



Direction générale
de l'enseignement
et de la recherche



Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2011-2012

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2011 - 2012**

Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2011 - 2012**

S o m m a i r e

Avant-propos	7
Introduction	9
PREMIÈRE PARTIE : L'Inspection et ses pratiques	11
CHAPITRE I : Contribution à la concertation « Refondons l'École de la République »	13
DEUXIÈME PARTIE : Les établissements	33
CHAPITRE II : Le suivi de la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles	35
CHAPITRE III : L'évaluation de la mise en place de la circulaire de 2002 et de la note de service de 2007 sur la politique de vie scolaire.....	43
CHAPITRE IV : Les domaines et halles technologiques des écoles supérieures agronomiques et vétérinaires	55
CHAPITRE V : La présentation des documents budgétaires et financiers au conseil d'administration	69
TROISIÈME PARTIE : Les dispositifs de formation et les missions	79
CHAPITRE VI : Les stages à l'étranger des étudiants de BTS : quelles pratiques pour les développer et les réussir ?.....	81
CHAPITRE VII : Les Réseaux Mixtes Technologiques (RMT)	95
CHAPITRE VIII : Le nouvel écosystème informationnel de l'établissement scolaire	101
QUATRIÈME PARTIE : Les rénovations	105
CHAPITRE IX : Apprentissage et rénovation de la voie professionnelle	107
CHAPITRE X : Les sciences économiques sociales et de gestion dans le baccalauréat professionnel.....	119
CHAPITRE XI : Contribution de l'éducation physique et sportive à l'éducation au développement durable.....	137

CINQUIÈME PARTIE : Les pratiques pédagogiques	143
CHAPITRE XII : Les sections européennes dans l'enseignement agricole	145
CHAPITRE XIII : Les formations hippiques : cent métiers pour une passion.....	153
CHAPITRE XIV : L'argumentation : enjeux et perspectives pour l'enseignement des lettres	161
ANNEXES	181
1. Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole	183
2. Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2011-2012	193
3. Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2012.....	195
SIGLES	199

AVANT-PROPOS

Le rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole répond à un exercice biennal. Il me revient pour la première fois de le présenter. Je le fais avec d'autant plus de plaisir que j'ai pu déjà mesurer la qualité des productions de cette instance, particulièrement sollicitée dans la période présente mais aussi à venir.

Toutefois, les différents rapports que j'ai eus entre les mains, de contrôle, d'évaluation, d'expertise sur des sujets particuliers, n'entraient pas dans la catégorie des productions qui composent cet ouvrage, fruit de l'expérience, des constats et recommandations des inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole, à la suite de leurs très nombreuses missions de terrain. Il est aussi nécessaire de pouvoir prendre un certain recul avec l'action concrète pour tenter de dessiner les tendances à l'œuvre.

L'Inspection de l'enseignement agricole apporte ainsi son regard expert sur cet objet particulier et complexe qu'est le dispositif d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, consubstantiellement attaché au ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, tout en étant une composante à part entière du système éducatif national.

Les analyses que produit l'Inspection sont autant d'éléments éclairants pour la prise de décision. Pour autant, elle conserve évidemment sa constance déontologique d'indépendance de jugement, à travers la charte qu'elle a adoptée et publiée, garante d'éthique et d'assurance pour l'enseignement agricole.

L'enseignement agricole est à la veille d'importantes évolutions pour faire face aux changements d'un monde en mouvement. Je souhaite que les articles de ce rapport fournissent à chaque lectrice et lecteur quelques clés supplémentaires pour les anticiper, afin que notre système soit encore mieux à même de préparer les jeunes et les adultes qu'il accueille à leur vie professionnelle et citoyenne.

Mireille RIOU-CANALS

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 à la direction générale de l'enseignement et de la recherche.

Cette édition du rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole concerne la période 2011 - 2012. 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, accompagnements, actions de formation. Ces articles proposent des mises en perspective, des témoignages et de nécessaires prises de hauteur. Ils apportent des images contrastées et complémentaires de l'enseignement agricole d'aujourd'hui, prises par des experts dont le métier nécessite, pour une bonne partie de leur temps, de sillonner les établissements.

Le rapport est divisé en cinq parties. La première est composée d'un seul article. Il s'agit de la contribution de l'Inspection à la concertation « Refondons l'École de la République » ouverte en 2012 par le ministre de l'Éducation nationale. Elle donne une vision panoramique de la place que tient l'enseignement agricole dans le paysage éducatif français, et ce que, du point de vue de l'Inspection, il peut lui apporter.

La deuxième partie concerne les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Quatre sujets différents y sont traités. Le premier a trait à l'implantation de cette nouvelle instance qu'est le conseil de l'éducation et de la formation, et le rôle original qu'il doit tenir, en favorisant la remise de la politique pédagogique au cœur du pilotage de l'établissement. Le deuxième sujet concerne l'évaluation de la mise en œuvre de deux textes centraux relatifs à la vie scolaire dans les établissements. Le troisième est celui des domaines et halles technologiques des écoles supérieures agronomiques et vétérinaires. Enfin, le quatrième article évoque la

présentation des documents budgétaires et financiers au conseil d'administration des établissements.

La troisième partie traite de dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole, à travers les stages à l'étranger des étudiants de BTSA, des pratiques pour les développer et les réussir, des réseaux mixtes technologiques (RMT) et notamment de la place des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) en leur sein. Puis le nouvel écosystème informationnel de cet établissement fait l'objet d'un article.

La quatrième partie, consacrée aux rénovations pédagogiques, aborde d'une part la question de l'apprentissage dans la rénovation de la voie professionnelle, puis celle des sciences économiques, sociales et de gestion dans le baccalauréat professionnel, et enfin la contribution de l'éducation physique et sportive à l'éducation au développement durable.

La cinquième partie est organisée autour de différentes observations des pratiques pédagogiques et de quelques points de vue originaux : les sections européennes dans l'enseignement agricole, les formations hippiques, et la question de l'argumentation, enjeu et perspectives pour l'enseignement des lettres.

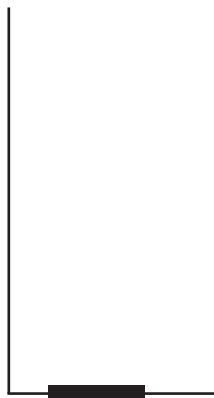
Une présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole, ses missions, son fonctionnement, les inspectrices et inspecteurs qui la composent, clôture ce rapport.

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 agricoles, 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

CHAPITRE I

Contribution à la concertation « Refondons l'École de la République »

Cette contribution a été réalisée à partir de l'expérience des inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole, de leurs regards sur cet enseignement, de leur connaissance des établissements et des acteurs. Elle vise à mettre en exergue certaines caractéristiques de l'enseignement agricole qui participent de son identité et, sans avoir la prétention de servir de modèle, montrent des pratiques qui peuvent être intéressantes pour l'ensemble du système d'enseignement et de formation français. Ce texte est organisé selon les thèmes de la concertation et la plupart des sous thèmes. Au-delà des exemples, quelques propositions sont avancées.

Thème n° 1 : la réussite pour tous

1.1. La redéfinition du socle commun

Dans l'enseignement agricole, et grâce à l'existence des exploitations et des ateliers technologiques, l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences en 4^e et 3^e s'effectue de manière différenciée. Les modules de découverte des métiers et la diversité des activités proposées par les établissements permettent aux élèves, dont une grande partie est interne, de se réconcilier avec l'école et de réenclencher des dynamiques positives d'apprentissage ; dynamiques parfois mises à mal dans la scolarité antérieure. En dépit de cela, certains, en fin de troisième, ne sont pas en mesure de valider les items du palier 3 du socle commun de connaissances (livret personnel de compétences, LPC), alors même qu'ils ont réussi aux contrôles continus et aux épreuves terminales du diplôme national du brevet (DNB) de la « série professionnelle ». Cette réalité interroge sur le contenu des enseignements généraux à mettre en œuvre dans les filières qui accueillent en poursuite d'étude les jeunes issus des classes de troisième de l'enseignement agricole.

1.2. Le lycée de la réussite

La nature des EPLEFPA pour le secteur public (formation scolaire, apprentissage, formation continue, exploitation agricole et atelier technologique) et les cinq missions de l'enseignement agricole¹ contribuent à la mise en œuvre d'une école de la réussite qui se traduit par un taux d'insertion professionnelle de près de 90%. Des établissements de taille réduite favorisent les relations et développent une réelle complémentarité des centres constitutifs (lycée, CFA, CFPPA, exploitations agricoles, ateliers technologiques). L'ouverture vers le monde professionnel (exploitations agricoles, stages, formation par alternance, participation de professionnels aux instances, etc.), le monde sportif (partenariats, associations sportives, sections sportives, enseignements facultatifs), le monde culturel (ESC, ALESA, clubs), le territoire (ateliers technologiques, développement des activités physiques de pleine nature et place du cheval) facilite l'acquisition par les jeunes de capacités citoyennes et professionnelles et permet les taux élevés d'insertion déjà signalés.

Les établissements responsabilisent jeunes et adultes en s'appuyant sur leur autonomie et celle des équipes (enseignements à l'initiative des établissements), sur des emplois du temps modulables et sur la multiplicité des projets conduits collectivement.

1.3. La valorisation de l'enseignement professionnel

Alors que les enseignements des lycées de l'Éducation nationale plongent leurs racines dans les très anciennes « humanités », l'enseignement technique agricole, né des fermes écoles, des fruitières écoles et des écoles régionales créées en 1848, a une histoire récente. Les lycées agricoles sont ainsi issus d'un enseignement très professionnel, très vite orienté vers la préparation d'agriculteurs entrepreneurs davantage que de salariés. Cette orientation vers « l'entreprendre » ne se démentira pas alors que la professionnalisation à l'Éducation nationale s'attachera davantage aux métiers du salariat.

Il est important aussi de noter que l'enseignement professionnel « agricole » n'est pas cantonné dans le secteur de la production, mais concerne aussi la

1. Articles L. 811-1 et 813-1 du Code rural et de la pêche maritime :

- ils assurent une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;
- ils participent à l'animation et au développement des territoires ;
- ils contribuent à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes ;
- ils contribuent aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires ;
- ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.

transformation, l'aménagement et les services, ce qui lui donne compétence pour aborder tous les aspects du développement rural.

Par leur fonction et leur organisation au sein de l'établissement en projet, les exploitations agricoles et les ateliers technologiques sont des vecteurs privilégiés de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Ils sont les supports actifs d'une pédagogie par la démonstration et l'action. Au-delà de «l'intelligence du geste», ils développent chez chaque apprenant les capacités d'observation et d'analyse, contribuent à forger le raisonnement intellectuel et le cheminement vers la décision et, par effet induit, apprennent à mesurer les conséquences de l'acte et à appréhender la notion de responsabilité. En ce sens, ils ont des effets tant sur l'éducation que sur la professionnalisation.

Articulée avec les stages professionnels, l'utilisation des exploitations et ateliers technologiques contribue à donner à l'apprenant une vision structurée du tissu socioéconomique d'un territoire et favorise considérablement sa compréhension des interactions qui s'opèrent entre différents acteurs, quel que soit leur rôle.

Supports privilégiés d'innovations, les exploitations et ateliers technologiques se doivent d'être les vitrines des politiques publiques (agriculture biologique, développement durable, biodiversité...) au service du développement et du transfert, mais aussi dans la formation des futurs agriculteurs et citoyens aux nouvelles pratiques et technologies respectueuses de l'environnement et porteuses de réponses aux attentes sociétales. L'innovation technique et scientifique s'accompagne logiquement d'innovations pédagogiques : pluridisciplinarité, démarche expérimentale, projets...

Les exploitations agricoles et les ateliers technologiques sont le moteur de performance des établissements dans leurs capacités à insérer scolairement et professionnellement les apprenants, à préparer des acteurs des territoires, à donner à tous les clefs de la citoyenneté et à permettre ainsi à chacun de construire son projet de vie.

Dans le secteur professionnel du vivant, l'enseignement intègre les différentes composantes de l'environnement dans un enseignement contextualisé. La contribution des différentes disciplines (sociales, culturelles, professionnelles, économiques, scientifiques, etc.) doit être raisonnée en fonction d'objectifs de professionnalisation. Les préoccupations de durabilité sous-tendent l'ensemble des enseignements. Former les jeunes à l'analyse des pratiques agronomiques dans différents contextes contribue à la compréhension des déterminants des différentes pratiques observées et donne aux formés la capacité de s'adapter aux évolutions professionnelles. La force de l'enseignement agricole professionnel est de ne pas enseigner des certitudes techniques ni économiques, mais d'inciter les élèves à analyser différentes solutions pouvant s'adapter à des contextes toujours particuliers tant au

niveau écologique que socioéconomique. Cette caractéristique est également garante de l'acquisition fine d'un esprit critique qui trouvera aussi son plein épanouissement dans la mise en œuvre d'une citoyenneté bien comprise. C'est ainsi, par exemple, que la mécanisation toujours plus grande des exploitations, les contraintes liées à l'énergie et à la durabilité au sens large nécessitent une réflexion globale sur l'utilisation et le choix des machines et des équipements.

La coexistence des diplômes d'enseignement général et d'enseignement professionnel, associée à celle des différentes voies de formations (scolaire, étudiante, apprentissage, formation continue) et à l'autonomie allouée dans les organisations pédagogiques dans un même établissement permet d'adapter les contenus des formations au plus près des spécificités territoriales (humaines, naturelles, économiques ou culturelles) et concourent à la rencontre entre les réalités des territoires, les métiers qui s'y exercent et les emplois qui y sont accessibles.

La pluralité des dispositifs de mise en situation réelle des apprenants (exploitations, ateliers technologiques, chantiers écoles) contribue à l'intégration des jeunes dans le monde du travail. Elle permet de lever des appréhensions, de donner des bases pour comprendre l'entreprise, de sensibiliser à la sécurité des biens et des personnes, mais également de construire leur responsabilisation. Elle contribue à restaurer l'estime et la confiance en soi.

Les stages et périodes de formation en milieu professionnel, dont l'efficacité doit encore être améliorée, sont indispensables à la formation des jeunes apprenants de la voie professionnelle. L'amélioration de leur efficacité repose à la fois sur une meilleure définition du dispositif (nature et durée du stage, fonctions et tâches attendues), du rôle et de la responsabilité des différents acteurs (de l'enseignement ou de l'entreprise) et sur la désignation dans l'entreprise d'un encadrant affecté à chaque stagiaire, à l'instar des dispositions prévues dans le cadre de l'apprentissage (maître d'apprentissage).

1.4. La prévention du décrochage scolaire

La lutte contre le décrochage scolaire fait l'objet, localement, d'initiatives innovantes. Certains établissements, confrontés à une triple problématique d'insertion des élèves (scolaire, sociale et professionnelle), ont mis en œuvre des instruments de remédiation pour éviter la sortie du cadre scolaire des apprenants : commission de prévention des ruptures de formation associant les acteurs de l'insertion et de l'orientation et les structures de formation, réseau élargi de membres associés impliqués dans l'accompagnement des jeunes.

Cette demande sociale qui avait été détectée localement a été identifiée au niveau national et la loi de février 2011 a apporté une réponse partielle avec la mise en place du système interministériel d'échange d'informations (SIEI) et le travail des plates-formes.

1.5. Le renforcement de l'éducation artistique, culturelle et scientifique

Une des particularités de l'enseignement agricole, système d'enseignement et de formation à vocation professionnelle, est de croiser cette orientation avec une conception humaniste large de la personne, par une prise en charge globale, dans laquelle les aspects éducatifs et culturels sont multi-formes, cohérents et complémentaires.

L'éducation socioculturelle (ESC) est une originalité de l'enseignement agricole. Créée dans la mouvance de l'Éducation populaire, dans le contexte des lois d'orientation agricole de 1960 et complémentaire de 1962, elle vise cette «ouverture sur le monde et sur la vie» que devait provoquer l'enseignement technique agricole pour une population restée encore à l'écart et souffrant d'un «handicap culturel».

Présente dans tous les diplômes de l'enseignement agricole français, l'ESC dépasse la seule éducation aux arts en comprenant, par exemple, une éducation aux médias et aux images. Son objectif principal est l'initiation aux pratiques culturelles et artistiques par trois biais différents qui peuvent se combiner : les initiations à la création, aux techniques et à la consommation culturelle. Elle privilégie des méthodes actives, notamment la pédagogie du projet.

C'est cette particularité d'un enseignement à la fois officiel et décalé, faisant le pont entre l'école et son environnement social et culturel, entre animation et transfert de savoirs, qui peut servir d'exemples et de références pour alimenter les réflexions concernant les missions et la rénovation de l'école.

La construction des référentiels en modules combinant plusieurs disciplines a permis de développer une solide culture de l'interdisciplinarité, renforcée par une relative souplesse des emplois du temps. Elle a favorisé la mise en place de projets à vocation éducative et professionnelle, inscrits dans un cadre territorial avec des partenariats divers et renouvelés à un niveau local ou international.

Au-delà de l'exigence des référentiels, l'éducation physique et sportive (EPS) diversifie ses pratiques, s'appuie sur une variété d'activités sportives dont certaines ont un ancrage fort dans le territoire et s'inscrivent dans différentes structures (enseignement, association sportive, sections sportives et bi qua-

lifications²). L'EPS concourt à la construction d'une culture sportive et artistique aussi bien pour le pratiquant que pour le spectateur et le futur dirigeant.

En ce qui concerne la culture technique, le module M8 du baccalauréat technologique STAV, par exemple, aborde des « questions socialement vives » dans une démarche pluridisciplinaire qui associe la philosophie, la biologie, l'écologie, l'agronomie et la zootechnie et il rattache les savoirs et les apprentissages à des problématiques contemporaines (théorie de l'évolution et débats autour du créationnisme, différence de nature ou de degré entre l'homme et l'animal et débats autour de l'antispécisme, enjeux actuels de la bioéthique).

Au-delà du croisement des savoirs, nécessaire pour mettre en évidence la complexité du monde dans lequel nous vivons, ce dialogue actif entre les disciplines et les démarches permet d'approfondir la question de l'exercice démocratique de la responsabilité et de réfléchir collectivement de manière critique et prospective sur ce que l'on doit faire, peut faire et comment, à travers des approches ouvertes sur des réalités locales ou élargies (interventions de scientifiques, juristes, professionnels du monde agricole ou agroalimentaire, visites, jeux de rôles, tables rondes, atelier d'écriture...).

La présence d'une exploitation agricole et/ou d'un atelier technologique dans chaque établissement nourrit également, en complément du projet de formation professionnelle, des projets éducatifs scientifiques et artistiques, comme en témoignent de nombreuses initiatives portées dans des « Projets d'avenir ».

La diversification des méthodes et des situations d'apprentissage, soutenue par la mise en place, dans les années 1980, du contrôle en cours de formation et des unités capitalisables (formation par apprentissage et formation professionnelle continue) a permis le croisement des regards culturels, artistiques et scientifiques et le développement d'une dynamique collective des équipes pédagogiques.

2. Thème n° 2: les élèves au cœur de la refondation

Compte tenu de la présence dans les établissements d'enseignement agricole d'apprenants de statuts différents, élèves, étudiants, apprentis, stagiaires de la formation professionnelle continue, le terme d'élève est à considérer, dans un grand nombre de cas, de manière générique.

2. Préparation conjointe d'un diplôme « agricole » et d'un diplôme d'animation sportive et/ou socioculturelle.

2.1. Des rythmes scolaires adaptés

L'enseignement agricole a historiquement été confronté à la question des rythmes scolaires, en prenant en compte la saisonnalité des rythmes de production.

Aujourd'hui, les référentiels prévoient, pour toutes les voies de formation (scolaire, apprentissage et formation professionnelle continue), une alternance annuelle de stages et de périodes de formation dans les établissements, une alternance hebdomadaire et quotidienne de cours, de travaux pratiques, de travaux dirigés, d'observation, de travail en projet... Au-delà des référentiels, de nombreuses expériences dans les établissements d'enseignement agricole ont été menées, souvent avec succès, pour modifier les rythmes horaire et hebdomadaire. Dans bien des cas, les projets, réfléchis avec les apprenants, se sont révélés positifs, «bousculant» plus les habitudes des adultes que celles des jeunes. Cependant, il est important de regarder plus loin et de s'interroger sur les rythmes propres aux jeunes, puisque l'observation des établissements montre qu'ils sont trop souvent organisés pour les adultes, quand bien même la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 plaçait l'élève au centre du dispositif. Dans nos établissements à majorité d'internes, combien d'adultes supporteraient la charge horaire imposée?

Tous les adultes accepteraient-ils de quitter leur domicile à 6 heures et de n'y rentrer qu'après 21 heures? La séquence de cours doit-elle obligatoirement durer 55 minutes? Ne peut-elle être parfois plus courte, parfois plus longue? Ce sont quelques exemples parmi les questions que les établissements se posent et que l'ensemble de l'enseignement agricole doit se poser aujourd'hui, en s'appuyant sur les expérimentations déjà conduites.

2.2. Une école attentive à la santé des élèves

L'enseignement agricole est sensible, depuis de nombreuses années, à créer un environnement intégrant de manière durable les bonnes pratiques en matière d'éducation à la santé. La prise en compte des causes relationnelles, environnementales, affectives et cognitives génératrices de ces bonnes pratiques s'illustre de manière globale dans l'enseignement: la santé physique et la santé psychologique sont des objectifs pluridisciplinaires intégrés dans les programmes et dans les pratiques. Les professionnels de la santé (infirmières, formateurs secouristes au travail), les enseignants et la vie scolaire mettent en place des actions concernant par exemple la sexualité, les addictions, l'alimentation saine, les activités physiques, le bien-être, la sécurité.

Les quelques exemples suivants en témoignent : obligation d'une visite médicale en relation avec les exigences professionnelles ; enseignement des gestes et postures liés à l'économie de l'effort ; mise en place d'une commission nutrition pour une alimentation saine ; prévention dépendances avec le réseau d'éducation pour la santé, l'écoute et le développement de l'adolescent (RESEDA) ; développement des groupes « adultes relais » favorisant le repérage des élèves souffrant de troubles psychologiques liés à l'adolescence ; instauration d'une semaine « santé et développement durable » dans les programmes ; éducation physique et sportive en lien avec l'environnement et suivi médical important pour les élèves des sections sportives, etc. Ainsi l'enseignement agricole a véritablement à cœur d'établir cette relation qui améliore à la fois la santé et les résultats scolaires et qui favorise les comportements sains qui durent toute la vie.

2.3. Un accompagnement efficace pour les élèves en situation de handicap

Il s'agit d'accompagner les élèves mais également d'accompagner les enseignants. La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées³, en inscrivant l'égalité de droit et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, ouvre l'accessibilité à l'école en milieu « ordinaire » pour tout handicapé en fonction de son projet de scolarisation, ainsi que la mise en place de mesures individuelles de compensation destinées à rétablir l'égalité des chances.

Le Conseil d'État considère⁴ que l'obligation pour l'État de scolariser les enfants handicapés doit s'analyser comme une obligation de résultat. La haute juridiction estime, en effet, qu'il incombe à l'État, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que le droit à l'éducation et l'obligation scolaire aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif.

Aujourd'hui, devant les difficultés rencontrées, pour lesquelles ils n'ont pas été formés, certains enseignants volontaires dans l'enseignement agricole se professionnalisent et la demande est de plus en plus importante. L'enjeu est considérable, puisqu'il s'agit finalement de transformer l'école pour qu'elle devienne réellement une école « inclusive ». Afin de relever ce défi, plusieurs axes peuvent être proposés :

3. Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

4. CE, 8 avril 2009, n°311434, publié au recueil Lebon.

- poursuivre la sensibilisation des équipes éducatives à la prise en compte du handicap ;
- assurer une véritable formation à tout enseignant nouvellement recruté, intégrant le repérage de la dyslexie et d'autres « dys » (dyspraxie, par exemple), handicaps « invisibles » ;
- développer la formation d'enseignants volontaires qui se professionnalisent afin de les rendre capables d'animer des stages de démultiplication, visant la mise en place d'une pédagogie plus adaptée aux élèves en situation de handicap ;
- offrir à ces mêmes enseignants un statut leur permettant de concilier cette fonction d'animateur et leurs missions ordinaires ;
- développer la réflexion pédagogique et didactique entre formateurs, enseignants et inspecteurs afin d'apporter des réponses et créer des ressources adaptées aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ;
- permettre que chaque établissement de l'enseignement agricole ait accès à un médecin scolaire ou à un médecin « référent » qui puisse participer à l'aménagement de la scolarité des apprenants en situation de handicap, selon un principe de gratuité.

2.4. Un climat scolaire apaisé dans les écoles et les établissements ; la vie scolaire et l'éducation à la citoyenneté

La question du climat scolaire ne se pose pas de manière globale dans les établissements d'enseignement agricole. Sans prendre le risque de tenter une approche sociologique empirique, quelques grandes caractéristiques peuvent expliquer cela et donner des pistes quant à la résolution de problèmes s'il y en a :

- la taille des établissements dans lesquels les effectifs majoritairement à moins de 300 élèves, toujours à moins de 1 000, permettent, notamment aux équipes éducatives, d'avoir une connaissance individuelle et donc identitaire des jeunes ;
- la forte majorité d'internes qui place la communauté dans un continuum éducatif hebdomadaire permettant la construction d'un référentiel commun, plus sûrement que dans un établissement à présence discontinue ;
- le caractère fortement professionnel ou technologique des enseignements dispensés pourtant dans des lieux souvent éloignés, mais qui se traduit par un fort engagement des jeunes et une vraie mobilisation sur leur projet personnel ;

- la dynamique créée par la pédagogie de projet particulièrement à travers des disciplines comme l'ESC et l'EPS qui interviennent au bénéfice des jeunes jusque dans les temps péri-pédagogiques ;
- les ALESA, associations de lycéens, d'étudiants, de stagiaires et apprentis, qui permettent aux jeunes d'expérimenter la démocratie par la vie associative en prenant eux-mêmes en charge une association à leur bénéfice ;
- les formations de délégués, d'éco-délégués, généralisées dans tous les établissements ;
- la mixité des publics dans la majorité des établissements qui accueillent des élèves de la formation scolaire, des apprentis en formation initiale par alternance, des adultes de la formation continue ;
- les stages (pour les élèves et stagiaires de la formation continue) ou périodes en entreprise (pour les apprentis) qui confrontent les apprenants « au réel », la théorie à l'expérience, l'école au monde du travail ;
- l'implication des personnels éducatifs présents et investis au-delà de leurs simples missions...

Tous ces exemples concourent à l'instauration d'un climat apaisé notamment à travers l'éducation citoyenne réellement vécue dans nos établissements.

Cependant, l'équilibre est fragile avec la réduction des moyens affectés aux services d'éducation et de vie scolaire. Ces derniers, bien au-delà de la gestion de la sécurité des apprenants, ont la responsabilité de l'éducation citoyenne et sont, par leur action, les garants du bon climat qui prévaut dans les établissements d'enseignement agricole.

3. Thème n° 3 : un système éducatif juste et efficace

3.1. Une grande ambition pour le numérique

L'enseignement agricole fait preuve de dynamisme et de volontarisme dans le domaine du numérique en proposant de nombreux services pour faciliter la gouvernance des établissements, pour communiquer et collaborer et pour fournir des ressources. Des ressources, comme celles du réseau national documentaire de l'enseignement agricole ou encore celles du portail du système d'information géographique de l'enseignement agricole (SIGEA) en prenant notamment appui dans les EPLEFPA sur deux métiers spécifiques : les professeurs de technologies informatique et multimédia (TIM) et les techniciens informatique bureautique et audiovisuel (TEPETA IBA).

Sous la direction des chefs d'établissement, les professeurs TIM et les TEPETA IBA mettent en œuvre dans le cadre de commissions de travail avec leurs collègues et des élèves/apprenants, une réflexion globale autour de la définition du

schéma directeur local du système d'information des EPLEFPA et œuvrent en matière d'animation, d'accompagnement des équipes pédagogiques et des apprenants à l'aide de nouvelles formes de médiation et d'intermédiation. Ce dispositif local original est complété à l'échelon régional par le réseau des délégués régionaux aux technologies de l'information et de la communication et au plan national par le système national d'appui et la sous-direction de l'innovation de la direction générale de l'enseignement et de la recherche.

Avec le déploiement des espaces numériques de travail, un nouvel écosystème informationnel de l'EPLEFPA s'inscrit dans le maillage numérique culturel à l'échelle d'un territoire avec les espaces ressources (centres de documentation et d'information - CDI ; centres de ressources - CdR) gérés par les professeurs-documentalistes et les animateurs CdR et la présentation totale ou partielle des contenus en ligne (publiés par les membres de l'établissement, enseignants, formateurs, élèves/apprenants, etc. ; référencés ou acquis).

En terme de pédagogie, les référentiels ont toujours favorisé l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TICE) dans les pratiques d'enseignement aussi bien dans les modules de formation généraux ou techniques, ceux laissés à l'initiative des établissements, les séances de pluridisciplinarité ou dans les divers dispositifs de formation initiale ou en formation professionnelle continue et apprentissage. Si le B2i lycée n'est pas obligatoire pour l'obtention d'un baccalauréat, l'enseignement des technologies de l'informatique et du multimédia et de l'information documentation fait l'objet de contrôles en cours de formation pris en compte lors de la certification des diplômes. L'enseignement des technologies de l'informatique et du multimédia permet aux apprenants une approche contextualisée des outils informatiques.

Par ailleurs, depuis plus de dix ans, la formation professionnelle continue et l'apprentissage (CFPPA, CFA) se sont intéressés à la formation ouverte et à distance (FOAD). Des scénarios pédagogiques hébergés sur des plates-formes ont été mis en oeuvre grâce au soutien notamment de l'Institut Eduter pour l'éducation et le développement professionnel.

Le déploiement progressif des espaces numériques de travail (ENT) en régions et la généralisation des cahiers de textes numériques à la rentrée 2013 favoriseront l'adaptation des rythmes éducatifs (présentiel, à distance), le suivi et l'accompagnement plus efficace des apprenants y compris lors des stages et des périodes en entreprises pour les apprentis, l'individualisation des parcours et la prise en compte des besoins des apprenants (remédiation, personnes en situation handicap, sport de haut niveau, phobies scolaires, accidents, maladies graves...). Ces ENT, ainsi que la généralisation des cahiers de textes numériques, renforceront les liens avec les parents puisqu'ils

seront en capacité, non seulement, de suivre la scolarité et la vie dans l'établissement, mais aussi d'interagir à travers des espaces d'échanges.

C'est ainsi que la culture numérique de la communauté éducative s'inscrit dans une continuité d'usages numériques éducatifs innovants tout au long de la scolarité, voire de la formation.

Afin d'appuyer la mise en place de cette culture numérique, il conviendrait d'une part de capitaliser et valoriser le patrimoine immatériel de l'enseignement agricole public et d'autre part, de promouvoir la création et les échanges de pratiques sur l'utilisation des ressources numériques les mieux adaptées aux besoins des enseignants, formateurs et élèves, étudiants, apprentis, de leur conception jusqu'à leur diffusion en interne et en externe. Parallèlement, les actions liées à la production des ressources mettant en œuvre de l'ingénierie pédagogique numérique des enseignants et des formateurs, l'exploitation des ressources numériques élaborées dans les exploitations agricoles et les ateliers technologiques et la production d'outils informatiques professionnels devraient permettre à l'enseignement agricole de s'inscrire pleinement dans cette « ambition numérique ».

3.2. Une école juste pour les territoires

La loi a confié à l'enseignement agricole non seulement la mission d'assurer la formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue dans les métiers auxquels il prépare, mais également d'autres missions dont celle de « participer à l'animation et au développement des territoires ».

La liaison de l'enseignement agricole avec son territoire est historiquement forte et ancienne. La réaffirmation de cette mission dans la loi de 2005 relative au développement des territoires ruraux visait non seulement à adapter le mode de construction des connaissances des apprenants en intégrant les territoires comme supports pédagogiques, mais également à s'inscrire dans la construction et la mise en œuvre de projets de territoires. L'évaluation de la mise en œuvre de cette mission par l'inspection de l'enseignement agricole en 2011 a montré, d'une part, l'intégration forte de celle-ci à la mission de formation, d'autre part, la richesse des liens tissés entre les établissements et leurs territoires. Au niveau des formations, les modules tels que « écologie, agronomie, territoire et développement durable », les stages « territoire - développement - ressources - produits » ou encore les projets d'animation sportive et de pleine nature témoignent de l'intégration de la dimension territoriale dans les référentiels. Mais, au-delà de l'intégration dans les formations, l'action territoriale des établissements d'enseignement agricole est porteuse de médiation, agrège et fédère les différents acteurs du territoire. Ainsi, à travers le développement endogène de projets territoriaux partagés,

elle favorise la création de liens sociaux : l'utilisation de l'expertise du chef de cuisine d'un établissement agricole pour la sécurisation des cuisines des communes environnantes en constitue un exemple significatif. Il en va de même pour la réalisation de diagnostics pastoraux dans une zone de montagne, la réalisation d'un film et la diffusion d'émissions de radio autour du patrimoine fluvial dans le cadre d'un festival ou encore lors de la participation aux actions déclinées dans le cadre de l'Agenda 21 de la ville, dont des actions de fourniture de plants potagers aux écoles primaires.

Par ailleurs, si le lien au territoire passe nécessairement par des partenariats avec les acteurs locaux, il s'exprime également, dans une société concernée par le monde, par les relations créées avec des établissements homologues de pays de l'Union européenne ou d'autres continents. Ces actions contribuent à former, d'une part, de futurs professionnels conscients des enjeux internationaux actuels (économiques, sociaux, agricoles, environnementaux, etc.), d'autre part, de futurs citoyens sensibilisés aux questions du développement. Cette mission de « participation à la coopération internationale » confiée par la loi depuis 1984 s'est notamment concrétisée par la mobilité internationale d'apprenants et enseignants. Selon une étude de l'IEA réalisée en 2010, plus de 2000 jeunes de l'enseignement technique agricole partent chaque année en stage d'un mois ou plus à l'étranger grâce aux bourses des programmes européens, aux bourses nationales du MAAF ou encore à celles des collectivités territoriales. Pour les BTSA, le taux de départ avoisinerait les 20%. Dans le contexte actuel de mondialisation accélérée, l'enseignement agricole a fait le choix de s'inscrire dans cette « ambition internationale » permettant à ses élèves « d'apprendre le monde avec d'autres et non pas seuls ».

Au-delà du constat de la réalité de la mise en œuvre de ces missions par les établissements d'enseignement et de formation agricoles, quelques pistes pourraient être développées. Ainsi l'établissement pourrait accentuer son rôle comme pôle de ressources pour le territoire en lien avec le partage d'espaces de travail et le développement de réseaux.

3.3. Une gouvernance renouvelée

L'EPLEFPA constitue aujourd'hui le lieu d'exercice des missions dévolues par la loi à l'enseignement agricole public. Si pour l'EPL, il peut y avoir amalgame entre statut juridique (EPL) et statut scolaire (collège ou lycée), la loi assigne à l'EPLEFPA les cinq missions précitées, dont celle d'assurer une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue. Ainsi, l'EPLEFPA présente la spécificité d'associer, au sein d'une même structure juridique, les trois voies de formation : la formation scolaire, la formation

par apprentissage et la formation professionnelle continue. Cette spécificité constitue une richesse, non seulement pour les jeunes accueillis, mais également en termes de variété des cultures et des pratiques pédagogiques.

La mise en place du conseil de l'éducation et de la formation (CEF), en ce qu'il constitue un lieu d'échanges et de réflexion collective au niveau de l'établissement, permet de partager autour des questions pédagogiques et éducatives transversales aux différents centres (lycée, CFA, CFPPA, exploitation agricole ou atelier technologique). Les enjeux, aux niveaux pédagogique et éducatif, liés à la mise en œuvre de ce conseil mériteraient sans doute un appui particulier vis-à-vis des établissements et/ou des directeurs d'EPLEFPA.

L'EPLEFPA présente également la caractéristique d'être administré par un conseil placé sous la présidence d'une personnalité « extérieure » à l'établissement. Ceci constitue une singularité dans le secteur de l'enseignement et contribue sans doute à l'insertion territoriale des établissements.

Au-delà de ces quelques caractéristiques des EPLEFPA, il faut noter l'impact des mesures de décentralisation et de déconcentration sur la gouvernance des établissements. En effet, le passage d'une phase de « partage » de compétences entre l'État et la Région à une phase de compétences « conjuguées » place la collectivité territoriale aux côtés de l'établissement et de l'autorité académique en tant que financeur et coproducteur de politiques éducatives locales. Ne serait-il pas utile d'élaborer, à partir du projet d'établissement, un contrat tripartite liant l'État, la collectivité et l'établissement en termes d'objectifs et, dans la mesure du possible, de moyens ?

3.4. L'évaluation de l'École repensée

L'évaluation de l'école peut s'entendre aux différents niveaux territoriaux : local (établissement et/ou unité de formation), régional et national.

Concernant le niveau local, l'inspection de l'enseignement agricole conduit, depuis de nombreuses années, des évaluations d'établissements et/ou de mise en œuvre du projet d'établissement. Après avoir reposé sur le volontariat, ces évaluations se sont imposées aux établissements dès lors que la loi d'orientation agricole de 1999 a formellement introduit le projet d'établissement dont « ... la mise en œuvre fait l'objet d'une évaluation dans les conditions fixées par le ministre de l'agriculture ». C'est dans ce cadre que des évaluations de la mise en œuvre des projets d'établissements (EMOPE) ont été conduites dans des cadres régionaux (tous les établissements – publics et privés – de la région). La finalité de ces évaluations était double : d'une part, fournir aux établissements des constats, analyses et jugements pour les aider à élaborer, appliquer, modifier leurs choix stratégiques et opérationnels et,

d'autre part, donner au niveau régional des éléments sur le pilotage des établissements.

Deux observations se sont dégagées à la suite de ces EMOPE : d'une part, les moyens humains disponibles ne permettaient pas de conduire ce type de démarche dans l'ensemble des régions (nombre d'établissements trop important) et, d'autre part, l'approche par la mise en œuvre du projet d'établissement est apparue trop restrictive (l'approche établissement apparaissant plus pertinente) et parfois difficile à mettre en œuvre (absence de projet d'établissement formalisé).

Si les EMOPE et évaluations globales d'établissement ont marqué le pas ces dernières années, l'intérêt de l'évaluation au niveau des établissements est à nouveau aujourd'hui de pleine actualité. Si parfois le projet d'établissement se cantonne à « un exercice de style » les possibles évolutions dans le cadre de la nouvelle étape prévue de décentralisation pourraient conduire à la mise en place de « contrats d'établissements pluriannuels tripartites » qui génèreraient des évaluations, et en particulier des auto évaluations incluant le point de vue des apprenants et des parents et débouchant sur un plan d'actions. Cette auto-évaluation doit reposer sur une méthodologie solide et être vérifiée par une évaluation externe.

Dans ce contexte, l'Inspection de l'enseignement agricole pourrait orienter ses travaux vers l'élaboration d'outils méthodologiques pour l'auto-évaluation en cohérence avec les outils disponibles sur l'évaluation des établissements et de la mise en œuvre de leur projet. Par rapport aux niveaux régional et national, la mise en place d'un observatoire des établissements, à laquelle pourrait participer l'inspection de l'enseignement agricole, constituerait un outil permanent d'analyse et de mise à disposition de données à destination des instances décisionnelles.

4. Thème n° 4 : des personnels formés et reconnus

4.1. Une vraie formation initiale et continue

Cette question appelle naturellement une focalisation sur les enseignants et formateurs, vu les bouleversements connus récemment avec la « masterisation ». Rappelons toutefois qu'elle touche tout l'enseignement agricole. Les personnels administratifs, d'éducation et de direction sont également concernés, mais de manière différenciée selon les spécificités des recrutements et déroulements de carrière. On peut également s'interroger sur la formation des personnels recrutés sur les budgets des établissements.

En ce qui concerne les enseignants recrutés par l'État, il convient certes de revisiter le dispositif actuel, mais cela ne signifie pas revenir au modèle ancien, la référence du recrutement au niveau master n'étant pas remise en cause. Toutefois, on indiquera que cette élévation entraîne de vraies difficultés de vivier pour certaines disciplines techniques. Dans ces situations, des dispositifs transitoires — si ce n'est dérogatoires — devraient être encore envisagés compte tenu de la vocation professionnelle de l'enseignement agricole.

Le « modèle intégré » de formation initiale des enseignants mis en place dans l'enseignement agricole constitue une originalité positive compte tenu du rythme d'alternance retenu (temps de service en établissement de 12 heures hebdomadaires) et des dispositifs élaborés : accompagnement personnalisé, conseiller pédagogique tuteur consacrant du temps à cette mission, implication des équipes des établissements d'accueil, circulation de l'information par les moyens de communication interactifs, etc. On peut certainement renforcer ces modalités, structurer encore mieux un système développant de la formation ouverte et à distance qui permette de répondre aux besoins individuels et collectifs. Ce système doit, bien entendu, comprendre les temps collectifs dans l'établissement de formation des enseignants du MAAF, nécessaires notamment à la construction d'une culture commune et à la sensibilisation à la recherche et à la recherche action (cf. infra).

La question de la place du concours dans le cursus est centrale et ne concerne pas que l'enseignement agricole. Les opinions des acteurs sont plurielles. De notre point de vue, faute d'un accord unanime, un consensus social serait souhaitable, une accentuation de la professionnalisation du recrutement également, à la condition que l'intégration du cursus (de l'acquisition du master adéquat à l'entrée dans le métier) soit renforcée.

La diversification des recrutements, du pré-recrutement à celui de professionnels ayant une expérience, y compris pour une durée limitée dans une trajectoire professionnelle, est une piste qui doit être creusée dans l'enseignement agricole. En effet, cet enseignement promeut légitimement de manière identitaire. Or, d'une part le pré-recrutement contribuerait à son caractère promotionnel et d'autre part l'appel à des professionnels favorise l'interaction avec le monde socioéconomique.

Dans leur activité, les inspecteurs de l'enseignement agricole sont interpellés au quotidien par des demandes « d'accompagnement », notamment par les enseignants. Ces demandes s'adressent à l'Inspection, mais pas uniquement à elle, c'est-à-dire à l'ensemble du système.

Pour ce qui concerne les inspecteurs, à côté de leurs rôles de contrôle et d'évaluation, cette posture d'accompagnement doit être adoptée, chaque fois qu'elle est pertinente, et adaptée à la situation. On y reviendra plus loin.

Pour ce qui concerne l'ensemble de l'enseignement agricole, cela met en évidence la nécessité du renforcement des liens entre formation initiale et formation continue dans une perspective de formation tout au long de la vie. L'enseignement agricole bénéficie dans cette perspective d'un «système national d'appui (SNA)» composé notamment de cinq établissements d'enseignement supérieur agronomique. Une articulation plus forte entre «appui», formation initiale et formation continue permettrait de développer ce lien à la recherche nécessaire pour l'innovation («des enseignants utilisateurs compétents des résultats de la recherche»), efficace pour les apprenants (réponse aux besoins spécifiques, échanges des pratiques, mutualisation d'outils pédagogiques et d'expériences) et stimulante pour les personnes, la recherche - action étant un puissant outil de développement personnel et professionnel. On peut également s'interroger plus largement sur l'implication, faible actuellement, des autres écoles d'enseignement supérieur agronomique dans la formation continue des enseignants et formateurs, et dans le lien recherche - formation - développement si nécessaire au perfectionnement des acteurs et à l'accompagnement des politiques publiques. N'oublions pas aussi de citer le rôle des réseaux de différente nature en la matière : réseaux thématiques d'établissements, réseaux mixtes technologiques (RMT). L'enseignement agricole a une culture de réseau pour l'efficacité de la filière du progrès qu'il convient de conforter et développer.

Le développement des actions locales ou régionales, articulées au national dans une perspective de réseau, faciliterait également la pertinence de réponses adaptées aux besoins précis, au développement des cultures collectives (équipes) et à la capitalisation des résultats produits. Enfin, la professionnalisation de la formation tout au long de la vie ne passerait-elle pas par le développement de bilans de compétences et d'un portefeuille de compétences utiles tant pour la réponse aux besoins du système qu'à celui des personnes (progression, mobilité).

4.2. Des missions redéfinies pour des personnels reconnus

Les évolutions des métiers concernent elles aussi tous les personnels de l'enseignement agricole. On notera que les métiers des personnels de direction ont été étudiés très récemment, les modalités de recrutement et de formation revues. Il serait pertinent d'évaluer dans quelque temps ces rénovations. Pour ce qui concerne les directeurs de centres (CFA et CFPPA, exploitations agricoles et ateliers technologiques), la rénovation date de deux ans, et l'évaluation du cursus rénové de formation - appui - qualification pourrait être engagée.

Le principal sujet concerne toutefois le métier d'enseignant et son exercice. L'enseignement agricole présente une variété avérée de modalités. Tout d'abord, on l'a rappelé, dans les établissements sont présentes les voies scolaire, étudiante, par apprentissage et les différents types de formation d'adultes. Il y a des enseignants et formateurs spécialisés ou ayant des services mixtes. Ensuite, les établissements d'enseignement agricole exercent, par la loi, les cinq missions précitées. Ces enseignants et formateurs ont donc des activités qui sont identifiées en tant que telles, distinctes de l'enseignement et de la formation, ou bien qui s'exercent à travers cet exercice professionnel. Dans chaque établissement, on recherche sur un double registre éducatif et territorial « la synergie des cinq missions ». De plus, les activités composantes de l'acte d'enseignement et de formation qui préparent, complètent, ou diffèrent du face-à-face sont aujourd'hui communément reconnues : réunions, préparations, corrections, activités d'apprentissage différenciées en petit ou grand groupe, en établissement ou à l'extérieur, en situation professionnelle authentique ou reconstituée, à distance ou en présentiel... avec toutes les combinaisons possibles.

Il apparaît nécessaire de prendre en compte l'ensemble de ces facettes du métier et de les reconnaître, pour l'institution et son efficacité, comme pour les acteurs et leur développement professionnel et personnel. Cela pose clairement la question des obligations de service, qu'il convient d'aborder selon le sens, la nature même du métier dans son exercice et dans son positionnement dans l'enseignement agricole, au MAAF et dans la fonction publique, d'où la liaison nécessaire avec une trajectoire de formation tout au long de la vie (cf. supra). Ensuite vient la question, importante, de la quantification et de la reconnaissance, y compris salariale. Ces deux approches sont bien entendu au cœur d'un dialogue social.

L'ensemble de ces évolutions pourrait entraîner une véritable refondation sociale et professionnelle du métier d'enseignant. L'histoire et l'actualité de l'enseignement agricole proposent des conditions propices à une approche stimulante de ces questions essentielles.

L'Inspection indique également qu'un tel travail collaboratif sur le métier prendrait naturellement en compte des conditions d'exercice collectif de celui-ci. L'équipe pédagogique est une réalité toujours à promouvoir. Il faut favoriser un certain nombre de conditions dans et au niveau de l'établissement d'enseignement agricole : temps et espaces de travail collectif, complémentarité du disciplinaire et de l'apprentissage, promotion des relations entre éducatif et pédagogique, etc.

À la conjonction de ces lignes de forces, individuelles et collectives, on voit bien que le pilotage de l'établissement, ainsi que celui du système aux niveaux régional et national (gouvernance) sont concernés. Quelles relations

entre exercice du métier et projet d'établissement? Quelle composition des équipes dans des espaces locaux et régionaux? Quelle articulation avec une fluidité nationale? Autant de points à mettre en perspective.

4.3. Une nouvelle évaluation des personnels

Cette question, qui représente un sujet stratégique pour l'enseignement agricole, concerne une mission permanente identitaire de l'Inspection de l'enseignement agricole. Le principal sujet est actuellement l'évaluation des enseignants, mais on notera que l'ensemble des acteurs de l'enseignement agricole est concerné, avec des spécificités relatives aux différentes fonctions.

Cette note n'a pas pour prétention de traiter l'ensemble du sujet de l'évaluation des enseignants, mais de pointer quelques éléments essentiels, qui résultent en particulier de l'expérience des inspecteurs, de leur pratique professionnelle en relation directe avec les acteurs des établissements. On indiquera d'emblée que deux mouvements émergent fortement. Il s'agit d'une part de la demande de conseil, d'accompagnement et d'autre part de la montée en puissance du collectif. Nous les aborderons au cours du questionnement ci-dessous.

Tout d'abord, pourquoi évaluer? Nous ne traiterons pas du rôle éventuel de l'évaluation à l'égard du déroulement de la carrière d'un enseignant dans son grade. On mettra l'accent sur la fonction de régulation de l'évaluation des enseignants, d'une part dans la perspective de réussite des apprenants, d'autre part, sur l'évolution personnelle des enseignants dans leur carrière. Sur le premier sujet, l'évaluation permet de faire le point sur les pratiques et compétences professionnelles. Cette fonction de régulation recèle plusieurs facettes (contrôle, conseil). C'est ici que l'on pointera la demande croissante d'accompagnement des enseignants⁵, formulée auprès des inspecteurs, compte tenu des changements des publics, des rénovations, des évolutions technologiques et sociales, etc.

Cet accompagnement concerne les pratiques professionnelles, mais aussi l'évolution de carrière, dans l'enseignement et ses métiers ou parfois hors de l'enseignement, cette dernière question prenant un éclairage particulier au MAAF, ministère à la fois technique et éducatif. Elle conduit à des relations avec les autres acteurs du conseil au MAAF. Dans la même perspective, une demande de bilan apparaît à certains moments de la carrière. Elle est souvent non qualifiée, mais, parfois, on parle de bilan de compétences.

5. L'IEA pratique déjà des « visites conseils », qui se traduisent par un document partagé seulement par l'inspecteur et l'enseignant, sauf si ce dernier demande à ce qu'il soit versé à son dossier administratif.

À cet égard, précisons que les finalités de l'évaluation peuvent être différemment proportionnées aux différents moments de la carrière (titularisation, conseil de carrière, en début de carrière, contrôle et bilan en cours, etc.). Ces interventions différenciées dépendent toutefois, pour ce qui concerne l'Inspection, des possibilités d'intervention.

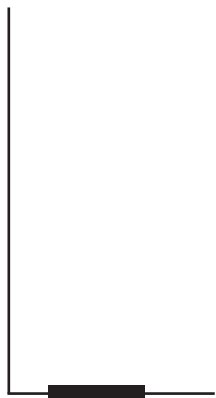
Sur ce registre, vient en effet ensuite la double question de comment et qui évalue? Si l'Inspection considère que l'observation directe de l'acte pédagogique, ainsi que l'échange particulier entre enseignant et inspecteur qui le suit sont un moment incontournable, elle indique également que la multiplicité des situations de formation et des méthodes d'apprentissage impliquerait des interventions plus diversifiées. C'est en tous cas dans ce contexte que la dimension collective d'une forme d'évaluation est fortement soulignée. L'Inspection a mis en place depuis quelques années des évaluations d'équipes pédagogiques, qui rencontrent un vrai succès auprès des établissements. C'est également dans cette dimension qu'est expérimentée l'auto-évaluation, première étape avant un regard extérieur, qui accroît l'implication d'une équipe et des personnes qui la composent dans l'évaluation, et donc probablement l'exploitation efficace des résultats qui en sont tirés.

Toujours sur le comment, les inspecteurs soulignent l'importance d'une évaluation qualitative et rédigée. Rappelons qu'il n'y a pas de notation pédagogique dans l'enseignement agricole. Une forme qualitative rédigée de l'évaluation est parfaitement compatible, d'une part avec un vocabulaire non convenu et précis et d'autre part avec une objectivation, autant que faire se peut comme dans toute évaluation.

Par ailleurs, l'identité de l'enseignement agricole, notamment avec ses cinq missions précitées, mais également avec un mode de fonctionnement des établissements qui accorde une place importante aux projets de différentes natures (et, donc, aux porteurs de projets, organisations collectives et individuelles responsabilisées, etc.) a comme conséquence que les enseignants exercent seuls ou en équipe des séries d'activités qui dépassent largement le cadre de l'action pédagogique *stricto sensu*, même en y intégrant les activités de préparation et d'exploitation.

Ces activités ont du sens en elles-mêmes (les cinq missions, dont on recherche la synergie) et elles enrichissent la première mission de formation. Tout ceci complexifie positivement l'exercice du métier. À ce titre, le croisement de regards entre l'inspecteur et le chef d'établissement devrait être développé (et pas seulement, comme souvent, délégué au directeur-adjoint), pour avoir une vision plus élaborée du professionnel dans la plénitude de son métier. À l'heure où le pilotage pédagogique de l'établissement est sur le devant de la scène, ainsi que la nécessaire implication directe du directeur, on soulignera la nécessité de ces échanges.

DEUXIÈME PARTIE



Les établissements

CHAPITRE II

Le suivi de la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles

Le conseil de l'éducation et de la formation de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (CEF) a été institué par le décret n° 2011-191 du 17 février 2011. Codifié dans le Code rural et de la pêche maritime par l'article D 811-24, il a fait l'objet de la note de service DGER/SDPFE/N° 2011-2090 du 20 juillet 2011.

La directrice générale de l'enseignement et de la recherche a demandé que soit suivie la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation dans les établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

Un questionnaire a été rédigé dans le but d'examiner les conditions de mise en place du conseil de l'éducation et de la formation. En préambule à ce questionnaire, il est écrit : «Le questionnaire n'a pas pour objet de porter un jugement sur la mise en place du conseil de l'éducation de la formation par les EPLEFPA. Il a pour but de répondre à la demande, formulée par la direction générale de l'enseignement et de la recherche, d'évaluer sa mise en place au niveau national».

36 directeurs d'EPLEFPA ont répondu à cette enquête.

1. L'installation du conseil de l'éducation et de la formation et de ses membres

La mise en place du conseil de l'éducation et de la formation (CEF) est obligatoire. Cette mise en place a-t-elle eu lieu au cours de l'année scolaire 2011-2012 ?

Plus de 25 % des établissements interrogés n'ont pas mis en place le CEF au cours de l'année scolaire 2011-2012. Sur les 10 établissements n'ayant pas installé cette instance, seuls deux disent clairement souhaiter le faire en

début d'année scolaire 2012-2013. Parmi les établissements n'ayant pas mis en place le CEF au cours de l'année scolaire 2011-2012, plusieurs évoquent des changements importants dans les équipes de direction des EPLEFPA.

Comment a été faite l'information des personnels des différents centres et sites de l'EPL pour leur faire connaître l'existence et le fonctionnement du conseil de l'éducation et de la formation ?

Tous les établissements ayant mis en place le CEF disent avoir informé dans les meilleures conditions possibles l'ensemble des personnels. Après la parution du décret du 17 février 2011, mais avant la publication de la note de service du 20 juillet 2011, plusieurs chefs d'établissement ont présenté le CEF au conseil d'administration. Dans la majorité des établissements, le CEF a été évoqué en réunion plénière.

Si l'instance a été mise en place, est-elle unique pour l'EPLEFPA comme le prévoit la réglementation ?

Tous les établissements répondent par l'affirmative à cette question. Un chef d'établissement estime que le CEF présente peu d'intérêt dans une structure où il y a seulement deux centres, le lycée et l'exploitation.

Le décret expose que le président du CEF convoque les membres du conseil au moins huit jours à l'avance (ce délai pouvant être ramené à trois jours en cas d'urgence). Le délai a-t-il été respecté à l'occasion de la première réunion ?

Parmi les chefs d'établissements ayant mis en place le CEF, seuls deux n'ont pas respecté le délai de huit jours pour l'envoi de la convocation. Dans la majorité des cas, le délai réglementaire a donc été respecté.

Le CEF doit élaborer son règlement intérieur. Cela a-t-il été fait à l'occasion de la première réunion ? Si non, est-ce prévu à l'occasion de la prochaine réunion ?

Dans 17 établissements, le règlement intérieur du CEF n'a pas été mis en place. Tous les chefs d'établissement ne voient pas encore l'intérêt de l'écriture d'un règlement intérieur des instances. Plusieurs d'entre eux attendent une mise en place effective des CEF pour rédiger un règlement intérieur.

Au cours de la première réunion du conseil de l'éducation et de la formation, le directeur, président du CEF, a-t-il invité une (des) personne(s) extérieures à l'établissement ? (Cette possibilité est offerte dans la note de service de juillet 2011). Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?

Parmi les établissements ayant mis en place le CEF, deux seulement ont associé, lors de la première réunion, une personne extérieure à l'établissement. Dans le premier cas, il s'agit de l'adjointe au chef du service régional de la

formation et du développement, dans l'autre cas, il s'agit du responsable de l'antenne du centre de formation d'apprentis. Très majoritairement, les chefs d'établissements ont respecté la liste des membres prévue par la réglementation sur le CEF. Certains d'entre eux attendent que le CEF soit mieux installé pour inviter des personnes extérieures à cette instance.

Si le CEF a été réuni, quand a-t-il pris place dans le calendrier des instances (ordre de la tenue des instances) ?

Aucun élément, dans la réglementation, n'indiquant la période à laquelle peut être placé le CEF, les directeurs ont choisi d'expérimenter plusieurs solutions. Dans une courte majorité de cas, le CEF a été placé après tous les conseils (conseil intérieur, conseils de centre...), mais avant le conseil d'administration. Il sera intéressant de voir comment évoluera la position du CEF dans le calendrier dès lors que sa mise en place sera plus affinée.

À l'occasion de la première réunion du CEF, le quorum a-t-il été atteint ?

Cette instance étant nouvelle dans l'établissement, les directeurs ont craint d'avoir des difficultés pour obtenir le quorum. Cela n'a pas été le cas, lors de cette première année de fonctionnement.

Le décret prévoit qu'un représentant soit élu parmi les personnels enseignants, d'éducation et de surveillance du conseil intérieur de chaque lycée, parmi les formateurs du conseil de centre du CFPPA, du conseil de perfectionnement du CFA et du conseil de l'exploitation et de l'atelier technologique. Quand et comment s'est déroulée cette élection ?

Les chefs d'établissement ont majoritairement choisi la concertation entre les membres du collège d'enseignants et de formateurs, pour nommer ces derniers au sein du CEF, plutôt qu'une élection.

Le décret prévoit que siègent au CEF des représentants des professeurs principaux, enseignants et formateurs. Ces représentants sont désignés par le président du CEF, directeur de l'EPL. Comment s'est faite cette désignation ?

Là encore, la concertation a prévalu, notamment par le fait qu'il est souvent difficile de trouver des candidats pour siéger dans les instances.

Même question pour le conseiller principal d'éducation désigné par le président du CEF.

Lorsque l'établissement ne dispose que d'un seul poste de conseiller principal d'éducation, la nomination s'est faite d'elle-même. Dans les établissements où il y a plusieurs CPE, soit ils ont choisi entre eux pour que l'un siège au CEF, soit les CPE siègent tous au CEF.

2. Les points sur lesquels le CEF doit être consulté

Le décret prévoit que le CEF doit être obligatoirement consulté sur six points particuliers.

– Les questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique

La grande majorité des établissements répond que ce thème a été évoqué à l'occasion du premier CEF.

– La coordination des enseignements et leur organisation, notamment en groupes de compétences, au sein de l'établissement

L'un des enjeux du CEF est de mieux coordonner les enseignements et leur organisation au sein de l'EPL. Pourtant, seuls cinq CEF, parmi les établissements ayant répondu à l'enquête, ont évoqué ce thème lors de leur première réunion.

– La coordination de l'évaluation des activités des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires

La moitié des établissements dit avoir évoqué ce thème. Un directeur se pose la question de savoir ce que l'on entend par « coordination de l'évaluation des activités des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires ».

– Les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves, étudiants, apprentis et stagiaires

Ces dispositifs ont été évoqués en CEF dans pratiquement tous les établissements.

– Les modalités d'accompagnement des changements d'orientation

La moitié des établissements répond par l'affirmative à cette question, l'autre moitié par la négative. Deux directeurs se posent la question de savoir ce que l'on entend exactement par « modalités d'accompagnement des changements d'orientation ».

– Les modalités d'échanges, notamment linguistiques et culturels avec les établissements d'enseignement européens et étrangers

Seuls cinq chefs d'établissement disent avoir évoqué la question à l'occasion du premier CEF.

– Autres thématiques évoquées

Hormis les aspects de coopération internationale, les chefs d'établissement ont traité, majoritairement, les thèmes suggérés par la note de service sur la mise en place du CEF. Six établissements seulement sont sortis de ce cadre,

mais on peut noter que lorsque ce fut le cas, les thèmes traités ont été très variés. Dès lors que la mise en place du CEF sera plus solide, on peut penser que les thèmes traités feront appel à une plus grande transversalité entre les différents centres constitutifs.

3. Des propositions à soumettre au conseil d'administration

Le décret prévoit que le CEF, en liaison avec les équipes pédagogiques, formule des propositions soumises au conseil d'administration par le directeur de l'établissement sur les orientations générales de la politique de l'établissement en matière d'enseignement, de formation, d'éducation et de pédagogie. La moitié des établissements a travaillé sur ces thèmes, mais plusieurs d'entre eux ont préféré confier cette réflexion aux commissions chargées d'élaborer ou de rénover le projet d'établissement.

Il ressort qu'une majorité d'établissement n'a pas évoqué de thématiques hors du champ de celles qui sont proposées dans le décret. Parmi les thèmes tout de même traités, on note la place de l'exploitation agricole dans l'enseignement, les échanges pédagogiques entre les centres constitutifs, le mixage des publics, la méthodologie d'organisation du projet d'établissement, la formation des personnels suite à l'accueil de nouveaux publics, le tutorat, le livret de compétences, la prise en charge des « dys », les rythmes scolaires... Les expérimentations pédagogiques n'ont certes été traitées que dans 10 établissements sur 26 ayant répondu à l'enquête, mais lorsqu'elles l'ont été, on note une grande variété de sujets, avec là aussi des partenariats à engager soit avec des établissements voisins, soit entre centres constitutifs d'un même EPLEFPA.

4. Les difficultés de mise en place du CEF

Certains directeurs d'établissement estiment que le CEF est « un conseil de plus ». Un chef d'établissement écrit : *« Comment mobiliser les équipes avec un conseil de plus ? Nous notons une surcharge du calendrier institutionnel, et le CEF risque d'être une chambre d'enregistrement des autres conseils »*. La multiplicité des réunions est en effet relevée à plusieurs reprises dans l'enquête. La mise en place du CEF, lorsqu'elle est effective, n'a toutefois pas posé de problème particulier. Un chef d'établissement se dit même *« surpris du résultat positif de la première réunion du CEF, en décalage avec une véritable méfiance des équipes à l'amont de la mise en place du conseil »*.

Le mot « transversalité » revient à plusieurs reprises dans les propos des directeurs qui ont une idée positive du CEF. Des chefs d'établissement estiment que les formateurs et les enseignants ne se connaissaient pas vraiment et, même si la culture des centres est très différente, des efforts de travail en commun apparaissent suite à la tenue du CEF. La cohérence des cartes de formation entre les centres est parfois relevée. La confrontation des outils utilisés dans les différents centres est perçue comme une avancée, et elle « sera permise par le CEF ». Ce sont les directeurs des plus importants EPLEFPA qui apportent cette réponse. Un autre chef d'établissement explique que la direction souhaite vraiment se servir du CEF pour construire l'EPL à travers la pédagogie. Un directeur remarque que l'apport des directeurs et formateurs, que ce soit en apprentissage ou en formation continue, est intéressant pour aborder la problématique de l'individualisation.

5. Conclusion

Le conseil de l'éducation et de la formation a « pris ses marques » au cours de l'année scolaire 2011-2012. Les 36 établissements ayant répondu à l'enquête ont été choisis au hasard de missions conduites par les inspecteurs de l'enseignement agricole. 26 d'entre eux ont répondu à la réglementation en instaurant, dès la rentrée scolaire 2011-2012, le CEF.

Les 26 établissements ayant mis en place le CEF n'ont pas rencontré de difficultés particulières. Ils ont correctement informé les membres du personnel des établissements, notamment lors des réunions générales. Ils ont respecté le délai de convocation des membres du CEF. Bien qu'ils aient hésité au niveau du placement du CEF dans le calendrier des instances, ils ont obtenu le quorum, quelle que soit la date du CEF.

Les chefs d'établissement n'ont pas fait appel à des personnalités extérieures pour participer aux premiers CEF, à deux exceptions près. Lorsqu'il s'est agi de nommer les enseignants, formateurs ou conseillers principaux d'éducation dans l'instance, les chefs d'établissement ont choisi la concertation plutôt que l'élection ou la désignation.

Les thématiques traitées ont suivi d'assez près celles qui ont été proposées par la réglementation. Sans doute, dès l'année scolaire prochaine, les chefs d'établissement élargiront le champ de questions à traiter en CEF.

L'intérêt de l'instance est nettement plus fort dans les EPLEFPA multi-centres que dans les EPLEFPA constitués uniquement de deux centres.

Même si certains chefs d'établissement estiment que le CEF est « une réunion de plus », d'autres au contraire envisagent clairement de donner à cette instance un rôle important dans le pilotage pédagogique de l'EPLEFPA.

La transversalité des idées, des actions, des outils entre les centres, est l'un des éléments forts notés par les chefs d'établissement dans les comptes rendus des conseils de l'éducation et de la formation.

CHAPITRE III

L'évaluation de la mise en place de la circulaire de 2002 et de la note de service de 2007 sur la politique de vie scolaire

La Direction générale de l'enseignement et de la recherche a publié, il y a plusieurs années, une note de service et une circulaire relatives à la vie scolaire :

- la circulaire DGER/POFEGTP/C2002-2013 du 17 décembre 2002 : Orientations générales sur la politique globale de la vie scolaire ;
- la note de service DGER/SDPOFE/N2007-2002 du 8 janvier 2007 : Modalités de mise en œuvre des orientations générales sur la politique globale de vie scolaire.

La dernière note de service indiquait que serait conduit un bilan de mise en œuvre de ces textes. La directrice générale de l'enseignement et de la recherche a demandé à l'Inspection de l'enseignement agricole de procéder à ce bilan.

1. Mise en œuvre et réalisation de cette évaluation

Le chantier s'est déroulé en cinq phases : mise en place d'un comité de pilotage ; envoi d'une rapide enquête par *Doodle* et dépouillement (cette enquête devant permettre de faire un point global sur la mise en place d'un projet de vie scolaire dans les établissements) ; visite de plusieurs EPLEFPA et d'un établissement d'enseignement privé ; dépouillement du questionnaire ; rédaction du rapport.

2. Présentation rapide de la circulaire du 17 décembre 2002 et de la note de service du 8 janvier 2007

La circulaire du 17 décembre 2002 a pour objet «de préciser objectifs et conditions de mise en œuvre d'une politique de vie scolaire et de proposer un certain nombre d'actions ou de stratégies destinées à optimiser son fonctionnement dans les établissements d'enseignement agricole». Il est articulé autour de quatre grandes thématiques: Qu'entend-on par «vie scolaire»? Où en est-on aujourd'hui dans l'enseignement agricole? Les objectifs à poursuivre et les actions prioritaires à mener.

La note de service du 8 janvier 2007 est intitulée: «Modalités de mise en œuvre des orientations générales sur la politique globale de vie scolaire».

Elle est articulée autour de cinq thématiques:

- les concepts de «vie scolaire» et de «vie de l'établissement»;
- les actions à mettre en place au niveau local: construction d'un projet de vie scolaire et de l'établissement porté par tous les membres de la communauté éducative et centré sur les jeunes et les adultes en formation;
- les actions à mettre en place au niveau régional: mobilisation des compétences pour mener à bien une véritable politique de la vie scolaire et de la vie des établissements précisées dans le projet régional de l'enseignement agricole;
- les actions à mettre en place au niveau national: définition et élaboration des orientations générales et des dispositions permettant la mise en œuvre de l'ensemble des actions;
- évaluation de la politique de vie scolaire et de vie de l'établissement.

3. Les grands thèmes de réflexion choisis dans le cadre de cette évaluation en tant que politique globale de vie scolaire

La circulaire de 2002 est plus particulièrement axée sur la vie scolaire telle qu'on l'entend aujourd'hui dans nos établissements, et les objectifs à poursuivre pour que l'ensemble de la communauté éducative soit mobilisé autour de la vie scolaire. La note de service de 2007 évoque, pour sa part, la construction d'un projet de vie scolaire, ou d'un projet de vie d'établissement si on s'adresse aux apprenants dans leur ensemble et pas seulement aux élèves de la formation initiale.

À l'occasion de ce chantier, il a été choisi d'évaluer la mise en œuvre, sur le terrain, des dispositions de ces deux textes.

3.1. Qu'entend-on par « vie scolaire » dans l'établissement ?

La notion de vie scolaire n'est pas claire dans tous les esprits. Dans son chapitre 1, « Qu'entend-on par vie scolaire ? », la circulaire de 2002 explique : « La vie scolaire concerne la vie au quotidien dans l'établissement de formation. Aussi, la réflexion sur la vie scolaire concerne-t-elle l'ensemble des membres de la communauté de vie de l'établissement de formation, quel que soit leur statut d'adultes ou de publics en formation. De même, il convient de rappeler que la personne est « une » et qu'on ne saurait dissocier vie de l'élève, du lycéen, de l'étudiant... de la vie personnelle. L'établissement, lieu de vie, doit favoriser l'épanouissement individuel de chacun, dans le respect des autres et, ceci, dans un cadre de vie collective ».

Dans les résultats de l'enquête, quelques phrases-clés, régulièrement exprimées, peuvent être retenues : « La vie scolaire gère les élèves sur le temps hors classe » ; « La vie scolaire est synonyme de vivre ensemble » ; « C'est un service charnière au plus proche des élèves, qui doit notamment contribuer à fluidifier le bon fonctionnement du lycée » ; « Nous plaçons les élèves dans de bonnes conditions de travail et d'épanouissement personnel, en effectuant un travail cohérent avec l'ensemble de la communauté éducative ».

La vie scolaire, aux yeux des conseillers principaux d'éducation, reste tout de même très liée à la surveillance des apprenants. Plusieurs établissements relèvent, en le regrettant que l'action du service de la vie scolaire soit restreinte à « résoudre les problèmes du quotidien, notamment matériels : réservation de salles, de véhicules, dépannage informatique... ». Il est également évoqué « les soins apportés aux élèves s'il n'y a pas d'infirmière ». Curieusement, le soutien des élèves dans l'accompagnement aux devoirs est l'une des tâches du service de la vie scolaire peu relevée par les CPE.

3.2. L'ensemble de la communauté éducative semble-t-il mobilisé par les préoccupations de vie scolaire ?

La circulaire de 2002 et la note de service de 2007 insistent sur une nécessaire mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative autour de la vie scolaire. « L'éducation fait partie intégrante des missions de l'institution scolaire, au même titre que l'instruction. Elle doit donc être traitée dans le cadre d'un projet collectif qui associe l'ensemble de la communauté éducative ».

D'après l'enquête, concernant cette question, l'ensemble de la communauté éducative se sent globalement mobilisé par les préoccupations de vie scolaire, même s'il y a des distorsions entre établissements.

Parmi les réponses positives, on note quelques remarques intéressantes : « Le personnel participe activement à la réalisation des différents projets » ; « L'évolution est positive grâce aux liens qui se nouent entre les équipes ». Mais cette mobilisation, variable selon les EPL, semble due à une méconnaissance du rôle des uns et des autres.

Recommandations

Dans plus de la moitié des établissements ayant répondu à l'enquête, la vie scolaire reste encore très liée à la « surveillance » des élèves, à leur « sécurité » et à la « logistique du temps hors classe ». Si le service concerné par la vie scolaire conserve son nom officiel, « éducation et surveillance », le concept de vie scolaire doit évoluer. Pour ce faire, il est recommandé qu'une communication soit entreprise lors des réunions de pré-rentrée. Cette action de communication, qui pourrait être menée par le conseiller principal d'éducation, pour bien le fléchier en tant que « référent » de la vie scolaire, doit prendre plusieurs formes : information des élèves, étudiants, stagiaires et apprentis sur la politique de vie scolaire menée dans l'établissement ; information des parents d'élèves sur cette politique de vie scolaire ; information des membres de la communauté éducative internes à l'établissement (enseignants et non enseignants).

3.3. Les différents centres constitutifs de l'établissement affichent-ils les mêmes priorités en termes de vie scolaire ?

La circulaire de 2002 et la note de service de 2007 insistent à plusieurs reprises sur la nécessité d'afficher, de la part des différents centres constitutifs de l'établissement, les mêmes priorités en termes de vie scolaire. Une ferme volonté de travailler ensemble apparaît dans les trois quarts des établissements interrogés, mais les modalités de mise en place d'une vie scolaire commune apparaissent floues.

👉 Recommandations

Entre la volonté affichée par les trois quarts des établissements de voir les centres constitutifs afficher les mêmes priorités en termes de vie scolaire, et les actions concrètes sur le terrain, il y a une marge importante.

Le public accueilli dans les établissements est varié et souvent ne cohabite pas. On peut noter que, dans la quasi-totalité des établissements ayant répondu à l'enquête, apprentis et stagiaires adultes ne participent pas à la vie socioculturelle. Pourtant, l'ALESA (association des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis) fait des stagiaires adultes des membres à part entière de cette association.

Les chefs d'établissement doivent veiller à ce que les personnels d'éducation et de surveillance des différents centres travaillent ensemble. Pour ce faire, la réunion de rentrée de l'équipe éducation et surveillance devrait être commune à l'ensemble de l'EPLEFPA.

Il est par ailleurs important que les élèves et les apprentis siègent au conseil des délégués. C'est une instance qui doit travailler sur la politique de vie scolaire dans les établissements. Mais la présence des apprentis dans le conseil des délégués n'apparaît pas clairement dans les textes réglementaires. Afin de clarifier cette situation, et rendre plus lisible la politique générale de vie scolaire dans l'EPLEFPA, il conviendrait que l'article R 811-36 du Code rural et de la pêche maritime soit modifié en ces termes : «Le conseil des délégués des élèves et des apprentis est constitué par l'ensemble des délégués des élèves et des apprentis élus [...]». Le reste sans changement.

4. Le projet de vie scolaire est-il une réalité dans les établissements? Sous quelle forme?

La note de service de 2007 insiste sur la mise en place d'un projet de vie scolaire formalisé dans les établissements. Sur les 34 établissements ayant répondu à l'enquête, 15 disent qu'il n'y a «aucun projet de vie scolaire», que ce soient des projets formalisés en tant que tels ou des fiches-actions intégrées au projet d'établissement. 10 établissements disent avoir élaboré un projet de vie scolaire en tant que tel. On peut citer deux remarques : «Le service de la vie scolaire a présenté un projet qui a ensuite été débattu au sein

de la commission du projet d'établissement puis intégré à celui-ci»; «La dernière version du projet de vie scolaire date de mars 2011. Il est le fruit d'une réflexion renouvelée et partagée avec les principaux acteurs de notre établissement, il est intégré au projet d'établissement et fait l'objet d'une évaluation deux fois par an».

Recommandations

Le titre du chapitre 2-1 de la note de service de 2007 est clair : «Un projet de vie scolaire et de vie de l'établissement nécessairement défini et mis en œuvre par tous les membres de la communauté éducative».

Dans pratiquement la moitié des établissements, il n'y a aucun projet de vie scolaire, ni de fiche relative à la vie scolaire dans les projets d'établissement. Les termes de la note de service de 2007 ne sont donc pas respectés. Seuls quelques rares établissements ont mis en place un projet de vie scolaire en tant que tel, au même titre qu'ils ont créé un projet d'animation et de développement culturel (PADC). Il est recommandé aux établissements de rédiger un projet de vie scolaire en tant que tel et de l'insérer au projet d'établissement. La réalisation de simples fiches-action au sein du projet d'établissement semble insuffisante pour mobiliser l'ensemble de la communauté éducative.

5. Quelles ont été les actions mises en place dans le cadre d'un projet de vie scolaire ou de fiches-actions ?

Il a été demandé aux établissements, lors de l'enquête ou au cours des visites sur le terrain, quelles actions ont été mises en place, en suivant le fil conducteur proposé par la note de service de janvier 2007.

– Mettre en place les conditions matérielles indispensables à l'épanouissement personnel des jeunes et des adultes : locaux adaptés, entretenus

90% des établissements reconnaissent que les conditions matérielles se sont nettement améliorées grâce aux travaux menés par les conseils régionaux. Rénovation du foyer, création ou rénovation d'internats, mise en place de salles d'informatique, sont autant d'éléments qui, disent les CPE, ont nettement amélioré la qualité de vie et le confort apportés aux apprenants. Les

établissements relèvent dans l'ensemble un très bon entretien des locaux, même s'ils regrettent parfois «le trop faible effectif d'agents».

– Maintenir l'internat comme lieu d'accueil, de travail et de développement d'activités permettant la socialisation et l'acquisition de repères

L'internat est considéré comme un lieu d'accueil, de travail et de développement d'activités par l'ensemble des établissements qui ont répondu à l'enquête. L'un d'entre eux évoque même un «produit d'appel lors des recrutements». Les CPE sont sensibles à la nécessaire amélioration des conditions de vie des élèves à l'internat. Ils citent par exemple : «lieu d'accueil neuf en chambres de trois ou quatre avec bureaux, salle d'étude pour ceux qui veulent s'isoler»; «acquisition de repères pour les internes, à travers le suivi soutenu de l'état des chambres»; «faire de l'internat un véritable lieu d'apprentissage de la vie en collectivité et d'aide au travail personnel, tout en restant un lieu de vie apprécié et respecté des élèves».

– Favoriser l'apprentissage de la démocratie par les élèves, les étudiants, les apprentis et les stagiaires (participation aux instances, formation des délégués...)

L'apprentissage de la démocratie est considéré, par la quasi-totalité des établissements comme l'un des points forts de leur structure. La formation des délégués élèves, qui avait tendance à perdre de l'importance ces dernières années pour des raisons financières, redevient une priorité. Elle est souvent mutualisée entre plusieurs établissements.

– Développer l'apprentissage à la prise de responsabilité et à l'autonomie au travers des ALESA (ou des ASC)

Les établissements ayant répondu à l'enquête notent une bonne prise de responsabilité des élèves au travers de l'ALESA (association des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis). Même si elles n'apparaissent pas toujours clairement, les relations de travail entre le CPE et les enseignants d'éducation socioculturelle sont parfois plébiscitées et constituent un levier de réussite évident. À noter que les ALESA sont très peu présentes en tant que telles dans les projets de vie scolaire (une seule citation).

– Responsabiliser les apprenants pour le respect de leur environnement de travail

De nombreux établissements évoquent des actions destinées à responsabiliser les apprenants pour le respect de leur environnement de travail. Il s'agit souvent de démarches de type environnemental. Dans l'ensemble, les établissements font état de «très peu de dégradations des locaux». Plusieurs établissements disent avoir nommé des éco-délégués. Cette nomination et le

suivi de ces éco-délégués dépendent souvent d'enseignants motivés et est rarement intégrée dans un projet de vie scolaire.

– Développer une éducation citoyenne à partir des référentiels de formation et des pratiques quotidiennes (heures de vie de classe, actions de coopération internationale, lien avec l'exploitation agricole ou l'atelier technologique...)

La plupart des établissements répond qu'une éducation citoyenne est développée à partir des référentiels de formation et des pratiques quotidiennes. C'est l'heure de vie de classe qui est la plus souvent citée.

– Établir, en liaison avec l'infirmière, des programmations et des suivis dans le temps d'actions de prévention dans les domaines des conduites à risques, de la lutte contre les discriminations, de la santé et de la sexualité

L'éducation à la santé, la recherche de l'équilibre alimentaire, la lutte contre les addictions, la lutte contre les discriminations, sont les thèmes les plus souvent évoqués. Un tiers des établissements évoque des relations partenariales fortes pour faire avancer les projets santé : planning familial, RESEDA, prévention routière...

– Sensibiliser les apprenants à la question de l'égalité et du respect mutuel entre les sexes, tant dans le cadre des formations qu'au moyen d'actions éducatrices

La majorité des établissements dit que rien n'est fait pour sensibiliser les apprenants à la question de l'égalité et du respect mutuel entre les sexes. Dans les établissements très « féminisés » (filières service), ce travail semble difficile. D'autres établissements estiment ne rencontrer aucune difficulté sur ce sujet et n'éprouvent pas le besoin d'organiser des actions de sensibilisation des apprenants.

– Mettre en place des activités d'éducation artistique et culturelle développant l'imaginaire, l'approche sensible, le jugement et la créativité (lien avec les enseignants d'éducation socioculturelle)

De nombreux établissements évoquent des activités mises en place au niveau de l'éducation artistique et culturelle. Dans la plupart des cas, cela se fait au moyen d'ateliers ou de résidences d'artistes, parfois d'un projet d'initiative et de communication en BTS.

– Renforcer et soutenir, notamment grâce à une commission « pédagogie et vie scolaire », les missions des personnels de la vie scolaire (CPE, TFR, assistants d'éducation...):

Seuls 13 CPE répondent qu'il existe une commission pédagogie et vie scolaire. Dans certains établissements, « la nécessité de créer une telle commis-

sion ne s'est jamais posée». D'autres lycées évoquent «une mauvaise connaissance par les enseignants des problématiques de vie scolaire» et reconnaissent que le nouveau conseil de l'éducation et de la formation pourrait être un tremplin intéressant pour combler cette lacune.

– Renforcer la communication et les liens entre les différents partenaires et particulièrement entre les parents d'élèves, les étudiants, les stagiaires et les apprentis

Les actions de communication entre les différents partenaires n'apparaissent jamais formalisées au niveau des réponses au questionnaire. Certains CPE évoquent les rencontres parents-professeurs, d'autres un bulletin de liaison entre les familles et l'établissement. De plus en plus, on voit des relations par mails entre l'établissement et les parents d'élèves: «mise en place d'un Intranet avec les familles».

– Mettre à l'ordre du jour d'au moins un conseil d'administration par an la problématique de la vie scolaire dans l'établissement

Moins du tiers des établissements évoquent une présentation de la problématique «vie scolaire» au cours d'au moins un conseil d'administration par an. Les problématiques sont essentiellement traitées durant le conseil des délégués et le conseil intérieur.

– Mettre en place des dispositifs propres à faciliter l'insertion scolaire et à lutter contre le décrochage scolaire

Des dispositifs propres à faciliter l'insertion scolaire et à lutter contre le décrochage scolaire sont mis en place par 75% des établissements ayant répondu à l'enquête. Là encore, ces actions se font «au coup par coup» et sans «formalisme particulier».

– Mettre en place un dispositif de soutien scolaire

Les deux tiers des établissements évoquent la mise en place d'un dispositif de soutien scolaire, mais là aussi sans formalisation dans un projet de vie scolaire. Des plages de soutien scolaire sont parfois prévues dans les emplois du temps des assistants d'éducation. Dans certains établissements, un dossier a été présenté au conseil régional pour obtenir le financement d'heures destinées au soutien. D'autres lycées, enfin, évoquent «le travail normal des AE» et indiquent que rien n'est fait pour formaliser ce genre d'actions.

– Mettre en place un groupe d'adultes relais

Plusieurs groupes-relais se sont «éteints» en raison d'un «manque de motivation de ses membres», d'un «manque de considération de ses membres par

la communauté éducative», ou encore d'un manque de clarification au niveau des interventions extérieures.

– Mettre en place un dispositif favorisant l'intégration d'élèves de différentes origines géographiques (présence d'élèves ou de stagiaires des DOM-TOM ou de l'étranger)

Une dizaine d'établissements a mis en place un dispositif favorisant l'intégration d'élèves de différentes origines géographiques (population mahoraise importante dans certains lycées par exemple). Mais ces dispositifs ne sont pas intégrés dans un projet de vie scolaire ou dans le projet d'établissement ; ils sont souvent liés à l'intérêt d'un enseignant pour la coopération internationale. Deux établissements évoquent la « non nécessité » de lancer de tels dispositifs, car « l'intégration des apprenants étrangers ne pose aucun problème ».

– Autres actions mises en place dans les établissements

La moitié des établissements ayant répondu à l'enquête fait état d'autres actions mises en place. Ces actions sont très variées : olympiades des métiers ; « ovinpiades » ; passage du CACES par les apprenants avec intervention de la mutualité sociale agricole ; lien avec la maison des jeunes locale ; accueil des élèves et étudiants souffrant d'un handicap ; réflexion sur le sommeil des élèves (addiction aux outils nomades musicaux).

☞ Recommandations d'ordre général

En interrogeant, dans les établissements visités, les collègues du conseiller principal d'éducation (directeur, adjoint, enseignants), on s'aperçoit que la circulaire de 2002 et la note de service de 2007 relatives à la vie scolaire sont très peu connues - voire pas du tout - dans l'établissement. On pourrait imaginer que, dans le règlement intérieur des établissements, figurent des références à ces deux textes.

La note de service de 2007 fait une vingtaine de propositions pouvant entrer dans le cadre de projets de vie scolaire ou de fiches-action. On note que ces propositions sont mises en place dans la plupart des établissements, mais elles n'entrent pas forcément dans le cadre de projets de vie scolaire.

6. Quelques points forts peuvent être retenus

– L'amélioration des conditions de vie des apprenants

Les travaux menés par les conseils régionaux depuis les lois de décentralisation ont apporté un confort de vie évident. Les équipes des établissements veillent à entretenir correctement ce patrimoine. Lorsqu'une politique de vie scolaire dynamique est en place dans les établissements (sans qu'il y ait nécessairement un projet), on remarque un meilleur respect des locaux par les apprenants.

– La qualité de la vie à l'internat

L'internat est désormais comme un « produit d'appel » lors de l'inscription des élèves. Les familles apprécient, pendant les journées portes ouvertes, les efforts déployés par les établissements pour rendre ce lieu de vie agréable et fonctionnel. Les CPE de tous les établissements ayant répondu à l'enquête font de l'internat un vecteur essentiel de la vie scolaire.

– L'apprentissage de la démocratie est une action largement reconnue dans les établissements

Le conseil des délégués fonctionne bien et, comme on l'a vu plus haut, il doit être accessible, de manière officielle, aux apprentis.

– La démarche d'éco-citoyenneté

Elle est globalement bien appréhendée dans les établissements, bien que seuls 20% de ceux qui ont répondu à l'enquête aient mis en place des éco-délégués. C'est sans doute une piste à creuser dans un projet de vie scolaire.

– Les actions relatives à la santé sont nombreuses dans les établissements

Elles le sont d'autant plus lorsqu'il y a une infirmière, à plein temps sur un même site.

– Les dispositifs pour favoriser le soutien scolaire et l'insertion

Ils sont mis en place dans la plupart des établissements. Là encore, cela se fait en dehors de tout projet.

– La formation des délégués est bien construite dans les établissements

Elle est malheureusement souvent réservée aux seuls élèves du lycée. Il serait intéressant de l'étendre aux délégués des apprentis.

La politique de vie scolaire sera bien comprise – et partagée par la communauté éducative – si elle est davantage formalisée à travers un véritable projet et soutenue par les personnels de direction, à sensibiliser lors de leur formation à la prise de fonction.

Le projet d'établissement est souvent très orienté vers un volet purement pédagogique. Il est impératif que la vie scolaire y trouve enfin toute sa place. À noter que la circulaire de 2002 rendait « obligatoire », dans sa conclusion, « la mise en œuvre d'un volet vie scolaire dans le projet d'établissement ».

La circulaire de 2002 et la note de service de 2007 insistent sur une politique de vie scolaire partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Elles souhaitent également que soient « renforcées les relations avec les parents d'élèves ». Dans ce cadre, il paraît opportun qu'un point sur la politique de vie scolaire – et le projet de vie scolaire – soit fait au moins annuellement au conseil d'éducation et de formation ainsi qu'au conseil d'administration de l'EPLEFPA.

Une communication plus large doit être faite sur la politique de vie scolaire dans les établissements. Même si les établissements communiquent de façon efficace avec la presse, par exemple, les articles concernent surtout le volet pédagogique des établissements (voyages d'études, sorties...). Il serait opportun que la vie scolaire trouve sa place dans cette politique de communication. À l'occasion des journées portes ouvertes, une exposition sur les travaux menés par les établissements dans le cadre des projets de vie scolaire aurait également toute sa place.

Les domaines et halles technologiques des écoles supérieures agronomiques et vétérinaires

Les domaines et halles technologiques des écoles supérieures agronomiques et vétérinaires constituent un dispositif original et méconnu. Ils ont fait l'objet en 2004 d'un recensement en termes de nombre, de surface, de patrimoine bâti dans un rapport du conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux (CGAAER) sur la « Contractualisation dans l'enseignement supérieur — Prise en compte du patrimoine dans les dotations de fonctionnement ». En juin 2009, une mission du CGAAER portant sur les unités expérimentales de l'INRA et de l'IRSTEA, sur les stations et fermes expérimentales des instituts techniques agricoles (ITA), sur les fermes des chambres d'agriculture, sur les exploitations de l'enseignement technique et supérieur a permis de les situer dans cet ensemble, et leur singularité a été soulignée. Ainsi en 2008-2009, afin de pallier cette méconnaissance et dans le contexte législatif et réglementaire très évolutif de l'enseignement supérieur et de la recherche à cette période, la direction générale de l'enseignement et de la recherche a passé commande à l'Inspection de l'enseignement agricole d'une étude exploratoire des domaines et halles technologiques des écoles supérieures agronomiques et vétérinaires

1. Quelle place dans l'état des lieux des fermes et stations expérimentales des chambres d'agriculture, de l'INRA, des instituts et des EPLEFPA

Les exploitations agricoles des établissements d'enseignement supérieur publics représentent 5,6% de la SAU, 3,3% des ETP et 2,85% de l'effectif de l'ensemble des exploitations et stations expérimentales analysées dans le rapport du CGAAER de juin 2009.

Les exploitations et stations expérimentales : répartition en SAU, en ETP et en CA
(d'après « Rapport CGAAER juin 2009 Mission sur les exploitations et stations expérimentales »)

Types d'établissement	SAU en ha	ETP	CA en M €	Nombre
Établissements techniques publics EPLEFPA (exploitations + ateliers)	16 621	795	66,9	221
Établissements techniques privés (exploitations + ateliers)	1 750	86	8	41
UNREP (exploitations + ateliers)	743	245	2,6	18
Instituts techniques agricoles (ITA)	1 313	324	6,8	34
INRA	10 500	1 365		65
Autres centres de recherche	113	2		2
Chambres d'agriculture	1 644	108	4,8	29
Établissements d'enseignement supérieur publics	1 982	100	5,5	12
Établissements d'enseignement supérieur privés	603	8	1,4	2
Totaux	35 133	3 033	84,4	424

Tous les établissements ne disposent pas d'une exploitation agricole ou d'une halle. Les exploitations sont généralement de création ancienne à la différence des halles technologiques ; les domaines ont souvent une valeur patrimoniale, à la fois originelle et culturelle. Leur taille varie de moins de 10 ha à près de 600 ha. Ce patrimoine était jusqu'à récemment mal connu. La superficie globale des domaines et halles technologiques s'établit à 2764 ha dont 782 ha de forêts, 688 ha d'alpages et parcours et 95 ha mis à disposition, soit 1982 ha exploités. Les régimes de propriété sont très divers : les établissements peuvent être propriétaires, dépositaires, affectataires de ces biens sous des formes différentes (affectation, legs ou donation, baux...). La situation périurbaine de plusieurs domaines renchérit la valeur de leur foncier. L'article R812-2 du Code rural et de la pêche détermine deux grandes catégories d'établissements d'enseignement :

- les établissements publics nationaux à caractère administratif (six EPNA) ;
- les grands établissements : Agro Paris Tech - Montpellier Sup Agro - Agro Campus Ouest - Agrosup Dijon - Vet Agro Sup et ONIRIS (six EPSCP).

Bien que les décrets statutaires de ces deux catégories d'établissement ne prévoient pas de mode d'organisation interne sous forme d'exploitation agricole ou de halle technologique, situation fragile que l'on abordera plus loin, les missions de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire leur sont naturellement dévolues. Pour les exploitations agricoles des EPNA, des dispositions spécifiques relatives à leur régime financier existent cependant dans le Code rural et de la pêche maritime.

Conformément à l'article L812-1 du Code rural et de la pêche maritime, l'enseignement supérieur public agronomique et vétérinaire :

« a pour objet d'assurer la formation d'ingénieurs, de paysagistes, de cadres spécialisés, d'enseignants et de chercheurs ainsi que celle des vétérinaires. Il constitue une composante du service public de l'enseignement supérieur.

Dans le cadre des règles définies au chapitre III du titre II du livre Ier du Code de l'éducation, l'enseignement supérieur agricole public :

1° dispense des formations en matière de production agricole, forestière, aquacole et des produits de la mer, de transformation et de commercialisation de ces productions, d'industrie agroalimentaire et d'alimentation, d'industries liées à l'agriculture, de santé et de protection animales et végétales, d'hygiène, de qualité et de sécurité de l'alimentation, d'aménagement, de développement, de gestion et de protection de l'espace rural, de la forêt, de l'eau, des milieux naturels et du paysage ;

2° participe à la politique de développement scientifique par des activités de recherche fondamentale, appliquée et clinique ;

3° conduit des actions de recherche, d'innovation et d'ingénierie dans les domaines de l'éducation et de la formation ;

4° contribue, en collaboration avec les organismes compétents, à la veille scientifique et technique, à l'innovation technologique et au développement ainsi qu'à la valorisation des résultats de la recherche ;

5° participe à la diffusion de l'information scientifique et technique ;

6° concourt à la mise en œuvre de la coopération scientifique, technique et pédagogique internationale.

L'enseignement supérieur agricole public est régulièrement évalué. »

C'est dans ce cadre législatif que les domaines et halles technologiques devront être utilisés. Sur le plan réglementaire on peut citer le décret n° 97-1232 du 26 décembre 1997 sur le régime indemnitaire des responsables de domaine et halles, qui stipule dans son article 2 :

« Les exploitations agricoles et les halles technologiques des établissements publics de l'enseignement supérieur agricole ont une vocation d'enseignement, d'expérimentation ou de recherche.

L'exploitation agricole est une unité de production de matières premières, vendues en l'état ou après une première transformation.

La halle technologique est une unité de traitement, de transformation et de vente de produits obtenus principalement à partir de matières premières agricoles introduites, ou une unité de services vendus à des particuliers ou à des collectivités. Elle permet l'expérimentation en situation réelle de production, la réalisation d'études, d'analyses et de prototypes. »

Ce cadre des missions des domaines et halles technologiques doit être complété par la contribution aux politiques publiques et particulièrement celles relatives au développement durable et à l'alimentation. Ainsi est mise en avant la valorisation et le transfert des innovations. Ce « rapprochement »

entre académie et démarche d'entreprise s'exprime en particulier au sein des pôles de compétitivité dans les régions, ce qui confère une dimension territoriale au dispositif Recherche formation transfert. Ainsi, pour le ministère de l'Agriculture, la DRAAF « contribue à la définition et à la mise en œuvre, au niveau régional, des politiques relatives à l'enseignement supérieur agricole. Il est le représentant du ministre dans les PRES ».

Les rapports d'évaluation de l'AERES comme les commissions du titre d'ingénieur lors de leurs visites mentionnent rarement ou de manière peu démonstrative la valorisation des domaines et halles dans l'exercice des missions des établissements.

2. Le « statut juridique » des domaines et halles technologiques de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire

Dans les décrets statutaires des établissements d'enseignement supérieur agricole, n° 71-61 et 71-62 du 6 janvier 1971, désormais abrogés, les exploitations étaient bien identifiées comme partie intégrante de ceux-ci, et bien que la notion juridique d'exploitation n'y apparaisse pas clairement définie, leur existence était attestée :

- par leur régime financier soumis aux dispositions (par l'art R812-23) des articles R. 811-97 à R. 811-101 et R. 811-103 à R. 811-113 qui traitent des « dispositions relatives à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles publics ». Ces dispositions financières sont toujours en vigueur. Tant par les définitions qu'elles donnent des exploitations agricoles et des ateliers technologiques (art R811-97) que par les possibilités qu'elles leur ouvrent de se conformer aux lois et aux usages du commerce ; ces dispositions soulignent sans ambiguïté le recours au droit privé pour régler les transactions commerciales, tant agricoles que forestières ;

- par la reconnaissance d'un régime indemnitaire des responsables d'exploitation. Le décret n° 97-1232 du 26 décembre 1997 instituant une indemnité de sujétions spéciales en faveur des personnels exerçant des fonctions de responsabilité au sein des exploitations agricoles ou des halles technologiques dans les établissements publics de l'enseignement supérieur agricole souligne notamment la vocation d'enseignement, d'expérimentation ou de recherche des exploitations agricoles et des halles technologiques des établissements publics de l'enseignement supérieur agricole.

Mais le nouveau statut des établissements d'enseignement supérieur agricole ignore les notions d'« exploitations agricoles » et de « halles technologiques ». Les nouvelles structures d'organisation interne sont fixées :

- pour les établissements publics à caractère administratif par l'article R 812-3 du Code rural et de la pêche qui précise: «ils (les établissements) sont organisés en départements, unités de recherche et services» excepté l'ENSP qui bénéficie de dispositions dérogatoires;
- pour les grands établissements par les décrets de création respectifs qui déterminent l'organisation interne de chacun d'eux. Si des dispositions spécifiques à chacun, relatives à leur organisation interne, sont précisées, leur mode d'organisation général est exclusivement conçu en départements de formation et de recherche, unités de recherche et services; des services communs, instituts, écoles peuvent en outre être créés par décision du conseil d'administration.

Un service d'activités industrielles et commerciales (SAIC) peut être créé à l'exception du cas d'Agrosup Dijon. Par ailleurs, tous ces modes d'organisation interne reposent sur un régime de droit public y compris les SAIC.

Ainsi, seules trois des neuf exploitations recensées peuvent encore légitimement faire référence pour leur mode de gestion aux articles R. 811-97 à R. 811-101 et R. 811-103 à R. 811-113 du Code rural et de la pêche. Même si ces derniers ne sont plus, pour nombre d'entre eux, adaptés aux conditions de fonctionnement des exploitations et ateliers, ils restent un point d'appui réglementaire précieux. En revanche, les autres établissements, désormais sous statut de «grands établissements» défini par le Code de l'éducation, se retrouvent coupés de toute référence à ces articles précités du code, car ils sont désormais rattachés à l'instruction comptable M 93. Or celle-ci n'offre ni dans sa nomenclature comptable ni dans son dispositif juridique de possibilité d'intégration des spécificités des exploitations et ateliers, notamment pour ce qui est des comptes dédiés «au vivant» et du recours au droit privé. Le «statut» d'une majorité des exploitations agricoles et ateliers technologiques (ou halles technologiques) de l'enseignement supérieur agricole ne repose plus aujourd'hui que sur des pratiques de gestion. Les six EPSCP de l'enseignement supérieur agricole ne sont pas adossés à des cadres législatifs et réglementaires identifiables sur ce point.

Il y a donc nécessité de combler un vide juridique en fixant les dispositions adaptées au fonctionnement des domaines et halles technologiques pour disposer d'un statut valide, mettre les établissements en conformité avec leur mode de fonctionnement mais aussi et surtout parce que les exploitations agricoles, halles ou ateliers technologiques et serres constituent une spécificité de l'enseignement agricole en général qu'il convient de valoriser tant dans le domaine de la recherche que du développement et de la pédagogie. Il conviendrait de s'inspirer de la réglementation des EPLEFPA (art L811-8) pour fonder clairement celle des exploitations des établissements d'ensei-

nement supérieur agricole et notamment pour préciser le statut des personnels, recourir aux lois et usages de la profession.

Un préalable est cependant de préciser la vocation des exploitations agricoles et des halles technologiques: «*Qu'est-ce qu'une exploitation agricole, un atelier technologique dans un établissement de l'enseignement supérieur agricole? Un support pour l'enseignement, un lieu d'application, un lieu pour conduire des activités expérimentales, un lieu pour des activités de recherche, mais c'est aussi un lieu où l'on produit en conditions réelles avec un objectif d'équilibre de gestion.*» (CGAAER, Jean Le Pioufle, 2004).

3. Usages et utilités des domaines et halles technologiques de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire

3.1. Le potentiel pédagogique et la mise en œuvre de la fonction pédagogique

L'état des lieux des fermes et stations expérimentales (§ D) ainsi que les visites réalisées dans le cadre de l'étude montrent que le potentiel pédagogique est réel, adapté aux formations dispensées et diversifié. On constate néanmoins une hétérogénéité des situations, d'une absence complète de valorisation de ce potentiel à l'attribution d'un nombre de crédits ECTS significatifs à partir de l'utilisation pédagogique du domaine (1 cas). Quelques constats généraux peuvent cependant être établis permettant d'identifier deux grands modes d'utilisation pédagogique :

- acculturation des élèves non issus du milieu agricole ou agroalimentaire, découverte d'une exploitation, d'un atelier ou des animaux ;
- supports et/ou outils pour certains enseignements (modules, enseignement de spécialité, opérations unitaires, visite ponctuelle...). L'approche système et processus, que ce soit en production agricole ou agroalimentaire, reste plutôt l'exception. Domaines et halles sont davantage considérés sur certains sites comme des laboratoires ou des plateaux techniques. Certains enseignants privilégient, pour une approche système ou processus, leur propre réseau d'entreprises.

Les usages limités des exploitations et halles technologiques, avec cette dernière approche pour «fil rouge», semblent témoigner globalement d'une perte d'identité agricole et technique et en déclinaison d'un éloignement des exploitations professionnelles de référence en la matière. La formation d'ingénieurs «généralistes» est promue et cette orientation semble assez inéluctable compte tenu des nombreux débouchés professionnels non agricoles,

du choix de nombreux enseignants, de l'orientation vers la recherche, de la création de pôles d'écoles (tronc commun), des attentes des étudiants et du courant gestionnaire et managérial qui a été dominant au cours des dernières années, de leur souhait de poursuite d'études en thèse. Existe-t-il encore une place pour former, dans l'enseignement supérieur agronomique public des ingénieurs opérationnels (agriculture, agroalimentaire)? Si oui, les exploitations et ateliers peuvent peut-être promouvoir un rôle pédagogique, qu'il reste nécessaire de rendre plus explicite. Qu'advierait-il dans le cas contraire?

Le constat réalisé est donc celui d'une modeste valorisation pédagogique malgré des outils parfois originaux, performants et pertinents et l'on note plutôt l'absence de projets pédagogiques collectifs impliquant l'exploitation ou la halle. Les orientations des exploitations et des ateliers restent alors souvent liées à la personnalité de leurs responsables ou des directeurs des écoles, les projets relevant souvent de la volonté des individus. La valorisation du potentiel pédagogique des domaines et halles reste ainsi avant tout liée à l'investissement des enseignants chercheurs dans la vie de l'exploitation ou de la halle et à l'intérêt qu'ils y portent. Les cas restent le plus souvent limités et dictés par une motivation personnelle, cet engagement ne pouvant pas toujours être pris en compte en tant qu'indicateur dans l'évaluation et la progression de carrière qui en découlera.

Dans la fonction pédagogique on remarque, comme on l'observe dans l'enseignement technique, que la venue des apprenants dans les exploitations et halles, quelle que soit la forme retenue (TP, TD, stage pratique...), concourt globalement aussi à la préparation du stage ouvrier souvent inclus dans la formation en 1^{re} année en démystifiant les volets pratiques indispensables et souvent inconnus d'un étudiant sortant de classe préparatoire après un cycle scientifique. Il s'agit en fait du passage de l'acculturation à la professionnalisation avec l'accompagnement de l'établissement. Enfin, les activités de l'exploitation peuvent constituer des outils de transposition et d'incorporation des savoirs scientifiques dans les techniques et les pratiques, de passage des connaissances aux compétences. Il s'agit en fait d'une valorisation éducative non formelle des domaines et halles. Ce ne sont plus dès lors seulement les compétences professionnelles qui sont concernées mais toutes celles qui préparent l'insertion professionnelle et l'«employabilité».

En déclinaison ou en périphérie des constats précédents, plusieurs réflexions, en relation avec la pédagogie et les formations, ont émergé lors de nos visites :

- les domaines et les halles donnent à voir et l'image reste importante pour les étudiants et l'école, cette image est essentielle aussi pour les professionnels;

- la contribution des domaines et halles à la fonction recherche-développement interagit évidemment avec la fonction pédagogique, certaines actions de recherche-développement étant objet de formation ;
- lieux de transposition et d'incorporation des savoirs scientifiques dans les techniques et les pratiques, les domaines et halles peuvent être par excellence des espaces de médiation de la culture scientifique et technique et de médiation avec la société.

3.2. Usages et utilités pour la recherche, pour l'innovation-transfert et pour le développement

L'article L812-1 du Code rural et de la pêche maritime énonce que :

«... l'enseignement supérieur agricole public : [...]

2° Participe à la politique de développement scientifique par des activités de recherche fondamentale, appliquée et clinique ; [...]

4° Contribue, en collaboration avec les organismes compétents, à la veille scientifique et technique, à l'innovation technologique et au développement ainsi qu'à la valorisation des résultats de la recherche».

Ces missions confiées par la loi à l'enseignement supérieur agricole, de la recherche finalisée à la formation-développement, restent un point fort de l'activité des domaines et halles mais elles sont diversement exercées. Le partenariat professionnel est modeste, sans structuration véritable (conventionnements, participation professionnelle à la vie du domaine ou halle...), et s'exprime plus souvent comme la compilation d'actions que comme la mise en œuvre d'une politique globale du domaine ou halle construite et validée en la matière. Enfin la place des chercheurs et enseignants-chercheurs est aussi diverse, leur implication étant plus forte sur les volets recherche et formation par la recherche que sur les volets innovation-transfert et développement.

Comme pour la mission formation la contribution des domaines et halles à ces missions est très variable, de la recherche finalisée ou appliquée à l'innovation-transfert et au développement, selon les établissements et les domaines ou halles, selon les thématiques, selon les partenariats territoriaux (UMR, PRES, pôles de compétitivité, RMT...).

Pour la valorisation et le transfert, des structures en partenariat sont souvent en place, en relation avec les pôles de compétitivité lorsqu'ils existent, mais des initiatives d'établissements dans le cadre de leur projet peuvent compléter ces dispositifs ; un établissement a confié à ses domaines des fonctions d'accueil d'incubateur d'entreprises et de transfert, le continuum recherche et innovation apporté par l'établissement étant un atout.

Il peut y avoir ainsi tension entre les différentes activités de recherche, d'innovation et de transfert, traduction aussi d'une approche différente par les acteurs des domaines et halles. On illustrera ce constat en confrontant par exemple la vision plateau technique d'un jeune chercheur répondant à des appels à projets de quelques centaines de milliers d'euros et la vision système et processus d'un chercheur de la génération précédente contractualisant des actions d'expertise de quelques dizaine de milliers d'euros avec des entreprises de son réseau. Nous avons néanmoins remarqué d'une part que dans aucun des cas il n'y a budgétisation et compensation des coûts complets pour l'unité support et que d'autre part, hors le conseil scientifique des utilisateurs en place sur deux domaines visités, le plus souvent aucune instance particulière n'est dédiée à la régulation des activités des domaines ou halles.

L'utilité stratégique de la contribution des domaines et halles technologiques de l'enseignement supérieur agricole à la recherche, à l'innovation-transfert et au développement est donc avérée mais l'exercice de la mission est contrasté, manquant d'unité d'action, de moyens (budget consolidé) et de représentation malgré l'unité de lieu.

4. Domaines, halles technologiques et fonctions supports

4.1. Gestion des personnels

Les modes de gestion observés sont disparates. Une juxtaposition de divers statuts caractérise la gestion de ces personnels tant celle des cadres que celle des personnels techniques. Les directeurs des exploitations et halles technologiques sont affectés soit sur dotation de l'État, soit sur des emplois budgétaires des établissements dans le cadre de contrats de droit public assortis de mises à disposition des exploitations ou halles technologiques, ou bien encore sur des emplois de l'établissement avec des contrats de droit privé selon les conventions collectives.

Un organigramme fonctionnel existe dans certaines exploitations mentionnant les différentes fonctions de recherche, d'administration ou de production. Dans le cadre des différents EPN les directeurs des domaines et halles ont souvent des marges d'initiative peu importantes et parfois n'apparaissent même pas dans les organigrammes. Ils ne siègent pas au conseil d'administration et ne participent donc pas aux décisions stratégiques qui y sont prises. Lorsqu'ils sont recrutés et rémunérés directement par l'établissement, l'influence à travers eux de la DGER est limitée.

Cette hétérogénéité des statuts ne facilite pas le *management* et gêne tous les processus de mutualisation qui se développent entre organismes.

4.2. Gestion budgétaire et économique

Les suivis budgétaires des domaines et halles ne sont pas toujours clairement identifiés. Des exécutions budgétaires sont souvent non consolidées : amortissements déportés sur une autre structure, coûts de personnels partiellement affectés... L'outil budget de gestion obligatoire pour les EPSCP et fortement conseillé pour les autres établissements, permet d'identifier et d'isoler en budgétaire le fonctionnement des différentes composantes (exploitation, département, UMR, halle...) d'un établissement de l'enseignement supérieur. Selon les architectures mises en place, on peut aboutir à des études de coûts, sans pour autant se substituer à la comptabilité générale. Force est de constater que cet outil est utilisé de manière différente et non systématique selon les structures. Cette utilisation limitée, fractionnée de l'outil ne permet donc pas d'une part d'extraire les informations essentielles (coût de la recherche, coût de maintenance du domaine, etc.) et d'autre part d'assurer des comparaisons pertinentes. Il est ainsi difficile de faire des analyses économiques fiables pour mesurer la viabilité de la structure et les perspectives de son évolution. Les exigences des partenariats (coûts complets) et de la Cour des comptes en matière d'analyse économique devraient y conduire. Cette absence de transparence tient sans doute à la représentation qu'ont les enseignants chercheurs et les chercheurs de leur exploitation ou halle. Celle-ci relève bien davantage du plateau technique ou de la plate-forme que d'une unité de production en vraie grandeur, d'une entité. Aussi la fonction de production se présente-t-elle rarement en tant qu'atout. Quand l'exploitation a placé ce volet dans ses objectifs on remarque que la crédibilité technique est malgré tout difficile à atteindre dans sa globalité, certains secteurs (commercialisation, main d'œuvre, résultats économiques...) présentant régulièrement des déficiences caractéristiques qui viennent desservir ses résultats et son image.

4.3. Gestion patrimoniale

L'étude menée sur l'ensemble des exploitations et halles laisse apparaître une très grande diversité de l'origine des biens (donations, baux, legs, conventions, partenariats, achats, échanges...), quand elle est connue avec certitude. Un travail important serait opportun pour la détermination de l'origine de financement des biens. Il permettrait d'adapter le mode d'enregistrement comptable pour une lecture plus claire et fidèle de l'actif immo-

bilisé. En effet, selon les cas cette comptabilisation existe ou pas. De ce fait, les amortissements, pratiqués ou non, influent sur le résultat de fonctionnement des structures.

De même, les biens (bâtiments, matériels...) utilisés en partenariat devraient faire l'objet d'un conventionnement et d'un suivi budgétaire propre (budget de gestion ou autre). De plus, il n'est pas rare de trouver des biens utilisés sur les domaines, exploitations et halles et affectés à une autre structure qui en supporte les charges d'amortissement et de renouvellement (départements, UMR, laboratoires...).

5. Place des domaines et halles technologiques dans la stratégie des établissements: pilotage, projet, suivi et évaluation

La carence en matière de cadre législatif et réglementaire spécifique précédemment notée, notamment pour la gestion des personnels, ne permet pas en conséquence de structurer *a minima* un dispositif spécifique en lui donnant une reconnaissance et une lisibilité porteuses de toute la crédibilité et de l'efficacité attendue.

5.1. L'enjeu de la reconnaissance d'identité

Diversité, voire hétérogénéité observées témoignent sans doute d'une certaine absence de stratégie nationale pour les domaines et halles technologiques de l'enseignement supérieur, laissant en conséquence toute ouverture à l'initiative et à l'autonomie des établissements en la matière. Si cette perspective peut apparaître dans un premier temps comme un atout et conforme aux fondements, elle peut atteindre cependant rapidement ses limites en restant placée sous la seule dépendance d'acteurs décideurs ou de projets locaux d'une part, et se développant indépendamment d'orientations nationales d'autre part.

Cet état peut se confirmer par l'absence de reconnaissance officielle du statut de directeur (-trice) d'exploitation en place dans sa dénomination comme dans son positionnement au sein de l'équipe de direction de l'établissement. Domaines et halles n'étant pas reconnus comme composantes de l'établissement, mais davantage comme outils, les places, rôles et missions qui leur sont confiées, sont d'abord opportunistes de l'établissement, du territoire et de leurs acteurs, sans parfois faire partie d'une réelle stratégie d'établissement.

5.2. Quelques indicateurs de dysfonctionnement

En matière de positionnement dans l'organigramme de l'établissement (la présence (ou l'absence) de l'exploitation ou de la halle technologique dans l'organigramme de l'établissement reste significative des enjeux qu'elle porte. Son positionnement, quand il existe, illustre l'ambiguïté de sa situation administrative, réglementaire, juridique et financière.

En matière d'instances

Ici aussi l'absence de socle réglementaire laisse souvent place au vide spécifique en la matière ou aux dysfonctionnements réguliers de structures *ad hoc* (comités d'usagers par exemple), réservées en interne aux uniques utilisateurs et qui ne paraissent pas toujours adaptées et performantes. Dans cette situation, l'exploitation ou la halle trouvent leur place au sein des instances réglementaires existantes (conseils scientifiques et d'administration...), la place du (de la) directeur (-trice) d'exploitation ou halle n'étant pas toujours par ailleurs octroyée ni reconnue au sein de ces instances officielles.

En matière de gouvernance

Le *management* des personnels spécifiques (ouvriers, employés, ingénieurs chargés de développement...) est placé régulièrement sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'exploitation ou de la halle, qu'ils soient sous contrat de droit public (fonctionnaires ou contractuels), ou agents de droit privé sur budget de l'établissement.

En résumé le (la) directeur (-trice) d'exploitation ou de la halle assume le plus fréquemment des fonctions de gestionnaire de l'unité dont il est responsable dans les domaines techniques et économiques, de lien avec l'activité pédagogique (hors doctorants qui restent indépendants et décideurs) et de représentant privilégié auprès des partenaires professionnels et R & D en lien avec les spécificités de leur centre.

En matière de projet

Les spécificités de l'environnement administratif des exploitations et halles décrites ne peuvent permettre d'affirmer la nécessité (voire l'obligation) de la construction de leur propre projet au sein du projet d'établissement. On ne le trouve pas quand il existe, érigé dans sa globalité, mais plutôt par secteurs spécifiques distincts (pédagogie, R & D, investissements, partenariats recherche/transfert...). Cependant, un établissement a explicité clairement une stratégie pour ses exploitations, dans le cadre du projet de sa direction valorisation-transfert et s'engage dans la même voie.

En matière de communication et d'évaluation

Elle est globalement défailante vis-à-vis des exploitations et halles technologiques. On peut illustrer et expliciter cette situation par la déclinaison de l'ensemble des dysfonctionnements énoncés qui n'incitent pas ou peu à la mise en valeur de leurs travaux et résultats.

On remarquera également que leur implication dans l'animation et le développement des territoires reste exceptionnelle. La loi ne définit pas cette mission en tant que mission officielle dévolue aux établissements de l'enseignement supérieur agricole vétérinaire et agroalimentaire.

6. Conclusion

Il apparaît que la spécificité que confèrent les domaines et halles aux établissements doit être mise en valeur, revisitée et actualisée. Les domaines et halles sont des ressources potentielles fortes qui peuvent contribuer à resserrer les liens entre la recherche et le développement, entre les établissements supérieurs et techniques tout en accompagnant l'évolution des systèmes de production et/ou des processus de fabrication. Cet accompagnement nécessite en corollaire que les orientations et la gestion soient elles-mêmes innovantes bien plus qu'essentiellement patrimoniales.

Les domaines et halles technologiques des écoles supérieures agronomiques et vétérinaires sont fortement associés à l'image et à l'identité de ces écoles. Ils ont toute leur place, malgré leur importance relativement modeste, dans l'ensemble des fermes et stations expérimentales du réseau recherche formation innovation transfert qui a alimenté et accompagné les progrès de l'agriculture et des industries agroalimentaires. Cette place doit être redéfinie et située dans le contexte évolutif de l'enseignement supérieur et de la recherche. À travers les interrogations posées, on réalise que domaines et halles sont de bons révélateurs des positions de l'enseignement supérieur agricole dans ce contexte : pour quelle ingénierie ? Pour quels profils d'ingénieurs ? Pour quelles recherches, mais aussi avec quels partenaires et comment évoluer tout en intégrant les politiques publiques en matière de développement durable et d'alimentation ?

Les usages observés sont très divers et varient suivant les missions (formation, recherche, transfert...), et les écoles. Le contexte général, qui semble davantage en faveur de la recherche et de la formation, nécessite de se questionner sur la place à réserver à l'innovation et au transfert car les domaines et halles restent des supports et des outils remarquables pour cela ; les fermes et entreprises *in silico* ne peuvent pas en effet à elles seules déterminer les objets de recherche-développement et le besoin de validation *in situ* demeure.

Domaines et halles sont encore des lieux de médiation de la culture scientifique, technique et professionnelle et des espaces de médiation des politiques publiques.

Le potentiel des domaines et halles est donc toujours une réalité, à condition de s'en saisir au niveau national et local. L'enjeu est en effet celui de la reconnaissance de ces entités et de la clarification de leur statut juridique.

La présentation des documents budgétaires et financiers au conseil d'administration

Conformément à l'article R811-23 du CRPM (alinéas 5 et 6) le conseil d'administration des EPLEFPA est compétent pour délibérer, notamment sur « *le budget et les décisions modificatives, le compte financier et l'affectation des résultats* ».

Lors des séances des conseils d'administration au cours desquelles ces décisions sont prises, l'intérêt des administrateurs pour ces sujets budgétaire et financier ne semble pas être toujours à la hauteur des enjeux qu'ils représentent. Si bien que, parfois, lorsqu'ils ne constituent que le seul sujet de l'ordre du jour des réunions, le quorum est difficile à atteindre. Parce qu'ils sont souvent placés en fin de séance dans l'ordre du jour des séances des conseils d'administration, l'attention des participants se relâche alors quelque peu, dès que ces points sont abordés, et ce comportement donne parfois prétexte à une présentation trop succincte.

Cet apparent désintérêt pour la chose budgétaire est alors source de déception et d'incompréhension pour ceux qui ont passé beaucoup de temps et dépensé de l'énergie à la préparation des documents supports.

Parmi les raisons de ce désintérêt, les plus fréquemment identifiées se justifient par :

- l'intérêt légitime porté prioritairement à la vie des apprenants, aux aspects pédagogique et logistique ;
- la difficulté pour des participants d'approcher et de comprendre tous les aspects d'une matière ésotérique qui, à travers la comptabilité publique, a des codes, des conventions, des principes, une nomenclature, un vocabulaire... et qui n'est pas toujours vulgarisée ou explicitée avec suffisamment de pédagogie, d'où des décrochages et un désintérêt pendant la présentation ;
- la complexité de la structuration des établissements en centres, faisant coexister plusieurs « budgets », s'inscrivant dans une histoire marquée par la décentralisation dans laquelle les rôles et responsabilités ne sont pas toujours faciles à identifier ;

- le manque, voire l'absence de formation, au moins des jeunes apprenants à cette discipline budgétaire et financière.

Par ailleurs, il arrive que les administrateurs s'intéressent aux aspects budgétaires lorsqu'ils découvrent, souvent avec retard, que l'établissement est en difficulté. À la crise financière s'ajoute alors une crise de confiance, car ils considèrent rétrospectivement qu'on leur a caché des choses !

Face à ces difficultés, des membres des conseils d'administration avouent parfois, en le regrettant, ne pas voter en toute connaissance de cause, ou disent se prononcer sans trop savoir sur quoi et pourquoi.

Comment parvenir à mieux intéresser les membres du conseil d'administration, capter l'attention des participants, administrateurs et autres invités, mieux expliquer et mettre à la portée de tous les informations indispensables pour que chacun ait une appréciation suffisante des raisons et des conséquences des décisions soumises à son approbation ?

1. Les documents à transmettre aux membres du conseil d'administration

Avant chaque séance d'un conseil d'administration au cours de laquelle seront présentés soit le budget ou ses décisions modificatives, soit le compte financier, des documents doivent être transmis aux membres de cette instance. La liste de ces documents est précisée dans l'instruction comptable M99 pour le budget et pour le compte financier.

1.1. Les documents budgétaires

« Le projet de budget, accompagné des états prévisionnels des centres constitutifs et de sa notice explicative, est communiqué aux membres du conseil d'administration avec la convocation, 10 jours au moins avant la séance au cours de laquelle il sera examiné.

Outre ces pièces concernant directement la préparation du budget, les membres du conseil d'administration devront recevoir, en communication avec leur convocation, les documents ci-après :

- le rapport du directeur de l'EPLA et des directeurs de chaque centre constitutif sur le fonctionnement de ces centres ;
- l'état des effectifs de personnels avec indication des charges salariales et sociales afférentes... » (M 99- 94 Tit II chap. 3 - p12).

L'instruction comptable précise en outre les attendus des deux documents, rapport de l'ordonnateur et notice explicative :

- Le rapport du directeur — «(Ce document) doit procéder à une analyse des résultats et de la gestion, montrant l'évolution de l'ensemble des activités de l'EPLA tant sur le plan pédagogique que sur la mise en œuvre des orientations définies dans le cadre du projet d'établissement.

Il doit permettre l'analyse des grands secteurs d'activités de l'EPLA par rapport aux objectifs votés par le conseil d'administration».

- La notice explicative est «un document permettant aux membres du conseil d'administration et aux trois autorités, une analyse des inscriptions budgétaires (états prévisionnels des recettes et dépenses, budget et décision modificative de l'EPLA).

Les explications porteront essentiellement sur les éléments de calcul, les décisions stratégiques, les évolutions de données...

Ce document doit être à la fois synthétique et exhaustif...» (M99-94 Titre I chapitre 4 Les instances- p17.)

1.2. Les documents du compte financier

«L'expédition de la convocation au conseil d'administration devant examiner le compte financier sera accompagnée, comme pour le budget ou les décisions modificatives, des documents préparatoires nécessaires à son examen. Il s'agit notamment :

- du compte financier lui-même, au minimum des tableaux récapitulatifs, du tableau d'exécution des opérations de l'exercice, et du bilan de chaque centre et division ;

- du rapport de l'ordonnateur sur le compte financier ;

- du tableau d'évolution du fonds de roulement sur les 5 dernières années»

(M99-94 Titre II chapitre 7 p 141.)

2. Analyse des pratiques budgétaires

2.1. Des documents chiffrés souvent trop détaillés

Les documents chiffrés, sous forme de tableaux, prévus par la réglementation sont très généralement transmis aux membres du conseil d'administration : projet de budget, états prévisionnels des centres constitutifs, notice explicative. Ces documents, le plus souvent reliés ou agrafés, présentés avec soin, permettent par l'utilisation de différentes couleurs de repérer assez facilement ceux se rapportant à chacun des centres de l'EPLA. Ils sont constitués pour les premiers d'extraits d'éditions du logiciel Cocwinelle, la notice explicative étant un document propre à chaque établissement. Leur

volume varie selon le niveau de détails des comptes produits et dépasse souvent plusieurs dizaines de pages.

Il y a donc une abondante production chiffrée, voire une surabondance dès lors qu'il n'y est pas fait référence ou très occasionnellement, lors de la présentation du budget en séance.

Par ailleurs, sans tableau de synthèse, il est très difficile dans cette abondante production chiffrée d'identifier les données sur lesquelles les membres du conseil doivent se prononcer lors du vote. Les règles concernant le vote ne sont presque jamais rappelées, les administrateurs ignorent le plus souvent qu'ils ont à voter sur le seul budget de l'EPLEFPA, sur des montants à deux chiffres (chapitres) en fonctionnement et à trois chiffres en investissement, limitatifs pour les charges et les dépenses, évaluatifs pour les produits et les recettes. Le vote s'effectue le plus souvent sur des masses chiffrées dispersées, si bien que nul ne sait sur quoi il vote.

Par ailleurs, concernant les décisions budgétaires modificatives, les documents présentés ne font état que des seules modifications, si bien qu'il est difficile d'identifier le nouveau montant des ouvertures de crédits et prévisions de recettes.

Trop souvent une production d'information chiffrée trop abondante nuit plus à la transparence et à la clarté des explications fournies qu'elle ne les sert. L'absence fréquente de chiffres clés, de données macro-économiques ne permet pas d'identifier les éléments essentiels qui caractérisent le budget de l'établissement.

2.2. La dimension stratégique trop réduite voire omise

Les documents budgétaires chiffrés sont rarement précédés d'une présentation des orientations stratégiques ni des objectifs visés. Le rapport du directeur, dont le contenu est précisé ci-dessus pour la partie budgétaire et financière tout au moins, n'accompagne que rarement les documents budgétaires.

Pourtant l'instruction comptable est très claire sur ce point : « il est rappelé que le budget étant la traduction de la politique de l'EPLEPA les délibérations sur ses différentes rubriques doivent porter sur des orientations, des priorités, des choix, et des chiffres... » (M99- 94 Titre I chapitre 4 Les instances p. 14). C'est trop rarement le cas !

Cette absence de dimension stratégique s'analyse aussi à travers le mode de présentation du budget. En effet, de nombreux établissements présentent d'abord les « budgets » des centres, avant de présenter celui de l'EPLEFPA !

2.3. Une présentation trop technique

Si de plus en plus fréquemment, la présentation des documents budgétaires en séance est illustrée et accompagnée, au moyen d'outils informatiques divers, d'explications et de données complémentaires qui tentent d'éclairer les données transmises aux membres du conseil d'administration, les efforts pédagogiques restent insuffisants pour rendre accessibles au plus grand nombre des notions techniques budgétaires. Le vocabulaire abscons (fonds de roulement, variation de fonds de roulement...), la distinction subtile entre charges et dépenses et produits et recettes... la notion complexe d'équilibre budgétaire, la différence entre « section » de fonctionnement et d'investissement, pas toujours explicitée, l'utilisation des numéros de compte plus souvent que leur intitulé plus parlant..., déroutent bien souvent les administrateurs.

3. Analyse des pratiques financières

3.1. Des documents chiffrés trop nombreux

Il est fait une interprétation très large des documents à transmettre aux membres du conseil d'administration pour l'analyse du compte financier. Très souvent l'ensemble des documents constituant le compte financier est transmis: balance, états de développement des dépenses et des recettes, compte de résultat, capacité d'autofinancement, soldes intermédiaires de gestion, bilan, états des restes à recouvrer et à payer... documents de l'annexe, auxquels il n'est fait que peu référence lors des présentations des comptes!

Seules les personnes expertes en matière financière sont en capacité de les analyser.

3.2. Le rapport de l'ordonnateur et celui de l'agent comptable

Contrairement à l'ordonnateur qui est tenu de produire un rapport (cf. ci-dessus § 1-2°), l'agent comptable n'est pas soumis à cette obligation. En effet, l'instruction comptable précise que «... le conseil d'administration arrête le compte financier présenté par le directeur de l'EPLFPA après avoir entendu l'agent comptable (M99-94 Tit II chap. 7 p. 140). Cependant, très souvent l'agent comptable formalise son intervention et établit son propre rapport. Ce dernier, selon les pratiques des établissements et des agents comptables, peut être très succinct ou très détaillé.

Faute de concertation, il arrive parfois que le rapport de l'ordonnateur et celui de l'agent comptable traitent des mêmes points ! Ou que l'ordonnateur se dispense de produire le sien dès lors que l'agent comptable en rédige un. Si dans la plupart des rapports, l'ordonnateur traite utilement des évolutions des postes de dépenses et de recettes et des indicateurs incontournables : le résultat, le « résultat » d'investissement, la variation du fonds de roulement, le fonds de roulement et son évolution..., les analyses économiques manquent. La comptabilité analytique y est inexistante.

4. Des préconisations : vers une démarche plus synthétique et concertée

4.1. Produire les documents budgétaires prévus par la réglementation

Il paraît essentiel de bien distinguer le budget de l'EPLEFPA des états prévisionnels des dépenses et des recettes des centres constitutifs.

Recommandations

- Limiter les tableaux chiffrés au minimum prévu pour la présentation par la réglementation : un tableau récapitulatif des dépenses et des recettes de l'EPLEFPA, comprenant des comptes limités à trois chiffres pour le fonctionnement et à quatre chiffres pour l'investissement, les tableaux des états prévisionnels des centres constitutifs pourront être simplifiés.
- Produire une notice explicative « exhaustive et synthétique » retraçant les évolutions les plus significatives entre le budget de l'année en cours et le budget primitif proposé pour l'année suivante.
- Étoffer le rapport du directeur qui doit décrire non seulement les mouvements de crédits significatifs en fonction de l'évolution des activités, analyser les équilibres généraux, mais aussi expliciter les choix budgétaires au regard du contexte des missions, de la stratégie et de la gestion de l'établissement, identifier les points forts et ceux à conforter...

Il doit être de nature à éclairer les membres du conseil d'administration sur les raisons et les conséquences des décisions soumises à leur approbation.

Les principes généraux de présentation du budget primitif s'appliquent aux décisions modificatives. Le rapport de présentation explicite les écarts entre le budget initial (ou la décision modificative précédente) et la décision modificative proposée. Il identifie clairement les différents mouvements de crédits qui peuvent affecter le budget en cours de gestion, moins-values ou plus-values de recettes, dépenses nouvelles et économies, virements et redéploiements entre grandes catégories de dépenses, et leur incidence sur les équilibres généraux (notamment sur le résultat, l'évolution du fonds de roulement et de la trésorerie). Il fait apparaître le mode de financement des dépenses éventuelles supplémentaires (économies, recettes nouvelles).

- Compléter l'état des effectifs de personnels permanents rémunérés par l'EPLFPA du montant total des charges qu'il représente pour le budget. Cet état pourra utilement distinguer les charges des personnels pour chacun des centres.

4.2. Compléter les documents budgétaires de données synthétiques

Les documents prévus par la réglementation pourront être utilement accompagnés de tout document susceptible d'éclairer les membres du conseil d'administration pour en faciliter le vote ou la compréhension de points spécifiques. La liste des compléments proposée ci-dessous n'est pas exhaustive et pourra être complétée selon les spécificités de chaque établissement que les responsables jugeront utiles de mettre en valeur.

Parmi ceux-ci, il paraît important :

- d'établir pour le vote un tableau récapitulatif par chapitre des dépenses et des recettes : compte à deux chiffres pour le fonctionnement et à trois chiffres pour l'investissement sur lequel sont identifiés précisément, le résultat et la variation du fonds de roulement ;
- d'indiquer l'évolution des fonds de roulement lors des cinq derniers exercices, au plus ;
- d'identifier les évolutions des chapitres au plus sur les trois derniers exercices clos. La seule comparaison avec l'exercice en cours, au moment du

vote du budget de l'exercice suivant, est souvent très insuffisante pour faire apparaître les évolutions des différents chapitres ;

- d'illustrer par des chiffres clés les principales caractéristiques budgétaires de l'EPLEFPA et des centres constitutifs : part des ressources propres, des subventions, poids de certaines charges, notamment celle des personnels... ;
- d'éclairer les activités par leur aspect économique. Si les établissements sont généralement prolifiques en matière d'informations budgétaires et financières, les données économiques sont très rares, peu d'analyses de coûts permettant de justifier les choix ;
- de joindre des annexes récapitulatives : par exemple, celles relatives aux dépenses en capital, aux marchés et contrats, aux subventions spécifiques...

Pour la clarté des explications la présentation de chacun de ces points devrait tenir sur une page et dès lors que l'intérêt de la présentation nécessiterait de décrire les points clés ou spécifiques des centres constitutifs, il conviendrait d'homogénéiser les présentations pour en faciliter la lecture et les analyses.

4.3. Produire les éléments essentiels issus du compte financier

Compte tenu de la technicité des aspects financiers, pourraient être produits en plus de ce que prévoit la réglementation (cf. § 1-2°) et en concertation entre ordonnateur et agent comptable :

- des informations analysant la conformité des réalisations par rapport aux prévisions budgétaires : taux de réalisation des dépenses et des recettes et leurs caractéristiques ;
- la qualité du rattachement des charges et des produits à l'exercice, pour identifier les éventuels reports et établir si nécessaire un résultat corrigé ;
- les indicateurs caractérisant la situation particulière de l'EPLEFPA et de ses centres : fonds de roulement net, état de la trésorerie, stock, encours d'emprunt... ;
- une comptabilité analytique permettant d'apprécier le coût des principales activités ;
- ...

4.4. Faciliter la compréhension de l'information

La difficulté d'accès aux informations de nature budgétaire et financière trouve des explications dans la technicité de la matière. Il est donc important d'aider les membres du conseil d'administration à sa compréhension dans deux directions :

- définir dans un lexique, les principaux termes techniques et sigles utilisés : charges, dépenses, produits, recettes, chapitre, section, résultat, variation de fonds de roulement, fonds de roulement, trésorerie... ;
- proposer aux membres du conseil d'administration une formation pour expliquer les principaux mécanismes et règles budgétaires et comptables et faciliter ainsi leur prise de décision.

5.5. Adapter la documentation, en concertation, aux besoins des participants

Afin d'éclairer les membres du conseil d'administration sur les décisions soumises à leur approbation, il est souhaitable que le directeur de l'établissement interroge les membres participant aux séances du conseil d'administration sur leurs attentes en matière d'information budgétaire et financière.

Cette interrogation pourrait concerner :

- le niveau de simplification ou de détail souhaité pour les documents réglementaires transmis et présentés en conseil. Bien entendu, le niveau d'exigence exprimé devra respecter *a minima* la réglementation de l'instruction comptable ;
- les documents complémentaires dont souhaiteraient disposer les membres du conseil pour mieux appréhender les problématiques budgétaires, les choix, les orientations. Une liste pourrait à cet effet être proposée qui pourrait s'inspirer en la complétant de celle présentée au § 4-2 et 4-3 ;
- les modalités de consultation de l'ensemble de la documentation budgétaire et financière qui pourraient être proposées à celles et ceux qui souhaiteraient approfondir des points spécifiques.

Les règles ainsi établies en concertation pourraient être formalisées au sein du règlement intérieur du conseil d'administration (RICA). Cette adaptation des documents en fonction des souhaits exprimés garantirait une plus grande attention et implication des membres du conseil d'administration et une meilleure homogénéité des documents d'un exercice à l'autre, facilitant la comparabilité des informations, principe essentiel dans l'appréciation des évolutions budgétaires.

5. Conclusion

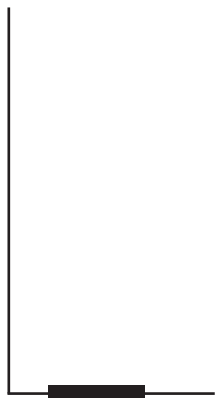
Les éclairages nécessaires à la qualité de la prise de décision des membres du conseil d'administration dans les domaines budgétaire, économique et financier font encore défaut dans nombre d'établissements. L'abondance de

chiffres et la transparence des comptes ne sont pas toujours conciliables et la dimension stratégique doit occuper une plus grande place.

Une participation plus active et moins subie des membres du conseil d'administration est à rechercher, en concertation, pour susciter l'intérêt du plus grand nombre et conforter l'autonomie financière de chaque établissement et garantir ainsi un fonctionnement plus démocratique.

Cette dimension budgétaire ne saurait faire oublier que le fonctionnement d'un EPLEFPA ne se circonscrit pas au budget tel qu'il est présenté dans les instances. L'annoter du coût que représentent les charges supplétives (rémunérations des fonctionnaires) permet d'en donner une dimension réelle et de rappeler que malgré la décentralisation l'État ne s'est pas retiré complètement du financement des établissements et y apporte même une forte contribution.

TROISIÈME PARTIE



Les dispositifs de formation et les missions

Les stages à l'étranger des étudiants de BTSA : quelles pratiques pour les développer et les réussir ?

1. Des objectifs clairement affirmés

La mobilité internationale des étudiants est l'un des objectifs affichés par l'Union européenne et les pays partenaires. En 2009, les ministres de l'enseignement supérieur des 46 pays participant au processus de Bologne ont convenu que d'ici 2020, au moins 20% des diplômés de l'espace européen de l'enseignement supérieur devraient avoir effectué une partie de leurs études ou de leur formation à l'étranger.

En France, diverses initiatives ont été prises pour relayer et soutenir ces orientations. Le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) a mis en place un dispositif de soutien financier à la mobilité internationale qui a bénéficié en 2010-2011 à près de 14 000 étudiants. Les collectivités régionales ont également mis en place des dispositifs de bourses pour développer les études et les stages à l'étranger de leurs étudiants.

L'enseignement agricole n'est pas en reste ; il a même été l'un des précurseurs en la matière. Dès 2001, la mobilité des apprenants est affichée comme une priorité de l'enseignement agricole (circulaire DGER/FOPDAC/C2001-2008 du 26 juin 2001). Il est précisé notamment que *chacun d'entre eux devrait effectuer au moins une séquence pédagogique (stage, module, étude du milieu...) à l'étranger au cours de sa formation et que le stage à l'étranger, quel que soit l'endroit où il se déroule, a la même valeur qu'un stage en France*. Au service de cet objectif, a été mis en place un dispositif spécifique de bourses attribuables aux étudiants des établissements d'enseignement supérieur, mais aussi aux étudiants de BTSA et aux élèves de baccalauréat professionnel, baccalauréat technologique et brevet de technicien agricole réalisant un stage individuel en milieu professionnel de plus de quatre semaines dans un pays étranger.

Dans les filières de BTSA, cette mobilité de stage⁶ se heurte toutefois, malgré son succès, à un certain nombre de freins. De plus, elle se caractérise, aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif, par une grande variabilité selon les régions et les établissements.

C'est pourquoi, il nous a paru important d'établir un bilan dans ce domaine et de repérer les bonnes pratiques mises en œuvre par certains établissements pour les diffuser plus largement.

2. Un bilan positif, mais encore des marges de progrès

2.1. De nombreux étudiants de BTSA en stage à l'étranger

En 2011, environ 1 300 étudiants de BTSA ont effectué un stage individuel en entreprise à l'étranger de quatre semaines ou plus. En moyenne, au cours des trois dernières années, 14 % au moins d'une cohorte sont partis.

2.2. Une grande variabilité selon les régions et les établissements

Le taux d'étudiants de BTSA effectuant un stage en entreprise à l'étranger varie de 0 à 100 % selon les établissements. On rencontre en effet des établissements où la mobilité de stages n'existe pas, ou de manière tout à fait exceptionnelle, et d'autres où le stage à l'étranger a été rendu « obligatoire ». Les causes de cette variabilité sont diverses, mais le paramètre ayant le plus d'impact est l'intensité de la « culture internationale » (d'inexistante à forte) de l'établissement.

On peut faire un constat identique pour les origines régionales des stagiaires partant à l'étranger : de quelques unités pour certaines régions à plus de cent pour d'autres.

En définitive, pour un élève donné, indépendamment des paramètres personnels, la région et l'établissement d'études prédéterminent largement la possibilité ou non de réaliser un stage en entreprise à l'étranger.

2.3. Des destinations dominantes

Trois pays, le Canada (province du Québec), le Royaume-Uni et l'Irlande accueillent près de la moitié des stagiaires de BTSA. Si l'on ajoute les autres

6. Il ne faut pas confondre la mobilité de stage avec la mobilité d'étude, en général plus longue. Ce dernier type de mobilité est pour l'instant quasi inexistant en BTSA, mais il pourrait se développer avec la mise en place du système ECTS actuellement en expérimentation.

pays européens, on atteint près des 3/4. Les pays en développement sont des destinations de moins en moins fréquentées. Les pays du groupe BRIC sont par contre de plus en plus demandés, mais en nombre encore insuffisant : 52 stagiaires en 2011. Les demandes pour les États-Unis et l'Australie sont aussi à la hausse.

Les causes d'une telle situation sont bien connues :

- impact positif du réseau Canada et de la francophonie pour le Québec ;
- proximité et existence de programmes européens assortis de bourses pour les pays de l'UE ;
- difficultés de placement dans les pays en développement ;
- destinations lointaines, coûts des déplacements, problèmes linguistiques et culturels, insuffisance de « réseaux » dans les grands pays émergents.

2.4. Une mobilité courte

Dans la majorité des cas, il s'agit de stages de l'ordre de quatre semaines faisant partie des périodes en milieu professionnel prévues par les référentiels. Plus rarement, il s'agit du stage principal en milieu professionnel de huit semaines ou plus, support d'une épreuve terminale d'examen. Cette situation se rencontre notamment dans les options GPN et GEMEAU pour lesquelles il est possible de trouver des thématiques de stage intéressantes à l'étranger. Mais beaucoup d'établissements sont encore réticents à autoriser des stages de ce type, dans la crainte que l'insuffisance d'encadrement et la difficulté d'accès aux données technicoéconomiques ne permettent pas la production d'un rapport ou d'un dossier conformes aux exigences des jurys d'examen.

2.5. Des stagiaires très satisfaits

L'enquête réalisée par la DGER dans le cadre du contrôle de gestion a montré que le taux de satisfaction global des apprenants est très élevé : plus de 90 % en 2010. L'accent est mis sur les acquis humains et culturels pour lesquels les taux de satisfaction sont respectivement de 96 et 93 %.

Les entretiens conduits par l'IEA auprès des étudiants des classes de BTS confirment les résultats de l'enquête DGER en ce qui concerne les acquis humains ; tous les apprenants interrogés soulignent l'impact du stage à l'étranger sur leur développement personnel. Par contre, ils sont en général plus réservés sur les acquis techniques qu'ils estiment soit faibles, soit au mieux satisfaisants.

3. Les « bonnes pratiques » des établissements

3.1. Des démarches de recherche organisées

Le placement de stagiaires à l'étranger n'est pas une opération facile qui peut s'improviser. Lorsque cette recherche est confiée aux élèves, sans appui spécifique de la part de leur établissement, les échecs sont nombreux; la plupart se découragent devant les difficultés rencontrées, à l'exception de quelques-uns qui bénéficient d'un réseau familial efficace ou de capacités d'initiative très développées. Ces difficultés sont aussi celles des établissements novices dans le domaine de la coopération internationale; les nombreux appels à l'aide sur les conférences et les messageries lancés par des enseignants à la recherche de lieux de stage en sont la preuve.

Pour ce qui concerne les établissements expérimentés, qui ont mis en place une politique de stages à l'étranger depuis plusieurs années, il en va différemment. Les pratiques sont diverses: mise à contribution des établissements partenaires étrangers, carnet d'adresses des enseignants concernés, recours aux animateurs des réseaux géographiques ou des chargés de mission Europe, partenariat avec des associations de développement ou de solidarité du territoire intervenant dans des pays en développement, mailing sur Internet, recours à des organismes de placement spécialisés⁷, sollicitation d'autres établissements de la région (plus rarement). Ces différentes solutions sont souvent associées car complémentaires.

Mais deux catégories d'établissements ont plus particulièrement retenu notre attention:

- Ceux qui ont une antériorité importante en coopération internationale et qui ont construit progressivement des partenariats solides et multiples dans divers pays étrangers. Ces partenaires constituent des appuis efficaces pour accéder à des entreprises ou organismes susceptibles d'offrir des stages de qualité aux élèves des établissements français. De plus, une offre de réciprocité, comme celle qui est proposée par certains EPL, permet de s'assurer de la pérennité de ces appuis. Il s'agit là de la méthode la plus efficace, mais qui demande du temps pour constituer un réseau durable de maîtres de stages à l'étranger.

- Ceux qui n'ont pas ou peu de partenariats et qui ont recours à des intermédiaires qualifiés tels les animateurs de réseaux géographiques ou les chargés de mission Europe. Ces personnels n'ont pas pour mission de gérer l'offre et la demande de stages, mais les relations qu'ils ont tissées dans les pays leur permettent bien souvent d'orienter les demandeurs de stages vers des personnes ressources capables d'assurer un appui dans la recherche. Leur inter-

7. Ces organismes proposent des services payants de placement et de suivi de stagiaires dans le monde.

vention, qui entre dans le cadre de leur mission, est cependant conditionnée par le respect d'un certain nombre de règles de la part des élèves demandeurs : caution de l'établissement d'appartenance, présentation d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation. Une information détaillée sur les compétences du candidat stagiaire jointe à la lettre de motivation constitue un plus, apprécié par de nombreux maîtres de stages, notamment dans les pays d'Europe du nord et d'Amérique du nord.

En définitive, l'obtention d'un stage de qualité étant en partie dépendante de la qualité de la recherche, il s'agit d'aller vers une plus grande « professionnalisation » dans les démarches de placement des stagiaires.

3.2. De la promotion et pas seulement de l'information

Même lorsque les établissements sont en mesure de proposer une offre de stages importante et variée, les freins au départ sont nombreux et de nature diverse chez les étudiants et leurs parents. Pour les premiers, peur de l'inconnu, obstacle linguistique lorsqu'il s'agit de communiquer dans une langue étrangère non maîtrisée ou partiellement maîtrisée, repliement sur soi ou sur le « local », représentations négatives sur certains pays étrangers (stéréotypes, voire xénophobie). Pour les seconds, crainte des risques sanitaires (réels ou supposés), problèmes de sécurité, difficultés financières...

Une simple information rapide fournie en dehors des cours, comme cela se pratique souvent, ne suffit pas à lever ces obstacles chez de nombreux étudiants. Aussi quelques établissements ont-ils entrepris de véritables actions de promotion. Les témoignages des étudiants déjà partis constituent les éléments essentiels de ces actions ; ils valent souvent bien plus pour faire « oser » un départ à l'étranger que les discours plus académiques des adultes assurant l'encadrement. L'appui de proximité (sans qu'il se substitue aux nécessaires initiatives des étudiants) assuré par la direction et l'ensemble de l'équipe pédagogique lors de ces actions constitue un élément complémentaire indispensable, déterminant dans les décisions du jeune. Une séance d'information destinée aux parents paraît aussi très importante pour surmonter les réticences et les inquiétudes qu'ils peuvent légitimement manifester.

3.3. Une préparation au départ approfondie

La plupart des établissements s'efforcent de préparer leurs étudiants au stage à l'étranger afin de les sensibiliser et de les initier à un contexte totalement nouveau. Mais la nature et l'intensité de cette préparation sont extrêmement variables ; assez rares sont les établissements qui organisent une préparation approfondie abordant tous les aspects des problèmes (matériels, profession-

nels, culturels, linguistiques) auxquels les stagiaires vont être confrontés. Il existe cependant des pratiques intéressantes mises en œuvre dans un cadre collectif qui méritent d'être signalées, mais qui concernent essentiellement la dimension culturelle.

Pour les stagiaires ayant opté pour un pays en développement, des sessions à caractère national sont organisées chaque année par le RED (réseau d'éducation au développement) en collaboration avec les réseaux géographiques. Une session d'une durée de deux jours est destinée aux stagiaires partant en Afrique ou en Asie, une autre, de trois jours, à ceux partant en Amérique latine. Au total, 150 étudiants environ sont touchés par ces sessions qui pour l'essentiel sensibilisent aux interdépendances Nord/Sud et préparent à la rencontre interculturelle. Certains établissements y inscrivent régulièrement leurs étudiants, d'autres, plus rarement ou jamais.

Il existe aussi des préparations plus longues et plus approfondies conduites dans le cadre du programme GECO (Génération coopération), composante francophone du programme GLEN (*Global Learning European Network in development education*). Mais ce programme a peu touché les étudiants de l'enseignement technique agricole : depuis sa création en 2003, une vingtaine d'étudiants de BTSA seulement a pu en bénéficier.

Par ailleurs, certains établissements mettent en place des préparations « maison » plus ou moins développées. Les unes sont concentrées sur quelques séances, d'autres, plus efficaces, se déroulent tout au long de l'année. Quelques établissements conditionnent même le départ à la réalisation d'une production sur le pays d'accueil ; il s'agit là d'un bon moyen pour vérifier la motivation des candidats au départ.

3.4. Des recherches actives de bourses

L'obtention d'une bourse de mobilité est une nécessité pour de nombreuses familles. Sans cette aide, beaucoup de stages à l'étranger ne pourraient pas se réaliser. Les financements potentiels sont divers : bourses des programmes européens, bourses nationales DGER, bourses des collectivités territoriales. Il n'en demeure pas moins qu'il existe à ce niveau une réelle inégalité entre les élèves. Selon la région d'origine (le niveau de l'aide est très inégal entre régions), l'établissement d'études (plus ou moins actif dans les opérations de montage des dossiers), le pays de destination (éligible ou non à un programme de mobilité), le montant de l'aide financière sera extrêmement variable. Les stagiaires des établissements ayant une politique de coopération dynamique sont dans une situation privilégiée. Dans certaines situations, les cumuls (autorisés) permettent de réaliser des stages à l'étranger sans frais, voire même en étant bénéficiaire, alors que dans d'autres, les familles doivent

apporter une contribution non négligeable ce qui, dans certains cas, peut même entraîner un renoncement au départ envisagé.

3.5. Une attention particulière à la sécurité

Les problèmes de sécurité sont parfois mis en avant dans certains établissements pour expliquer l'absence ou la rareté de stages à l'étranger. Il est vrai qu'il est extrêmement difficile de vérifier, comme l'exigent les textes en vigueur (circulaire DGER/SDPOFE/C2007-2016 et DGFAR/SDTE/C2007-5052 du 20 septembre 2007) que les *conditions d'accomplissement du stage respectent au minimum les dispositions de la réglementation française en matière d'hygiène et de sécurité et de s'assurer systématiquement de la collaboration d'un établissement ou d'un organisme étranger dans le pays d'accueil*. Ceci est particulièrement vrai dans les pays en développement.

La traduction de la convention dans la langue du pays d'accueil et son adéquation à la législation de ce pays constituent également un souci qu'il ne faut pas sous-estimer.

Malgré ces contraintes, beaucoup de chefs d'établissement ont voulu développer ce type de stage pour leurs étudiants, en veillant à ce que toutes les formalités administratives spécifiques soient respectées et que les conditions de réalisation se rapprochent le plus possible de celles exigées pour les stages sur le territoire national.

Pour aider les établissements dans leurs démarches, il existe maintenant un outil informatique disponible sur www.european-mobility.eu qui permet de rédiger une convention de mobilité conforme à la réglementation française et à celle du pays d'accueil. Les conventions sont actuellement disponibles pour la plupart des pays européens.

3.6. Un suivi pédagogique systématique

Malgré les difficultés liées à l'éloignement, beaucoup d'établissements s'efforcent de mettre en place un suivi pédagogique des stagiaires. Ce suivi est toutefois d'intensité variable selon les situations. Il peut être d'autant plus léger que la préparation pédagogique, linguistique et culturelle du stage a été plus intense et que le stagiaire est doté de capacités suffisantes (repérées avant le départ, par exemple lors d'un entretien de motivation) en terme d'autonomie et d'initiative.

On peut noter dans un ordre d'intensité croissante :

- des contacts par téléphone et via la messagerie électronique ;
- la délégation du suivi à un établissement relais ou à une personne ressource sur place ;

- la présence en début ou en fin de stages d'un enseignant de l'établissement.

Cette troisième solution est parfois adoptée lorsque plusieurs stagiaires sont concentrés dans un pays autour d'un établissement partenaire.

Les maîtres de stage attachent un grand intérêt à avoir des contacts avec l'établissement de formation de leur stagiaire. Ces contacts permettent de mieux comprendre les attentes de chaque partie et d'établir un climat de confiance garant de la durée de la relation. Ils peuvent prendre différentes formes, comme indiqué ci-dessus. La visite d'enseignants, pratiquée par quelques établissements, est la solution la plus efficace, mais pour des raisons économiques, elle ne peut être généralisée.

3.7. Une valorisation du stage au retour

Cette valorisation peut prendre des formes différentes et complémentaires :

- la prise en compte dans le processus de certification réglementaire : support d'une épreuve terminale (cas assez peu fréquent, mais qui prend une importance considérable en raison des coefficients appliqués à cette épreuve), d'un CCF de langues, d'un MIL coopération ou d'un PIC ;

- la reconnaissance de l'expérience à l'étranger par l'attribution d'un Europass Mobilité ;

- la réalisation de productions : films, photos, posters... présentés à l'ensemble de l'établissement ou même à des partenaires extérieurs.

Ces opérations revêtent une grande importance pour motiver les nouveaux élèves car valorisation, promotion et préparation au départ sont des opérations étroitement liées et interdépendantes. Une telle valorisation contribue aussi à l'attractivité de l'établissement. Il convient de souligner que parmi les étudiants de BTSA rencontrés lors des enquêtes sur les stages à l'étranger réalisées par l'IEA 20% d'entre eux environ ont déclaré que la possibilité d'effectuer un séjour à l'étranger avait été déterminante dans le choix de l'établissement d'études.

3.8. Un équilibre entre objectifs linguistiques, culturels et professionnels

La majorité des stages présente, selon les enseignants et les élèves interviewés sur le sujet, un intérêt certain sur le plan linguistique et culturel, mais plus faible sur le plan des techniques professionnelles. Ceci est lié, selon les cas, à un ou à plusieurs des facteurs suivants : nature des stages, implication majoritaire d'enseignants de langues et non d'enseignants de matières tech-

niques, qualification insuffisante de l'encadrement local, difficultés de communication avec le maître de stage, brièveté du séjour...

Devant ce constat, certains établissements s'efforcent de rééquilibrer les différentes dimensions du stage en essayant de repérer et d'offrir des thématiques de stage plus techniques et en suscitant l'implication des enseignants « techniciens » ou parfois du chef d'exploitation. Ceci pourrait permettre à terme d'augmenter la proportion de stages susceptibles d'être utilisés comme support de l'épreuve terminale en BTS. Mais il reste encore beaucoup à faire à ce niveau.

3.9. Des outils informatisés d'accompagnement des stages

Une plate-forme Internet de promotion et d'encadrement des stages à l'étranger est actuellement en cours d'élaboration⁸. Cet outil devrait permettre de regrouper des informations administratives nécessaires pour les candidats au départ, de présenter des informations professionnelles et culturelles sur le pays de destination ainsi que des données sur les entreprises d'accueil, de réaliser le suivi des étudiants avant le départ et pendant le stage et plus globalement de créer une dynamique dans l'établissement autour de la mobilité internationale.

3.10. La reconnaissance du travail d'encadrement des enseignants

La responsabilité des stages à l'étranger est en général confiée à un enseignant, ou à plusieurs lorsque différentes filières sont concernées. Cette responsabilité, lorsqu'elle est pleinement exercée dans toutes ses dimensions (recherche de stages, dossiers de bourses et conventions, préparation au départ, suivi, valorisation...) nécessite un engagement important qui est parfois reconnu par une décharge horaire ou par une rémunération complémentaire. Mais le plus souvent, elle s'opère dans un cadre bénévole, ce qui peut, à court terme, fragiliser ce secteur d'activité. En effet, plusieurs enseignants, pourtant motivés, que nous avons rencontrés, ont exprimé une certaine forme de lassitude, le besoin de « souffler » et même pour certains l'intention de « passer la main » face aux difficultés qu'ils doivent affronter. Il est aussi significatif que dans les établissements où il n'y a pas ou peu de stages à l'étranger, la raison principale invoquée est la lourdeur du travail que cette orientation implique.

8. Cette plate-forme s'inspire du travail conduit dans ce domaine depuis plusieurs années par l'EPLEFPA de la Lozère, site de La Canourgue.

« LANGUES ET STAGES À L'ÉTRANGER »

Les stages en entreprise à l'étranger sont l'occasion de développer les compétences en langues. À en croire les étudiants, parmi les plus grands apports de leur séjour, figurent le développement de la capacité à s'adapter à un milieu nouveau ainsi que l'amélioration de leur compétence linguistique, nécessaire préalable à la découverte et la compréhension des particularités culturelles⁹. Dans notre monde globalisé, les compétences linguistiques sont de la plus grande nécessité. Les jeunes et leurs familles en ont une conscience aiguë. La demande sociale et professionnelle est, à ce sujet, depuis fort longtemps établie. Certaines institutions ont su les prendre en compte. Dans le cadre du dispositif « Passeport langues vivantes pour le BTS » elles proposent le financement des stages linguistiques à l'étranger afin que les étudiants de BTS titulaires du Bac professionnel puissent améliorer leur niveau en langues. De très nombreuses mairies mettent en place des cours du soir de langues vivantes à prix modiques auxquels les étudiants de BTS peuvent s'inscrire afin de mieux se préparer au départ¹⁰.

Mais il demeure comme un hiatus entre les prises de conscience des étudiants et les approches du stage à l'étranger que construisent les formateurs. La communication, lors du stage à l'étranger, est souvent appréhendée comme allant de soi. Il est vrai que le Québec est l'une des premières destinations en nombre d'apprenants et que l'Afrique francophone reste un pôle essentiel de coopération et d'aide au développement. Cependant, partout ailleurs, il faut bien en passer par des échanges en langue étrangère. Et l'on devrait s'interroger davantage sur la préparation linguistique offerte au futur stagiaire avant son départ. Certains établissements se sont posé la question et ont mis en place des dispositifs « maison ». Ces dispositifs sont-ils efficaces ? Trop peu de retours d'expérience permettent d'en juger. Trop souvent encore, les étudiants des classes de BTSA partent sans aucune préparation linguistique. On peut imaginer qu'un fantasmatique « esprit d'aventure » suppléera aux difficultés surajoutées d'adaptation. Que de temps perdu ! Ces étudiants disent volontiers que c'est alors qu'ils se sentaient vraiment à l'aise dans leur milieu, réussissant une bonne communication avec leurs partenaires, qu'il leur a fallu quitter le pays car arrivés à la fin de la période de stage.

9. Lire à ce sujet les témoignages de deux étudiants sur <http://agriculture.gouv.fr/Pret-pour-un-stage-a-l-etranger>

10. Il existe toutefois un facteur limitant à ce dispositif : les étudiants en BTSA étudiant souvent loin de la ville dont ils sont originaires et où ils pourraient bénéficier, en semaine, de cette possibilité.

On constate que ces problèmes sont, en général, fort peu et fort mal abordés par les formateurs et qu'une formation linguistique spécifique à la préparation du stage à l'étranger n'est généralement pas prévue, pour différentes raisons (manque de temps, de moyens). La meilleure preuve en est que le développement des compétences linguistiques, lors du stage à l'étranger, n'est que rarement valorisé.

Mais les choses sont en train de changer. La primauté donnée, par les nouvelles orientations ministérielles (septembre 2012), à la mobilité des élèves et étudiants¹¹ ne peut qu'engager les responsables de filières de formation à créer les meilleurs outils pour réussir le stage à l'étranger, propice à l'insertion professionnelle. Les langues vivantes qui prennent une plus grande place au lycée, dans les formations de niveau IV, pourraient, à court ou moyen terme, trouver un plus grand espace et un naturel développement en BTSA. Une bonne connaissance (sans pour autant prétendre à la maîtrise) d'au moins une langue étrangère est indispensable dès que l'on envisage la possibilité d'un stage à l'étranger, hors zone francophone. Afin que les étudiants tirent tout le bénéfice de leur court séjour à l'étranger, il importe qu'ils soient des communicants opérationnels dès les premiers jours. Une prise de conscience du rôle primordial de l'apprentissage des langues étrangères à cet effet commence à faire son chemin¹². L'ouverture à l'international pour une meilleure insertion professionnelle est à ce prix.

Recommandations

Les pratiques analysées dans le paragraphe précédent peuvent toutes faire l'objet de préconisations pour les établissements qui n'ont pas (ou peu) développé une politique de mobilité de stages.

D'autres mesures plus générales pourraient être prises pour améliorer le nombre et la qualité des stages réalisés à l'étranger :

- **Mettre en place un groupe de travail dans chaque région**

Le niveau régional paraît le plus adapté pour entreprendre une réflexion et conduire des actions concrètes sur la mobilité de

11. Afin de favoriser la mobilité des jeunes, 17 classes de BTSA vont expérimenter une forme d'organisation innovante leur permettant d'effectuer une partie de leur cursus à l'étranger.

12. Séminaire « Les échanges internationaux et l'apprentissage des langues étrangères au lycée » du 6 mai 2010 <http://eduscol.education.fr/pid25136/seminaire-langues-vivantes-lycee.html>. Voir en particulier: « Mieux s'adapter à son époque, l'enjeu des langues vivantes étrangères ». Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire (DEGESCO).

stages. Il serait donc pertinent que dans chaque région soit mis en place un groupe de travail sur cette thématique associant l'ensemble des établissements concernés (expérimentés ou non) et auquel participeraient éventuellement des animateurs nationaux. Il s'agirait moins de constituer une nouvelle banque d'adresses de stages (encore qu'il ne faille pas exclure d'emblée cet objectif) que de définir, par exemple, des procédures de recherche de stages adaptées aux besoins des établissements de la région et aux pays cibles. En parallèle de ces travaux, des journées de formation inter-régionales pourraient être organisées. L'élaboration d'une plate forme régionale de promotion et d'encadrement des stages facilitant le travail des enseignants serait une piste complémentaire de travail pour ce groupe.

• **Faire du développement des stages à l'étranger une priorité de la mission des animateurs de réseaux**

Cette activité est déjà inscrite dans la lettre de mission des animateurs qui, avec une intensité variable selon les pays, s'emploient à l'accomplir. Mais compte tenu de leurs autres charges, ils ne peuvent y consacrer tout le temps nécessaire et elle demeure souvent peu structurée. Il conviendrait d'en faire une priorité pour les trois ans à venir, sous l'impulsion du niveau national (BRECI). Un effort tout particulier devrait être porté sur le développement des stages dans les grands pays émergents qui demeurent pour l'instant des destinations minoritaires.

Ces travaux « pays » devraient être coordonnés avec les travaux conduits en région afin de provoquer les synergies nécessaires.

• **Augmenter le nombre de stages longs**

L'impact d'un stage à l'étranger étant largement dépendant de sa durée, il est souhaitable, de substituer dans tous les cas où cela sera possible une mobilité longue (deux mois ou plus) à la mobilité courte (un mois) majoritairement pratiquée.

Pour ce faire, nous proposerons de prendre les mesures suivantes :

- privilégier dans l'attribution des bourses et dans leur modulation les stages de longue durée ;
- encourager à utiliser le stage à l'étranger comme support d'épreuve à l'examen¹³, sous réserve de leur validation par les équipes pédagogiques ;

13. Les notes obtenues en moyenne aux épreuves terminales (n°3 ou n°7 selon les options) du BTSA par les étudiants ayant présenté un rapport de stage à l'étranger sont du même niveau que celles des autres étudiants. Les risques qu'avancent de nombreux établissements pour déconseiller les stages principaux à l'étranger paraissent donc exagérés lorsque les exigences en matière de thématique, qualité de l'encadrement et capacité d'autonomie du stagiaire peuvent être respectées.

- sensibiliser les jurys de BTS aux apports spécifiques des stages à l'étranger et privilégier dans l'évaluation la capacité des candidats à identifier un problème, à l'analyser dans un contexte différent et à proposer des solutions davantage que leur capacité à utiliser et mettre en œuvre des connaissances techniques pointues ;

- développer les recherches-actions sur le thème « mobilité et compétences ».

Il est généralement admis que la mobilité internationale des étudiants est aujourd'hui indispensable pour générer des compétences humaines et professionnelles susceptibles de favoriser leur employabilité.

Mais l'une des difficultés majeures demeure la détermination de critères et surtout d'indicateurs permettant d'évaluer les compétences acquises.

Il conviendrait donc d'appuyer les travaux des acteurs de terrain par des recherches-actions d'envergure sur le thème « mobilité et compétences » qui pourraient être confiées aux établissements du SNA¹⁴ et bénéficier éventuellement du soutien d'un programme européen.

4. Conclusion

Dans de nombreux établissements, grâce au dynamisme de la direction et des équipes pédagogiques, le nombre de stages effectués à l'étranger par les étudiants de BTS est important et les stagiaires en reviennent très satisfaits. Les établissements les plus performants dans ce domaine sont ceux qui intègrent la mobilité sortante des apprenants dans une politique globale de coopération internationale reposant sur des partenariats solides et durables avec des établissements homologues à l'étranger.

Cependant, ce constat n'est pas valable pour tous les établissements ; nombreux sont ceux qui restent encore à la traîne en raison des difficultés qu'ils rencontrent dans la phase de démarrage de développement de la mobilité sortante, notamment pour trouver des entreprises d'accueil à l'étranger. Devant la quasi impossibilité de mutualiser les carnets d'adresses de maîtres de stage, un travail méthodologique conduit à l'échelon régional avec l'appui

14. Les travaux récents conduits par Eduter dans ce domaine constituent une première étape. Il conviendrait de les poursuivre et de les amplifier.

des animateurs de réseaux géographiques devrait permettre d'améliorer la situation.

Par ailleurs, la recherche d'une mobilité plus longue pour les étudiants de BTSa est une voie sur laquelle il faut s'engager afin d'augmenter l'impact des stages à l'étranger sur l'acquisition de compétences complémentaires à celles qui sont certifiées lors des examens. La mise en conformité de l'architecture des BTSa avec le système LMD en cours d'expérimentation devrait amplifier une telle orientation.

Sur un plan plus général, il convient de souligner que la possibilité de réaliser des stages à l'étranger constitue un facteur d'attractivité non négligeable de l'enseignement agricole qui a donc tout intérêt à favoriser leur développement.

CHAPITRE VII

Les réseaux mixtes technologiques (RMT)

La loi d'orientation agricole du 5 janvier 2006 codifiée¹⁵ a promu l'émergence de « projets communs » élaborés et mis en œuvre en partenariat par des établissements ou organismes, de la recherche, de la formation et du développement. Ils concernent la production de biens alimentaires ou non alimentaires mais aussi les aspects sociétaux relatifs à l'environnement et au territoire liés à l'activité agricole et agro-industrielle. L'exposé des motifs de la loi a précisé la volonté du législateur.

Le décret n° 2006-1154 du 15 septembre 2006 a ainsi créé les unités mixtes et les réseaux mixtes technologiques (RMT) et défini leur composition et leur objet¹⁶. L'arrêté du 8 février 2007 a approuvé le cahier des charges relatif aux RMT¹⁷, qui en détaille les objectifs, les productions attendues et le fonctionnement, en cohérence avec les contrats d'objectifs des instituts techniques, des chambres d'agriculture, des organismes de recherche.

Les RMT constituent donc une forme originale de réseau, instituée puis réglementée par la loi. Ils sont évalués à mi-parcours ou à l'issue de la période d'agrément¹⁸ selon des critères détaillés annuellement par une circulaire. Il

15. « Art. L. 800-1. – Les établissements ou organismes mentionnés aux articles L. 811-8, L. 812-3, L. 813-1, L. 813-10, L. 820-2 et L. 830-1 du présent code et à l'article L. 521-3 du Code forestier élaborent et mettent en œuvre, dans des conditions fixées par décret, des projets communs concernant la production de biens alimentaires et non alimentaires et les questions relatives à la protection de l'environnement et à l'aménagement du territoire liées à l'activité agricole et agro-industrielle dont ils rendent compte annuellement à l'autorité administrative compétente. »

16. « Art. D. 800-3. – Un réseau mixte technologique est constitué entre au moins trois instituts techniques qualifiés au titre du chapitre III du titre II du livre VIII ou chambres d'agriculture. Ce réseau mixte associe, en outre, au minimum un établissement d'enseignement technique agricole et un établissement d'enseignement supérieur ou un organisme de recherche publique. D'autres organismes de développement peuvent également participer à sa constitution.

Il a pour objet la mise en commun de ressources humaines ou matérielles par les membres du réseau pour la réalisation de travaux collaboratifs permettant d'apporter une valeur ajoutée à leurs productions propres. « Sa durée est de trois à cinq ans. Elle peut être prorogée. »

17. « Art. D. 800-5. – Chaque projet d'unité mixte technologique ou de réseau mixte technologique fait l'objet d'une convention entre les organismes ou établissements participants.

Le ministre chargé de l'agriculture agréee ces projets communs après avoir vérifié la conformité de la convention visée à l'alinéa précédent à un cahier des charges, qu'il a approuvé par arrêté. »

18. Exemple : CIRCULAIRE DGER/SDI/C2011-2004 du 02 mars 2011 « Les réseaux mixtes technologiques (RMT) sont soumis à une évaluation en vue d'apprécier leurs activités dans les deux cas suivants :

- à mi-parcours, afin d'apprécier s'il y a lieu de poursuivre le programme d'actions à l'identique ou de réorienter une partie des actions, au regard des conditions dans lesquelles le RMT a fonctionné et des travaux réalisés. Ce premier examen est dénommé « point à mi-parcours »,
- au terme de la durée de l'agrément. Cette évaluation scientifique et technique est ci-après dénommée « évaluation ».

L'examen de la situation des RMT, qu'il prenne la forme d'un point à mi-parcours ou d'une évaluation, doit permettre notamment d'apprécier la qualité de leurs différentes réalisations et leur adéquation avec les objectifs initialement >>>

faut rappeler que les RMT se sont créés dans un contexte évolutif du système sociotechnique en agriculture et des relations entre les acteurs de la recherche, de la formation et du développement.

L'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) a conduit une étude, qualifiée d'intermédiaire qui a abordé le processus d'implication des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) dans les RMT et ses effets sur la mise en œuvre des missions de l'enseignement agricole.

On relève dans cette étude une participation importante des EPLEFPA aux RMT. Le degré d'implication varie néanmoins le long d'un gradient qui s'étend de l'engagement comme « prête nom » à une implication dans la gouvernance du RMT suivant un processus pouvant comprendre la participation active aux réunions et/ou à des groupes de travail, l'animation d'un axe de travail, la participation à des réalisations et à la production de livrables, l'engagement de ressources et de moyens.

Ce sont les établissements :

- aux pratiques régulières de partenariat,
- avec un ou des pôles de compétences reconnus dans le territoire,
- adossés à des exploitations ou des ateliers technologiques crédibles et contribuant à la mission expérimentation - développement — innovation,
- avec des formations initiales et (ou) continues plutôt de niveau III et II,
- affectant des ressources humaines d'expertise ou d'animation au dispositif RMT dans lequel ils s'investissent,
- inscrivant les actions RMT dans leur projet et leur stratégie, qui offrent le cadre le plus favorable à une réussite de l'implication et à l'observation d'effets sur les missions. Ces constats ont amené l'Inspection de l'enseignement agricole à évoquer la rédaction d'un cahier des charges de la participation d'un EPLEFPA dans un RMT qui énoncerait les attributs favorables à la qualification. Nécessaires, ces qualités ne garantissent cependant pas la réussite en l'absence d'expression de demandes internes et externes, sectorielles ou territoriales.

Le regard des acteurs et des partenaires, comme celui des têtes de réseaux et de l'institution sur l'implication des établissements est en définitive assez partagé, mais globalement favorable. La grande hétérogénéité des situations permet en effet difficilement de porter un jugement tranché et elle empêche la constitution d'une typologie précise.

Nous constatons, au bout de trois années de fonctionnement que la production de ressources de nature scientifique ou technique est riche et de diverse

définis. Dans les deux cas, les procédures mises en œuvre doivent être suffisamment complètes pour identifier d'éventuels dysfonctionnements. Ces examens sont confiés aux Comité Scientifique et Technique (CST) et Conseil d'Orientation Scientifique et Technique (COST) des trois têtes de réseaux (ACTA, ACTIA, APCA). »

nature : synthèses bibliographiques, boîtes à outils (expérimentation, évaluation, etc.), diaporamas, modules de formation (essentiellement adulte), ouvrages de synthèse, fiches techniques, bases de données (RMT SDCI), sites Internet... En revanche, la production de supports spécifiques à l'enseignement technique apparaît réduite même si quelques tentatives ont eu lieu ou sont en cours.

Il existe donc un contraste entre la production des « livrables », utiles au développement mais aussi valorisables pour partie en formation d'adultes et la production d'« enseignables » à destination en particulier de la formation initiale scolaire. Le plus souvent, on a à la fois un déficit de définition des attentes, une carence en ingénierie de formation et de formation pédagogique, mais encore un manque d'approche spécifique des cas concrets et des situations problèmes qui sont nombreux, variés et pertinents pour l'enseignement. Enfin les travaux soulignent surtout une absence totale d'anticipation de la problématique du transfert. Celui-ci est très variable et encore très insuffisant au sein des établissements impliqués et plus encore au sein de l'enseignement agricole. Une réflexion globale sur le transfert des ressources produites au sein du RMT est avancée devant engager le système national d'appui (SNA), dont l'Institut Eduter pour le développement professionnel, en complément des animateurs de réseaux thématiques. La place de l'ingénierie de formation (Délégué régional ingénierie de formation : DRIF) dans ce transfert devra être précisée aux niveaux national, régional et local.

D'autres conditions apparaissent favorables au transfert, ainsi pour certaines thématiques, la place de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique (support notamment d'expérimentations) est primordiale. L'implication de l'exploitation ou de l'atelier dans les actions RMT a favorisé la mise en valeur du potentiel expérimental de ces centres, particulièrement dans des approches systèmes ; elle permet simultanément à certains personnels de révéler leurs compétences, appréciées des partenaires, mais qui n'étaient pas encore repérées. Le corollaire est aussi un renforcement de l'expertise des personnels engagés dans les actions d'innovation et les pratiques innovantes, expertise thématique mais aussi méthodologique. C'est en définitive la compétence de l'établissement elle-même qui progresse en même temps que l'exploitation ou l'atelier technologique se qualifie dans son potentiel d'innovation. L'apport du RMT est en ce sens plus spécifique. Les exploitations agricoles et ateliers technologiques deviennent donc des lieux attractifs et d'expertise, d'interaction des acteurs et de médiation sociotechnique ; dès lors ils participent activement à la mission animation et développement des territoires. Les collectivités territoriales sont elles aussi, très attentives aux retombées des RMT en région.

À l'issue de cette étude aux jugements partagés, des recommandations ont été proposées s'adressant à trois niveaux, le local, le régional et le national. Elles sont complémentaires et s'articulent entre elles afin de consolider les objectifs initiaux des RMT introduits par la loi d'orientation agricole n° 2006-11 du 5 janvier 2006 et surtout pour développer des relations de travail approfondies entre acteurs de la recherche, de la formation et du développement.

Au niveau local, il apparaît nécessaire d'encourager les établissements à réaliser un diagnostic de leur qualification au regard de l'innovation-transfert, actions en cours et partenariats, compétences et potentiel, réseau d'établissements... et de charger une personne (tiers temps, chef de projet,...) de cette mission qui devra s'inscrire dans le projet d'établissement.

Au niveau régional des directions régionales de l'alimentation de l'agriculture et de la forêt (DRAAF/SRFD), voire interrégional pour certaines thématiques, on devra rechercher une cohérence dans les pôles de compétences pour faire émerger des établissements référents ; le partenariat entre enseignement supérieur et enseignement technique sera valorisé. Le rôle des animateurs régionaux agricultures développement durable et territoires (ARADDT) sera renforcé sur la mission d'innovation-transfert à laquelle les DRIF seront associés.

Au niveau de la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) il est souhaitable de réorganiser l'animation et le suivi fonctionnel de l'implication des EPLEFPA dans les RMT en désignant une personne « tête de réseau » des établissements intégrant des RMT. Le transfert sera facilité en accompagnant la mise en place d'un portail unique RMT rassemblant les ressources produites. L'action devra s'établir selon une organisation pluriannuelle, 5 ans au moins, pour en vérifier les effets. Les différentes structures de l'enseignement agricole technique et supérieur seront mobilisées sur les attentes des RMT particulièrement en termes de transfert de la recherche à la formation.

La DGER a décidé de procéder à l'évaluation globale du dispositif RMT en tant qu'outil de politique publique et ce afin de disposer d'éléments d'appréciation pour l'avenir. L'évaluation externe, actuellement en cours, porte sur la pertinence, l'efficacité, l'efficience du dispositif aussi bien que sur ses impacts ainsi que sur la visibilité, la pérennité, l'appropriation des actions réalisées à travers cet outil. Les résultats sont attendus pour la fin de l'année civile.

En conclusion et grâce aux RMT, de nombreux acteurs de la recherche et du développement ont découvert ou mieux appréhendé le monde de l'enseignement technique et réciproquement. Globalement, la participation de l'enseignement est assez unanimement souhaitée et reconnue par les anima-

teurs des RMT : « plus que la production de ressources, la constitution de réseaux apparaît fondamentale ». Le rôle de l'animateur est essentiel dans l'équilibre à trouver entre la promotion de l'expertise et la dynamisation des effets « Réseaux » par le relationnel et par les interactions de co-production entre acteurs. L'implication du monde de l'enseignement technique dans les RMT a en effet révélé la distance qui existe entre ce monde et ceux du développement, de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est sans doute là un élément clé de compréhension des autres effets.

Les établissements de l'enseignement technique disposent actuellement d'une réelle opportunité qui consiste à être partie prenante de l'innovation et de son intégration dans l'environnement technique et social du territoire. Ces actions en cours modifient en profondeur les rapports entre partenaires et acteurs locaux. Les EPLEFPA peuvent devenir des lieux de médiation garant d'une « neutralité » et au fait des réalités de terrain.

Les RMT sont devenus, pour l'enseignement technique agricole, un des points d'ancrage du système et un révélateur des capacités des partenaires à s'inscrire en synergie dans une démarche d'innovation.

CHAPITRE VIII

Le nouvel écosystème informationnel de l'établissement scolaire

L'Institut Eduter a organisé au cours de l'année 2012 plusieurs rencontres sur le thème de l'École numérique¹⁹. Ces rencontres ont donné lieu à une communication au sujet du nouvel écosystème informationnel de l'établissement scolaire ; celui-ci a en effet beaucoup évolué du fait du déploiement progressif des espaces numériques de travail, de la généralisation de la dématérialisation des cahiers de textes²⁰ et de la diffusion notamment de ressources numériques accessibles à l'intérieur et à l'extérieur des lieux de savoir.

Le numérique entraîne des modifications dans le rapport au savoir. Les compétences professionnelles des acteurs des établissements scolaires évoluent. Des enseignants valident le certificat informatique et Internet niveau 2 pour l'enseignement (C2i2e)²¹. D'autre part, les lieux et les temps d'apprentissage sont maintenant multiples. Les ressources proposées par l'établissement scolaire sont accessibles intra et extra muros.

Les outils de communication des établissements changent, de la plaquette de l'établissement en passant par le site Internet, la page Facebook institutionnelle, le compte Twitter... et maintenant l'espace numérique de travail. Une réflexion globale doit donc être conduite pour veiller à leur articulation en fonction des objectifs de communication visés. Par exemple, dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle avec notamment de la procédure AFFELNET²² ou admission post bac²³, l'espace numérique de l'établissement doit faciliter la mise en relation avec les réseaux sociaux numériques... en présentant l'offre de formation, les renseignements pratiques (adresse, coordonnées téléphonique, télécopie, courriel, moyens d'accès à l'établissement, gare la plus proche, etc.) et les événements programmés et réalisés dans le cadre du projet d'établissement.

19. École numérique Institut EDUTER : <http://www.eduter.fr/ecole-numerique/>

20. Note de service DGER/SDPOFE/N2012-2124 24 octobre 2012 Cahier de textes numérique : informations relatives aux usages et à la mise en place dans les établissements d'enseignement agricole.

21. C2i2e : <http://www.c2i.education.fr/spip.php?article216>

22. AFFELNET Module de SIECLE (SCONET). Permet une gestion intégrée des procédures d'affectation après la classe de 3^e en lycée et pour certaines sections de 1^{re}.

23. Admission post bac : <http://www.admission-postbac.fr/>

À l'image des catalogues de ressources universitaires²⁴ ou des médiathèques consultables en ligne, les professeurs-documentalistes des centres de documentation et d'information (CDI) en lien avec les animateurs des centres de ressources (CdR) proposent aussi sur Internet les catalogues des ressources de leurs établissements scolaires et participent ainsi au maillage numérique culturel des territoires notamment par l'intermédiaire des portails E-Sidoc²⁵. L'accessibilité des ressources numériques acquises, dotées ou créées fait l'objet d'une réflexion dans le cadre des instances de concertation et de décision : conseil de l'éducation et de la formation, commissions CDI et technologies de l'informatique et du multimédia (TIM), mais aussi à l'échelon régional en lien avec la collectivité territoriale de rattachement, les personnes ressources du réseau national documentaire de l'enseignement agricole (RENADOC), les délégués régionaux en technologies de l'information et de la communication (TIC) et au niveau national en lien avec la DGER...

Un accompagnement à la maîtrise de cette culture numérique est indispensable pour construire et structurer ces nouveaux espaces informationnels personnels en interaction, que ce soit pour le professeur ou le formateur, l'élève ou l'apprenant, les responsables légaux, les personnels (direction, vie scolaire, organisation et gestion, agents...) afin d'améliorer le suivi personnalisé de la formation jusqu'à la certification. Ces évolutions sont à prendre en compte en revisitant la Charte informatique et Internet de l'établissement.

Les responsables légaux ont accès aux informations communiquées par l'établissement. Ils peuvent s'adresser directement à tel ou tel interlocuteur (professeur, membres de l'équipe de direction, vie scolaire, gestion...).

Grâce aux outils de mobilité, l'élève ou l'apprenant peut accéder à tout moment aux ressources pédagogiques et éducatives proposées par l'établissement (évaluations, vie scolaire...).

Le professeur peut mettre à disposition des élèves des ressources numériques sélectionnées, élaborées par lui-même ou construites avec les élèves (éléments à retenir d'un cours, exercices corrigés ou à réaliser...).

Les manuels numériques (ressources didactisées) et les ressources numériques complémentaires proposés par les éditeurs permettent de réorganiser les contenus granulaires multimédia et interactifs référencés à l'aide de méta-données (norme SCOLOMFR²⁶). Educagri éditions a engagé une réflexion propre au référencement des contenus pédagogiques spécifique à l'enseignement agricole en lien avec les référentiels et les documents d'accompagnement notamment en zootechnie (cf. projet Open Sankoré²⁷). En effet,

24. Catalogue SUDOC : <http://www.sudoc.abes.fr/>

25. Carte de déploiement des portail E-Sidoc : http://www.crdp2-poitiers.org/soldoc/e-sidoc/questionreponse/carte_dyn.htm

26. SCOLOMFR Schéma de description des ressources numériques de l'enseignement scolaire : <http://www.lom-fr.fr/scolomfr>

27. Open Sankoré : <http://open-sankore.org/fr>

pour que les enseignants puissent trouver, assembler, créer ou adapter des ressources numériques en fonction de leur contexte et de leurs choix pédagogiques, plusieurs aspects doivent être pris en compte :

- trouver efficacement des ressources pour un usage pédagogique déterminé suppose qu'elles soient indexées finement sur le plan des contenus, voire sur le plan des choix pédagogiques. Outre que l'expérience montre que les créateurs de ressources sont réticents à les indexer, la difficulté réside dans la granularité à adopter. Une réflexion a débuté entre Educagri éditions et les personnes ressources du réseau RENADOC qui avec leurs collègues mutualisent l'indexation de 340 périodiques dont les notices sont consultables en ligne grâce à RENAWEB²⁸;

- créer ou adapter des ressources demande généralement une certaine maîtrise dans le domaine numérique quand il s'agit de créer des simulations ou des jeux sérieux, même en utilisant des outils auteurs conçus pour cet objectif. Dans le cadre du réseau DRTIC, une réflexion est actuellement menée pour mieux accompagner les enseignants et les formateurs.

Par ailleurs, il est souhaitable d'encourager de nouveaux modes de lecture sur écran de documents et livres numériques : de la lecture linéaire intégrale ou partielle d'un livre numérique, en passant par la lecture collective d'éléments d'information, à la lecture avec annotation sociale ou non.

Tout en développant une « biblio-diversité » en faveur des livres et périodique numériques (gratuits ou payant – Universalis via Eduter²⁹, SIGEA³⁰ –), il est nécessaire de conduire parallèlement une réflexion globale :

- sur l'aménagement de l'espace afin de faciliter l'utilisation des équipements numériques dans la durée (usages en matière de recherche d'informations, usages bureautiques, usages de lecture détente ou documentaire...);

- sur le fonctionnement : gestion documentaire, nouvelles logiques « d'acquisition » (voire de mise à disposition temporaire), traitement documentaire (modifications des flux informationnels...), gestion des prêts de « bibliothèques portables » sur tablettes, liseuses et non plus seulement de documents (notion de « chrono-dégradabilité »)... ;

- sur la nécessité de stocker les ressources numériques sélectionnées sur un serveur (capacité de stockage) dont les données soient accessibles sur le réseau de l'établissement et depuis l'extérieur ;

- sur les outils facilitant l'accès et la consultation de ces ressources à l'aide d'ordinateurs, de tablettes, de liseuses, de Smartphones...

Il est nécessaire de se donner les moyens d'engager la réflexion, de construire une cohérence dans une perspective dynamique à l'échelle de l'établisse-

28. <http://www.renaweb.chlorofil.fr/>

29. Négociation tarifaire de l'accès à l'*Encyclopédia Universalis* effectuée par Eduter en lien avec le réseau RENADOC

30. Pack SIGEA : ressources numériques sur les systèmes d'information géographique dont le tarif a été négocié par Eduter, <http://sigea.educagri.fr/pack-sigea.html>

ment scolaire, à l'échelle régionale et nationale. Les réseaux documentaires et numériques de l'enseignement agricole (TICEUR³¹, RENADOC, DRTIC) en favorisant une veille mutualisée permettent d'identifier plus rapidement les spécificités des évolutions :

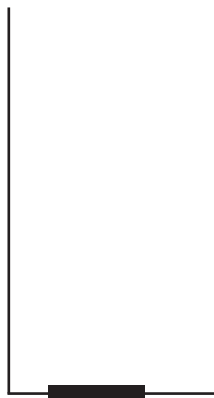
- des usages numériques pédagogiques, andragogiques ;
- des services éditoriaux en ligne.

Ce nouvel écosystème informationnel de l'établissement scolaire donne l'occasion de rechercher un positionnement plus explicite des dimensions information et communication par rapport aux fonctions scolaires (suivi de la scolarité, gestion). Développer l'acquisition, la mise à disposition, le prêt, la création et la publication de ressources numériques et encourager, accompagner par des médiations spécifiques leurs usages dans les établissements scolaire nous conduisent progressivement vers un nouveau système d'organisation des connaissances (SOC) des établissements scolaires apprenants³².

31. TICEUR Le réseau TICE et Doc du CNEAP : <http://www.ticeur.org/>

32. L'établissement scolaire apprenant par Alain Bouvier : http://www.pedagopsy.eu/livre_bouvier_etablissement.htm

QUATRIÈME PARTIE



Les rénovations

Apprentissage et rénovation de la voie professionnelle

La rénovation de la voie professionnelle (RVP) a été engagée dans l'enseignement agricole à partir de la rentrée de septembre 2009. Cette rénovation a trois enjeux majeurs :

- augmenter le nombre de jeunes possédant un diplôme professionnel de niveau IV³³ tout en limitant les sorties sans qualification ;
- mettre à égalité la voie professionnelle avec les voies générales et technologiques en proposant un cursus conduisant au baccalauréat professionnel en trois ans à l'issue de la classe de troisième ;
- accompagner vers l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur court.

L'année 2012 a été marquée par l'arrivée à la session d'examen de juin des premiers jeunes engagés dans une formation en trois ans.

À l'Éducation nationale, la réforme a été mise en œuvre au travers de différents textes qui ont modifié le Code de l'éducation, notamment les décrets n° 2009-145 et 2009-148 du 10-2-2009 qui réorganisent la voie professionnelle et instaurent le baccalauréat professionnel (bac pro) en trois ans.

L'enseignement agricole a transposé ces textes afin de les appliquer à ses propres diplômes. Les décrets n° 2009-223 et 2009-224 du 24 février 2009, ainsi que le décret n° 2009-674 du 11 juin 2009 du ministère chargé de l'agriculture sont venus cadrer les dispositifs. Ils fixent notamment les options des baccalauréats professionnels du secteur agricole. Le décret du 24 août 2009 replace, quant à lui, le brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) dans le contexte de la RVP et modifie la réglementation attachée à ce diplôme. Outre les enjeux majeurs de la RVP cités précédemment, la direction de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère chargé de l'agriculture a souligné d'emblée la nécessité de renforcer l'autonomie pédagogique et la part d'initiative des établissements, afin de favoriser l'individualisation et la personnalisation des parcours des apprenants. Une note de service du

33. Le niveau IV correspond à celui des baccalauréats et des brevets professionnels, le niveau V à celui des CAPA et des BEPA

3 février 2009³⁴ présente les différentes modalités d'accompagnement et de mise en œuvre de la RVP tant au niveau national qu'au niveau régional. Les formations par la voie de l'apprentissage sont directement concernées par cette rénovation et par l'ensemble des évolutions introduites dans le même temps dans les référentiels et les épreuves des diplômes, particulièrement en ce qui concerne le baccalauréat professionnel. Cependant, l'apprentissage est mis en œuvre dans un contexte réglementaire spécifique, guidé par les dispositions du Code du travail et est très évolutif. Ainsi, l'arrêté du 8 juillet 2009 fixe la durée des contrats d'apprentissage pour la préparation du baccalauréat professionnel à trois ans. Par dérogation, il indique que la durée du contrat est fixée à deux ans pour les titulaires d'un diplôme ou titre de niveau V relevant d'une spécialité en cohérence avec celle du baccalauréat professionnel préparé. Dans tous les cas, la durée de préparation du baccalauréat professionnel peut être modulée en fonction des parcours antérieurs des apprentis.

Dès 2010, la DGER a confié à l'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) une mission d'évaluation dite « chemin faisant » de la mise en œuvre de la RVP. L'apprentissage a été pleinement intégré aux évaluations conduites. Les chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA) nommés auprès des directeurs régionaux de l'agriculture et de la forêt (DRAAF)³⁵ ont été régulièrement associés aux enquêtes réalisées. Les éléments chiffrés cités dans cet article proviennent majoritairement de ces enquêtes, qui portent sur un nombre significatif de régions.

Le *Rapport de l'IEA* de 2009-2010 apportait un premier regard sur la RVP, un an après son entrée en vigueur³⁶. Le présent article aborde de façon spécifique la mise en œuvre de cette rénovation dans le cadre de l'apprentissage. Même si le manque de recul doit inciter à une prudence certaine dans l'analyse, un ensemble de constats et de tendances se dessinent au travers des différentes évaluations conduites depuis deux ans et des premiers indicateurs qui apparaissent cette année. L'article débouche sur un ensemble de recommandations destinées à accompagner la poursuite de la mise en œuvre par les centres de formation d'apprentis (CFA) de la rénovation engagée en 2009.

34. NS DGER/MSSI/N2009-2011 du 3 février 2009

35. Conformément à l'article R6251-2 du Code du travail, la mission d'inspection de l'apprentissage est assurée, pour l'apprentissage agricole, par l'Inspection de l'enseignement agricole et une mission régionale dont les inspecteurs de l'enseignement agricole ou, à défaut, les fonctionnaires chargés d'inspection sont commissionnés par le ministre chargé de l'agriculture. Cette mission est placée sous l'autorité du directeur régional de l'agriculture et de la forêt.

36. Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2009-2010, « L'évaluation de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle », p. 121-127, téléchargeable sur le site Chlorofil (<http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/acteurs-de-lea/inspection-de-lenseignement-agricole.html>)

1. De nouveaux équilibres entre les formations de niveau V et IV

1.1. L'évolution des structures de formation

La rénovation du baccalauréat professionnel et la suppression des formations conduisant au BEPA ont bouleversé l'ensemble de la carte des formations par apprentissage de niveau IV et de niveau V. Des décisions d'ajustement ont été prises par les conseils régionaux et mises en œuvre progressivement depuis septembre 2009.

Les formations BEPA accueillait avant la rénovation environ un tiers des apprentis de niveau V. Elles ont aujourd'hui disparu. Parallèlement, les conseils régionaux ont quelque peu renforcé en 2009 et 2010 l'offre de formation débouchant sur un certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) ou un brevet professionnel agricole (BPA), seuls diplômes de niveau V désormais. Toutefois, depuis 2011, l'heure est plutôt à la stabilité des places offertes en CAPA et en BPA.

L'offre de formation de niveau IV se décline également autour de deux diplômes : le brevet professionnel (BP) et le bac pro. La place respective de ces deux diplômes est très différente selon les régions, mais les formations bac pro sont globalement plus nombreuses. Les cycles bac pro qui existaient préalablement ont généralement été transformés en cycle sur trois ans, même si quelques régions ont maintenu un certain nombre de cycles sur deux années, inscrivant cette offre de formation dans un parcours incluant une préparation préalable (seconde professionnelle scolaire ou diplôme de niveau V). De plus, de nouveaux cycles ont été ouverts et le nombre de places offertes en bac pro a progressé.

À l'issue de trois années de transition, la rénovation de la RVP est désormais intégrée dans les structures de formation. Cependant, l'offre de formation en baccalauréat professionnel n'est certainement pas encore stabilisée.

1.2. L'accroissement des effectifs

Le nombre d'apprentis préparant un diplôme ou un certificat de spécialisation (CS) relevant du ministère chargé de l'agriculture a progressé de façon significative durant la période 2008-2011.

En cohérence avec la rénovation, les effectifs d'apprentis engagés dans la préparation d'un diplôme de niveau IV ont fortement augmenté, surtout entre la fin de 2008 et la fin de 2010. Ces jeunes sont depuis la rentrée de septembre 2010 plus nombreux que les effectifs de niveau V. Cette tendance

est significative, même si les effectifs bac pro 2010-2011 et 2011-2012 doivent être interprétés avec prudence, compte tenu de l'effet du « double flux » : accueil concomitant en 2010-2011 et 2011-2012 de jeunes issus des derniers cycles BEPA et de ceux qui se sont engagés dès 2009 dans un parcours bac pro en trois ans.

Parallèlement, les effectifs du niveau V se sont réduits, mais dans une moindre proportion. La disparition de la formation BEPA a été en effet pour partie compensée par un renforcement des autres cycles de niveau V, et particulièrement du BPA (près de 4 apprentis supplémentaires en CAPA ou BPA ou CS de niveau V pour 10 apprentis BEPA en moins).

	31/12/2008	31/12/2009	31/12/2010	31/12/2011
Diplômes et CS de niveau V	63 %	56.5 %	49 %	48 %
Diplômes et CS de niveau IV	37 %	43.5 %	51 %	52 %

(Source : enquête 2012 auprès des CIA)

Fin 2011, la répartition des apprentis par diplôme était la suivante :

NIVEAU V		NIVEAU IV	
CAPA	78 %	Bac pro	73 %
BEPA	2 %	BP	24 %
BPA	16 %		
CS niveau V	4 %	CS niveau IV	3 %

(Source : enquête 2012 auprès des CIA)

Les effectifs de BP, qui étaient stables jusqu'en 2010, enregistrent depuis un tassement sensible. La place du bac pro parmi les diplômés et titres de niveau IV, très variable selon les régions (30 à 100 %), est donc globalement en augmentation. La prédominance des BP est l'exception.

Le nombre d'apprentis inscrits à la session d'examen bac pro de juin 2012 était en très forte augmentation (environ 4 000 contre 2 500 au cours des années antérieures).

Session examen	Juin 2008	Juin 2009	Juin 2010	Juin 2011	Juin 2012
Nombre d'apprentis inscrits	2430	2490	2666	2705	4107

(Source : DGER)

1.3. Des parcours diversifiés conduisant au bac pro par apprentissage

Dès les réflexions préparatoires à la mise en œuvre de la réforme, de nombreux freins à la conclusion de contrats sur trois ans avaient été évoqués, par les

professionnels mais aussi par les centres de formation. Dans ce contexte, différents scénarios de formation avaient été étudiés par la DGER³⁷. À côté de parcours conduisant au bac pro en trois ans par la voie de l'apprentissage, il était d'emblée envisagé que d'autres schémas se développent, et notamment :

- une seconde professionnelle suivie d'une formation par apprentissage en deux ans ;
- une formation CAPA qui s'intègre dans la préparation d'un bac pro en quatre ans ;
- un parcours intégrant le BPA.

1.4. La coexistence des contrats sur trois ans et des contrats sur deux ans

Le nombre de jeunes accueillis en 1^{re} année de formation bac pro sur trois ans a augmenté chaque année entre septembre 2009 et septembre 2011. Pour autant, la coexistence de contrats de trois ans et de contrats de deux ans semble être un fait durable.

L'étude réalisée au printemps 2011 a permis d'observer que les jeunes sortants de première année par apprentissage ne sont pas majoritaires en deuxième année de formation. Au printemps 2012, alors même que l'effet « double flux » s'est estompé, l'effectif accueilli en deuxième année de contrat demeure près de deux fois supérieur à celui qui était engagé l'année précédente en première année de contrat.

Effectifs observés sur les 21 régions ayant participé à l'enquête et dans lesquelles un cycle bac pro est ouvert

	31/12/2008	31/12/2009	31/12/2010	31/12/2011
Effectifs en bac pro	4 922	6 759	8 543	8 890
1 ^{re} année de parcours en 3 ans		1 406	1 647	2 031
2 ^e année de parcours en 3 ans et 1 ^{re} année de parcours en 2 ans		2 747	4 272	3 013
3 ^e année de parcours en 3 ans et 2 ^e année de parcours en 2 ans		2 606	2 624	3 846

(Source : enquête 2012 auprès des CIA)

La deuxième année du cycle de trois ans accueille en effet un public diversifié : des apprentis engagés sur trois ans, mais aussi des jeunes ayant suivi une seconde professionnelle scolaire ou titulaires d'un diplôme de niveau V, des

37. L'analyse de ces différents scénarios a fait l'objet d'un rapport remis en 2008 par l'Inspection de l'enseignement agricole et consultable en ligne : « Enquête sur la rénovation de la voie professionnelle, synthèse des contributions des chargés d'inspection de l'apprentissage agricole » - octobre 2008.

<http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/acteurs-de-lea/inspection-de-lenseignement-agricole.html>

jeunes donnant une nouvelle orientation à leur parcours après un parcours en enseignement général ou technologique...

1.5. Les parcours incluant une formation CAPA ou BPA

Les différents scénarios envisagés initialement coexistent effectivement. Cependant, certains d'entre eux ont du mal à trouver leur place. C'est le cas des parcours intégrant le BPA, testés avec peu de succès par quelques régions et qui s'avèrent plus adaptés à une poursuite vers un BP.

Par ailleurs, nombre de jeunes qui pourraient sur le plan réglementaire prétendre à une préparation au bac pro en deux ans à l'issue de l'obtention d'un CAPA en cohérence avec la spécialité du bac pro, s'engagent dans une formation bac pro en trois ans. Les parcours «CAPA + bac pro» en 4 ans sont moins mobilisés qu'ils ne pourraient l'être, au profit de parcours plus longs («2 + 3»).

1.6. L'origine des jeunes qui s'engagent dans un contrat de trois ans

L'observation faite sur environ 1 900 jeunes entrés en formation en trois ans à la fin de l'année 2011 (étude portant sur 17 régions) montre que le cycle sur trois ans accueille d'abord des jeunes issus directement de classe de troisième (collège ou enseignement agricole). Ils constituent plus de la moitié de l'effectif (51%). Ces apprentis sont souvent jeunes, l'accès direct en bac pro après une 3^e allant de pair avec une diminution du taux de redoublement au collège.

La seconde moitié est issue majoritairement de trois types de cursus. Les plus nombreux ont préparé antérieurement un CAPA : 21 % des entrants en première année de bac pro en trois ans sortent d'une seconde année de CAPA, quelques-uns d'une première année de CAPA (4%). Les autres jeunes sont issus d'une seconde professionnelle suivie par la voie scolaire (8%) ou d'une réorientation après une seconde générale, voire une première, au lycée (7% au total). Ces données sont très fluctuantes selon les régions. Ainsi, le pourcentage des jeunes issus de classe de 3^e varie-t-il de 25 % à 75 %.

Les jeunes qui poursuivent leur formation à l'issue d'un CAPA se dirigent très majoritairement vers la préparation d'un bac pro en trois ans ou d'un BP (parfois d'un BPA ou d'un CS).

Même si un nombre croissant de contrats de trois ans sont signés, il est manifeste que des réticences perdurent, notamment dans les secteurs professionnels où l'âge, la maturité des jeunes et l'absence d'expérience antérieure en milieu professionnel interrogent les employeurs (vente, services, transforma-

tion...). Ces secteurs, le plus souvent, étaient déjà antérieurement confrontés à des problèmes d'attractivité. Comme cela était pressenti, les parcours bac pro en trois ans n'ont sans doute pas vocation à devenir la voie unique, ni même la voie prépondérante dans certains secteurs d'activité. Le Code du travail et les réglementations du bac pro autorisent la mise en œuvre de parcours diversifiés et évolutifs. L'observation montre que les acteurs mobilisent déjà assez largement les différentes possibilités offertes.

2. Premiers indicateurs relatifs au déroulement des parcours des apprentis

2.1. Les difficultés rencontrées par certains apprentis en début de formation

L'analyse se fonde sur l'observation du parcours de 637 jeunes, répartis dans 12 régions, qui appartiennent à la première cohorte de jeunes accueillis en première année de bac pro sur trois ans (cohorte 2009-2012).

Sur cent jeunes entrés en première année fin 2009, trente ont arrêté leur formation avant l'entrée en troisième année. Le taux de rupture de contrat et d'arrêt de formation en première année de bac pro sur trois ans est important (16 à 17% au sein de la première cohorte observée) et témoigne des difficultés rencontrées par certains jeunes à ce stade. En deuxième année, les ruptures après l'ensemble des épreuves du BEPA sont plus fréquentes que les arrêts en cours d'année.

Que sont devenus les jeunes qui ont mis fin à leur contrat sans poursuite de la formation au travers d'un nouveau contrat? Les premières observations, réalisées sur un effectif réduit et qui demandent à être confirmées, montrent qu'un tiers d'entre eux (33%) ont repris une formation, soit par apprentissage, soit par la voie scolaire, et que près de la moitié (49%) aurait une activité professionnelle. La situation des autres jeunes (18 à 20%) est plus incertaine. Il est probable que parmi eux, certains sont sortis de formation initiale sans diplôme (pas de diplôme antérieur, pas de BEPA).

2.2. Une certification intermédiaire bien acceptée qui contribue à limiter les sorties sans qualification

Même si la réglementation ne l'impose pas, l'inscription aux épreuves du BEPA constitue une pratique générale. La plupart des apprentis qui ne s'inscrivent pas étaient déjà titulaires d'un BEP ou d'un diplôme de niveau IV. Parmi les autres jeunes, la non-inscription aux épreuves du BEPA est un

choix marginal, qui serait retenu par 5 à 6% des intéressés. Un facteur régional est cependant observé. Les centres de formation, au travers notamment des conseils qu'ils apportent et des accompagnements qu'ils mettent en œuvre, influent sur ce choix.

L'enquête a porté sur 1 300 jeunes qui se sont présentés à l'ensemble des épreuves (session 2011). 92% d'entre eux ont obtenu le diplôme. Plusieurs régions, dans lesquelles les effectifs concernés sont importants, obtiennent des taux de réussite supérieurs à 95%. Ces résultats peuvent être considérés comme très satisfaisants, le taux de réussite national au BEPA étant de 87.8% en 2011 (session de juin).

Les ruptures de contrat en fin de deuxième année, à la suite du passage du BEPA, concernent 7% des jeunes qui ont passé l'ensemble des épreuves. Parmi eux, 74% ont obtenu ce diplôme. Même s'il y a lieu de s'interroger sur le devenir des 26% de jeunes qui arrêtent la formation sans avoir obtenu le BEPA, les jeunes qui quittent à ce stade la formation initiale ont très majoritairement validé un premier niveau de qualification professionnelle.

Parmi les jeunes entrés en formation sur trois ans en septembre 2009 (cohorte 2009-2012 étudiée précédemment), 74% ont obtenu le BEPA en juin 2011.

2.3. Un taux de réussite au baccalauréat professionnel en diminution en 2012, dans un contexte particulier

La session d'examen du bac pro s'est déroulée en 2012 dans un contexte particulier : nombre exceptionnel de candidats, candidats issus de formation BEPA et premiers candidats issus du parcours rénové, modifications substantielles des épreuves et des attentes des jurys, en lien avec la rénovation des référentiels des différentes spécialités... Quelle que soit la voie de formation, le taux de réussite a été en deçà du taux atteint au cours des dernières années. Cette évolution s'observe dans la plupart des régions et concerne la quasi-totalité des spécialités.

Une évolution globale comparable a été observée pour les bac pro de l'Éducation nationale.

Le taux de réussite des apprentis a diminué de 6.2 points, contre 7.2 pour les élèves. Il reste cependant nettement supérieur à celui de 2008.

Session examen	2008	2009	2010	2011	2012
% réussite apprentis	73.2	85.5	86.5	86.6	79.9
% réussite élèves	83.9	90.7	91.2	91.3	84.1

(Source : DGER-MISSI, Session normale bac pro)

De nombreux acteurs ont formulé lors des différentes enquêtes quelques craintes par rapport à une expérience professionnelle plus réduite, parfois à

une moindre maturité des jeunes réalisant leur parcours en trois ans. Les outils statistiques actuels ne permettent pas de mesurer avec précision le taux de réussite en fonction de la durée et de la diversité des parcours des apprentis.

3. Des orientations pour accompagner la poursuite de la mise en œuvre de la rénovation par les CFA

3.1. L'orientation des jeunes, l'adaptation de leur parcours et leur accompagnement

Dans le nouveau cadre de la voie professionnelle, l'orientation en fin de collège est une étape majeure. Le choix d'une orientation vers un bac pro ou un CAPA constitue un enjeu essentiel. Des facteurs externes peuvent peser sur la décision du jeune et de sa famille : places disponibles, besoins des entreprises.

Même si la signature du contrat appartient au jeune et à l'employeur, les CFA exercent un rôle important en matière d'orientation, en amont et au démarrage des contrats, au travers des informations qu'ils diffusent et des conseils qu'ils apportent aux familles, aux jeunes et aux entreprises. Le positionnement sur une formation conduisant au bac pro ou sur la préparation au départ d'un diplôme de niveau V est une question centrale qui ne doit pas être éludée. La réflexion menée de concert entre le jeune et l'entreprise, avant ou même en début de contrat, peut être à l'origine d'une remise en cause de l'orientation envisagée.

Pour nourrir les conseils qu'ils apportent, les CFA peuvent se fonder sur le dossier scolaire, sur les positionnements qu'ils réalisent et sur les échanges avec le jeune et sa famille

Il est souhaitable que l'offre de formation autorise une diversité de parcours (CAPA ou bac pro, voie scolaire ou apprentissage...), grâce à des passerelles multiples, au sein d'un établissement mais aussi entre établissements, en intégrant les logiques de bassin de recrutement et d'emploi. La mobilisation de ces différentes possibilités doit être encouragée, afin de répondre aux attentes et besoins diversifiés des acteurs et en premier lieu des jeunes.

Au sein même des CFA, de nombreuses possibilités d'adaptation des parcours des apprentis, prévues par le Code du travail, peuvent être mobilisées. Ainsi, le positionnement initial peut permettre de proposer une adaptation de la durée du contrat en fonction des compétences antérieures acquises (article L6222-8, R6222-9 à 14). Plus globalement, les dispositions réglementaires (entretien des deux premiers mois, suivi individualisé par un formateur,

réorientation vers un CAPA ou un BPA en fin de 1^{re} année de bac pro...) doivent être valorisées pour ajuster les parcours engagés et accompagner individuellement les jeunes.

L'accompagnement doit être poursuivi dans le centre ou l'établissement d'accueil, tout au long de la formation dans laquelle le jeune s'engage. Les enjeux majeurs de cet accompagnement sont de prévenir les ruptures de contrat et les sorties sans qualification.

3.2. Les dispositifs pédagogiques et la pédagogie de l'alternance

L'organisation pédagogique des formations bac pro par apprentissage en trois ans s'est construite dans la grande majorité des centres en se référant d'une part au référentiel de formation de seconde professionnelle de la formation initiale scolaire, d'autre part aux attentes de la certification BEPA. Peu de CFA ont pu dès 2009-2010 raisonner un parcours global préparant au bac pro en trois ans. Dans un tel schéma, la formation en entreprise est aujourd'hui peu valorisée durant la première année du contrat.

Les réflexions menées pour développer et améliorer la pédagogie de l'alternance dans le cadre d'un cycle de trois ans centré sur le bac pro doivent être poursuivies et irriguer l'ensemble des CFA concernés. Le challenge est d'articuler une formation bac pro, fondée sur l'alternance et le rôle formateur des entreprises, avec la préparation du BEPA, qui permet de prévenir nombre de sorties sans certification. Comme les notes de service le prévoient³⁸, les formations par apprentissage comme celles destinées aux stagiaires de la formation continue bénéficient, sous réserve des dispositions prévues dans le cadre de l'habilitation et de l'agrément du plan d'évaluation, de certaines souplesses concernant les formes et modalités des contrôles en cours de formation (CCF) organisés pour attester de l'atteinte des capacités professionnelles. Ces dispositions peuvent accompagner la mise en place d'une organisation pédagogique spécifique, en lien étroit avec les maîtres d'apprentissage.

La volonté de relancer l'innovation pédagogique a été inscrite dans le 5^e schéma puis réaffirmée, ainsi que l'expérimentation, à l'issue des Assises de l'enseignement agricole public (mesures 51 et 53). La RVP peut être source d'innovation. Des actions « innovantes » existent d'ores et déjà sur le terrain, Il convient de mieux les identifier et mutualiser les expériences intéressantes au sein des réseaux.

38. Voir notamment la note de service DGER/SDPOFE/N2009-2110 du 4 novembre 2009

3.3. L'accompagnement de la rénovation

La préparation du bac pro en deux ans après un cycle CAPA pose manifestement des difficultés. Parmi les nombreux jeunes concernés, beaucoup sont orientés vers un parcours plus long (CAPA suivi d'un bac pro en trois ans) ou vers un brevet professionnel. Une analyse devrait être conduite pour déterminer les conditions à réunir afin de faciliter le déploiement de parcours en quatre ans.

Les centres de formation ont souligné l'importance et l'intérêt des dispositifs d'accompagnement mis en œuvre, tant au plan national (sessions d'accompagnement nationales, Chlorofil, conférences thématiques ou disciplinaires...) qu'au sein des régions, grâce à l'implication des SRFD (animation, réunions régionales, « conférence RVP » spécifique, actions de formation, nomination de personnes ressources dans les établissements, référent SRFD et réponses aux questions posées, intervention du CIA concernant l'apprentissage, participation des vice-présidents de jury, etc.).

Cette démarche demande à être poursuivie dans les régions, notamment autour des besoins et des attentes spécifiques des CFA : adaptation des dispositifs pédagogiques, organisation de l'alternance. La nomination d'un animateur régional RVP apprentissage est une disposition très appréciée dans les régions qui l'ont expérimentée.

En parallèle à ces actions spécifiques, l'accompagnement de la RVP passe aussi par une intégration des problématiques posées dans les plans d'action régionaux : projet régional de l'enseignement agricole (PREA), actions qualité en faveur de l'apprentissage...

Des impulsions peuvent être données au travers du PREA et des actions qui en découlent (autour de thèmes tels que la valorisation des périodes en entreprise ou l'accompagnement personnalisé des jeunes). Les CFA doivent se saisir de ces leviers.

4. Conclusion

Au cours des trois dernières années, la rénovation de la voie professionnelle s'est déployée progressivement. Les formations bac pro sur trois ans sont aujourd'hui intégrées en tant que telles aux offres de formation régionales.

De nouveaux équilibres se dessinent entre les formations de niveau V et celles de niveau IV, entre les BP et les bac pro. Chaque diplôme conserve à l'heure actuelle un positionnement particulier dans l'offre de formation et de certification. Néanmoins, l'évolution du bac pro a un impact sur l'ensemble

de cette offre et amène à reconsidérer la place et les spécificités de chaque diplôme, du CAPA au BP.

Un nombre croissant de jeunes s'engage dans un contrat d'apprentissage en trois ans à l'issue de la classe de troisième. Pour autant, comme cela avait été envisagé au départ par la DGER, on observe un déploiement de parcours diversifiés, conformément aux possibilités offertes par la réglementation et par la rénovation de la voie professionnelle : préparation préalable d'un CAPA, réorientation vers l'apprentissage après une autre formation diplômante, passerelles entre voie scolaire et apprentissage...

Même s'il convient d'être très prudent dans leur interprétation, des indices positifs se dégagent des premiers indicateurs disponibles. Le nombre de jeunes qui s'engagent et se présentent à un examen de niveau IV est en augmentation. La certification BEPA, intermédiaire dans le cursus, semble jouer un rôle effectif dans la prévention des sorties sans qualification. Pour les candidats de 2012, première année d'examen pour des candidats au bac pro en trois ans, le taux de réussite à l'examen a diminué, mais une baisse aussi sensible a été observée pour les candidats de la voie scolaire et de nombreux facteurs semblent s'être conjugués durant cette session.

Par ailleurs, les taux de rupture de contrat, notamment en première année, sont assez élevés et une analyse méritera d'être conduite afin d'observer la réussite et le devenir des candidats en fonction des parcours suivis.

Les objectifs de la rénovation de la voie professionnelle étaient ambitieux. Sa mise en œuvre a d'ores et déjà largement modifié les parcours de formation des jeunes et des apprentis.

Pour autant, une rénovation de cette ampleur nécessite une période d'appropriation par l'ensemble des acteurs des dispositifs. À ce jour, la rénovation n'est pas achevée. Les centres de formation doivent être encouragés à poursuivre leurs réflexions en vue d'adapter leurs dispositifs et leurs pratiques, en lien avec les professionnels maîtres d'apprentissage, afin d'accompagner l'ensemble des jeunes dans leurs projets, professionnels et personnels, et de les conduire à une qualification, dans le cadre d'une orientation adaptée.

CHAPITRE X

Les sciences économiques sociales et de gestion dans le baccalauréat professionnel

La rénovation de l'ensemble des baccalauréats professionnels étant terminée, l'occasion est donnée de faire le point sur la place des sciences économiques et sociales et de gestion (SESG) dans le nouveau cursus en trois ans. Le but de cet article n'est pas de présenter de façon exhaustive l'ensemble des SESG dans tous les baccalauréats professionnels, mais de faire le point sur la nature et les objectifs de cet enseignement, de proposer des clés de lecture, de mise en œuvre, à partir des exemples distincts des baccalauréats professionnels productions et technicien conseil-vente (TCV).

Les baccalauréats professionnels de l'enseignement agricole peuvent être classés en quatre spécialités de formation : production, aménagement, services et transformation.

La spécialité production comprend les baccalauréats professionnels conduite et gestion de l'entreprise agricole (CGEA), conduite et gestion de l'entreprise hippique (CGEH), conduite et gestion d'une entreprise du secteur canin et félin (CGECF), productions aquacoles, productions horticoles (PH), agroéquipement.

Les baccalauréats professionnels technicien conseil-vente de produits de jardin (TCVPJ), technicien conseil-vente en animalerie (TCVA) et technicien conseil-vente en alimentation (TCVAI) font partie de la spécialité services de même que le baccalauréat professionnel services aux personnes et aux territoires (SAPAT).

Si au sein de ces deux groupes des différences existent, la volonté de proposer une structuration des SESG similaires a prévalu lors de l'écriture des baccalauréats professionnels productions et TCV.

Après une précision quant au champ couvert par l'enseignement des SESG, la place de l'économie générale sera précisée puis, pour chacun des deux groupes, une analyse de la structuration de l'économie professionnelle sera proposée.

1. Les différentes dimensions des SESG dans l'enseignement agricole

Si les sciences économiques et sociales et la gestion ont connu des appellations différentes dans l'enseignement agricole (sciences économiques et humaines (SEH) et techniques économiques dans les années 1980 et 90, SESG depuis l'écriture des nouveaux référentiels dans les années 2000), elles sont composées depuis l'origine de deux grands pôles : les SES et la gestion.

Cette situation est différente de celle du ministère de l'Éducation nationale où ces deux pôles ne sont pas regroupés, mais distingués en SES et en économie-gestion, distinction qui conduit à un recrutement des professeurs distincts exerçant dans des filières de formation spécifiques, à la définition en seconde générale et technologique de deux enseignements d'exploration (SES et principes fondamentaux de l'économie et de la gestion).

Les SESG de l'enseignement agricole couvrent de ce fait un champ assez large qui regroupe :

- l'approche économique et sociale (économie générale et sociologie);
- l'approche juridique (droit du travail, droit rural, droit de l'environnement, droit des sociétés, fiscalité, etc.);
- l'étude des politiques publiques (politiques agricole, rurale, de l'environnement, etc.) et des institutions;
- la méso-économie (étude du secteur agricole, par exemple);
- l'économie d'entreprise (étude du fonctionnement des organisations);
- la gestion (gestion de l'entreprise, gestion commerciale, gestion des organisations du secteur de l'environnement et gestion des organisations de services en milieu rural);
- l'économie sociale et familiale (ESF).

Ces différentes approches contribuent à assurer la formation des apprenants dans une double perspective : participer à l'accroissement de la culture générale et à la formation du citoyen en proposant, à la sortie du lycée, une approche nouvelle de la réalité économique et sociale et contribuer à la formation professionnelle ou technologique.

La part de chacune des approches varie en fonction de la formation, en baccalauréat professionnel, la dimension professionnelle (économie du secteur, économie d'entreprise, droit et gestion) prédomine.

Toutefois, une part des SESG dans la formation en trois ans du baccalauréat professionnel, l'approche SES en seconde professionnelle, est dédiée au renforcement de la culture générale.

2. Les SES dans le module EG1 : une culture économique commune à tous les baccalauréats professionnels

L'approche SES dans le cursus en trois années de tous les baccalauréats professionnels de l'enseignement agricole se trouve dans le module EG1 du référentiel de formation des secondes professionnelles. Ce module intitulé « Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde » comporte un objectif 4 visant à « identifier des évolutions et des enjeux économiques et sociaux », objectif auquel sont affectées 30 heures de SESG.

EXTRAIT DU RÉFÉRENTIEL

• Objectif 4 : Identifier des évolutions et des enjeux économiques et sociaux

Il s'agit de donner des repères (terminologie, mécanismes simples, données, grandes évolutions) pour comprendre la réalité économique et sociale. Le fil conducteur de l'objectif est la compréhension du circuit économique. On fait référence régulièrement à l'économie du secteur professionnel.

4.1 - Appréhender l'organisation de l'activité productive : la production de biens et de service.

4.1.1 - Identifier les acteurs de l'activité productive.

4.1.2 - Repérer la diversité des biens et des services produits.

4.1.3 - Acquérir la notion de valeur ajoutée.

4.2 - Repérer l'origine et la diversité des revenus des ménages : la répartition.

4.2.1 - Identifier l'origine des revenus d'activité : de la valeur ajoutée aux revenus.

4.2.2 - Identifier le rôle de la redistribution.

4.2.3 - Appréhender la diversité et la disparité des revenus.

4.3 - Identifier la structure et l'évolution de la consommation des ménages : la consommation finale et l'épargne.

4.3.1 - Repérer les différents postes de consommation et leur évolution.

4.3.2 - Appréhender les notions de niveaux et de conditions de vie.

4.3.3 - Relier consommation, épargne et endettement.

Cet objectif a été construit de telle sorte qu'il couvre les trois « fonctions », les trois « temps » de l'activité économique : la production, la répartition et la consommation.

Pris globalement et au regard de l'horaire affecté, il peut apparaître ambitieux et difficile à conduire. Cette partie de l'article est l'occasion de préciser les conditions requises pour mettre en œuvre de façon positive cet enseignement.

2.1. Ne pas perdre de vue l'objectif général

La construction d'un enseignement concret de SES conduit, dans un premier temps, à inventorier les références disciplinaires disponibles (ouvrages universitaires, de vulgarisation, manuels, sites Internet). En SES, ces références sont complètes, nombreuses et diverses ; elles peuvent, par leur abondance, davantage constituer un frein à la construction d'une progression pédagogique adaptée que la servir.

Aussi, il est essentiel de ne pas perdre de vue qu'il s'agit d'identifier « des enjeux » et « des évolutions ». L'utilisation du « des » indéfini est volontaire : des choix sont à opérer tout ne peut être traité.

2.2. L'entrée par les sous-objectifs

La structuration en sous-objectifs fait apparaître neuf objectifs de troisième rang : ce sont ces sous-objectifs qui doivent guider la construction de la progression pédagogique et pas seulement les trois grandes entrées. Le fait de rentrer par ces sous-objectifs réduit le champ disciplinaire à aborder.

2.3. Le recours minimum aux apports théoriques et aux définitions

Si tout enseignement doit faire appel à des référents disciplinaires solides, l'objectif de celui-ci n'est pas de proposer des apports livresques, mais de fournir des repères qui permettent un certain niveau de compréhension et de donner un certain sens à des phénomènes économiques et sociaux. C'est donc moins l'acquisition de définitions ou des mécanismes complexes qui est en jeu que le regard porté sur la réalité économique et sociale.

2.4. L'utilisation de supports pédagogiques spécifiques

L'enseignement des SESG et plus particulièrement celui des SES requiert la référence à des supports construits spécifiquement, afin de les adapter au niveau de formation.

L'accès facile à l'information économique, que permet Internet, fait que cet enseignement en seconde professionnelle ne requiert pas de manuel

particulier, mais plutôt la construction de démarches pédagogique et didactique appropriées au public et facilement actualisables.

En conclusion, afin de conduire de manière efficace et intéressante, pour le public auquel il est destiné, cet enseignement doit être construit en prenant en compte le fait qu'il s'agit d'une approche disciplinaire nouvelle dont la finalité n'est pas l'apprentissage de seuls savoirs scolaires figés et prédéfinis, mais de montrer l'intérêt de porter le regard particulier des SES sur le monde contemporain.

3. Les SESG dans les baccalauréats professionnels dits « productions »

Parmi les six baccalauréats professionnels de la spécialité production, quatre présentent une structuration modulaire identique, les deux autres s'en distinguant.

Ainsi, pour les baccalauréats professionnels CGEA, CGEH, CGECF, Productions aquacoles, les SESG sont réparties dans trois modules :

- un module (MP1) visant à comprendre le fonctionnement de l'entreprise et à porter sur celui-ci un diagnostic de durabilité ;
- un module (MP2) centré sur l'identification des composantes et de la structuration de l'environnement socio-économique et réglementaire de l'entreprise ;
- un module (MP3) relatif à la gestion technico-économique, financière, fiscale et humaine de l'entreprise.

Pour les baccalauréats professionnels PH et Agroéquipement, deux modules regroupent les SESG :

- un module (MP1) correspondant à l'étude du fonctionnement de l'entreprise et à la connaissance de son environnement socio-économique et réglementaire ;
- un module (MP5 en agroéquipement ou MP7 en productions horticoles) relatif aux outils de gestion.

Cette distinction s'explique par le fait que les quatre premiers baccalauréats professionnels ambitionnent, outre la formation de salariés, la formation de professionnels aptes à conduire une entreprise alors que les deux derniers visent plus spécifiquement, mais pas exclusivement, la formation de salariés.

En seconde professionnelle, le module EP1 « Contexte de l'acte de production » est commun aux six baccalauréats professionnels : construit de telle sorte qu'il vise à repérer les principaux éléments constitutifs du secteur pro-

professionnel, il constitue une propédeutique à l'enseignement des SESG en première et doit donc être conduit dans cette perspective.

Au-delà de cette construction modulaire de l'enseignement des SESG, il est possible d'identifier trois approches qu'il s'agit de préciser :

- l'identification de la structuration d'un secteur professionnel spécifique et de ses enjeux que l'on peut appeler « économie de secteur » ;
- la compréhension du fonctionnement de l'entreprise ;
- l'acquisition d'outils et de démarche de gestion.

3.1. L'économie de secteur

Cette approche vise à mettre à la disposition du futur professionnel un ensemble de repères solides et actualisables quant aux dimensions sociale, économique, réglementaire, politique et commerciale du secteur professionnel auquel se rapporte le baccalauréat professionnel.

Solides, au sens où ce sont des lignes de force qui doivent être identifiés en ne tombant ni dans l'anecdotique ni dans la seule actualité, actualisables dans le sens où les données du moment ne sont pas pérennes et doivent être prises comme telles c'est-à-dire valables à un moment donné mais nécessitant une régulière mise à jour.

Plus large pour le CGEA (l'agriculture), le « secteur » sera plus circonscrit pour ceux de l'aquaculture, de l'horticulture, du cheval, de l'agroéquipement et du canin-félin.

Trois entrées peuvent être retenues :

- l'identification des données clés actuelles (entreprises, emploi, production, échanges extérieurs, etc.) au double regard de l'évolution récente et de la situation dans l'économie nationale ;
- la mise en évidence des principaux déterminants réglementaires et de politique publique actuels au regard de l'évolution récente ;
- l'étude en termes de filière.

Bien que ces trois entrées se recoupent partiellement, il est important de les différencier.

La première permet de dresser un tableau, de faire un état des lieux de la situation présente du secteur étudié ; la deuxième d'appréhender la régulation publique mise en œuvre ; la dernière d'identifier ce qui est en jeu, la façon dont les acteurs s'organisent, ce que sont les rapports de force dans le partage de la valeur ajoutée, pour un produit donné, de la production à la consommation. L'approche plutôt statique et générale des deux premières se trouve complétée par une étude plus fine des dynamiques à l'œuvre dans la troisième.

Deux écueils peuvent être identifiés dans la conduite de cet enseignement. Le premier est celui de la tentation de l'exhaustivité. L'exemple le plus parlant de ce point de vue est l'enseignement de la politique agricole et plus précisément de la politique agricole commune (PAC). Le plus souvent la PAC est appréhendée de façon narrative et descriptive : des origines à nos jours. Si cette approche présente un réel intérêt pour la connaissance, elle n'est pas adaptée au baccalauréat professionnel. Dans une perspective de formation professionnelle, il est préférable de partir de la réalité des mesures de politique agricole actuelles à partir des instruments mis en œuvre, par exemple, et de montrer que « maintenant et avant » (perspective historique) et que « ici et ailleurs » (perspective mondiale) d'autres voies ont été ou sont prises. Un autre exemple est celui de l'étude de la réglementation : il ne s'agit pas, par exemple, pour la « loi sur l'eau et les milieux aquatiques » d'en réaliser un traitement pour des juristes en formation mais de montrer en quoi cette loi détermine les pratiques des professionnels de l'aquaculture et de préciser les raisons des contraintes imposées (bien commun, usages différenciés, etc.). Le second écueil est celui de la tentation descriptive. L'étude en termes de filière peut illustrer ce deuxième écueil. La notion de filière est utilisée soit dans le sens d'un découpage de la réalité économique (la filière équine), soit dans le sens d'une méthode d'analyse.

N'appréhender la filière que dans sa première acception conduit à une approche descriptive : la réalité étant déjà toute constituée (en filière), il suffit alors de rendre simplement compte dans le cadre d'une démarche d'exposés neutres, par exemple. Prendre la notion de filière dans sa seconde acception, comme outil d'analyse de la réalité, permet de repérer ce qui se joue réellement entre les acteurs (collaboration, concurrence, défiance, intérêt, etc.) et de donner les clés d'une meilleure insertion dans cette réalité professionnelle.

3.2. Le fonctionnement de l'entreprise

À la fin des années 1990, lors de sa substitution au brevet de technicien agricole, l'écriture du baccalauréat professionnel a conduit à généraliser la démarche dite d'approche globale de l'exploitation agricole (AGEA) aux baccalauréats professionnels productions.

C'est cette méthode qui prévaut depuis lors dans l'analyse du fonctionnement de l'entreprise. Dès l'origine, elle a été couplée à la notion de diagnostic, plus précisément à celle de diagnostic global, et plus récemment, à celle de diagnostic de durabilité.

Traitée en lien avec la formation en milieu professionnel (stage en entreprise), cette approche se trouve rattachée à une épreuve terminale, l'épreuve 6.

Il ne s'agit donc pas seulement, dans le cadre de la formation, de comprendre le fonctionnement d'une entreprise du secteur, mais aussi d'être à même de porter un jugement sur son fonctionnement et enfin d'appliquer la démarche à une entreprise précise, celle du lieu de stage, démarche qui sera évaluée par un jury extérieur.

Ce dispositif constitue un système de contraintes dont il convient de bien identifier les différents enjeux.

Le premier est celui de la compréhension du mode d'organisation d'une entreprise qui peut conduire à l'élaboration d'un schéma de fonctionnement. Dans l'AGEA, telle qu'elle a été construite, ce schéma prend une forme précise qui postule la rationalité des acteurs de telle sorte que l'on peut expliquer le système dit « opérant » (la façon dont l'entreprise est structurée pour produire) par ses finalités et les stratégies mises en œuvre pour atteindre ces dernières. Si cette démarche demeure valide, son application telle quelle au niveau baccalauréat professionnel, est, du fait de sa complexité, difficilement envisageable. Elle doit davantage être considérée comme une ressource (avec les autres approches issues de l'économie d'entreprise ou de la théorie des organisations) pour les formateurs que comme une méthode à transmettre *in extenso*.

Le lien entre la question du diagnostic et celle de la durabilité constitue le deuxième enjeu. Pour formuler un diagnostic, il est nécessaire de disposer d'un certain nombre d'outils de gestion qui ne peuvent être acquis qu'au fur et à mesure du déroulement de la formation. Il ne peut donc s'agir que d'un objectif atteint en fin de formation. Quant à la durabilité, l'introduction de cette approche, outre le fait qu'elle répond à une attente sociétale adressée à la production agricole, permet de sortir de la seule approche technico-économique en prenant en compte les dimensions environnementale et sociale. Comme pour l'AGEA, les méthodes d'évaluation de la durabilité disponibles doivent constituer des ressources pour les formateurs à adapter au niveau de la formation.

Le troisième enjeu réside dans le fait que cette formation fait l'objet d'une épreuve terminale. Si tous les dispositifs d'évaluation déterminent, plus ou moins fortement en fonction de leur nature, la conduite des formations, l'épreuve 6 constitue pour les baccalauréats professionnels productions une contrainte forte qu'il faut prendre en compte.

En amont de l'évaluation terminale, l'équipe pédagogique doit prendre en compte cette contrainte en distinguant l'acquisition d'une méthode d'étude du fonctionnement et de diagnostic, d'une part, du transfert de cette méthode

à l'entreprise de stage, d'autre part. Lors de l'examen, le jury doit prendre en compte, outre le constat que les situations de stage sont très diverses, notamment dans l'accès à l'information, le fait que le niveau baccalauréat professionnel ne vise pas la formation d'experts de l'évaluation d'entreprise, mais de futurs professionnels aptes à présenter de façon simple la singularité du fonctionnement d'une entreprise précise et à formuler un avis sur ce fonctionnement à l'aide de critères de durabilité accessibles.

3.3. La gestion

L'enseignement de la gestion constitue un élément central des SESG dans la formation professionnelle des baccalauréats productions.

Il comprend traditionnellement différentes parties :

- la comptabilité,
- les outils de diagnostic,
- le raisonnement d'une décision,
- les aspects juridiques et fiscaux.

Plus récemment deux entrées ont pris de l'importance :

- la gestion des ressources humaines,
- la prise en compte du risque.

Il ne s'agit pas ici de reprendre chaque point de cet enseignement, mais plutôt de préciser quelques aspects importants.

Tout d'abord, la place de la comptabilité est souvent interrogée notamment quant au contenu et à son étendue.

La question de l'enregistrement comptable doit être traitée sans la volonté de former des spécialistes : seuls les principes et l'organisation d'ensemble de l'enregistrement en partie double seront vus. Cet aspect est à aborder dans la perspective de la façon dont les données financières sont collectées, produites et traitées plutôt que dans celle de faire acquérir des techniques comptables.

Dès la seconde, le repérage des flux générés par l'activité de l'entreprise, le décodage des sources de l'information disponibles (les factures notamment), la question de l'évaluation des stocks et de l'amortissement contribueront à identifier la nature des données disponibles ou calculées.

Ce qui doit primer ensuite, à partir de la classe de première, ce sont la compréhension de la logique de construction des documents de synthèse et l'identification des informations sur l'entreprise que l'on peut identifier en s'appuyant sur des exemples concrets tirés du secteur du baccalauréat professionnel.

Cette partie doit donner l'occasion d'acquérir une terminologie précise plus que de former aux techniques de l'enregistrement comptable.

Quant au diagnostic économique et financier, les outils et les pratiques apparaissent bien balisés. Traditionnellement, en gestion agricole, la question des coûts n'a pas occupé une place centrale : cet outil de gestion mériterait d'être davantage pris en considération au regard des pratiques de certains centres de gestion.

Le raisonnement du projet ou de la décision s'est construit en agriculture et dans l'enseignement agricole sur le modèle des années 1970 caractérisé par une certaine stabilité économique et institutionnelle. Aujourd'hui, trois aspects ont pris de l'importance qui doivent orienter l'enseignement : le caractère changeant de l'environnement de l'entreprise, le développement de la dimension concurrentielle du fait du rôle accru donné à la régulation par le marché et, aspect qui découle des deux premiers, l'importance de la dimension stratégique dans la conduite de l'entreprise.

Sur les aspects juridiques et fiscaux, si la littérature est abondante, l'enseignement au niveau du baccalauréat professionnel de ces questions importantes pour l'entrepreneur, mais assez techniques, ne se fait pas sans difficultés.

Comme pour la comptabilité, c'est avant tout l'acquisition d'une terminologie précise et de repères solides qui doivent prévaloir. L'enseignement doit éviter le double écueil de l'excès de technicité et de l'abondance de l'information.

La gestion des ressources humaines (GRH) constitue une entrée récente de la gestion dans l'enseignement agricole au niveau baccalauréat professionnel. Cette approche ne doit pas se limiter aux seuls aspects juridiques (droit du travail), mais ouvrir aux différentes dimensions sociales de la GRH (communication, identité professionnelle, changement, gestion des conflits, évaluation, recrutement, etc.).

Pour finir, il apparaît que la question du risque doit occuper une place plus importante dans l'enseignement de gestion tant du point de vue de la notion même de risque que de celle de sa prise en compte dans la conduite de l'entreprise (prévention, diversification, assurance).

Pour conclure sur l'enseignement des SESG dans les baccalauréats professionnels productions et au-delà des contenus disciplinaires, il apparaît que la réussite et l'efficacité d'un tel enseignement dépendra :

- de la prise en compte du fait qu'il s'agit avant tout d'un enseignement à visée professionnelle et qu'il devra être construit à partir d'une lecture précise des référentiels professionnels et de certification ;
- du lien qui sera fait entre les différentes parties qui le constituent (si ce sont plusieurs enseignants qui le conduisent entre la seconde et la terminale une concertation continue est nécessaire) ;
- de la référence continue à la réalité professionnelle et des liens construits avec le monde professionnel ;

- de son actualisation constante du fait même du caractère changeant de la dimension socioéconomique ;
- de la considération de ce que le secteur agricole au sens large se doit d'être attentif et ouvert aux attentes sociétales ;
- et, enfin, en ce qui concerne le public auquel il s'adresse, de la prise en compte de sa diversité scolaire et sociale.

4. Les SESG dans les baccalauréats professionnels conseil-vente

Le référentiel professionnel du bac professionnel technicien conseil-vente indique que le diplôme « vise en première insertion un emploi de conseil-vendeur itinérant ou sédentaire de produits alimentaires, [de jardin, ou en animalerie, selon la spécialité]. »

Il précise également que le conseiller-vendeur réalise la vente des produits « auprès d'une clientèle de particuliers selon la réglementation du commerce, les règles d'hygiène et de sécurité et la stratégie commerciale de l'entreprise, [...] il peut conseiller la clientèle sur les produits en rayon, [...] supervise les flux de vente, met en place les opérations commerciales et coordonne les activités d'une équipe de vendeurs et d'employés de libre-service d'un ou plusieurs produits [...], peut effectuer la préparation [...] de produits frais [pour la spécialité produits alimentaires] ».

Même si l'emploi de conseil-vendeur itinérant est cité plus haut, le diplôme vise essentiellement la vente en magasin, ce que confirme le « résumé de l'emploi » décrit dans le référentiel professionnel : « le technicien conseil-vente en [produits de la spécialité], exerçant le métier de chef de rayon, applique la politique de vente de son organisation tout en exerçant un rôle de conseil auprès de sa clientèle. [...] ».

À la différence des baccalauréats professionnels du secteur production, ou même du bac pro SAPAT (service aux personnes et aux territoires), le pilotage de l'organisation n'entre pas dans le référentiel professionnel du technicien conseil-vente. En effet, le diplôme ne prépare ni à l'installation, comme le bac pro CGEA, ni à la gestion à terme d'une structure de services. D'où une place moindre faite à la gestion de l'entreprise au profit de la gestion du rayon, secteur d'action privilégié du « chef de rayon » ou « *manager* rayon ».

Ce choix se traduit dans le référentiel de certification qui définit huit capacités professionnelles que l'on peut regrouper selon la distinction suivante : trois capacités résolument opérationnelles, orientées autour de la connaissance des produits vendus, de la vente, de la gestion du rayon et du travail en équipe. :

C5 - Conseiller le client sur les produits [de la spécialité] ;

C7 - Communiquer en situation professionnelle ;

C8 - Organiser son travail en fonction de la politique commerciale ;

C9 - Mettre en œuvre des techniques de vente de produits [selon spécialité] ;

C10 - Gérer un rayon de produits [selon spécialité] dans le respect de la réglementation et de la sécurité ;

C11 - Mettre en œuvre des pratiques professionnelles liées aux produits [selon spécialité] vendus dans une perspective de durabilité.

Deux capacités destinées à permettre au conseiller-vendeur de situer son action dans un contexte professionnel élargi et de développer sa capacité d'adaptation :

C6 - Situer l'entreprise [entendue au sens d'organisation] dans son environnement socioprofessionnel ;

C12 - S'adapter à des enjeux professionnels particuliers.

Les sciences économiques et sociales contribuent à l'atteinte de l'ensemble des capacités professionnelles, soit seules, soit en complémentarité avec d'autres disciplines (technologie du produit, biologie-écologie, langue vivante).

Elles occupent donc logiquement une place importante dans le référentiel de formation, ce qui ne signifie pas qu'elles doivent être envisagées de manière isolée. Bien au contraire, les SESG prennent appui d'une part sur le secteur professionnel de la spécialité (produit alimentaires, de jardin ou d'animalerie), d'autre part sur l'enseignement général (EG1 en classe de seconde et ESC notamment).

Les SESG en bac professionnel TCV recouvrent, outre les SES en classe de seconde, trois champs disciplinaires :

- l'économie d'entreprise : fonctionnement de l'entreprise, analyse de son environnement, droit du travail, droit commercial ;

- les techniques commerciales : négociation-vente, merchandising (ou *merchandising*), mercatique (ou *marketing*) ;

- la gestion commerciale : gestion économique d'un rayon, d'un univers, gestion des stocks, facturation pour l'essentiel.

Dans un souci de faciliter la lecture de ce qui suit, nous employons l'expression « gestion commerciale » dans son acception large (gestion et techniques commerciales).

L'économie d'entreprise n'est pas spécifique au bac professionnel TCV. En effet, nous avons vu qu'elle est présente dans tous les bacs professionnels, même si les entrées sont différentes selon le secteur professionnel. Inversement la place de la gestion commerciale est spécifique au bac professionnel TCV, ce pour quoi nous choisissons de nous y intéresser en particu-

lier. Les domaines qu'elle recouvre, qui peuvent paraître pour certains ne relever que du bon sens et de l'expérience, voire du « bagout », sont de véritables disciplines qui prennent appui sur de nombreuses autres disciplines telles que la sociologie, la psychologie, les statistiques... Contrairement à certaines idées reçues, pour vendre il ne suffit pas d'avoir « du baratin », et le *marketing* ne se résume pas à sa face la plus visible : la publicité, mais s'appuie sur des concepts aussi délicats à manier que l'attitude du consommateur, ses attentes ou encore la segmentation du marché. Une des missions de l'enseignant est précisément d'apporter aux apprenants les concepts et méthodes qui vont lui permettre d'aborder son métier avec intelligence, rigueur et professionnalisme. Mais cette composante théorique de la gestion commerciale ne dispense pas l'enseignant ou le formateur d'étayer son enseignement à partir des pratiques du secteur professionnel. Inversement, ces mêmes apports conceptuels et méthodologiques créent une ouverture vers l'enseignement général.

4.1. Le secteur professionnel, terreau privilégié de l'enseignement de la gestion commerciale dans le baccalauréat professionnel technicien conseil-vente

L'enseignant ou le formateur chargé de la gestion commerciale dispose d'un atout majeur. Celui-ci réside dans une particularité de cette matière : celle de se prêter aisément à la mise en œuvre d'une pédagogie inductive (ou de la découverte). En effet, tous les apprenants sont également des consommateurs, et des consommateurs de plus en plus avertis et informés. S'ils ne fréquentent pas tous des circuits courts, AMAP ou magasins de producteurs par exemple, ils sont tous clients de grandes surfaces ou de commerces de quartier. Ils sont de plus en plus adeptes de l'achat sur Internet également. D'une manière générale, les jeunes partagent très volontiers leurs expériences de consommateurs, qu'il s'agisse de sollicitations commerciales, d'achat, de non-achat, de nouveaux produits ou points de vente... Ainsi, dès lors que l'enseignant aborde l'entretien de vente, l'agencement du point de vente, les emballages des produits en rayon... il dispose d'un riche matériau pour introduire le thème de la séance, susciter la curiosité des apprenants, s'appuyer sur leurs expériences de consommateurs et faire émerger leurs représentations et cela, dès les premières semaines de cours.

À l'occasion de visites de points de vente, ce matériau s'enrichira, pour peu que l'enseignant guide les apprenants dans leurs observations. Il est important que certaines de ces visites soient organisées tôt dans l'entrée en formation et pour l'ensemble de la classe, de manière à créer une référence commune, qui pourra être valorisée ensuite en cours.

Ces considérations qui pourraient paraître triviales ne le sont pas. L'expérience montre que les enseignants et formateurs ne se saisissent pas toujours de cette opportunité pour provoquer l'adhésion de la classe au thème de la séance ou de la séquence, et une leçon sur le positionnement d'une marque, la négociation vente ou l'optimisation d'un rayon qui démarrerait de but en blanc par des apports théoriques et conceptuels aurait toutes les chances d'échouer à motiver la classe.

Au-delà de cette « entrée en séance » à partir de l'expérience des apprenants, l'enseignant-formateur dispose de toute la latitude nécessaire pour bâtir une progression intégrant les périodes de formation en entreprise, et cela dans la voie scolaire comme dans la voie par apprentissage.

La première étape de la réflexion didactique de l'enseignant ou du formateur doit précisément porter sur cette articulation entre les périodes de formation en entreprise et les séquences pédagogiques. Si le référentiel est présenté selon un ordre et une numérotation qui en facilite la lecture, cette présentation ne constitue en aucune façon une indication chronologique. L'organisation de la progression relève de l'autonomie pédagogique de l'enseignant qui prend en considération les spécificités locales et surtout la planification de « temps forts » dans la formation.

Considérons le thème la gestion du rayon, qui fait l'objet d'un objectif en classe de seconde (Objectif 3 du module MP2 : participer au marchandisage du rayon et au suivi du rayon). L'enseignant-formateur qui souhaite privilégier une pédagogie de la découverte peut organiser sa progression autour de deux de ces temps forts.

Le premier consacré à la visite d'un point de vente avec l'ensemble de la classe. Au cours de cette visite l'enseignant amène les apprenants à suggérer, rechercher des outils simples d'observation et d'analyse, en leur demandant de comparer deux rayons « faciles à lire » par exemple. De façon assez évidente les apprenants vont utiliser des indicateurs quantitatifs (longueur du rayon, nombre d'étagères...) et qualitatifs (aspects visuels, esthétique du rayon, marques présentes...). À l'issue de cette séance, l'enseignant-formateur pourra exploiter ce matériau pour apporter les outils d'analyse du rayon (linéaire, linéaire développé, zones chaude ou froide, mais également assortiment, marque de fabricant, marque de distributeur...).

Le deuxième temps fort réside dans la période de formation en entreprise qui suivra cette séquence et qui doit être l'occasion pour l'apprenant de transposer ces outils méthodologiques au cas de son entreprise d'accueil et au rayon dans lequel il est affecté. C'est en s'appuyant d'une part sur l'expérience d'observation et d'analyse partagée avec la classe et d'autre part sur les apports méthodologiques propres à la discipline (en l'espèce le marchandisage et le *marketing*) que l'élève pourra en autonomie réinvestir ces appren-

tissages : procéder au même travail d'observation et d'analyse mais cette fois, avec le regard « expert » de celui qui a découvert un vocabulaire et des outils spécifiques. « Le véritable objectif de l'apprentissage c'est, sans doute, un comportement nouveau. Mais ce comportement n'est efficace que s'il est susceptible d'être utilisé dans des circonstances diverses, s'il peut être généralisé, transféré dans des situations nouvelles » (Jean Berhaum, « Le développement de la capacité d'apprentissage », in Jean Houssaye, 2009, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*).

Cet exemple, pour évident qu'il paraît ne l'est pas et plusieurs conditions doivent être remplies pour que le processus didactique soit efficace :

- l'enseignant-formateur doit anticiper dans sa progression cette articulation entre vécu en entreprise et séance en classe ;
- il doit avoir finement analysé les objectifs du référentiel et évalué ce qui peut effectivement faire l'objet d'une pédagogie de la découverte. En effet, si la gestion commerciale se prête bien à la mise en œuvre de cette pédagogie, un tel choix ne serait pas judicieux pour aborder la segmentation du marché par exemple ;
- enfin, l'étape de transfert qui est fondamentale dans le processus pédagogique ne se réalise efficacement que si l'apprenant est guidé par son maître de stage, autonomie ne signifiant pas « livré à lui-même ». Là encore, l'enseignant-formateur doit accompagner cette « délégation » de la mission didactique, par exemple en s'assurant que le vocabulaire enseigné correspond bien à celui utilisé dans l'entreprise d'accueil.

De nombreux objectifs pédagogiques de l'économie professionnelle la gestion commerciale peuvent faire l'objet d'un dispositif identique ou similaire, et cela dès la classe de seconde, qu'il s'agisse de la découverte de la typologie des points de vente, de l'observation du comportement du consommateur en magasin, de l'encaissement ou la gestion des stocks.

4.2. La gestion commerciale, voie d'accès à l'enseignement général

Si la gestion commerciale est si difficile à appréhender, y compris pour ceux-là mêmes qui l'enseignent parfois, c'est qu'elle relève à la fois de la théorie, comme nous l'avons vu plus haut, et de la pratique. Loin de nous l'idée de nier cette composante. Pas plus qu'on ne devient enseignant à la seule lecture d'ouvrages académiques, on ne devient vendeur en suivant un cours théorique sans passer par la pratique.

Autre particularité de la gestion commerciale, cette discipline offre dans ses deux composantes, théorique et pratique, des opportunités pour créer des passerelles entre enseignement professionnel et enseignement général. À tel

point que l'on peut affirmer que l'enseignement général occupe une place dans le curriculum bien plus importante que ce que la seule lecture de la grille horaire pourrait laisser penser.

Dans sa composante pratique, nous pouvons prendre l'exemple de la négociation-vente qui prend appui sur des apprentissages réalisés dans d'autres disciplines : l'expression française, les techniques de communication, la gestuelle... Les séances de mise en situation de vente sous forme de jeux de rôle permettent, selon leur place dans la progression :

- de faciliter les apprentissages dans d'autres disciplines que les techniques commerciales. L'entraînement à l'écoute active en négociation-vente par exemple peut être réinvesti dans d'autres situations de communication ;
- de mobiliser à nouveau ces apprentissages, de les consolider et d'en favoriser le transfert vers des situations nouvelles.

Cet enrichissement mutuel favorise l'acquisition de compétences transversales. Force est de constater les progrès dans la communication réalisés par les jeunes qui suivent une formation commerciale, progrès qui ne peuvent pas être mis sur le seul compte de « prédispositions » des jeunes, d'une plus grande aptitude à entrer en relation dont ils feraient preuve. Les enseignants savent qu'entrent en bac professionnel TCV, comme dans les autres bacs pro, des élèves au parcours scolaire chaotique, dont la confiance en soi est souvent émoussée et qui se sont souvent inscrits par défaut dans cette formation.

Prenons un autre exemple dans un domaine plus théorique, le prix. Le prix du produit est abordé en de multiples occasions en gestion commerciale. Qu'il s'agisse de la gestion du rayon, de la négociation commerciale ou de la mercatique, l'étude du prix amène à faire des développements qui vont concerner la marge et la rentabilité, la TVA et le rôle de l'État, le comportement du consommateur... La gestion commerciale devient ainsi une formidable entrée vers différentes composantes des SESG :

- l'économie générale : les fonctions et les agents économiques, le circuit économique, le marché, la loi d'Engel... ;
- la sociologie : l'effet Veblen, l'influence de la famille, l'influence des groupes... ;
- le droit : la réglementation du prix, la protection du consommateur, la libre concurrence...

Non seulement le prix devient l'occasion de faire un rappel des fonctions et du circuit économique étudiés en classe de seconde dans le module EG1, mais également d'aborder des concepts économiques et sociologiques qui sont au cœur du module M21 des BTSA (organisation économique, sociale et juridique).

5. Conclusion

Enseignement principalement à visée professionnelle, les SESG en baccalauréat professionnel se caractérisent par la diversité des approches qu'elles génèrent, diversité interne à un baccalauréat mais aussi entre les différents baccalauréats comme pour les deux exemples (production et TCV) retenus dans ce texte.

Le caractère professionnel de cet enseignement l'oblige à être en lien constant avec la réalité professionnelle, d'une part et conduit en concertation avec les autres disciplines du champ professionnel, d'autre part.

Enseignement professionnel mais, comme discipline issue des sciences sociales, les SESG participent aussi à la formation de l'individu et du citoyen, et, en cela, nécessitent d'être en prise avec la réalité économique et sociale et les attentes sociétales.

Contribution de l'éducation physique et sportive à l'éducation au développement durable

En 1992, la déclaration de Rio sur l'Environnement et le développement affirmait : «*Les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable, ils ont droit à une vie saine et productive en harmonie avec la nature.*» Le développement a un impact sur la santé, qu'il s'agisse du climat et des risques consécutifs à son dérèglement, à l'urbanisation des transports, à la production du système de santé. La pollution et les épidémies accentuent les effets néfastes sur notre santé. Cette préoccupation grandissante de l'homme dans son environnement conduit l'individu à se questionner sur son mode de vie, son alimentation, mais aussi sur le développement, la gestion et l'entretien de son corps. Comprendre que manger, bouger, dormir, communiquer sont des actions nécessaires et naturelles mais nécessitent une éducation permet d'affirmer que «*le développement durable est la condition essentielle d'un état de santé et d'une qualité de vie acceptables et équitables pour tous*» (Agenda 21).

Au ministère de l'Agriculture, cette problématique portée par les établissements publics de formation (Supagro Florac, La Bergerie Nationale...) intégrée dans les référentiels, déclinée dans des notes de service (Circulaire DGER/SDRIC/C2007-2015 du 12 septembre 2007) imprègne le quotidien des élèves de nos structures.

Nous faisons ainsi l'hypothèse que le développement durable s'apprend pour des enjeux éducatifs forts. Dans cette perspective, l'éducation physique et sportive (EPS), par sa mission de diffusion d'une culture, d'un rapport à soi et à autrui, par l'activité physique sous les diverses formes qu'elle prend dans les activités physiques, sportives et artistiques (APSA), apporte tout naturellement sa contribution à l'éducation au développement durable. Parmi les disciplines scolaires, l'EPS est l'unique garante pour les élèves d'un engagement corporel. Pour nombre d'entre eux, elle représente le seul moment d'activité physique et pour tous, elle apporte des connaissances, des capacités et des attitudes leur permettant de construire, puis d'entrete-

nir, tout au long de la vie, leur *habitus* santé. (Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010). Par la régularité de la pratique, la diversité et la complémentarité des activités programmées, la confrontation à l'autre, à un public, à un barème, à un environnement varié et incertain, l'élève enrichit sa motricité, apprend à gérer, à analyser, à se surpasser en vue de comprendre les possibles et les limites de son corps.

L'articulation des compétences propres et des compétences méthodologiques et sociales est la garante de la construction d'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Parmi les compétences attendues, deux d'entre elles - à savoir, se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains (CP2), réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5) - intègrent plus spécifiquement la notion d'éducation au développement durable.

Le choix des APSA et leur traitement didactique, la manière dont l'élève va se les approprier, définiront les contenus qui s'appuient sur des thèmes d'étude. Ainsi, s'adapter et respecter le milieu en course d'orientation nécessite d'acquérir des connaissances liées aux outils d'orientation (boussole, légende de la carte, lignes de niveau différentes, courbe de niveau...) et à l'effort, dans le respect du milieu (écosystème, cultures...); d'être capable de concevoir rapidement son itinéraire à partir des éléments connus tout en adoptant une attitude respectueuse et bienveillante face à l'environnement d'évolution. En natation en durée, rechercher les moyens d'une récupération, d'une tonification musculaire ou d'une aide à l'affinement de la silhouette nécessite d'apprendre à intégrer de plus en plus de repères sur soi, à exprimer son ressenti, à persévérer dans l'effort malgré l'état d'inconfort momentané ou une baisse de motivation.

Le champ d'intervention des enseignants d'EPS dépasse le simple enseignement commun de la discipline et la rénovation de la voie professionnelle leur permet d'inscrire leurs actions dans d'autres domaines. Ainsi, les enseignements à l'initiative des établissements (EIE) ou la semaine Santé et développement durable voient de nouvelles pratiques se développer, associant cette problématique à d'autres activités sportives.

Un établissement du Poitou-Charentes, le lycée Kyoto, propose ainsi cette année un EIE, dont l'objectif est l'organisation des championnats de France UNSS d'escrime.

Les sous-objectifs sont ainsi déterminés :

- fédérer la communauté éducative de l'établissement autour d'un projet commun santé et sport (filières BTS diététique, bac pro restauration service et laboratoire contrôle qualité);

- acquérir des méthodes d'organisation afin de mettre en valeur les compétences de chacun ;
- associer au projet une démarche développement durable et la semaine santé.

Les mises en œuvre se déclinent de la manière suivante :

- animation nutrition santé par les BTS diététique, production de repas et de goûters « diététiques » pour les compétiteurs dans le cadre de l'atelier technologique (restaurant d'application du lycée) ;
- création de commissions dans la classe (partenaires, accueil, transport, communication, restauration, etc.) ;
- navettes collectives « obligatoires » pour les 300 compétiteurs pour se rendre de l'hôtel aux lieux de restauration et de compétitions distant de 10 km ; distribution unique de gobelets réutilisables et de bouteilles recyclables à l'accueil (sensibilisation gestion de l'eau) ; tri des déchets, nettoyage ; gestion précise des repas par l'organisation afin de réduire les gaspillages ; impression des documents recto verso ; logistique par les courriels ;
- prévention santé par l'infirmière et le médecin du sport (dopage), le CIPAT de Poitiers (alcoolologie, tabac), présence de MAIF prévention.

Cet exemple d'EIE permet de mesurer l'ampleur de l'implication des différents acteurs de la communauté éducative et le gain en termes d'éducation pour les élèves de cet établissement.

Dans un autre registre, celui de la pratique d'activités de pleine nature, activités historiquement très liées au développement de l'enseignement agricole, mais aussi dans d'autres activités physiques et sportives, on observe généralement une démarche technique de qualité, respectueuse des règlements, de la protection de l'environnement comme du partage de l'utilisation des espaces naturels.

C'est ainsi que, lors des manifestations de masse, organisées par les établissements, dans le cadre de championnats UNSS ou de compétitions spécifiques au ministère de l'Agriculture, le respect de l'environnement et notamment la diminution de l'impact humain sur la nature est une préoccupation constante des organisateurs. Nous pouvons citer à ce titre de nombreux exemples : les championnats de France UNSS de cross 2012 à Narbonne, de VTT au Mans, les championnats de France UNSS 2013 de triathlon organisés par le lycée de Fontenay-le-Comte ou encore la finale du championnat de France des établissements agricoles se déroulant à Limoges. Le Comité national olympique et sportif français peut délivrer un label Sport et développement durable, à partir d'un dossier descriptif des actions et moyens mis en œuvre au regard de la charte du sport pour le développement durable. Les élèves, organisateurs et acteurs de ce type de pratique, sont ainsi confrontés et sensibilisés

très concrètement aux problématiques de développement durable qui y sont associées.

Les options facultatives permettent aussi de mettre en œuvre des démarches citoyennes d'éducation au développement durable. Ainsi, dans le cadre de la section plongée sous-marine du lycée Martin Luther King de Narbonne, les élèves de première GMNFS participent tous les ans à une journée de nettoyage de la digue de Gruissan. Il s'agit d'une collecte à l'issue d'une saison estivale, dans cette station balnéaire, qui voit sa population multipliée par 40. Les déchets prélevés sur la digue sont remontés en surface, ramenés en bateau au port, pesés, photographiés puis triés et évacués vers la déchetterie la plus proche. Les élèves en plongée peuvent ainsi véritablement toucher du doigt les dégâts occasionnés par l'homme sur la faune et la flore sous-marine.

Nous voyons donc qu'éducation physique et sportive et éducation au développement durable ne se juxtaposent pas, mais s'articulent et s'inscrivent dans un projet commun.

Il semble particulièrement pertinent d'avoir une réflexion transversale et systémique sur la problématique du développement durable, de parler d'éducation au développement durable en veillant à ne pas juxtaposer le développement durable à d'autres thèmes d'étude (développement durable et santé, développement et environnement, etc.) mais bien d'articuler les mécaniques.

L'enjeu est bien l'éducation de l'élève.

Il s'agit donc d'aborder la question du développement durable en contribuant à créer un véritable mode de pensée pour son pouvoir de généralisation et de réinvestissement. La recherche de l'excellence sera davantage d'ordre méthodologique que culturel.

Inscrire le projet EPS dans une démarche d'éducation au développement durable conduit à se poser trois questions :

- Que doit apprendre l'élève ?
- Quelles sont les APSA les plus appropriées et quel est le traitement didactique retenu ?
- Quelles sont les structures choisies ?

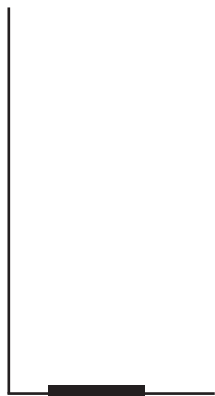
Il s'agit de « montrer qu'il est possible d'inscrire l'EPS au cœur du projet interdisciplinaire de l'éducation au développement durable en donnant du sens au contenu d'enseignement, en développant des compétences pour agir sur soi, dans le respect de son intégrité physique, celle des autres et du milieu environnant, en construisant des savoirs sur la santé. »

Cette prise en compte peut s'illustrer au travers des activités pluridisciplinaires encore existantes dans les référentiels de formation de la 4^e au baccalauréat. Elle peut aussi se concevoir dans des projets transversaux lors des

enseignements à l'initiative des établissements, des stages santé et développement durable, ou encore lors de l'organisation de compétition de masse en UNSS, avec exigence de prise en compte des aspects liés au développement durable dans la mise en œuvre concrète sur le terrain.

La compréhension de l'importance des différents temps qui permettront d'aider l'élève à s'interroger sur son mode de vie, son alimentation mais aussi sur le développement, la gestion et l'entretien de son corps, le respect de son environnement naturel et social est fondamentale. L'EPS a un rôle à jouer dans ce domaine. Les enseignants ont la possibilité institutionnelle et intellectuelle de s'inscrire dans cette démarche. Dans nos lycées, l'élève d'aujourd'hui a tout à y gagner !

CINQUIÈME PARTIE



Les pratiques pédagogiques

CHAPITRE XII

Les sections européennes dans l'enseignement agricole

La multiplication des sections européennes (SE) dans les établissements agricoles témoigne de l'intérêt et de l'efficacité des nombreuses avancées pédagogiques suscitées par ce dispositif, né en 2004.

L'accroissement des échanges professionnels à l'étranger légitime le développement de ces sections en lycée agricole où, bien adaptées aux besoins spécifiques des élèves, elles prennent un sens particulier.

Le dispositif pédagogique des sections européennes est régi par la note de service DGER/SDPOFE n° 2012-2046 du 10 avril 2012³⁹. Il importe que soient explorées toutes les pistes de mise en œuvre propres à l'enseignement professionnel, en s'appuyant sur ce qui fait son originalité : le stage et les autres possibilités de contacts avec l'étranger, notamment dans le cadre de projets pluridisciplinaires ou culturels.

Les sections européennes ont vocation à organiser des activités à la fois professionnelles et culturelles en s'appuyant tout particulièrement, et autant que possible, sur les stages et périodes de formation à l'étranger. Il s'agit de repérer, de développer et de valoriser chez l'élève des capacités telles que : autonomie, adaptabilité, prise de risques, tant dans le domaine linguistique que dans celui de la culture professionnelle.

Les sections européennes font partie du projet d'établissement et sont pleinement intégrées dans les perspectives et la dynamique des équipes pédagogiques. Elles donnent une dimension internationale à l'enseignement professionnel, augmentent son efficacité et contribuent à son attractivité.

Dans l'ensemble des établissements publics et privés dépendant du ministère de l'Agriculture et de l'Agroalimentaire, on dénombre 83 sections européennes⁴⁰, réparties sur l'ensemble du territoire métropolitain et des DOM. Toutes font l'objet, depuis 2007, d'un suivi par l'inspection. L'ensemble des observations faites depuis lors met en lumière des constantes et des bonnes pratiques exposées dans cet article.

39. Elle annule et remplace les notes de service n° 2004-2078 du 19 juillet 2004 et 2006-2058 du 24 mai 2006

40. Au 1^{er} janvier 2013

1. Mise en place de la section européenne

L'établissement qui souhaite ouvrir une section européenne en fait la demande au SRFD et en informe ensuite la DGER. La même procédure est à suivre en cas de fermeture de la section. Les parents et les élèves de la section concernée doivent recevoir des informations détaillées : définition et avantages de l'option, recrutement (option obligatoire pour tous ou choix volontaire des élèves ; critères de sélection, lettre de motivation et engagement des élèves dans ce dernier cas), fonctionnement de la DELE⁴¹, précisions concernant le stage à l'étranger ou le voyage d'étude (lieu, durée, financement), modalités d'évaluation et d'obtention de la mention au bac.

Le fonctionnement d'une section européenne nécessite des moyens humains (implication des professeurs de langue, de DELE et de l'équipe pédagogique) et financiers (heure de DELE, voyage). Il est important d'avoir le soutien actif de la direction de l'établissement et de travailler en équipe autour d'un projet construit, avec une interaction forte entre le professeur de langue et les professeurs de DELE.

Les sections européennes fonctionnent mieux lorsque le recrutement se fait sur la base du volontariat. Dans ce cas, le niveau en langue ne doit pas être l'unique critère de sélection.

2. La discipline enseignée en langue étrangère

Les DELE sont très variées dans les sections européennes de l'enseignement agricole. Il semble cependant que ce sont les matières techniques ou comprenant des séances de travaux pratiques qui soient le mieux adaptées. En effet, la référence au domaine professionnel, ainsi que le recours au geste et au modèle facilitent grandement la compréhension. Les disciplines qui nécessitent un niveau d'abstraction élevé, tant pour la compréhension des concepts que pour leur expression, sont plus difficiles à enseigner. En tout état de cause, il est illusoire d'imaginer que le même programme puisse être indifféremment enseigné en langue maternelle ou en langue étrangère.

L'observation de sections européennes amène à considérer qu'il est préférable de ne pas enseigner plus de deux DELE par année ; au-delà, le risque de dispersion est élevé.

En aucun cas, le cours ne doit se transformer en cours de langue : il n'appartient pas au professeur de DELE d'enseigner la langue mais de l'utiliser pour faire acquérir des notions dans sa discipline. Il ne corrige donc pas les erreurs des élèves sauf lorsque celles-ci entravent la compréhension.

41. DELE (discipline enseignée en langue étrangère) est la nouvelle appellation de DNL (discipline non linguistique)

À ce sujet, on constate que c'est une mauvaise prononciation des élèves qui est le plus souvent à l'origine de l'incompréhension, notamment en anglais. Un travail commun sur ce thème entre professeurs de langues et professeurs de DELE apparaît comme très souhaitable, particulièrement en début de cycle. De même, des visites réciproques dans les cours des uns et des autres sont fortement conseillées.

La plus grande partie des séances de DELE doit être consacrée à des activités orales et communicatives ; il convient d'éviter d'utiliser le français et de recourir systématiquement à la traduction, pratiques que l'on observe trop souvent. L'approche actionnelle a naturellement toute sa place dans ces cours (réalisation de tâches observables : fabrication de produits, travaux pratiques, jeux de rôle...).

Des actions de formation (échanges de pratiques) ont déjà eu lieu dans certaines régions. Elles gagneraient à être multipliées.

3. Stages ou voyage d'étude

Les activités d'ouverture sur l'Europe, telles que les voyages d'étude, les « clubs Europe », les échanges avec des établissements partenaires et les stages en entreprise contribuent à l'immersion culturelle et linguistique.

Les sections européennes qui fonctionnent le mieux sont souvent celles des établissements qui proposent un stage en entreprise à l'étranger. Compte tenu des nombreux freins et réticences, il convient de valoriser fortement la participation d'un élève à un stage à l'étranger, d'autant plus que le bénéfice de ce stage va bien au-delà des simples progrès en langues : gain de confiance en soi, développement de son aptitude à prendre des risques calculés, autonomie. Pour être efficace, on privilégiera les stages individuels, si possible avec hébergement en famille, d'une durée minimale de 4 semaines, durée qui permet de bénéficier des bourses DGER.

Un partenariat durable avec une école étrangère, la constitution d'un réseau de maîtres de stage sont un gage de réussite : ils permettent en effet de pérenniser les actions et mettent les élèves en contact régulier avec la langue étrangère (courrier, téléphone, Internet). L'établissement partenaire peut également servir de relais et superviser les stages réalisés dans son pays.

4. Les assistants linguistiques, les programmes européens, l'Europass

Plusieurs programmes de soutien favorisent une plus grande exposition des élèves à la langue étrangère :

L'accueil d'un assistant linguistique

Financement possible avec le programme *Comenius* sur une durée comprise entre 3 et 9 mois. Quelques établissements utilisent ce dispositif, mais l'affectation d'un assistant n'est pas automatiquement reconduite d'une année sur l'autre dans la mesure où il y a plus de demandes que d'offres. Il est conseillé de bien mettre en avant, dans le dossier de candidature, l'existence d'une section européenne dans l'établissement car ce critère favorise l'acceptation du dossier. Il est également recommandé de ne pas hésiter à demander un assistant en provenance de tout pays, et pas uniquement du pays dont on étudie la langue (ex. : étudiant polonais avec qui la langue de communication sera l'allemand...).

Les bourses de l'Union européenne

Programme *Comenius* (échanges bilatéraux ou multilatéraux, formation linguistique des enseignants), *Leonardo* (stages en entreprise pour les élèves, visites préparatoires pour les enseignants, mobilité des enseignants), programme jeunesse (échanges réciproques d'élèves autour d'un thème)...

Les bourses des collectivités territoriales, les bourses linguistiques de la DGER et les bourses de stages en entreprise

Elles apportent un appui financier à la mobilité des jeunes.

Il est conseillé aux établissements d'utiliser davantage le dispositif Europass qui permet aux élèves et aux enseignants de mettre en valeur leur parcours et leurs compétences (expériences professionnelles, compétences linguistiques, etc.).

Il s'agit d'un dispositif de l'Union européenne, reconnu dans 31 pays d'Europe⁴². Une attention particulière peut être portée à l'Europass mobilité car ce document décrit les périodes de stage ou de formation effectuées en Europe. Il a pour objectif de mettre en évidence les compétences acquises lors d'une expérience professionnelle en insistant sur les activités réalisées et les résultats obtenus. On peut encourager, comme cela se fait dans certains établissements, une remise officielle de l'Europass mobilité : cet événement qui revêt alors un caractère solennel (avec, par exemple, la venue d'un

42. Tous les renseignements concernant le dispositif Europass sont sur le site: <http://www.europe-education-formation.fr/europass.php>

député européen) peut valoriser le travail accompli par les élèves et marquer l'aboutissement du parcours en section européenne.

5. L'épreuve spécifique

Le contenu : le thème autour duquel s'organise l'épreuve est en rapport direct avec les contenus abordés en DELE.

Le support est sélectionné en fonction de deux critères : son intérêt au regard du lien qu'il entretient avec la DELE et sa valeur communicative, c'est-à-dire sa capacité à faire réagir ; il apparaît essentiel que le choix des supports résulte d'un regard croisé du professeur de langue et du professeur de DELE.

La grille : une attention particulière doit être apportée à la maîtrise du lexique « spécifique » ; cette maîtrise ne se limite pas à la seule connaissance théorique d'un vocabulaire spécialisé, mais se vérifie par le fait qu'il est utilisé de façon pertinente, en situation et avec un degré de correction phonologique tel que le message soit intelligible pour un interlocuteur natif.

Évaluation de l'engagement et évaluation positive : il convient que tous les élèves des sections européennes soient évalués selon les mêmes critères (voir note de service DGER/SDPOFE n° 2012-2046 du 10 avril 2012).

Il est rappelé que 20 % de la note est attribué à l'implication et à l'engagement de l'élève. C'est dans ce cadre que toutes les initiatives d'élèves pour faire vivre la section européenne doivent être valorisées.

6. Évaluation du dispositif

Une évaluation de la section européenne a lieu au cours de la troisième année qui suit l'ouverture, puis ensuite tous les quatre ans. Elle est conduite sur une journée par un inspecteur de la langue concernée.

L'inspecteur rencontre les acteurs de la section : équipe de direction, équipe pédagogique, équipe des langues, élèves. Les équipes présentent le bilan de la section en s'appuyant sur un dossier : historique, classes concernées, public, effectifs, DELE enseignées, organisation des enseignements (langue et DELE), stages et voyages, exploitation des stages, résultats. L'inspecteur assiste à un cours de DELE (il ne s'agit pas d'une inspection du professeur concerné).

Enfin, il consulte des documents officiels : cahiers de textes, CCF de langue, épreuve spécifique (grille et modalités d'évaluation), notes, résultats terminaux de la promotion, ainsi que les bilans annuels qui doivent être envoyés au SRFD. Il est important de rédiger ce bilan dans une démarche d'auto-

évaluation de l'établissement: c'est l'occasion pour l'équipe de s'interroger sur ses pratiques et d'avoir un regard prospectif.

À l'issue de la visite, l'inspecteur dresse un bilan du fonctionnement de la SE et formule un avis relatif à son renouvellement. Si l'avis est favorable, le SRFD est en mesure de décider un renouvellement pour 4 ans. L'avis prononcé peut être réservé: une deuxième évaluation est alors réalisée pendant l'année $N + 1$ ou $N + 2$.

Parmi les indicateurs de réussite retenus figurent :

- le volontariat des élèves ;
- le faible nombre d'abandons en cours de scolarité ;
- l'élargissement de l'équipe DELE au fil des ans ;
- l'évolution des effectifs au cours des ans ;
- le soin apporté à la réalisation du dossier de présentation remis par l'établissement au moment de l'évaluation ;
- l'ardeur de l'équipe pour promouvoir et valoriser la SE.

7. La conférence sections européennes sur mélagri

Il existe une conférence à laquelle sont, en principe, inscrits tous les professeurs intervenant dans les sections européennes des établissements agricoles publics, ainsi que parfois les chefs d'établissement.

On y retrouve les textes officiels et quelques exemples de cours.

Cette conférence gagnerait à être davantage utilisée pour y :

- échanger des informations pratiques ;
- mutualiser des cours et des expériences.

On constate que les enseignants hésitent à s'exprimer publiquement sur ce qu'ils font craignant sans doute les regards extérieurs. Il est important que cette attitude évolue : dispenser un enseignement en DELE n'est pas aisé et il n'existe pas de modèle. Il est donc d'autant plus important d'exposer ses réussites mais aussi ses échecs et ses difficultés afin que la conférence joue pleinement son rôle et devienne un lieu de réflexion pédagogique.

8. Communication et valorisation autour de la section européenne

Les sections européennes sont largement plébiscitées par les élèves qui y sont inscrits (certains propos tenus pendant les entretiens d'évaluation sont même enthousiastes). Pourtant, il semble que les bons résultats obtenus ne soient pas assez valorisés auprès des partenaires extérieurs, ni auprès des

membres de la collectivité éducative et des familles. Ainsi, la possibilité de mettre en place de façon très souple un enseignement de DELE dès la classe de seconde est assez rarement utilisée.

Les sections européennes sont peu visibles car rarement mentionnées sur les plaquettes d'information et les sites Internet des établissements. Elles constituent pourtant au même titre que d'autres options un « produit d'appel » pour de nombreuses familles.

9. Conclusion

Dans la majeure partie des établissements visités, le dynamisme des équipes, l'enthousiasme et les efforts d'imagination concertés font vivre de façon aussi riche que diverse les sections européennes. Le soutien apporté par les équipes de direction est essentiel à la réussite de ce dispositif. Les élèves, de manière remarquablement unanime, disent, partout, tout l'intérêt qu'ils y trouvent, ce qui est, pour toute la collectivité éducative, le meilleur des encouragements.

CHAPITRE XIII

Les formations hippiques : cent métiers pour une passion

Travailler avec des chevaux ne signifie pas forcément devenir cavalier professionnel. Du moniteur d'équitation à l'accompagnateur de tourisme équestre, en passant par le dentiste équin ou le chargé de mission dans la filière équine, l'éventail des métiers liés au cheval est large.

1. Le monde du cheval, un espace en mouvement

Ancré dans la tradition française (traction animale, armée, mines, transports urbains...), le cheval est un acteur économique à part entière. Avec plus de 800 000 chevaux, 250 hippodromes, près de 6 000 centres équestres et plus de 706 000 licenciés à la FFE⁴³, la filière hippique génère plus de 75 000 emplois de nature très variée. Elle participe au développement et au dynamisme des territoires ruraux, en particulier par le biais des activités de loisirs, contribue de multiples manières à l'entretien des espaces ruraux. Enfin la dimension sociale du cheval qui favorise les liens entre, d'une part l'agriculture et le rural, d'autre part le rural et la ville ne peut être négligée. Elle est accentuée par le rôle éducatif, thérapeutique et vecteur d'insertion sociale que peut jouer le cheval.

Le monde du cheval a beaucoup changé depuis quelques années, en particulier sous l'impulsion d'une politique volontariste de l'État qui s'est concrètement traduite pour les structures équestres, par l'obtention, du statut agricole en 2005.

Le développement de la filière a été permis par le reversement annuel aux éleveurs, propriétaires, écuries de courses, écuries de compétitions, associations de races... de plus de 450 millions d'euros issus de gains de courses et de prestations de loisirs, auxquels s'ajoutent 9 millions de financement par le fonds EPERON⁴⁴.

43. FFE Fédération française d'équitation

44. EPERON : Encouragement aux projets équestres régionaux ou nationaux

2. Des entreprises aussi diversifiées que les utilisations du cheval

De sa conception à son utilisation, le cheval, qui constitue un capital, est l'objet de soins, d'éducation, de dressage et d'entraînement. Ces prestations sont réalisées par différents types d'entreprises, en fonction de l'utilisation finale : les courses trot ou galop et les activités de loisirs, de sport et de compétition. À ces entreprises spécialisées dans la valorisation des équidés, s'ajoutent les élevages. Le secteur de l'élevage est difficile à cerner : 5 000 éleveurs sont déclarés en activité agricole non salariée sur un total de plus de 44 000 éleveurs propriétaires de juments⁴⁵. Il s'agit d'une activité accessoire dans la plupart des cas et très souvent conduite par des éleveurs amateurs.

3. Des emplois multiples pour des métiers aux cents facettes

Dans tous les cas, l'activité est caractérisée par la relation au vivant et à l'animal. Elle s'appuie sur la qualité « d'homme de cheval », acquise de l'expérience du contact avec le cheval qui permet de prévenir les risques encourus par l'homme et l'animal lors de l'activité hippique dans la recherche de la performance. La relation avec la clientèle est aussi fondamentale dans tous les métiers avec un accent particulier dans ceux ayant pour base la prestation de service.

On peut distinguer les métiers du secteur de l'équitation, en lien avec les centres équestres : outre le moniteur ou l'instructeur, qui dispense les cours, on trouvera l'animateur-soigneur, le palefrenier soigneur, le guide de tourisme équestre, le directeur de la structure...

Le secteur des courses possède aussi sa propre hiérarchie, du garçon de cour (palefrenier) à l'entraîneur.

Dans l'élevage, on trouve bien entendu les éleveurs de chevaux mais également de nombreuses fonctions liées : l'assistant d'élevage, l'inséminateur, le chef de centre d'insémination.

Enfin, il y a tous les autres métiers, liés à la santé, au tourisme, à la sécurité tels que vétérinaire équin, cocher, garde à cheval, maréchal-ferrant, dentiste équin, ostéopathe équin...

De manière générale, l'emploi dans la filière cheval est en progression : selon les données de l'annuaire ECUS 2010⁴⁶, l'emploi total (salarié et non salarié)

45. Base zootechnique du service d'information répertoriant les équidés(SIRE) de l'Institut français du cheval de l'équitation (IFCE)

46. Annuaire ECUS 2010, Observatoire économique et social du cheval des Haras nationaux

a progressé de 23 % en dix ans. Cette évolution s'inscrit dans un contexte de développement des activités de la filière, particulièrement sensible dans le domaine des sports, des centres équestres, du loisir et des courses. La FFE est ainsi la troisième fédération des sports olympiques en France après le football et le tennis, avec plus de 706 000 licenciés en 2011. Elle est par ailleurs la seconde fédération équestre mondiale, la France étant aussi la première nation de tourisme équestre.

Toutefois, il est important de noter que l'évolution de l'emploi diffère selon les secteurs. Pour les salariés et les emplois directs agricoles (ayant un contact direct avec le cheval), l'emploi progresse de 36 % sur les dix dernières années dans les courses, de 26 % dans le secteur de l'équitation (sport, loisirs et centres équestres), mais régresse de 2 % dans l'élevage sur la même période. Le secteur du sport est un monde qui suscite souvent chez les jeunes ou moins jeunes, beaucoup de rêves, d'illusions et parfois de désillusions ! Il n'est pas rare pour certains professionnels de conseiller ainsi les postulants en herbe : « Si la pluie, le froid, la boue, ne sont pas votre tasse de thé, évitez peut-être alors le métier de moniteur ».

4. Des formations hippiques qui évoluent au sein de l'enseignement technique agricole

Entamée dès 2009-2010, la rénovation de la voie professionnelle a pris en compte le secteur hippique dans la dernière vague de rénovation.

Nous ne nous intéresserons ici qu'aux formations professionnelles de niveau IV, le niveau V (type BEPA ne constituant plus maintenant qu'une certification intermédiaire). La rénovation de l'ensemble des CAPA devant intervenir dans les prochaines années, le secteur du cheval fera partie des réflexions. Les niveaux III et II ne présentent pas au MAAF de secteurs spécialisés dans le cheval.

De la même manière l'enseignement de l'équitation de sport ou de loisir au travers des enseignements facultatifs ou des sections sportives, qui sont légion dans les établissements d'enseignement agricole, et que les jeunes plébiscitent dans leur choix, ne sera pas pris en compte ici, car sa vocation n'est pas professionnelle.

4.1. Le baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'entreprise hippique, une nouvelle formation en phase avec les attentes de la profession

La reconnaissance agricole des activités liées au cheval, marquée par la loi de développement des territoires ruraux de 2005, a eu des conséquences fiscales, sociales et juridiques. Les évolutions de la filière et sa reconnaissance institutionnelle impliquent que les formations s'adaptent pour répondre aux besoins et aux opportunités nouvelles qui se font jour.

L'enseignement technique agricole a largement investi le secteur hippique. Plus de 4 000⁴⁷ élèves sont aujourd'hui inscrits dans des filières de formation professionnelle. Mais, au-delà même des diplômes portés en propre par le ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, les établissements d'enseignement agricole mettent également en œuvre des formations relevant du champ du ministère des Sports, tel le BP JEPS (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport dans les domaines équestres).

4.2. Des formations en décalage avec l'évolution de l'emploi

Les orientations des formations en place laissent apparaître un manque de cohérence dans l'adéquation formation/insertion professionnelle.

Ainsi le BEPA «soigneur, aide-animateur» ne permet pas une insertion satisfaisante dans la mesure où la compétence «animation» n'est pas pleinement reconnue. Par ailleurs, cette dimension relève du champ de compétence de la FFE voire d'autres associations.

Bien que récent dans sa mise en œuvre (2010), le baccalauréat CGEA «élevage et valorisation du cheval» correspond à des profils d'éleveurs, primo-valorisateurs d'équidés, qui ne constituent pas le vivier d'emploi le plus important.

4.3. Une nouvelle approche des formations

Cependant la généralisation de la rénovation de la voie professionnelle à tous les secteurs de formation du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, a permis dès 2011 un travail approfondi avec tous les partenaires de la filière hippique. L'écriture d'un nouveau référentiel professionnel, largement partagé par tous les acteurs de la filière, a abouti à la définition des situations professionnelles significatives. Ces dernières ont servi de support à la nouvelle architecture de formation, prenant en compte les attendus

47. Source DGER

de la rénovation de la voie professionnelle. Cette formation est mise en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2011.

Ainsi, une « spécialité hippique » est introduite dans le cursus de la seconde professionnelle production animale. Elle permet aux jeunes d'intégrer, à compter de la rentrée scolaire 2012, soit le cycle terminal conduisant au baccalauréat « conduite et gestion de l'entreprise hippique », soit d'autres baccalauréats professionnels du secteur des productions animales.

Ce diplôme de niveau IV est le diplôme de référence pour l'obtention de la capacité professionnelle agricole. Pendant ce parcours, une certification intermédiaire est possible au travers du BEPA « cavalier-soigneur ».

Ce diplôme est centré sur des compétences d'homme de cheval et de chef d'entreprise, qui s'articulent autour de la connaissance de la filière, de la gestion, de la communication, de la connaissance approfondie du cheval et de la pratique professionnelle de l'équitation. L'enseignement est recentré sur les cœurs de métier et bien moins diversifié que dans le cadre des référentiels précédents. Ainsi, dans le cadre des compétences propres ou partagées avec les autres ministères (notamment ministère des Sports), voire avec les fédérations (FFE) ou associations ; les valences tourisme équestre, animation, accueil... sont moins présentes au bénéfice d'une formation de base plus généraliste. En revanche, les marges d'autonomie des établissements, ouvertes par la rénovation de la voie professionnelle, permettent à ceux-ci de se démarquer en offrant des modules plus spécifiques, de projets pédagogiques innovants. Ce qui permet à ces structures de rester en phase avec des réalités territoriales, de valoriser leurs équipements, leur cavalerie ou de répondre à des besoins de la profession.

Dans la même démarche de rénovation, en parallèle de la spécialité dite « sports équestres » une composante « courses » a été développée, afin de prendre en compte la demande importante de formation de ce secteur et du vivier d'emploi qu'il représente.

4.4. Des formations en phase avec les métiers

Ainsi, les emplois visés par le BEPA (niveau V) sont les métiers de cavalier-soigneur, de cavalier d'entraînement, de second d'écurie ou de lad.

Le bac pro est un diplôme de niveau IV préparant à un ensemble assez diversifié de métiers, diversification liée au type de structure hippique, mais aussi à la nature et au niveau de responsabilité exercé. Trois métiers différents peuvent être distingués :

- responsable d'entreprise (entraîneur d'écuries de trot ou de galop), d'établissement équestre ou d'écuries de propriétaire, cette activité s'exerçant le plus souvent dans le cadre d'une activité indépendante ;

- responsable d'un piquet de chevaux (premier garçon, groom...): cette fonction est exercée à titre salarial sous la responsabilité du chef d'entreprise. Le degré de spécialisation des tâches et d'autonomie dépend avant tout de la taille de l'entreprise ;

- responsable du déplacement des chevaux (garçon de voyage, groom...).

En parallèle de la formation initiale, un brevet professionnel « responsable de l'entreprise hippique » (BP REH) vient d'être mis en place et peut être proposé par la voie de la formation professionnelle continue ou par l'apprentissage. De niveau IV, il est plus particulièrement destiné à des candidats désireux d'obtenir un diplôme leur permettant de pouvoir accéder, le cas échéant, à la capacité professionnelle. Les attendus professionnels de ce BP sont identiques à ceux du bac pro CGEH

Organisé par unités capitalisables (UC), il permet par exemple aux titulaires de BP JEPS une validation de compétences et donc un allègement de la formation.

Les champs des compétences abordées dans le cadre de la formation vont également permettre une insertion professionnelle ou des reconversions dans les secteurs périphériques à la filière hippique. En effet, les travaux de reconnaissance mutuelle entre les diplômes relevant du ministère de l'Agriculture et ceux du ministère des Sports ont abouti à la mise en place de passerelles. Ainsi, le niveau d'équitation (attesté par le BEPA) permettra une dispense des exigences préalables à l'entrée en formation BP JEPS mention « équitation ». Le bac pro permettra des équivalences croisées avec le BP JEPS « mention équitation » pour rendre fluide l'acquisition de la capacité agricole et de la capacité à enseigner l'équitation contre rémunération (moniteur)⁴⁸. Enfin, le secteur élevage n'est pas oublié par cette rénovation. Il est présent dans la palette des formations proposée par l'enseignement technique agricole. Ainsi, le bac pro conduite et gestion de l'entreprise agricole option « système à dominante élevage » autorise l'élevage des équidés comme support d'enseignement zootechnique. Dans ce cas-là, il s'agit bien d'une formation professionnelle généraliste qui ne permettra pas d'obtenir les équivalences précédentes avec le BP JEPS.

5. Conclusion

La mise en place de ces nouvelles certifications (bac pro, BP...) dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, illustre la cohérence voulue entre formations professionnelles et demandes évolutives des secteurs professionnels.

48. Article 1 du Code général des Sports

Secteur particulièrement prisé des jeunes pour leur entrée en formation, teinté de représentations parfois erronées des réalités des métiers ou du rapport au cheval, il est aujourd'hui une des composantes importantes des formations de l'enseignement technique agricole dans le domaine des productions animales.

Mais il ne faut pas se méprendre, il existe un *turnover* important dans la filière hippique, surtout pour les diplômés de niveau IV, tout particulièrement dans le secteur de l'enseignement de l'équitation.

Après quelques années d'expérience dans une entreprise hippique, lorsqu'il est salarié (premier garçon, garçon de voyage, groom...) le titulaire de l'emploi peut monter dans la hiérarchie des responsabilités voire devenir chef d'entreprise. Il est alors reconnu comme véritable homme de cheval, sésame associant sa formation et son expérience.

Bibliographie

France Galop, données 2010

Annuaire ECUS 2008, Observatoire économique et social du cheval des Haras nationaux

Institut français du cheval et de l'équitation, les Haras nationaux

Tribune verte, 2011

Chevalpro, mai 2011

CHAPITRE XIV

L'argumentation : enjeux et perspectives pour l'enseignement des lettres

«Le plus fructueux et naturel exercice de nostre esprit, c'est à mon gré la conference. J'en trouve l'usage plus doux que d'aucune autre action de nostre vie. [...] Les Atheniens, et encore les Romains, conservoient en grand bonneur cet exercice en leurs Academies. [...] Les contradictions donc des jugemens ne m'offencent, n'y m'alterent : elles m'esveillent seulement et m'exercent.»

Montaigne, «De l'art de conferer», *Essais*, Livre III, chapitre VIII

1. La place de l'argumentation dans les référentiels de formation et de certification depuis 1996

Portée par les travaux universitaires de la Nouvelle rhétorique et requise par les transformations du public scolaire, l'argumentation s'affirme comme un objet d'étude essentiel dans les programmes de français depuis une vingtaine d'années.⁴⁹

À partir de 1985, en effet, le nombre des élèves scolarisés au lycée s'accroît considérablement et a pour conséquence l'augmentation du pourcentage d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat.⁵⁰ Dans l'enseignement agricole, lors de la session 2012, le nombre de diplômés de niveau IV dépasse pour la première fois celui des diplômés de niveau V, la proportion de bacheliers, hors bac S, atteignant 83,1 %.

Cette démocratisation de l'enseignement s'accompagne nécessairement d'une mutation du public scolaire. Entrent au lycée professionnel et technologique des jeunes dont la motivation ne va pas de soi et qui se posent la

49. L'expression « rhétorique moderne » apparaît au B.O. du 5/2/87 dans la définition des programmes de seconde des lycées.

50. La proportion de bacheliers passe de 3 % en 1945, à 25 % en 1975, pour atteindre 71,6 % en 2011. Plus précisément, sur 100 bacheliers en 2011, 50 obtiennent un baccalauréat général, 23 un baccalauréat technologique et 27 un baccalauréat professionnel.

question du sens des études. Certains élèves, fâchés contre l'institution scolaire, manifestent même une résistance à l'apprentissage. Les conséquences sont significatives sur le plan pédagogique. « *La connivence culturelle ne fonctionne plus; des problèmes de communication avec les classes, de motivation des élèves, se posent de plus en plus. Et ce qui ne va pas, ou plus de soi, doit être argumenté.* » souligne Alain Boissinot.⁵¹ Autre conséquence, heureuse, le niveau scolaire augmente globalement comme le montrent C. Baudelot et R. Establet.⁵² Le lycée n'accueille plus seulement une élite mais l'ensemble des citoyens dont il favorise l'intégration. Mieux formés et plus instruits, ils participent davantage à la vie démocratique, comme le montre le développement de l'action collective. Alain Boissinot, en affirmant la nécessaire « *connexion entre la formation à l'argumentation et la préoccupation civique* », rappelle qu'en Grèce, la rhétorique, telle qu'elle est définie par Aristote, est déjà une théorie de la parole efficace liée à une pratique oratoire. L'argumentation se développe dans le cadre de la *polis* et présuppose le libre exercice de la parole et du débat. « *C'est une vieille histoire* » conclut-il, « *la rhétorique a toujours eu partie liée avec la citoyenneté* ». ⁵³ L'accroissement de la scolarisation, en favorisant l'émergence d'une culture critique, met ainsi en évidence la nécessité et l'intérêt d'un apprentissage de l'argumentation.

Or, cette formation à l'argumentation signe le retour dans les classes de l'enseignement de la rhétorique. Fortement discréditée, parce que réduite progressivement à un art du bien dire et à un ensemble de règles et de procédés artificiels, celle-ci avait été supprimée des programmes à l'époque de la III^e République par Jules Ferry.⁵⁴ Dans les années soixante-dix, Gérard Genette regrette sa disparition : « *Le manuel d'histoire littéraire, le recueil de morceaux choisis rangés par ordre chronologique, remplacent définitivement le traité d'histoire de rhétorique* » et « *la littérature a cessé de devenir un modèle pour devenir un objet* ». Pourtant, rappelle-t-il, grâce à l'enseignement de la rhétorique, « *Les grands textes de la littérature grecque, latine et française n'étaient pas seulement des objets d'étude, mais aussi, et de la manière la plus directe, des modèles à imiter.* » ⁵⁵ Il constate que la rhéto-

51. « Argumentation et littérature », *L'École des Lettres*, 7, 1999-2000

52. *Le niveau monte*, 1989.

53. « Argumentation et littérature », *L'École des Lettres*, 7, 1999-2000

54. La rhétorique avait en effet été rejetée d'abord par les rationalistes, au nom de la vérité, puis bientôt par les Romantiques, au nom de l'inspiration. Gérard Genette souligne en réalité que l'équilibre antique entre l'*inventio*, la *dispositio* et l'*elocutio* commence à se défaire dès le Moyen Âge, avec la disparition des grands genres (délibératif et épédiclique) et il évoque une rhétorique restreinte, la rhétorique française des XVII^e^{me} et XVIII^e^{me} siècles réduite à l'étude de l'élocution et des ornements du discours et limitée à la théorie des figures et des procédés, ce que montrent en particulier les ouvrages de Dumasais puis de Fontanier. Gérard Genette, « Rhétorique et enseignement », *Figures II* et « La rhétorique restreinte », *Figures III*, Le Seuil, 1969 et 1972.

55. Et d'ajouter pour nous faire mesurer les conséquences de cette disparition : « C'est ainsi que les Œuvres de jeunesse de Flaubert comprennent six « narrations » qui sont des devoirs composés en Quatrième. » Genette conclut que l'apprentissage de l'écriture, désormais absent des programmes, est de fait « renvoyé à l'enseignement oral du professeur, sous la forme purement pragmatique de conseils et d'appréciations critiques à l'occasion des comptes

rique, dans son acception générale, « *nous manque pour agir sur "le moteur du monde"* » et il appelle de ses vœux l'avènement d'une « *nouvelle rhétorique qui serait une sémiotique des discours. De tous les discours.* » Genette fait en particulier allusion à Roland Barthes qui, dans son séminaire au Collège de France, étend le champ de la rhétorique aux messages non verbaux. L'article *La Rhétorique de l'image* paraît en 1964 dans le numéro 4 de la revue *Communications*.⁵⁶

L'argumentation, telle qu'elle se présente dans les programmes aujourd'hui, reprend la tradition aristotélicienne dans sa dimension oratoire en s'appuyant sur les travaux menés dans les années 1950 par la Nouvelle rhétorique. Chaïm Perelman, qui invite à dépasser le cadre trop strictement formel de la logique, distingue la démonstration, domaine du vrai, de l'argumentation, domaine du vraisemblable. Il définit l'argumentation comme une forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions. Il s'agit de « *provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment* ». ⁵⁷ Au-delà de la dimension logique de l'argumentation, l'auteur insiste donc sur sa dimension dialogique : dans une situation de communication précise, une opinion est mise en valeur par un locuteur/scripteur donné, afin d'agir sur un interlocuteur/lecteur donné, selon des techniques qui font appel à la raison - convaincre - ou à l'émotion - persuader -. Cette opinion repose sur des valeurs que le locuteur estime partageables avec le destinataire. Dans ces conditions, l'argumentation ne s'étudie que dans la situation concrète d'échange où elle s'exerce, espace social et psychologique qui varie selon les cultures et les époques.

Tout en insistant sur cette approche communicationnelle qui montre que toute parole est située, les programmes prennent aussi en compte les approches linguistiques de l'argumentation. Oswald Ducrot souligne que l'argumentation est inscrite dans la langue elle-même. Signifier et comprendre ne se dissocient pas, le sens est dans le fait de « dire » et non dans « le dit » lui-même. L'énoncé a une valeur illocutoire nous dit le linguiste « *Je veux prendre le contre-pied de la conception habituelle selon laquelle le sens de l'énoncé, c'est la signification de la phrase assaisonnée de quelques ingrédients empruntés à la situation de discours. Selon cette conception, on trouverait donc dans le sens, d'une part la signification et d'autre part, les ajouts qu'y apporte la situation.* » ⁵⁸ Cette analyse a le mérite de souligner la dimension pragmatique du discours argumentatif et de mettre l'accent sur

rendus de devoirs » op. cit.

56. L'étude de l'image fixe ou animée dans sa fonction argumentative a pris une large part dans les programmes de français : prise en charge dans les enseignements de lettres et d'éducation socioculturelle, elle figure en bonne place dans les référentiels de l'enseignement agricole.

57. Ch. Perelman, *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, 1977

58. O. Ducrot, *Le Dire et le dit*, 1984

les processus d'énonciation.⁵⁹ L'analyse de l'énoncé dans son contenu explicite ne peut absolument pas suffire car ce qui est dit, dans un contexte énonciatif donné, recèle une part d'implicite, qui, par le biais des sous-entendus et des présupposés, oriente le discours et conditionne le sens de ce qui est explicitement formulé.⁶⁰

De manière générale, l'ensemble des programmes et des référentiels de l'enseignement agricole fait une large part à l'étude des discours (décrire, raconter, expliquer, argumenter) comme mise en pratique de la langue dans un acte de communication, à l'écrit ou à l'oral. Leur maîtrise s'acquiert dans des activités de production (parler/écrire) et des activités de réception (écouter/lire), le mode d'organisation du travail sous forme de séquences didactiques décloisonnées favorisant cette approche concrète. (cf. annexe 1, page 177)

La majorité des épreuves écrites, à l'issue des différentes formations de l'enseignement agricole, mettent également l'accent sur la dimension dialogique de l'argumentation et sur la situation concrète d'échange dans laquelle elle se déroule. (cf. annexe 2, page 179)

2. Conséquences didactiques

La maîtrise du discours argumentatif dans les épreuves de l'enseignement agricole suppose donc évidemment de savoir construire un schéma argumentatif selon quelques circuits fondamentaux, développement qui mène d'une thèse refusée à une thèse proposée, combinaison efficace des arguments et des exemples, emploi de connecteurs dans un contexte qui en justifie la pertinence et la cohérence... Il importe cependant aussi de montrer, y compris pour l'essai et la dissertation, que si argumenter est un exer-

59. Soit l'étude du système des pronoms, et de on en particulier, de la modalisation, des discours rapportés à travers la polyphonie, de la concession etc. Prendre en compte la dimension pragmatique de l'argumentation suppose en outre que l'on interroge celle-ci en actes de langage (affirmer, interroger, nier, concéder, etc.).

60. « En France, la re légitimation des études d'argumentation n'a pas été le fait de Perelman mais de Ducrot (*Les échelles argumentatives*, 1973) et de Ducrot & Anscombe (*L'argumentation dans la langue*, 1983). Le concept d'argumentation a été ainsi réintroduit dans la recherche en linguistique dans une perspective sémantique et structurale ; réinscrit dans un cadre saussurien opposant la langue à la parole, non pas du côté du discours — c'est une différence décisive avec Perelman — mais du côté de la langue, via la notion (quelque peu oxymorique) de pragmatique intégrée. Parler d'« argumentation dans la langue », c'est considérer que l'argumentation relève de la compétence linguistique. Le fait que ce concept ait été aussi largement reçu tel quel, sans discussion ni résistance, peut être pris comme une preuve de l'absence complète de tout concept néo-classique d'argumentation à cette époque. Pour toutes les théories classiques, la compétence argumentative n'est pas une compétence de langue (au sens saussurien) mais typiquement une compétence de parole, de discours. Ce qui entraîne notamment qu'il ne suffit pas de parler pour argumenter, et que l'argumentation peut être évaluée par d'autres critères que celui de la bonne formation grammaticale de l'enchaînement "argument + conclusion" : critères logiques, communicationnels, discursifs par exemple, comme le proposent les différentes théories des paralogismes, la nouvelle rhétorique ou la nouvelle dialectique. L'idée d'une compétence critique discursive est totalement étrangère à la théorie de l'argumentation dans la langue. Cette constatation — qui n'est pas une critique, chaque théorie ayant non seulement le droit mais le devoir de définir ses concepts — suffit à montrer que les relations de l'argumentation néo-classique avec le concept d'argumentation "dans la langue" est problématique. » C. Plantin, *Analyse et critique du discours argumentatif* In R. Amossy, R. Koren (éds) Après Perelman, Paris, L'Harmattan. 229-263, 2002.

cice raisonné, cet exercice d'argumentation se distingue dans sa dimension dialogique de celui de la démonstration.⁶¹

Définir le lieu de l'argumentation comme le lieu du dialogue, de la relation avec l'autre et de la négociation a pour première conséquence didactique le fait que l'on ne peut limiter l'apprentissage de l'argumentation à une étude logique des compositions antithétiques (du type pour/contre, avantages/inconvénients), ni à une initiation à la dissertation selon le schéma dialectique canonique (thèse/antithèse/synthèse), mais qu'il faut prendre en compte les deux pôles énonciatifs et, en-deçà de la thèse proposée, faire apparaître la thèse refusée lorsqu'elle n'est pas exprimée.

D'autre part, la dimension dialogique de l'argumentation, souvent implicite à l'écrit est visible, explicite, concrète à l'oral où l'on prend en compte non seulement l'opinion de son interlocuteur mais aussi sa personnalité et sa façon de s'exprimer. Une deuxième conséquence didactique est donc qu'il est efficace de distinguer l'oral et l'écrit dans les situations d'apprentissage. Une observation et une pratique de l'argumentation orale permettent de progresser à l'écrit dans la maîtrise de l'énonciation et des interactions et de mieux tenir compte du contexte déterminé par l'usage. Selon que l'on est dans telle ou telle position institutionnelle, dans telle ou telle situation historique, on utilisera un registre, une langue, une stratégie, des arguments différents... Caroline Golder et Monique Favart remarquent que les élèves ne pratiquent pas suffisamment le débat argumenté en classe : *« si l'on veut que les élèves argumentent (en dehors des situations naturelles et orales d'argumentation dans lesquelles ils s'adonnent volontiers à ce genre de discours), encore faut-il leur proposer des situations qui s'y prêtent. »*⁶²

Une troisième conséquence didactique est que le discours argumentatif doit être adossé à l'étude des œuvres littéraires. Si, comme l'a montré Genette, il y a eu concurrence entre l'étude de la rhétorique et celle de l'histoire littéraire dans l'évolution de l'écriture des programmes, il n'est pas question de cloisonner aujourd'hui ces approches comme le révèlent les objets d'étude des programmes de seconde et de première générale. *« L'idée que la littérature est un discours clos sur soi-même, visant une beauté gratuite, et ne parlant pas du réel, contrairement au discours de la rhétorique »* n'est comme le rappelle Alain Boissinot *« qu'une conception possible du texte*

61. « Pour que puisse se développer une réflexion sur l'argumentation, il faut sortir d'une représentation binaire où il y aurait d'un côté la pratique de la démonstration de type scientifique (domaine de raisonnements régis par des procédures de logique formelle et qui n'offrent pas prise à la discussion : il y a du vrai et il y a du faux et il y a un moyen de démontrer qu'on détient le vrai, donc ça ne s'argumente pas), et de l'autre côté tout le domaine de la persuasion, de ce qui relève d'un simple art d'agrèer, pour reprendre la formule pascalienne. Il s'agit de toutes les techniques de manipulation des opinions : cela ne s'argumente pas, puisqu'on est alors dans le cadre de stratégies qui sont, par exemple, celles de la publicité, du marketing politique, etc., et qui relèvent de techniques, souvent peu rationnelles, de séduction. Il est important de le rappeler, parce que c'est évidemment fondamental sur le plan théorique, mais aussi parce que c'est en matière didactique un véritable enjeu. » « Argumentation et littérature », *L'École des Lettres*, 7, 1999-2000

62. « Argumenter c'est difficile... oui, mais pourquoi ? » *Études de linguistique appliquée*, avril-juin 2003

littéraire, historiquement datée et éminemment contestable. L'idée, bien installée dans la tête des uns et des autres, que la littérature c'est seulement le domaine du joli, alors que l'argumentation c'est le domaine de la parole efficace, ne tient que si l'on choisit un certain corpus de textes. Il n'y a pas de cloison étanche entre les diverses formes de discours et, souvent, ce que l'on perçoit comme le plus éminemment littéraire, la métaphore, ou le déploiement esthétique de la description, participe aussi de l'argumentation.»⁶³

Autrement dit, en termes de didactique, se posent les questions suivantes : Quelles activités de lecture, de débat oral, d'écriture mettre en place ? Selon quelle progression ? Et quelles œuvres étudier afin de favoriser une approche nuancée du discours argumentatif ? Les propositions qui suivent, fondées sur les pratiques observées en classe, ouvrent quelques pistes.

2.1. Ne pas limiter l'étude du discours argumentatif à celle de sa construction logique et insister sur sa dimension dialogique

Ne pas prendre en compte les situations d'interaction, c'est faire l'économie du discours contre lequel se construit toute argumentation, c'est ne pas s'intéresser au mouvement de la réfutation, à l'origine de tout débat : « *Le fait argumentatif fondamental est la contradiction, les différences d'opinions, d'intérêts, de vues sur les choses. Pour argumenter il faut avoir une diversité d'options.* »⁶⁴ Proposer une étude logique de l'argumentation en étudiant, par exemple, successivement le schéma heuristique, le thème et la thèse avant de se consacrer aux arguments et aux exemples articulés selon des connecteurs logiques repérables reste une pratique scolaire fréquente. Elle n'est cependant pas toujours efficace tant la réalité textuelle est plus complexe, comme l'illustrent les deux exemples qui suivent.

EXEMPLES DE SÉANCES

Ainsi, dans une séance observée en seconde professionnelle, le professeur s'est contraint à rédiger lui-même un texte, défendant les vertus d'Internet, à la construction idéale pour favoriser le repérage des différents éléments de l'argumentation. Les élèves trouvent aisément le thème et la thèse, « *c'est bien, c'est fiable* », « *indispensable* » puis les trois arguments, parfaitement placés en tête de chaque paragraphe : « *c'est un outil de communication extraor-*

63. « Argumentation et littérature », *L'École des Lettres*, novembre 1999

64. Cicéron : « Neque enim disputari sine reprehensione [...] potest. » car il n'y a pas de discussion sans contradiction.

dinaire»; «*c'est une source d'information inépuisable*»; «*nous gagnons du temps*.» Les exemples, suffisamment développés pour compléter et soutenir l'argument, sont eux aussi facilement relevés. Pourtant, malgré le succès de l'exercice, l'on observe dans la même séance, avec un extrait du *Voyage au bout de la nuit* de Céline, que le texte argumentatif n'obéit pas toujours à ces règles académiques. Les élèves ont compris le sens général (thème et thèse): «*le narrateur pense que la guerre ne sert à rien*», qu'«*elle est horrible*», qu'«*elle est responsable de la mort de ses amis*» mais ils peinent à repérer les arguments. Un élève demande par exemple: «*je ne veux rien avoir à faire avec eux (les soldats), avec elle (la guerre), est-ce un argument?*». La prise en compte de la dimension dialogique aurait été bien utile ici. Le point de vue du narrateur s'oppose, en effet, à celui de son époque. Bardamu tente de persuader Lola, et avec elle les lecteurs de 1932, d'adhérer à de nouvelles valeurs, non héroïques.

Dans cet autre exemple, en classe de seconde professionnelle, l'objectif est d'analyser une stratégie argumentative. Les élèves sont invités à indiquer leur moyen d'échange verbal favori puis le professeur distribue un texte de Comte-Sponville sur la correspondance écrite. Il choisit une entrée textuelle en faisant repérer par les élèves le thème, la thèse, les arguments, les exemples et les connecteurs logiques qui sont ensuite consignés avec clarté.

- Thème: les moyens de communication, téléphone et lettre.

- Thèse: l'auteur est favorable à la communication écrite.

- Arguments: «*parce que des choses ne peuvent être dites que par l'écriture*»; «*ce dont on ne peut pas parler, il faut l'écrire*», «*parce que la parole*» peut vouer la communication «*au bavardage*».

- Exemple: le souvenir personnel de la correspondance entretenue avec une jeune fille côtoyée tous les jours au lycée.

- Connecteurs logiques: procédés de répétition de «*parce que*».

Pourtant malgré cette étude méthodique, une élève conclut un peu agacée qu'elle n'est pas convaincue et qu'elle préfère le téléphone. «*C'est ton point de vue*» répond le professeur. On ne peut pas mieux dire que l'argumentation est le lieu de l'opinion comme le prouve cette assertion de Comte-Sponville: «*Plusieurs même et j'en suis, préfèrent recevoir une lettre qu'un coup de fil*», défendant lui aussi un point de vue, contre celui du plus grand nombre. Non sans une certaine coquetterie, il se démarque ainsi de la *doxa*. Afin de donner du sens à cette étude et d'impliquer les élèves dans cette

négociation sur la meilleure manière de communiquer, il aurait donc fallu élucider la thèse implicite contre laquelle se construit ce texte, celle exprimée précisément par les élèves au début de la séance, eux qui préfèrent le téléphone, les textos ou facebook. En ne tenant pas compte des conditions de production du message et faute d'avoir précisément étudié le paratexte, on évacue en fait la question des valeurs (l'écrit serait supérieur à l'oral) et la dimension dialogique du discours argumentatif (défendre un point de vue, c'est en réfuter un autre).

De manière générale, la difficulté de l'étude de l'argumentation à l'écrit vient de ce que l'échange est différé. Il faut donc insister sur le contexte énonciatif afin de permettre aux élèves de mieux comprendre les enjeux du discours argumentatif qu'ils étudient : pourquoi l'auteur défend-il telle ou telle thèse ? Quelle thèse réfute-t-il (implicitement ou explicitement) ? Quelles valeurs veut-il partager avec ses lecteurs, étant entendu qu'un argument n'est pas de nature logique mais idéologique, variable selon le lieu et le temps, selon les cultures et les groupes sociaux ?

C'est pourquoi, faire accéder les élèves à l'univers socioculturel dans lequel s'inscrit le discours argumentatif étudié oblige à élucider la nature du rapport posé entre l'argument avancé et la thèse qu'il étaye en mettant à nu le pré-supposé discursif qui justifie le passage de l'un à l'autre. Or, force est de constater que ce pré-supposé discursif, souvent invisible, parce qu'il semble aller de soi, est rarement décrypté lors des séances d'enseignement davantage centrées sur l'étude du contenu référentiel de l'argumentation (origine et type des arguments mobilisés) et sur celle des marqueurs logiques. C'est pourtant l'explicitation de ce pré-supposé, sur lequel repose toute la validité et la valeur du raisonnement, qui peut permettre aux élèves de se situer par rapport à l'univers socioculturel du discours et partant d'y adhérer ou de le mettre à distance.⁶⁵

65. « Il n'y a pas d'arguments forts ou faibles, discursivement parlant, il n'y a que des bons ou des mauvais arguments selon qu'ils étaient une (ou des) conclusion en vertu de pré-supposés admis par le destinataire. Sinon, comment expliquer que certains textes bourrés de sophismes convainquent alors que d'autres construits sur « des arguments rationnels » (prétendument forts) n'y arrivent pas. » S.G. Chaetrand, « Outils pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits en compréhension », *Québec français*, n° 96, 1995, p. 42-44.

2.2. Favoriser l'observation et la pratique de l'argumentation orale pour acquérir la maîtrise de l'énonciation et des interactions, compétences également indispensables à l'écrit

L'observation et la pratique du dialogue théâtral d'affrontement ou du débat d'opinion permettent aux élèves, placés en présence physique de leur interlocuteur, de se familiariser avec la dimension dialogique de l'argumentation et de résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés lorsqu'ils doivent rechercher la thèse dans un texte. Cet exercice n'a de sens, en effet, que si l'on a d'abord reformulé la thèse refusée, souvent implicite, après avoir analysé les interactions qui tissent le texte (anticipation par l'émetteur des contre arguments et des objections par le biais de la concession par exemple, recherche de l'approbation du récepteur, etc.). On peut ensuite s'intéresser au genre oratoire qui permet d'analyser de façon plus fine l'image que l'orateur donne de lui (il s'agit d'inspirer confiance par son bon sens, sa vertu, sa bienveillance) et celle qu'il construit de l'auditoire dans le discours qu'il prononce. On reconnaît ici les anciennes catégories de l'*ethos* et du *pathos* de la rhétorique aristotélicienne dont les élèves peuvent véritablement faire l'expérience lorsqu'ils sont mis en situation d'énonciation.

Par l'analyse et la pratique du dialogue qui met en scène au théâtre un affrontement verbal entre deux personnages aux thèses opposées les élèves apprennent à prendre place dans l'espace de la discussion. Pour ne prendre que l'exemple canonique de l'*Antigone* de Sophocle, on se souvient que l'action est fondée sur le combat de deux volontés également inflexibles.⁶⁶ D'un côté, Antigone, une jeune orpheline dont les deux frères se sont entretués pour conserver le trône, de l'autre, Créon, le roi, qui décrète que le frère traître à sa patrie sera privé de sépulture; d'un côté, les lois non écrites, la voix des dieux, les anciennes mœurs de la lignée d'Œdipe, de l'autre, les lois civiles, la voix de l'État, un nouvel ordre humain, social et politique. Cette œuvre fondatrice⁶⁷ montre que les valeurs traditionnellement établies et perçues comme légitimes dans un espace donné (la lignée d'Antigone) peuvent être remises en question, débattues et discutées dans un autre (la Cité de Créon). Nous sommes dans le champ du vraisemblable, dans le champ du débat⁶⁸ qui apprend à tenir compte de la diversité des points de vue et à s'interroger sur les valeurs.

66. Le théâtre est un lieu où s'affrontent « des volontés contraires » Ionesco, *Notes et contrenotes*

67. Le théâtre antique est un divertissement mais aussi un vecteur de valeurs civiques au service de l'État démocratique.

68. « Antigone est comme ces vierges chasseresses de la mythologie qui ne veulent pas se marier, elle a un côté fanatique comme son père. Platon déclare dans les Lois que quand il y a un traître, il faut prendre son cadavre et le jeter en dehors du territoire de la cité. C'est vrai que l'action d'Antigone est discutable mais c'est ce qui fait son intérêt, car tout refus ne vaut que parce qu'il est discutable. » J.-P. Vernant

Dans la situation concrète de l'échange, la prise en compte de l'autre est essentielle et les élèves expérimentent ainsi qu'au-delà de la construction logique, c'est la situation de communication qui détermine le choix de la stratégie argumentative. Il s'agit donc de prêter attention aux destinataires du discours et plus largement aux destinataires collectifs d'une époque et d'une culture.

EXEMPLE D'ANALYSE EN CLASSE

Une classe de terminale de baccalauréat professionnel analyse un extrait de *La Controverse de Valladolid* de J.- C. Carrière, dans sa version théâtrale mise en scène par J.-P. Verhaegue. Grâce au jeu des acteurs, les élèves précisent l'*ethos* de chaque personnage et repèrent rapidement les stratégies argumentatives des deux orateurs.

Sépulvéda, prétend convaincre grâce aux « preuves » enfermées dans les dossiers, grâce à l'organisation rationnelle de son discours, articulé selon des liens logiques forts. Il ne cesse en réalité d'utiliser les outils de la persuasion dans l'énonciation, dans le choix des arguments, l'utilisation de figures de style et d'un vocabulaire dépréciatifs et méprisants, d'un argument d'autorité (Aristote) et de pré-supposés reposant sur des valeurs partagées par l'auditoire : les Indiens sont proches des animaux ou des humains intellectuellement non accomplis, autrement dit, ils sont inférieurs aux adultes blancs.

Las Casas, au contraire, au-delà de l'émotion indignée que l'on entend et voit à l'écran et que les indices d'énonciation confirment, en particulier à travers l'emploi des pronoms personnels d'engagement, décrit des choses vues et se fonde sur des faits.

Un tableau à double entrée, opposant les deux thèses en présence, permet de mettre en page les observations des élèves et fait apparaître que curieusement Las Casas ne réfute que certains des arguments de Sépulvéda. Le contexte énonciatif, mis en scène par J.-P. Verhaegue, permet de voir et de comprendre le choix de cette stratégie argumentative comme l'expliquent les élèves : le cadre du débat, un monastère au XVI^e siècle et son statut de prêtre interdisent à Las Casas de commenter la polygamie et le sacrifice humain. En revanche, il lui est loisible d'avancer des réponses philosophiques et économiques concernant la façon de travailler ou de se nourrir des Indiens.

À travers l'observation de cette situation de controverse, on voit que les élèves sont amenés à se poser des questions essentielles sur le rôle du locuteur. Las Casas n'est pas en situation d'autorité, il défend des valeurs qui lui sont propres et s'adresse, par-delà Sépulvéda, aux fidèles d'une institution qui admet l'esclavage, l'Église, et aux sujets d'un État colonisateur, l'Espagne. L'argumentation doit, pour être efficace, tenir compte des opinions et des valeurs de ceux que l'on veut convaincre. Les élèves mesurent ainsi, au-delà de la simple recherche des arguments :

- le rôle de la situation de communication, espace social et psychologique précis observable dans l'énonciation et l'implicite ;
- la force des interactions dans le choix et l'ordre des arguments adaptés à l'auditoire afin d'obtenir son adhésion ;
- l'intérêt des effets stylistiques mis en œuvre pour persuader.

À l'appui de l'observation, la pratique du débat favorise également l'émergence de compétences argumentatives chez les élèves, à condition que les situations d'argumentation soient suffisamment préparées en amont : le contexte de communication doit être précis et l'élève doit savoir de quoi il parle, avoir une opinion claire et des arguments nourris pour nuancer, s'opposer, négocier. Un débat non préparé et dont la finalité communicative n'est pas clairement définie est à exclure parce qu'il n'a aucune vertu éducative.⁶⁹ Il est donc nécessaire d'amener les élèves à se documenter et à utiliser leurs sources de manière critique en fonction du contexte et des enjeux de leur argumentation. Dans un cadre réel ou simulé, les débats préparés, liés à la pratique de la lecture et de l'écriture, donnent lieu à des échanges organisés où les élèves formulent des discours structurés dans une forme définie. Et lorsqu'ils participent à de tels débats, les élèves mesurent concrètement l'importance des tours de paroles, des codes non verbaux - gestuelle, posture et voix - qui soutiennent les discours ainsi que les interactions qui influent sur ce qui est dit : « parler c'est échanger et c'est changer en échangeant » résume Catherine Kerbrat-Orecchioni. Les procès littéraires ou les tables rondes d'écrivains sont, par exemple, des exercices profitables et régulièrement observés dans les classes. Le procès du comte Almaviva dans *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais ou celui de Don Juan dans l'œuvre du même nom de Molière, permettent de réinvestir les analyses de l'œuvre intégrale pour nourrir l'argumentation.

69. Golder, 1996:191

EXEMPLES DE SÉANCE

Ainsi, dans une classe de première STAV, l'analyse de la dernière scène qui condamne le libertin est préparée par la mise en scène du procès de Don Juan. Un dossier - constitué de comptes rendus d'audience relevés dans la presse et d'extraits de l'œuvre qui rappellent les aspects essentiels de la vie de l'accusé et les circonstances des délits et des crimes commis - permet une relecture de la pièce et combine, à travers les témoignages des plaignants et la plaidoirie de Don Juan, deux dominantes discursives en reprenant dans ses mouvements les étapes suivantes : exorde, narration des faits, argumentation établissant la culpabilité, péroraison. Les élèves rédigent puis mettent en voix. Cet exemple de simulation ne demande pas une implication personnelle mais insiste sur la situation d'énonciation. Dans cet exercice comme dans d'autres pratiques de débat formalisé, les élèves apprennent à modaliser et à affiner les stratégies argumentatives en sélectionnant les arguments et les contre arguments en fonction de l'auditoire et pas uniquement en fonction de leur expérience et de leurs valeurs personnelles. Pour défendre ou accuser, ils distinguent les différents éléments du problème posé et établissent une hiérarchie qui tient compte de l'auditoire : le discours avance par le biais de la concession et de la réfutation, en s'appuyant d'une part sur un raisonnement rationnel pour convaincre et d'autre part sur l'émotion pour persuader, ce que les prestations orales observées mettent bien en valeur.

On peut aussi proposer cet exemple en deuxième année de CAPA. Dans une séquence thématique consacrée à la lutte contre les discriminations et à la défense du droit à la différence, les élèves étudient un corpus de textes littéraires et d'images de presse. L'examen par binômes d'un cas particulier de discrimination permet ensuite de préciser la définition du mot et de se constituer un corpus d'arguments et d'exemples (dossier thématique constitué d'extraits du code du travail et d'articles de presse montrant que la maternité pénalise la carrière des femmes, par exemple ; tableau de synthèse facilitant l'analyse). Les élèves visionnent un extrait de plaidoirie et en étudient les effets (code verbal et non verbal). Chaque élève, à partir d'une étude de cas, rédige ensuite une plaidoirie afin de défendre un client victime de discrimination au travail ou son employeur, en respectant la situation de communication et en

s'appuyant sur les arguments fournis par l'étude. Le professeur relit les productions écrites, fait corriger les faits de langue et aide à améliorer les éléments formels de l'argumentation. La mise en voix et en espace des plaidoiries est évaluée par le groupe classe à l'aide d'une grille critériée⁷⁰, élaborée en amont.

Pour conclure, le professeur demande aux élèves quelle prestation orale a emporté leur adhésion. Les élèves soulignent avec honnêteté et nuance à propos d'un cas que malgré leur point de vue initial qui les conduisait à donner tort à l'employeur, ils ont été séduits par sa défense : c'est que celle-ci utilisait davantage de procédés de persuasion et faisait appel au discours descriptif : le témoignage de l'attitude négative de l'employée et le portrait élogieux de l'employeur modèle (registre épideictique) ont influencé les élèves et ont modifié leur opinion. Le professeur se saisit de cette analyse dans le bilan pour préciser concrètement et avec efficacité les deux grandes orientations du discours argumentatif, la conviction et la persuasion, en distinguant les arguments faisant appel à la raison et ceux qui parlent davantage aux émotions et aux sentiments.

Par ailleurs, ce type d'exercice, en reprenant de façon simplifiée les procédures d'un procès réel, permet de se familiariser avec deux grands discours judiciaires, le réquisitoire et la plaidoirie. Dans les classes de baccalauréat professionnel ou STAV, ce travail peut être intégré à une séquence sur les grands discours judiciaire, délibératif et épideictique.⁷¹

2.3. Croiser dans la progression annuelle l'étude des genres littéraires et des formes de discours

L'étude de l'argumentation, analysée dans sa complexité et dans sa réalité, croise nécessairement celle des genres et des discours. Dans une progression annuelle, il n'est donc pas efficace sur le plan didactique d'isoler systématiquement

70. Grille critériée

- code non verbal : voix (intonation, débit, articulation, volume), gestuelle, regard ;

- code verbal : composition de la plaidoirie, qualité des arguments et des exemples, utilisation de procédés oratoires.

Les prestations entendues, bien préparées, sont de qualité :

- adresse aux jurés et aux juges, rappel des faits, construction claire de l'argumentation rythmée par des connecteurs logiques appropriés (mouvement de concession, par exemple, prenant en compte la partie adverse) ;

- appui sur des arguments et des exemples pertinents, par exemple en référence au code du travail ;

- utilisation d'un certain nombre de procédés de persuasion : interpellation des jurés, interrogations rhétoriques, injonctions, utilisation de répétitions et d'adjectifs axiologiques fondés sur la valeur de la justice...

71. Le judiciaire implique une prise de décision au tribunal et l'on peut citer par exemple la plaidoirie de Robert Badinter à l'Assemblée nationale le 17 septembre 1981 contre la peine de mort. Le délibératif suppose une prise de décision politique et l'on peut citer, par exemple, la Première Catilinaire de Cicéron. L'épideictique enfin est un discours d'apparat, de commémoration qui vise à renforcer la communion autour de certaines valeurs et l'on peut citer, par exemple, le discours d'André Malraux lors du transfert des cendres de Jean Moulin. (cf. le manuel *Français Première et Terminale Bac Pro enseignement agricole*, Vuibert Educagri éditions)

quement le discours argumentatif mais au contraire d'en étudier les nuances dès lors qu'il intègre la description, la narration ou l'explication dans le roman, le théâtre ou la poésie. Ainsi, l'apologue mais aussi la tragédie classique ou le roman naturaliste, associent-ils des formes descriptives, narratives et argumentatives pour influencer le destinataire et modifier ses opinions.

EXEMPLE D'ANALYSE

Ne pas prendre en compte la dimension argumentative de certaines œuvres littéraires lorsqu'on en étudie des extraits, c'est en affaiblir la signification. Par exemple, l'analyse de la description de la Touraine confondue avec celle de Madame de Mortsau dans *Le Lys dans la vallée* ne prend sens que si l'on précise la situation de communication : *Le Lys dans la vallée* est un roman épistolaire ouvert et clos par deux courtes lettres échangées entre Félix de Vandenesse et Natalie de Manerville. Félix prend Natalie à témoin, il lui raconte sa vie sentimentale passée pour la convaincre de lui accorder son indulgence, sa compréhension, son pardon et justifier son comportement amoureux. Dans une phrase comme celle-ci, «*Elle était, comme vous le savez déjà, sans rien savoir encore, LE LYS DE CETTE VALLÉE*», les traces de l'interaction entre le narrateur et sa lectrice, pronom personnel de seconde personne et présent d'énonciation dans le récit au passé, sont parfaitement claires. La description est pourtant traditionnellement étudiée comme un simple morceau de bravoure où Balzac aborderait «la grande question du paysage en littérature» (Lagarde et Michard). La perspective argumentative qui oriente le texte et lui donne une visée épédiclique n'est pas mise en valeur.⁷²

La progression annuelle peut proposer des séquences centrées sur l'étude de genres essentiellement argumentatifs, comme l'essai ou le dialogue philosophique, ou de genres qui croisent la narration et l'argumentation, comme la fable, l'apologue ou le conte philosophique. Elle peut aussi présenter des séquences centrées sur le dialogue, romanesque ou théâtral, parce qu'il est le lieu de l'échange où des personnages confrontent des points de vue ; sur la poésie lyrique ou l'autobiographie, parce que l'écriture est centrée sur l'expression de soi et d'une vérité personnelle.⁷³ L'étude entrecroisée des

72. « Argumentation et littérature », *L'École des Lettres*, 7, 1999-2000

73. La construction d'un mythe personnel à travers l'autoportrait est une caractéristique de l'autobiographie. En racontant le passé d'une vie, l'auteur s'inscrit dans une continuité, dans un destin. Dans *Mémoires d'une jeune fille rangée* par exemple, Simone de Beauvoir donne à ses colères d'enfant et à ses rébellions d'adolescente des justifications très adultes qui visent à expliquer ce qu'elle est devenue, une femme engagée et qui n'accepte aucune compromission

différentes formes de discours permet d'étudier de manière fine l'argumentation en littérature dans sa dimension rationnelle bien sûr mais aussi dans sa dimension émotionnelle. Grâce à l'étude des textes littéraires on mesure ainsi chez les auteurs classiques l'émotion contrôlée ou au contraire chez les Romantiques, la force de la passion suscitée par l'indignation ou la compassion, le mépris ou l'estime, le rejet ou l'enthousiasme, la crainte ou la colère.⁷⁴ Le repérage des différentes formes d'argumentation à travers des œuvres variées favorise l'appropriation du discours argumentatif dans sa diversité et augmente la compétence à argumenter en offrant des modèles à imiter.

Étudier l'argumentation à travers la littérature, dans ses deux dimensions, convaincre et persuader permet de réfléchir à l'espace de responsabilité et de liberté de chacun. En quoi s'écarte-t-on des principes de la rationalité lorsque l'on fait appel à l'émotion ? Comment distinguer la persuasion de la manipulation ? Ces questions traversent la création littéraire tant il est difficile comme le souligne Aristote dès les origines de la rhétorique de faire la part du *pathos* et du *logos*. L'époque classique souligne l'importance de plaire pour instruire⁷⁵, le siècle des Lumières promeut la sensibilité contre le rationalisme desséchant et Hugo fait de la capacité à s'émouvoir et à s'indigner un moteur de progrès.

On peut précisément s'attarder sur l'expression de l'émotion car même si l'on se méfie de la place que lui accordent les médias et les discours politiques, celle-ci fait partie de notre vie démocratique. De nouvelles théories refusent d'ailleurs de considérer qu'elle soit de l'ordre du trouble et du désordre et soulignent qu'elle n'est pas séparable de la raison dans le discours argumentatif. Dans une démocratie, l'argumentation permet de gérer les différences d'opinions qui « *mobilisent des systèmes de valeurs et d'intérêts incompatibles, et qui le restent* » et « *les conclusions loin d'être le résultat d'une construction logique sont porteuses de doute, provisoires et révisables* » dit Christian Plantin⁷⁶.

Analyser et pratiquer l'argumentation en classe en tenant compte de sa dimension dialogique, c'est montrer la responsabilité assumée par celui qui s'exprime en ayant conscience d'autrui et le caractère relatif et discutable

74. Ces émotions sont les composantes traditionnelles du *pathos* rhétorique aristotélicien que les latins ont reprises.

75. « L'art de persuader consiste autant en celui d'agréer qu'en celui de convaincre, tant les hommes se gouvernent plus par caprice que par raison » dit Pascal.

76. Christian Plantin s'appuie sur la tradition qui, d'Aristote à Perelman en passant par Cicéron, propose une définition fonctionnelle de l'argumentation rhétorique comme une parole orientée à la persuasion et il montre que les situations argumentatives, toujours en interaction, mettent en jeu des valeurs qui fondent l'identité des locuteurs. L'échange argumentatif est donc irréductiblement émotionnel. Il souligne encore que, avant d'être utilisées comme des instruments de manipulation ou stigmatisées pour ces raisons mêmes, les émotions doivent être décrites dans la perspective d'une éducation à l'émotion. Il existe en effet des émotions positives comme la loyauté ou la solidarité et des émotions négatives comme la peur, ou l'avidité... Si l'argumentation a pour but de modifier les représentations, on peut la considérer comme une négociation. « Il ne s'agit pas de se mettre d'accord mais de s'accorder » dit encore Plantin. « L'orateur accordé à son auditoire parlera non pas en vérité mais *ex concessis*, sur ce qu'il pense que l'auditoire veut bien lui accorder. »

des opinions et des valeurs. Dans l'analyse et l'exercice de l'argumentation orale et écrite, l'élève apprend à s'impliquer et à se distancer, à organiser son argumentation et à communiquer une émotion pour défendre un point de vue, le faire partager, le négocier, toutes compétences nécessaires au citoyen pour participer à la démocratie.⁷⁷

Ouvrages et articles consultés

- ADAM J.-M. (1997), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M. (2004), « Une approche textuelle de l'argumentation : schéma, séquence et phrase périodique », in *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, M. Doury & S. Moirand (éds.), Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 77-102.
- AMOSSY R. (2010 [2000]), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin.
- ANSCOMBRE J.-C. et DUCROT O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga.
- BLACKBURN P. (1989, 1994). *Logique de l'argumentation*. Canada, ERPI.
- BELLANGER L. *La persuasion*, (1985), PUF, Que-sais-je? N° 2238
- BOISSINOT A. (1992) *Les textes argumentatifs*, Bertrand-Lacoste
- BOISSINOT A. (1999-2000), « Argumentation et littérature », *L'École des Lettres*, 7
- CHAETRAN S.-G., (1990) « L'Argumentation, aussi un fait de langue », in *Québec français*, n° 79
- CHARAUDEAU P. (2007) « De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication » in *Argumentation, Manipulation, Persuasion*, L'Harmattan, Paris.
- DANBLON E. (2005), *La fonction persuasive*, Paris, Armand Colin.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF éditeur.
- DUCROT O. (1980), *Le Dire et le Dit*, Minuit
- GRIZE J.-BL. (2002). « Les deux faces de l'argumentation : l'inférence et la déduction ». In FERNEL M., PASSERON J.-Cl. (sous la dir.) (2002). *L'argumentation preuve et persuasion*. (pp.13- 27). Paris, Éditions de l'EHESS.
- GOLDER C. et FAVART M. (juin 2003). « Argumenter c'est difficile... oui, mais pourquoi? » *Études de linguistique appliquée*.

77. Rappelons que la rhétorique du cinquième siècle grec est née avec la démocratie et que Cicéron a ensuite mis l'accent sur les valeurs civiques qui fondent l'argumentation. « Telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en en occultant d'autres, en en proposant de nouvelles, et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée. » Grize, 1990

- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998), « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », *Langue française*, n° 117, pp. 51-67.
- MAINGUENEAU D. (1994). « Argumentation et analyse du discours » (Réflexion à partir de la seconde Provinciale), *L'Année sociologique*, volume 44, 263-279.
- MAINGUENEAU D. (1986), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas
- MAINGUENEAU D. (1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas
- PATILLON M. (1990), *Éléments de rhétorique classique*, Nathan
- PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECA L. (2000 [1958]), *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles
- PERELMAN C. (1977), *L'empire rhétorique*, Paris, Vrin
- PLANTIN C. (2005), *L'argumentation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? »
- PLANTIN C. (2011), *Les bonnes raisons des émotions – Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*, Berne, Peter Lang
- REBOUL O. (1998 4^e éd), *La rhétorique*, Paris : PUF, coll. Que sais-je ? n° 2133
- ROBRIEUX J.-J. (1993), *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, Dunod
- TOULMIN S. (1958, 1983 trad.), *Les Usages de l'argumentation*, Paris, PUF

Revues

Pratiques n° 96, « Enseigner l'argumentation »

Sciences humaines, L'art de convaincre d'Aristote à Obama, n° 209, novembre 2009

Ouvrages didactiques

GARNERIN F. (2007) « Les techniques argumentatives », CNPR

CAMPARIO S., BRIAND M.-G., CHARREYRE M., MAZOYER P. (1996), *Écrire en situation professionnelle*, « L'argumentation », seconde partie ENESAD-CNERTA

Annexe 1

Extraits des programmes et référentiels de l'enseignement agricole

En classe de troisième, l'étude de l'argumentation prend en compte « en premier lieu la situation de communication : situation d'échange direct à l'oral où se forment accord et désaccord, situation d'échange différé à l'écrit où se développent les arguments destinés à soutenir un point de vue. Dans cet échange, l'action de l'émetteur sur le destinataire est la visée centrale du discours argumentatif : il s'agit de modifier l'opinion de celui-ci, de le convaincre (appel à la raison) ou de le persuader (appel à l'émotion). »

De même, le référentiel de première et de terminale du baccalauréat professionnel souligne qu'il faut considérer le discours lui-même comme « toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale » et l'argumentation comme « une forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions ».

Le référentiel STAV recommande d'approfondir la lecture du texte argumentatif « en distinguant démontrer, convaincre, persuader » et les recommandations pédagogiques soulignent l'importance « de la mise en scène énonciative (tout texte s'adresse à un destinataire) et le rôle de l'explicite, de l'implicite, des présupposés et des sous-entendus (tout texte véhicule des valeurs.) » Dans l'étude de l'argumentation « l'oral est un support privilégié : prise de parole, exposé, mise en voix, jeux dramatiques... favorisent confrontation et validation d'arguments. »

En seconde générale, quatre objets d'étude sont communs à toutes les séries dont « Genres et formes de l'argumentation au XVII^e et XVIII^e siècle. » De manière explicite, le programme de 2011 fait référence à la tradition rhétorique aristotélicienne dans sa dimension oratoire : « En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permet de donner aux élèves des repères concernant l'art oratoire et de réfléchir à l'exercice de la citoyenneté. On aborde en particulier les genres de l'éloquence (épidictique, judiciaire, délibératif) et les règles de l'élaboration du discours (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*). » Par ailleurs, le programme insiste sur le fait que l'argumentation ne s'étudie que dans la situation concrète d'échange où elle s'exerce, espace variable selon les cultures et les époques. Les œuvres littéraires choisies permettent en effet de montrer qu'elles « participent de la vie de leur temps » en proposant « sous des formes et selon des modalités diverses, l'expression organisée d'idées, d'arguments et de convictions. »

Cette approche discursive de l'argumentation se poursuit en première S à travers l'étude de « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours » qui met en lumière « les liens qui se nouent entre les idées, les formes qui les incarnent et le contexte dans lequel elles naissent. » Le programme contribue « à une formation véritablement humaniste » à travers « la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation » affirmant ainsi le lien entre la formation à l'argumentation et la préoccupation civique.

En BTSA, l'objectif 2-1 du module M22 met l'accent sur la situation de communication à l'écrit comme à l'oral (Cf. objectif 2-3) et préconise de distinguer les formes de discours en fonction de la visée. L'objectif 2-2 en particulier, est centré sur l'analyse et la production de textes argumentatifs. Les recommandations pédagogiques invitent à dépasser le cadre de la logique et

insistent sur la dimension dialogique du discours argumentatif, domaine de l'opinion, du vraisemblable en reprenant des éléments significatifs de la tradition aristotélicienne dans sa dimension oratoire. Les stratégies et les moyens d'expression s'adaptent au destinataire que l'émetteur veut convaincre : « L'enseignant souligne que le discours argumentatif appartient à l'univers des opinions et des valeurs dont on discute dans la vie sociale. À ce titre il fait prendre en compte la dimension rationnelle et affective de l'argumentation. Ainsi, par le travail sur le genre, la forme de discours, la langue et les registres, il insiste sur l'image que l'émetteur donne de lui (*ethos*) et sur les émotions qu'il cherche à susciter chez le récepteur (*pathos*). »

Annexe 2

Extraits des définitions des épreuves terminales

- Baccalauréat professionnel, épreuve terminale E1 langue française. La production d'un récit à visée argumentative, d'un dialogue, d'une lettre, d'un discours devant un public « permet de vérifier que le candidat sait s'impliquer et prendre position en confrontant des expériences et des valeurs, dans un contexte de communication précis, au moyen d'arguments et de procédés d'expression adaptés. »

- STAV, épreuve ponctuelle anticipée. Le candidat choisit entre un essai et une argumentation située dans un contexte précis de communication, prenant des formes variées, description ou portrait à visée argumentative, lettre ouverte, lettre, dialogue, discours adressé à un public, tirade, monologue délibératif... Il convient donc de distinguer clairement ces deux exercices dans les apprentissages. Dans l'essai, la situation de communication est implicite et suppose un destinataire universel auquel s'adresse un émetteur impliqué, invité à s'appuyer « sur les œuvres étudiées en classe, sur ses lectures personnelles et sur son expérience d'auditeur et de spectateur ». L'écriture d'invention exige de l'émetteur qu'il prenne très clairement position et mette en œuvre une stratégie argumentative, des arguments et des procédés relevant de la conviction et/ou de la persuasion en fonction du destinataire. Dans l'écrit d'invention, la dimension dialogique se met donc en œuvre de manière diverse tandis que l'essai, « structuré et argumenté » suppose, d'une part, un affrontement mesuré et symétrique organisé de manière académique avec une introduction, un développement et une conclusion et, d'autre part, le choix d'arguments rationnels agencés de manière logique. Le terme d'essai renvoie ici à la tradition scolaire et évalue la validité du raisonnement et l'aptitude à discuter, à confronter des points de vue différents dans une composition à la forme attendue. Dans les deux compositions

cependant, l'élève produit un texte à tendance dialogique où deux points de vue s'opposent, celui de l'argumentateur qui défend une thèse et celui des tenants de la thèse réfutée.

- Épreuves écrites du baccalauréat général série S. Sont évalués l'exercice raisonné de la faculté d'invention et l'aptitude à construire un jugement argumenté et à prendre en compte d'autres points de vue que le sien. La production écrite attendue est un commentaire, une dissertation (dans l'exercice de la dissertation, le locuteur n'est pas impliqué comme dans l'essai : l'élève doit montrer qu'il sait orchestrer différents points de vue au-delà de sa sensibilité personnelle) ou une écriture d'invention qui peut s'exercer dans un cadre argumentatif : article (éditorial, article polémique, article critique, droit de réponse, etc.); lettre (correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, lettre destinée au courrier des lecteurs, lettre ouverte, lettre fictive de l'un des personnages présents dans l'un des textes du corpus, etc.); monologue délibératif; dialogue (y compris théâtral); discours devant une assemblée; récit à visée argumentative (fable, apologue, etc.).

- Épreuve terminale n° 1 d'expression française et de culture socioéconomique commune à toutes les options rénovées du BTSA. Elle évalue dans sa deuxième partie la capacité à présenter un point de vue argumenté : l'objectif est de vérifier que le candidat sait, dans une situation de communication donnée, exposer un point de vue, l'illustrer et l'argumenter.



Annexes

ANNEXE I

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'Agroalimentaire et de la Forêt.

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* » (article 2 de l'arrêté du 30 juin 2008 portant organisation et attribution de la DGER).

Ce positionnement de l'Inspection a plusieurs conséquences :

- l'Inspection est le relais de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'agriculture et conduite par le directeur général et ses services. L'Inspection est consultée pour avis sur les orientations et les textes réglementaires ce qui lui permet de mieux en intérioriser la portée et mieux en évaluer l'application sur le terrain. L'Inspection est l'une des instances dont dispose le directeur général pour expliciter la politique qu'il conduit, en impulser l'esprit et en faire appliquer la lettre sur le terrain ;
- rattachée au directeur général, dont elle reçoit exclusivement les instructions et détient l'autorité, elle se situe « hors ligne hiérarchique ».

« *L'Inspection de l'enseignement agricole est nationale* ». Elle n'est pas régionalisée comme les inspections (IEN et IA-IPR) placées auprès des recteurs. 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.

Son champ d'intervention concerne l'enseignement technique agricole public (219 établissements), l'enseignement technique agricole privé dans le cadre du contrat avec l'État (630 établissements) et l'enseignement supé-

rieur 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 1er 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 et de contrôle. S'il est vrai qu'il n'y a pas d'inspection sans contrôle de conformité, le conseil et l'évaluation ont pris une grande place dans les 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 sur cette procédure depuis plusieurs années 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, 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, 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 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 institutionnelle. 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.

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, de l'alimentation 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 ruraux.

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 l'évaluation de la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole, activités qui concernent tous les inspecteurs de l'enseignement agricole. La vie scolaire s'étend à la vie étudiante dans les établissements d'enseignement supérieur.

La présence conjointe de ces quatre domaines aussi bien dans le domaine pédagogique que dans le domaine administratif ou autre est un des traits spécifiques de l'Inspection de l'enseignement agricole. Ceci permet toutes les géométries dans la composition des équipes d'intervention, selon la nature des problèmes pour lesquels l'Inspection est saisie. C'est une force de l'Inspection que d'avoir cette capacité d'intervention plurisectorielle. Les quatre types de compétences sont bien connus et reconnus des acteurs du système éducatif agricole.

5. L'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole

L'Inspection de l'enseignement agricole comprend aujourd'hui 68 inspecteurs répartis dans les quatre domaines de compétences :

- 47 inspecteurs à compétence pédagogique ;
- 9 inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;
- 6 inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière ;
- 6 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 et une assistante et d'une chargée de dossiers pédagogique et d'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 :

- 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 1 500 documents par an : rapports d'inspection, fiches conseil, fiches techniques ou fiches d'intérêt général... Ces documents sont envoyés 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 2011-2012

TITRE	RÉFÉRENCES
Évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP) - Rapport 2009/2010	R11 005
La mission « animation et développement des territoires »	R11 006
L'éducation au développement et à la citoyenneté internationale Quelles pratiques pour réussir?	R11 007
Évaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée	R11 014
Masterisation : évaluation du dispositif d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires externes	R11 020
Les domaines et halles technologiques des établissements publics de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire	R11 045
L'animation régionale et locale de la mission coopération internationale	R11 050
Évaluation de la participation des EPLEFPA dans les RMT et des effets sur les missions de formation, d'innovation et d'animation et de développement des territoires	R11 053
Évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP) - Rapport 2011/2012	R11 055
Analyse comparée des résultats économiques des CFA CFPPA en lien avec l'application du protocole de gestion des agents contractuels	R11 056
Évaluation à mi-parcours des opérations pilotes	R11 057
Évaluation de la circulaire de 2002 et de la note de service de 2007 sur la politique de vie scolaire dans les EPLEFPA	R11 058
Les « dys » : prise en charge dans l'enseignement agricole	R11 059
Élaboration d'un tableau d'indicateurs de suivi de la situation économique et financière des exploitations agricoles et des ateliers technologiques des EPLEFPA	R11 060
Évaluation du dispositif d'habilitation des organismes de formation à la mise en œuvre des UC et du CCF pour les diplômes préparés par les voies de la FPCA	R11 061
Conseil de l'éducation et de la formation de l'EFLEFPA Suivi de la mise en place du conseil	R12 062
Expertise des résultats d'examen du baccalauréat professionnel à la session 2012	R12 064
Mobilité internationale des étudiants de l'enseignement supérieur long : modalités de financement	R12 067

Ces rapports sont disponibles sur www.chlorofil.fr

ANNEXE III

Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2012

MEMBRES DE LA CELLULE NATIONALE DE L'INSPECTION

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 « établissements et missions », assesseure du doyen	Inspectrice à compétence générale
Bernard GARINO	Coordinateur du domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »	Ingénieur général des ponts, des eaux et des forêts
Patrice GUILLET	Coordinateur du domaine administratif, juridique et financier	Inspecteur à compétence administrative, juridique et financier
Jean-Gabriel POUPELIN	Coordinateur du domaine pédagogique, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
Francine RANDI	Chargée de mission auprès du doyen	Inspectrice à compétence pédagogique
Pascal COSSARD	Secrétaire général	
Marie-Pierre BUI	Assistante du doyen	
Liliane CHARLEMAINE	Gestionnaire	
Anne MEBAREK	Chargée de dossiers pédagogiques	

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

NOM	SPECIALITÉ
Sylvie CAMPARIO	Français - Lettres
Christine FAUCQUEUR	Français - Lettres
Patricia MAZOYER	Français - Lettres
Pierre DUCERT	Langues (anglais)
Claude ROLLET	Langues (anglais)
Hélène TOURAS	Langues (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
Marie-Hélène DUPRÉ	Éducation physique et sportive
Fabienne KUNTZ-ROUSSILLON	Éducation physique et sportive
Patrick DUSSAUGE	Éducation socioculturelle
Marcel FERREOL	Éducation socioculturelle
Stéphane GENOUX	Documentation et technologies de l'informatique et du multimédia
Véronique WOZNIAK	Documentation et technologies de l'informatique et du multimédia
Magali BENOIT	Agronomie
Géraldine BONNIER	Agronomie (horticulture)
Jean-Jacques GAILLETON	Agronomie
François-Xavier JACQUIN	Agronomie
Françoise CAUCHOIX	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Paul LAPEYRONIE	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Marie-Françoise SLAK	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Roland JUSSIAU	Productions animales
Philippe MICHENEAU	Productions animales, productions aquacoles
Joël RIGAL	Productions animales, hippologie
Denis CHATOT	Sciences et techniques des bio-industries

NOM	SPECIALITÉ
Alain BRANGER	Sciences et techniques des bio-industries
Denis COTTE	Sciences et techniques des équipements
Xavier HENRY	Sciences et techniques des équipements
Philippe LERAT	Sciences et techniques des équipements
Philippe ROUSSEAU	Sciences et techniques des équipements
Thierry AMOURETTE	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion
Didier BOUCHER	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion, sciences et techniques commerciales
Martine BOUQUAY	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion, économie sociale et familiale
Joëlle CARDON	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion, économie sociale et familiale
Nathalie FLIPO	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion, sciences et techniques commerciales
Jean-François MALACLET	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion, sciences et techniques commerciales
Jean-Gabriel POUPÉLIN	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion
Alain RETHORE	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion
Gérard VIGNALS	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE GÉNÉRALE

NOM	SPECIALITÉ
Dominique AUMASSON	
Annie BOUATOU	
Frédéric CAPPE	
André QUILLÉVÉRE	
Damien TRÉMEAU	Établissements et vie scolaire
Roger VOLAT	Établissements et vie scolaire

INSPECTEURS DES MISSIONS PARTICULIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

NOM	SPECIALITÉ
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

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE ADMINISTRATIVE,
JURIDIQUE ET FINANCIÈRE

NOM
Bernard CHABBAL
Alain CHANTEGREIL
Patrice GUILLET
Dominique McCOOK
Bruno POUPIN
Joël SIMON

CHARGÉ(E)S DE MISSION D'INSPECTION À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

NOM	SPECIALITÉ
Antoine GALINDO	Espagnol
Nancy GOULLIER	Allemand

Sigles

AE	Assistant d'éducation
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AGEA	Approche globale de l'exploitation agricole
ALESA	Association de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis
AMAP	Association pour le maintien de l'agriculture paysanne
APSA	Activités physiques, sportives et artistiques
ARADDT	Animateur régional agriculture développement durable et territoires
ASC	Association sportive et culturelle
ATOSS	(Personnel) administratif, technique, ouvrier, de service et de santé
Bac STAV	Baccalauréat Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles
BP	Brevet professionnel
BPA	Brevet professionnel agricole
BP JEPS	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
BRECI	Bureau des relations européennes et de coopération internationale
BRICS	Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud
BTS	Brevet de technicien supérieur
BTSA	Brevet de technicien agricole
BTSA ACSE	BTSA Analyse et conduite des systèmes d'exploitation
BTSA GEMEAU	BTSA Gestion et maîtrise de l'eau
BTSA GPN	BTSA Gestion et protection de la nature
CAPA	Certificat d'aptitude professionnelle agricole
CCF	Contrôle en cours de formation
CDI	Centre de documentation et d'information
CdR	Centre de ressources
CEF	Conseil de l'éducation et de la formation
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles
CGAAER	Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé
CPE	Conseiller principal d'éducation

CS	Certificat de spécialisation
DD	Développement durable
DELE	Discipline enseignée en langue étrangère
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
DRIF	Délégué régional à l'ingénierie de la formation
DRTIC	Délégué régional aux technologies de l'information et de la communication
ECTS	<i>European credits transfer system</i> - Système européen de transfert de crédits
EIE	Enseignement à l'initiative de l'établissement
EMOPE	Évaluation de la mise en œuvre du projet d'établissement
EN	Éducation nationale
ENFA	École nationale de formation agronomique
ENT	Espace numérique de travail
EPL	Établissement public local
EPLÉ	Établissement public local d'enseignement
EPLÉA	Établissement public local d'enseignement et de formation agricole
EPLÉFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
EPN	Établissement public national
EPNA	Établissement public à caractère non administratif
EPS	Éducation physique et sportive
EPSCP	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
ETP	Équivalent temps plein
ESC	Éducation socioculturelle
FOAD	Formation ouverte et à distance
GECO	Génération coopération
GLEN	<i>Global learning european network in development education</i>
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IEA	Inspection de l'enseignement agricole
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IFEAP	Institut de formation de l'enseignement agricole privé
INRA	Institut national de la recherche agronomique
IRSTEA	Institut de recherche en sciences et technologies pour l'environnement et l'agriculture

LMD	Licence-master-doctorat
LPC	Livret personnel de compétences
MAAF	Ministère de l'alimentation, de l'agroalimentaire et de la forêt
MESR	Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
MIL	Module d'initiative locale
PAC	Politique agricole commune
PADC	Projet d'animation et de développement culturel
PIC	Programme internationaux de coopération
PREA	Projet régional de l'enseignement agricole
PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
RESEDA	Réseau d'éducation pour la santé, l'écoute et le développement de l'adolescent
RICA	Règlement intérieur du conseil d'administration
RMT	Réseau mixte technologique
RVP	Rénovation de la voie professionnelle
SE	Section européenne
SIGEA	Système d'information géographique pour l'enseignement agricole
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
TFR	Technicien de formation et de recherche
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia
UC	Unité capitalisable
UE	Union européenne
UMR	Unité mixte de recherche
UNREP	Union nationale rurale d'éducation et de promotion
UNSS	Union nationale du sport scolaire

Le rapport annuel 2011-2012 de l'Inspection de l'enseignement agricole aborde des sujets très variés qui, à des niveaux différents du fonctionnement du système « enseignement agricole », posent question, appellent régulation ou approches renouvelées.

Sans prétendre à l'exhaustivité, les inspectrices et inspecteurs rendent compte ici des expertises et des études qui leur sont confiées et font état de leurs observations récurrentes relatives aux pratiques pédagogiques ou administratives et aux pratiques de certification. Dépassant toutefois le simple constat, ils s'attachent à proposer des pistes pour la réflexion et l'action.

Le rapport est structuré en cinq grandes parties qui témoignent des missions toujours plus variées de l'Inspection :

- la première partie 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 trois exemples de pratiques pédagogiques disciplinaires ;

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 2011-2012.

Placée auprès de la direction générale de l'enseignement et de la recherche qui conduit la politique éducative agricole au nom du ministère chargé de l'agriculture, l'Inspection est une des instances dont elle dispose pour assurer la mise en œuvre et la régulation de cette politique. L'Inspection apporte ses conseils aux agents, évalue les établissements et les dispositifs de formation et de certification en référence aux orientations nationales et aux projets régionaux de l'enseignement agricole, veille au respect des règles et des prescriptions. Elle rend compte par des rapports de la situation sur le terrain ; elle exprime des avis et formule des recommandations. En outre, l'Inspection de l'enseignement agricole apporte sa capacité d'expertise pour l'élaboration des référentiels et des sujets de concours et d'examen, participe activement au recrutement et à la formation des cadres de direction d'établissement, des enseignants et des personnels ATOSS et contribue à l'animation générale du système d'enseignement agricole.

Directrice de publication : Mireille Riou-Canals

Direction générale de l'enseignement et de la recherche
1 ter avenue de Lowendal – 75700 Paris 07 SP
www.educagri.fr

Prix : 16 €

ISBN : 978-2-84444-941-2



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 - www.editions.educagri.fr