontres régionales un intérêt évident en matière de maturation de la réflexion collective. Il nous semble souhaitable de proposer cette dynamique aux bureaux des apprenants des EPLEFPA d'une même région. Une telle réunion régionale pourrait intelligemment combiner échange de pratiques et temps d'information, voire de formation (juridique, financière...) et inscrire l'action des ALESA dans une démarche valorisante

### **Pilotage EPL**

- Intégrer la réflexion sur les enjeux de l'éducation à la prise d'initiatives et de responsabilités dans la démarche globale du projet d'établissement.
- Prendre alors en compte, dans l'organisation générale de la vie de l'établissement, les conditions de réussite de la mise en œuvre de la vie associative (temps, espaces, synergies pédagogiques).
- Favoriser le travail en commun des enseignants et des formateurs afin que la démarche validée par le conseil d'administration de l'EPLFPA au travers du projet soit mise en œuvre dans chaque centre.

## 5. Portfolio « initiative et responsabilité »

L'amélioration des processus d'orientation, le développement de compétences citoyennes sont deux problématiques actuelles dans l'enseignement professionnel. Ces deux enjeux éducatifs majeurs, présents dans les référentiels de formation, sont travaillés de manière discontinue et fragmentée puisque transversaux.

Dans la mesure où il s'agit bien de compétences à faire acquérir tout au long d'un parcours éducatif et de formation, l'élément unificateur susceptible d'être porteur de sens pour l'apprenant mais aussi pour ses formateurs pourrait bien être un outil de recueil des étapes d'acquisition au travers des activités menées qui en seront la « trace ».

C'est la logique du portfolio, portefeuille de compétences, recueil des projets et activités menées pendant la période de formation et d'activités.

Un exemple très intéressant est proposé par le Québec autour du « portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire », sur un objectif légèrement différent du nôtre mais très proche. S'il s'agit de relancer dans les collèges et lycées québécois l'éducation à l'esprit d'entreprise, les axes de développement pour le domaine transversal de formation font écho aux compétences citoyennes telles qu'elles sont définies dans notre système de formation et d'éducation :

*« Sous l'appellation « domaines généraux de formation », le programme de formation présente les problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie. Ces domaines sont porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités :*

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté. »<sup>7</sup>

Chaque domaine général de formation se décline autour de compétences : ainsi « orientation et entrepreneuriat » vise à développer les aspects suivants :

*« • Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation : connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses champs d'intérêt et de ses aspirations personnelles et professionnelles; motivation, goût du défi et sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs; connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et*

7. Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2008, disponible sur [www.inforouteftp.org](http://www.inforouteftp.org).

*de leurs exigences; connaissance des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires; satisfaction à l'égard du travail bien fait.*

• ***Appropriation des stratégies liées à un projet*** : conscience des liens entre connaissance de soi et projet d'avenir; visualisation de soi dans différents rôles; projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêts et ses aptitudes; stratégies associées aux différentes facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification, régulation et finalisation); stratégies de collaboration et de coopération.

• ***Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions*** : nature et exigence des rôles liés à l'insertion sociale et aux réalités familiales ou communautaires; professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat; produits, biens et services associés à ces professions et à ces métiers; lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région); fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi; cadre législatif du travail, conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; exigences du monde du travail. »<sup>8</sup>

Ces trois champs renvoient très clairement à ceux qui doivent être abordés dans le cadre de l'éducation à l'orientation au travers du suivi du projet personnel de l'apprenant.

Pour ce qui nous concerne, ces domaines de formation : éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'orientation prennent corps dans les EPLEFPA dans des projets pilotés par les enseignants mais portés par les élèves dans toutes leurs dimensions : conception, mobilisation de partenariats, organisation, communication, réalisation, évaluation.

Ainsi dans de multiples occasions, projet initiative et communication (PIC), projet d'utilité sociale (PUS), projets sportifs, culturels, les apprenants développent des compétences qui renvoient à la prise d'initiative et à la responsabilité. Dans certains projets, ils tiennent la place des professionnels (exemple de l'organisation de rencontres sportives dans le cadre de l'UNSS par les membres de l'association sportive du lycée de Fontenay-le-Comte; exemple aussi du TAMI en région Centre, action qui concerne l'organisation de concerts de musiques actuelles amplifiées).

Ces occasions de développer des compétences repérables dans la vie sociale participent largement à l'insertion scolaire et à la réussite de la formation.

Cependant, elles ne sont à aucun moment validées et identifiées dans les dossiers de recrutement pour les études supérieures ou dans les CV des jeunes demandeurs d'emploi.

8. *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2008, disponible sur [www.inforoutetfp.org](http://www.inforoutetfp.org).

C'est pourquoi une démarche telle que celle du portfolio québécois peut nous intéresser.

Les conditions de réussite de cette démarche sont les suivantes :

- le portfolio doit suivre tout le parcours de formation de l'apprenant, il est donc souhaitable qu'un site web héberge le document (sur le modèle du web classeur de l'ONISEP);
- les équipes enseignantes valident quand elles les ont repérées les compétences atteintes et le document comportera des outils d'évaluation permettant d'extraire des démarches éducatives utilisées les compétences repérables;
- les apprenants construisent avec les enseignants des documents numériques « trace » de leur activité et en proposent eux-mêmes une évaluation;
- la certification des compétences est ratifiée par le conseil de classe ou une commission pédagogique réunie à cet effet;
- la démarche est communiquée aux différentes instances et aux familles;
- un lancement et un pilotage de la DGER pourraient conférer une valeur institutionnelle à ce processus éducatif actuellement encouragé au plan européen (portfolio des langues vivantes).

## **6. Exemples de compétences transversales évaluées en cours d'apprentissage (tirées du portfolio québécois)**

### ***Exploiter l'information***

- Systématiser la quête d'information
  - Se donner des stratégies d'investigation.
  - En reconnaître l'intérêt et la pertinence.
  - Cerner l'apport de chaque stratégie.
- S'approprier l'information
  - Sélectionner les sources pertinentes.
  - Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.
  - Juger de la validité de l'information à partir de critères.
  - Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes.
  - Discerner l'essentiel de l'accessoire.
  - Rechercher de l'information complémentaire.
- Tirer profit de l'information
  - Répondre à des questions selon l'information recueillie.
  - Relativiser ses connaissances antérieures.
  - Réinvestir l'information dans de nouveaux contextes.
  - Respecter les droits d'auteur.

### ***Résoudre des problèmes d'évaluation***

- Analyser les éléments de la situation

- Cerner le contexte, percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent.
- Reconnaître les ressemblances avec des situations analogues.
- Mettre à l'essai des pistes de solution
  - Générer et inventorier des pistes de solution.
  - En examiner la pertinence et en apprécier les exigences et les conséquences.
  - Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité.
  - Au besoin, mettre une autre piste de solution à l'essai.
- Adopter un fonctionnement souple
  - Effectuer un retour sur les étapes franchies.
  - Reprendre certaines étapes au besoin.
  - Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées.

### ***Exercer son jugement critique***

- Construire son opinion
  - Cerner la question ou l'objet de réflexion.
  - En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique.
  - Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude, les mettre en perspective.
  - Explorer différentes options et des points de vue possibles ou existants.
  - S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques.
- Exprimer son opinion
  - Structurer et communiquer son point de vue.
  - Justifier sa position.
- Relativiser son opinion
  - Comparer son opinion à celle des autres.
  - Reconsidérer son opinion.
  - Évaluer la part de la raison et de l'affectivité.
  - Reconnaître les préjugés.
  - Reprendre sa démarche au besoin.

### ***Mettre en œuvre sa pensée créatrice***

- S'imprégner des éléments d'une situation
  - Cerner les objectifs et les enjeux de la situation.
  - Être ouvert aux multiples façons de l'envisager.
  - Laisser émerger ses intuitions.
  - Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation.
- S'engager dans l'exploration
  - Accepter le risque et l'inconnu.
  - Jouer avec les idées.
  - Procéder par tâtonnement.

- Transformer les contraintes en ressources.
- Reconnaître les éléments de solution qui se présentent.
- Être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies.
- Adopter un fonctionnement souple
  - Mettre à l'essai différentes façons de faire.
  - Exploiter de nouvelles idées.
  - Explorer de nouvelles stratégies et techniques.
  - Exprimer ses idées sous de nouvelles formes.

### ***Se donner des méthodes de travail efficaces***

- Visualiser la tâche dans son ensemble
  - S'appropriier l'objet visé et en évalue la complexité.
  - Préciser les ressources disponibles.
  - Imaginer les différentes façons de faire.
  - Anticiper la marche à suivre.
  - Se représenter la meilleure façon de procéder.
- Réguler sa démarche
  - Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, temps, etc.
  - Adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte et réajuster ses actions au besoin.
  - Mener la tâche à terme.
- Analyser sa démarche
  - Examiner rétrospectivement sa démarche.
  - En reconnaître l'efficacité et les limites.
  - En évaluer les exigences.
  - Imaginer des contextes de réinvestissement.

### ***Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)***

- Utiliser les technologies appropriées
  - Réaliser des tâches variées en recourant aux ressources.
  - Évaluer le potentiel des technologies et des réseaux.
  - Choisir les outils les mieux adaptés à la situation.
  - Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche.
- Tirer profit de l'utilisation de la technologie
  - Diversifier l'usage des TIC.
  - En exploiter les ressources et les fonctions dans des apprentissages multiples.
  - Reconnaître et utilise les concepts et processus connus dans un nouveau contexte.
  - Anticiper de nouvelles utilisations.

- Respecter les valeurs et codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée.
- Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie
  - Confronter ses façons de faire avec celles des autres.
  - Reconnaître ses réussites et ses difficultés.
  - Chercher des améliorations possibles dans sa manière de faire et propose des avenants pour accroître son efficacité.
  - Examiner la pertinence de recourir aux TIC en considérant leur apport à la tâche.

### ***Actualiser son potentiel d'évaluation***

- Reconnaître ses caractéristiques personnelles
  - Identifier ses émotions, sentiments, valeurs, références et possibilités, au besoin.
  - Découvrir ses forces et ses limites.
  - Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action.
  - Reconnaître les conséquences de ses actions sur ses succès et ses difficultés.
  - Évaluer ses réalisations et sa progression.
- Prendre sa place parmi les autres
  - Reconnaître son appartenance à une collectivité.
  - Confronter ses valeurs et perceptions avec celles des autres.
  - Percevoir l'influence des autres sur ses valeurs et choix.
  - Exprimer ses opinions et affirme ses choix.
  - Respecter les autres.
- Mettre à profit ses ressources personnelles
  - Se fixer des buts à court et à long terme.
  - Déterminer des critères de réussite personnelle, scolaire et professionnelle.
  - Persévérer pour atteindre les buts fixés.
  - Manifester de plus en plus d'autonomie.

### ***Coopérer***

- Contribuer au travail coopératif
  - Évaluer le type de collaboration approprié.
  - Participer activement et collabore.
  - Tirer parti des différences au sein de l'équipe.
  - Planifier et réaliser un travail avec d'autres.
  - Accomplir sa tâche selon les règles établies.
  - Gérer les conflits.
- Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes
  - Accueillir l'autre et reconnaît ses champs d'intérêt et ses besoins.



- Contribuer à l'échange de points de vue, écouter et respecter l'autre.
- S'adapter aux personnes et à la tâche.
- Tirer profit du travail coopératif
  - Reconnaître les situations propices à la coopération.
  - Mesurer les défis et les enjeux.
  - Apprécier les retombées du travail sur soi et les autres.
  - Évaluer sa contribution et celle des autres.
  - Cerner les améliorations à apporter.

***Communiquer de façon appropriée***

- S'approprier divers langages
  - En connaître et en respecte les usages, les règles, les codes et les conventions.
  - En exploiter les ressources.
- Recourir à divers modes de communication
  - Analyser la situation de communication.
  - Choisir un ou des langages appropriés au contexte et à l'intention.
  - Déterminer les modalités de communication appropriées.
  - Utiliser des langages adaptés à la situation.
- Gérer sa communication
  - Tenir compte des facteurs pouvant faciliter ou entraver la communication.
  - Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires réels ou potentiels.
  - Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus ainsi que leur efficacité.

D'après Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006.

# **Le rôle et la place des infirmier(e)s dans les établissements d'enseignement technique agricole**

## **1. Les dispositions statutaires**

Les dispositions statutaires relatives aux infirmières et infirmiers exerçant dans les établissements de l'enseignement technique agricole relèvent du décret n° 94-1016 du 18 novembre 1994 (dispositions communes pour les agents de catégorie B), et du décret n° 94-1020 du 23 novembre 1994 modifié par le décret n° 2003-695 du 28 juillet 2003, fixant les dispositions statutaires communes applicables aux corps des infirmières et infirmiers des services médicaux des administrations de l'État.

Les dispositions du décret du 23 novembre 1994 s'appliquent aux corps suivants :

- corps interministériel des infirmières et des infirmiers de l'État ;
- corps des infirmières et des infirmiers du ministère chargé de la défense ;
- corps des infirmières et des infirmiers du ministère chargé de l'éducation nationale.

Ces corps sont classés dans la catégorie B prévue à l'article 29 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée.

Les membres de ces corps peuvent être appelés à exercer leurs fonctions dans les administrations centrales, les services déconcentrés, les établissements publics administratifs relevant de ces administrations ou les établissements publics d'enseignement.

Le corps interministériel des infirmières et infirmiers de l'État relève du ministre chargé de la santé.

Le ministre chargé de la santé prononce l'affectation des infirmières et des infirmiers appartenant au corps interministériel auprès des différents ministères bénéficiaires. Il exerce à l'égard de ces personnels les pouvoirs relatifs à la nomination, la cessation de fonctions, le détachement et la position hors

cadre, et prend également toutes les mesures exigeant l'avis de la commission administrative paritaire. Les autres décisions de gestion sont prises par le ministre auprès duquel les intéressés sont affectés.

## **2. Les dispositions réglementaires relatives aux actes professionnels des infirmier(e)s**

L'exercice de la profession d'infirmier(e) est régi par le décret n° 93-345 du 15 mars 1993 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier(e) :

- l'infirmier(e) dispense les actes infirmiers qui relèvent de sa responsabilité. Il(elle) identifie, dans le cadre de son rôle propre, les besoins, pose un diagnostic infirmier, met en œuvre les actions appropriées et les évalue ;
- l'infirmier(e) est habilité(e) à accomplir les actes ou soins infirmiers sur prescription médicale qui, sauf urgence, doit être écrite, qualitative et quantitative, datée et signée.

## **3. L'organisation du service et les missions des infirmier(e)s exerçant dans les établissements de l'enseignement technique agricole**

### **3.1. L'infirmierie**

L'espace Accueil-Santé d'un établissement est un lieu d'accueil, d'écoute, d'aide, de soutien, de consultations et de soins. Il répond au double but de dispenser dans les meilleurs délais les soins nécessaires aux apprenants, et de leur permettre de reprendre les cours dans de bonnes conditions.

### **3.2. L'infirmier(e) organisateur du service de santé**

Outre les fonctions qui lui sont confiées en raison de sa formation et de ses compétences, l'infirmier(e) intervient également, sous l'autorité du chef d'établissement, dans l'organisation de son service pour lequel il(elle) doit disposer d'une autonomie.

Il(elle) veille à la tenue matérielle des locaux et du mobilier de l'infirmierie et assure l'entretien du matériel médical.

Il(elle) tient à jour les documents nécessaires à l'exercice de ses missions, notamment :

- le registre de l'infirmerie ;
- les fiches annuelles de renseignement remplies par les familles ;
- les attestations de vaccinations ;
- les autorisations de traitements et interventions chirurgicales.

En cas de besoin, il(elle) prend contact avec le médecin traitant de l'élève ou de l'étudiant.

Il(elle) rend compte régulièrement de ses activités au chef d'établissement et l'avertit immédiatement en cas d'accident grave ou de maladie contagieuse.

Dans le respect des règles professionnelles et en accord avec le chef d'établissement, il(elle) assure les liaisons nécessaires pour l'état de santé des élèves et étudiants.

L'infirmier(e) enregistre les accidents des élèves et étudiants, et participe à l'élaboration et au suivi des dossiers d'accident, en liaison avec les autres responsables concernés.

Il(elle) accorde aux élèves ou étudiants les inaptitudes ponctuelles à certaines activités pratiques ou physiques et sportives pour raison de santé. Les inaptitudes de longue durée sont délivrées sur prescription d'un médecin.

En fin d'année scolaire, il(elle) présente au conseil intérieur un rapport global d'activités, notamment un bilan des actions de promotion et d'éducation à la santé.

### **3.3. L'infirmier(e), technicien(ne) de soins**

L'infirmier(e) intervient principalement dans le lycée dans lequel il(elle) est nommé(e). Il (elle) dispense les soins et traitements aux élèves et étudiants dont l'état ne nécessite pas une hospitalisation ou un retour dans la famille. En cas d'urgence, il(elle) dispense les mêmes soins aux apprentis et stagiaires.

L'action de l'infirmier(e) s'étend, lors de son service, aux différentes catégories de personnel en fonction dans l'établissement et, lors des séances, aux membres des instances délibérantes (dans le cadre de l'urgence).

L'infirmier(e) dispense des soins et traitements selon les prescriptions médicales ou, le cas échéant, de sa propre initiative dans le cadre des modalités établies par les textes en vigueur fixant la liste des actes pouvant être pratiqués par des personnels qualifiés.

Il(elle) assure la garde et l'utilisation des produits pharmaceutiques d'usage courant et de ceux prescrits par le médecin traitant.

L'article 4 du décret n° 93-221 du 16 février 1993 dispose que le secret professionnel s'impose à l'infirmier(e) dans les conditions établies par la loi. Le secret couvre non seulement ce qui lui a été confié, mais aussi ce qui a été vu, lu, entendu, constaté ou compris.

L'infirmier(e) instruit ses collaborateurs de leurs obligations en matière de secret professionnel et veille à ce qu'ils s'y conforment.

En vertu de l'article L.481 du code de santé publique, « *les infirmiers et infirmières sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal* ».

Le chef d'établissement garantit le respect de la confidentialité des entretiens et la protection du secret professionnel : dossiers, courriers, documents, communications téléphoniques et locaux.

En cas d'urgence, l'infirmier(e) :

- évalue le degré de gravité du cas et donne les premiers soins d'urgence à tous les usagers ;
- fait appel immédiatement à la structure d'urgence la plus adéquate au plan local ;
- avertit immédiatement le chef d'établissement et veille à ce que la famille de l'intéressé soit prévenue.

Concernant les urgences auprès d'enfants ou d'adolescents en danger (victimes de maltraitance ou de violences sexuelles), l'infirmier(e) doit tout mettre en œuvre pour assurer la protection des élèves. Il convient selon le cas de se référer aux textes en vigueur :

- la loi n° 89-487 du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements et des abus sexuels à l'égard des enfants ;
- la loi n° 98-468 du 17 juin 1998 relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs ;
- le code de la famille et de l'aide sociale ;
- le code pénal notamment les articles suivants : art. 223-6 relatif à la non-assistance à personne en danger, art. 226-13 relatif au secret professionnel, art. 226-14 concernant la dérogation à l'obligation de secret professionnel posé par l'article 226-13, art. 227-15 à art. 227-28 relatifs à la mise en péril

des mineurs, art. 434-1 et art. 434-3 concernant la non dénonciation de crime, de délits et la non-assistance à personne en danger pour les mineurs de 15 ans ou à une personne qui n'est pas en mesure de se protéger;

- l'article 7 du décret n° 93-221 du 16 février 1993 précité qui dispose que *« lorsqu'un infirmier ou une infirmière discerne dans l'exercice de sa profession qu'un mineur est victime de sévices ou de privations, il doit mettre en œuvre les moyens les plus adéquats pour le protéger, en n'hésitant pas, si cela est nécessaire, à alerter les autorités médicales ou administratives compétentes lorsqu'il s'agit d'un mineur de moins de quinze ans »*;

- la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

### *Dépistage et visites médicales*

Lorsque les circonstances et les moyens de l'établissement le permettent, l'infirmier(e) participe aux missions dévolues au service de santé scolaire pour l'ensemble des lycéens de l'établissement (dépistage à partir des examens biométriques, des troubles sensoriels, préparation des visites médicales et suivi) conformément aux directives du ministre chargé de la santé. Les dérogations pour l'utilisation des machines dangereuses sont établies par le service de l'Inspection du travail en liaison avec le médecin de promotion de la santé en faveur des élèves (voir l'article R.234-22 du code du travail).

### *Accueil et écoute*

Les élèves et étudiants peuvent faire appel à l'infirmier(e) pour tout motif ayant une incidence sur la santé (y compris ceux d'ordre relationnel ou psychologique). Si besoin, il(elle) les oriente vers les services spécialisés. Les apprentis, stagiaires et les personnels en service peuvent également faire appel à l'infirmier(e) en cas de situation d'urgence caractérisée.

Le travail en partenariat avec le réseau extérieur est recommandé et favorisé.

Pour garantir une relation d'aide de qualité, l'infirmier(e) doit pouvoir bénéficier d'une formation pouvant prendre différentes formes dont l'analyse de pratique.

### *Un conseiller de santé*

Dans ce cadre, il(elle) assure des activités de prévention et d'information et intervient dans des activités de formation.

L'infirmier(e) favorise la formation au secourisme. Il(elle) peut se former au monitorat.

L'infirmier(e) participe, propose ou organise au sein de l'équipe éducative et, notamment en liaison avec les enseignants et personnel d'éducation et de surveillance concernés, des activités de prévention et d'éducation à la santé. Il(elle) peut intervenir en qualité de formateur.

L'infirmier(e) participe à la commission hygiène et sécurité en tant qu'expert. Il(elle) participe, en concertation avec l'ACMO (agent chargé de la mise en œuvre de la sécurité), à l'élaboration du protocole d'intervention en cas d'urgence avec le chef d'établissement. Il(elle) propose, dans le cadre du plan local de formation, des actions de formation et d'information concernant l'éducation à la santé aux personnels de l'établissement.

L'infirmier(e) joue un rôle pédagogique auprès des stagiaires de l'IFSI (Institut de formation aux soins d'infirmiers) ou d'autres établissements du secteur sanitaire et social.

### *Modalités d'intervention de l'infirmier*

En cas d'urgence, l'infirmier(e) agit sur deux plans suivant des modalités différentes :

- au plan individuel, l'action de l'infirmier(e) à travers les soins quotidiens permet d'établir des relations personnalisées avec les élèves dans un climat de confiance ;
- au plan collectif, et en accord avec le chef d'établissement, l'infirmier(e) peut organiser des actions de prévention et d'information dans l'établissement (actions nationales, régionales et locales...), en partenariat avec le réseau extérieur.

### *Communication*

L'infirmierie doit obligatoirement disposer d'une ligne téléphonique directe permettant d'appeler le médecin, le service d'urgence ou les familles à tout moment.

L'infirmier(e) doit également être relié(e) au réseau intérieur, il(elle) doit, en cas d'urgence, pouvoir être joint(e) et pouvoir communiquer avec l'extérieur.

L'établissement doit mettre à disposition de l'infirmier(e), le matériel informatique suffisant afin que ce personnel ait accès aux différents réseaux et conférences et puisse effectuer des recherches documentaires.

### *Déplacements*

En cas d'urgence, la procédure normale requiert l'appel à un service d'ambulance pour transporter un élève, étudiant, apprenti ou stagiaire, à l'hôpital.

Pour les déplacements de service proprement dits, l'infirmier(e), comme tout fonctionnaire, peut utiliser un véhicule administratif, dans les mêmes conditions que les autres agents.

En dernier ressort, l'utilisation du véhicule personnel peut seulement être envisagée à condition que l'infirmier(e) dispose, d'une part, d'une autorisation d'utiliser son véhicule personnel délivrée par le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt et, d'autre part, qu'il(elle) satisfasse aux obligations imposées en matière d'assurances par l'article 10 du décret n° 2006-781 du 3 juillet 2006.

## **4. Les obligations de service**

### **4.1. Le temps de travail**

L'horaire hebdomadaire fixé dans la limite de 40 heures pendant 36 semaines est établi en début d'année scolaire par le chef d'établissement en concertation avec l'infirmier(e) et en tenant compte des urgences, de l'organisation des cours et des besoins réels des élèves.

Sont pris en compte, dans cette limite horaire hebdomadaire, sous la forme d'un forfait de 10 % de l'horaire de référence (160 heures) :

- la participation aux instances et réunions diverses en dehors des horaires de travail ;
- la réalisation des bilans et rapports ;
- la documentation personnelle ainsi que la réalisation de travaux personnels à vocation professionnelle ;
- le travail en équipe pluriprofessionnelle et en partenariat extérieur.

L'organisation de ce temps forfaitaire de travail est laissée à l'initiative de l'agent. Les heures effectuées au-delà de l'horaire hebdomadaire fixé ci-dessus font l'objet d'une compensation horaire.

Lorsque l'organisation du service prévoit que l'infirmier(e) peut être dérangé(e) pendant son interruption méridienne, le temps effectif d'interruption est décompté comme temps de travail.

L'amplitude maximale entre l'heure de prise de service matinale et l'heure de fin de service du même jour ne doit pas dépasser 10 heures.

### **4.2. Les astreintes**

Les infirmier(e)s affecté(e)s dans un établissement comportant un internat bénéficient d'une concession de logement par nécessité absolue de service



qui leur est prioritairement attribuée. En aucun cas, le logement de fonction ne doit être détourné de son affectation. Il doit être conforme à la structure familiale de l'infirmier(e) et se trouver dans la zone réservée aux logements de fonction, cela dans la limite du nombre de logements existants.

L'infirmier(e) bénéficiant d'une concession de logement attribuée par nécessité de service doit assurer une astreinte hebdomadaire fixée à trois gardes de nuit comprises entre 21 heures et 6 heures du matin. Ce temps d'astreinte ne donne pas lieu à compensation.

En revanche, le temps d'intervention éventuellement effectué lors d'une nuit d'astreinte donne lieu à une récupération du temps travaillé majoré d'un coefficient multiplicateur de 1,5 au prorata du temps d'intervention, temps récupéré au plus tard dans le trimestre suivant le temps d'intervention. Ainsi, à titre d'exemple, quarante-cinq minutes seront récupérées pour une demi-heure de travail effectif, ou une heure trente minutes seront récupérées pour une heure de travail effectif.

Lors de la soirée précédant une des trois nuits soumises à astreinte, et exclusivement dans ce cas, un service de soirée est organisé, le cas échéant, par l'infirmier(e), en accord avec le chef d'établissement, en fonction des besoins des élèves (soins, relation d'aide, accompagnement...) et des actions à conduire, au cours de la plage horaire comprise entre 18 heures et 21 heures. La périodicité de ces interventions peut être discutée lors de l'élaboration du calendrier prévisionnel de travail.

Comme les gardes de nuit ont perdu leur caractère d'astreinte à domicile, les infirmier(e)s peuvent s'absenter de l'établissement à la condition expresse d'en informer le chef d'établissement et d'être joignables afin de pouvoir intervenir dans les meilleurs délais en cas d'urgence.

### **4.3. Les interventions pédagogiques**

Lorsque, dans le cadre des programmes en vigueur et des projets éducatifs mis en œuvre dans l'établissement, l'infirmier(e) assure une activité assimilable à un enseignement, chaque heure effectuée compte pour deux heures.

### **4.4. Les congés**

Compte tenu de son horaire hebdomadaire de travail et des conditions d'accomplissement de son service, l'infirmier(e) bénéficie des congés scolaires réglementaires pratiqués dans l'établissement depuis l'heure de sortie des élèves et jusqu'à leur retour. Il ne peut, en aucun cas, être exigé de l'infirmier(e) l'assurance d'activité pendant les congés scolaires et en fin de semaine.

À l'issue des vacances d'été, l'infirmier(e) doit cependant reprendre ses fonctions en même temps que le personnel enseignant et, en tout état de cause, deux jours avant la date de la rentrée scolaire pour que l'infirmierie soit en état de fonctionner normalement dès l'arrivée des élèves.

Par ailleurs, l'infirmier(e) bénéficie de plein droit des jours fériés et chômés en période travaillée accordés par le gouvernement aux fonctionnaires. Ces jours sont déduits de son horaire hebdomadaire de travail lorsqu'ils se situent en période scolaire. Il peut également bénéficier des deux jours de fractionnement de congés annuels dans les conditions prévues par le décret n° 84-972 du 26 octobre 1984 relatif aux congés annuels des fonctionnaires de l'État.

Lorsqu'un établissement accueille pendant les congés scolaires des groupes, l'infirmier(e) n'assure pas le service de l'infirmierie pendant la période où cet établissement fonctionne comme centre d'hébergement.

## 5. L'infirmier(e) dans les instances de l'établissement

### 5.1. Conseil d'administration

L'infirmier(e) n'est pas membre du conseil d'administration, sauf s'il(elle) est élu(e) au titre des représentants des personnels (art. 811-12 du code rural).

### 5.2. Conseil intérieur

L'infirmier(e) n'est pas membre du conseil intérieur. Le directeur, président du conseil intérieur, peut l'inviter en tant que de besoin.

### 5.3. Conseil de classe

L'infirmier(e) est membre de droit des conseil de classe, comme le stipule l'article R.811-44 du code rural :

*« Un conseil de classe est institué auprès de chaque classe de lycée, sous la présidence du directeur ou de son représentant.*

*Sont membres du conseil de classe :*

*[...]*

*d) Lorsqu'ils ont eu à connaître du cas personnel d'un ou plusieurs élèves de la classe ;*

*- [...]*

*- l'infirmière ou l'infirmier [...]* »

## 5.4. Commission hygiène et sécurité

Le décret n° 93-605 du 27 mars 1993 précise que l'infirmier(e) est membre de la commission hygiène et sécurité des EPLEFPA à titre consultatif.

## 5.5. Conseil de discipline

L'infirmier(e) n'est pas membre du conseil de discipline, sauf s'il(elle) siège au titre de représentant du personnel non-enseignant (art. 811-38 du code rural). L'infirmier(e) peut néanmoins être appelé(e) à siéger à titre consultatif s'il(elle) a eu connaissance de faits concernant l'élève ou l'étudiant qui comparait en conseil de discipline (le secret professionnel doit toujours être respecté).

# 6. Un membre à part entière de la communauté éducative

## 6.1. Un rôle éducatif reconnu

L'infirmier(e) est l'un des maillons essentiels dans la vie éducative de l'établissement. Sa présence auprès des élèves, apprentis et stagiaires est précieuse et très appréciée.

L'infirmier(e) se dit bien intégré(e) dans la communauté éducative (rapport *Évaluation de la circulaire de 1999 sur le rôle et la place des personnels ATOSS dans la communauté éducative*).

L'infirmier(e) doit donc être pleinement intégré(e) dans l'équipe éducative et associé(e) plus particulièrement aux enseignants de biologie pour le module MG6 et les heures d'éducation à la sexualité concernant les classes de quatrième et troisième technologiques.

Il doit participer si possible au Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté mis en place au ministère de l'éducation nationale.

## 6.2. Intégrer l'infirmier(e) dans le projet de vie scolaire

La circulaire DGER/POFEGTP/C2002-2013 du 17 décembre 2002, relative aux orientations générales sur la politique globale de la vie scolaire, propose, dans les établissements, de créer les conditions matérielles favorables à l'épanouissement personnel des jeunes : *« Il s'agit de tout mettre en œuvre pour améliorer les espaces où évoluent les jeunes afin de faire en sorte qu'ils prennent plaisir à venir dans l'établissement, qu'ils s'approprient les lieux et les respectent. Il faut également créer les conditions pour favoriser l'accès de tous aux activités sportives et culturelles et à la santé. »*

La note de service DGER/SDPOFE/N2007-2002 du 8 janvier 2007, relative aux modalités de mise en œuvre des orientations générales sur la politique globale de vie scolaire, expose : *«L'ensemble des centres constitutifs de l'établissement est concerné par la mise en œuvre du projet de vie scolaire et de vie de l'établissement.*

*Il est donc essentiel que tous les personnels, chacun pour ce qui le concerne, soient mobilisés autour de ce projet : personnels de direction, conseillers principaux d'éducation, personnels des services d'éducation et de surveillance, personnels de santé, enseignants, formateurs, administratifs et personnels techniciens et ouvriers de service des établissements... »*

### Recommandations

Il s'agit pour les établissements d'élaborer un projet clair et opérationnel qui comporte *a minima* les volets suivants :

- les conditions d'accueil et de vie dans l'établissement ;
- l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie ;
- le développement des activités périscolaires notamment sportives et culturelles ;
- l'éducation à la santé et à la sexualité ;
- la promotion de l'égalité entre filles et garçons ;
- la lutte contre toutes les formes de discrimination (racisme, xénophobie, homophobie...) ;
- la prévention des conduites à risques, des violences et des maltraitances.

Quelques pistes permettent d'intégrer l'infirmier(e) dans un projet de vie scolaire mis en place dans l'établissement :

- installer un lieu d'écoute, avec permanences ponctuelles de professionnels ;
- faciliter le développement d'une équipe adultes-relais, sur le site, avec des formations régulières ;
- créer une commission restauration ;
- organiser des activités autour de la prévention des conduites à risques ;
- créer une commission hébergement.



## **L'autonomie pédagogique et le pilotage**

Les lois de décentralisation de 1983 ont transformé les « établissements publics nationaux » en « établissements publics locaux d'enseignement ». Parallèlement, les établissements publics d'enseignement relevant du ministère de l'agriculture sont devenus des « établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles » (EPLEFPA). Il peut apparaître surprenant de remonter aussi loin et de rappeler ce qui constitue une évidence aujourd'hui mais c'est à ce moment que les établissements se sont vu reconnaître une part d'autonomie. Cette autonomie s'appliquait, non seulement sur le domaine juridique à l'instar de tout établissement public, mais également sur le domaine pédagogique, cœur de la mission d'intérêt général mise en œuvre par les EPLEFPA. Ainsi, à côté de l'autonomie administrative et financière, les établissements (et leurs centres) disposent depuis lors de l'autonomie pédagogique.

Cette autonomie pédagogique, qui existe depuis le milieu des années quatre-vingts, a donné à l'établissement la possibilité de définir l'organisation de ses structures (classes, groupes...), l'organisation du temps et de la vie scolaire ou encore la gestion des ressources humaines ainsi que d'assurer une ouverture sur son environnement social, professionnel et culturel. Avec la rénovation de la voie professionnelle et la réforme du lycée, cette part d'autonomie s'est amplifiée et les établissements disposent de volumes horaires relevant de leur initiative pour construire des enseignements répondant à leurs besoins spécifiques, et ils doivent également mettre en place des stages « passerelles », des stages « de remise à niveau », du tutorat, de l'accompagnement éducatif... Attribuer cette part d'autonomie à l'établissement, c'est lui donner la possibilité d'une meilleure prise en compte des publics scolarisés dans l'établissement en mobilisant les ressources disponibles tant en interne que dans le territoire (ressources humaines, financières, matérielles et immatérielles).

L'élément de définition de l'utilisation de ces marges d'autonomie pédagogique est le projet pédagogique. S'il est inscrit dans les textes depuis 1984<sup>9</sup>, force est de constater qu'il n'existe pas toujours réellement aujourd'hui et que, même lorsqu'il existe, il ne constitue pas nécessairement un document de référence. Or l'augmentation des espaces d'autonomie ainsi que la liberté qui sera donnée prochainement aux établissements de mettre en place des expérimentations pédagogiques<sup>10</sup> doivent conduire chaque établissement à élaborer ce projet qui constitue l'un des outils de pilotage du directeur.

L'introduction de l'autonomie, notamment en matière pédagogique, a conduit à passer d'un système « administré » à un système « piloté ». Il ne s'agit plus de mettre en œuvre des « directives » mais de définir une véritable politique d'établissement qui conduise à la réussite de tous. On est ainsi passé d'une gestion « bureaucratique » à un pilotage par le projet et du contrôle à l'évaluation. Le projet [pédagogique] doit fixer la route et le pilote [pédagogique] doit tenir le gouvernail. C'est ainsi le rôle du directeur de l'EPLFFPA qui s'est trouvé profondément modifié. Dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, et en particulier dans le domaine pédagogique, il lui revient de conduire une réflexion collective permettant d'aboutir, sur la base de choix partagés, à un projet pédagogique indiquant comment l'établissement va se saisir, dans le cadre des orientations nationales et régionales, des espaces d'autonomie pour mieux satisfaire les besoins de ses usagers.

Or le pilotage pédagogique a souvent été l'objet de débats entre les directeurs et les enseignants. En effet, ces derniers y ont parfois vu une contradiction avec leur liberté pédagogique individuelle. En fait, il ne s'agit pas, pour le directeur-pilote pédagogique, de s'immiscer dans ce qui relève de la didactique de la discipline et « d'entrer dans la classe » mais bien d'agir sur des leviers de portée pédagogique tels que le choix des professeurs principaux et des coordinateurs ou l'attribution des classes et le regroupement des élèves (classes, sections, groupes...). Ces activités, si elles sont de la responsabilité du directeur, ne peuvent cependant être conduites unilatéralement. Elles doivent faire l'objet d'une concertation et la responsabilité du directeur est de manager des ressources humaines en ce qu'il doit repérer des compétences individuelles, les organiser au bénéfice du collectif et développer des communautés d'expertise et des compétences collectives. On est alors, entre le directeur et les enseignants, en présence d'une « relation fonctionnelle » c'est-à-dire de rapports négociés.

9. Loi n° 84-79 du 9 juillet 1984 (aujourd'hui codifiée dans le code rural et de la pêche maritime) : « [...] chaque établissement établit son projet pédagogique dans la limite des prescriptions fixées sur le plan national en ce qui concerne les programmes, les calendriers scolaires, le recrutement et l'orientation des élèves [...] ».

10. Cf. loi n° 2010-874 du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche - art. 9, 5<sup>e</sup> alinéa.

## Recommandation

Cette concertation autour de la pédagogie est sans doute aujourd'hui à l'œuvre dans nombre d'établissements. Pourtant, il a pu être relevé des difficultés quant à son organisation et à sa mise en œuvre. C'est l'une des raisons qui a conduit l'Inspection de l'enseignement agricole à proposer la mise en place d'une instance spécifique relative à la pédagogie : le conseil de l'éducation et de la formation. Certes, les conseils des différents centres (conseil intérieur, conseil de centre, conseil de perfectionnement, conseil d'exploitation) sont « *obligatoirement saisis des questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique* »<sup>11</sup> du centre. Pourtant, si la pédagogie est l'essence même de l'EPLEFPA, c'est sans doute l'un des sujets dont on débat le moins aujourd'hui au sein de l'instance de gouvernance de l'établissement, à savoir le conseil d'administration. Or c'est bien au niveau de l'EPLEFPA que se situent aujourd'hui les enjeux. En effet, non seulement, les différentes voies de formation peuvent constituer une réponse adaptée à la demande et aux besoins des jeunes mais les ressources existantes au sein des différents centres doivent pouvoir générer une dynamique pédagogique dont certains regrettent parfois qu'elle ne soit plus présente. Certes, on entend souvent dire que ce nouveau conseil va constituer une instance « supplémentaire » dans un environnement que d'aucuns comparent à un « millefeuille ». Il faut cependant faire confiance à l'intelligence collective pour que cette instance ne soit pas celle des « jeux de rôle » mais un lieu de dialogue et d'échange constructifs. C'est sans doute un véritable défi, et les directeurs se doivent de créer les conditions pour le relever : il ne peut plus y avoir aujourd'hui « les administrateurs » et les « pédagogues ». C'est par un engagement de tous que nous pourrons répondre aux questions qui sont posées à notre système aujourd'hui.

---

11. Code rural et de la pêche maritime - art. R.811-31.





# La question des rythmes scolaires

## Contribution au débat

L'objectif primordial qui guide la conférence nationale sur les rythmes scolaires installée par le ministre de l'éducation nationale est la réussite de chaque élève. La finalité qui en oriente la réflexion est de mettre en place un nouveau cadre temporel qui permette à chaque élève de mieux appréhender sa scolarité, afin de mieux se construire<sup>12</sup>.

Ce débat et cette finalité concernent l'enseignement et la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la pêche, de la nature et des territoires, composante du système éducatif français. Nous avons choisi d'organiser la réflexion sur ce sujet autour de six points. Premièrement, on rappellera le cadre actuel de cette réflexion, dans le système éducatif. Deuxièmement, l'accent sera mis sur le nécessaire raisonnement du sujet au niveau de l'établissement, ainsi que son organisation. Troisièmement, des éléments à prendre en compte, dans la conception d'un projet relatif aux rythmes scolaires, seront présentés. Quatrièmement, on se questionnera, d'une part sur la relation entre un projet lié aux rythmes scolaires et l'autonomie de l'établissement, d'autre part sur les éléments de cadrage national. Enfin, les conséquences et les conditions d'un travail sur les rythmes scolaires seront discutées. Dans un dernier volet, on présentera quelques atouts de l'enseignement agricole sur le sujet.

### 1. Le cadre actuel de réflexion dans le système éducatif

Quels sont les principaux repères actuels pour engager une réflexion sur les rythmes scolaires? Ils concernent trois évolutions : celle des publics en formation, celle des *curricula* générés par les différentes réformes, et enfin celle des établissements.

L'hétérogénéité des publics, par leurs projets et leurs acquis, concerne dorénavant les élèves de l'enseignement scolaire, alors qu'elle était déjà présente

---

12. Site Internet de la conférence nationale sur les rythmes scolaires : [www.rythmes-scolaires.fr/conference](http://www.rythmes-scolaires.fr/conference).

depuis longtemps en formation d'adultes dans les établissements, et à un moindre degré en apprentissage.

Cette hétérogénéité est relative à leurs acquis scolaires, extrascolaires, à leurs parcours, à leurs goûts et aptitudes, mais également à leurs habitudes dans la gestion du temps libre dans et hors de l'établissement. Sont-ils « autonomes » ou non, ont-ils des activités multiples ?

En ce qui concerne les réformes en cours, ces rénovations (voie professionnelle, lycée) orientent les équipes pédagogiques vers la construction de parcours de formation plus individualisés ou personnalisés. D'autre part, du fait de l'hétérogénéité croissante des apprenants, la question de la pédagogie différenciée est renouvelée.

Par ailleurs, la rénovation de la voie professionnelle, en réduisant de quatre à trois années l'accès au baccalauréat professionnel en formation scolaire, conduit nécessairement à travailler sur les rythmes d'apprentissage.

Enfin, l'autonomie croissante des établissements dans l'organisation des formations nécessite de prendre en compte la question des rythmes scolaires.

## **2. Le raisonnement et l'organisation au niveau de l'établissement<sup>13</sup>**

S'il est un niveau pertinent pour traiter concrètement la question des rythmes scolaires, c'est bien celui de l'établissement. Cela suppose premièrement de se centrer sur l'apprenant, deuxièmement de privilégier la notion de projet, et troisièmement de mettre en place une contractualisation.

En ce qui concerne l'apprenant, il est nécessaire d'estimer le parcours qu'il doit accomplir pour atteindre les capacités attendues et de définir les intentions éducatives incontournables ou choisies par l'équipe pédagogique. Pour cela, il convient d'intégrer les acquis initiaux et les caractéristiques sociocognitives du jeune.

Ensuite, une organisation d'ensemble au sein de l'établissement nécessite de développer un projet. Les organisations proposées, tenant compte, d'une part de ces diagnostics individuels et collectifs, d'autre part des intentions pédagogiques et éducatives, doivent faire l'objet d'un « projet » relatif à la question des temps, composante du projet d'établissement. Il s'agira d'abord de la méthode de raisonnement, de conduite, de suivi et de l'évaluation

---

13. Il conviendra de tenir compte des modalités de fonctionnement des autres établissements scolaires à proximité.

relative à cette question des temps. Le nouveau conseil de l'éducation et de la formation occupera une place centrale dans la conception et la mise en œuvre de celle-ci<sup>14</sup>.

Pour que ce projet se concrétise dans la durée, il est hautement souhaitable que l'organisation pédagogique et éducative, intégrant la question des rythmes scolaires proposés par l'établissement, donne lieu à - ou soit partie d'une - contractualisation avec l'autorité académique.

Enfin, les parcours de formation individualisés, que ce soit pour les apprenants en situation de handicap, ceux qui rencontrent des difficultés, qui ont besoin d'être stimulés ou bien qui doivent être accompagnés dans leur ambition d'une poursuite d'études, méritent d'être négociés, contractualisés, réexaminés régulièrement avec l'élève, ses parents et l'équipe éducative.

### **3. Des éléments à prendre en compte dans la conception du projet**

On rappellera tout d'abord que, quand on parle des rythmes scolaires, on évoque des pas de temps qui vont de la séquence unitaire, la durée de la séance pédagogique, au nombre d'années d'un cycle, en passant par l'organisation de l'année, de la semaine, de la journée.

Ensuite, on relèvera que certains de ces pas de temps ou périodes interfèrent plus ou moins avec certaines disciplines comme, par exemple, les cycles d'éducation physique et sportive, les études de productions agricoles, ou plus généralement les différentes situations pédagogiques qui mettent en jeu des pratiques professionnelles, des organismes vivants, des milieux naturels et de la faune sauvage.

Il conviendra de se prémunir contre la tentation qui consiste à accentuer la norme d'organisation pédagogique, par exemple en termes de durées prescrites, ou à augmenter la quantité de « contenus » obligatoires pour faciliter l'adaptation locale. De la même manière, limiter la norme d'organisation des contrôles en cours de formation à celle qui est nécessaire à la fiabilité de l'évaluation, afin de ne pas « figer » en amont les organisations pédagogiques, semble un but à viser.

La préconisation suivante peut être ainsi formulée : ne pas opposer temps scolaire et temps éducatif et parler de temps dans l'établissement. En effet,

---

14. Décret n° 2011-191 du 17 février 2011 relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires, instituant le conseil de l'éducation et de la formation. Une réflexion doit être conduite à l'échelle de l'établissement en terme de temporalité : temps d'accueil de l'élève, temps pour effectuer des évaluations diagnostiques, temps de concertation entre les équipes, avec l'apprenant et ses parents.

au même titre que le temps scolaire, le temps éducatif doit être organisé lors de l'élaboration des emplois du temps, afin de faciliter l'organisation de concertations et d'échanges.

De la même manière, on prendra en compte les temps de formation formels hors établissement, comme les stages ou les périodes d'apprentissage en entreprise. On tiendra également compte de la complémentarité de l'éducation formelle, non formelle, et informelle (exemple du livret de compétences), donc des activités formatrices et éducatives de toute nature hors de l'établissement.

#### **4. Projet et autonomie mais quelques éléments de cadrage national ?**

Si l'établissement est le niveau le plus pertinent pour raisonner et traiter de la question des rythmes scolaires, il convient de donner une série de repères, dont certains peuvent être prescriptifs. Ils visent essentiellement à éviter quelques excès préjudiciables aux jeunes. Par exemple, certains établissements proposent une semaine qui commence le lundi à 10 h et finit le vendredi à 15 h. Un tel resserrement ne peut permettre un déroulement harmonieux des apprentissages et autres situations éducatives. Il limite également la possibilité de vie en dehors des séquences pédagogiques dans l'établissement. Ceci est tout particulièrement vrai pour les nombreux élèves internes de l'enseignement agricole. La possibilité éducative en est d'autant restreinte, ainsi que le temps nécessaire pour diversifier les situations de formation à côté du « cours ». Par ailleurs, le temps du mercredi après-midi, qui permet à toutes et tous la pratique sportive dans le cadre de l'association sportive doit être strictement préservé. D'autres activités (socioculturelles par exemple) doivent être proposées. Il convient également de respecter un temps minimal à l'occasion de la pause méridienne.

Au-delà de ces quelques éléments de cadrage, le projet de « temps à l'école » doit donc s'appuyer sur des principes et choix éducatifs, permettre flexibilité et adaptation, plutôt que produire de nouvelles normes *a priori*. Par exemple, une expérimentation telle que « Cours le matin, sport l'après-midi<sup>15</sup> » pourrait, si elle se mettait en place dans un établissement d'enseignement agricole, être organisée autour d'un projet pédagogique précis de ce dernier, notamment autour de l'exercice de la mission d'animation et de développement des territoires de cet établissement. Outre l'aspect sportif, les domaines des pratiques culturelles et artistiques mais aussi profession-

15. Expérimentation lancée en septembre 2010 par le ministère de l'éducation nationale.

nelles et éducatives (l'éducation au développement durable par exemple) pourraient être mobilisés en complément mais aussi dans des projets intégrés, dans le contexte de l'enseignement agricole.

## **5. Des conséquences ou des conditions ?**

Travailler sur les rythmes scolaires nécessite de répondre à la question : « Que fait-on dans le temps scolaire ? », au sens du temps « en classe ». En effet, la diversification des méthodes et situations d'apprentissage pour la conduite des parcours est consubstantielle d'un travail sur les temps et rythmes scolaires, en faisant appel à des groupes de différente taille, à l'autoformation, au soutien, au travail personnel, aux stages, aux différentes formes d'alternance, à l'« accompagnement éducatif », aux formations ouvertes et à distance (FOAD), etc.

Mais évidemment, le temps scolaire interroge le métier d'enseignant, dans son contenu, dans sa posture de transmetteur et/ou de facilitateur et/ou d'accompagnateur, dans ses conditions de travail en matière de calcul du temps et de présence à l'établissement, et de sa formation initiale et continue. Il interroge de la même manière l'équipe éducative.

Le temps scolaire concerne l'organisation de l'établissement relativement à la diversification des situations et méthodes d'apprentissages : salles et bureaux, centre de documentation et d'information (CDI), centre de ressources (CDR), exploitation agricole ou atelier technologique, lieux de vie, etc. Il questionne l'organisation spatiale. En effet, il est nécessaire de prévoir différents espaces à l'intérieur du CDI, du CDR ou à proximité immédiate afin de permettre des modalités d'accueil différenciées : travail avec un groupe, travail en autonomie par petits groupes ou individuellement - avec suivi ou non par un enseignant - avec usage ou non d'ordinateurs ou de ressources élaborées ou non par les professeurs et disponibles sur l'espace numérique de travail (ENT).

L'organisation temporelle, l'amplitude horaire d'ouverture et l'accessibilité doivent prendre en compte et articuler les temps de formation effectués par les professeurs-documentalistes avec les groupes d'apprenants, les temps de formation par les enseignants des autres disciplines et les temps d'accueil du public. Il convient de prévoir des temps libres à l'emploi du temps avec des possibilités d'accès au CDI, CDR, au centre socioculturel... Enfin, il convient également de permettre l'accès libre à des postes informatiques.

## 6. Les atouts de l'enseignement agricole

L'enseignement et la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt de la pêche, de la nature et des territoires, détiennent un certain nombre d'atouts pour avancer significativement dans le traitement de la question des rythmes scolaires, dans ce contexte en évolution. Quels sont-ils ?

Tout d'abord, pour ce qui concerne l'enseignement public, un EPLEFPA propose les différentes voies de formation : scolaire, étudiante, par apprentissage, en formation professionnelle continue. C'est aussi de plus en plus fréquemment le cas dans l'enseignement privé. En conséquence, les différents types d'apprenants sont concernés par la question des rythmes « scolaires », avec les spécificités liées à leurs statuts. La présence de ces différentes voies de formation, aux rythmes différents, dans le même établissement, procure des possibilités de complémentarité dans leurs parcours, en fonction de leurs besoins, les rythmes liés à chacun des statuts présentant des spécificités. Elle permet également de mutualiser les compétences des équipes, les moyens des centres et les expériences acquises.

En ce qui concerne les « contenus » de formation, l'enseignement agricole possède certaines particularités, ou des acceptions spécifiques, qui sont autant d'éléments positifs. C'est le cas de l'éducation socioculturelle, présente dans les référentiels de l'enseignement agricole, et de l'animation socioculturelle existant dans l'établissement, qui sont mis en œuvre par des enseignants spécialisés, avec un temps d'animation, des associations (ALESA), et des locaux adaptés, comme la plupart du temps le centre socioculturel, l'amphithéâtre, des salles pour les techniques d'expression et de communication, des salles d'exposition, etc.

De même, l'éducation physique et sportive définie par les référentiels de formation ainsi que les activités physiques et sportives<sup>16</sup>, l'animation sportive avec l'association sportive, les compétitions UNSS<sup>17</sup>, les sections sportives de l'enseignement agricole, les réalisations de biquelifications<sup>18</sup>, les activités physiques de pleine nature (APPN), la relation avec d'autres enseignements (pluridisciplinarité avec la biologie), constituent des atouts permettant de participer à la diversification des rythmes scolaires.

16. Plus précisément APSAES : Activités physiques, sportives, artistiques, et d'entretien de soi.

17. 35% de licenciés dans l'enseignement agricole public.

18. Préparation d'un diplôme du MAAPRAT en même temps que le suivi d'une formation à l'encadrement sportif, dans le cadre d'un projet intégré à caractère territorial et partenarial (club, comité territorial) - mission d'animation et de développement des territoires.

Élément très important dans un enseignement à vocation professionnelle, la place de la pratique professionnelle se traduit par des séquences de mise en situation réelle ou simulée, en demi-journées, journées, voire semaines. Ces séquences permettent l'apprentissage de la gestion des groupes, la continuité dans l'inscription d'un réel projet professionnel, des séquences de conduite de projets, etc. L'importance des séquences en milieu professionnel<sup>19</sup>, même dans le cadre de formations scolaires en temps plein, produit une forme d'alternance. De même, l'exploitation agricole ou l'atelier technologique de l'établissement et les différents modes d'apprentissage qu'ils proposent enrichissent ce panorama.

Enfin, on citera l'organisation générale des établissements, avec leur taille modeste, la présence d'un internat et le pourcentage le plus fréquemment élevé d'internes vivant sur un site qu'ils s'approprient, celle d'un CDI ou parfois d'un CDR, fréquemment accompagnée de la réflexion locale d'ensemble sur l'utilisation de cet outil.

## 7. Conclusion

Les rythmes scolaires constituent un sujet d'actualité qui a de nouveau fait irruption sur le devant de la scène éducative. Entrent en ligne de compte l'évolution des publics fréquentant les établissements, leur environnement social, ainsi que les transformations induites par les réformes mises en place, ces dernières ayant pour ambition d'accompagner ces changements.

L'enseignement agricole, confronté comme toutes les composantes du système d'enseignement et de formation français à cette question, possède un certain nombre d'atouts pour traiter ce sujet délicat de manière inventive.

On mentionnera en particulier une caractéristique partagée au sein des équipes des établissements : la « culture du projet collectif » qui engendre la possibilité fréquente d'une flexibilité relative d'emplois du temps, un savoir-faire collectif d'ingénierie pédagogique ancrée sur l'action et la réalisation de projets à vocation éducative et/ou professionnelle construits dans un cadre territorial avec des partenaires.

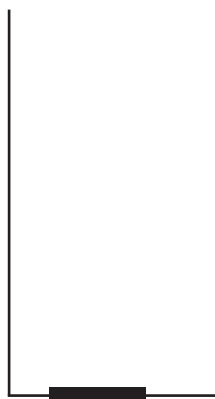
---

19. 16 à 22 semaines en baccalauréat professionnel sur trois ans, soit 20 % du temps dans ce dernier cas.





TROISIÈME PARTIE



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



## « Accueillir plus et mieux » les étudiants étrangers en BTSA

### 1. Jusqu'à ce jour, beaucoup d'efforts pour (presque) rien !

À la rentrée 2009, 46 étudiants étrangers sont entrés dans les filières de BTSA. Après le creux enregistré entre 2003 et 2007, on a retrouvé le niveau des années 2000. 55 % de ces étudiants sont originaires de pays du Sud (la plupart de pays africains) et 45 % des pays de l'Union européenne (UE). Pour ces derniers, dont la proportion relative a augmenté par rapport aux années précédentes (jusqu'en 2008, ils ne représentaient qu'un tiers des étudiants étrangers), beaucoup sont vraisemblablement résidents sur le territoire français ; en fait, ce sont de « faux étrangers » eu égard à la problématique de l'accueil. En moyenne sur les dix dernières années, le flux d'étudiants étrangers entrant en classe de BTSA est de 41.

Au total, en 2009-2010, on dénombre 90 étrangers en BTSA, ce qui représente, malgré l'augmentation constatée, à peine 0,5 % de l'effectif total. Ces étudiants sont répartis dans 49 établissements, soit le plus souvent un à deux par établissement. Notons cependant que le tiers de ces étudiants sont accueillis par cinq établissements qui se distinguent particulièrement.

Les spécialités les plus demandées sont par ordre décroissant STA (sciences et technologie des aliments), ACSE (analyse et conduite des systèmes d'exploitation), TC (technico-commercial) et APV (agronomie : productions végétales).

Tableau 1. Évolution du flux d'étudiants étrangers entrant en BTSA

Admissions	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	07/08	08/09	09/10	Moyenne
Admis	93	137	212	91	102	97	63				
Présents	46	54	55	26	40	39	19	32	54	46	41
% de présents	50	39	26	29	39	40	30				
Reçus examen	15	16	17	8							
% reçus	33	30	31	31							

Sources : Commission nationale d'admission (2000 à 2006) — MISSI (à partir de 2007)

Tableau 2. Proportion d'étudiants étrangers en BTSA

	07/08	08/09	09/10
Effectif étudiants	17 592		18 307
Effectif étrangers	71	83	90
% étrangers	0,4		0,5

Sources : MAAP/DGER/MISSI

## 2. Des parcours d'échec

Les enquêtes conduites par l'Inspection dans dix-huit EPLEFPA au cours de l'année 2009 ont montré que les étudiants étrangers inscrits en BTSA rencontraient d'importantes difficultés, malgré les efforts spécifiques déployés par les établissements d'accueil pour les accompagner dans leur scolarité. Ces difficultés sont de nature très diverse : non maîtrise de la langue française, niveau scolaire insuffisant, problèmes d'adaptation culturelle, manque de ressources financières, difficultés d'ordre administratif... Ceci se traduit au final par un faible taux de réussite à l'examen<sup>20</sup>, très inférieur à celui enregistré pour les jeunes de nationalité française.

## 3. Pourquoi une telle situation ?

### 3.1. En cause tout d'abord, le système de formation

Le système de formation français de cadres moyens pour les métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires présente de nombreux atouts qui devraient lui permettre de tenir une place de tout premier plan sur la scène internationale. Son caractère professionnalisant marqué avec un taux d'insertion professionnelle de plus de 90 %, son ancrage dans les territoires, ses capacités d'adaptation rapide aux évolutions du monde rural en font un modèle observé avec grand intérêt par les responsables de formation et les professionnels des pays étrangers qui ont l'opportunité de le découvrir. C'est en particulier le cas des nouveaux pays adhérents à l'UE et des pays émergents qui souhaitent moderniser leur agriculture et qui ont un besoin crucial de cadres intermédiaires qualifiés dans ce domaine. Mais son organisation scolaire actuelle, hors de l'architecture européenne de l'enseignement supérieur, lui confère une faible lisibilité à l'international, réduit son attractivité et le rend difficilement accessible pour des étudiants, notamment

20. Jusqu'en 2004, il était de l'ordre de 30 %. Depuis 2004, on ne dispose plus de données statistiques à ce niveau mais selon notre propre estimation, il demeurerait, malgré une certaine amélioration, en dessous de la barre des 50 %.

ceux qui sont issus de l'espace européen et bénéficient du programme de mobilité Erasmus. Les étudiants issus des grands pays émergents sont quant à eux demandeurs d'un ancrage universitaire et d'une reconnaissance de diplômes à Bac + 3 (leur permettant éventuellement une poursuite d'études) que les lycées agricoles ne leur paraissent pas pouvoir offrir. La rénovation des BTSA actuellement en cours, basée sur la création de modules affectés de crédits ainsi que les partenariats développés avec les universités pour la création de licences professionnelles vont dans le bon sens, eu égard à l'attractivité du système à l'échelon international. Mais l'intégration du BTSA au système licence-master-doctorat (LMD) demeure encore insuffisante. L'absence de semestrialisation de la formation constitue notamment un obstacle majeur pour l'accueil d'étudiants issus de pays de l'UE.

### **3.2. En deuxième lieu, un déficit d'information et de promotion**

La DGER n'a pas, jusqu'à ce jour, mis en place d'actions d'information et de promotion spécifiques de ses formations BTSA à destination des publics étrangers. L'information des candidats se fait de manière aléatoire, d'une part à partir du site Internet de l'enseignement agricole et des sites propres aux établissements, d'autre part à partir des diverses actions des animateurs de coopération par pays et des partenariats inter-établissements mis en place. Les services de l'agence CampusFrance<sup>21</sup> et des espaces CampusFrance (ECF) présents dans de très nombreux pays non européens sont peu ou mal utilisés. Les personnels de ces ECF ne disposent pas d'informations suffisantes sur le système de formation agricole pour pouvoir orienter les candidats potentiels qu'ils reçoivent de manière pertinente. Les agents du réseau international du ministère chargé de l'agriculture, qui pourraient jouer un rôle majeur dans la promotion du système, demeurent quant à eux largement sous-utilisés.

Il convient toutefois de remarquer que, même en l'absence de promotion organisée, les demandes individuelles d'information sur le système de formation agricole français sont nombreuses. Cependant, 50 % seulement des candidats admis se présentent en formation.

### **3.3. Mais surtout un parcours d'accès semé d'embûches**

Les candidatures provenant de pays en développement, qui sont majoritaires, sont des candidatures individuelles qui se heurtent à des obstacles

---

21. CampusFrance a pour mission de promouvoir les formations supérieures françaises dans le monde et d'offrir aux étudiants étrangers un parcours de réussite du pays de départ jusqu'au pays d'accueil, de la première information jusqu'au séjour en France et au retour dans le pays d'origine.

difficilement franchissables. Même dans l'hypothèse favorable où le candidat est bien informé sur les études en France, a pu s'orienter conformément à ses souhaits et ses aptitudes et a obtenu un avis favorable pour son inscription, l'obtention de visas et les problèmes financiers sont particulièrement difficiles à surmonter.

En effet, les consulats sont de plus en plus réticents à accorder des visas à des jeunes qui n'offriraient pas toutes les garanties de retour à l'issue de leurs études et qui ne disposent bien souvent que de ressources financières limitées. De plus, aucune bourse n'est en général délivrée pour ce niveau de formation. Sans l'appui de l'établissement d'accueil et/ou d'un intermédiaire qualifié (par exemple l'animateur coopération du pays concerné), les procédures ont très peu de chances d'aboutir. Ces difficultés expliquent aussi que seules quelques dizaines d'établissements accueillent des étudiants étrangers. Compte tenu des conditions matérielles et d'encadrement nécessaires, les établissements sont aujourd'hui de plus en plus prudents ; ils préfèrent enregistrer passivement les demandes d'inscription de ces jeunes étrangers. Dans ce cas, sans appui spécifique, beaucoup de candidats potentiels renoncent.

### Recommandations

Pour contourner ces obstacles ou tout au moins les atténuer, une solution pourrait consister en la mise en place de mobilités institutionnelles basées sur des accords bilatéraux comme le pratiquent les instituts universitaires de technologie (IUT) pour développer l'accueil d'étrangers dans leurs formations de diplômes universitaires de technologie (DUT) et licences professionnelles. L'accueil en BTSA à la rentrée 2010 de dix jeunes Sénégalais dans le cadre du programme France-Formation Professionnelle initié par le ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE) va dans ce sens. Il conviendra d'être attentif aux résultats obtenus par ce programme pour éventuellement ensuite l'intensifier et l'étendre à d'autres pays.

### **3.4. Enfin, une insuffisance de soutien en cours de scolarité**

Si on examine la situation des étudiants étrangers ayant connu un parcours de réussite en BTSA, on remarque que dans la majorité des cas, ce sont des jeunes dont l'orientation a été conforme à leurs souhaits et leurs aptitudes, préparés du point de vue linguistique et culturel à un séjour dans le pays

d'accueil (ils ont déjà pour certains des membres de leur famille en France), ne rencontrant pas trop de problèmes matériels et financiers, bénéficiant dans l'établissement d'une écoute attentive de la part de l'ensemble de la communauté éducative et d'un soutien pédagogique important. Malheureusement, ces conditions sont loin d'être remplies dans tous les cas. Malgré leurs efforts, tous les établissements ne sont pas à même d'offrir à ces jeunes l'appui individualisé dont ils ont besoin.

Lorsqu'une marge de manœuvre existe du point de vue matériel et humain dans certains établissements, la solution passe au minimum par la mise en place d'un tutorat de proximité.

#### **4. Quelle stratégie pour accueillir plus et mieux en BTSA ?**

Malgré les objectifs affichés, aucune stratégie n'a été jusqu'ici mise en place pour « accueillir plus et mieux » de jeunes étrangers. La mise en place d'un groupe de travail coordonné au niveau national nous semble nécessaire pour cela. Ses travaux pourraient s'appuyer sur les recommandations proposées ci-après.

##### Recommandations

- Développer la promotion de l'enseignement agricole à l'étranger par la création d'un site internet dédié aux publics cibles étrangers et une plus grande collaboration avec les organismes et les agents français présents dans les pays étrangers (ECF et réseau international du ministère en charge de l'agriculture notamment).

Mais une telle promotion doit être mesurée et ciblée, car le risque existe de voir affluer un grand nombre de candidats issus de pays en développement qu'il serait impossible de satisfaire.

- Substituer partiellement une mobilité institutionnelle à la mobilité individuelle, source d'un taux d'échec élevé.

Il s'agirait de conclure des accords bilatéraux entre les autorités françaises concernées et leurs homologues à l'étranger, prévoyant par exemple le nombre d'étudiants accueillis, la procédure de sélection, une préparation au départ dans le pays d'origine, les conditions matérielles de l'accueil, le suivi pédagogique pendant



les études... Les services de coopération et d'action culturelle (SCAC) des ambassades seraient impliqués dans la négociation de ces accords; les consulats en seraient informés afin de faciliter l'obtention des visas. Les étudiants recrutés dans ce cadre seraient orientés vers des établissements volontaires préparés à cet accueil. La réussite de telles opérations nécessiterait pour leur préparation et leur réalisation un engagement fort des animateurs des réseaux géographiques concernés.

- Mettre en place dans les établissements volontaires pour l'accueil une démarche qualité prenant en compte à la fois des aspects matériels et pédagogiques.

Les jeunes étrangers recrutés par la voie institutionnelle seraient orientés en priorité vers ces établissements qui se verraient en quelque sorte « labellisés » pour cet accueil.

- Accentuer l'intégration du BTSA dans le système LMD tout en maintenant son caractère professionnalisant<sup>22</sup>.

À défaut d'une intégration totale, il serait souhaitable d'encourager les établissements à expérimenter la mise en place de modules à vocation européenne combinée à une politique active de promotion et de partenariat avec des institutions homologues et/ou universitaires de pays de l'Union européenne.

## 5. Une stratégie nécessaire, mais non suffisante!

L'accueil des jeunes étrangers en BTSA, s'il doit être amélioré quantitativement et qualitativement, ne peut être la seule réponse apportée par la France aux besoins de formation grandissants de cadres intermédiaires pour l'agriculture des pays en développement et des pays émergents. Passer de 40 à 120 étrangers entrant chaque année en BTSA, comme le préconisent les Assises de l'enseignement agricole, est loin d'être suffisant! La stratégie de coopération pour la formation professionnelle définie par le MAEE est d'ailleurs orientée en priorité vers l'appui à la mise en place *in situ* de dispositifs de formation adaptés aux contextes locaux. Le système d'enseignement et de formation professionnelle agricole français possède des capacités d'ex-

22. Cette question dépasse largement le cadre de la thématique de l'accueil. Elle doit être traitée dans le cadre de la politique globale de la rénovation des BTSA.

pertise importantes lui permettant de jouer un rôle de premier plan à ce niveau. Mais ces capacités sont encore insuffisamment valorisées.

La mission attribuée au consortium Agreenium dans ce domaine pourrait, si elle est effectivement mise en œuvre sur la base d'une stratégie bien définie associant les autres composantes du système y compris l'enseignement technique, constituer une réponse à ce défi.



## CHAPITRE IX

# **Les difficultés des apprenants et leurs impacts sur les établissements Panorama des réponses pédagogiques et éducatives**

Si, traditionnellement, l'enseignement agricole par sa vocation professionnelle et technologique, s'est questionné sur les conditions de réussite des apprentissages, il se trouve aujourd'hui confronté à une montée en puissance des difficultés que rencontrent les enseignants à exercer leur métier dans un contexte où la complexité domine.

Un certain nombre de DRAAF répondent d'ores et déjà par des formations des enseignants sur cette question; on voit ainsi se mettre en place des actions autour de la lecture en lycée professionnel (Auvergne), autour des apprenants en difficulté (Aquitaine), par exemple. Dans le même temps, on peut observer une montée en puissance des appuis aux équipes d'établissement dans le cadre de la prise en charge des troubles dyslexiques et de leurs nombreux avatars.

Pour quels types de difficultés des apprenants les enseignants sont-ils amenés à construire de nouvelles réponses? Quels signaux les apprenants envoient-ils?

### **1. Des signaux à lire**

En s'appuyant sur les données statistiques mises en forme par de nombreux services régionaux, à défaut d'un système d'information national achevé, on observe depuis plusieurs années une croissance des ruptures de formation, des réorientations dans la première année de la formation, des abandons en cours de formation. Le décrochage est un des signaux à lire avec attention;

les collectivités locales, qui financent les établissements, y sont d'ailleurs de plus en plus attentives et on voit se mettre en place des observatoires du décrochage (Champagne-Ardenne, Rhône-Alpes, Midi-Pyrénées...).

Les procédures d'affectation, qu'elles concernent l'enseignement professionnel sous statut scolaire ou les sections de technicien supérieur, soucieuses d'assurer une régulation territoriale des flux d'élèves et d'étudiants, rendent plus visibles qu'avant les incertitudes en matière de projet personnel, de nombre d'apprenants. Les établissements se trouvent donc davantage confrontés à l'entrée dans le système de jeunes dont le projet est flou, voire inexistant ce qui, en soi, n'est pas incongru dans le contexte socioéconomique actuel. Néanmoins, les équipes enseignantes ne sont pas préparées à ce public qui questionne de diverses façons le sens de sa formation.

Bien sûr, les prérequis cognitifs pour aborder une formation professionnelle ou technologique sont également à analyser beaucoup plus soigneusement, tant l'hétérogénéité s'est accrue. Il est évident qu'entre un lycéen qui choisit de redoubler en seconde professionnelle après avoir fait une seconde générale et un collégien sortant de troisième, les écarts sont importants tant au niveau des connaissances que des stratégies d'apprentissage.

Si l'on ajoute une plus grande visibilité des difficultés sociales et familiales des apprenants, on a une image du public scolaire accueilli dans l'enseignement agricole qui se rapproche, en particulier dans les territoires périurbains, de celui qui est accueilli dans les établissements de l'éducation nationale.

On comprend sans peine que ces phénomènes se traduisent, dans un certain nombre de cas, par des comportements inhabituels ou, pour le moins, plus visibles aujourd'hui. Ainsi, certains établissements doivent-ils travailler plus fermement des thématiques de vie scolaire telles que la lutte contre les discriminations, le harcèlement entre élèves, le rapport à la loi, mais aussi l'éducation à la santé et au bien-être.

## **2. Enseigner : gérer la complexité ?**

Selon Jacques Ardoino, «[...] l'éducation est toujours métissage, invention d'un compromis à la faveur d'une durée. Elle vise, d'une part, en effet, le développement de la personne, la constitution du sujet, son autorisation (capacité conquise de devenir co-auteur de soi) mais, d'autre part, elle poursuit les objectifs qui lui sont encore assignés, au titre de la fonction sociale qu'elle exerce, à savoir : l'adaptation à l'existant, l'initiation et la

*soumission aux règles comme à la méthode, pour l'entrée dans la société. Elle déborde évidemment ainsi l'enseignement, l'instruction et l'apprentissage scolaire, avec la tradition de valeurs (familiales, sociales, universelles). Au "savoir" et au "savoir-faire" obéissant plutôt à une logique de l'information privilégiant la fidélité par rapport à la transmission des contenus vient s'ajouter le développement, possible en chacun d'un "savoir être", légitimant avec la communication, en fonction de l'appropriation nécessaire des effets des échanges relationnels, l'altération et l'infidélité, voire la trahison.»<sup>23</sup>*

Si on s'accorde à décrire le métier d'enseignant au travers des contradictions qui le traversent en permanence, on comprend que la plus grande difficulté mais aussi la réussite consiste à ne pas chercher à les résoudre !

Peut-on, en effet, refuser de considérer qu'il faut à la fois construire un individu autonome et singulier et un « citoyen » capable de coopérer mais aussi de choisir une posture critique ? On doit alors davantage s'interroger sur les moyens de concilier les antagonismes.

Comment articuler le respect des progressions et programmes avec les rythmes d'acquisition observables quel que soit le niveau où l'on travaille ? Comment prendre en compte les stratégies d'apprentissage variées au sein d'un même groupe d'élèves tout en maintenant une approche commune des savoirs ? Comment concilier sa propre subjectivité d'adulte avec la neutralité relationnelle nécessaire au traitement équitable de tous ?

Les compétences professionnelles et personnelles qu'il s'agit alors de mobiliser sont celles qui permettent « *d'articuler constamment l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation* »<sup>24</sup>. Elles vont devoir permettre la construction d'une stratégie personnelle d'évaluation des situations et de construction de réponses plurielles qu'on peut y apporter au plan de la mobilisation d'outils didactiques et au plan de l'organisation du temps, des lieux et des ressources pour l'apprentissage.

Se pose alors la question de la coopération. En effet, construire des ressources multiples, raisonner les temps d'apprentissage se fait difficilement seul. Construire progressivement les outils correspondant à des profils d'apprentissage variés, mobiliser la démarche de projet pour faire entrer les élèves dans l'approche complexe du réel nécessite de solliciter la collaboration d'enseignants du même champ pour constituer des bases de données

23. Jacques ARDOINO, *Éducation et politique aux regards de la pensée complexe*, disponible sur : [www.arianesud.com](http://www.arianesud.com), CC-BY.

24. Philippe PERRENOUD, *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*, université de Genève, 1993, disponible sur : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_03.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html).

diversifiées, et de mobiliser des enseignants d'autres champs disciplinaires pour construire un objet d'études pertinent. Il est, en outre, fort utile d'avoir élucidé les contraintes et les possibilités organisationnelles au sein de l'établissement et d'associer les équipes de direction en charge de la logistique pédagogique.

Chacun doit alors être doté de compétences personnelles en communication, en animation, en organisation qui vont au-delà des habiletés construites pour le strict face-à-face entre un professeur et une classe. Savoir écouter les arguments des autres acteurs de la pédagogie, savoir négocier pour convaincre de la pertinence d'un projet, savoir s'allier les compétences des adultes *et* des élèves pour mettre en place des organisations propices aux projets, savoir évaluer les écarts entre les effets obtenus et ceux attendus, la marge de progression pour soi et pour la communauté éducative, voilà bien des compétences professionnelles qui participeront à la *valeur* pédagogique de l'organisation apprenante qu'est l'établissement.

On le voit, les postures qui découlent de cette « professionnalité » complexe empruntent à différents processus :

- construction des concepts ou notions en mobilisant la pensée hypothético-déductive et l'application ;
- construction des concepts ou notions par l'observation, l'induction ;
- mobilisation de ressources informationnelles permettant la confrontation d'objets et d'idées ;
- mobilisation d'outils didactiques favorisant l'expérimentation, l'utilisation de l'erreur ;
- construction d'outils d'évaluation formative ;
- construction d'outils de certification des compétences ;
- élaboration du dispositif didactique adéquat en rapport avec la constitution des groupes d'élèves.

L'enseignant, dans cette ingénierie pédagogique, sera à certains moments :

- à la tête du groupe d'élèves à qui il apportera les pré-requis nécessaires aux tâches à effectuer, en situation de face à face classique ;
- à côté de petites équipes en guidage ;
- en surplomb pour pouvoir détecter les profils, repérer les erreurs, élucider les critères de constitution des groupes de travail... ;
- en médiation grâce aux ressources qu'il aura fournies, pour n'intervenir qu'à la demande ;
- ...

L'enseignant aura alors besoin de confronter son ressenti, ses observations mais aussi ses doutes à ceux de ses pairs. L'établissement peut être le lieu de

ce travail d'analyse de ses pratiques, en développant une gouvernance fondée sur la culture de la coopération, une permanente réflexion animée sur les pratiques et l'innovation ainsi que le pilotage par les projets et leur évaluation.

Les réseaux d'enseignants joueront également un rôle important en permettant la construction en commun d'outils, l'échange de pratiques, l'accès à l'expérimentation collective.

### **3. Construire des réponses**

Confrontées à la complexité, les équipes éducatives des établissements réagissent et construisent des réponses qui les aident à prendre en charge différents aspects du problème.

Très souvent, la dynamique interne permet de s'attaquer à un aspect grâce à la mise en œuvre d'un dispositif existant et ayant fait ses preuves. C'est ainsi que se sont mis en place au fil du temps des groupes Adultes Relais qui permettent aux acteurs adultes des établissements d'analyser avec l'aide de professionnels de la santé ou du travail social les signaux de mal-être émis par les apprenants et d'orienter et accompagner ensuite le jeune vers des institutions expertes (centres médico-psycho-pédagogiques, consultations privées en pédopsychiatrie, travailleurs sociaux, etc.).

Un nombre important d'équipes enseignantes s'est tourné vers des formations à la prise en compte des troubles de l'apprentissage (les « dys ») pour diffuser ensuite les bonnes pratiques en la matière.

L'introduction en 2008 du dispositif commun à l'éducation nationale et à l'enseignement agricole que constitue l'accompagnement éducatif permet aux EPLEFPA qui déposent des projets, de mettre en œuvre des actions sur les trois volets : aide aux devoirs, activités culturelles, activités sportives. Sur l'aide aux devoirs, l'examen des dossiers pendant les trois campagnes montre que la tendance qui domine est encore l'externalisation du soutien et de l'accompagnement du travail hors temps scolaire en direction des assistants d'éducation. Fort heureusement, on peut également observer la mise en place de procédures plus intégrées à l'enseignement avec des ateliers de remédiation encadrés par des enseignants.

Le travail, mené tout au long de l'année 2009 par le réseau national Insertion, de recensement et d'analyse de fiches actions mises en œuvre dans des EPLEFPA, montre que les équipes mobilisent énergie et inventivité pour donner du sens au travail des élèves et restaurer le sens de leur propre travail. Ce guide, intitulé *Apprendre à sa mesure*, a une orientation totalement intégrée



aux démarches institutionnelles nationales puisqu'il se veut « *guide pratique pour l'accompagnement individualisé des apprenants en difficulté* ».

La prise en compte plus globale des différentes difficultés rencontrées requiert une démarche de projet pédagogique, construite grâce à une véritable ingénierie qu'on voit à l'œuvre dans le cadre de projets d'établissement pilotés par des équipes de direction fortement engagées dans un processus de recherche de la qualité des fonctionnements de leur EPLEFPA. Le dispositif d'expérimentation proposé par la DGER, en l'occurrence les « opérations pilotes »<sup>25</sup>, offre un cadre pour l'expérimentation de solutions innovantes. Dans le cadre de leur autonomie pédagogique, 14 établissements publics et 7 établissements privés expérimentent ainsi des organisations pédagogiques avec l'appui de chercheurs en sciences de l'éducation. Ces innovations seront à terme évaluées et les démarches transférées après validation. Il sera intéressant d'analyser avec les équipes, les apports de leurs réponses pédagogiques et éducatives. D'ores et déjà, il apparaît clairement que c'est en appui sur une démarche organisationnelle innovante que les dispositifs pédagogiques d'individualisation des parcours, d'accompagnement personnalisé, de pédagogie de projets autonomisants trouvent leur efficacité.

## **4. Appui institutionnel : les actions du système national d'appui (SNA) et de l'Inspection de l'enseignement agricole**

### **4.1. Le pilotage pédagogique**

Piloter c'est combiner un style personnel de direction à une lecture des contextes pour « *construire au quotidien des principes organisateurs et unificateurs d'un univers de travail guetté par la fragmentation* »<sup>26</sup>.

Voilà bien quel doit être le cœur de la réflexion des équipes de direction si l'on veut que l'enseignement agricole assure à tous les apprenants qui lui sont confiés des parcours de réussite au sein des EPLEFPA.

Ce champ particulier du pilotage renvoie à la fonction première de l'établissement et, s'il n'est pas le seul, n'en revêt pas moins un caractère essentiel. Les cinq missions que le législateur a assignées aux établissements d'enseignement agricole<sup>27</sup> ne peuvent pas aujourd'hui être conçues comme seulement cumulatives; elles sont étroitement liées et s'apportent toutes une

25. Note de service DGER/SET/N2009-2067 du 10 juin 2009.

26. Anne Barrère, Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action, *Travail & formation en éducation*, n° 2, 2008 ; disponible sur : tfe.revues.org.

27. Articles L.811-1 et L.813-1 du code rural et de la pêche maritime.

valeur ajoutée. Comment concevoir, par exemple, que l'animation et le développement des territoires puissent être conduits sans une valeur ajoutée pédagogique au risque de la perte de légitimité? Orienter, insérer, peut-il se faire intelligemment sans les partenariats professionnels, sans la dimension de coopération internationale?

Investir cette fonction pédagogique du pilotage c'est stratégiquement construire avec les acteurs un mode de gouvernance<sup>28</sup> qui sollicite une expertise renouvelée des enseignants et met au service de l'amélioration de la qualité de la réussite éducative une organisation pertinente et cohérente ainsi qu'une allocation de ressources que seule l'équipe de direction peut légitimement mobiliser.

Sur cette question, l'Inspection de l'enseignement agricole a souligné dès 2006 dans un rapport sur l'analyse des résultats aux examens en région Nord - Pas-de-Calais, la nécessité d'aider les directeurs à investir la fonction au-delà de la délégation usuelle aux directeurs adjoints.

Il est apparu naturel de solliciter alors, avec l'appui du directeur général de l'enseignement et de la recherche, le comité de pilotage de la formation initiale des directeurs afin que soit construit un module de formation sur le pilotage pédagogique. Cette année 2010 a vu la troisième session se tenir. Le module comporte une alternance de travaux en grand groupe (représentations du pilotage, construction collective d'une grille d'analyse de l'offre pédagogique de l'établissement), de présentations de cadrage (cadre institutionnel de l'évolution des formations, le pilotage pédagogique comme outil au service d'une politique nationale, les leviers du pilotage pédagogique, l'évaluation d'un projet pédagogique), d'ateliers de production d'outils (les leviers et leur impact, les outils du pilotage pédagogique), de témoignages (élaboration et mise en œuvre d'un projet d'EPLEFPA, une opération pilote, l'appui des DRAAF, l'appui et les attentes d'une collectivité locale).

Les écoles nationales d'appui travaillent également dans ce sens en concevant des dispositifs ressources tant au travers de la formation continue que de l'appui aux équipes demandeuses.

## 4.2. L'accompagnement des équipes enseignantes

Dès 2006, l'Inspection a répondu à une demande d'accompagnement d'équipe au LPA de Pézenas quant à la prise en compte des difficultés rencontrées par les enseignants. Depuis 2009, les demandes d'évaluations

---

28. «[...] l'ensemble des processus collectifs qui déterminent dans une organisation publique la manière dont les décisions sont prises, les normes et institutions sociales sont élaborées [...]». Marc HUFTY, La gouvernance est-elle un concept opérationnel? Proposition pour un cadre analytique, *Fédéralisme-Régionalisme*, vol. 7, n° 2, 2007, disponible sur : [popups.ulg.ac-be/federalisme](http://popups.ulg.ac-be/federalisme).

d'équipes enseignantes se multiplient, une méthodologie se construit (cf. chapitre 1 concernant l'évaluation des équipes enseignantes).

Le réseau Insertion-égalité auquel l'Inspection participe, appuyé par SupAgro Florac, AgroSup Dijon/Eduter-Recherche a produit le *Guide pratique pour l'accompagnement individualisé des apprenants en difficulté*, à partir d'actions menées dans des établissements. Ce travail met en lien l'expérimentation de réponses avec les analyses des chercheurs. La plus-value de cet outil tient à la qualité des questionnements de ces réponses très différentes par les acteurs de la recherche. Les équipes enseignantes peuvent alors se saisir d'analyses de leur propre contexte pour, à leur tour, construire leurs réponses. Une seconde édition est prévue dans le courant de l'année 2011. En lien avec ce travail, un colloque a été organisé à Florac lors de l'été 2010 : il a réuni des universitaires et des praticiens autour de l'acte d'enseigner et décliné les contextes et contraintes de nos systèmes éducatifs.

### **4.3. L'analyse et le traitement des phénomènes de décrochage scolaire**

Depuis septembre 2009, la question du décrochage scolaire est travaillée au travers d'entrées différentes qui vont permettre, à terme, de mieux comprendre et traiter ces ruptures scolaires si protéiformes.

Le réseau insertion-égalité, dans le cadre d'un programme Leonardo, a conduit une enquête dans plusieurs états européens (Allemagne, Finlande, France, Italie, Lituanie, Pologne,) auprès d'enseignants, de conseillers d'orientation afin de faire émerger les représentations du phénomène, les analyses des causes perçues par ces mêmes acteurs et les solutions qui leur semblent les plus pertinentes. L'analyse des réponses montre des différences notoires dans les analyses, liées au contexte institutionnel de chaque pays, mais aussi très fortement corrélées aux cultures professionnelles ambiantes. Les enseignants et formateurs français évoquent peu les causes endogènes (ennui scolaire, inadaptation des pratiques aux difficultés, organisation scolaire non pertinente...) et beaucoup plus les causes exogènes (difficultés familiales et sociales, orientation défaillante...).

L'Inspection se positionne à la suite de cette première approche sur une analyse des facteurs liés au fonctionnement de l'institution (organisation scolaire, accompagnement des apprenants...).

AgroSup Dijon/Eduter-Recherche a démarré un travail assez proche de celui du réseau Insertion-égalité, portant sur les régions qui ont d'ores et déjà mis en place un observatoire du décrochage (qu'il soit à l'initiative de la DRAAF ou de la collectivité territoriale). Ce dispositif, nommé PREDECAGRI, a pour

finalité de choisir un système d'information pertinent et à partir de là, d'aider à la construction de réponses cohérentes.

L'ensemble de ces études devrait permettre de raisonner un accompagnement national sur cette question.

Mieux comprendre les signes et les causes des difficultés rencontrées par les apprenants, pour mieux répondre aux difficultés à enseigner et former, tel est le rôle du pilotage à chacun de ses niveaux. Le SNA et l'Inspection proposent à la DGER des analyses et des dispositifs d'accompagnement, les DRAAF avec leurs SRFD organisent l'aller et retour entre l'information dans son contexte territorial et les réponses en termes de formation, d'appui organisationnel, et l'établissement déploie l'ingénierie pédagogique nécessaire.

Un nouvel outil est désormais à disposition pour la mise en place de cette ingénierie : le conseil de l'éducation et de la formation, instance destinée à travailler collégalement ces questions centrales pour les établissements.



## **La sécurité alimentaire du monde : un enjeu pour la mission de coopération internationale**

La crise alimentaire de 2007-2008, qui a été à l'origine de véritables émeutes de la faim dans un certain nombre de villes de pays en développement, puis la crise financière de 2008-2009 qui a fragilisé encore plus les économies des pays pauvres ont contribué à l'accroissement du nombre de personnes souffrant de la faim dans le monde : aujourd'hui, selon les estimations de la FAO, on en compterait 1 milliard, soit une augmentation de plus de 15 % en 2 ans. L'objectif du Millénaire pour le développement «*réduire de moitié la pauvreté et la faim d'ici à 2015*» ne sera pas atteint si on demeure sur les mêmes tendances. Les projections démographiques à l'horizon 2050 qui font état d'une planète à 9 milliards d'habitants ne font qu'accentuer la gravité de la situation. Assurer de manière durable la sécurité alimentaire de la planète reste donc un des défis majeurs du **xxi<sup>e</sup>** siècle pour la communauté internationale.

Nombre de conférences, colloques et séminaires ont été organisés pour débattre de cette grave question et proposer éventuellement des solutions. Les médias ont largement contribué à vulgariser ces débats : les chaînes de télévision leur ont consacré récemment plusieurs émissions et certains grands quotidiens ont abondamment traité le sujet.

L'enseignement agricole, dans le domaine qui le concerne, ne peut rester à l'écart de ce mouvement. Le 5<sup>e</sup> schéma prévisionnel national des formations pour la période 2009-2014 souligne d'ailleurs la nécessaire «*prise en compte des problèmes alimentaires de la planète*» par la mission de coopération internationale. Les Assises de l'enseignement agricole public proposent dans leurs conclusions de décembre 2009 «*un pacte pour relever les défis de demain*», pacte comprenant un certain nombre de mesures orientées vers le développement durable et la formation des paysans, considérée comme une «*clé pour nourrir le monde de demain*».

## 1. La sécurité alimentaire, de quoi parle-t-on ?

Ce concept ayant évolué dans le temps, il existe différentes définitions de la sécurité alimentaire. Nous retiendrons celle qui semble la plus consensuelle, adoptée lors du Sommet mondial de l'alimentation de 1996 : « *La sécurité alimentaire est assurée quand toutes les personnes, en tout temps, ont économiquement, socialement et physiquement accès à une alimentation suffisante, sûre et nutritive qui satisfait leurs besoins nutritionnels et leurs préférences alimentaires pour leur permettre de mener une vie active et saine.* » Cette définition, de nature multidimensionnelle, comprend des aspects de disponibilité alimentaire, d'accès à la nourriture, d'utilisation adéquate de cette nourriture et de stabilité des contextes. Lorsqu'on aborde la question de la sécurité alimentaire de l'humanité, en particulier celle des pays en développement, on touche non seulement à des questions agronomiques et alimentaires au sens strict, mais aussi à des problèmes politiques (politiques agricoles au Nord et au Sud, soutien à l'agriculture familiale...), économiques (régulation des marchés agricoles, concurrence des agrocarburants...), sociaux (lutte contre la pauvreté, accès à la terre...) et environnementaux (préservation des ressources naturelles, déforestation, impact du réchauffement climatique sur les zones agricoles...). Le sujet de la formation des agriculteurs est aussi l'un des éléments à intégrer dans la problématique, compte tenu de son impact sur la production agricole.

Soulignons, parce qu'il y a parfois des confusions, que le concept de sécurité alimentaire est sensiblement différent de celui de souveraineté alimentaire, défini comme « *le droit pour chaque nation de maintenir et développer sa propre capacité de production alimentaire, en respectant la diversité des produits et des cultures et sans nuire à la sécurité alimentaire des autres pays. Cette approche donne la priorité à la production locale, prône le droit des consommateurs à choisir leurs produits et le droit des États à se protéger des importations agricoles et alimentaires à bas prix* »<sup>29</sup>. Mais dans les pays pauvres, qui ont des difficultés à s'approvisionner sur le marché mondial, surtout lors de hausses des prix, il existe une corrélation forte entre sécurité et souveraineté alimentaire.

29. D'après RITIMO (réseau d'information et de documentation pour le développement durable et la solidarité internationale).

## **2. Typologie des actions traitant de la sécurité alimentaire<sup>30</sup>**

### **2.1. Actions de formation dans le cadre des référentiels**

Les problèmes alimentaires du monde peuvent être abordés avec les apprenants dans tous les établissements dans le cadre des enseignements obligatoires assurés dans différents modules ou matières des référentiels de formation : par exemple, pour le baccalauréat technologique STAV, dans la matière M7 «Le fait alimentaire», pour le baccalauréat professionnel, dans le module MG1 qui vise à la «compréhension du monde» et certains modules professionnels, pour le BTSA, dans le module M21 «Organisation économique, sociale et juridique» et certains modules du domaine professionnel (en particulier ceux qui traitent des filières agroalimentaires)...

Le choix du thème culturel et socioéconomique retenu comme support de l'épreuve 1 pour la session 2011 du BTSA, à savoir «Les défis de l'alimentation», souligne aussi la volonté de l'enseignement agricole de prendre en compte cette question cruciale pour l'avenir de l'humanité.

### **2.2. Modules de formation spécifiques**

Quelques établissements ont mis en place dans leurs filières de BTSA des modules d'initiative locale (MIL) relatifs à la coopération internationale qui abordent de manière plus ou moins détaillée les problèmes alimentaires de la planète. Ces modules, situés en première année de BTSA, mettent l'accent sur la notion de souveraineté alimentaire et sur ses facteurs : les politiques agricoles, les accords internationaux, la régulation des marchés, les régimes alimentaires, les problèmes agri-environnementaux... Ils sont parfois prolongés par des séjours dans des pays en développement en deuxième année, ce qui permet aux élèves, d'une part d'appréhender les réalités économiques, socioculturelles, agricoles et environnementales de ces pays, d'autre part de mieux comprendre par l'analyse de situations concrètes les causes des problèmes alimentaires étudiés en première année. Ceci leur confère alors une efficacité pédagogique optimale. Soulignons que ces actions sont le plus souvent mises en place à l'initiative d'enseignants volontaires très impliqués dans l'animation de la mission de coopération internationale (animateurs de réseau géographique ou correspondants locaux de coopération).

Le succès de ces initiatives a incité la DGER à retenir la création en classe de BTSA d'un MIL «Développement international - ingénierie de projet» comme l'une des mesures des Assises de l'enseignement agricole.

---

30. Cet essai de typologie résulte des enquêtes conduites par l'IEA à l'occasion de l'étude sur la prise en compte de la sécurité alimentaire dans l'enseignement agricole et celle sur l'évaluation des actions d'éducation au développement et à la citoyenneté internationale.



### 2.3. Séjours à l'étranger

Hors modules de formation, les mobilités collectives ou individuelles réalisées dans les pays en développement (PED), en particulier dans des pays africains sont relativement nombreuses. Nous ne disposons pas d'éléments statistiques précis à ce niveau, sauf pour les stages individuels en entreprise bénéficiant d'une bourse de la DGER et traités dans l'enquête « Bourseinter » : en 2010 par exemple, plus de 200 élèves ont effectué un stage professionnel de 4 semaines ou plus dans un pays d'Afrique, d'Asie ou d'Amérique du Sud. Ces mobilités ont principalement pour objectifs d'approcher les réalités socioculturelles et les problèmes agricoles des pays visités. Les questions d'ordre alimentaire ne sont pas en général traitées en tant que telles. Mais à l'occasion de certaines visites ou activités, les élèves ont l'opportunité de les aborder et ainsi de prendre conscience des difficultés que rencontrent ces pays pour assurer leur sécurité alimentaire.

### 2.4. Actions d'information et de sensibilisation

*Participation à des campagnes d'éducation au développement et à la solidarité internationale<sup>31</sup>*

Il existe tout au long de l'année plusieurs campagnes en matière d'éducation au développement et à la solidarité internationale (EAD-SI). Parmi celles-ci, la campagne Alimenterre coordonnée par le Comité français pour la solidarité internationale (CFSI) autour de la journée mondiale de l'alimentation du 16 octobre et la semaine de la solidarité internationale (3<sup>e</sup> semaine de novembre) constituent des temps forts pour sensibiliser le grand public et les publics scolaires aux problèmes de la faim dans le monde. C'est pourquoi, le bureau des relations européennes et de coopération internationale (BRECI) a encouragé les établissements d'enseignement agricole à participer activement à ces campagnes qui comportent différentes activités :

- des expositions pour informer des causes de la faim ;
- des animations et des outils pédagogiques pour les apprenants ;
- des rencontres avec des paysans du monde, notamment issus de pays en développement qui s'organisent pour produire plus et mieux localement ;

31. L'éducation au développement et à la solidarité internationale a pour finalité le changement des mentalités et des comportements de chacun dans le but de contribuer individuellement et collectivement à la construction d'un monde juste, solidaire et durable. Pour cela, elle a pour objectif de favoriser la compréhension des mécanismes d'interdépendance et d'exclusion dans le monde, la prise de conscience de l'importance de la solidarité internationale comme facteur de changement social, l'action pour la construction d'un monde solidaire. Éduquer au développement et à la solidarité internationale, c'est s'impliquer dans un processus global dont la dimension Nord-Sud est un élément constitutif déterminant... (d'après Educasol).

- et surtout un festival de films, suivis de débats citoyens, pour mettre des images et des mots sur les désordres alimentaires du monde.

Il semble cependant que le nombre d'établissements agricoles ayant participé à ces campagnes soit demeuré assez faible.

### *Manifestations d'EAD propres aux établissements*

Elles sont organisées à l'initiative de tel ou tel établissement avec l'appui ou non du réseau Éducation au développement (RED)<sup>32</sup> et de l'association Lafi Bala qui lui est associée. La manifestation intitulée «Un peu de Sud dans votre assiette» est un exemple significatif de ce type d'action éducative qui a pour objectif de faire appréhender aux élèves les impacts sociaux et environnementaux que les régimes alimentaires des pays développés ont sur la planète, en particulier sur les populations des pays du Sud. Organisée sur une journée banalisée, elle comprend des jeux pédagogiques, un stand de dégustation de produits issus du commerce équitable, un repas spécifique (biologique, équitable ou local), des expositions et une conférence débat avec le témoignage d'un agriculteur local et éventuellement d'un producteur d'un pays du Sud. Un dossier pédagogique accompagne la préparation et le suivi de l'action.

Un autre outil, le cabas pédagogique «Planète alimentation», visant au même objectif, est aussi largement utilisé. Il comporte des objets, des jeux (comme dans le cas précédent), des expositions, des livres, des brochures et des documents audio-visuels. Il est moins ambitieux, mais plus souple d'utilisation car il ne nécessite pas la banalisation d'une journée complète.

Lors des bilans réalisés, les acteurs de ces campagnes ou manifestations ont souligné que leur efficacité pour les apprenants était conditionnée par leur intégration dans un ensemble pédagogique plus vaste à poursuivre tout au long de l'année et permettant de développer avec les élèves les principales thématiques abordées à cette occasion.

## **2.5. Actions éducatives intégrées**

Par action éducative intégrée, nous entendons ici un ensemble cohérent d'activités d'information, de sensibilisation et de formation reliées aux modules d'enseignement, se déroulant sur un temps long et susceptibles

---

32. Le RED est un réseau thématique mis en place à l'initiative du BRECI pour appuyer la mise en place d'actions d'éducation au développement dans les établissements. Il est animé par deux enseignants bénéficiant chacun d'une décharge horaire d'un mi-temps.

d'induire des effets sur les connaissances, les représentations, les attitudes, voire les comportements des apprenants. Elle se différencie d'une action de sensibilisation ponctuelle, qui n'a pas l'ambition de faire changer les idées et les pratiques, mais plutôt d'amener les élèves à se poser des questions et leur donner envie d'aller plus loin dans la réflexion<sup>33</sup>.

Beaucoup d'établissements conduisent aujourd'hui des actions sur le thème de l'alimentation pouvant correspondre à cette définition. Mais ces activités sont centrées, pour la plupart, sur des problématiques nationales ou européennes et ne traitent pas, ou très peu, des problèmes alimentaires de la planète. Quelques-uns réservent cependant une place importante à ces questions et mettent l'accent sur les interdépendances alimentaires des régions du monde. Par exemple, nous avons eu l'opportunité d'observer des projets se déroulant tout au long de l'année scolaire et présentant les caractéristiques suivantes :

- une participation de plusieurs classes de différents niveaux;
- des activités et des situations pédagogiques variées et complémentaires : par exemple, travaux de terrain sur le gaspillage et les déchets, visite chez des acteurs de circuits courts, analyse des menus de l'établissement et de leur empreinte environnementale, enseignement sur les signes de qualité, étude de la relation alimentation/santé... ;
- un lien étroit avec les modules d'enseignement, en particulier pour la classe de baccalauréat technologique dont le référentiel comprend un module intitulé « Le fait alimentaire »;
- un temps fort : une journée événement du type « Un peu de sud dans votre assiette » (cf. page 105);
- une implication de plusieurs catégories de personnels de l'établissement (équipe de direction, enseignants, infirmières, personnels des cuisines) dans un projet commun négocié.

### **3. Analyse-diagnostic des actions éducatives**

#### **3.1. Une intensité très variable selon les établissements**

Les cas que nous avons décrits succinctement ci-dessus ne constituent pas la norme, loin s'en faut ! Sans que ce soient des exceptions, on peut considérer qu'il s'agit d'actions conduites par des établissements où la prise en compte

---

33. La distinction entre action de sensibilisation et action éducative intégrée n'est cependant pas facile à faire dans beaucoup d'établissements. Il est vraisemblable que des établissements conduisant des activités de la première catégorie puissent aussi faire partie de la deuxième.

de la problématique « sécurité alimentaire de la planète » a été relativement élevée. Dans la majorité des établissements, cette question est abordée seulement à travers les référentiels d'enseignement obligatoire et avec une intensité qui varie selon le degré de sensibilité et/ou les compétences des enseignants sur le sujet.

### **3.2. Des enseignants motivés, souvent bénévoles**

L'origine des actions réside dans les initiatives prises par un ou plusieurs enseignants motivés « faisant plus que leurs obligations de services », souvent dans un cadre bénévole, avec le soutien fort de la direction de l'établissement. La réussite de ces opérations, très exigeantes en temps de préparation, est liée à la forte implication de ces enseignants. Mais en contrepartie, il peut en résulter une certaine fragilité dans leur pérennisation, et cela pour différentes raisons : mutation, lassitude, manque de soutien des autres membres de l'équipe enseignante...

### **3.3. Des actions appréciées par les élèves**

Les évaluations « à chaud » réalisées auprès des élèves indiquent un taux de satisfaction élevé.

Dans les actions d'EAD, les jeux et les animations proposés sont en général très appréciés : « *La journée était top, on n'était pas là pour rigoler, mais pour apprendre* », paroles d'élèves de première baccalauréat technologique. Les avis sont plus partagés pour les films et les débats du festival « Alimentterre » : pour les uns, « *il faut en faire plus, c'est très bien, ça nous change des cours* », mais pour d'autres, en particulier des élèves de BTS, « *on connaît déjà tout cela, on ne peut rien faire à notre niveau* ».

### **3.4. Une approche parfois parcellisée**

Par leur nature (films, jeux, ateliers, animations) de nombreuses actions mettent l'accent sur tel ou tel aspect des problèmes alimentaires. Certaines thématiques sont très souvent abordées : par exemple, les échanges Nord-Sud et le commerce équitable, les régimes alimentaires et leurs conséquences environnementales. D'autres thématiques, il est vrai plus difficiles à appréhender pour des élèves, mais nécessaires à la compréhension des problèmes, le sont plus rarement : par exemple les systèmes agraires, les problèmes fonciers, la question démographique des pays du Sud... L'approche globale de la question dans toute sa complexité, ses différentes dimensions et ses divers éléments interdépendants, peut s'en trouver affectée. Le risque existe alors

de conduire les élèves à penser que des solutions simples à développer existent et qu'elles peuvent facilement être mises en œuvre.

Ce problème ne se pose pas, ou en tout cas beaucoup moins, lorsque de véritables modules de formation sont mis en place avec des enseignants et des intervenants bien formés sur le sujet.

### **3.5. Des effets induits rarement évalués**

D'une manière générale, les actions d'EAD-SI sont peu ou mal évaluées et parfois même pas du tout. Ceci tient vraisemblablement à leur nature, aux conditions dans lesquelles elles sont exercées, mais peut-être aussi aux acteurs qui les conduisent (enseignants bénévoles, parfois militants). La plupart des actions sur la sécurité alimentaire réalisées hors enseignements classiques n'échappent pas à la règle, sauf lorsqu'un financement extérieur impose une telle pratique. On va rarement au-delà d'une évaluation de satisfaction réalisée à chaud auprès des élèves et éventuellement d'une évaluation portant sur le déroulement de l'action.

Ce qui est important, à savoir les effets induits en termes de connaissances, d'idées, de représentations, n'est qu'exceptionnellement étudié. Quant à l'impact à moyen et à long terme sur les comportements, il demeure hors de portée des possibilités des acteurs de ces actions.

### **3.6. L'importance de l'animation pédagogique régionale**

Ce n'est certainement pas un hasard que les activités soient nombreuses dans les régions où l'animation de la mission coopération internationale a pu conserver une place importante et où elle fait preuve de dynamisme. La dimension régionale apporte bien souvent un « plus » sur le plan pédagogique (en particulier grâce à une préparation et un bilan collectifs), parfois sur le plan financier ; mais elle procure surtout une lisibilité extérieure bien supérieure.

### **3.7. Une production connexe : le rayonnement de l'établissement**

Ces activités offrent aux établissements une opportunité d'ouverture vers des partenaires extérieurs variés ne se limitant pas aux habituels professionnels agricoles : des professionnels de santé, des associations de solidarité internationale, des associations de consommateurs, des personnalités de l'enseignement supérieur, des collègues de l'éducation nationale contribuent aux débats et aux animations, des élèves des lycées ou collèges voisins sont parfois invités.

Elles permettent ainsi de montrer que les établissements d'enseignement agricole ont la capacité de se saisir de problèmes d'actualité allant bien au-delà des questions agricoles classiques, sont ouverts sur le monde dans le cadre de leurs missions de formation, d'animation et de coopération internationale, et sont donc à même d'offrir une formation de qualité en phase avec leur temps. Toutes les équipes de direction soulignent les effets indirects de ces manifestations qui peuvent faire l'objet d'une médiatisation importante. Même si ce n'est pas le but premier recherché, il y a là une raison supplémentaire pour les développer!

#### **4. Activités d'ingénierie de formation à l'international**

Ces activités pourraient *a priori* paraître éloignées du sujet traité. En fait, elles contribuent indirectement, par l'amélioration des compétences qu'elles sont susceptibles de générer, à la lutte contre l'insécurité alimentaire.

Ces dernières années, quelques établissements de l'enseignement technique ont participé, dans le cadre d'une action propre ou de projets menés par des établissements d'enseignement supérieur, à la création ou la rénovation de filières de formation agricole dans des pays du Sud. Ces actions sont positives, souvent couronnées de succès, mais d'un impact limité en raison de la faible envergure des programmes dans lesquelles elles sont inscrites.

Plus rarement, ces établissements ont participé à des programmes de rénovation globale de dispositifs de formation agricole conduits à l'échelle d'un pays. En effet, ces projets font l'objet d'appels d'offre qui sont hors de portée des moyens humains et financiers des établissements d'enseignement technique, à moins de participer à des consortiums pilotés par des établissements d'enseignement supérieur ou des bureaux d'études.

##### Préconisations

- Mettre en place des formations spécifiques pour les enseignants. L'insécurité alimentaire de la planète, nous l'avons déjà souligné, est un problème complexe. Comme elle est devenue une question « socialement vive », les médias s'en sont saisis. Les apprenants comme le grand public reçoivent par ce canal une masse d'informations disparates et non hiérarchisées qui ne leur permettent pas de se forger une pensée personnelle sur le sujet. Face à cette situation, il est de la mission des enseignants de

clarifier les enjeux, d'analyser les problèmes, de combattre éventuellement les idées reçues, et donc de contribuer à structurer les pensées... Certains tentent de le faire au travers des actions pédagogiques que nous avons décrites dans la partie précédente. Pour préparer leurs enseignements, ils peuvent avoir accès à de nombreux travaux et publications traitant de ces sujets, mais les analyses et les solutions proposées sont parfois divergentes, et on comprend aisément qu'ils puissent rencontrer des difficultés pour traiter telle ou telle question.

La mise en place d'un cycle de formation comprenant à la fois une dimension scientifique et une dimension pédagogique permettrait de pallier les carences constatées actuellement à ce niveau. Ce cycle ouvert à tous, bénéficiant d'une large promotion, pourrait aussi susciter des vocations chez certains enseignants motivés mais encore hésitants pour initier des actions sur ce sujet crucial.

La réalisation de nouvelles ressources pédagogiques adaptées aux besoins des enseignants serait également nécessaire.

- Améliorer l'efficacité pédagogique : de la sensibilisation à la formation.

De nombreuses activités initiées dans les établissements sont des actions de sensibilisation. Elles constituent une première étape indispensable sur le chemin de la compréhension des problématiques. Mais elles demeurent insuffisantes et peuvent même s'avérer inefficaces si elles ne sont pas relayées et amplifiées dans les enseignements réalisés dans les modules ou dans d'autres activités pédagogiques (séances de pluridisciplinarité, stages...).

Chaque fois que possible, il est donc préférable de concevoir sur le sujet de la sécurité alimentaire des actions globales conduites par une équipe d'enseignants et coordonnées à l'échelle de l'établissement.

- Développer l'appui à la rénovation de dispositifs de formation professionnelle.

Dans les pays en développement, la relance de la formation professionnelle agricole et rurale est une nécessité pour accompagner les dynamiques rurales visant à une augmentation des productions agricoles. Plusieurs programmes ont déjà démarré dans ce secteur, d'autres vont vraisemblablement voir le jour.

L'enseignement agricole français dispose de nombreux atouts pour répondre aux demandes d'appui qui se sont déjà manifestées et qui ne manqueront pas de s'amplifier pour développer ces programmes ayant pour objectifs de construire de nouveaux dispositifs de formation répondant aux besoins actuels de l'ensemble des producteurs.

Il conviendrait cependant de mieux organiser nos capacités d'intervention et d'encourager par des mesures appropriées<sup>34</sup> tous les établissements qui le souhaitent à contribuer à ce mouvement. C'est sans doute par son intervention dans ce domaine que l'enseignement agricole français pourrait être le plus efficace pour contribuer à la lutte contre l'insécurité alimentaire dans les pays en développement.

- Contribuer au débat public.

L'enseignement agricole a tout intérêt à montrer qu'il est capable de se saisir des problèmes de société où l'agriculture (mais pas seulement l'agriculture) est concernée au premier chef et qu'il peut contribuer à éclairer les débats sur ces questions complexes grâce aux compétences de ses personnels. Les initiatives déjà prises à l'échelon local par quelques établissements, sous forme d'interventions dans des établissements de l'éducation nationale ou de conférences-débats ouvertes au public, vont dans ce sens. Mais il serait souhaitable d'intensifier cette contribution, par exemple en organisant des événements au niveau régional ou même au niveau national, événements pouvant bénéficier d'une large promotion.

## 5. Conclusion

La sécurité alimentaire de la planète fait aujourd'hui partie des questions qualifiées de « socialement vives ». Les établissements d'enseignement agricole, rattachés à un ministère qui a placé le terme « alimentation » dans son intitulé, sont tous concernés par cette problématique.

Les évolutions des référentiels de formation liées aux réformes récentes (baccalauréat technologique) ou en cours (baccalauréat professionnel et

34. Ces questions sont traitées de manière approfondie dans les journées « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international » organisées conjointement par plusieurs établissements d'enseignement supérieur.



BTSA) permettent d'aborder cette thématique avec la grande majorité des apprenants.

Des actions plus spécifiques entrant dans le cadre de la mission de coopération internationale sont aussi réalisées, mais de manière très hétérogène selon les établissements, dans la mesure où elles reposent sur le volontariat et les initiatives des équipes pédagogiques et bien souvent de quelques enseignants motivés. Ces actions relèvent pour la plupart de l'éducation au développement et à la citoyenneté internationale. Quelques-unes vont au-delà, avec par exemple la mise en place de modules de formation dédiés à ce sujet.

Mais, face à ce défi majeur pour l'avenir du monde, le système d'enseignement agricole devrait pouvoir « faire plus », notamment en développant les activités liées à la mission de coopération internationale.

Au niveau éducatif, cela passe par un renforcement de la formation des enseignants sur ces problématiques complexes et par un développement de l'appui pédagogique aux établissements qui ont le souci de conduire des actions spécifiques.

Au niveau de la coopération proprement dite avec les pays en développement qui souffrent de l'insécurité alimentaire, il conviendrait d'accentuer la contribution de l'enseignement agricole français aux programmes de réforme de la formation professionnelle pour en faire un élément clé de leur développement agricole et rural.

# **L'animation et le développement des territoires dans les établissements agricoles**

Les articles L.811-1 et L.813-1 du code rural définissent clairement les missions de l'enseignement agricole, ils stipulent entre autres que les EPLEFPA «*participent à l'animation et au développement des territoires*».

La DGER précise, dans la circulaire du 25 mars 2005, les notions d'animation et de développement des territoires, les enjeux pour l'enseignement agricole, une méthode d'identification des besoins territoriaux, des objectifs opérationnels pour répondre aux besoins des territoires et une démarche pour la mise en œuvre de cette mission avec l'organisation interne, le rôle de chacun, les moyens à mobiliser et le dispositif d'évaluation.

## **1. De nombreuses actions de terrain en relation avec la pédagogie**

Au sein des établissements de formation, les pratiques sont très diversifiées. Elles prennent des formes diverses qui résultent de leur autonomie et sont le reflet de leurs engagements pédagogiques. Cette diversité d'actions repose très généralement sur des supports pédagogiques en formation scolaire initiale, en apprentissage ou en formation adulte. Nous constatons que les filières du secteur «production» interagissent avec des partenaires professionnels alors que les filières du secteur «aménagement» développent des liens avec les partenaires territoriaux. En ce qui concerne les filières du secteur «services», elles établissent des partenariats de proximité avec les structures des services à la personne. Le support pédagogique «territoire» engendre de nombreuses situations d'apprentissages à la «vie réelle» : les apprenants, en prenant part à des situations concrètes, entreprennent en autonomie, expérimentent et interagissent de manière responsable sur leur environnement.

Dans le cadre de cette mission, les EPLEFPA sont des lieux où les acteurs territoriaux trouvent des espaces de neutralité privilégiés qui garantissent le déroulement et l'objectivité du débat d'idées.

On peut ainsi citer plusieurs types d'exemples qui optimisent l'ensemble des missions de l'enseignement agricole :

- une action comme « Toute la ville jardine » permet d'associer élèves, apprentis ou adultes en formation autour de l'animation du territoire avec une entrée socioculturelle pour les élèves et technique pour les apprentis et les adultes ;
- un concours de jugement de bétail qui rassemble annuellement tous les apprenants d'un EPLEFPA et des professionnels permet aux jeunes de développer leurs connaissances zootechniques dans un contexte territorial spécifique à des filières d'élevage ;
- la réalisation de diagnostics pastoraux dans les Pyrénées démontre la capacité d'expertise que peut développer un établissement de formation dans des domaines spécifiques à leurs territoires ;
- la mise en place d'une revue de presse avec une radio locale permet l'investissement des élèves sur le pays de proximité ;
- une expérimentation sur la flavescence dorée associe les exploitations des lycées agricoles et la profession sur l'ensemble d'un département ;
- l'encadrement de jeunes des clubs sportifs d'une petite région par les élèves d'une section sportive de lycée agricole développe l'engagement personnel et la responsabilité ;
- dans le cadre de jumelages de villes, des actions de coopération internationales ouvrent sur d'autres espaces territoriaux ;
- la fourniture de plants potagers aux écoles primaires dans le cadre de « l'agenda 21 » de la ville associe l'établissement et les acteurs proximité ;
- la réalisation d'un film et la diffusion d'émissions de radio autour du patrimoine fluvial d'un département permettent à des élèves de découvrir les richesses d'un patrimoine local et de le partager avec les habitants ;
- la participation d'élèves, d'apprentis et d'adultes en formation à des chantiers d'aménagement paysager permet à un établissement de participer réellement à la vie de la commune sur laquelle il se trouve et de mettre en valeur ses compétences ;
- l'organisation et l'accueil d'un festival de musique dans un établissement permettent aux habitants d'un territoire de porter un autre regard sur la formation agricole.

## 2. Quelques conditions de la réussite

La mise en place d'actions d'animation et de développement est propre à chaque établissement, elle résulte principalement de son histoire, de son implantation sur un territoire spécifique, de son projet d'établissement, de la pédagogie mise en place, des supports pédagogiques utilisés et de l'implication des équipes de la communauté éducative.

L'histoire d'un établissement le caractérise et contribue fortement à l'image qu'il possède dans un territoire constituant sa « zone d'influence ». On connaît dans ce périmètre ses filières de formation, l'orientation des productions de son exploitation agricole, les formations du centre de formation d'apprentis (CFA) et du centre de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) ainsi que ses personnels d'encadrement. Le territoire connaît aussi les contributions et services qu'apporte l'EPLEFPA, les postures qu'il adopte localement par ses engagements en termes d'actions d'animation et de développement.

L'implantation confère des « rentes de situation » qui nécessitent analyse et valorisation adaptées à la situation locale. La présence d'un établissement en zone rurale sur un bassin de vie modeste fait que ce dernier est un lieu de création de ressources et un interlocuteur indispensable aux évolutions territoriales. L'implantation en zone urbaine ou périurbaine rapproche l'établissement des acteurs potentiels et facilite le développement de partenariats nombreux et originaux.

Le projet d'établissement traduit la synergie des attentes territoriales et les réponses construites par les équipes de l'établissement. Il reflète la mise en cohérence des attentes territoriales et des besoins de l'établissement et permet la réalisation d'actions partagées entre les structures et le développement de projets communs. Enfin, il contribue à la création de « l'intéressement réciproque » entre partenaires et renforce les participations actives au sein des structures et des différents conseils qui rythment la vie d'un EPLEFPA.

La pédagogie développée par les établissements du ministère chargé de l'agriculture contribue fortement à la mission animation et développement des territoires, les réformes de la voie professionnelle et du lycée participent fortement au développement des relations territoriales. Les modules « Écologie, agronomie, territoire et développement durable » (EATDD) en seconde générale et technologique, le stage « Territoire-développement-

ressource-produit» en bac technologique, les projets d'animation sportive et de pleine nature permettent aux équipes enseignantes de tisser un grand nombre de partenariats et d'interagir fortement avec leur environnement proche. La réforme de la voie professionnelle amplifie et conforte cette orientation en permettant aux enseignants de s'appropriier des pans entiers de formation. Une véritable dimension de formation territoriale est ainsi proposée aux apprenants dans les formations agricoles.

Les supports pédagogiques utilisés sont essentiels pour tous les types de formations scolaires adultes ou par apprentissage. Ils caractérisent généralement les liens que souhaite entretenir l'établissement avec les entreprises et les acteurs territoriaux. Ils traduisent la volonté d'engagement des équipes au service des enjeux de développement local. Ils démontrent quotidiennement la volonté d'ancrer les formations agricoles dans la réalité du terrain.

L'implication de toutes les équipes d'un établissement est déterminante dans la réussite de la mission. L'équipe de direction conditionne grandement l'émergence des projets, elle explique persuade, rassure, encourage et facilite l'action entreprise. Elle est souvent épaulée par les chargés de mission que sont les chefs de projets ou les bénéficiaires de tiers temps qui réalisent le lien entre les projets de l'EPLEFPA et les projets du territoire. Les équipes enseignantes construisent les séquences pédagogiques, assurent la réalisation et évaluent les apprentissages. Leur enseignement se nourrit de ces expériences de terrain et renforce la crédibilité de l'enseignement agricole tout entier. Les équipes d'entretien, de service et de restauration assurent, dans ces situations, la logistique et permettent le bon fonctionnement des actions entreprises en adaptant leurs fonctionnements. Compte tenu des enjeux, tout engagement partenarial doit être précédé d'une analyse de faisabilité pédagogique et technique pour replacer le projet dans un contexte d'enseignement.

Un établissement d'enseignement agricole ne sera pris en considération comme lieu de ressource territoriale que s'il est capable :

- d'innover, expérimenter ;
- de s'investir concrètement dans des projets territoriaux en répondant à des besoins de formation ;
- d'agir en tant qu'acteur garant de neutralité qui possède une hauteur de vue appréciée des interlocuteurs locaux.

### 3. Quelques exemples significatifs

Les exemples suivants sont issus d'observations de terrains et caractérisent trois situations dans lesquelles la mission animation et développement des territoires trouve toute sa place.

Le premier exemple est lié à une action culturelle. Depuis quatre années, «Jazz and wine», animation à l'initiative de l'enseignement agricole, démontre l'investissement des établissements agricoles dans une grande région viticole. Cette action aborde les aspects culturels, patrimoniaux, œno-touristiques et caritatifs. Elle est gratuite, ouverte au public et multipartenariale. Elle se déroule pendant l'été ou en septembre sur huit à dix sites départementaux. Lorsque la manifestation trouve sa place dans un EPLEFPA, c'est l'occasion de faire travailler les apprenants sur la préparation, le contenu et l'organisation des festivités. Des expositions sur le vin, des projections de films documentaires, des rencontres avec des vignerons complètent une semaine où se produisent de célèbres musiciens de jazz. Aujourd'hui cet événement est référencé comme l'évènement œno-touristique du département et parmi les huit manifestations de ce type au niveau français selon le magazine *Terre et vin*.

Le deuxième exemple est lié aux exploitations des lycées agricoles. L'organisation du Sommet de l'élevage, évènement national, mobilise les apprenants d'un lycée agricole et son exploitation agricole tout entière. Les jeunes assurent totalement la logistique ; ils sont chargés du montage, du démontage, des soins aux animaux et de la tenue des espaces de présentation. En parallèle, ils assurent la préparation et le suivi des animaux de l'exploitation pendant tout le salon et participent au concours de jugement de bétail. Les jeunes de bac professionnel et les étudiants de BTSa contribuent à la construction d'une image dynamique et positive des formations du ministère de l'agriculture auprès des partenaires professionnels et des familles d'éleveurs. Ils acquièrent des compétences nouvelles sur la présentation et le pointage des animaux. Elles seront utilisées dans le cadre d'un concours spécifique de présentation aux professionnels des génisses de l'établissement. La réussite de cet évènement repose sur l'implication de l'ensemble des personnels du lycée pour l'encadrement et le suivi des jeunes sur place.

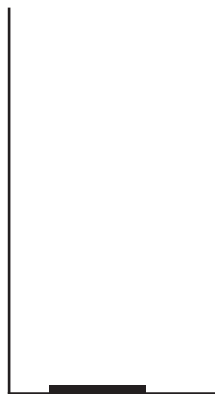
Le troisième exemple met en évidence l'insertion des publics formés à travers des formations biquifiantes. Un établissement agricole au cœur d'un massif montagnard développe, en même temps que le cursus scolaire normal, des formations spécifiques facilitant l'insertion des ses apprenants. La

mise en place d'une section sportive « activités et randonnées en moyenne montagne » permet aux élèves du lycée de préparer le diplôme d'« Accompagnateur moyenne montagne » encadré par la Fédération française de la montagne et de l'escalade (FFME) et validé par le ministère des sports. D'autres formations sont suivies par les élèves, comme la prévention et secours civique (PSC) délivré par le ministère de l'intérieur ou le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) délivré par le secrétariat d'état de la jeunesse et de la vie associative.

#### **4. Conclusion**

L'enseignement agricole, bien implanté au cœur des territoires, développe des formations tout au long de la vie adaptées aux exigences actuelles. Les nouvelles fonctions du ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire (MAAPRAT) renforcent la mission animation et développement des territoires qui représente une réelle ambition pour les systèmes de formation agricole.

QUATRIÈME PARTIE



# Les rénovations





## **L'évaluation de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle**

La rénovation de la voie professionnelle (RVP), est entrée en vigueur – tant dans les établissements relevant du ministère chargé de l'éducation nationale que dans ceux relevant du ministère chargé de l'agriculture – lors de la rentrée scolaire 2009.

Elle répond à deux objectifs :

- mettre sur un pied d'égalité la formation professionnelle avec les formations générale et technologique en proposant un parcours en trois ans au lieu de quatre après la classe de troisième pour l'obtention d'un baccalauréat ;
- augmenter le nombre de jeunes possédant un baccalauréat professionnel (diplôme de niveau IV), tout en limitant les sorties sans qualification.

Elle vise ainsi à l'élévation du niveau de formation des jeunes, leur insertion professionnelle ainsi que la possibilité de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

La mise en œuvre du baccalauréat professionnel en trois ans s'est opérée dans un contexte visant à renforcer l'autonomie pédagogique et la part d'initiative des établissements, à favoriser l'individualisation et la personnalisation des parcours des apprenants. Elle a nécessité la réécriture des différents référentiels de diplômes. Elle implique une réflexion sur le pilotage pédagogique des établissements et la mise en place de nouvelles modalités d'organisation. Cette rénovation, qui représente un bouleversement important tant au niveau des établissements et des personnels qui doivent la mettre en œuvre que du système lui-même, a été accompagnée au travers d'un dispositif piloté nationalement mais dont les actions ont été largement déconcentrées.

La directrice générale de l'enseignement et de la recherche a demandé à l'Inspection de l'enseignement agricole d'évaluer « chemin faisant » la mise en œuvre de la RVP. Cette évaluation « chemin faisant » doit d'une part permettre

de faire le point sur le degré d'appropriation de cette réforme sur le terrain et d'autre part, apporter à la DGER une vision de la réalité de la mise en œuvre, notamment, mais non exclusivement, au travers des difficultés rencontrées. Elle doit permettre d'éclairer des choix futurs, des décisions en matière de régulation et de proposer, le cas échéant, des réorientations.

## **1. Une évaluation au travers de quatre sujets d'observation**

L'évaluation a porté sur quatre grandes thématiques : l'offre de formation, l'orientation et l'individualisation des parcours de formation, l'organisation de la pédagogie, le pilotage pédagogique des établissements et l'accompagnement de la rénovation.

### **1.1. L'offre de formation, l'orientation et l'individualisation des parcours de formation**

La mise en place de la RVP a eu de fait, dès la rentrée scolaire 2009, un impact fort sur l'offre de formation proposée par les établissements ainsi que sur les parcours pouvant être offerts aux apprenants tout au long du cursus. Les établissements ont été conduits à repenser leur offre de formation et à réfléchir, en particulier pour les établissements publics, aux synergies possibles entre les différents centres (passerelles entre les voies de formation, « mixité » des publics...). Concernant les formations par apprentissage, il a fallu engager une réflexion sur les contrats et les nouveaux parcours à proposer. Enfin, la mise en place de l'accompagnement personnalisé, en particulier sa déclinaison en termes d'individualisation, a imposé une réflexion sur les pratiques pédagogiques.

### **1.2. L'organisation de la pédagogie**

La mise en place de la RVP constitue un nouveau cadre pour les personnels en matière de formation et d'évaluation.

Cette rénovation offre en effet, une totale refonte de la formation sur un cursus en trois ans menant à la délivrance du baccalauréat professionnel tout en maintenant une certification intermédiaire de niveau V, le brevet d'enseignement professionnel agricole (BEPA).

L'écriture des référentiels de diplôme a été réalisée selon une nouvelle méthodologie qui d'une part, donne une place centrale au référentiel de

certification, élaboré avec une liste structurée de capacités à partir du référentiel professionnel, et qui d'autre part, propose un référentiel de formation décliné en objectifs et complété par des documents facilitant la contextualisation et l'actualisation des contenus.

Il a donc fallu que les enseignants s'approprient les référentiels de diplômes ainsi que les documents complémentaires pour organiser la formation (enseignements disciplinaires et pluridisciplinaires, périodes en situation professionnelle) ainsi que la certification sur l'ensemble du cursus (en intégrant la délivrance du BEPA rénové).

Ils ont également dû valoriser les espaces d'autonomie et tout particulièrement les horaires dédiés aux enseignements à l'initiative des établissements, les périodes de formation professionnelle spécifiques - les travaux pratiques renforcés (TPR), le chantier-école - ainsi que le stage collectif d'éducation à la santé et au développement durable.

L'utilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques et leur valorisation, en portant un nouveau regard sur leur potentiel éducatif et pédagogique, est également attendue.

### **1.3. Le pilotage pédagogique des établissements**

Cette rénovation, qui donne plus d'autonomie aux équipes, est aussi l'occasion que soit examinée la façon dont les établissements mettent en œuvre un pilotage permettant d'atteindre les objectifs assignés.

De fait, la RVP interroge les établissements sur la façon dont ils envisagent la concertation entre les différentes catégories d'acteurs en leur sein et sur leur capacité à mettre à disposition des équipes des moyens nouveaux (conditions matérielles, temporelles, moyens d'information et de suivi...). La question de l'intégration de la rénovation dans le projet pédagogique de l'établissement est aussi posée.

### **1.4. L'accompagnement de la rénovation**

Enfin, la mise en place de la RVP constitue un enjeu d'ampleur pour le système éducatif en général et l'enseignement agricole en particulier.

Il s'agit pour l'institution, de mettre en place un dispositif d'accompagnement permettant de faciliter le déploiement de cette réforme dans les meilleures conditions possibles, avec un rôle renforcé des DRAAF-SRFD, notamment en matière d'animation pédagogique.

L'organisation retenue repose donc, à partir d'un pilotage national, sur une implication forte des DRAAF-SRFD. C'est au niveau régional que revient la responsabilité de l'information institutionnelle (assurée par les « référents »)

et des opérations de démultiplication (assurées par les « personnes ressources »).

Les modalités mises en place aux différents niveaux doivent répondre aux besoins d'information et de formation des différents acteurs.

## **2. Un bilan contrasté de la première année de mise en œuvre de la réforme (2009-2010)**

Les observations conduites dans le cadre de l'évaluation mettent en évidence un certain nombre de points positifs mais montrent que de nombreuses interrogations subsistent et qu'un certain nombre de points doivent faire l'objet d'une attention particulière.

Cette rénovation a été, contrairement à ce que l'on pouvait craindre, globalement bien accueillie *in fine*. En effet, les conditions de son élaboration avaient conduit les acteurs à émettre des réserves sur la faisabilité de sa mise en œuvre. Or, l'examen de ce qui se passe dans les établissements montre que, même si ici ou là des difficultés sont apparues, la majorité des établissements se sont approprié l'essentiel de la RVP.

Le repositionnement de la voie professionnelle (obtention du baccalauréat professionnel en trois années au lieu de quatre) a permis une revalorisation de cette voie et une meilleure visibilité auprès des jeunes et des familles.

De plus, face à un changement aussi important en termes de référentiels et d'approches pédagogiques, la nécessité de se réinterroger et de réinterroger ses pratiques a généré une nouvelle dynamique au niveau du travail en équipe au sein des établissements.

Enfin, le niveau régional (DRAAF-SRFD) s'est vu reconnaître un nouveau positionnement sur les aspects pédagogiques et l'animation.

En revanche, un certain nombre de points de vigilance et d'interrogations subsistent. Il est relevé une inégale implication des niveaux régionaux. Si certaines régions se sont montrées très actives, d'autres ont été plus en retrait, en particulier au niveau de l'animation.

Le positionnement des élèves entre seconde professionnelle et seconde générale et technologique et les concurrences possibles entre les différentes voies de formation (voie professionnelle et voie technologique) peuvent, à terme, conduire à un « basculement » de la carte des formations.

La question de la certification intermédiaire subsiste et reste très prégnante, tant en termes de mise en œuvre que de reconnaissance. Elle interroge aussi la poursuite dans le cursus en trois ans pour les élèves les plus fragiles et leur

réussite. La place accordée au certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) se pose dans ces conditions.

Des inquiétudes sont souvent évoquées en matière d'acquisition des compétences professionnelles, en particulier de gestes pratiques, dans un parcours diminué d'une année et de la reconnaissance du diplôme par les employeurs. Au niveau de l'apprentissage, la réflexion avec les professionnels reste à construire pour une pédagogie de l'alternance dès la première année du parcours en trois ans.

Enfin, la mise en œuvre de la RVP génère de fortes craintes au niveau de la carte scolaire et, effet induit, des pertes d'emplois de personnels enseignants pour les années à venir.

Mais la question la plus pressante reste l'insuffisante appropriation des enjeux de la RVP. Si la revalorisation de la voie professionnelle apparaît comme ayant été perçue, les questions liées à l'autonomie pédagogique de l'établissement, à l'individualisation et la personnalisation des parcours ainsi qu'à l'innovation pédagogique demandent un appui fort. Il ne suffit pas de «décréter» le changement pour qu'il s'opère, il doit être accompagné. Il s'agit d'une part, de permettre aux personnels de mieux appréhender les réformes mises en œuvre dans le système éducatif et de percevoir leur cohérence (autonomie, orientation et parcours des jeunes, logique de compétences...) et d'autre part, de favoriser la réflexion autour des pratiques pédagogiques nouvelles à développer.

### Recommandations

- Poursuivre l'effort d'accompagnement pédagogique et l'appui aux enseignants et formateurs par le niveau régional, le SNA, l'Inspection de l'enseignement agricole en réponse aux besoins identifiés.
- Favoriser les échanges et la réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité des apprenants, la construction de parcours adaptés et l'individualisation de la formation.
- Développer les échanges entre centres de formation d'apprentis sur des problématiques propres en matière d'apprentissage (rôle des maîtres d'apprentissage, pédagogie de l'alternance...).

- Requestionner l'ensemble de l'offre de formation (formation initiale scolaire et par apprentissage) en région compte tenu de la RVP.
- Engager la réflexion sur la place des CAPA, diplômés de niveau V dans la voie professionnelle.

### **3. 2010-2011 : Une nouvelle étape de la rénovation**

L'année scolaire 2009-2010 a été celle de la mise en place des classes de seconde professionnelle et de l'appropriation de la réforme. Comme on a pu le constater, elle s'est déroulée de manière inégale tant au niveau de l'accompagnement que de l'engagement des équipes dans les établissements.

Et si « les choses se font » sur le terrain, il n'est pas certain qu'elles relèvent d'un sens partagé de la réforme ni que la cohérence globale en ait été bien perçue durant cette première année de mise en œuvre (l'absence de visibilité sur l'ensemble du cursus en a sans doute été une des causes).

L'année scolaire 2010-2011 marque une nouvelle étape de la mise en œuvre de la RVP sans correspondre à son aboutissement. En effet, trois éléments vont marquer cette année de « transition » : la rénovation effective de différentes spécialités de baccalauréat professionnel, la gestion d'un « double flux » d'élèves arrivant en première baccalauréat professionnel (venant de BEPA et de seconde professionnelle) et la préparation de la rénovation de la filière « services » pour la rentrée 2011, qui concerne une part très importante de jeunes, scolarisés en particulier dans des établissements privés.

Au niveau des équipes pédagogiques, l'appropriation des éléments essentiels de la réforme, notamment les dispositifs d'individualisation des parcours de formation qui se généralisent également dans la voie générale et technologique (réforme du lycée), doit se poursuivre. La place de l'apprenant dans ces cursus, l'orientation et la possibilité de parcours adaptés doivent être ainsi progressivement mieux valorisés. Or, l'atteinte de ces objectifs ne peut se réaliser dans de bonnes conditions sans des modifications importantes dans les pratiques des enseignants et formateurs, avec, en particulier, une plus grande place accordée à « l'ingénierie pédagogique ». Ceci interpelle de fait la qualification de ces personnels, non seulement leur accompagnement mais également leur formation tant initiale que continue.

Au niveau de la gouvernance, les différents niveaux sont également interrogés, en particulier au niveau de la gestion de l'autonomie plus grande qui est accordée. Une réflexion doit être conduite.

Par ailleurs, il ne faudrait pas sous-estimer les conditions dans lesquelles se développe cette réforme et les inquiétudes qu'elle suscite pour l'avenir des établissements et des personnels. Ces éléments peuvent constituer, sinon des freins, du moins des obstacles à l'appropriation et au déploiement de la rénovation dans un cadre serein et prospectif.

Enfin, cette rénovation s'inscrit dans un contexte de relance de l'innovation pédagogique. Le suivi des établissements engagés dans les « opérations pilotes » dont l'objectif est de favoriser les « expériences innovantes et spécifiques » en lien avec la RVP peut apporter des pistes de réponses à mutualiser.

L'évaluation de la mise en œuvre de la RVP doit donc se poursuivre en portant un regard particulièrement attentif à ces différents points.





CINQUIÈME PARTIE



# **Les pratiques pédagogiques**



# L'histoire et la géographie dans l'enseignement agricole

*«Je reste troublé par l'inquiétant spectacle que donnent le trop de mémoire ici, le trop d'oubli ailleurs, pour ne rien dire de l'influence des commémorations et des abus de mémoire et d'oubli.»<sup>35</sup>*

## 1. Les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie

À l'école primaire, au collège et au lycée, l'histoire et la géographie font partie, au même titre que le français ou les mathématiques, des matières fondamentales. Au lycée, dans toutes les formations, professionnelle, technologique ou générale, les élèves suivent un enseignement obligatoire d'histoire et de géographie. C'est une tradition qui remonte aux origines de l'école publique obligatoire. On retrouve cette présence dans les évaluations et certifications, orales ou écrites, du diplôme national du brevet (DNB) aux différentes séries du baccalauréat général, technologique et professionnel. Naturellement, le poids horaire hebdomadaire et le coefficient varient selon les filières et les séries.

*«Tout compte fait, il n'y a pas d'autre discipline qui soit aussi présente à tous les niveaux de la formation des jeunes. La France est l'unique pays à assurer un enseignement suivi de ces deux disciplines, du cours préparatoire à l'enseignement supérieur, y compris dans les séries technologiques et professionnelles.»<sup>36</sup>*

Cette omniprésence de l'histoire et de la géographie, s'explique par le rôle qu'on leur assigne. Elle se justifie par l'attribution à ces disciplines d'une mission singulière.

À la question «Pourquoi l'histoire et la géographie?», les réponses ne manquent pas. Elles relèvent toutes, le plus souvent, de représentations largement et anciennement partagées par les élèves, les parents, l'administration, les pro-

35. Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Points-Seuil, Paris, 2000.

36. *Historiens&Géographes*, n° 373, février 2001.

fesseurs, y compris parfois ceux de ces disciplines. Pourtant, ces réponses sont malheureusement incomplètes car oubliées d'une dimension fondamentale de l'histoire et de la géographie. Globalement, elles tournent autour de deux évidences : les élèves doivent avoir un minimum de repères dans l'espace et dans le temps, pour pouvoir comprendre le monde dans lequel ils vivent. Cette approche justifie l'omniprésence soulignée précédemment ; elle attribue en même temps à la discipline une utilité qui est fortement réductrice.

Il convient donc de rappeler ici ce que sont les finalités de ces disciplines.

*« Ces finalités sont clairement indiquées en introduction des programmes, dans celui de sixième pour le collège et dans celui de seconde pour le lycée. Au collège ce sont des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles. Au lycée l'enseignement de l'histoire doit favoriser la transmission d'un héritage et d'une culture, la formation intellectuelle et l'éducation à la citoyenneté, pour cela il faut transmettre et assurer la maîtrise de savoirs historique et géographique, comprendre le monde contemporain, permettre l'insertion des élèves dans la cité et acquérir des méthodes d'analyse pour une formation intellectuelle. »<sup>37</sup>*

Ces objectifs prennent, au terme du collège, toute leur signification. En fin de troisième, les élèves doivent être capables de donner du sens au monde dans lequel ils vivent. Le programme, en offrant des clés de lecture et de compréhension critique est, avec l'éducation civique, un outil de formation du futur citoyen. Ainsi, à ce moment, ces élèves doivent-ils avoir, en histoire, mémorisé les principaux repères chronologiques et culturels de l'histoire de la France, de l'Europe et du monde jusqu'au début du xx<sup>e</sup> siècle. Ils doivent avoir acquis le vocabulaire essentiel de la discipline. Ils doivent avoir été entraînés à donner sens à des documents patrimoniaux. En outre, l'étude de l'histoire leur a donné une mémoire nationale et européenne, critique et ouverte aux autres cultures. En géographie, dès la classe de sixième, a commencé l'initiation à la lecture des cartes et des paysages du monde à l'échelle du globe. Puis, dans les classes de cinquième et de quatrième, ils doivent avoir été familiarisés avec les différents territoires, continents et États, particulièrement l'Europe et la France.

Le programme de troisième, au terme du collège, lie étroitement l'histoire et la géographie. L'histoire vise à faire comprendre l'évolution du monde, de 1914 à nos jours. La géographie, elle, cherche à expliquer l'organisation générale du monde actuel et à expliciter la place de la France. *« Ainsi s'éclairent les finalités critiques et civiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et leurs liens étroits avec l'éducation civique. »<sup>38</sup>*

37. Claire Mondollot, inspectrice d'académie, intervention sur le thème « Quelle mémoire pour quelle histoire? », Châteauroux, 2001.

38. BOEN n° 10 du 15 octobre 1998.

## 1.1. Finalités culturelles

Si l'objectif de savoir pour savoir est de moins en moins pertinent dans le monde de l'éducation aujourd'hui, il n'en reste pas moins que la finalité culturelle reste très importante, souvent prioritaire, voire unique parfois, chez les enseignants. Le souci d'accroître et de partager son savoir est toujours un élément fondamental dans le choix de cette discipline et de ce métier, ce qui explique la prédominance du modèle transmissif dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

La finalité culturelle ne saurait d'ailleurs jamais être délaissée, car on ne peut pas former des esprits sans matériaux sur lesquels exercer l'intelligence, ni partager des valeurs civiques sans passer par leur identification et leur mémorisation. C'est pourquoi, l'approche patrimoniale est de plus en plus revendiquée. L'école est seule, tant au lycée qu'au collège, quelle que soit la filière, à permettre à tous les élèves d'accéder aux éléments fondateurs de notre culture. L'histoire-géographie, comme d'autres disciplines, en leur permettant d'aborder les grands documents patrimoniaux contribue à la mise en place d'une culture commune, socle commun partagé, nécessaire à la cohésion de la société.

*«L'histoire et la géographie ne sont pas, ne devraient pas être, des disciplines d'option, car leurs finalités culturelles et civiques les destinent à tous. Pour reprendre l'un des vœux de la commission Joutard, elles devraient faire partie d'un tronc commun obligatoire jusqu'au baccalauréat.»<sup>39</sup>*

## 1.2. Finalités civiques

Aujourd'hui, dans la pensée commune, l'histoire est reconnue comme une science, une science humaine. Et pourtant elle est toujours – de plus en plus? – sollicitée au service de l'éducation citoyenne, sinon patriotique. On retrouve ici les finalités civiques de l'école en général, de l'histoire-géographie en particulier. Dans ce domaine elle conserve encore le premier rôle, toujours mobilisée par et pour l'éducation civique juridique et sociale (ECJS)<sup>40</sup>. Le «devoir de mémoire», lui aussi, échoit généralement au professeur d'histoire-géographie, *nolens, volens*.

Tous les sujets de philosophie du baccalauréat qui traitent de l'histoire, et ils sont nombreux, engagent une réflexion sur la construction de la vérité, fondamentalement de l'histoire. Que le sujet soit «L'objectivité de l'histoire suppose-t-elle l'impartialité de l'historien?» ou qu'il s'agisse de s'interroger sur le métier

39. Dominique Borne, doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale.

40. Dans la nouvelle seconde générale, l'ECJS est rattachée explicitement à l'histoire-géographie.

d'historien et les finalités de l'histoire, c'est toujours la question de la vérité qui est posée : tout l'effort tend à s'assurer de l'authenticité du document, de la présentation objective du contexte, pour établir la réalité historique et comprendre l'époque étudiée. Il ne s'agit donc en aucun cas de considérer le passé en histoire ou l'ailleurs en géographie à partir de son propre *hic et nunc*, sinon la discipline est au service de causes d'aujourd'hui et déforme les réalités étudiées.

«*L'histoire qui sert est une histoire servie*»<sup>41</sup>. Dans sa leçon inaugurale en Alsace retrouvée, Lucien Febvre sait échapper à un contexte de reconquête et de victoire nationale. Il affirme fortement les finalités de l'histoire. Pour lui, l'histoire est la recherche de la vérité. Cela suffit à fonder sa légitimité et son utilité. Ainsi l'histoire ne doit jamais être instrumentalisée. L'histoire est un projet scientifique, voire une science.

Aussi est-il de plus en plus nécessaire de distinguer l'histoire-science de l'histoire-mémoire. Car «*en tant que citoyens, nous nous situons tous dans l'histoire mémoire*»<sup>42</sup>. Or, précisément la dimension éducative reste partie prenante de la mission de l'école.

La vision d'une histoire à finalité civique et mémorielle explique que les programmes scolaires de l'histoire-géographie font souvent irruption dans le champ politique. Peu de disciplines scolaires peuvent revendiquer un tel privilège que d'alimenter des débats passionnés à l'Assemblée nationale ! Face à de tels enjeux, les enseignants sont soumis à bien des pressions. Dans tous les cas «*il faut respecter leur liberté ainsi que celle des enseignants. Si les pouvoirs publics ont leur mot à dire sur les programmes scolaires, les spécialistes également, de même que la société toute entière. Ce n'est donc qu'au terme de ces discussions que des compromis sont passés et que des équilibres, toujours précaires, sont trouvés*»<sup>43</sup>.

Pour partie liée à cette problématique de l'instrumentalisation de l'histoire, la question du présentisme brouille de plus en plus les finalités de la discipline scolaire qu'est l'histoire-géographie. François Hartog a ouvert de nouvelles pistes de réflexion depuis une dizaine d'années dans ce domaine :

«*[...] cette montée du témoin n'est pas séparable non plus du développement de l'économie médiatique qui privilégie l'authenticité, l'immédiateté, et aussi la victime. Du même coup, le témoin semble échapper à l'historien ; on ira plus volontiers, les médias en particulier, vers le témoin que vers l'historien qui apparaît comme un médiateur (Gabriel Monod parlait de*

41. Lucien Febvre, Leçon d'ouverture à la faculté des Lettres de Strasbourg, 4 décembre 1919.

42. Gérard Noiriel, président du Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire, le CVUH. Ce comité rassemble des chercheurs et enseignants qui entendent défendre la vérité historique contre l'instrumentalisation du passé.

43. François Dosse, Compte rendu n° 85 de la mission d'information sur les questions mémorielles, 27 mai 2008, disponible sur : [www.assemblee-nationale.fr](http://www.assemblee-nationale.fr).

*pontife), alors que l'on cherche de l'immédiat et de l'émotion, la non médiation. Alors que l'historien est, par fonction, celui qui crée de la distance et qui produit de la médiation. »<sup>44</sup>*

### 1.3. Finalités intellectuelles

Comme les autres disciplines, l'histoire-géographie participe à la formation intellectuelle des élèves en mettant en jeu divers processus cognitifs : attention, perception, mémoire, représentation, langage, raisonnement, catégorisation, apprentissages... Mais l'histoire et la géographie y contribuent de façon particulièrement efficace et singulière, à condition de ne pas minorer leur finalité intellectuelle. En effet, l'enseignement de l'histoire-géographie exerce de nombreuses et diverses capacités chez les élèves. À partir de documents variés, d'exercices et de productions orales ou écrites à réaliser, ils s'entraînent à analyser, synthétiser, repérer, identifier, comparer, confronter, décontextualiser, re-contextualiser, critiquer, prendre du recul, argumenter...

Ce sont toutes ces raisons, ces trois grandes finalités, qui justifient l'attachement de tous à l'histoire et la géographie, ce qu'a prouvé le tollé suscité par l'annonce, en 2009-2010, de la disparition de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en classe de terminale scientifique. Certes, il y a une compensation horaire avec la classe de première, mais, *de facto*, ces élèves ne bénéficieront plus, alors qu'ils deviennent adultes et vont sortir du système scolaire, de cet enseignement.

## 2. L'histoire et la géographie dans l'enseignement agricole. Quelles finalités ?

### 2.1. La place de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement agricole

L'histoire et la géographie interviennent comme disciplines de formation générale dans la plupart des niveaux et filières de l'enseignement agricole. Ces disciplines sont enseignées dans toutes les classes de l'enseignement professionnel, technologique et, bien sûr, général. En outre, l'histoire-géographie est présente dans des modules d'enseignement professionnel. Cette présence remonte à la mise en place et au développement de l'enseignement agricole. Par exemple l'histoire intervient dans les modules G5 et S2 du BEPA services ainsi que dans les modules MG5 et MP2 de l'actuel baccalauréat

44. C'est nous qui soulignons.



professionnel Services en milieu rural (SMR). Cette particularité explique également la présence de l'histoire-géographie dans les référentiels de certains BTSA (SER, GEMEAU, ACSE, GPN...), non pas dans les modules généraux, car elle ne fait pas partie du tronc commun, mais dans les modules professionnels.

Tableau 3. Horaires d'histoire-géographie dans différentes formations agricoles

	Cours : horaire hebdomadaire	Pluridisciplinarité	ECJS
4 <sup>e</sup> de l'enseignement agricole	2 h	1 h	Incluse dans le programme d'histoire et géographie
3 <sup>e</sup> de l'enseignement agricole	2,5 h	1,5 h	<i>Idem</i>
CAPA	1 h	En fonction des choix pédagogiques de l'équipe	
BEPA/ 2 <sup>de</sup> professionnelle	1 h	<i>Idem</i>	
1 <sup>re</sup> bac professionnel	1 h	<i>Idem</i>	
Terminale bac professionnel	2 h	<i>Idem</i>	
2 <sup>de</sup> GT (EN)	3 h	Module EATDD 0,25 h	1 h/professeur (0,5 h/élève)
1 <sup>re</sup> bac STAV Horaires répartis sur les modules M2, M5, M6, M7 du module + EIL	2 h	1 h	
Terminale bac STAV : objectifs 5.2 et 5.3 du module M5	2 h		
1 <sup>re</sup> S (EN)	4 h		1 h/professeur (0,5 h/élève)
Terminale S (EN)	0 h	Territoire et citoyenneté : ½ h	1 h/professeur (0,5 h/élève)

L'histoire-géographie participe à toutes les certifications, tant sous la forme de CCF, contrôles en cours de formation caractéristiques de l'enseignement agricole, qu'en épreuve ponctuelle terminale, essentiellement à l'écrit.

L'étude de situations géographiques et historiques est de plus en plus présente dans les derniers référentiels rénovés<sup>45</sup>. Cette approche favorise une démarche fondée sur des objectifs de formation, beaucoup plus que d'information. Les anciens référentiels portaient des contenus à transmettre pour

45. Voir les parties concernant l'histoire-géographie dans les référentiels du baccalauréat STAV et du baccalauréat professionnel.

évoquer ensuite les compétences attendues. En partant des capacités, il est possible de faire une plus grande place à l'étude de cas, ce qui permet en outre, de laisser une plus grande liberté au professeur. Ainsi, dans le référentiel de formation du baccalauréat professionnel, dans le module EG1, pour la classe de seconde, l'objectif 3 donne au professeur d'histoire-géographie le choix entre deux situations sur la totalité du programme. L'histoire-géographie est une des rares disciplines, sinon la seule, à ménager une telle liberté à l'enseignant. Dans le module MG1 de la classe de première de ce même bac professionnel, le professeur a le choix entre deux situations, encore, sur la moitié du programme. L'autre moitié est obligatoire pour satisfaire les finalités civiques de la discipline : connaissance de l'Union européenne et de la France. En classe de terminale, la liberté de choix disparaît car la certification se fait par le biais d'une épreuve ponctuelle terminale, nationale.

De plus, en quatrième comme en troisième, dans l'enseignement agricole, l'histoire et la géographie « ouvrent des portes » à des élèves souvent en grande difficulté scolaire et sociale, et leur montrent des horizons nouveaux pour eux.

Tableau 4. Modalités d'évaluation de l'histoire-géographie dans différentes formations agricoles

4 <sup>e</sup> de l'enseignement agricole		
3 <sup>e</sup> de l'enseignement agricole		DNB (série technologique ou professionnelle)
CAPA	CCF	
BEPA/2 <sup>de</sup> professionnelle	CCF	
1 <sup>re</sup> bac professionnel	CCF	
Terminale bac professionnel		Épreuve ponctuelle terminale
2 <sup>de</sup> GT (EN)		
1 <sup>re</sup> bac STAV	CCF	
Terminale bac STAV	CCF	Épreuve ponctuelle terminale
1 <sup>re</sup> S	(EN)	Épreuve ponctuelle terminale
Terminale S		
Divers BTSA	CCF ou	épreuve ponctuelle terminale pluridisciplinaire

## 2.2. Une question de légitimité

Dans l'enseignement agricole, l'histoire et la géographie, disciplines scolaires générales, sont, globalement, les mêmes qu'à l'éducation nationale. Comme dans l'enseignement général, l'enseignement de l'histoire et de la géographie est délibérément, et semble-t-il de plus en plus, ouvert sur le temps présent. Il ne dissocie pas la transmission d'un héritage et d'une

culture, de la formation intellectuelle et de l'éducation à la citoyenneté. Les finalités principales restent les mêmes : assurer la maîtrise de savoirs historiques et géographiques, comprendre le monde contemporain, permettre l'insertion des élèves dans la cité et acquérir des méthodes d'analyse pour une formation intellectuelle. Enfin, dans l'enseignement agricole, l'histoire-géographie est sollicitée, comme les autres disciplines, par la pluridisciplinarité. Par nature englobantes, l'histoire et la géographie y sont réellement pertinentes pour aider à faire sens dans la construction des savoirs. Elles interviennent plus particulièrement dans tous les enseignements relevant directement ou indirectement de l'éducation à la citoyenneté, quelles qu'en soient les dénominations : « écologie, agronomie, territoire, citoyenneté » (EATC), « agronomie, territoire, citoyenneté » (ATC), « écologie, agronomie, territoire et développement durable » (EATDD), « instruction civique » (IC), « éducation civique, juridique et sociale » (ECJS)...

Dans l'enseignement agricole, l'histoire-géographie intervient aussi, nous l'avons déjà souligné, comme discipline de formation professionnelle par exemple dans la filière services. Dans les formations post-baccalauréat sur les seize BTSA actuels, neuf ont un enseignement d'histoire et de géographie (de 6 h/année, en pluridisciplinarité, jusqu'à 134 h/année) et sept en sont privés. Nous pouvons donc parler d'omniprésence de la discipline dans l'enseignement agricole, mais non pas d'omnipotence.

La transmission de savoirs reste la norme. Même si, en effet, l'approche pluridisciplinaire et le travail sur le terrain, comme la lecture du paysage, sont encore des caractéristiques spécifiques de l'enseignement agricole, la réalité, dans les classes, reste assez généralement bien académique. Cours « magistral », dicté le plus souvent, face à des élèves dociles recevant le savoir plus que le construisant : c'est la réalité la plus courante. L'horizon reste de tout dire, tout voir. D'où la densité des informations transmises pour « faire les programmes » jugés « infaisables ».

La dimension éducative, civique est singulièrement présente dans l'enseignement agricole avec les spécificités qui sont les siennes : éducation socioculturelle, entrée par les territoires pour l'approche citoyenne, accent mis sur les acteurs dans une explication de nature systémique...

Il est clair, cependant, que *« ces finalités sont peu en rapport avec la dimension scientifique de la géographie. Il y a donc un décalage entre les attentes de l'institution scolaire et la préparation universitaire »*<sup>46</sup>. Alors que chaque

46. Débat des cafés géographiques «Le métier de professeur de géographie va-t-il disparaître?», 9 mars 1999, disponible sur : [www.cafe-geo.net](http://www.cafe-geo.net).

historien ou chaque philosophe sait ce que tout pédagogue doit savoir : «*L'histoire commence là où la mémoire s'arrête*», cette visée peut aller jusqu'à confiner l'histoire à son utilité pour commenter l'actualité. Dans certains cas, nous le verrons, on peut parler d'instrumentalisation. Cela revient alors, bien involontairement, à dénaturer la discipline, en réorientant ses finalités<sup>47</sup>. Il apparaît donc utile de redéfinir le rôle que l'on veut faire jouer à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement agricole.

Par la présence dans l'enseignement agricole de disciplines spécifiques, qui ne sont pas des disciplines universitaires, l'histoire et la géographie se voient privées de domaines qui leur sont propres dans l'enseignement secondaire et à l'université. Par exemple, l'éducation socioculturelle prend en charge bien des enseignements qui relèvent à l'éducation nationale du français et de l'histoire-géographie. Tout le secteur de l'aménagement est traité dans sa dimension professionnelle, alors qu'à l'université il s'agit d'une spécialisation au sein de la géographie. Cela explique aussi des curiosités comme l'absence de l'histoire-géographie hormis dans ses dimensions professionnelles dans la filière forêts, alors que, de toute évidence, l'histoire<sup>48</sup> d'une part, et la géographie d'autre part<sup>49</sup>, ont beaucoup à dire sur l'objet d'étude qu'est la forêt.

### 2.3. Le rôle de l'histoire et géographie dans l'enseignement agricole

Dans l'enseignement agricole, les programmes des classes de collège et de la filière générale dans l'enseignement agricole (seconde GT et première et terminale S) relèvent de l'éducation nationale, avec quelques spécificités : enseignement exploratoire de l'EATDD en seconde, ou de l'ATC en première. L'approche territoriale dans une problématique d'éducation à la citoyenneté est une caractéristique de l'enseignement agricole. Cette dimension civique se retrouve au collège avec l'instruction civique adjointe à l'histoire-géographie, ainsi que l'ECJS en classe de seconde GT.

Les programmes de l'enseignement agricole, dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, ont été réécrits avec des finalités culturelles,

47. Voir le référentiel de certification de la nouvelle seconde professionnelle pour le BEPA (note de service DGER/SDPOFE/N2009-2100 du 1<sup>er</sup> octobre 2009) : capacité C2-Mobiliser des repères historiques, géographiques et socio-économiques pour se situer dans la société, alors que le programme d'histoire traite principalement des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

48. Le Groupe d'histoire des forêts françaises (GHFF) vient de fêter ses vingt années d'existence : fondé par cinq historiens français, il fonctionne depuis 1980 et ses statuts ont été déposés en 1982. Il est logé, depuis le premier jour, au 45 de la rue d'Ulm, dans les locaux de l'École normale supérieure, plus précisément dans les bureaux de l'Institut d'histoire moderne et contemporaine (IHMC), laboratoire du CNRS associé à cet établissement d'enseignement et de recherche. On trouve aussi l'équivalent, à titre d'exemple, au Québec...

49. Voir La société de géographie, ou La Librairie de la géographie par exemple, où l'essentiel des études et des publications sur la forêt sont le fait de géographes...

civiques et de formation intellectuelle plus marquées que précédemment, à l'instar de ce qui se fait aussi à l'éducation nationale. Antérieurement, les référentiels étaient, en termes de contenus, plus axés sur une éventuelle utilité pratique : donner des repères dans l'espace et dans le temps, ce qui a pu induire des pratiques pédagogiques par trop exclusivement descriptives comme la frise chronologique. Dans le même ordre de constat, le schéma de la transition démographique est devenu un passage obligé, qui, à force de formalisation et de décontextualisation, n'est plus qu'une forme vide, inefficace sur le plan du savoir et de la formation intellectuelle.

Les contenus à enseigner et les modalités pédagogiques évoluent vers des objectifs de formation bien plus marqués, ainsi que vers une plus grande autonomie des enseignants. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, par exemple, l'étude de situations, présente en géographie de seconde générale, se retrouve maintenant tant dans la filière professionnelle que dans la filière technologique de l'enseignement agricole. La démarche est la même dans l'étude de situations historiques. On part de l'analyse précise d'un objet d'étude dans un contexte historique ou géographique. Cette étude permet la compréhension du cas ; puis on doit pouvoir décontextualiser, pour, ensuite, si nécessaire transférer en « re-contextualisation », ailleurs à une autre époque. L'écriture des référentiels ne se limite plus à un horizon de savoirs à transmettre, mais vise à servir des objectifs de formation. Désormais, tous les référentiels de l'enseignement agricole sont articulés sur les capacités, les contenus viennent ensuite, dans les documents d'accompagnement.

Lorsque l'on intègre une problématique sur les territoires, et que l'on met en avant un objectif de formation citoyenne comme dans l'enseignement agricole, la place qui revient à la discipline s'explique naturellement. Toutefois elle pourrait avantageusement y jouer un rôle plus systématique dans les diverses formations de l'enseignement agricole. Car nous l'avons vu, la transmission des savoirs géographiques et historiques, l'effort d'explication et surtout l'essai d'interprétation sont fondamentaux pour donner du sens.

## **2.4. Savoir, savoir-faire, faire savoir**

En priorité il faut rendre à la finalité intellectuelle sa place fondamentale. Les professeurs d'histoire-géographie sont recrutés aussi pour cela. La mission qui leur est confiée est d'être des formateurs, pas seulement des informateurs.

Ainsi faut-il inclure dans la préparation de ses cours, les objectifs de formation : choix des mots-clefs, des documents, de ce qu'il faut faire comprendre (c'est ainsi, seulement, que l'on fait « savoir ») et ne pas se borner à un horizon

seulement transmissif (« De quoi faut-il parler aujourd'hui? »). Il faut se faire confiance et partir d'une feuille blanche, n'écrire sur cette feuille, pour la séance, que ce que l'on veut que les élèves comprennent, que ce que l'on veut que les élèves retiennent, et quels supports et quelles capacités on mobilise. Apparaissent alors les mots-clefs, les notions qui devront rester au tableau à la fin de l'heure. Vient ensuite la recherche du ou des documents nécessaires. Après, seulement après, on fait des vérifications en termes de contenus (s'assurer d'une date, d'une donnée...) pour que les informations délivrées soient solides et pertinentes par rapport au propos.

Dans les pratiques pédagogiques, il est important de veiller à la place et au rôle de chacun (du professeur et des élèves).

Il est très important de varier son enseignement non seulement d'une séance à l'autre, mais à l'intérieur d'une même séance. Il faut valoriser son cours, varier la place et le rôle des élèves, varier les activités proposées, varier les supports et varier ... la voix. Cela permet, bien sûr, de soutenir l'intérêt, mais aussi et surtout, de former plus efficacement les élèves. En effet, c'est la diversité des activités qui peut assurer efficacement la formation. Trop souvent les modalités de l'enseignement sont trop répétitives. De même l'utilisation du tableau dit les mêmes choses. Ainsi l'intérêt des élèves peut s'éteindre. L'art pédagogique consiste à mettre en valeur, en lumière, les éléments faisant sens. Il s'agit donc d'user de propos contrastés. Du coup, la place du professeur dans l'espace de la salle de classe et sa circulation sont, de ce point de vue, fortement significatives. Le ton, voire le registre adopté de l'expression orale du professeur, donne à comprendre.

On doit demander aux élèves de travailler de façons diversifiées, selon des objectifs de formation clairement définis : analyses, synthèses, comparaisons, confrontations, contextualisations, décontextualisations, généralisations, prise de recul, esprit critique, argumentation, effort d'explication, essai d'interprétation... En réalité, il faut faire une vraie place aux élèves dans ses cours. Il faut viser leur formation, pas seulement leur information. Demander seulement aux élèves d'écouter, de répondre aux questions et de copier ne satisfait que faiblement les finalités de formation intellectuelle.

Pour satisfaire ces finalités, il est nécessaire de développer l'autonomie chez les élèves. Dans cette perspective de formation, l'initiation à la prise de notes est un élément incontournable de l'enseignement en lycée. À cet égard il est important, selon la classe et la nature de la séance d'enseignement, de choisir la modalité de réalisation de la trace écrite. La trace écrite est le reflet des représentations que l'on se fait du cours, de sa discipline, et en fait de l'enseignement en général.

Généralement, on observe une surreprésentation du modèle transmissif avec, corollaire obligé, la dictée du cours (ou une variante plus ou moins acceptée, voire voulue). Cette remarque vaut particulièrement dans l'enseignement agricole. On peut imaginer certaines explications, relevant, pour beaucoup, de la spécificité d'être un enseignement technique : importance des disciplines techniques, qui ne relèvent pas du champ de l'enseignement général mais de la formation professionnelle. Or il y a loin, de la formation des élèves à la transmission de savoirs opérationnels et de savoir-faire applicables. Dans ce contexte général, dire (et redire) c'est enseigner (« *On l'a vu* », « *Je l'ai (déjà) dit* »...). L'utilité est très légitime, voire prioritaire, mais les finalités sont autres. Toutes les disciplines ressentent, peu ou prou, cette interrogation parfois assez déstabilisante. Il suffit de voir que des collègues inspecteurs, de plus en plus nombreux, ont manifesté leur intérêt sur la réalisation de la trace écrite (lettres, philosophie, histoire et géographie, sciences économiques et sociales, éducation socioculturelle, mais aussi sciences de la vie et de la terre, sciences physiques, ainsi que disciplines professionnelles...).

### Recommandations

- D'abord s'assurer de l'application réglementaire des horaires dévolus à la discipline. Puis s'interroger sur le sens de la mission qui nous est confiée en tant que professeur, c'est à dire formateur. Enfin se (re) donner des visées de formation intellectuelle.
- Sur le plan pédagogique, viser à apprendre aux élèves à poser des questions plutôt que seulement répondre aux questions posées par le professeur ou sur le photocopié distribué (d'auteurs non identifiés...).
- Sur le plan didactique, il est évidemment nécessaire de lire les référentiels pour savoir quoi enseigner. En réalité, il faut les lire de façon critique pour bien les comprendre et se les approprier. C'est un travail de réflexion qui ouvre la voie à la conception des progressions. C'est l'occasion de mieux discerner les objectifs de formation des élèves et, donc, de bien cibler les capacités à développer chez les élèves. Ainsi le professeur conforte sa compétence essentielle qui est de produire son cours.

- Réfléchir à la place donnée à l'enseignement de la discipline et au rôle que l'on lui fait jouer. Il faut toujours s'interroger sur « l'utilisation » de l'histoire et géographie pour des finalités, justifiées, mais qui ne doivent, en aucun cas, devenir exclusives.

- S'efforcer de ne pas oublier que le professeur doit transmettre des savoirs, donner des explications et proposer des interprétations. Il doit aussi et surtout, apprendre aux élèves à se constituer eux-mêmes des savoirs, à s'efforcer de trouver des explications et à tenter de trouver du sens.

Alors on peut vraiment « faire savoir ».

## Références

- CLAVAL P., *Causalité et géographie*, L'Harmattan collection « Géographes en liberté », Paris, 2003.
- RICCEUR P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Points-Seuil, Paris, 2000.
- Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'École », 12 au 14 décembre 2002, disponible sur : [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) :
  - . Introduction par Xavier Darcos, Richard Descoings, René Rémond, Michel Hagnerelle ;
  - . Intervention de Dominique Borne : « Apprendre l'histoire et la géographie, inventaire critique » ;
  - . Table ronde « L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? » ;
  - . Table ronde « Quelle est la place de l'État-nation dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ? ».
- Débat des cafés géographiques « Le métier de professeur de géographie va-t-il disparaître ? », 9 mars 1999, disponible sur : [www.cafe-geo.net](http://www.cafe-geo.net).
- Débat de l'inspection générale de l'éducation nationale, *L'histoire un enseignement sous influence*, Les rendez-vous de l'histoire de Blois, 18 octobre 2007.
- Compte rendu n° 5 du 27 mai 2008 de la mission d'information sur les questions mémorielles, disponible sur : [www.assemblee-nationale.fr](http://www.assemblee-nationale.fr).





# **La place de l'éducation artistique dans les référentiels de formation de l'enseignement agricole**

Le président de la République a réaffirmé l'éducation artistique et culturelle comme une mission première du système éducatif.

La circulaire interministérielle n° 2008-059 du 29 avril 2008 est ainsi libellée : *« L'éducation artistique et culturelle doit être développée dans un objectif de généralisation à tous les élèves et à l'ensemble des cycles de formation, dans le domaine de la connaissance et de la pratique artistiques. Elle doit permettre l'éveil de talents particuliers et conduire les élèves qui le souhaitent vers des pratiques artistiques d'excellence. »*

Elle précise d'autre part que *« cette mission sera conduite en étroite association avec le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'agriculture et de la pêche, et avec les collectivités territoriales, dont le rôle est essentiel »*.

Il s'agit donc ici de montrer en quoi l'enseignement agricole répond aux exigences d'une éducation artistique de qualité au travers de l'ensemble des dispositifs de formation.

Comme à l'éducation nationale, les programmes d'histoire et de lettres de l'enseignement agricole font une large part à l'histoire des arts, mais, de plus, l'enseignement agricole dispose d'une matière spécifique, l'éducation socio-culturelle, dans le cadre de laquelle les pratiques artistiques peuvent se développer.

## **1. Éducation socioculturelle et éducation artistique**

La place de l'éducation artistique est nettement affirmée dans l'enseignement agricole depuis la création de l'éducation socioculturelle en 1965.

Elle l'est toujours aujourd'hui et la circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006 relative au référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et aux conditions d'exercice de ses activités précise :

*«Les objectifs de l'éducation socioculturelle*

*Le professeur d'éducation socioculturelle exerce ses activités, d'une part, dans le cadre de référentiels de formation et, d'autre part, dans le cadre d'activités d'animation. L'ensemble de ces activités se structure à partir de trois grands objectifs dont la mise en œuvre de façon équilibrée donne sa cohérence à l'éducation socioculturelle :*

*– Éducation à l'environnement social et culturel [...]*

*– Éducation artistique : développer l'imaginaire, l'approche sensible, le jugement et la créativité par une éducation artistique ouverte aux différentes formes d'expression et de communication. Cette éducation se développe à travers des pratiques individuelles et collectives, de l'analyse et de la fréquentation d'œuvres artistiques, de projets intégrant le travail des artistes, des réalisations appliquées à la communication.*

*– Éducation à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération [...]».*

## **2. L'éducation artistique dans le cadre des référentiels de formation de l'enseignement agricole**

Tous les référentiels de formation intègrent un enseignement d'éducation socioculturelle et, par conséquent, des horaires consacrés à l'éducation artistique.

En classes de quatrième et de troisième, l'essentiel des horaires (2 heures hebdomadaires) est consacré à l'atteinte d'objectifs d'éducation artistique; les objectifs 2 et 3 sont ainsi libellés :

*«– Objectif 2 : imaginer, s'exprimer, créer dans différents domaines d'expression : expression graphique et plastique, expression vocale, musicale, sonore, expression dramatique et corporelle, expression visuelle et audiovisuelle.*

*Pour chaque domaine les objectifs sont d'acquérir des connaissances propres à chacun d'eux, d'acquérir des techniques et des méthodes et de mettre en œuvre ces acquis dans des réalisations individuelles et collectives.*

*– Objectif 3 : travailler en groupe et aboutir à une réalisation commune : il s'agit ici d'utiliser les acquis de l'objectif précédent afin de réaliser une production artistique selon la conduite d'un projet collectif.»*

En cycle professionnel, l'éducation artistique est présente en seconde et terminale :

- en seconde, l'accent est mis, comme en quatrième et troisième, sur la découverte d'une forme d'expression artistique et l'utilisation de ses langages, outils et techniques dans des productions réalisées dans le cadre de projets socioculturels par groupes de trois à cinq élèves ;
- en classe de terminale, l'objectif est ainsi annoncé : pratiquer une approche concrète du fait artistique. Il se subdivise en trois sous-objectifs : s'initier à des formes d'expression artistiques et à leurs évolutions contemporaines, analyser une œuvre artistique, réaliser une production culturelle et artistique.

En seconde comme en terminale, le domaine d'expression est choisi par le professeur d'éducation socioculturelle selon ses compétences.

En classe de seconde générale et technologique, l'éducation artistique n'est présente que sous forme d'options d'ateliers de pratiques dans les établissements qui les mettent en œuvre. Les contraintes budgétaires actuelles des établissements les amènent de plus en plus à ne plus les proposer.

En cycle technologique, l'éducation artistique trouve sa place dans un module bi-disciplinaire alliant les lettres et l'éducation socioculturelle dont l'objectif général est : « Savoir s'exprimer, communiquer, approfondir sa culture littéraire et artistique, affiner son sens critique. »

L'éducation artistique trouve sa place à deux niveaux :

- l'étude de la photographie et de ses aspects langagiers et plastiques ;
- l'étude d'un champ artistique particulier à travers des analyses d'œuvres et de ses problématiques.

Ces référentiels sont aussi largement ouverts aux interventions d'artistes dans le cadre des politiques publiques d'éducation artistique (conventions culture-agriculture, jumelages culturels, résidences d'artistes, partenariats avec des institutions et lieux de diffusion culturelle, fréquentation de la création artistique contemporaine...).

Ces premières constatations montrent clairement l'implication de l'enseignement agricole dans l'éducation artistique à la fois sur le plan des connaissances (dont l'histoire des arts) que sur le plan des pratiques individuelles et collectives.

Il est important de souligner que, parallèlement à cet objectif d'éducation artistique, l'ouverture à l'environnement social et culturel des élèves et l'éducation à la communication médiatisée tiennent une place importante

dans les référentiels. Ces enseignements permettent au professeur d'éducation socioculturelle de prendre en compte les aspects sociaux et culturels des élèves dans l'approche des moyens de diffusion de la culture et de jouer ainsi son rôle de médiateur culturel.

Cette ouverture appuyée sur des pratiques de méthodes actives et la pédagogie du projet permet aux établissements d'enseignement agricole d'être des lieux vivants, ouverts sur leur territoire et originaux en matière d'éducation culturelle et artistique en direction de « nouveaux publics ».

### **3. L'éducation artistique dans le cadre des activités d'animation des professeurs d'éducation socioculturelle**

Les professeurs d'éducation socioculturelle disposent, dans leur emploi du temps hebdomadaire, d'un tiers de leur temps pour la mise en œuvre d'activités d'animation et de développement culturel.

« *Ces activités favorisent* (sont citées ici les seules activités liées à l'éducation artistique et culturelle) :

- *l'épanouissement personnel des jeunes à travers des activités artistiques et culturelles* ;
- *la médiation culturelle et artistique ouverte à l'ensemble des publics en formation.*

[...]

*Pour ce faire le professeur d'éducation socioculturelle conduit un (voire plusieurs) atelier(s) dans un domaine d'expression artistique ; il participe aux réseaux d'action culturelle et se situe comme médiateur culturel avec les structures concernées [...]»<sup>50</sup>.*

Le professeur d'éducation socioculturelle intervient aussi, à titre de conseiller technique, auprès des élèves responsables de l'ALESA et les aide à organiser des activités culturelles relevant de leur propre initiative (fréquentation de lieux de diffusion culturelle et spectacles, participation à des ateliers d'expression...).

### **4. Comment aller plus loin ?**

Après la présentation de ces éléments, il semble donc que l'enseignement agricole assure correctement ses missions d'éducation artistique et culturelle

50. Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle.

auprès de publics en formation des classes de quatrième aux classes de terminale des baccalauréats professionnels et technologique dans les termes du président de la République.

En revanche l'enseignement supérieur court – les classes de BTSA – ne bénéficie pas de l'ensemble des dispositifs de formations précédemment cités du moins dans le cadre des référentiels de formation (même si les étudiants peuvent néanmoins participer aux activités volontaires proposées en dehors des heures d'enseignement)

Dans le module M22 «Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation» commun à l'ensemble des BTSA, les étudiants sont sensibilisés à des techniques d'expression et de communication autres que verbales faisant appel à des langages issus de l'éducation artistique certes, mais toujours en perspective d'une utilisation communicationnelle (objectif 2.4 : produire des messages visuels, scriptovisuels et/ou audiovisuels).

Certains domaines professionnels, relatifs à des techniques professionnelles portant sur des réalisations à finalités esthétiques et plastiques comprennent des enseignements artistiques au sein de la formation et des pratiques professionnelles (par exemple le module D33 «Approche historique et culturelle du paysage et de l'aménagement paysager» ou les modules D43 et D46 du BTSA Aménagements paysagers, ainsi que d'autres modules à différents niveaux des formations en aménagements paysagers).

En classe de seconde générale et technologique (ainsi qu'en baccalauréat série S), dans les conditions actuelles comme il est souligné plus haut, il serait pertinent de réaffirmer la possibilité de proposer des ateliers de pratiques artistiques dans un cadre optionnel. L'opportunité de la remise en chantier de la réforme des secondes et du lycée pourrait être saisie.

## Recommandations

### **La création d'un livret «Parcours culturel et artistique personnel» de l'élève en lycée agricole.**

L'élève de lycée agricole rencontre, à de multiples occasions, au cours de sa formation, le fait artistique. Grâce à la médiation du professeur d'éducation socioculturelle, cette rencontre se fait souvent de façon vivante et originale. En parallèle à l'enseignement

culturel et artistique dispensé en cours et inscrit dans les référentiels de formation (éducation socioculturelle, français, histoire-géographie, aménagements paysagers), de nombreuses actions culturelles et artistiques sont conduites au sein des lycées agricoles (résidences d'artistes, ateliers de création ou clubs de pratiques artistiques, participation à des programmations culturelles, jumelages et partenariats avec des structures culturelles régionales, options de pratiques sociales et culturelles...).

Les établissements sont conduits à exprimer, dans le cadre du PADC (Projet d'Animation et de Développement Culturel), les orientations et les actions nombreuses qu'ils conduisent dans ce domaine.

Ces actions et projets trouvent souvent leurs origines et financements dans des dispositifs mis en place par les collectivités territoriales et dans le cadre de conventions interministérielles DRAC/DRAF déconcentrées.

Ces actions sont souvent exemplaires en matière de médiation culturelle et de « démocratisation culturelle ». Si elles sont évaluées et valorisées au sein de l'établissement, elles le sont rarement dans l'itinéraire de l'élève lui-même, alors qu'elles en constituent un temps éducatif riche et fort.

Ne pourrait-on pas imaginer de proposer à l'élève, un livret - trace de ce parcours culturel et artistique personnel - consignant l'ensemble des rencontres et expériences artistiques vécues au cours de sa formation ?

Pourrait-on imaginer comment valoriser ce livret au-delà de sa valeur symbolique pour l'élève et la reconnaissance institutionnelle, dans le cadre d'un cursus de formation ?

## Références

- Référentiels de formation des classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole module M8 : éducation socioculturelle.
- Référentiel de formation de la seconde professionnelle Module EG1 objectif 2 : éducation socioculturelle.
- Référentiel de formation du baccalauréat professionnel Module MG1 objectif 2 : éducation socioculturelle.
- Référentiel du baccalauréat technologique STAV Matière 1 : langue française, littératures et autres modes d'expression.

- Référentiels des formations en aménagements paysagers : baccalauréat professionnel, Module MP2 et BTSA Aménagements paysagers, modules D33, D43, D46.
- Circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006 «Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités».
- Circulaire interministérielle n° 2008-059 du 29 avril 2008, disponible sur : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Circulaire DGER/SDPOFE/C2008-2008 du 20 mai 2008 «Développement de l'éducation artistique et culturelle».
- Note de service DGER/POFEGTP/N2000-2122 du 12 décembre 2000 «Enseignements facultatifs dans tous les niveaux et filières de l'enseignement agricole».
- Rapport d'évaluation de l'Inspection de l'enseignement agricole, *Éducation socioculturelle : état des lieux des pratiques et impact*, avril 2007.
- BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008 « Les programmes du collège » et encart n° 32 au BOEN du 28 août 2008 « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée » disponibles sur : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Réseau national Animation et développement culturel (et réseaux régionaux), sa lettre électronique ADC et la revue *Champs culturels*.
- Site internet [escales.enfa.fr](http://escales.enfa.fr) ou [esc@les](mailto:esc@les).





SIXIÈME PARTIE



# L'évaluation



# **Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole : pourquoi et comment un diplôme national du brevet ?**

Les classes de quatrième et de troisième, au tout premier niveau de l'enseignement agricole, comptaient près de 31 000 élèves à la rentrée de septembre 2010, une donnée qui n'a pas varié depuis dix ans.

Scolariser ces élèves est une tâche difficile pour les établissements et les équipes, d'autant qu'il faut présenter tous ces collégiens au diplôme national du brevet et que les modalités de celui-ci apparaissent de plus en plus complexes.

L'Inspection de l'enseignement agricole est très sensible à ces difficultés et plusieurs inspecteurs, notamment ceux des disciplines générales, se sont investis dans l'aide (expérimentation, conseil, formations, etc.) apportée aux enseignants de ces filières, donc à leurs élèves.

Il apparaît nécessaire de rappeler tout d'abord la spécificité et l'utilité des classes de quatrième et de troisième «de l'enseignement agricole», puis de définir avec le plus de précision possible, les épreuves auxquelles les élèves sont confrontés.

## **1. Une filière « historique » ou l'histoire d'une filière**

La présence de classes de quatrième et de troisième dans les établissements d'enseignement agricole n'a pas toujours semblé légitime.

Elles y existent cependant dès les débuts de cet enseignement. Le décret n° 61-632 du 20 juin 1961, pris en application des lois Debré-Pisani qui fondent l'enseignement agricole actuel, prend en compte l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans (réforme Berthoin de 1959) et harmonise les structures de l'enseignement agricole avec celles de l'éducation nationale; il faut notamment résoudre la question de la scolarisation des

jeunes ruraux âgés de 14 à 16 ans. Il est donc décidé que la formation agricole de base commencera après le cycle d'observation, c'est-à-dire à partir de la classe de quatrième, soit dans les classes du cycle terminal des écoles rurales, soit dans une classe de quatrième des collèges d'enseignement général ruraux à « option agricole ou ménagère agricole installés dans les gros bourgs ruraux ou les chefs-lieux de canton ». La « formation professionnelle agricole associée à une formation générale » qui y est dispensée débouche sur le brevet d'apprentissage agricole (BAA) et sur le brevet d'enseignement agricole (BEA) ; elle est assurée dans les collèges agricoles, dans les établissements - publics et privés - à temps plein ou à « rythme approprié », ou dans des centres d'apprentissage.

### 1.1. La série « professionnelle »

Le BAA est remplacé par le certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) en 1972, mais le BAA perdurera jusqu'en 1977...

En 1973, le CAPA devient accessible aux élèves issus de classes de cinquième ou de classes pré-professionnelles de niveau (CPPN).

En 1983, une décision du ministre de l'agriculture fait de l'année de préparation au CAPA « *l'année terminale d'un cycle comprenant la quatrième et la troisième préparatoires* » au programme conforme à celui des classes de même niveau de l'éducation nationale ; c'est de cette époque que datent les quatrièmes et troisièmes « préparatoires ».

Après la rénovation des CAPA par un arrêté du 26 avril 1995, ce diplôme est désormais préparé en deux ans (il est à noter que dans certaines filières, le CAPA « traditionnel » de 1972 est toujours en vigueur en 2011 !) et les classes de quatrième et troisième « préparatoires » sont appelées « quatrièmes et troisièmes préparatoires à projet professionnel ».

### 1.2. La série « technologique »

À cette date, une autre série de quatrièmes et de troisièmes a été mise en place. En, effet, la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, qui « *fait de l'éducation la première priorité nationale* » et réorganise les rythmes scolaires ainsi que les cycles d'apprentissage, a autorisé l'ouverture de formations de ce niveau dans les lycées professionnels, pour les jeunes qui ne trouvent pas leur place dans le collège unique. C'est alors que sont créées les classes de quatrième et de troisième technologiques de l'enseignement agricole, dont les programmes et horaires sont régis par un arrêté du 6 septembre 1991.

Il existe alors dans l'enseignement agricole, deux sortes de classes de quatrième et de troisième, régies respectivement par des textes datés de 1983 et 1991, pris en conformité avec la réglementation de l'éducation nationale, et dont nous verrons que, quoiqu'ils aient été abrogés en 2005, ils sont toujours en vigueur, au moins partiellement. Bientôt, l'enseignement agricole est presque seul à dispenser des formations de ce type, car elles disparaissent peu à peu à l'éducation nationale, quelques établissements professionnels mis à part.

La présence de ces classes de collège dans l'enseignement technologique et professionnel agricole a pu paraître discutable. C'est pourquoi, dès la fin des années 1990, l'Inspection a mené des enquêtes à leur sujet dans des établissements publics (lycées et CFA), et privés (à temps plein et à rythme approprié).

### **1.3. Un nouveau référentiel**

À la suite de ces enquêtes, la réflexion menée sur ce niveau de formation aboutissait à une première réécriture du référentiel de quatrième et de troisième à projet professionnel, référentiel qui définissait trois domaines de formation, celui de l'enseignement général (français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique, langue vivante), celui de la vie sociale et culturelle, avec pour objectif principal de favoriser l'insertion sociale des élèves (ESC, économie sociale et familiale, éducation physique et sportive) et le domaine technologie, sciences et découverte des métiers qui avait pour but d'aider chaque élève à définir son projet professionnel, en le mettant dans des situations les plus diverses possible (découverte professionnelle, outils de communication, sciences biologiques et physiques). Ce référentiel assignait, évidemment, une place importante aux activités pluridisciplinaires.

### **1.4. Classes de quatrième et de troisième « de l'enseignement agricole »**

Le programme élaboré pour ces classes de quatrième et troisième professionnelles est toujours resté à l'état de projet. Mais, en 2005, lorsque l'éducation nationale a annoncé l'instauration d'un socle commun de compétences et connaissances, ainsi que d'un diplôme national du brevet (DNB) unique, indispensable pour passer en seconde, quelle que soit la nature de celle-ci, ledit programme a servi de base à la conception du référentiel de « quatrième et troisième de l'enseignement agricole » (arrêté cosigné des ministres de

l'éducation nationale et de l'agriculture du 23 mars 2005). Les contenus de ce dernier n'ont cependant pas été enseignés dans leur intégralité, puisque le DNB unique n'a jamais été organisé. Quoique officiellement supprimées, les séries technologique et professionnelles demeurent, et les connaissances évaluées au brevet sont celles qui avaient été définies en 1991 pour l'une et en 1984 pour l'autre avec, en histoire et géographie, les modifications imposées par l'évolution des événements.

## 2. La mission d'insertion scolaire et sociale

2 775 élèves sont scolarisés en quatrième et troisième agricoles dans l'enseignement public, 28 142 dans l'enseignement privé, dont un peu plus de la moitié dans l'enseignement par alternance (maisons familiales rurales). Cette différence s'explique par des logiques de gestion : à effectifs constants, les établissements publics qui souhaitent se doter de formations nouvelles de niveau IV ou III sont souvent contraints de supprimer une classe, la plupart du temps au niveau V, alors que, du fait de choix pédagogiques différents et grâce à leurs fonds propres, les établissements privés peuvent maintenir ce niveau de formation, voire effectuer des dédoublements. Par ailleurs, il faut noter que les élèves de troisième sont plus nombreux que ceux de quatrième, car la fin de la classe de cinquième n'est pas un palier d'orientation au collège, le refus de redoublement y est de droit et, même si une réorientation est conseillée, les parents préfèrent souvent maintenir leurs enfants dans leur collège; en revanche, à l'issue de la quatrième, nombreux sont ceux à qui l'enseignement agricole semble offrir une «deuxième chance».

Les inspecteurs, qui avaient conclu, dès 2001, que, en scolarisant ces élèves, l'enseignement agricole, public et privé, remplissait une des missions définies par la loi n° 99-574 du 9 juillet 1999 d'orientation agricole, en contribuant «à l'insertion scolaire des jeunes, et à l'insertion sociale et professionnelle de ces derniers» (art. 121), demeurent persuadés de l'utilité de ces formations. Ce constat a été corroboré par les enquêtes menées en 2005-2006 pour «l'évaluation de l'exercice et de l'impact des cinq missions de l'enseignement agricole», qui aboutirent à la publication, en octobre 2006 du *Rapport Legrand*. Celui-ci concluait, pour les classes en question : les «dimensions (scolaires et sociales) de l'insertion sont très liées dans les discours et les activités, lorsqu'existent des classes de quatrième et de troisième ou des classes d'initiation pré-professionnelle en alternance (CLIPA), qui regroupent souvent des élèves de "milieux très défavorisés" et/ou de familles désstructurées. Il semble ainsi qu'à travers cette mission sont souvent assimilés et

*traités des problèmes sociaux, comportementaux, voire psychologiques, et des problèmes scolaires.* » Les parents d'élèves rencontrés lors de cette enquête manifestaient une indéniable satisfaction : *« pour la première fois, il est heureux d'aller à l'école, ses notes remontent, on ne lui dit plus qu'il est nul »*... Les élèves eux-mêmes se montrent satisfaits *« de réussir »* dans le cadre scolaire : la réalisation de travaux concrets, dans le cadre des ateliers, par exemple, leur permet enfin de rompre avec l'échec. Ils sont ainsi amenés à réfléchir à leur orientation de façon réaliste et positive.

Les témoignages recueillis en 2010-2011 dans des établissements de la région Pays-de-la-Loire (publics et privés à temps plein) montrent également des élèves que *« le système scolaire traditionnel a mis de côté faute de pouvoir intervenir ou a exclus »* (plus de 80 % d'entre eux ont redoublé au moins une fois), ce qui explique leur sentiment d'échec et de rejet. Nombreux sont ceux qui, à leur arrivée dans l'établissement *« se mettent en marge et ont un rapport violent et conflictuel avec l'institution (non-respect des règles, comportements excessifs) »*, tandis que d'autres font preuve *« d'une passivité qui parfois s'apparente à la dépression, une fuite permanente qui se traduit par un absentéisme important et répété »*; certains présentent *« des formes d'hyperactivité et des difficultés à se concentrer »*, d'autres élèves au contraire *« arrivent en classe dans des états de fatigue avancée »*. Les équipes constatent également une *« banalisation des conduites à risques avec pour conséquence des accidents graves... »*. Ils ont des *« histoires familiales complexes (rejet des parents, maladies...)* », des parents qui ont eux-mêmes été en échec scolaire et sont pour certains en grande difficulté économique et sociale, peu à même d'aider *« leurs enfants à respecter le cadre, l'autorité, les règles »*. Les élèves accueillis à ce niveau sont en grand danger de déscolarisation, un phénomène dont le coût social est bien connu; des établissements accueillent même des adolescents placés par la DASS ou l'administration pénitentiaire.

## Recommandations

Transmettre savoirs et savoir-faire dans de telles classes n'est pas facile et des dispositifs spécifiques doivent être mis en place.

Il importe avant tout que les équipes éducatives, et d'abord celle des enseignants, soient soudées, cohérentes, capables de porter les mêmes consignes et de faire face ensemble à des classes hétérogènes.

L'accueil des élèves est essentiel. La plus grande partie d'entre eux, en effet, arrive dans nos établissements après une orientation



par défaut ; ils ont un lourd passé d'échecs scolaires, de redoublements, voire de refus de l'école, et une mauvaise image d'eux-mêmes.

Il convient donc de les persuader que la réussite est possible, et que l'établissement dans lequel ils arrivent fonctionne selon des logiques différentes de celles du collège d'où ils viennent. Il leur faudra respecter des règles, que l'on doit leur expliquer. Ce sont celles qui s'imposent à tous de par la loi et les règlements pour la vie en société ; ce sont aussi celles de leur nouvel établissement qui ont été votées par les instances de celui-ci, et discutées par les enseignants et les élèves qui les ont précédés.

Dans la mesure du possible, l'internat, ses règles de vie et les activités qu'il propose peuvent jouer un rôle essentiel dans resocialisation des élèves.

La notion de « contrat », souvent utilisée à propos du règlement intérieur, est parfois contestable : en effet, le mot « contrat » implique une réciprocité, une adhésion des deux parties, alors que le règlement est tout simplement imposé, et n'est pas négociable. Plus tard, dans l'année, on pourra montrer qu'observer le règlement est profitable à tous, et mettre en évidence la nature du contrat social ; le dire plus tôt revient à ne pas dire toute la vérité à l'élève.

Il faut aussi créer des occasions de réussite pour les élèves en s'appuyant sur les compétences pratiques qu'ils possèdent et qui ont trop souvent été négligées, les y inciter les aide à trouver un sens à l'effort demandé.

Ce faisant, on peut leur inculquer des méthodes de travail, et surtout les aider à définir une orientation positive, à partir de la découverte de leurs capacités et de la confiance en eux-mêmes qu'ils pourront recouvrer.

### **3. Le diplôme national du brevet**

Depuis 1985, avec le décret n° 85-945 du 23 août 1985, tous les élèves de troisième doivent, comme l'a souhaité le ministre de l'éducation nationale Jean-Pierre Chevènement, passer le brevet des collèges qui atteste des

connaissances qu'ils ont acquises. Depuis 1977, le brevet était attribué par un jury départemental au vu des notes obtenues pendant l'année scolaire. En 1985 s'ajoutent à ce contrôle continu, les résultats obtenus à un examen écrit se déroulant en fin de troisième, qui comporte trois épreuves écrites de français, mathématiques et histoire-géographie.

La conception des sujets des séries professionnelle et technologique est confiée aux inspecteurs de l'éducation nationale en charge de l'enseignement technique ; les professeurs de l'enseignement agricole, qui corrigent cet examen, sont en principe associés au choix des sujets.

Les modalités d'attribution de ce diplôme ont été modifiées au cours du temps, chaque nouvelle disposition s'est ajoutée aux précédentes sans en annuler aucune.

En 2006, les mentions bien ou très bien ouvrent droit à l'obtention de bourses au mérite pour les élèves déjà boursiers sur critères sociaux, l'option facultative de trois heures de découverte professionnelle est prise en compte au même titre que les autres options (points au-dessus de la moyenne). En 2007, une note de « vie scolaire », dotée d'un coefficient 1, est prise en compte pour l'obtention du DNB. En 2008, sont évaluées deux compétences du socle commun de connaissances et de compétences, qui avait été défini en 1995 comme exigible en fin de collège : le brevet informatique et Internet (B2i) niveau collège et le niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans une langue vivante étrangère. Depuis la rentrée 2009, l'histoire des arts est enseignée obligatoirement et elle doit être évaluée pour l'obtention du DNB depuis la session 2011.

Depuis cette date, en outre, le DNB ne peut être obtenu que si la maîtrise des sept compétences du « socle commun de connaissances et de compétences », défini en 2005, est attestée grâce au livret personnel de compétences qui a permis de suivre la progression de chaque élève. S'y ajoutent les attestations scolaires de sécurité routière (ASSR) sanctionnant l'enseignement des règles de la sécurité routière en classes de cinquième et de troisième et le certificat prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1).

Ces dispositions seront probablement modifiées pour la session 2012-2013, qui verra l'application des nouveaux programmes de l'éducation nationale, mais elles restent en vigueur jusqu'à nouvel ordre.

## Recommandations

La note de service DGER/SDPOFE/N2010-2108 du 24 août 2010 permet aux formateurs de l'enseignement agricole de trouver des solutions à une partie des problèmes que leur posent les modalités de certification.

Préparer leurs élèves au brevet des collèges donne aux enseignants une occasion de réfléchir sur leurs pratiques et de préciser leurs objectifs : que veulent-ils que ces adolescents retiennent? Comment mettre en œuvre des pédagogies et des didactiques réellement efficaces?

De même, l'évaluation des différents items du socle commun doit faire l'objet d'une réflexion commune des équipes.

## 4. En conclusion, une filière d'avenir?

Répondre à cette question, c'est s'engager pour ou contre le maintien de nos quatrième et troisième dans l'enseignement agricole.

L'existence de ces filières est souvent contestée, notamment parce qu'elles « n'approvisionnent » pas forcément les autres formations de l'enseignement agricole, donc n'assurent pas le maintien des effectifs, alors qu'elles sont jugées coûteuses.

Il est cependant indispensable de mettre en perspective le coût social de tels élèves (déscolarisation, décrochages, voire délinquance) si nous ne les prenons pas en charge, conformément à la mission d'insertion scolaire et sociale définie par la loi d'orientation de 1999...

## **L'évaluation certificative en cours de formation dans l'enseignement agricole**

La question de l'évaluation des apprentissages est centrale dans tout dispositif de formation dont elle constitue un élément essentiel de régulation : relation avec les familles, gestion des flux, délivrance des diplômes, etc.

L'évaluation certificative, modalité particulière de l'évaluation à côté de l'évaluation formative, vise notamment la délivrance des diplômes. Elle est définie comme une « *évaluation sommative sanctionnée par la délivrance d'une attestation* » par la commission de l'Éducation<sup>51</sup>.

Dans l'enseignement secondaire en France ainsi que pour les brevets de technicien supérieur, l'évaluation certificative est, pour l'essentiel, une évaluation terminale : elle intervient à l'issue du processus de formation. Il en est ainsi des baccalauréats général et technologique pour lesquels la quasi-totalité des épreuves certificatives sont terminales.

À côté de ce mode d'évaluation majoritaire, coexiste l'évaluation certificative en cours de formation. Pour ces mêmes baccalauréats, l'épreuve d'éducation physique et sportive est réalisée dans le cadre d'un contrôle en cours de formation (CCF).

Depuis la fin des années 1980 et au cours des années 1990, le ministère de l'éducation nationale a généralisé, pour l'enseignement professionnel, la combinaison d'épreuves ponctuelles terminales et de CCF<sup>52</sup>.

L'enseignement agricole présente la particularité d'avoir introduit le CCF de façon expérimentale dès les années 1970 avec une généralisation à tous les diplômes professionnels au cours des années 1980.

Cet article vise à préciser les étapes de la mise en place du CCF dans l'enseignement agricole, à rappeler les règles qui fondent et légitiment cette modalité d'évaluation et à faire état des observations réalisées par l'IEA quant au suivi de la mise en œuvre du CCF.

51. Journal officiel de la République française n° 138 du 16 juin 2007 p. 10437 texte n° 102.

52. Pour le BEP, décret n° 87-851 du 19 octobre 1987 et arrêté du 29 juillet 1992.

## **1. Le CCF : une modalité d'évaluation certificative déjà ancienne dans l'enseignement agricole**

Le CCF tel qu'il est actuellement mis en œuvre dans l'enseignement agricole est le produit d'une histoire de plus de trente années.

De cette période on peut retenir trois grandes phases :

- un premier temps d'expérimentation de 1975 au début des années 1980 ;
- une deuxième phase d'intégration du CCF comme modalité normale d'évaluation certificative avec mise en œuvre d'un contrôle dit *a priori* ;
- une phase de généralisation du CCF dans le cadre d'un contrôle *a posteriori*.

### **1.1. La phase expérimentale**

En réponse au faible taux de réussite au brevet de technicien agricole option Conduite de l'entreprise agricole (BTAO-CEA), l'expérimentation « Formation des chefs d'exploitations » (FoCEA) permet à une dizaine d'établissements de l'enseignement agricole d'introduire la pluridisciplinarité, l'enseignement modulaire et pour la première fois des épreuves pratiques en situation réelle évaluées en cours d'année et prises en compte dans la délivrance du diplôme. Dans les années 1979-1981, d'autres expérimentations suivent en BTSA, BTA et BEPA, toutes avec une composante évaluation.

En 1982, une opération « Réflexion ouverte sur le système éducatif » aboutit à la rénovation du BTA et à la généralisation, pour ce diplôme, de l'évaluation certificative en cours de formation.

### **1.2. La phase du CCF avec contrôle *a priori***

De 1985 à 1995, les référentiels de diplôme réécrits proposent une modalité d'évaluation composée pour moitié du CCF et pour l'autre moitié d'épreuves terminales définies nationalement<sup>53</sup>.

Un ensemble de dispositions sont prises pour que ce mode d'évaluation, mis en œuvre par les établissements auprès de leurs élèves ou étudiants, soit accepté : poids équivalent entre épreuves terminales et CCF, cadrage national du CCF, habilitation au CCF des équipes pédagogiques, formation à l'évaluation, suivi par les présidents et présidents-adjoints, contrôle des CCF réalisés, notamment.

53. Par exemple pour les BTSA, décret n° 89-201 du 4 avril 1989.

Ce contrôle du CCF est conduit, par les jurys, *a priori*, c'est-à-dire que les évaluations certificatives réalisées en cours de formation sont validées ou non avant la délivrance du diplôme<sup>54</sup>.

Pour les BEPA, il est prévu qu'un « *atelier de validation [...] délibère et adopte l'une des trois positions suivantes : la validation de l'épreuve certificative [...], le report de décision [...] à la commission suivante, l'invalidation en cas de non-conformité* ».

Pour le BTSa, dans le cas d'une invalidation d'une épreuve pour un établissement, le candidat doit passer une épreuve de substitution.

Ce type de contrôle, par son caractère préventif, a conduit à une réelle régulation du CCF et a participé à son acceptation par l'ensemble du système éducatif. Il avait cependant l'inconvénient de faire reposer sur les élèves et les étudiants les éventuelles carences dans la mise en œuvre du CCF par les établissements.

### 1.3. Le CCF dans le cadre du contrôle *a posteriori*

Depuis 1995<sup>55</sup>, les jurys ne peuvent plus invalider les CCF avant la délivrance du diplôme : le contrôle *a priori* est abandonné et remplacé par une régulation qui s'exerce par les jurys dans le cadre des commissions de coordination et de conseil (CCC)<sup>56</sup> mises en place par niveau de diplômes aux échelons régional, interrégional et national.

Les présidents et présidents-adjoints réalisent toujours un travail de régulation en amont par la validation des plans prévisionnels d'évaluation mais, comme auparavant, sans analyser les CCF sur le fond ; ce travail d'analyse est effectué dans le cadre du contrôle *a posteriori*. Si une CCC détecte un dysfonctionnement dans un établissement lors de la session d'examen précédente, le président de jury saisit l'autorité académique compétente qui peut faire appel à l'Inspection de l'enseignement agricole. Cette dernière assurera un suivi de l'établissement pendant une période à l'issue de laquelle elle pourra proposer de maintenir ou de retirer l'habilitation au CCF pour l'établissement et la formation concernés.

Cette approche rapide de la mise en place et de l'évolution du CCF dans l'enseignement agricole montre que les modalités de sa régulation ont changé

54. Exemples : arrêté du 02 avril 1990 fixant les modalités de mise en œuvre et de validation du contrôle certificatif en cours de formation dans les filières préparant au brevet d'études professionnelles agricoles et au certificat d'aptitude professionnelle agricole et dans les filières préparant au brevet de technicien supérieur agricole et arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1990 fixant l'organisation des examens conduisant à la délivrance des diplômes de l'enseignement technique agricole.

55. Deux arrêtés sont pris en date du 25 juillet 1995, l'un (AGRE9501491A) modifie l'arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1990, l'autre (AGRE9501490A) précise les modalités de mise en œuvre et de validation du CCF ; la circulaire n° 2005 du 28 août 1995 sur les modalités d'évaluation dans les filières préparant aux diplômes de l'enseignement agricole technologique et professionnel complète le dispositif.

56. Commissions créées par l'article 15 de l'arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1990, modifié par l'article 2 de l'arrêté du 25 juillet 1995.

vers plus de souplesse en considérant qu'il fallait faire confiance aux équipes pédagogiques et en faisant en sorte que dans le cas « (d') *un dysfonctionnement grave au niveau du CCF [...] des mesures a posteriori* » soient appliquées « *au niveau de l'établissement et de l'équipe pédagogique* » de telle sorte qu'elles « *pénalise(nt) le moins possible les candidats* »<sup>57</sup>.

Cette évolution a surtout conduit à modifier les règles de contrôle du CCF, la parité entre épreuves terminales et CCF étant maintenue<sup>58</sup>.

En 2007, lors de la réécriture de certains référentiels, la DGER a proposé une modification de ce rapport en augmentant le poids du CCF dans la délivrance du diplôme. Ce changement n'a pas été retenu après sa présentation dans les instances paritaires consultatives.

Ce dernier épisode a montré que, comme en 1995<sup>59</sup>, parce qu'« *elles jouent [...] un rôle fondamental dans la reconnaissance sociale des aptitudes et des potentialités [...] les modalités d'évaluation ont fait, font et feront l'objet de débats toujours passionnés* ».

C'est dans ce contexte que l'IEA a fait le point sur la mise en œuvre de la régulation du CCF.

## **2. La régulation du CCF : une dimension centrale pour la légitimation et l'acceptation de ce mode d'évaluation**

### **2.1. Le CCF : une forme d'évaluation mise en œuvre dans un cadre précis**

Depuis son introduction dans l'enseignement agricole, le CCF est réalisé dans un cadre strict<sup>60</sup> qui lui donne sa valeur d'évaluation certificative.

L'existence de règles ne garantissant pas automatiquement leur bonne application par les différents acteurs, la DGER a toujours considéré qu'il fallait, pour des questions d'égalité de traitement des candidats et de transparence, une régulation du système d'évaluation certificative en cours de formation.

57. Circulaire n° 2005 du 28 août 1995.

58. Pour le baccalauréat technologique, le CCF représente environ 40% dans la notation des épreuves obligatoires.

59. Lettre du directeur général de l'enseignement et de la recherche, Henry-Hervé Bichat, introductive à la circulaire n° 2005 du 28 août 1995.

60. La note de service DGER/SDPOFE/N2010-2060 du 29 avril 2010 rappelle ces règles.

☞ **Recommandations : règles principales relatives à la mise en œuvre du CCF :**

- le chef d'établissement est responsable de la mise en œuvre du CCF ;
- le CCF est réalisé dans le cadre d'un contrat passé avec le jury à partir notamment du plan d'évaluation ;
- chaque épreuve de CCF est une épreuve d'examen et doit donc être conduite comme telle ;
- les dossiers de CCF doivent fournir une information la plus complète possible sur les conditions de déroulement de l'épreuve ;
- toute note de CCF doit pouvoir être justifiée ;
- un sujet de CCF doit être inédit ;
- tout CCF peut faire l'objet d'un contrôle dans le cadre du contrôle *a posteriori*.

## 2.2. La mise en place effective de la régulation

Trois principaux niveaux de régulation<sup>61</sup>, prévus par les textes, peuvent être identifiés : les jurys, les CCC et l'IEA.

Les présidents et présidents-adjoints de jury<sup>62</sup>, lors de la négociation du ruban d'évaluation, se déplacent dans les établissements dont ils ont la charge. Au cours de ces visites, ils rencontrent les acteurs de l'évaluation et vérifient la tenue des documents de suivi du CCF. Des outils sous la forme de mémentos ont été progressivement élaborés et sont à leur disposition.

Globalement, ce niveau de régulation fonctionne correctement : les présidents-adjoints, premiers interlocuteurs des établissements, en lien avec les présidents et les services examens des SRFD, assurent avec sérieux la mission qui leur est confiée.

Il apparaît que pour maintenir à un niveau satisfaisant cet aspect de la régulation, il est nécessaire :

- d'assurer un bon niveau de formation et d'information aux présidents-adjoints ;
- d'organiser, au moins tous les deux ans en « période de croisière », des visites régulières des établissements.

61. Une étude approfondie des pratiques de l'évaluation montrerait que d'autres niveaux existent : formations initiale et continue des enseignants, échanges de pratiques, rôle des coordinateurs de filières, etc.

62. Article 3 de l'arrêté du 25 juillet 1995.



Les CCC, en charge d'un ou plusieurs diplômes, étudient en début d'année scolaire la session d'examen précédente. Chaque CCC est composée des responsables du service<sup>63</sup> examens du SRFD, des présidents et présidents-adjoints et d'un inspecteur pédagogique, ce sont les premiers qui en assurent l'organisation.

Elle étudie globalement les résultats des diplômes dont elle a la charge et effectue une analyse par établissement. Il s'agit notamment, à partir des données disponibles, d'identifier les écarts importants entre l'évaluation terminale et le CCF. À ce stade, des établissements peuvent être identifiés comme susceptibles de présenter des carences dans la conduite du CCF.

Elle définit ensuite, pour la session passée, les modalités concrètes de la mise en œuvre du contrôle *a posteriori* qui vont porter sur une partie du CCF<sup>64</sup> (une épreuve) et éventuellement sur un ou des établissements.

Pour les baccalauréats professionnels<sup>65</sup> par exemple, une commission (commission de contrôle *a posteriori*) se réunit ultérieurement pour étudier avec des enseignants du diplôme concerné les documents transmis par les établissements à la demande du SRFD.

À l'issue de ce processus, le président de jury établit un rapport à l'attention de l'autorité académique.

On peut considérer, en l'état actuel des observations, que ce niveau de régulation joue un rôle important dans le suivi de la mise en place du CCF.

Les établissements ont connaissance des remarques formulées ce qui peut conduire à une forme d'harmonisation dans la mise en œuvre du CCF.

Toutefois, il n'existe pas, au niveau national, de données de synthèse sur le travail réalisé dans les CCC.

En cas de dysfonctionnement grave repéré dans un établissement, l'autorité académique peut enclencher la procédure de suivi par l'IEA qui peut conduire à la suspension du CCF<sup>66</sup>.

Chaque année l'IEA assure le suivi d'un nombre variable d'établissements et propose dans certains cas la suspension du CCF.

Ce niveau, ultime, de la régulation, bien que limité dans son ampleur, est toujours effectif et son existence participe à la volonté de maintien du caractère national des diplômes délivrés pour une partie en CCF.

L'IEA, au regard de sa participation régulière dans le processus d'évaluation d'une part et de l'étude réalisée en 2010 d'autre part, arrive au constat d'une

63. Les services des examens en lien avec la MEX (Mission des examens de la DGER) jouent un rôle important à ce stade en préparant, organisant et suivant le travail des CCC.

64. L'ensemble du CCF est de ce fait étudié sur plusieurs années.

65. L'organisation peut être différente selon les diplômes.

66. Articles 8 et 9 de l'arrêté du 25 juillet 1995.

réelle efficacité de la régulation du CCF dans le cadre du contrôle *a posteriori*.

Elle émet l'hypothèse que son existence a participé et participe toujours à l'acceptation dans l'enseignement agricole de ce mode d'évaluation mais constate qu'elle reste insuffisamment connue et harmonisée, ce qui conduit à une certaine suspicion de la part de certains acteurs de l'enseignement agricole.

Aussi, pour lever toute ambiguïté dans la conduite du CCF et renforcer sa légitimité, il apparaît nécessaire aujourd'hui, après trois décennies de pratique d'un système d'évaluation novateur et reposant sur la confiance<sup>67</sup>, de :

- redonner toute sa valeur à un mode d'évaluation qui a participé à l'identité et à la spécificité de l'enseignement agricole ;
- disposer d'une information nationale régulière sur la mise en œuvre du CCF ;
- harmoniser les pratiques de mise en œuvre du contrôle *a posteriori* ;
- renforcer la formation et l'information des différents acteurs de l'enseignement agricole.

Au-delà de ce nécessaire travail collectif de bilan et de réappropriation du CCF, l'évaluation en cours de formation doit faire l'objet d'une approche plus large au regard des questions de l'évaluation et de la certification, d'une part et de l'évolution du système éducatif<sup>68</sup>, d'autre part.

---

67. Le CCF, dans le cadre du contrôle *a posteriori*, repose sur une confiance accordée *a priori* aux équipes pédagogiques en leur capacité à mettre en œuvre une part importante de l'évaluation certificative de leurs propres élèves.

68. Rénovation de la voie professionnelle et inscription des BTS dans le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS).



## **Les certifications par unités capitalisables**

### **État des lieux d'un dispositif adapté aux enjeux actuels**

Au ministère chargé de l'agriculture, la certification par unités capitalisables (UC) s'est mise en place au milieu des années 1980. Prévues par le code rural et de la pêche maritime<sup>69</sup>, elle concerne exclusivement deux voies de formation : l'apprentissage et la formation professionnelle continue. Dans un premier temps, elle a porté sur l'attribution de diplômes de niveau V (CAPA et BPA), avant d'être étendue aux brevets professionnels (BP) de niveau IV et aux certificats de spécialisation. Au niveau III, seul le BTS Analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques (ANABIOTEC) peut être délivré selon la modalité des UC. La certification par UC est aujourd'hui très largement utilisée dans les formations professionnelles agricoles.

L'organisation des examens de l'enseignement agricole conduisant à des diplômes délivrés par UC est définie par une note de service de 2001 émanant de la DGER, la note de service DGER/POFEGTP/N2001-2118 du 4 décembre 2001<sup>70</sup>.

La DGER a demandé à l'Inspection de l'enseignement agricole une expertise sur les modalités de délivrance des diplômes par UC et sur le fonctionnement des jurys constitués à cet effet. Au-delà du constat des pratiques mises en oeuvre dans les régions, la mission s'est attachée à étudier l'intérêt et les limites des différentes organisations par rapport aux principaux enjeux auxquels la formation professionnelle continue et l'apprentissage sont confrontés<sup>71</sup>.

---

69. Code rural, articles R.811-160, R.811-162, R.811-165, R.811-166, R.811-167.

70. Concernant les BPA et le BP renouvelés, des indications complémentaires ont été diffusées au travers des notes de services suivantes : DGER/SDPOFE/N2008-2011 du 29 janvier 2008 (BPREA) et DGER/SDPOFE/N2007-2088 du 25 avril 2007 (BPA).

71. Le rapport d'expertise a été remis en juillet 2010 à la DGER. Il est consultable sur le site [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr).

## 1. Des principes généraux réaffirmés

À sa création, le dispositif des unités capitalisables visait des finalités nouvelles et ambitieuses :

- mettre en œuvre des parcours de formation plus souples et plus diversifiés afin de tenir compte du profil des candidats, de leur projet professionnel et de leurs contraintes ;
- viser une qualification axée sur un métier ou sur un emploi ;
- proposer une alternative aux certifications débouchant sur du « tout ou rien ».

Le dispositif UC est fondé sur une réflexion théorique globale et repose sur un ensemble de concepts. Si des évolutions importantes ont été introduites, notamment à l'occasion des rénovations récentes, les principales caractéristiques et innovations apportées à l'origine restent d'actualité.

### 1.1. Un référentiel professionnel et un référentiel de certification

Une analyse des emplois ou des métiers ciblés, réalisée par un groupe d'experts, permet d'identifier, dans un document intitulé « Référentiel professionnel », les tâches et activités représentatives et transversales de l'emploi ou du métier ciblé, quel que soit le lieu où il est exercé.

Au fil des années et des rénovations, la méthode de construction des diplômes au ministère chargé de l'agriculture a évolué en s'appuyant notamment sur les travaux de recherche réalisés en matière de didactique professionnelle et d'analyse du travail. Aujourd'hui, celle-ci tend vers une harmonisation pour l'ensemble des diplômes sur la base de deux référentiels : le référentiel professionnel et le référentiel de certification. Ce dernier liste les capacités nécessaires à l'exercice du métier et détaille les modalités de leur évaluation.

### 1.2. Une évaluation structurée en unités indépendantes : les unités capitalisables

L'ensemble des capacités ou objectifs de maîtrise, de transfert ou d'expression correspondant à des savoirs, des savoir-faire et savoir-être requis vis-à-vis de la qualification décernée sont structurés autour d'objectifs terminaux (OT)<sup>72</sup>. Chaque OT constitue une unité de certification indépendante

72. Initialement, on parlait d'objectif terminal d'intégration (OTI), afin de bien montrer qu'une capacité de nature professionnelle était composée (de manière intégrée) de capacités « unitaires » de différente nature (maîtrise, transfert et expression).

comprenant des objectifs de premier et de second rang. Cette démarche débouche sur la construction d'un référentiel de certification national, composé d'unités capitalisables nationales que chaque centre complète en écrivant des unités capitalisables d'adaptation régionale et à l'emploi (UCARE).

Deux principes fondateurs du dispositif apparaissent essentiels :

- chaque UC peut être acquise de manière indépendante, ce qui facilite l'organisation de parcours de formation individualisés. Les UC acquises par un candidat restent valables pour une période de cinq ans ;
- des « allers et retours » entre le référentiel professionnel et le référentiel de certification permettent de déterminer des exigences de certification adaptées et réalistes.

### **1.3. Des espaces d'autonomie et de responsabilité importants transférés aux centres**

Le dispositif UC permet aux centres d'adapter, de contextualiser en fonction de l'environnement et des publics accueillis, les référentiels professionnels et de certification. Par ailleurs, ce dispositif ne comporte ni référentiel de formation, ni durée de formation concernant chaque UC. Les centres doivent donc réaliser un travail d'ingénierie pédagogique et disposent d'une réelle latitude dans l'organisation de ces formations.

Par rapport aux autres modes de certification, les centres ont aussi des responsabilités accrues concernant la mise œuvre du processus d'évaluation. Celles-ci portent sur :

- la mise en place d'un contrat de formation et d'un plan d'évaluation pour chaque apprenant ;
- l'élaboration des épreuves certificatives et leur mise en place ;
- la correction de ces épreuves et la présentation des résultats au jury.

Aucune contrainte extérieure ne s'impose aux centres en termes de calendrier d'épreuves.

### **1.4. Un jury permanent, garant du niveau d'exigence des épreuves certificatives et de la validation des résultats**

Dans un système de certification où les centres disposent d'une véritable autonomie, le jury est un maillon essentiel vis-à-vis de la fiabilité du dispositif et de l'identité nationale du diplôme. Le jury est indépendant de la DRAAF et des centres de formation concernés. Il est souverain dans ses évaluations et délibérations. Il agréé le plan d'évaluation, les épreuves puis valide les

résultats et propose la liste des candidats recevables à l'admission aux UC et au diplôme. Le président organise le fonctionnement de son propre jury et arrête les modalités d'organisation, dans le cadre des missions qui lui sont confiées et de ses prérogatives, en s'appuyant sur les notes de cadrage. Le jury peut être organisé en commissions.

Les textes fondateurs des unités capitalisables précisent que la certification est placée sous la responsabilité d'un jury permanent, animé par un président (fonctionnaire de catégorie A) et composé d'enseignants-formateurs et de professionnels. La notion de jury permanent suppose d'une part une proximité de cette instance avec les acteurs locaux, au travers d'un dialogue direct avec l'équipe pédagogique, d'autre part une disponibilité du jury vis-à-vis d'organisations de formation plus souples et plus diversifiées que celles mises en œuvre dans les cycles de formations initiales scolaires.

Concernant les diplômes de niveau V, la pratique a longtemps été de nommer un jury spécifique à une formation et à un centre. L'augmentation du nombre de formations par UC et un contexte budgétaire plus contraint ont conduit la DGER à ouvrir les modalités d'organisation des jurys, avec notamment la possibilité de mettre en place des jurys régionaux fonctionnant éventuellement en commissions.

### **1.5. Une procédure d'habilitation préalable sur la base d'un dossier élaboré par chaque centre**

La procédure d'habilitation<sup>73</sup> s'applique aux formations par UC préparées au titre de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue. En l'absence d'épreuves terminales, elle revêt une importance toute particulière.

Le dossier de demande d'habilitation, transmis pour instruction à l'autorité académique, a pour objet de formaliser la façon dont le centre utilise ses espaces d'autonomie dans la mise en œuvre de la formation et de son évaluation. Cette démarche peut être assimilée à un contrat pédagogique passé entre l'autorité académique (DRAAF) et le centre de formation.

Le centre qui accueille un candidat dans une formation conduisant à un diplôme délivré par UC doit lui assurer une formation conforme à l'habilitation reçue. Il veille aux conditions d'inscription du candidat et s'engage à organiser les évaluations certificatives correspondant au diplôme préparé, en accord avec les décisions du jury.

---

73. dont les fondements sont précisés par la note de service DGER/POFE/N2005-2090 du 1<sup>er</sup> décembre 2005.

## 2. Des organisations régionales très diversifiées

En tant qu'autorité académique, le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt fixe l'architecture des jurys. Il nomme le président, les membres de jury et s'assure de la conformité des modalités de travail entre les centres et les jurys. Par ailleurs, le service formation de la DRAAF, le SRFD, veille à la recevabilité des inscriptions, à la logistique des jurys (remise des instructions, envoi des ordres de mission et des documents nécessaires aux délibérations...) et contrôle les opérations des jurys, la délivrance des diplômes, la gestion des recours.

Parallèlement, ce service s'implique ou non dans l'animation du dispositif, dans la formation des acteurs et dans l'harmonisation des règles de fonctionnement, les moyens et compétences internes de la DRAAF interférant manifestement sur le degré et les modalités d'intervention.

Au travers de ces différentes interventions, la DRAAF joue de fait un rôle majeur dans la construction et le fonctionnement du dispositif UC au sein de sa région.

Les organisations de jurys en place dans les régions sont très diversifiées. Le schéma «un jury valide l'ensemble des cycles UC organisés par un seul centre» a été très répandu. Peu de régions l'ont maintenu, hormis pour traiter quelques titres spécifiques (certificats de spécialisation le plus souvent). Quelques régions ont créé un jury régional chargé de l'ensemble des diplômes en UC. Mais le schéma actuellement le plus fréquent est celui de jurys régionaux, quelquefois départementaux, ayant compétence sur un diplôme (ou un niveau de diplôme) ou sur l'ensemble des diplômes d'un même secteur professionnel.

Ces jurys régionaux sont organisés sous forme de commissions, confiées à des présidents adjoints, qui ont le plus souvent compétence sur des cycles dispensés dans plusieurs centres de formation. Elles se réunissent généralement sur un lieu fixe. Les dossiers de chaque centre sont présentés le plus souvent par un formateur coordonnateur. Certaines régions combinent la constitution d'un jury régional avec le maintien de commissions par centre, formule qui est fort appréciée, une large majorité des acteurs du dispositif étant demandeuse du maintien d'un lien direct entre le jury et les équipes du centre.

Pour traiter les dossiers des candidats par la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE), certaines régions ont fait le choix d'un jury spécifique, compétent pour l'ensemble des diplômes. D'autres confient le traitement des dossiers au jury régional en charge du diplôme. Compte tenu du faible nombre de demandes soumises à chaque jury, cette dernière



solution pose le problème de la compétence des membres, le plus souvent non formés aux principes de la VAE.

Manifestement, les dispositifs ne sont pas stabilisés. On observe dans de nombreuses régions des évolutions récentes, des remises en cause de décisions antérieures, des interrogations face aux évolutions des diplômes ou de la carte régionale des formations. Ce constat traduit la difficulté des régions à mettre en place une organisation qui réponde à la fois aux exigences de la note de service de 2001 et aux attentes, parfois contradictoires entre elles, des différents acteurs (apprenants, financeurs, centres de formation, partenaires professionnels...).

Dans un souci d'harmonisation des épreuves et de rationalisation des moyens des centres, sous l'impulsion des acteurs de terrain ou en réponse à leur propre politique, des DRAAF ont accompagné les centres, notamment au travers d'actions PRIMO<sup>74</sup>, à confronter leurs épreuves, à élaborer des grilles d'évaluation communes, voire à construire un dispositif de mutualisation d'épreuves certificatives, que l'on peut qualifier de « banques d'épreuves ».

La note de service de 2001 envisageait une forte responsabilité des jurys dans l'organisation et la gestion des banques de sujets. Dans les faits, leur mise en œuvre a souvent été très encadrée et prise en charge par la DRAAF, plus à même d'assurer matériellement cette gestion, qui s'avère lourde, et soucieuse de garantir le respect des règles fondamentales des examens.

Ces organisations peuvent contribuer à une harmonisation souhaitable du niveau d'exigence des évaluations. Cependant, des dérives sont observées :

- perte de lien entre dispositif pédagogique et évaluation, pouvant entraver l'autonomie pédagogique et l'identité des centres ;
- épreuves souvent déconnectées des situations professionnelles et qui se rapprochent d'épreuves terminales ponctuelles.

La rénovation des diplômes (BPA et BP) engagée depuis trois ans a bousculé les fondements mêmes de ces banques : diminution des épreuves « sur table », développement des situations professionnelles et épreuves transversales. Les banques d'épreuves existantes sont questionnées.

La nécessité d'harmoniser les principales règles de fonctionnement des jurys et de limiter les écarts d'exigences en termes d'évaluation, au sein d'une même région et entre régions, est soulignée par tous les acteurs. L'absence d'harmonisation amène en effet à des dérives. Ainsi, sous l'impulsion de leur président, certains jurys produisent sans concertation avec les autres

---

74. Programme d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles mis en œuvre par la DGER entre 2001 et 2006.

présidents, des cadrages très stricts, qui peuvent concerner la construction, les modalités d'épreuves et les conditions de validation d'épreuves, et qui s'imposent aux centres concernés. Des régulations doivent intervenir afin d'étudier collégalement les pistes de réflexion et d'arrêter les règles, conformes aux textes et adaptées à la situation.

Lors de la mise en place des UC, un dispositif cohérent d'accompagnement, d'harmonisation et de régulation avait été construit, intégrant la DGER, les instituts<sup>75</sup>, le niveau régional et l'Inspection. Les guides diffusés en 1992, non actualisés, ne sont plus utilisés. Le dispositif s'est affaibli au fil des années et ne permet plus d'irriguer l'ensemble de l'appareil. L'administration centrale est quant à elle peu intervenue au cours des années qui ont suivi la publication en 2001 de la note de service relative aux UC, tant en termes de cadrage que d'harmonisation des pratiques des centres et des DRAAF.

Dans les faits, on observe aujourd'hui une très grande hétérogénéité des degrés d'harmonisation au niveau des régions. Certains centres et jurys se réfèrent « à la note de 2001 », quand ailleurs un « cadrage régional » écrit est mis à jour et diffusé annuellement.

La plupart des DRAAF délèguent l'harmonisation aux jurys ou aux centres en leur laissant une très large autonomie. Le fonctionnement des jurys est parfois régi par la seule « tradition » et les consignes orales. Cependant, certaines régions se sont investies en animant des dispositifs régionaux, en harmonisant les pratiques, voire en établissant des règles de fonctionnement. Elles se sont dotées des moyens humains et logistiques nécessaires pour assurer ce rôle. Quelques DRAAF ont défini des protocoles poussés et ont diffusé des notes d'harmonisation, qui peuvent concerner les documents du jury, les règles de fonctionnement, voire même la construction, les conditions et les niveaux d'exigence des évaluations.

### **3. Les principaux points de vigilance**

L'organisation et le fonctionnement des jurys doivent être garants de la qualité de la certification délivrée et de l'égalité de traitement des candidats. L'analyse a permis de repérer un ensemble de points de fragilité par rapport à cette exigence, comme par rapport aux autres attentes auxquelles le dispositif de certification nous semble devoir répondre désormais : capacité à répondre à des parcours individualisés, appui sur les situations professionnelles les plus significatives, maîtrise des moyens.

---

75. INPSA (Institut national de promotion sociale agricole) et INRAP (Institut national de recherche de d'application pédagogiques). Il s'agirait aujourd'hui d'AgroSup Dijon-Eduter et plus généralement d'établissements du système national d'appui à l'enseignement agricole (SNA).

## ☞ Recommandations

- Points de vigilance concernant le parcours des candidats :
  - les candidats doivent être traités de façon égalitaire concernant l'inscription à l'examen ;
  - les épreuves certificatives de positionnement constituent une possibilité trop peu valorisée ;
  - l'adaptation des plans d'évaluation aux besoins de chaque candidat demande à être facilitée ;
  - les conditions d'accès à une deuxième évaluation certificative ne sont pas homogènes ;
  - les conditions de passage d'épreuves après la fin de la formation posent question.
  
- Points de vigilance concernant la nomination et le fonctionnement des jurys :
  - un formalisme strict doit être respecté concernant la nomination des jurys ;
  - la participation régulière des membres, formateurs et professionnels, conditionne le déroulement satisfaisant des jurys ;
  - un fonctionnement satisfaisant des jurys résulte en partie de l'organisation mise en place par la DRAAF ;
  - le lien entre habilitation et travail des jurys est mal compris ;
  - l'articulation des responsabilités et du travail des différents jurys concernés par une même épreuve se fait par tâtonnements ;
  - le cadre des délibérations doit être précisé.
  
- Points de vigilance concernant les épreuves et les exigences en matière de validation :
  - le rôle des centres en matière de police d'examen est diversement perçu ;
  - toute épreuve doit répondre aux exigences d'une épreuve d'examen ;
  - les règles appliquées par les jurys en matière de construction d'épreuves et de validation des résultats sont diverses ;
  - les centres rencontrent des difficultés pour construire des épreuves qui s'appuient sur les situations professionnelles.

- Points de vigilance concernant la maîtrise des moyens, notamment humains, mobilisés :
  - toutes les organisations mobilisent un nombre important de journées de travail ;
  - la prise en charge financière du fonctionnement des jurys est hétérogène.

- Points de vigilance concernant la régulation et l'animation du dispositif :
  - la construction de règles de fonctionnement ou d'épreuves harmonisées passe par une implication forte et durable de la DRAAF (ou DAF) ;
  - le cadre national doit contribuer à fixer des règles communes et partagées par tous les acteurs ;
  - les modalités d'échange, d'harmonisation des pratiques et de régulation qu'il faut impulser au niveau national (DGER, SNA) doivent être redéfinies.

L'autorité académique doit exercer une vigilance permanente. Un cadrage national est nécessaire pour fixer un ensemble de règles fondatrices portant sur les conditions d'inscription, d'évaluation, de délibération et de proclamation des résultats.

## **4. Des orientations majeures pour guider l'action**

Au regard des particularités du dispositif UC et en tenant compte du contexte présent, un certain nombre d'orientations, de principes ou d'axes généraux nous semblent devoir guider les réflexions relatives aux évolutions à impulser.

Les modalités de cadrage de la mise en œuvre de la certification par UC doivent être pensées en fonction des finalités même du dispositif et de ses objectifs fondamentaux. Ainsi, elles doivent répondre au souci de flexibilité, qui constitue l'une des caractéristiques fortes des UC.

Le déficit de pilotage, de régulation et d'animation du dispositif a généré une prise d'initiatives importantes de la part des DRAAF, des présidents de jurys et des centres, insuffisamment coordonnées et cadrées.

Un dispositif de certification fortement déconcentré nécessite, afin de garantir sa fiabilité, la mise place d'un véritable pilotage fondé sur des notes de cadrage, des mesures de régulation et d'accompagnement.

L'explicitation et l'appropriation par les acteurs, du rôle et des prérogatives des différents échelons s'avèrent primordiales.

Le rôle et les prérogatives des différents acteurs doivent être précisés, explicités et rappelés régulièrement. Le cadre national doit fixer des règles communes et partagées par tous les acteurs. La région demeure le périmètre adapté, et légitime compte tenu de la nomination des jurys UC au niveau de chaque DRAAF, pour réguler l'harmonisation indispensable des pratiques des jurys et des centres. Parallèlement, il convient de s'interroger sur les modalités d'échange, d'harmonisation des pratiques et de régulation qu'il faut impulser au niveau national (DGER, SNA).

Les modalités d'organisation doivent prendre en compte, les obligations et contraintes de l'appareil de formation. Dès la conception du référentiel de certification, les exigences relatives aux épreuves certificatives (champ des objectifs évalués, nature des situations d'évaluation) définies dans les textes réglementaires doivent impérativement tenir compte des contraintes. Les moyens nécessaires au fonctionnement des jurys doivent être anticipés.

Le fonctionnement des jurys doit concilier une certaine souplesse permettant d'apporter une réponse satisfaisante aux usagers et une optimisation des moyens mobilisés. Par ailleurs, le cadrage des modalités d'évaluation ne doit pas ignorer les contraintes de l'appareil et les possibilités des centres.

Un corpus de règles, la conception et la diffusion d'outils méthodologiques sont indispensables pour garantir l'identité des diplômes délivrés selon des modalités fortement déconcentrées.

Il est indispensable que les principes concernant l'organisation de cette certification soient à nouveau précisés et explicités dans une note de service de la DGER afin de lever toute ambiguïté sur les points particulièrement sensibles. Il est aussi nécessaire que ces instructions soient accompagnées d'outils méthodologiques conçus par le SNA. En outre, les DRAAF (ou DAF) devront être très vigilantes quant à une application stricte des instructions nationales.

Le dispositif UC confère aux centres des espaces de liberté importants. Dans une logique de qualité et d'attribution de diplômes nationaux, cette auto-

mie doit faire l'objet d'un suivi et d'une régulation par l'autorité académique. La procédure d'habilitation participe à cette mission.

Le contenu du dossier d'habilitation et les modalités de son instruction méritent d'être redéfinis à partir d'un bilan préalable des pratiques et d'une analyse des points de vue des acteurs concernés.

## **5. Conclusion : une dynamique nouvelle autour d'un dispositif bien adapté aux enjeux actuels**

Les UC constituent un mode de certification souple, bien adapté au concept de la formation tout au long de la vie. La flexibilité de ce système, notamment, est tout à fait en phase avec les évolutions de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, avec les exigences des prescripteurs de formation et les attentes des usagers.

La rénovation des BPA et des BP a relancé la réflexion et les dynamiques relatives aux dispositifs par UC au sein de l'ensemble de l'appareil. La DGER a réaffirmé à cette occasion la place qui est donnée à ce système, désormais seule voie d'obtention de ces diplômes, hors VAE. Un dispositif d'accompagnement de la rénovation, qui a mobilisé le SNA et l'échelon régional, a été déployé et a permis une démultiplication importante sur le terrain. Des notes de service et des consignes ont été diffusées. La plupart des centres se sont engagés dans une réflexion de fond concernant leurs pratiques d'évaluation et de formation.

La demande et les besoins des acteurs de terrain restent importants :

- des questions émergent dans les centres après les premières expériences : quelle place donner aux évaluations en situation professionnelle ? aux épreuves transversales à plusieurs UC ? comment articuler les nouvelles modalités d'évaluation et l'individualisation des parcours ? quelles spécificités dans le cas de l'apprentissage ?... ;
- les harmonisations régionales sont en cours de reconstruction, les fondements et modalités de fonctionnement des banques d'épreuves sont à réexaminer. Des acteurs mentionnent qu'elles conservent un intérêt, à côté d'épreuves transversales ou en situation professionnelle, pour répondre à des besoins d'épreuves spécifiques ou à des parcours individualisés ;
- la note de service qui encadre les évaluations par UC est ancienne et n'apporte pas toutes les réponses aux questions nouvelles liées à l'évolution des pratiques et des textes ;

- l'expertise réalisée par l'Inspection en 2010 souligne un ensemble de pratiques qui interrogent ou qui constituent au contraire des pistes de réflexions à approfondir.

Ce contexte et les dynamiques enclenchées offrent un cadre propice à la poursuite des réflexions et à la mise en œuvre d'un pilotage adapté, qui sera d'autant plus efficace qu'il combine, d'une part des textes de cadrage réactualisés autant que nécessaire, d'autre part des lieux d'échanges et de régulation des pratiques entre les différents échelons, et enfin des évaluations périodiques réalisées par une instance non impliquée dans la mise en œuvre.



# **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 du ministère de l'agriculture de l'alimentation de la pêche de la ruralité et de l'aménagement du territoire.*

*Elle est « chargée des missions permanentes d'inspection, d'expertise et d'appui. Elle contribue à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles et participe à la formation initiale et continue des personnels de l'enseignement. Elle contribue au recrutement des personnels ayant vocation à travailler dans l'enseignement agricole. »<sup>76</sup>*

Ce positionnement de l'Inspection a plusieurs conséquences :

- l'Inspection est le relais de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'agriculture et conduite par le directeur général et ses services. L'Inspection est consultée pour avis sur les orientations et les textes réglementaires ce qui lui permet de mieux en interioriser la portée et mieux en évaluer l'application sur le terrain. L'Inspection est l'une des instances dont dispose le directeur général pour expliciter la politique qu'il conduit, en impulser l'esprit et en faire appliquer la lettre sur le terrain ;
- rattachée au directeur général, dont elle reçoit exclusivement les instructions et détient l'autorité, elle se situe « hors ligne hiérarchique ».

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

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

---

76. Article 2 de l'arrêté du 30 juin 2008 portant organisation et attribution de la DGER.

*« Son champ d'intervention concerne l'enseignement technique agricole public (219 établissements), l'enseignement technique agricole privé dans le cadre du contrat avec l'Etat (630 établissements) et l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire public pour ce qui concerne l'exercice des missions, la vie étudiante et la gestion (15 établissements).*

*Une Inspection « de l'enseignement agricole » doit pouvoir exercer son expertise sur l'ensemble des composantes de cet enseignement : les politiques publiques qui le régissent et l'organisent, les établissements d'enseignement, les agents, les dispositifs de formation et de certification. »*

Le modèle de l'IEA est à cet égard unique en Europe. La plupart du temps il y a une séparation entre les inspections administratives et financières et les inspections pédagogiques consacrant la séparation classique entre une strate administrative et une strate pédagogique dans l'organisation des établissements. La complexité des établissements, qui ont à la fois plusieurs missions relevant de plusieurs politiques publiques, plusieurs centres et souvent plusieurs sites, qui possèdent un internat à vocation éducative, qui sont très ancrés dans leur territoire, justifie une inspection plurielle où coexistent en son sein toutes les compétences qui peuvent être mobilisées et croisées à l'occasion des missions sur le terrain. Il est rare d'ailleurs qu'un problème d'établissement se présente sous une facette unique.

## **2. Les missions de l'Inspection**

L'Inspection existe juridiquement en tant qu'instance, de par le code rural qui, dans son article L.811-4-1, en précise dans les grandes lignes les missions permanentes : *« L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formations. »*

L'article 1<sup>er</sup> de l'arrêté du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'Inspection de l'enseignement agricole définit celles-ci plus précisément :

*« L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'agriculture et de la pêche et veille au respect des règles et prescriptions nationales. Elle est chargée en application de l'article L.811-4-1, et dans le cadre des articles L.811-1, L.812-1 et L.813-1, des missions permanentes suivantes :*

*1) l'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents, pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle. L'inspection s'exerce notamment sur les domaines suivants :*

*a) le fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la mise en œuvre de leur projet, leur vie intérieure sociale, scolaire ou étudiante, leur système de décision et l'organisation du service ;*

*b) la gestion administrative et financière ;*

*c) les dispositifs de formation scolaire, de formation par apprentissage et de formation professionnelle continue et les dispositifs de certification correspondant.*

*2) l'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration pour :*

*a) l'élaboration des prescriptions pédagogiques et programmes nationaux ;*

*b) l'élaboration des sujets d'examen ou de concours ;*

*c) la participation aux concours, examens et commissions de recrutement des cadres et agents, enseignants et non enseignants, le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des directeurs régionaux de l'agriculture et de la forêt ;*

*d) la collaboration à des évaluations thématiques dans le cadre du programme annuel d'évaluation ;*

*e) la participation à l'évaluation de la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole.*

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

*4) la participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. »*

## **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 ou de contrôle. S'il est vrai qu'il n'y a pas d'inspection sans contrôle de conformité, le conseil et l'évaluation ont pris une grande place dans les demandes de saisines de l'Inspection et traduisent une évolution significative des missions qu'on attend d'elle. Cette tendance est vraie pour tous les corps d'inspection, en France comme à l'étranger.

### *Le conseil auprès des agents et des établissements*

Il s'agit d'aider les agents à mieux remplir leur mission, de rechercher une solution à leurs difficultés, d'approfondir avec eux des causes de dysfonctionnement, en prodiguant des recommandations. Les inspecteurs ont souvent exercé antérieurement des fonctions analogues à celles des agents qu'ils conseillent, fonctions dont ils connaissent par expérience les difficultés et sur

lesquelles ils peuvent porter un regard distancié. Cette fonction de conseil est essentielle et permet de prévenir les dérives. Il est possible de distinguer trois domaines qui s'offrent plus particulièrement à la fonction de conseil :

- actions de conseil et d'appui pédagogique aux enseignants qui sont particulièrement opportuns à deux moments privilégiés de leur carrière :
  - . avant l'entrée en fonction, dans la période de formation initiale,
  - . au cours des premières années de prise de fonction (généralisation du conseil accompagnant la prise de fonction) ;
- actions de conseil et d'appui en management qui s'adressent aux cadres des EPLEFPA (chefs d'établissement, directeurs de CFA-CFPPA, directeurs d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques, cadres administratifs, en privilégiant là encore le moment de la prise de fonction) : elles concernent la gestion financière, l'organisation des EPLEFPA, le management des ressources humaines ;
- actions de conseil et d'appui aux chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAAF, aux attachés en DRAAF-SRFD.

### *L'évaluation*

L'évaluation, au-delà de l'évaluation individuelle des agents, concerne ici l'évaluation de la mise en œuvre de politiques publiques, l'un des axes stratégiques de la réforme de l'État. Le regard évaluatif est différent du regard du contrôle. L'évaluation ne se réfère pas à des règles mais à une politique publique dont il convient d'analyser la mise en œuvre, les résultats et les effets en regard des objectifs qui lui ont été assignés et des moyens qui lui ont été alloués. Les fonctions de l'évaluateur sont d'apprécier l'efficacité d'une politique au travers de sa mise en œuvre en essayant de comprendre pourquoi, par exemple, tous les objectifs assignés à celle-ci n'ont pas été atteints, ou de juger de sa pertinence au travers de ses effets réels ou inattendus.

L'Inspection de l'enseignement agricole est engagée depuis plusieurs années sur cette procédure pour laquelle elle a forgé une méthodologie. Les objets d'évaluation sont le plus souvent les suivants :

- le fonctionnement global des établissements, soit évaluation individuelle de la structure, soit évaluation de tous les établissements d'une même région (ou d'un échantillon) ;
- la mise en œuvre des projets d'établissement (articles L.811-8 et L.813-2 du code rural) ;
- l'exercice des missions ;
- des objets thématiques selon les commandes : la mise en œuvre de telle ou telle réforme pédagogique, le fonctionnement des centres, la vie scolaire, un

dispositif de formation, la place de certains personnels dans la communauté éducative...

Certains thèmes plus généraux d'évaluation peuvent, à la demande du ministre ou du directeur général, être confiés à des équipes mixtes composés d'inspecteurs ou d'ingénieurs généraux et d'inspecteurs de l'enseignement agricole.

### *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 procédure et de règle, de repérer «sur place et sur pièces» les éventuels dysfonctionnements c'est à dire les écarts par rapport aux règles, aux normes, aux instructions. Une procédure d'inspection peut mettre en cause la responsabilité d'agents, et peut motiver des sanctions administratives. L'Inspection est de par son statut la garante du respect du droit.

On peut constater un accroissement des sollicitations de l'Inspection sur les aspects juridiques et financiers. La plus grande autonomie des établissements (disparition de la tutelle *a priori*), les nouveaux comportements de la société à l'égard de l'école, et la judiciarisation etc. 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, 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 ;
  - . de la pérennisation des contrats sous condition suspensive d'agents de l'enseignement agricole privé,
  - . de la titularisation, après concours, des professeurs PCEA ou PLPA2 stagiaires de l'enseignement agricole public (EQP, CAP),
  - . de l'intégration en catégorie II ou IV, après concours, des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole privé (EQP, CAP) ;
- les contrôles d'agents, de centres ou d'établissements dans les situations de dysfonctionnement ou de crise ;
- le contrôle de l'application des prescriptions des référentiels ;
- le suivi pédagogique d'établissement suite au constat d'anomalies graves dans la mise en œuvre du contrôle certificatif en cours de formation (CCF).

## 2.2. Une mission d'expertise et d'appui

L'Inspection apporte à l'administration centrale sa capacité d'expertise et son appui dans quatre registres principaux d'activités :

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

L'Inspection participe en outre à différents groupes de réflexion mis en place à l'initiative de l'administration centrale. Sa participation très active - et sa responsabilité - à l'élaboration des référentiels 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 doit accompagner sa participation à l'élaboration des référentiels d'un rôle de veille scientifique. En tout état de cause, le rapprochement de l'Inspection, sous des formes diverses, des établissements d'enseignement supérieur et de la recherche, est nécessaire afin de rester en phase avec les évolutions scientifiques, technologiques, sociologiques et institutionnelles. La veille scientifique comme d'ailleurs la veille juridique est une préoccupation essentielle pour l'Inspection, et une condition du maintien de sa capacité d'expertise.

L'Inspection est également chargée des opérations de sélection des candidats pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux emplois de direction des établissements publics ; le doyen est, ès qualité, président de la commission de sélection. De même, et par le parallélisme des formes, l'Inspection est étroitement associée à la qualification des directeurs d'établissements privés à temps plein relevant soit du CNEAP soit de l'UNREP (le doyen est président du jury) et à la qualification pédagogique des enseignants de ces établissements (contrôle du bon fonctionnement des jurys). L'Inspection assure enfin le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAAF.

Le directeur général confie chaque année à l'Inspection, à côté des opérations d'évaluation proprement dites, la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général. Ces dernières années, l'Inspection a conduit des chantiers par exemple sur les sujets suivants : hygiène et sécurité en agroéquipement, utilisation pédagogique de l'exploitation agricole, évolution réglementaire

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

### **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, doivent pouvoir préciser la manière dont il convient de l'appliquer et expliciter tel ou tel texte réglementaire, ou tel ou tel référentiel ;
- lors de l'animation de réunions régionales ou interrégionales, organisées à l'initiative des directeurs régionaux de l'agriculture et de la forêt ;
- lors de l'animation de groupes de travail à la demande de l'Administration ;
- lors de la conduite de chantiers d'évaluation ;
- lors de la présentation orale de certains rapports d'évaluation, d'expertise ou d'étude devant les instances de la DGER.

### **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 (AgroSup Dijon, ENFA, IFEAP, UNREP) ou interrégional, voire régional. C'est aussi une occasion d'animation du système. La participation des inspecteurs à la formation peut aussi s'exercer dans des cadres moins formels comme par exemple les visites conseils ou l'animation de réunion d'enseignants d'une même spécialité.

### **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 ès qualité de présider la passation de service des directeurs d'établissement.

Le champ des missions peut être élargi aux demandes de collectivités territoriales qui peuvent saisir l'Inspection par l'intermédiaire du DRAAF (saisine fréquente pour des opérations d'expertise d'équipement pédagogiques d'établissement). Par ailleurs l'Inspection, à la demande du directeur général de l'enseignement et de la recherche, peut assurer toute mission particulière d'inspection ou d'expertise relevant de son autorité, ou bien être associée à des missions d'inspection ou d'expertise relevant d'autres autorités ou d'autres structures d'inspection ou de contrôle.

L'Inspection de l'enseignement agricole dispose des pouvoirs d'investigation sur place et sur pièces nécessaires à l'exercice de ses activités. Les agents affectés à l'Inspection reçoivent, à cet effet, l'appui et le concours de tous les services ou établissements du ministère chargé de l'agriculture. Ces services ou établissements sont tenus de leur fournir tous documents et informations nécessaires à l'accomplissement de leurs missions.

Dans l'exercice de leurs missions, les inspecteurs peuvent détenir des informations sensibles, et sont tenus de signaler sans délai au procureur de la République les faits dont ils pourraient supposer une qualification pénale, en application de l'article 40 du code de procédure pénale. Ces faits peuvent par exemple se rattacher au cas de mineurs victimes.

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

### **4.1. Les inspecteurs à compétence pédagogique**

Ils sont eux-mêmes répartis par groupes de spécialités. Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels enseignants, des formateurs et des équipes pédagogiques assurant, dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, des formations qui peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus. Ils participent également à l'inspection du fonctionnement et de l'organisation pédagogiques de ces établissements et de leurs centres.

### **4.2. Les inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole**

Ils exercent leurs fonctions vis à vis des établissements, des centres, des personnels et des dispositifs de formation du point de vue de l'exercice des missions de ces établissements : formation professionnelle continue, apprentissage (enseignements technique et supérieur), développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques, coopération internationale, animation et développement des territoires rurale.

### **4.3. Les inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière**

Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé des établissements de tous niveaux. Ils concourent à l'inspection administrative générale de ces établissements et contrôlent leur gestion.

### **4.4. Les inspecteurs à compétence générale**

Ils ont particulièrement vocation à exercer leurs missions vis-à-vis du fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation

professionnelle agricoles en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la réalisation de leurs projets, leur vie sociale et scolaire, l'organisation du service et la manière de servir des personnels, notamment des personnels de direction et d'encadrement. Ils exercent une responsabilité particulière dans l'évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement, l'évaluation globale des établissements, et la l'évaluation la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole, activités qui concernent tous les inspecteurs de l'enseignement agricole. La vie scolaire s'étend à la vie étudiante dans les établissements d'enseignement supérieur.

La présence conjointe de ces quatre domaines aussi bien dans le domaine pédagogique que dans le domaine administratif ou autre est un des traits spécifiques de l'Inspection de l'enseignement agricole. Ceci permet toutes les géométries dans la composition des équipes d'intervention, selon la nature des problèmes pour lesquels l'Inspection est saisie. C'est une force de l'Inspection que d'avoir cette capacité d'intervention plurisectorielle. Les quatre types de compétences sont bien connus et reconnus des acteurs du système éducatif agricole.

## **5. L'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole**

L'Inspection de l'enseignement agricole comprend aujourd'hui 68 inspecteurs<sup>77</sup> répartis dans les quatre domaines de compétences :

- 46 inspecteurs à compétence pédagogique ;
- 9 inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;
- 6 inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière ;
- 7 inspecteurs à compétence générale.

Les activités de l'Inspection sont dirigées par un doyen, qui répartit les tâches entre inspecteurs et attribue les missions. Il est assisté dans ses fonctions par cinq coordinateurs d'activités, dont deux sont assesseurs du doyen, une chargée de mission, et par un secrétariat général comprenant un secrétaire général, une assistante, une chargée de dossiers pédagogique et une gestionnaire.

L'ensemble de ces personnes positionnées géographiquement au siège de la DGER à Paris, constituent « la cellule nationale de l'Inspection » qui a pour fonctions :

---

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

- d'organiser et de coordonner les activités de l'Inspection en relation permanente avec la direction générale et les sous-directions;
- de mettre en œuvre la politique de l'Inspection, d'élaborer les règles déontologiques, de codifier les procédures d'inspection;
- de centraliser les informations et les commandes et de diffuser les informations nécessaires auprès des inspectrices et inspecteurs répartis sur tout le territoire;
- de tenir un tableau de bord statistique et qualitatif des activités des inspecteurs par compétence et par spécialité;
- d'établir le budget prévisionnel nécessaire à la réalisation de ces activités, de le gérer et de l'ajuster au cours de l'exercice en fonction des priorités définies;
- d'assurer avec les services de la DGER et du Secrétariat général le suivi des carrières des membres de l'Inspection, d'organiser le recrutement et la formation des inspecteurs;
- de suivre les moyens logistiques de l'Inspection et des inspecteurs, de classer et d'archiver les rapports d'inspection, de gérer le courrier;
- de coordonner l'élaboration du rapport de l'Inspection.

Les productions de l'Inspection : l'Inspection de l'enseignement agricole produit environ 2000 documents par an : rapports d'inspection, fiches conseil, fiches techniques ou fiches d'intérêt général. Ces documents sont transmis par les inspecteurs au secrétariat du doyen puis envoyés par ce secrétariat aux différents commanditaires avec courrier d'accompagnement du doyen.



## ANNEXE II

# Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2009-2010

Titre	Références
Rapport d'évaluation des expériences de mixité des publics scolaires et apprentis développées dans l'enseignement agricole	R09 015 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Réflexion sur la place de l'histoire des arts dans le curriculum des élèves et étudiants	R09 054 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
25 propositions pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers	R09 069 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Étude de l'utilisation du SCA	R09 070
Analyse des résultats des concours de recrutement des professeurs de l'enseignement agricole privé	R09 088
Évaluation de la mise en œuvre des ALESA	R09 092 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Pilotage pédagogique des établissements	R09 093 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Coopération Internationale : les relations entre enseignement supérieur et enseignement technique	R09 111 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Évaluation de l'épreuve de contrôle du Baccalauréat Professionnel mise en place à la session 2009	R10 005
Évaluation des sections sportives de l'enseignement agricole	R10 026 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
La sécurité alimentaire du monde : quelle prise en compte dans les actions de coopération internationale ?	R10 027 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Surcoûts pédagogiques des filières de l'enseignement technique en Franche-Comté	R10 030
Évaluation du contrôle certificatif en cours de formation dans l'enseignement agricole	R10 035 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Rapport d'expertise sur les modalités de délivrance des diplômes par Unités Capitalisables et sur le fonctionnement des jurys constitués à cet effet	R10 040 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Conditions de mise en œuvre de formations visant à l'obtention d'un diplôme relevant du département ministériel chargé des sports	R10 041
Évaluation «chemin faisant» de la mise en œuvre de la Rénovation de la Voie Professionnelle (RVP)	R10 044 sur <a href="http://www.chlorofil.fr">www.chlorofil.fr</a>
Évaluation de l'épreuve de contrôle du Baccalauréat Professionnel mise en place à la session 2009	R10 060



## ANNEXE III

# Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2010

### MEMBRES DE LA CELLULE NATIONALE DE L'INSPECTION

PRÉNOM	NOM	FONCTION	GRADE OU EMPLOI
Hervé	SAVY	Doyen	Ingénieur général des ponts, des eaux et des forêts
Jean-Pierre	BARUTAUT	Coordinateur du domaine « formation professionnelle continue et apprentissage »	Inspecteur des missions particulières de l'enseignement agricole
Annie	BOUATOU	Coordinatrice du domaine « établissement », assessseure du doyen	Inspectrice à compétence générale
Patrice	GUILLET	Coordinateur du domaine administratif, juridique et financier	Inspecteur à compétence administrative, juridique et financière
Jean-Gabriel	POUPELIN	Coordinateur du domaine pédagogique, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
Bernard	GARINO	Coordinateur du domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »	Ingénieur général des ponts, des eaux et des forêts
Francine	RANDI	Chargée de mission auprès du doyen	Inspectrice à compétence pédagogique
Pascal	COSSARD	Secrétaire général	
Isabelle	VANDERMEERSCH	Assistante du doyen	
Liliane	CHARLEMAINE	Gestionnaire	
Anne	MEBAREK	Chargée de dossiers pédagogiques	



## INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Sylvie	CAMPARIO	Lettres
Christine	FAUCQUEUR	Lettres
Patricia	MAZOYER	Lettres
Pierre	DUCERT	Langues vivantes - Anglais
Claude	ROLLET	Langues vivantes - Anglais
Hélène	TOURAS	Langues vivantes - Anglais
Ginette	OSMOND	Mathématiques - informatique
Christian	PACULL	Mathématiques - informatique
Laurent	SOUCHARD	Mathématiques - informatique
Hélène	CARPENTIER	Sciences physiques
Alain	KOWALSKI	Sciences physiques
Jean-Philippe	TOMI	Sciences physiques
Thierry-Marc	BOTREAU	Biologie - écologie
Marie	HOUDIARD	Biologie - écologie
Jean-Pierre	LAGORS	Biologie - écologie
Francine	RANDI	Biologie - écologie
Louis	LARCADE	Histoire - géographie
Anne-Marie	LELORRAIN	Histoire - géographie
Yves	CROUZILLAS	Éducation physique et sportive
Fabienne	KUNTZ-ROUSSILLON	Éducation physique et sportive
Patrick	DUSSAUGE	Éducation socioculturelle
Marcel	FERREOL	Éducation socioculturelle
Denis	UTARD	Documentation et technologie de l'informatique
Véronique	WOZNIAK	Documentation et technologie de l'informatique
Magali	BENOIT	Agronomie
Géraldine	BONNIER	Agronomie
Jean-Jacques	GAILLETON	Agronomie
Jean-Paul	TOUSSAINT	Agronomie et horticulture
Françoise	CAUCHOIX	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
François-Xavier	JACQUIN	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Marie-Françoise	SLAK	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Roland	JUSSIAU	Zootéchnie
Philippe	MICHENEAU	Zootéchnie et aquaculture
Joël	RIGAL	Zootéchnie
Marie-Madeleine	RICHER	Sciences et techniques de l'alimentation et de la nutrition humaines
Alain	BRANGER	Biochimie - microbiologie - génie biologique

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Denis	COTTE	Sciences et techniques des équipements
André	GUILLERMINET	Sciences et techniques des équipements
Philippe	ROUSSEAU	Sciences et techniques des équipements
Thierry	AMOURETTE	Sciences et techniques économiques et sociales
Nathalie	FLIPO	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Gabriel	POUPELIN	Sciences et techniques économiques et sociales
Alain	RETHORE	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Louis	VINCQ	Sciences et techniques économiques et sociales
Joëlle	CARDON	Sciences et techniques économiques et sociales Bureautique - secrétariat - entreprise
Martine	BOUQUAY	Sciences et techniques économiques et sociales Économie familiale et sociale
Jean-François	MALACLET	Sciences et techniques commerciales

#### INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE GÉNÉRALE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Dominique	AUMASSON	
Frédéric	CAPPE	
Annie	BOUATOU	
Monique	LEFEBVRE-BARDOT	
Damien	TREMEAU	Établissement et vie scolaire
Roger	VOLAT	Établissement et vie scolaire

#### INSPECTEURS DES MISSIONS PARTICULIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Jean-Pierre	BARUTAUT	Formation professionnelle continue et apprentissage
Pierre	DELAYE	Formation professionnelle continue et apprentissage
Alain	JOSSELIN	Formation professionnelle continue et apprentissage
Jean-Pierre	TOSI	Formation professionnelle continue et apprentissage
Joël	DEMULE-THENON	Développement - expérimentation - exploitations agricoles-ateliers technologiques
Bernard	GARINO	Développement - expérimentation - exploitations agricoles-ateliers technologiques
Michel	PECQUEUX	Développement - expérimentation - exploitations agricoles-ateliers technologiques
Jean	METGE	Coopération internationale
Robert	CHAZELLE	Animation et développement des territoires

INSPECTRICE ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE ADMINISTRATIVE,  
JURIDIQUE ET FINANCIÈRE

<b>PRÉNOM</b>	<b>NOM</b>
Françoise	BEAUDOUIN
Bernard	CHABBAL
Alain	CHANTEGREIL
Patrice	GUILLET
Dominique	McCOOK
Bruno	POUPIN
Joël	SIMON

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

<b>PRÉNOM</b>	<b>NOM</b>	<b>SPECIALITÉ</b>
Antoine	GALINDO	Langues vivantes - Espagnol
Nancy	GOULLIER	Langues vivantes - Allemand

# Sigles

ACMO	Agent chargé de la mise en œuvre de la sécurité
ALESA	Association de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis
APPN	Activités physiques de pleine nature
ASC	Association sportive et culturelle
ASSR	Attestation scolaire de sécurité routière
ATC	Agronomie, territoire, citoyenneté
ATOSS	(Personnels) administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé
B2i	Brevet informatique et Internet
Bac pro SMR	Baccalauréat professionnel Services en milieu rural
Bac STAV	Baccalauréat Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
BAA	Brevet d'apprentissage agricole
BEA	Brevet d'enseignement agricole
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles
BP	Brevet professionnel
BPA	Brevet professionnel agricole
BRECI	Bureau des relations européennes et de coopération internationale
BTAO-CEA	Brevet de technicien agricole option Conduite de l'entreprise agricole
BTSA	Brevet de technicien agricole
BTSA ACSE	BTSA Analyse et conduite des systèmes d'exploitation
BTSA	
ANABIOTEC	BTSA Analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques
BTSA APV	BTSA Agronomie : productions végétales
BTSA GEMEAU	BTSA Gestion et maîtrise de l'eau
BTSA GPN	BTSA Gestion et protection de la nature
BTSA SER	BTSA Service en espace rural
BTSA STA	BTSA Sciences et technologies des aliments
BTSA TC	BTSA Technico-commercial

CAD	Contrat agriculture durable
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CAPA	Certificat d'aptitude professionnelle agricole
CCC	Commission de coordination et de conseil
CCF	Contrôle en cours de formation
CDI	Centre de documentation et d'information
CDR	Centre de ressources
CECRL	Cadre européen commun de référence en langues
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
CFSI	Comité français pour la solidarité internationale
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé
COPERCI	Comité permanent de coordination des inspections
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPPN	Classe pré-professionnelle de niveau
CTE	Contrat territorial d'exploitation
DAF	Direction de l'agriculture et de la forêt
DEA/DAT	Directeur d'exploitation agricole - directeur d'atelier technologique
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
DNB	Diplôme national du brevet
DRAAF	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
DRAC	Direction régionale des affaires culturelles
DRTIC	Délégué régional aux technologies de l'information et de la communication
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EA/AT	Exploitation agricole/atelier technologique
EAD	Éducation au développement
EATC	Écologie, agronomie, territoire, citoyenneté
EATDD	Écologie, agronomie, territoire, développement durable
ECF	Espace CampusFrance
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
EIE	Enseignement à l'initiative des établissements
EIL	Enseignement d'initiative locale
EMOPE	Évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement
EN	Éducation nationale
ENFA	École nationale de formation agronomique

ENT	Espace numérique de travail
EPL	Établissement public local
EPLEFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole
EQP	Examen de qualification professionnelle
ESC	Éducation socioculturelle
FAO	Food and agriculture organization (Organisation des Nations unies pour l'agriculture et l'alimentation)
FFME	Fédération française de la montagne et de l'escalade
FOAD	Formation ouverte et à distance
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IC	Instruction civique
IEA	Inspection de l'enseignement agricole
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IFEAP	Institut de formation de l'enseignement agricole privé
IFSI	Institut de formation aux soins d'infirmiers
IUT	Institut universitaire de technologie
LMD	Licence-master-doctorat
LPA	Lycée professionnel agricole
MAAP	Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche
MAAPRATT	Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire
MAEE	Ministère des affaires étrangères et européennes
MIL	Module d'initiative locale
MISSI	Mission de la stratégie et des systèmes d'information
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OT	Objectif terminal
PAC	Politique agricole commune
PADC	Projet d'animation et de développement culturel
PCEA	Professeur certifié de l'enseignement agricole
PED	Pays en développement
PLPA2	Professeur de lycée professionnel agricole 2 <sup>e</sup> grade
PREA	Projet régional de l'enseignement agricole

PRIMO	Programme d'individualisation et de modernisation de l'offre public de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricole
PSC	Prévention et secours civique
RED	Réseau éducation au développement
RVP	Rénovation de la voie professionnelle
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
Seconde GT	seconde générale et technologique
SI	Solidarité internationale
SIG	Système d'information géographique
SNA	Système national d'appui
SRFD	Service régional de la formation et du développement
TEPETA IBA	Technicien des établissements publics d'enseignement agricole spécialité informatique, bureautique et audiovisuel
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia
TPR	Travaux pratiques renforcés
UC	Unité capitalisable
UCARE	unité capitalisable d'adaptation régionale et à l'emploi
UE	Union européenne
UNREP	Union nationale rurale d'éducation et de promotion
UNSS	Union nationale du sport scolaire
VAE	Validation des acquis de l'expérience







**Le rapport annuel 2009-2010 de l'Inspection de l'enseignement agricole** aborde des sujets très variés qui, à des niveaux différents du fonctionnement du système « enseignement agricole », posent question, appellent régulation ou approches renouvelées.

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

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

- la première partie présente les différentes pratiques de l'Inspection ;
- la deuxième partie aborde les questions relatives aux établissements d'enseignement ;
- la troisième partie traite des dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole ;
- la quatrième partie est consacrée aux rénovations ;
- la cinquième partie rend compte de deux exemples de pratiques pédagogiques disciplinaires ;
- enfin la sixième partie rassemble des observations sur les pratiques d'évaluation.

En annexe du rapport, figurent une présentation actualisée de l'Inspection de l'enseignement agricole (avec la liste des inspectrices et inspecteurs classée par spécialités) et une liste des rapports d'expertise remis en 2009-2010.

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

Directrice de publication : Marion Zalay

Direction générale de l'enseignement et de la recherche  
1ter avenue de Lowendal – 75700 Paris 07 SP  
[www.educagri.fr](http://www.educagri.fr)

**Prix: 16 €**

ISBN : 978-2-84444-842-2

Diffusion : Educagri éditions

26, bd Docteur Petitjean – BP 87999 – 21079 Dijon Cedex  
Téléphone : 03 80 77 26 32 - Télécopie : 03 80 77 26 34  
[editions@educagri.fr](mailto:editions@educagri.fr) - [www.editions.educagri.fr](http://www.editions.educagri.fr)



9 782844 448422