



Direction générale
de l'enseignement
et de la recherche



Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2013-2014

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2013 - 2014**

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
2013 - 2014**

— *S o m m a i r e*

Avant-propos	7
Introduction	9

PREMIÈRE PARTIE : Les établissements.....13

CHAPITRE I : 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 agricoles.....	15
Chapitre II : État des lieux sur les groupes adultes relais (GAR) et leur impact sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques.....	23
Chapitre III : La formation continue des enseignants, un enjeu pour l'avenir dans l'enseignement agricole	31
Chapitre IV : L'évaluation des EPLEFPA : une nécessité, certes, mais un enjeu avant tout!.....	43
Chapitre V : Une instruction comptable M99 réécrite applicable en 2015..	55

DEUXIÈME PARTIE : Les dispositifs de formation et les missions.....63

CHAPITRE VI : Le certificat de spécialisation « Restauration collective » créée en 2011.....	65
Chapitre VII : Évaluation de l'expérimentation « Inscription des BTSA dans le LMD »	75
Chapitre VIII : De « l'émergence » de nouvelles pratiques agricoles durables au « Produire autrement »	87
Chapitre IX : La valorisation de la mobilité européenne et internationale : un enjeu pour les générations futures, un défi pour l'enseignement agricole	103

TROISIÈME PARTIE : Les rénovations117

CHAPITRE X : Le bac professionnel en trois ans : analyser les premiers résultats pour nourrir la réflexion pédagogique	119
Chapitre XI : Évaluation « chemin faisant » de la rénovation de la voie professionnelle	131

QUATRIÈME PARTIE : Les pratiques pédagogiques141

CHAPITRE XII : Les «opérations pilotes», un dispositif d'expérimentation dans la voie professionnelle	143
Chapitre XIII : Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole : une école de la seconde chance	153
Chapitre XIV : Produire autrement à partir de l'agro-écologie : implications pédagogiques.....	165
Chapitre XV : La politique documentaire de l'EPLEFPA	175
Chapitre XVI : Le numérique éducatif	183
Chapitre XVII : La trace écrite du cours.....	191
Chapitre XVIII : L'évaluation formative au service d'une école inclusive ..	199

CINQUIÈME PARTIE : Les comptes rendus d'activité.....211

CHAPITRE XIX : Compte rendu d'activité 2012-2013	213
Chapitre XX : Compte rendu d'activité 2013-2014.....	243

ANNEXES273

1. Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole	275
2. Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2013-2014	285
3. Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2014	287

SIGLES291

AVANT-PROPOS

Le rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole relève d'un exercice biennal. Je mesure au quotidien l'importance et la place des activités de l'Inspection dans le système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Il me paraît essentiel que ses observations et préconisations soient largement diffusées.

C'est ainsi que dorénavant les comptes rendus d'activité annuels de l'Inspection seront publiés dans le rapport biennal. Ces comptes rendus d'activité me sont remis chaque année par le doyen, à l'issue de l'exercice passé. Dans cet ouvrage figurent donc les rapports des exercices 2012-2013 et 2013-2014.

Au-delà de ces données quantitatives et qualitatives, qui permettent de mettre en évidence des tendances, ou au contraire des singularités qui interrogent, le rapport biennal contient des articles thématiques dont je souligne la richesse. L'édition 2013-2014 est particulièrement dense, avec dix-huit chapitres portant sur les établissements, les dispositifs de formation et les missions, les rénovations, et enfin les pratiques pédagogiques.

Ces analyses, réalisées en toute indépendance par les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole, constituent autant d'éléments de réflexion qui éclairent la prise de décision pour le pilotage des décideurs de l'enseignement agricole, aux différents niveaux.

Elles sont le fruit de l'expérience et du professionnalisme de ces cadres de haut niveau, dont le métier comporte des facettes multiples : compétence pédagogique, administrative, juridique et financière, expertise portant sur le fonctionnement global des établissements et des centres, des équipes de direction, des exploitations agricoles, des différentes voies de formation et des missions des établissements, etc. Déontologie, grande rigueur et production de méthode sont trois des repères de cette profession qui sillonne les établissements, évalue des dispositifs, et grâce à une vision systémique de

l'enseignement agricole, peut ainsi permettre aux pilotes de cet appareil de documenter leurs choix stratégiques.

Engagé dans les transformations majeures que vit l'agriculture française dans une période d'évolution structurelle des modèles économiques, environnementaux et sociaux, acteur déterminé dans l'actualité citoyenne et porteur de ses valeurs, l'enseignement agricole a besoin de ces repères qui éclairent son chemin, pour accompagner les jeunes et les adultes de ses établissements dans leur parcours personnel, individuel et collectif.

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 au directeur général de l'enseignement et de la recherche.

Cette édition du rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole concerne la période 2013-2014. 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 réside, pour une bonne partie de leur temps, à sillonner les établissements.

Le rapport est divisé en cinq parties. La première concerne les établissements. Cinq sujets différents y sont traités. Les deux premiers concernent un suivi, réalisé par l'Inspection, d'une part de la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation et d'autre part des groupes adultes relais dans les établissements. Le troisième présente une réflexion conduite à la demande de la directrice générale sur la formation continue des enseignants. Le quatrième fait le point sur l'élaboration et le test d'une nouvelle méthode d'évaluation des établissements mise au point par l'Inspection. Enfin, le cinquième présente l'instruction comptable M9-9 des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, dans sa nouvelle version, que l'Inspection a écrite en collaboration avec la direction générale des finances publiques.

La deuxième partie traite de dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole, à travers trois évaluations et une production méthodologique. Les trois évaluations sont celles de la mise en place du certificat de spécialisation « Restauration collective », de l'expérimentation sur l'inscription du brevet de technicien supérieur agricole dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, et enfin celle des stratégies et résultats de positionnement des EPLEFPA sur les principaux plans d'action publique avec les objectifs de la circulaire DGER « Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables ». La production méthodologique porte sur la valorisation des parcours d'apprenants incluant un temps de stage ou d'étude à l'étranger, et plus largement de séquences formelles ou non consacrées à l'ouverture internationale, en vue de la délivrance de diplômes et de l'attribution de crédits.

La troisième partie, consacrée aux rénovations pédagogiques, aborde tout d'abord l'expertise des résultats d'examen du bac professionnel à la session 2013. Elle présente ensuite les résultats de l'évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP).

La quatrième partie est organisée autour de différentes observations des pratiques pédagogiques. Le premier chapitre a trait à l'évaluation finale des « opérations pilotes ». Le second présente les résultats à propos de l'étude relative à ces pratiques pédagogiques dans les classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole. Le troisième propose les grandes lignes de l'important rapport produit en mars 2013 dans le cadre du lancement du plan ministériel sur l'agro-écologie et intitulé « Produire autrement à partir de l'agro-écologie ». Les quatrième et cinquième chapitres présentent une analyse et des préconisations sur la politique documentaire et le numérique éducatif dans les EPLEFPA. Le sixième traite de la « trace écrite », et enfin le septième de l'évaluation formative au profit d'une école inclusive.

La cinquième partie présente les comptes rendus d'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole pour les deux années scolaires 2012-2013 et 2013-2014.

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

Je souhaite à tous 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



Les établissements

CHAPITRE I

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

Dans chaque établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) est institué un conseil de l'éducation et de la formation (CEF) présidée par le chef d'établissement. Ce conseil est codifié dans le Code rural et de la pêche maritime au travers de l'article L811-9-1, créé par la loi n° 2010-874 du 27 juillet 2010, article 9. Il a pour mission de favoriser la concertation, notamment entre les professeurs et les formateurs, en particulier sur l'élaboration de la partie pédagogique du projet d'établissement, et sur l'individualisation des parcours de formation des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires.

Le décret n° 2011-191 du 17 février 2011 précise la composition, les objectifs et les modalités de fonctionnement du conseil de l'éducation et de la formation créé par la loi dans chaque EPLEFPA. Ce décret prévoit que le CEF soit consulté, de manière obligatoire, sur six points particuliers :

- les questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique ;
- la coordination des enseignements et leur organisation, notamment en groupes de compétences, au sein de l'établissement ;
- la 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 ;
- les modalités d'accompagnement des changements d'orientation ;
- les modalités d'échanges, notamment linguistiques et culturels avec les établissements d'enseignement européens et étrangers.

En liaison avec les équipes pédagogiques, il formule les propositions qui sont 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 ;
- sur la partie pédagogique du projet d'établissement ;
- sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé et des enseignements à l'initiative de l'établissement.

Il prépare les propositions d'expérimentations pédagogiques, dans les domaines définis par l'article L. 811-8.

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 traité le suivi de la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation dans les EPLEFPA. Une première enquête, à la fois par courrier électronique et par visites sur le terrain, a fait l'objet d'un article dans le *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2011-2012* (p. 35 à 41).

Il a été décidé de poursuivre cette étude pour faire un état des lieux, sur la mise en place du CEF, deux ans après qu'il ait été institué.

Lors de la seconde enquête, les trente-six établissements qui avaient été interrogés la première fois l'ont été de nouveau. Vingt-deux nouveaux établissements ont été sollicités.

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

L'institution du conseil de l'éducation et de la formation (CEF) est obligatoire. Certains établissements restent hésitants à s'engager dans la démarche.

Sur l'ensemble des établissements ayant répondu à l'enquête, la grande majorité a mis en place le CEF (seuls trois ne l'ont pas encore fait). Dans la plupart des cas, les directeurs d'EPLEFPA ont convoqué deux réunions du CEF. Ils répondent donc à l'article. D.811-243 : « Le président fixe l'ordre du jour et convoque les membres du conseil de l'éducation et de la formation au moins huit jours avant la séance, ce délai pouvant être ramené à trois jours en cas d'urgence ». Un seul établissement a convoqué le CEF trois fois dans l'année scolaire, mais il s'agissait, à l'occasion de la troisième réunion, de réfléchir uniquement à un projet d'ouverture de nouvelle filière.

Les trois chefs d'établissements qui, d'après la seconde enquête, n'ont pas mis en place le CEF, en expliquent les raisons par une surcharge de réunions : « *Le*

pilotage des EPL est déjà lourd, complexe et exigeant. La création d'une instance supplémentaire, sans en enlever une et sans remettre en question les modalités globales de la gouvernance, était un pari risqué.», écrit l'un d'eux. Un autre directeur évoque *«les mêmes représentants dans toutes les instances, et certains d'entre eux finissent par se lasser»*. Le troisième *«ne voit pas la différence avec l'examen des dossiers pédagogiques en conseil intérieur et en conseil de perfectionnement»*.

Dans l'un des trois cas, le chef d'établissement explique son refus après avoir fait deux tentatives pour trouver des volontaires pour siéger au CEF. Dans les deux autres cas, il n'y a pas eu d'essai particulier, ce sont les directeurs eux-mêmes qui ne semblent pas croire à l'intérêt du CEF.

À noter que, sur l'ensemble des directeurs d'établissements ayant répondu à la deuxième enquête, et après les avoir de nouveau interrogés à la fin de l'année 2013-2014, plusieurs d'entre eux n'ont réuni le CEF qu'une seule fois en 2013-2014 contre deux l'année précédente. Tous expliquent à leur tour une *«surcharge de réunions»*.

Une information suffisante vis-à-vis des personnels des différents centres et sites de formation

Les chefs d'établissement inscrivent progressivement le CEF dans le calendrier des instances obligatoires. Interrogés à l'occasion de missions dans les établissements, les personnels disent être *«bien informés»* sur la tenue du CEF. Ils estiment recevoir les convocations *«suffisamment à l'avance»*. À l'occasion de la rentrée 2014, plusieurs chefs d'établissement ont évoqué le CEF lors de la réunion générale des personnels. À noter que, conformément à la réglementation, il n'y a, dans tous les cas, qu'un seul CEF par établissement, même dans les EPLEFPA de taille importante.

Les textes réglementaires prévoient que le directeur, président du CEF, peut inviter des personnes extérieures à l'établissement. La quasi-totalité des établissements ne l'a pas fait, un chef d'établissement résumant l'idée de ses collègues : *«Cela évite des fuites en cas de désaccord de l'équipe pédagogique, ce qui n'est pas le cas au conseil intérieur, dans les conseils de centre ou au conseil d'administration»*. Les rares directeurs qui ont «ouvert» le CEF à l'extérieur ont invité le chef du service régional de la formation du développement. Dans un cas, c'est un personnel d'un lycée de l'éducation nationale qui a été invité, compte tenu d'une convention à caractère pédagogique liant les deux établissements.

Même si le CEF n'est pas une instance délibérative, le décret impose que le quorum soit atteint pour qu'il délibère valablement. Dans tous les établissements interrogés depuis le début de l'enquête, le quorum a été atteint. Mais un directeur résume une inquiétude : *« Il s'agit peut-être d'un effet de nouveauté et je m'interroge sur la nécessité de convoquer deux CEF au cours de l'année scolaire 2014-2015 »*.

Cinq établissements estiment qu'après deux ans de mise en place du CEF, les personnels n'ont toujours pas compris l'importance de cette instance. Ils précisent : *« La désignation de nouveaux membres sera difficile, voire impossible, lors des prochaines années scolaires. »*

Peu d'établissements ont édicté un règlement intérieur du CEF.

L'article D811-24-4 prévoit que le CEF établit un règlement intérieur. Près des deux tiers des directeurs interrogés ne l'ont pas encore fait. Beaucoup n'en voient pas l'utilité, estimant que *« la note de service du 20 juillet 2011 est suffisamment explicite sur la tenue de ce conseil »*.

Le positionnement du CEF dans le calendrier des instances se stabilise.

Les textes réglementaires ne prévoient pas de positionnement du conseil de l'éducation et de la formation dans les instances. Si certains établissements continuent à déconnecter le CEF des autres conseils (et à placer le premier CEF de l'année scolaire en janvier), la grande majorité le convoque avant le conseil intérieur. Les chefs d'établissement qui ont situé le CEF en janvier ont pris le soin d'en adresser le compte rendu aux membres du conseil d'administration.

2. Les thèmes évoqués en CEF

Après une première année au cours de laquelle les thèmes proposés par la note de service ont été souvent évoqués en CEF, les directeurs d'établissement ont étendu la gamme des dossiers étudiés.

La seconde enquête montre que les points 1, 2 et 3 sont dans l'ensemble évoqués. Mais pas, ou très peu, les points 4, 5, 6. L'encadré ci-dessous balaie les principaux points portés à l'ordre du jour du conseil de l'éducation et de la formation.

Thématiques évoquées en conseil d'éducation et de la formation dans les établissements consultés

- Projets de modification des offres de formation
- Préparation de la rentrée scolaire
- Parcours individualisés
- Équipements pédagogiques : besoins, mise en commun, utilisation coordonnée des ateliers
- Innovations pédagogiques à l'échelle de l'EPL (formation à distance...)
- Échanges pédagogiques entre formateurs et enseignants
- Expérimentation sur les handicaps « dys »
- Politique d'utilisation des crédits européens (séjours à l'étranger)
- Aide aux devoirs
- Lutte contre le décrochage scolaire
- Relations avec les familles
- Projet d'établissement écoresponsables
- Travail sur le rôle d'écocitoyen
- Caractéristiques du public, son évolution et les conséquences sur le recrutement
- Lien avec les professionnels (visites des stagiaires)
- Accompagnement des cohortes de jeunes à leur sortie de l'EPL
- Vie à l'internat, vie dans l'établissement
- Homogénéisation des procédures de punitions-sanctions entre lycée et CFA
- Gestion des apprenants perturbateurs en cours
- Interventions extérieures sur des thématiques communes entre les centres
- Animation du territoire
- Valorisation pédagogique de l'exploitation agricole
- Actions de coopération internationale engagées par les centres constitutifs
- Projet de mise en place d'un centre de ressources
- Projet de vie scolaire à mettre en place sur les deux lycées d'un même EPL
- Fonctionnement du groupe adultes relais

3. Les bénéfices retirés par la communauté éducative

Après quelques difficultés de mise en place en raison d'un calendrier des instances chargé, les bénéfices retirés par la communauté éducative sont très variables d'un établissement à l'autre, notamment selon sa taille.

La deuxième enquête menée auprès des établissements montre une grande hétérogénéité concernant l'intérêt du conseil de l'éducation et de la formation.

Parmi les éléments de réponse plutôt réservés, voire défavorables à la tenue du CEF, on trouve : un calendrier très chargé ; des représentants qui sont les mêmes que dans les autres instances ; « *Un conseil de plus* », notamment dans les EPL de petite taille ; une instance qui n'a aucun rôle décisionnel, donc « *sans intérêt* » ; une difficulté à trouver des sujets rassemblant les personnels des différents centres constitutifs lorsque ceux-ci proposent des filières de formation très différentes.

Parmi les éléments de réponse positifs, on relève : un bénéfice qui réside essentiellement dans les échanges de pratiques entre les enseignants et les formateurs des différentes voies de formation ; la construction d'un « collectif EPL » ; une meilleure maîtrise de l'ingénierie pédagogique ; l'élaboration d'un schéma de travail pédagogique cohérent sur l'ensemble de l'établissement ; le croisement des regards entre les personnels des différents centres, y compris l'exploitation agricole et l'atelier technologique.

À noter que les établissements ayant positionné le CEF en dehors du calendrier « classique » des instances donnent une note beaucoup plus positive que ceux qui l'ont positionné parmi les autres instances. On note par exemple : « *Le choix d'un positionnement clair de l'instance en dehors de l'enchaînement classique des différents conseils s'avère très efficient* ».

D'un point de vue général, un tiers seulement des chefs d'établissement qui se sont exprimés sur les bénéfices retirés par la communauté éducative de l'existence du CEF ont un avis positif ou très positif.

Conclusion générale et recommandations

Le conseil de l'éducation et de la formation a été mis en place au cours de l'année scolaire 2011-2012. Après quelques difficultés d'installation, liées, selon les directeurs d'établissement, à un calendrier des instances déjà très chargé et à l'information qu'il a fallu diffuser à la communauté éducative, le CEF existe désormais dans la très grande majorité des EPLEFPA.

On relève toutefois de grandes disparités dans le fonctionnement de cette instance :

- Le nombre de réunions varie d'un à trois par année scolaire. Le plus souvent, il est de deux, ce que recommande la réglementation (« *au moins deux par an* »). Après une année concluante au cours de laquelle deux CEF se sont

réunis, certains établissements n'ont plus organisé qu'une seule réunion au cours des années scolaires 2012-2013 et 2013-2014. La mobilisation des mêmes représentants pour les différentes instances explique en partie cette situation. Afin que le conseil de l'éducation et de la formation prenne toute la dimension que le législateur a voulu lui donner, il est recommandé aux chefs d'établissement de respecter les dispositions du décret et de la note de service. Un premier CEF positionné relativement tôt dans l'année scolaire permet d'acter les différentes représentations, poser le cadre de travail et tracer les principaux axes de réflexions pédagogiques et l'animation intercentres. Le CEF suivant peut ainsi proposer, après concertation, des délibérations au conseil d'administration.

- Un nombre significatif de chefs d'établissement continue à penser que ce n'est « *qu'une instance de plus* » et ne voit pas vraiment la distinction avec le conseil intérieur du lycée ou le conseil de perfectionnement du CFA. Il est recommandé aux directeurs d'EPLEFPA de mieux communiquer sur le sujet. Le CEF constitue une instance qui permet un management transversal sur l'ensemble de l'établissement, notamment pour la réflexion et l'animation pédagogiques. Il permet non seulement une impulsion aux différents projets mais également un espace de partage de culture commune essentiel pour les équipes, notamment sur les axes prioritaires de l'enseignement agricole. Le pilotage pédagogique en sort conforté et la validation des propositions en conseil d'administration en est éclairée.

- Après trois ans de mise en place de cette instance, il serait souhaitable que l'autorité académique mette à l'ordre du jour le suivi de cette instance à l'occasion d'une réunion générale des chefs d'établissements et des adjoints chargés des centres.

- L'utilité du CEF apparaît nettement plus importante dans les EPLEFPA de grande taille que dans ceux qui n'ont que deux centres constitutifs. Pourtant, il est clair que, même dans des structures de taille modeste, les personnels des centres constitutifs ne se connaissent pas suffisamment. Le CEF, par sa composition, s'adapte parfaitement à toute taille d'établissement.

- Le CEF a été instauré pour faciliter la concertation, l'animation et le pilotage pédagogique dans un EPLEFPA. De nombreuses pistes sont encore à explorer dans les établissements pour mettre en commun les réflexions pédagogiques et impulser une dynamique de progrès. Par exemple, plusieurs établissements ayant des difficultés dans une filière de formation présente dans deux ou trois centres (résultats scolaires, suivi des études...),

n'ont jamais inscrit cette problématique à l'ordre du jour du CEF. Il est recommandé aux chefs d'établissement de se saisir de ce conseil lorsque l'établissement doit travailler sur de nouvelles filières de formation. Il peut également faire un bilan régulier sur le fonctionnement de telle ou telle filière, surtout si des enseignements sont partagés entre les différents centres constitutifs. Enfin, les espaces d'initiatives des établissements sont multiples. Dans ce cadre, afin de mener à bien les orientations particulières de l'enseignement agricole, la place de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique devrait figurer davantage dans les propositions du CEF au conseil d'administration des établissements.

Ces réflexions et recommandations sont issues des deux enquêtes qui ont été menées depuis l'instauration du conseil de l'éducation et de la formation.

CHAPITRE II

État des lieux sur les groupes adultes relais (GAR) et leur impact sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques

La directrice générale de l'enseignement et de la recherche a souhaité que soit réalisé un état des lieux des groupes adultes relais (GAR) fonctionnant dans les établissements de l'enseignement technique agricole public.

Pour ce faire, l'Inspection de l'enseignement agricole a conduit un chantier relatif au fonctionnement de ces GAR et à leur impact « *sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques* ».

Un questionnaire a été élaboré et adressé aux conseillers principaux d'éducation (CPE) de tous les établissements de l'enseignement technique agricole. Il avait été précisé que les CPE pouvaient, si nécessaire, être épaulés par d'autres personnes référentes du GAR (infirmières par exemple) pour apporter les réponses demandées.

124 établissements (LEGTPA, LEGTA, LPA), sur les 169 établissements de métropole et d'outre-mer, ont répondu à l'enquête, soit un taux de réponses de 55 %.

Un GAR ou une structure équivalente dans moins de 20 % des établissements

Parmi les établissements ayant participé à l'enquête, 88 répondent par la négative quant à l'existence d'un GAR. Si l'on considère que les 55 établissements n'ayant pas répondu ne disposent pas de GAR, cela signifie que 16 % des établissements de l'enseignement technique agricole ont mis en place une telle structure.

Si la majorité des établissements ne disposant pas de GAR ne donne pas d'explication particulière, certains d'entre eux ont souhaité répondre à l'enquête pour « justifier » l'absence de GAR.

Sur les 88 établissements ayant répondu qu'il n'y avait pas de groupes adultes relais, 34 conseillers principaux d'éducation (39 % des réponses) ont évoqué

les raisons qui justifient, à leurs yeux, l'absence de GAR. Dans la majorité des cas, le GAR a disparu avec le départ de la personne qui l'a initié (la plupart du temps, l'infirmière). Le GAR a donc souvent été identifié à une personne particulière et n'a pas fait l'objet d'une réflexion générale au sein du projet d'établissement.

Les établissements de petite taille disent qu'il est difficile de créer des GAR, «*et même pas souhaitable*», les élèves pouvant prendre contact avec une personne de leur choix lorsqu'ils en ressentent le besoin.

Des GAR relativement récents

Les GAR présentés par les établissements sont relativement récents. Sur les 36 établissements évoquant l'existence d'un GAR, quatre d'entre eux seulement l'ont créé avant 2001 et onze ont été mis en place entre 2001 et 2006. Un regain d'intérêt est intervenu à partir de 2007 (effet de la note de service «*Vie scolaire*»?), avec huit GAR instaurés en 2007, deux en 2008 et six en 2009. Parmi les établissements ayant répondu à l'enquête, cinq GAR seulement sont postérieurs à 2009.

La dénomination des GAR est très variable. Dix-neuf l'appellent tout simplement GAR (groupes adultes relais). On retrouve parfois «*équipe adultes relais*», ou encore «*groupe d'adultes d'écoute et de compréhension*», «*groupe de paroles élèves-apprentis*». Plus rarement, le GAR s'appelle «*groupe d'analyse de pratiques*», «*groupe de repérage des élèves en difficulté*», «*cellule de veille*», «*service d'aide personnalisé*», «*sentinelles et référents*», «*cellule locale éducative (CLE)*». Plus surprenant, on trouve un GAR dénommé «*planning familial*», par allusion à l'une des structures actrices de ce GAR.

L'instauration du GAR souvent liée au repérage d'élèves en difficulté

Lorsque le GAR a été créé dans le cadre du projet d'établissement, on trouve un panel assez large d'acteurs ayant contribué à sa création : infirmière, CPE, assistants d'éducation, enseignants, voire personnels non enseignants. Si la fiche action du projet d'établissement ne se nomme pratiquement jamais «*création d'un GAR*», cette démarche s'insère dans des projets plus généraux, par exemple «*Promouvoir une santé durable des jeunes, prévenir le suicide*», «*Rendre les apprenants autonomes et les préparer à la meilleure insertion sociale et professionnelle possible*», «*Accompagner efficacement*

l'apprenant pour assurer les conditions de sa réussite» ou «Prise en charge de la souffrance adolescente».

Repérer les élèves en souffrance, les accompagner pour comprendre leur mal-être, faciliter l'accès à des structures d'accompagnement sont les principaux éléments justifiant la création d'un groupe adultes relais. C'est parfois un événement grave tel qu'un suicide qui a ponctuellement entraîné la création d'une telle structure.

Quelques difficultés de mise en place des GAR

Les réponses liées aux difficultés de mise en place des GAR sont très variées. Elles peuvent être synthétisées ainsi :

- Les emplois du temps de plus en plus lourds des personnes intéressées rendent leur disponibilité difficile. Dès lors, ce sont souvent les mêmes personnes qui participent au GAR et, au fil des années, elles peuvent se lasser.
- La participation des personnels techniques, ouvriers et de service pose souvent problème. On relève les remarques suivantes : *« Ces personnels ne sont pas à l'aise dans nos réunions. Ils préfèrent parler aux élèves discrètement, si ces derniers le souhaitent, par exemple dans l'internat. »*
- La problématique financière doit être prise en compte. Deux établissements évoquent le financement manquant pour payer le superviseur extérieur : *« L'existence de ce superviseur étant une condition indispensable pour la réussite du GAR. »,* écrit l'un d'eux. Un établissement salue *« La présence de psychologues émanant de structures publiques et qui n'ont jamais demandé de rémunération pour leur participation ni de frais de déplacement. »*
- Certains établissements évoquent le problème de confidentialité des entretiens entre les jeunes et les adultes : *« Certains jeunes ont peur du regard de l'autre et il faut prendre en compte cette dimension. »*
- Un établissement évoque les personnels qui, régulièrement en difficulté face à des situations pédagogiques ou éducatives délicates, ne viennent pas ou peu aux réunions.
- La problématique de la pérennité de l'action lorsque le modérateur ou l'animateur quitte l'établissement se pose.

Plusieurs établissements estiment donc ne rencontrer *« aucun problème »* au niveau du fonctionnement du GAR. Les autres réponses font état de remarques récurrentes : manque de disponibilité des personnels, manque de financement pour assurer la présence de personnes extérieures, manque de temps pour se former de façon régulière.

Le GAR, un élément du projet d'établissement

Parmi les 36 établissements qui ont un GAR, 34 disent qu'il est clairement affiché au sein du projet d'établissement. Il convient de noter que sur les 88 établissements qui ont répondu ne pas avoir mis en place de GAR, plus d'une dizaine d'entre eux évoquent l'absence de projet d'établissement ou de renouvellement de ce projet, ce qui ne permet pas d'avoir une lisibilité claire sur l'accompagnement des élèves et des étudiants.

Une dizaine de personnes compose le GAR

Le groupe adultes relais est en principe composé de 7 à 10 personnes, parfois davantage. Certaines réponses évoquent un resserrement du nombre de participants en raison des emplois du temps. Dans la quasi-totalité des cas, l'infirmière est membre du GAR. Deux établissements évoquent « *la démission de l'infirmière* », l'un d'eux précisant : « *Celle-ci estimait que le GAR empiétait sur ses compétences propres.* » Malgré ces départs, les établissements indiquent que le GAR continue à fonctionner avec ses autres membres.

Dans pratiquement tous les cas, le GAR comprend des personnels enseignants. On retrouve souvent le professeur documentaliste, un enseignant dans les disciplines scientifiques, un enseignant d'éducation socioculturelle, un enseignant d'économie sociale et familiale.

Le directeur est très rarement membre du GAR, même si plusieurs établissements précisent : « *La première réunion de l'année scolaire est présidée par le chef d'établissement.* » Son adjoint, en revanche, est souvent cité parmi les membres du GAR. Le CPE est présent dans 90 % des GAR. Le secrétaire général l'est très peu (10 %).

Une formation souvent dispensée au moment de la mise en place du GAR

Parmi les 36 établissements disposant d'un GAR au vu de l'enquête, sept seulement disent qu'aucune formation n'a été dispensée auprès des membres du groupe.

Quinze établissements évoquent une formation dispensée au moment de la création du GAR mais qui n'a pas été renouvelée. Dans ces cas-là, les membres du GAR présents depuis sa fondation ont été formés, les autres non.

Le GAR est connu des instances de l'établissement

Dans la quasi-totalité des cas (35 sur 36), il est répondu que le fonctionnement du GAR est évoqué dans les instances de l'établissement ou à l'occasion de réunions.

Sont concernés, dans l'ordre décroissant du nombre de réponses : le conseil intérieur, le conseil des délégués des élèves, la commission hygiène et sécurité, le conseil d'administration, les commissions pédagogiques, le conseil de classe, les réunions de l'équipe de direction, le conseil de l'éducation et de la formation.

Les établissements ayant élaboré une charte sur le fonctionnement du GAR ont systématiquement prévu d'effectuer un compte rendu d'activité devant le conseil d'administration.

Les réunions du GAR : un ordre du jour très varié, qui concerne le groupe classe comme les problématiques individuelles

Dans 90 % des cas, il est fait un tour d'horizon des rencontres effectuées par les membres du GAR avec les élèves et, plus généralement, des problématiques soulevées dans l'établissement. Parmi les thèmes les plus fréquemment cités, on relève : des problèmes de comportement, de démotivation, de décrochage scolaire, souvent liés à un contexte familial difficile ; la gestion de conflits au sein d'une classe ; l'orientation d'élèves vers des structures spécialisées ; le mal-être d'élèves suite au conseil de classe.

Les points portés à l'ordre du jour de la réunion des GAR sont donc très variés. Ils concernent aussi bien le groupe classe que les cas individuels. Certains cas (conflit apprenti-maître d'apprentissage, homophobie, handicap) sont traités lorsque le GAR en a connaissance, facilitant ainsi le traitement de ces situations.

Un point écoute souvent mis en place pour les élèves

Lorsque le GAR a été créé dans 25 des 36 établissements ayant répondu à l'enquête, un point écoute, avec des plages horaires fixes pour les rendez-vous, a été mis en place. La moitié de ces 25 établissements a toutefois abandonné cette organisation. Les raisons évoquées sont la peur des élèves d'être vus par d'autres ou par des adultes, la désaffection progressive du point

écoute. Les établissements qui ont conservé un point écoute régulier ont, la plupart du temps, effectué un changement de lieu pour garantir une meilleure discrétion : l'infirmier est souvent choisie, même si un CPE note que l'idée de l'infirmier a été abandonnée, car elle a trop souvent une connotation de soins.

Au fil des années, les établissements ont majoritairement choisi de laisser les élèves libres de rencontrer les membres du GAR lorsqu'ils le souhaitent, dans un lieu neutre. Il leur revient alors de fixer un rendez-vous d'un commun accord. Il arrive que des élèves, qui ont connaissance de la liste des membres du GAR, souhaitent rencontrer un membre du personnel qui n'en fait pas partie. Les deux établissements ayant répondu ainsi laissent libre choix à l'élève, l'objectif étant que la rencontre avec un adulte réponde à son attente.

L'impact sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques dans l'établissement difficilement mesurable

L'impact du GAR sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques n'est pas facilement mesurable, laissant à penser qu'il n'a pas eu d'influence sur ces pratiques.

Pour autant, la quasi-totalité des établissements ayant créé un GAR (il y a une seule exception, et l'interlocuteur est un CPE qui a quitté le GAR, n'appréciant pas son mode de fonctionnement) ne regrettent pas cet engagement.

Les personnes ayant répondu à l'enquête soulignent souvent une ambiance plus sereine, une meilleure harmonie dans la vie de l'établissement, un apaisement, une diminution des ruptures scolaires. La meilleure connaissance des équipes entre elles, ou des membres de ces équipes entre eux, constitue également un élément à retenir.

Conclusions et recommandations

Le taux de réponses des établissements à l'enquête sur les groupes adultes relais (55 %) est significatif.

- La mise en place des GAR reste limitée : 16 % de réponses positives.

La circulaire du 17 décembre 2002, confortée par la note de service du 8 janvier 2007, incitait les établissements à mettre en place des groupes adultes relais. Certains établissements ont créé un GAR avant la publication de ces

textes. D'autres l'ont mis en place à partir de 2003. Sur les 36 établissements ayant répondu positivement à la création d'un GAR, plus de la moitié ont instauré le dispositif à partir de 2007, ce qui est relativement récent.

- Une forte disparité régionale

L'enquête montre que, dans certaines régions, même de taille importante, aucun GAR n'existe dans les établissements ayant répondu à l'enquête.

Une région se distingue nettement, avec un GAR dans 80 % des établissements ayant répondu. Cette région est la seule, toujours d'après l'enquête, à avoir impliqué un animateur régional «vie scolaire» dans le dispositif des GAR. Cet animateur a entrepris le suivi des GAR dans toute la région et il propose des formations régulières à leurs membres.

À l'occasion des entretiens menés dans les établissements parallèlement à l'enquête, il est apparu que le groupe adultes relais est un dispositif très peu examiné lors des réunions des conseillers principaux d'éducation et des infirmières au niveau régional. Avec, là encore, une exception pour la région évoquée ci-dessus.

L'implication de l'autorité académique paraît importante si l'on souhaite que les GAR se développent dans les établissements. Il semble très utile que, comme le préconise la note de service de 2007, un «référent» en vie scolaire (qui peut avoir parallèlement d'autres fonctions) soit nommé dans chaque direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt. Parmi ses missions, il lui revient de faciliter la création des groupes adultes relais dans les établissements et d'en assurer l'indispensable suivi.

Recommandations

- Un dispositif qui doit être partie intégrante du projet d'établissement

Lorsque le GAR est mis en place avec une inscription claire dans le projet d'établissement, sa réussite est mieux assurée. Il est donc recommandé aux chefs d'établissement qui souhaitent s'engager dans la création d'un GAR de faire figurer celui-ci dans le projet d'établissement. Ainsi, lorsque le projet sera évalué, le dispositif GAR le sera également.

Cela aura aussi un impact sur la pérennité du GAR. En effet, trop souvent, le GAR est identifié à une personne, souvent celle qui l'a créé, en l'occurrence l'infirmière dans de nombreux cas. Le délitement progressif du GAR lorsque son instigateur quitte l'établissement est dommageable vis-à-vis des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative. Inscrire le GAR, dans l'ensemble du pilotage éducatif et pédagogique de l'établissement, permettrait

sans doute de rassembler davantage de personnes pour en assurer la promotion autant que l'évaluation permanente en favorisant les échanges entre les membres de différentes équipes de l'établissement dans le cadre de l'accompagnement individualisé des apprenants.

- Une formation indispensable des acteurs du GAR

À travers l'enquête, il ressort clairement que les membres du GAR souhaitent être formés. Trop souvent, ils le sont dès le montage du projet, mais les formations se tarissent ensuite faute de financement. Si l'on souhaite que les GAR soient pérennes dans les établissements, il convient que leurs membres continuent à être formés, ce qui est indispensable compte tenu de la spécificité des cas d'élèves et de la variation des situations qui peuvent être traitées.

- Une meilleure information des établissements

Compte tenu de l'intérêt des groupes adultes relais, avec toutes les précautions qui doivent prévaloir lors de leur mise en place (motivation des équipes, formation des intervenants, confidentialité...), il paraît important qu'une nouvelle dynamique soit impulsée dans les établissements dans l'accompagnement individualisé des apprenants. L'information des chefs d'établissement, par l'intermédiaire d'une note de service spécifique ou d'une réunion régionale, paraît importante pour préciser les modalités de fonctionnement d'un GAR, les éléments d'une rédaction d'une charte, et l'évaluation du dispositif.

Même s'il n'est pas mesurable qualitativement, l'impact des GAR dans les établissements peut être bien réel, sans pour autant influencer significativement sur les pratiques pédagogiques. Il serait opportun de donner un second souffle à ce dispositif compte tenu de son intérêt dans la lutte contre le décrochage, la rupture ou la souffrance scolaires.

La formation continue des enseignants, un enjeu pour l'avenir dans l'enseignement agricole

Les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole sont confrontés à des évolutions importantes, liées aux attentes nouvelles de la société ou aux transformations du monde professionnel. Le développement du numérique dans le système éducatif, les politiques publiques menées au sein du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, comme « Produire autrement » constituent autant d'enjeux auxquels les personnels doivent pouvoir répondre. Dans ce contexte en évolution, ce sont donc de nombreuses attentes pour l'exercice du métier qu'il faut prendre en compte pour le maintien et le développement de l'expertise disciplinaire et professionnelle, pour un renouvellement des pratiques, pour inciter à l'innovation et à l'évaluation des effets des actions pour la réussite des apprenants. La formation, tant initiale que continue, doit fournir les éléments dont les personnels ont besoin pour s'adapter à ces enjeux, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

« Penser la formation des enseignants aujourd'hui c'est améliorer la qualité de la formation pour tous, tout au long de la vie. » (chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle »)

1. Un « métier qui s'apprend » : acquérir les compétences indispensables pour l'entrée dans le métier

Nul ne conteste plus en effet que les enseignants exercent un métier qui ne s'improvise pas et la mise en place des ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) vise précisément avec les nouveaux Master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) à fournir aux jeunes professeurs les connaissances disciplinaires tout autant que les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier. L'introduction

d'une véritable alternance dans le parcours est la traduction d'une volonté de professionnalisation accrue.

Par ailleurs, une part non négligeable d'enseignants contractuels est encore recrutée chaque année hors concours. L'existence d'un dispositif d'accompagnement spécifique à l'entrée dans la fonction (TUTAC - Tutorat des agents contractuels) constitue un viatique nécessaire pour comprendre le cadre d'activité dans un établissement d'enseignement agricole ou les attentes en matière de pédagogie. Si les regroupements proposés apportent quelques repères, l'accueil dans les établissements ne fait pas suffisamment l'objet d'un véritable projet de prise en charge et d'intégration dans un collectif de travail.

L'élargissement du vivier de recrutement - notamment dans le domaine des enseignements professionnels - qui peut constituer un atout pour l'enseignement agricole, doit aussi amener à penser l'accompagnement à la prise de fonction de ces personnels et à élever si nécessaire leur niveau de qualification.

Recommandation

Renforcer l'accueil des nouveaux enseignants lors de leur entrée dans la fonction et l'accompagnement durant les premières années de carrière.

2. Les spécificités de l'enseignement agricole : conforter l'acquisition d'une culture commune et inciter à l'évolution des pratiques pédagogiques

Les enseignants exerçant dans les établissements d'enseignement agricole assurent des missions communes à l'ensemble des corps enseignants du second degré, et à ce titre, se réfèrent aux compétences attendues en tant que fonctionnaire et professeur.

Pour autant, l'exercice du métier d'enseignant dans l'enseignement agricole s'effectue dans un contexte particulier : cadre donné par les politiques publiques portées par le ministère, exercice des cinq missions intégrées dans le Code rural, enseignement à vocation professionnelle forte, ancrage territorial des établissements, structuration des EPLEFPA associant les trois voies de formation, initiale scolaire ou par apprentissage et formation continue.

L'enseignement agricole est aussi reconnu comme porteur de spécificités pédagogiques qui font son identité et auxquelles les acteurs sont particulièrement attachés.

L'appréhension des différents enjeux, des différentes missions comme des publics en formation et de leurs projets, la connaissance des métiers auxquels on forme, du territoire et de ses potentialités, la construction d'une culture commune sont donc autant d'éléments reconnus comme indispensables.

Recommandation

Un référentiel professionnel des enseignants de l'enseignement agricole - avec une déclinaison selon les spécificités des emplois concernés - serait un outil à même de préciser les compétences spécifiques attendues et nécessaires à maîtriser pour l'exercice du métier.

Les évolutions liées :

- au projet politique du ministère (« Enseigner à produire autrement » inscrit dans le plan d'action suite à la promulgation de la loi d'avenir pour l'agriculture, l'agroalimentaire et la forêt d'octobre 2014),
- aux rénovations de diplômes ou de parcours (rénovation de la voie professionnelle),
- aux modifications des référentiels (approches par les compétences et les situations, évaluation par capacités dans le cadre de la certification),
- à la diversité des publics, y compris en situation de handicap, et à la nécessité de prendre en compte leurs difficultés mais aussi leurs acquis et leurs aptitudes,

ont profondément modifié l'environnement professionnel des enseignants. On attend un changement des pratiques pédagogiques, prenant davantage en compte le « faire apprendre », la différenciation des enseignements, l'individualisation dans la prise en charge des besoins particuliers des apprenants, avec une plus grande autonomie laissée aux établissements dans la mise en œuvre des formations. Les connaissances et la didactique disciplinaires doivent également être maintenues et développées, notamment pour que les enseignements restent en phase avec les évolutions scientifiques et techniques. L'enseignement « à l'ère du numérique » impose aussi que les enseignants soient capables de maîtriser les outils proposés et d'élaborer de nouvelles stratégies pédagogiques en les mobilisant de façon opportune, ce qui implique formation technique et didactique.

☞ Recommandation

Poursuivre et développer l'accompagnement de l'évolution des pratiques pédagogiques, conforter la formation technique (le numérique par exemple), disciplinaire (connaissances et didactique) et la connaissance du milieu professionnel.

Devant ces attentes multiples et des évolutions relevant d'approches ou de pratiques encore peu ou mal stabilisées, il s'agit surtout d'aider à une nouvelle vision du métier, plus axée sur une diversification des pratiques pédagogiques, une réflexivité sur l'activité et une évaluation des effets sur les apprenants.

☞ Recommandation

Stimuler les approches interdisciplinaires et collaboratives dans le travail des enseignants avec l'ensemble de la communauté éducative, valoriser les ressources matérielles et humaines présentes dans les différents centres de l'établissement (exemple : l'exploitation agricole ou l'atelier technologique).

Ces évolutions nécessitent aussi une nouvelle approche de l'organisation pédagogique dans l'établissement. Il est essentiel que les directeurs d'établissement saisissent l'importance d'accompagner ces nouvelles démarches, notamment en encourageant et en facilitant les dynamiques d'équipes.

☞ Recommandation

Au-delà de la formation lors de la prise de fonction, développer la professionnalité des directeurs en matière de pilotage pédagogique.

3. L'offre de formation : anticiper sur les besoins et construire des réponses adaptées

Les formations actuellement proposées répondent essentiellement à trois situations en termes de besoins et de réponses :

- une adaptation aux modifications structurelles (exemples : sessions d'accompagnement institutionnelles liées aux rénovations de diplômes ; « Enseigner à produire autrement ») ;

- la participation à des réseaux structurés thématiques ou disciplinaires, dans un engagement plutôt sur le long terme ;
- la recherche de solutions à des difficultés ressenties dans un contexte donné, le plus souvent diagnostiquées dans un collectif et pouvant faire l'objet d'un accompagnement ou d'une formation spécifique sur site, modalité qui s'est développée ces dernières années.

Les acteurs mobilisés pour l'identification et l'analyse des besoins sont multiples : services de la DGER, Inspection de l'enseignement agricole, directeurs d'établissements, système national d'appui... Outre cette diversité d'acteurs qui peuvent avoir des logiques différentes, le simple recensement des besoins n'est pas suffisant pour construire une offre de formation tenant compte des moyens mobilisables et à envisager sur un pas de temps plus ou moins long qu'il s'agit aussi de définir.

Recommandation

Mettre en place un dispositif plus opérationnel d'analyse des besoins et mobiliser une ingénierie efficace pour la construction des réponses, préciser le rôle des différents opérateurs dans le cadre d'une stratégie globale.

La situation classique de stage de formation sur une période de plusieurs jours en un lieu spécifié - et parfois très éloigné du domicile des personnels - ne paraît plus être la réponse la mieux adaptée en matière de formation continue. D'autres modalités sont donc à rechercher - et ont déjà émergé - en diversifiant les possibilités de réponses et les compétences mobilisées, y compris hors du ministère chargé de l'Agriculture.

Les technologies basées sur l'utilisation du numérique ouvrent, quant à elles, des perspectives importantes d'autoformation et permettent d'envisager de nouvelles modalités (les MOOC¹) ou de reconsidérer des formes déjà éprouvées comme les formations ouvertes et à distance.

Le développement d'actions d'accompagnement collectif par les équipes du système national d'appui permet une analyse réflexive - ancrée sur des approches issues de la recherche en sciences de l'éducation - permettant de dépasser les simples échanges de pratiques entre pairs, qui quoiqu'intéressants, trouvent rapidement leurs limites en l'absence d'un tiers capable d'amener à penser le changement.

1. *Massive Open On line Courses* (cours en ligne ouverts et massifs)

Recommandation

Rendre visible, pour tous les acteurs, les divers dispositifs de formation et d'accompagnement sur lesquels s'appuyer en fonction des besoins.

La diffusion d'actions ou d'initiatives innovantes, qu'elles émergent d'individus ou d'équipes d'établissements, dans le cadre de groupes de réflexion comme les GAP (groupes d'animation et de professionnalisation), de recherches-actions ou d'expérimentations, fournit des repères importants pour engager les équipes à changer leurs pratiques. Elle pose néanmoins des questions de transfert dans un contexte différent tout comme sur les possibilités de démultiplication par des pairs.

Recommandation

Structurer une organisation permettant d'impulser l'innovation pédagogique comme levier de formation pour les équipes.

4. Les établissements d'enseignement : penser une approche collective de la formation continue

Le manque de formation constitue un des obstacles exprimés face aux attentes de changement ou aux difficultés rencontrées dans l'exercice du métier. Dans le même temps, l'entretien et le développement des compétences individuelles ne se comprennent que dans un collectif de travail au sein de l'établissement en visant un objectif commun de réussite des jeunes, tant professionnelle que personnelle. Les équipes doivent se donner les moyens de mesurer en interne l'impact de leurs pratiques sur les élèves et leur réussite, d'apprécier les évolutions suite aux actions de formation, d'identifier les leviers mobilisés...

Recommandation

Développer une culture collective de l'évaluation des actions et de leurs effets dans les établissements (autoévaluations).

Les réponses en matière de formation ne sont pas toujours à rechercher à l'extérieur. La valorisation des compétences en interne a également des conséquences positives sur la motivation des personnels et favorise plus

sûrement le développement de dynamiques efficaces. Elle nécessite l'implication de l'équipe de direction qui doit être outillée dans cet objectif.

Recommandation

Créer les conditions pour un « établissement apprenant » : penser la formation en situation pour la résolution de problèmes liés à un contexte spécifique, envisager la dimension collective de la formation, valoriser et mutualiser les compétences localement.

La formation des personnels doit donc être intégrée comme une composante majeure dans la conduite stratégique de l'établissement. Ainsi, la négociation du plan local de formation avec les représentants des personnels pourrait constituer un véritable outil de dialogue social. Cet aspect pourrait être renforcé par la nécessité de s'appuyer sur les projets d'établissement.

Recommandation

Faire de la politique de formation locale un outil central de la gestion des ressources humaines.

5. La gouvernance en matière de formation continue : élaborer une politique, suivre et réguler les dispositifs mis en place

Depuis 2012, la formation continue de l'ensemble des agents du ministère chargé de l'Agriculture relève d'une gouvernance unique. Par la mutualisation des moyens et l'offre décloisonnée, elle a permis une augmentation du volume global de formation et une gestion optimisée des moyens². Pourtant, la programmation des actions relève d'une organisation complexe, mêlant une offre annuelle (plan national de formation notamment) et au fil de l'eau, dans une mobilisation de moyens soit nationaux soit régionaux, à partir d'initiatives diverses.

Le système national d'appui (SNA), par les établissements qui le composent et les réseaux thématiques qui le constituent, participe assez directement à la formation continue des personnels. Ses interventions sont variées : identification de besoins, ingénierie et animation de sessions de formation, production de ressources, apport méthodologique aux équipes, accompagnement... sans que des priorités soient clairement dégagées, tant globalement que pour chacun des établissements considérés. Le pilotage du SNA apparaît

2. Bilan social du MAAF, 2012

aujourd'hui insuffisant pour qu'il puisse répondre à des attentes multiples et dans des modalités adaptées. De plus, bien que les établissements « institutionnels » du SNA soient partie prenante de l'enseignement supérieur, la participation des autres établissements d'enseignement supérieur agricole à l'appui et à la formation des personnels de l'enseignement technique reste mineure.

Recommandation

Conforter un dispositif global et cohérent de formation continue pour répondre aux différents besoins, définir clairement le rôle des différents acteurs, faire preuve d'anticipation dans les moyens et le développement des réponses en lien avec les outils et les pratiques mobilisables.

Dans le cadre de cette gouvernance unique, le niveau régional devient un acteur incontournable. Le délégué régional à la formation continue (DRFC) est appelé à jouer un rôle de premier plan pour promouvoir la politique de formation du ministère, assurer l'animation du réseau des responsables locaux de formation (RLF) en établissements et assurer l'ingénierie de formation, ce qui nécessite une bonne connaissance – et une bonne analyse – des attentes et besoins des personnels enseignants.

Recommandations

- Intégrer le niveau régional dans la mise en place d'une politique concertée et collaborative de formation continue ; mobiliser les outils de pilotage pertinents, document régional de formation (DRF), projet régional pour l'enseignement agricole public (PREAP).
- Consolider le rôle du DRFC en matière d'ingénierie et d'animation du dispositif en région avec une vision stratégique.

Si les bilans réalisés au titre de la formation continue rendent compte de taux de participation assez satisfaisants à des actions³ de la part des enseignants, ils renseignent peu sur les effets des formations et sur les évolutions réelles de la professionnalité des personnels que celles-ci ont amenées.

Recommandation

Améliorer la mesure de l'efficacité du système de formation continue.

3. Il s'agit là seulement des actions ayant fait l'objet d'inscriptions dans l'outil SAFO et exprimées en journées de formation. En 2012, 47 % des enseignants ont suivi une formation (bilan social du MAAF).

6. La formation tout au long de la vie : maintenir et développer des compétences pour évoluer dans son activité professionnelle

La carrière des enseignants voyant sa durée s'allonger, il faut donc envisager des solutions pour conserver son attractivité au métier, maintenir la motivation sur le long terme et permettre son exercice de façon optimale. Le maintien et le développement de compétences se jouent donc tout au long de la vie professionnelle et sont indispensables pour la réactivité devant des préoccupations nouvelles et qui s'éloignent de plus en plus du « savoir » initial.

Il y a lieu de se préoccuper de solutions possibles à mettre en place à destination des agents pour l'élévation du niveau de qualification au niveau master - par la validation des acquis de l'expérience (VAE) ou des formations qualifiantes - ou pour l'accès aux concours et à des promotions ou en vue de reconversions dans d'autres emplois dans l'enseignement.

Les possibilités de changer de publics (élèves, apprentis, adultes), de reconnaître la « double compétence », l'engagement dans des fonctions de tuteur, de formateur, de contributeur de GAP, de recherche-action... sont autant d'occasions de rompre les habitudes et de diversifier les pratiques; elles permettent aussi de s'assurer d'un capital d'enseignants engagés dans la réflexion pédagogique et qui peuvent en assurer le relais.

Recommandation

Optimiser les masters MEEF pour la professionnalisation des personnels, le développement des compétences, l'adaptation à des missions particulières.

Les enseignants mesurent généralement l'importance de se former, en manifestent l'envie, sans pour autant l'inscrire dans leurs priorités professionnelles au quotidien. Parfois freinés par des conditions d'accès à la formation jugées difficiles, le manque de disponibilité, déçus de certains apports n'ayant pas répondu à leurs attentes, ils renoncent à ce droit, qui est aussi une nécessité.

De plus, la culture enseignante, les statuts et les conditions d'exercice en matière d'obligations de service, les modalités actuelles d'évaluation des personnels enseignants rendent sensible toute perspective d'évolution vers un caractère obligatoire. La formation doit donc être favorisée et rendue nécessaire à travers des incitations fortes dans le cadre de l'exercice du métier. Pour autant, dans une logique de formation tout au long de la vie, il pourrait être utile d'envisager une formation obligatoire à certaines étapes

du parcours, notamment en prévision – ou en accompagnement – d'un changement d'activité (prise en charge de nouvelles classes, de nouveaux publics...) ou de fonction (mise en œuvre de missions autres que de formation, chef de projet, coordonnateur de filière...). Des formations hors temps scolaires pourraient sans doute être envisagées plus largement, pour en faciliter l'accès, tout en maintenant leur caractère basé sur le volontariat.

Les possibilités de «seconde carrière» doivent aussi être une préoccupation et demandent à être envisagées de façon anticipée. Elles impliquent que les enseignants puissent plus facilement accéder à un bilan de compétences.

Ces questions demandent d'apporter l'appui nécessaire aux personnes concernées. Les IGAPS (Inspecteurs généraux d'appui aux personnes et aux structures), comme les inspecteurs de l'enseignement agricole doivent y contribuer.

Enfin, la formation continue doit aussi intégrer la dimension du bien-être au travail et les dimensions psychologiques de l'activité.

Recommandation

Renforcer le suivi personnalisé des personnels, mettre en place une logique de formation tout au long de la vie et de parcours professionnel pour les enseignants.

Les dispositions de la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale ouvrent de nouvelles perspectives pour les personnels.

En particulier, le compte personnel de formation (CPF), qui doit remplacer le droit individuel à formation (DIF) est censé améliorer l'accès à la formation, y compris qualifiante. Attaché à la personne, et suivant l'individu tout au long de sa carrière, y compris après une période de chômage ou un changement d'emploi, ce dispositif doit permettre d'acquérir des compétences et la «sécurisation des parcours professionnels». La mise en application pour les enseignants et formateurs doit pouvoir constituer un atout réel pour ces personnels.

Conclusion

Les réformes de ces dernières années, la diffusion rapide des nouvelles technologies et le développement du numérique, le changement des publics d'apprenants... sont venus ébranler l'identité professionnelle des enseignants et formateurs, dans l'enseignement agricole en particulier. Dans une période où des bouleversements importants traversent ainsi la société, où la légitimité des enseignants est parfois mise en cause, la formation tout au long de la vie devient dès lors, pour ce métier exposé, une obligation qui doit être pensée sur le long terme afin d'infléchir les pratiques de façon pérenne.

La formation continue doit ainsi permettre le développement des compétences, l'actualisation des connaissances ou l'adaptation à de nouvelles fonctions ou missions. Elle doit fournir les éléments dont les enseignants ont besoin pour modifier en profondeur leurs pratiques en vue d'une meilleure prise en charge des apprenants pour les conduire à la réussite. Elle doit aussi s'inscrire dans le développement personnel de l'individu, indispensable pour qu'il puisse envisager les évolutions attendues.

Les modalités de la formation continue doivent se construire dans le prolongement d'une formation initiale permettant d'apporter les compétences essentielles pour réaliser un enseignement de qualité, mais aussi de motiver les personnels en vue de l'actualisation et du développement de ces compétences tout au long de la carrière. Elles doivent aussi s'inscrire dans une approche collective au sein des établissements où les conditions d'exercice du métier, les situations de travail déterminent aussi l'expression des compétences.

La nécessité de rationaliser les moyens, tant sur un plan budgétaire qu'humain, impose de s'interroger sur l'adéquation besoins/offre de formation, en vue d'améliorer les pratiques et de dégager les conditions pour favoriser les évolutions dans l'exercice du métier. Cela passe par le développement d'outils stratégiques et de pilotage adaptés aux différents niveaux et nécessite de s'attacher à mobiliser la formation continue dans toutes ses dimensions, en pensant global et local.

CHAPITRE IV

L'évaluation des EPLEFPA : une nécessité, certes, mais un enjeu avant tout !

Les principes de l'évaluation (et de l'autoévaluation) sont développés depuis de nombreuses années dans les pays anglo-saxons et du Nord de l'Europe. La mise en œuvre de l'évaluation en France a été plus tardive, en particulier pour ce qui concerne les établissements d'enseignement. Pourtant, la mise en place de la LOLF⁴ et la nécessité de « rendre compte », ainsi que l'accroissement de l'autonomie donnée aux établissements scolaires conduisent à mettre en place des procédures visant à garantir la cohérence nationale de la politique éducative et à permettre aux établissements de progresser de façon continue dans leur production de services aux usagers.

Un chantier entrepris de longue date

L'évaluation des établissements de l'enseignement agricole est depuis de nombreuses années au cœur des réflexions et pratiques de l'Inspection de l'enseignement agricole. Tout comme au ministère chargé de l'Éducation nationale, plusieurs pistes ont été explorées sans jamais donner totale satisfaction.

Une des premières questions qui sont posées à l'occasion d'une évaluation d'établissement est sans doute de déterminer **pour quoi** et **pour qui** cette évaluation est réalisée. Quels sont les objectifs poursuivis ?

L'examen des actions conduites en la matière depuis le début des années 2000 fait apparaître une évolution de ces objectifs. À l'origine, il s'agissait, d'une part, de répondre à la demande d'évaluation des politiques publiques⁵ et, d'autre part, - en contrepartie de l'autonomie conférée à l'établissement - d'évaluer la façon dont celui-ci exerçait et conduisait les missions de service public qui lui étaient assignées par la loi⁶. Ces évaluations étaient donc destinées à la fois au niveau national pour apporter des éléments

4. Loi organique relative aux lois de finances, adoptée en 2001

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

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

d'information relative à la mise en œuvre de sa politique, au niveau régional pour fournir des données et des leviers pour le pilotage régional, et enfin au niveau local pour l'amélioration de ses performances. C'est ainsi que des évaluations de la mise en œuvre des projets d'établissement (EMOPE) ont été conduites au début des années 2000. Elles ont d'abord fait l'objet de tests en région Rhône-Alpes sur un nombre limité d'établissements puis ont été développées successivement en Limousin et en Lorraine, régions dans lesquelles elles ont concerné l'ensemble des établissements publics et privés. À l'issue de ces « campagnes », le bilan réalisé a mis en évidence deux éléments : d'une part, ces évaluations n'étaient pas nécessairement valorisées aux niveaux national et régional et, d'autre part, la faisabilité en termes de moyens (en particulier humains) était questionnée. Ceci a conduit à une inflexion de la démarche : le choix a été fait d'intervenir en réponse aux établissements.

Un contexte actuel propice à l'évaluation

La loi d'orientation et de programmation sur la refondation de l'école de la République, l'acte III de la décentralisation et la loi d'avenir portée par le ministre en charge de l'Agriculture ont des répercussions sur le système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, notamment en termes de pilotage et de relations entre les différents partenaires et ce, à tous les niveaux territoriaux. En particulier, les perspectives de contractualisation conduisent à réfléchir l'évaluation au sein d'un tryptique « Projet-Contrat-Évaluation ».

C'est dans ce contexte que l'Inspection de l'enseignement agricole a lancé un important chantier, initié par la lettre de commande de la directrice générale de l'enseignement et de la recherche en 2011-2012 puis précisé par celle du 11 janvier 2013, visant à établir une nouvelle procédure reposant sur deux volets complémentaires : le premier propre à chaque établissement consistant en une autoévaluation, le second conduit par l'Inspection de l'enseignement agricole sous la forme d'une évaluation externe.

Deux modalités : l'autoévaluation et l'évaluation externe

La distinction réalisée entre autoévaluation et évaluation externe repose sur une différenciation entre les objectifs poursuivis et la qualité des évaluateurs. L'autoévaluation est conduite par les acteurs de l'établissement et vise à « **se rendre compte** » alors que l'évaluation externe réalisée par des évaluateurs extérieurs vise « **à rendre compte** ».

Ainsi, l'autoévaluation est conçue selon un « **modèle participatif** » (Meuret et Morlaix, 2001). Le choix des indicateurs est laissé à l'établissement et les discussions permises par l'évaluation doivent conduire à un diagnostic partagé et à une appropriation des objectifs par chacun. L'évaluation externe est quant à elle conçue selon un « **modèle technique** » qui mobilise des indicateurs de résultats et des standards définis pour l'ensemble des établissements.

L'évaluation des EPLEFPA⁷, tant dans sa dimension autoévaluation qu'au travers de l'évaluation externe, vise une amélioration continue de la qualité des dispositifs d'enseignement et de fonctionnement des établissements. Elle doit être distinguée du contrôle en ce qu'elle ne consiste pas à vérifier des normes mais à connaître et à mesurer les effets de l'action conduite par l'établissement et en ce qu'elle peut, en outre, servir de base pour le dialogue entre les acteurs des différents niveaux de responsabilité, y compris entre l'établissement et les autorités publiques chargées de la contractualisation.

Une méthodologie progressivement stabilisée

Un premier rapport sur l'évaluation des établissements a été produit par l'Inspection de l'enseignement agricole en juin 2013. La méthodologie proposée initialement s'inspirait des procédures d'évaluation existantes actualisées à partir de l'analyse bibliographique des nombreuses parutions récentes et des premiers retours d'établissements consultés. Afin d'élaborer une procédure adaptée qui prenne en compte au plus près les contraintes des établissements évalués, une phase de test a été réalisée début 2014 auprès de cinq établissements représentatifs de l'enseignement agricole dans ses principales composantes, notamment dans la perspective de répondre au mieux aux exigences du contexte de ces derniers et de déterminer les moyens à mobiliser. Un second rapport proposant une méthodologie finalisée a été remis au cours de l'été 2014. La phase de test a permis de vérifier le réalisme du guide d'évaluation, de préciser les critères et indicateurs pertinents, en vue d'établir une liste restreinte, et de valider la méthodologie d'évaluation avant généralisation.

7. Les dispositions relatives aux EPLEFPA sont indiquées dans le Code rural (article L811-8 et suivants).

1. L'autoévaluation

1.1. Les principes

L'autoévaluation est désormais considérée aux niveaux national, européen et international comme un élément primordial et indispensable du management interne de la qualité, mais aussi de la préparation à l'évaluation externe. De plus, les évaluations externes, quels que soient leur intérêt et leur dimension participative, sont d'un coût humain comme financier important qui ne permet qu'une fréquence de réalisation relativement faible. Enfin, même lorsqu'une évaluation externe est mise en œuvre, les démarches d'autoévaluation restent nécessaires. Elles contribuent à alimenter l'évaluation externe, à professionnaliser les acteurs et participent à l'amélioration continue des services aux usagers.

L'autoévaluation est une démarche participative mise en place par l'établissement permettant une professionnalisation de l'ensemble des acteurs. Elle tente de répondre à cette question : faisons-nous ce qui est attendu de nous et comment pouvons-nous améliorer notre action ?

Pour cela, les acteurs doivent apporter des réponses aux interrogations suivantes :

- quelles sont les performances de l'établissement (quels sont les résultats obtenus) ?
- satisfaisons-nous les besoins et les attentes des usagers ? Du territoire ?
- notre offre de formation et d'éducation est-elle satisfaisante ?
- notre management est-il satisfaisant ?
- notre leadership est-il satisfaisant ?
- ...

L'autoévaluation est impulsée par le chef d'établissement et demande l'implication de ceux qui vont la réaliser. Un risque possible de l'autoévaluation est de se limiter aux questions qui ne remettent pas en cause l'existant. Une difficulté peut être également de passer à côté de l'essentiel en ne prenant pas assez de distance.

Le principe fondamental de l'autoévaluation est donc de s'appuyer sur une démarche d'amélioration continue de la qualité afin d'aider les établissements à analyser leur organisation, leur fonctionnement ainsi que la mise en œuvre de leurs pratiques.

La démarche d'autoévaluation s'inscrit, de ce fait, dans un cadre commun à tous les établissements.

L'autoévaluation est le fruit d'une **démarche interne** à l'établissement, organisée et autorégulée. Elle doit contribuer à professionnaliser les prises de décisions, à faciliter l'atteinte des objectifs propres à l'établissement et à améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation. Il s'agit pour l'établissement de faire état de sa propre perception de la situation à partir des indicateurs qui lui apparaissent comme les mieux adaptés aux enjeux et à ses attentes. Elle impose l'implication d'un maximum d'acteurs de l'établissement, ce qui nécessite un pilotage associant les différentes catégories de personnels et la direction.

L'autoévaluation s'inscrit dans une logique de processus itératif qui sous-entend une mise en œuvre sur la base d'un **rythme** cohérent par rapport à différents paramètres :

- périodicité du projet d'établissement ;
- besoins ou attentes des autorités publiques en matière de contractualisation (exemple des contrats d'objectifs et de moyens) ;
- périodicité de l'évaluation externe ;
- communication annuelle des résultats en particulier lors d'un conseil d'administration ;
- évolution des politiques publiques.

Remarque :

L'association de partenaires extérieurs relève de l'établissement et des choix que ce dernier aura arrêtés à la lumière des attendus et du périmètre de l'évaluation.

1.2. La démarche d'autoévaluation

L'autoévaluation s'inscrit dans une approche participative d'accompagnement au changement et à l'amélioration. En ce sens, la liste de critères et d'indicateurs permettant de porter un jugement sur la qualité de ce qui est fait dans les établissements, mais surtout sur l'amélioration continue de cette qualité (**dynamique de progrès**), n'est pas arrêtée mais reste ouverte à la discrétion de l'établissement qui en évalue le bien-fondé à la lumière de son contexte et de son environnement. Ainsi, liberté est laissée à chaque établissement de choisir les critères d'évaluation et les indicateurs qui lui semblent les mieux indiqués pour éclairer la prise de décision, donc son pilotage, en fonction de sa taille, des enjeux et des risques propres à son activité et à son fonctionnement. Enfin, l'autoévaluation peut être plus ou moins approfondie sur les différents sujets correspondant aux principaux enjeux de chacun.

Cependant, il apparaît légitime que plusieurs de ces critères et indicateurs s'imposent d'eux-mêmes car un certain nombre d'entre eux est renseigné annuellement et par tous. Ainsi, la méthodologie d'autoévaluation mise en œuvre doit conduire les établissements à s'appuyer sur une base commune permettant de dégager des données comparatives.

L'autoévaluation ne vise donc pas l'uniformisation mais la mise en place d'une cohérence globale tant au niveau de l'établissement qu'au niveau du système d'enseignement agricole.

L'Inspection de l'enseignement agricole peut être amenée à intervenir en appui pour le pilotage de la procédure d'autoévaluation.

2. L'évaluation externe

2.1. Les principes

L'évaluation externe est avant tout réalisée dans le but de rendre compte des performances de l'établissement et, au-delà, du système d'enseignement agricole tant aux niveaux régional que national. Tout en prenant en compte les autoévaluations, elle s'appuie sur des observations et des indicateurs définis pour l'ensemble des établissements. Ces indicateurs permettent de comprendre en quoi le fonctionnement et l'organisation de l'établissement expliquent ses performances. En outre, ils permettent à l'établissement de se situer par rapport aux autres, à l'échelon régional de situer la performance de ses établissements par rapport à ceux des autres régions, et au niveau national d'avoir une vision globale de l'état du système. Enfin, les établissements s'appuient sur les éléments de l'évaluation externe pour orienter leur projet et améliorer leur performance.

L'Inspection de l'enseignement agricole assure le pilotage de l'évaluation externe dont la périodicité, compatible avec celle du projet d'établissement, doit permettre un suivi régulier des établissements mais également être en phase avec les moyens mobilisables.

2.2. La méthodologie de l'évaluation externe

L'évaluation externe, conduite par un groupe multi-catégoriel d'inspecteurs, s'organise en trois phases successives :

- une phase préparatoire/exploratoire déterminante au cours de laquelle les principales données caractéristiques de l'établissement sont recueillies au travers des documents transmis et des échanges directs avec l'établissement, notamment la direction. Cette phase permet de configurer la phase suivante en termes de nombre d'évaluateurs et de durée d'intervention. Elle permet également de caractériser les principaux éléments de problématiques qui orienteront les questionnements et les entretiens ;
- une phase opérationnelle *in situ* reposant principalement sur la réalisation d'entretiens avec les personnels de direction et des représentants de la communauté éducative ainsi que sur le recueil et l'expertise de documents complémentaires de ceux ayant été transmis lors de la phase préparatoire. Les entretiens individuels et collectifs conduits lors de l'évaluation sont strictement confidentiels ;
- une phase rédactionnelle qui débouche sur la production d'un rapport d'évaluation, lequel est ensuite complété des remarques éventuelles formulées par l'établissement. Ces remarques ne donnent lieu à aucune précision complémentaire de la part des évaluateurs. Le rapport final est également transmis à la DGER ainsi qu'à la DRAAF de rattachement de l'établissement. Ce rapport d'évaluation se termine par une conclusion/synthèse qui fait état des principaux atouts et contraintes de l'établissement et met en perspective les axes de progrès.

La méthodologie retenue a également pour but de limiter la sollicitation des acteurs de l'établissement afin de ne pas accroître la surcharge de travail induite en privilégiant l'exploitation et la valorisation du nombre considérable de données collectées annuellement au niveau des établissements à la demande de l'administration, des financeurs et des partenaires. Ces données, dont beaucoup sont transmises au niveau national, ne font pas encore l'objet d'un traitement statistique globalisé ni d'une agrégation qui en permettrait une exploitation à plus grande échelle.

2.3. Le protocole d'évaluation externe

Après la première expertise réalisée dans le cadre de la phase préparatoire, la mission en établissement repose sur des entretiens conduits selon le protocole suivant :

- présentation de la démarche d'évaluation par les inspecteurs à l'ensemble de l'équipe de direction ;
- présentation rapide de l'EPLFPA par le directeur en présence de l'équipe de direction ;

- visite de l'établissement sous la conduite du directeur de l'EPLEFPA et/ou des directeurs de centres constitutifs ;
- entretien avec le président du conseil d'administration ;
- entretien individuel avec chacun des membres de l'équipe de direction ou du comité de direction ;
- entretiens collectifs avec les représentants des personnels enseignants siégeant dans les différentes instances ;
- entretiens collectifs avec les représentants des personnels non enseignants siégeant dans les différentes instances ;
- entretiens collectifs avec les représentants des apprenants (élèves, étudiants, apprentis et adultes) siégeant dans les différentes instances ;
- entretiens avec les représentants des parents d'élèves siégeant au CA ;
- les autres entretiens, individuels ou collectifs, seront déterminés sur la base de la première expertise et en accord avec la direction de l'établissement, en fonction des problématiques soulevées.

Remarque :

Selon la période, il se peut que les représentants dans les instances ne puissent pas être auditionnés. Il appartiendra alors aux évaluateurs, en collaboration avec la direction de l'établissement, de déterminer quels seront les interlocuteurs ad hoc afin d'avoir un échantillon représentatif.

2.4. Les éléments d'analyse

La prise en compte de la situation particulière de chaque établissement conduit à adapter la méthodologie mise en œuvre dans le souci d'une aide à la prise de décision et au pilotage. Cependant, l'évaluation s'inscrit dans une dynamique plus globale qui, même si elle peut privilégier certaines entrées, doit permettre une expertise plus large que le strict périmètre de l'établissement, notamment dans une logique d'observatoire induisant des éléments comparatifs et statistiques.

Dans un souci d'exhaustivité relative et d'harmonisation, la formalisation de l'évaluation et la structuration des questionnements et des expertises sont organisées autour de cinq champs :

- champ 1 - L'EPLEFPA : un lieu de formation, d'éducation et d'insertion
- champ 2 - L'EPLEFPA : une organisation pilotée par un projet
- champ 3 - L'EPLEFPA : une organisation sociale à vocation éducative
- champ 4 - L'EPLEFPA : un système ouvert sur son territoire
- champ 5 - L'EPLEFPA : un système organisé et administré

Chaque champ regroupe cinq à six critères spécifiques qui eux-mêmes regroupent des indicateurs dont certains peuvent être communs à plusieurs champs.

L'évaluation de l'établissement repose ensuite sur quatre niveaux d'analyse :

- le premier niveau correspond aux indicateurs qualitatifs et quantitatifs ;
- le deuxième niveau est celui des critères évalués sur la base des indicateurs ci-dessus ;
- le troisième niveau conduit à l'évaluation de chacun des cinq champs à l'aide des critères correspondants ;
- le quatrième niveau (ou niveau global) consiste en une fiche synthétique d'évaluation de l'établissement qui permet une lecture macroscopique fondée sur les cinq champs.

Le principe d'évaluation de chacun des champs et critères, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs, repose sur une cotation synthétique comprenant quatre échelons d'appréciation :

A : situation très satisfaisante

B : situation satisfaisante.

C : situation insatisfaisante.

D : situation très insatisfaisante

L'appréciation de chaque champ et critère est réalisée sur la base de la synthèse des indicateurs quantitatifs et qualitatifs.

Conclusion

L'obligation de rendre compte, corollaire incontournable de l'autonomie croissante conférée aux EPLEFPA, passe par une plus grande maîtrise en termes de management, tant au niveau organisationnel que fonctionnel. L'évaluation des établissements s'inscrit donc dans un processus globalisé qui se conçoit comme une aide potentielle à la prise de décision aux niveaux local (établissement), régional et national. Les contraintes, notamment budgétaires, qui pèsent actuellement sur le dispositif d'enseignement agricole induisent des procédures adaptées moins « gourmandes » en termes de moyens. La méthodologie d'évaluation a ainsi été conçue sur la base d'une collaboration large et constructive entre les établissements et les évaluateurs.

La phase de test de la démarche a permis de vérifier le réalisme du guide d'évaluation, de préciser les critères et indicateurs pertinents et de valider la méthodologie d'évaluation avant un éventuel déploiement.

Références bibliographiques

BARON G., MONNIER É., Une approche pluraliste et participative : coproduire l'évaluation avec la société civile, *Informations sociales*, n° 110, septembre 2003

BASLE M., MATRION C., *Accompagner l'autoévaluation des établissements scolaires – Guide méthodologique à l'intention des établissements publics du 2^d degré de l'académie de Rennes*, université de Rennes, rectorat de Rennes-Cereq Bretagne, 2008

BOTTANI R., FAVRE B. *et al.*, Autonomie de l'école – Évaluation, *Perspectives*, n° 120, vol. XXXI, n° 4, décembre 2001

BUISSON-FENET H., PONS X., *Les pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse : vers des figures de l'État éducateur contemporain en Europe*, Recherche Evalexe réalisée dans le cadre d'une convention avec le Centre Henri Aigueperse (Unsa Education) avec le concours de l'IRES, mai 2011

CLAUDE A., RHYN H. *et al.*, *Évaluation et qualité de l'école – Cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaires et des directions d'établissements*, conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne, 2008

DE COSTER I., *Autonomie scolaire. Responsabilisation des écoles et épreuves standardisées – Partie 2 : l'évaluation des établissements scolaires*, conférence à l'ESÉN, Poitiers, 9 juillet 2009, vidéo disponible sur le site de l'ESÉN : www.esen.education.fr

DUMAY X., Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : diversité et mécanismes d'hybridation, *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 76, décembre 2009

ESÉN, *Évaluer les EPLE. Formes et pratiques d'évaluation mises en place dans les établissements scolaires de second degré en France et à l'étranger*, janvier 2012

ESÉN, IGAENR, IGEN, Dossier documentaire : *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique de notre système éducatif*, juillet 2010

ODRY D. (dir.), *Évaluer pour accompagner les établissements d'éducation et de formation. Faisons-nous ce que nous disons faire et avons-nous raison de faire ce que nous faisons?*, ESÉN, MESR, 2012

ÉTIENNE J., *L'évaluation au service du pilotage*, conférence à l'ESÉN, Poitiers, 7 juillet 2009, vidéo disponible sur le site de l'ESÉN : www.esen.education.fr

FAUBERT V., *School Evaluation : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, *OECD Education Working Papers*, n° 42, décembre 2009

GATHER THURLER M., *L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement*, in BOIS M. (dir.), *Les systèmes scolaires et leur régulation*, CRDP de Lyon, 2002

INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, *Évaluer l'établissement d'enseignement : pourquoi, comment?*, in *Rapport de l'IEA 2002-2003*, MAPAAR-DGER, 2003

INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, *L'évaluation d'une politique publique particulière : la mise en œuvre du projet d'établissement (EMOPE)*, in *Rapport de l'IEA 2005-2006*, MAP-DGER, 2006

JACOB S., OUVRARD L., *Comprendre et entreprendre une évaluation participative : guide de synthèse*, PerfEval-université Laval, 2009

LECOINTE M., *Les enjeux de l'évaluation*, L'Harmattan, 1997

MEURET D., MORLAIX S., *Quelques conditions de succès de l'autoévaluation d'un établissement scolaire : leçons d'une expérience à l'échelle européenne*, IREDU, 2001

NORMAND R., *Autoévaluer l'établissement scolaire : les indicateurs de l'Inspection écossaise*, séminaire INRP-académie de Nantes, 3-4 février 2009

NORMAND R., L'autoévaluation pour accompagner l'expérimentation et le projet d'établissement. Quelques pistes à partir d'expériences anglo-saxonnes, *Éducation & Formation*, n° 81, mars 2012

PERRENOUD P., L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientifique? in CRAHAY M. (dir.), *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, De Boeck, 1994

PICHEAU L., *L'évolution du système éducatif : quels indicateurs de performances?*, actes du Forum de la régulation 2001, version du 16 février 2002

MCGREGOR I.S., *Pratiques d'autoévaluation en Écosse*, conférence à l'ESÉN, Poitiers, 13 janvier 2010, vidéo disponible sur le site de l'ESÉN : www.esen.education.fr

TOURMEN C., TOUTLEMONDE J., Comment former à évaluer? Quelques apports de la didactique professionnelle, *Éducation Permanente*, n° 165, octobre 2005

VOGLER J., *L'évaluation des EPLE : qu'évalue-t-on quand on évalue?*, conférence à l'ESÉN, Poitiers, 10 mars 2010, vidéo disponible sur le site de l'ESÉN : www.esen.education.fr

CHAPITRE V

Une instruction comptable M99 réécrite applicable en 2015

L'année 2015 voit l'aboutissement de la nécessaire révision de l'instruction comptable M99, applicable aux établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA), qui datait du 22 septembre 1994. Le travail de réécriture a été porté par l'Inspection de l'enseignement agricole et plus précisément par le groupe d'inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière. Ce travail qui s'est poursuivi sur plusieurs années a notamment fait l'objet de l'une des priorités depuis 2013.

1. Une instruction comptable de référence devenue obsolète au fil des années

1.1. La création des EPLEFPA, conséquence des lois de décentralisation

La première vague de décentralisation de 1983 a amené à la création des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Ceux-ci étaient originaux du fait qu'ils intervenaient dans les trois voies de formation : initiale scolaire, apprentissage et formation professionnelle continue. Ils pouvaient donc être constitués de trois types de centres : lycée, centre de formation d'apprentissage et enfin centre de formation professionnelle et de promotion agricoles.

Par ailleurs, une exploitation agricole était rattachée au lycée afin de servir de support pédagogique de démonstration et d'application.

L'autonomie inhérente à leur statut d'établissement public était confirmée et ils se voyaient rattachés aux régions pour ce qui concernait le fonctionnement de leur lycée, leur entretien et leur équipement. Ils étaient par ailleurs soumis aux contrôles du préfet pour ce qui concerne la légalité de leurs actes, à celui du directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la

forêt, autorité académique, pour leurs actes pédagogiques, ainsi que pour les actes budgétaires, conjointement avec le conseil régional.

Le décret du 29 novembre 1985, codifié ultérieurement dans le Code rural et de la pêche maritime, a réglementé le fonctionnement de ces EPLEFPA, y compris pour leurs aspects budgétaire et comptable et renvoie à une décision interministérielle le soin de fixer l'instruction comptable. C'est dans ce cadre qu'a été élaborée l'instruction comptable M99 initiale.

1.2. Une instruction comptable de référence

En septembre 1994, lors de sa mise en application, l'instruction comptable M99, reprenait, outre l'ensemble des données budgétaires et comptables, l'ensemble des dispositions législatives et réglementaires applicables au fonctionnement des EPLEFPA. Elle faisait référence à cinq codes, notamment, bien évidemment, le Code rural et de la pêche maritime, mais également celui de l'éducation nationale, du travail, le Code général des impôts et le Code civil, ainsi qu'à 138 autres textes de niveaux divers : ordonnances, lois, décrets, arrêtés et circulaires.

La volonté avait été d'en faire un outil complet pour la gestion budgétaire et comptable de l'établissement, et donc un document de référence incontournable au quotidien pour les cadres impliqués en matière de gestion. Cet objectif a été atteint et pendant de nombreuses années, les classeurs de couleur sombre n'étaient jamais très éloignés du directeur et du gestionnaire de l'établissement, voire souvent, sur leur bureau en permanence.

Par ailleurs, l'édition de cette instruction sous forme de classeurs, en version papier uniquement, comportant trois tomes, répondait au souhait de proposer un document évolutif qui serait modifié chaque fois que la législation et la réglementation applicable évolueraient.

1.3. Une mise en œuvre sécurisante

La mise en application de l'instruction comptable M99 s'est accompagnée, d'une part, d'un logiciel spécifique dédié à la comptabilité des EPLEFPA et également d'une formation de l'ensemble des cadres de l'enseignement agricole.

Le logiciel *Coccinelle*, développé par le Cnerta (actuellement service de l'institut Eduter au sein d'AgroSup Dijon) a été conçu spécifiquement pour la

mise en application de l'instruction M99. Il tenait compte du budget unique de l'établissement public, mais aussi de l'organisation en centres constitutifs, les exploitations et ateliers étant rattachés au centre lycée et suivis en divisions B et C. L'application permettait un travail simultané de plusieurs utilisateurs installés dans des lieux distants, sur trois modules : centre (engagement et liquidation), ordonnateur (mandatement et émission des titres) et agent comptable (paiement et recouvrement), le tout bien évidemment dans le strict respect du principe de la séparation ordonnateur-comptable.

Une formation de déploiement, tant de l'instruction comptable elle-même que du logiciel, avait été réalisée en s'appuyant sur des démultiplicateurs préalablement eux-mêmes formés. Des interventions ont ainsi été dispensées en région auprès de l'ensemble des directeurs de centres, des gestionnaires et agents comptables.

1.4. Une adaptation limitée dans le temps

Malgré la volonté marquée de procéder à l'actualisation de l'instruction, aucun amendement, ne lui a été apporté après sa publication initiale (donc pendant 21 ans).

Pour autant, des modifications profondes ont été appliquées en 2002, pour la mise en œuvre desquelles, d'ailleurs, le logiciel a amplement évolué, conservant la même architecture, mais passant sous *Windows*, d'où sa nouvelle appellation de *Cocwinelle*.

Les modifications avaient pour objectif de répondre :

- au passage à l'euro ;
- à la modification des amortissements (suppression des dépréciations) ;
- à la création de centres constitutifs pour les exploitations agricoles et ateliers technologiques ;
- au développement d'une comptabilité complète allant jusqu'au bilan pour l'ensemble des centres afin de répondre aux obligations fixées par le Code du travail pour les CFA ;
- à la mise en place de l'extourne pour les produits et les charges.

L'évolution du logiciel a également permis d'intégrer un module destiné à la mise en place d'un budget de gestion afin d'offrir la possibilité d'effectuer un suivi et une analyse budgétaire de certaines activités dans le but de déterminer un résultat, le cas échéant, et/ou de calculer des coûts sur des objectifs identifiés par l'établissement. Ce module permet d'éviter un traitement extracomptable et constitue une aide au pilotage.

2. L'instruction interministérielle du 13 mars 2015, publiée le 26 mars est l'aboutissement d'une révision nécessaire

2.1. La nécessaire remise à niveau d'une instruction devenue obsolète

En 21 ans, la règle a énormément évolué, autant en ce qui concerne les normes comptables que pour les principaux textes applicables au fonctionnement des EPLEFPA.

Le constat réalisé dès la fin des années 2000 avait amené à considérer l'instruction comptable obsolète, sa prise en compte et son application devenant des facteurs de risque. Un long travail de réécriture a donc été entrepris par l'Inspection de l'enseignement agricole et notamment par les inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière. C'est l'ensemble de l'instruction qui a été repris. Il n'y a pas de paragraphe qui n'ait fait l'objet de modification. Certains ont même dû être revus à plusieurs reprises pendant la phase de réécriture du fait du rythme d'évolution de la législation et de la réglementation. Ainsi, la dernière modification a été prise en compte moins de quinze jours avant la publication.

2.2. Une nouvelle architecture pour l'instruction comptable M99

Le travail conjoint avec le bureau des opérateurs de l'État de la direction générale des finances publiques (DGFIP), qui s'est déroulé sur plus d'une année, a amené à revoir en profondeur l'architecture de l'instruction initiale.

La nouvelle instruction est présentée sous trois titres :

Titre 1 : L'EPLFPA – Organisation administrative

Titre 2 : Le budget de l'EPLFPA et son exécution

Titre 3 : Le cadre comptable de l'EPLFPA

Cette organisation, ainsi que le plan de chaque titre sont inspirés de l'instruction comptable M96 applicable aux EPLE de l'éducation nationale qui avait été publiée en 2013.

Ces deux instructions comptables applicables aux EPLE et EPLFPA seront les seules instructions M9 spécifiques à terme, puisque les autres, notamment celles applicables aux établissements publics nationaux de l'enseignement agricole (EPNEA) et aux établissements publics scientifiques, culturels et professionnels (EPSCP) vont être regroupées prochainement au sein d'un même recueil des normes comptables.

2.3. Des modifications en profondeur de l'instruction initiale sur les plans budgétaire et comptable

L'instruction comptable M99 prend en compte les principaux textes régissant les principes comptables et budgétaires intervenus récemment, notamment l'instruction de 2006 sur la comptabilisation des amortissements et le titre premier du décret n° 2012-1246 du 7 novembre 2012 relatif à la gestion budgétaire et comptable publique.

Elle intègre également les récentes modifications des instructions M9 édictées sur avis du Conseil de normalisation des comptes publics (CNoCP). Elle tient donc compte, principalement, des modifications du financement externe de l'actif (nouveaux comptes d'imputation en classe 1), de la notion de contrôle sur le bien qui entraîne son inscription en classe 2. Saisi sur le projet de la M99, le CNoCP a émis, le 15 janvier 2015, un avis favorable à sa mise en application dès 2015. Il a toutefois demandé que deux modifications soient introduites au plus tard en 2017 :

- la suppression du résultat exceptionnel et donc disparition des chapitres 67 et 77 ;
- la comptabilisation non budgétaire des dépenses d'intervention pour compte de tiers.

En application de ces textes, les principales modifications budgétaires et comptables par rapport à la version de 1994 de l'instruction comptable M99 portent sur : la présentation et le vote du budget par chapitres à deux chiffres ; la possibilité de subdiviser les comptes au-delà du plan comptable arrêté ; la modification de certains comptes (financement des actifs, amortissements, bourses...) ; la notion de budget de centre (dans le respect du caractère unitaire du budget de l'établissement public) ; l'appréciation de l'équilibre réel du budget ; l'utilisation de la capacité d'autofinancement courant (CAF) pour déterminer la variation du fonds de roulement attendue de l'exécution d'un projet de budget ; l'inscription budgétaire des dépôts et cautionnements ; le nouveau seuil d'immobilisation des biens ; la règle d'amortissement au pro-rata temporis ; la méthode d'évaluation et de dépréciation des stocks ; la constatation des droits (droits constatés/droits acquis) ; la méthode de correction des erreurs ; la comptabilisation des subventions ; la technique de l'extourne utilisable non seulement en section de fonctionnement du budget mais également en investissement ; le seuil d'encaissement/paiement en espèces ; le mode de comptabilisation des biens vivants ; la distinction entre purement administratif des comptes et contrôle juridictionnel...

2.4. Une mise à jour des principaux textes régissant le fonctionnement des EPLEFPA

Parmi les principales évolutions, figure notamment la prise en compte des dispositions :

- du Code de l'éducation et du Code général des collectivités territoriales en raison des nouvelles compétences des conseils régionaux ;
- du Code général de la propriété des personnes publiques applicables aux EPLEFPA (régime juridique et régime de propriété des biens mobiliers et immobiliers selon leur mode d'acquisition ; déclassement et désaffectation des biens immobiliers) ;
- du Code des marchés publics ;
- du Code général des impôts : taxe sur la valeur ajoutée, dont livraison à soi-même, impôt sur les sociétés.

L'instruction introduit enfin l'obligation de la mise en œuvre d'une commission d'inventaire pour l'évaluation des stocks des exploitations agricoles et ateliers technologiques, ainsi que la possibilité de faire appel à un concours bancaire (ligne de trésorerie).

3. Un déploiement qui s'appuie sur une formation et une mise à jour du logiciel dédié

Tout comme en 1994 et en 2002, il est apparu incontournable d'accompagner la mise en œuvre de cette nouvelle version de la M99 en outillant les agents qui allaient devoir la mettre en application.

3.1. Une formation qui a été dispensée à destination des cadres et des opérateurs

Dès l'automne 2014, deux journées de formations ont été dispensées en vingt sessions en métropole à destination de l'ensemble des cadres des EPLEFPA : directeurs, adjoints, directeurs de centre, secrétaires généraux et gestionnaires, agents comptables. Ont également été invités à suivre ces sessions des opérateurs à raison de trois par établissements (centre, ordonnateur et agence comptable). L'objectif était de présenter l'ensemble des trois titres de l'instruction comptable rénovée et de mettre en exergue les principales modifications afin de préparer l'ensemble de ces publics à pouvoir les appliquer dans les meilleures conditions dès la date d'application de l'instruction.

Au printemps 2015, deux autres journées de formation ont été dispensées. La première, à destination des cadres, a porté sur l'analyse budgétaire et financière. La seconde, destinée aux opérateurs, a été axée sur les techniques permettant de mettre en œuvre les principes budgétaires et comptables et sur des éléments d'analyse.

Vingt agents sont intervenus en binôme, avec un inspecteur à compétence administrative, juridique et financière, pour dispenser ces formations. Il s'agissait d'agents en poste dans la région, préalablement formés et aptes ensuite à constituer une ressource de proximité.

Enfin, deux sessions ont également été organisées, l'une sur l'île de la Réunion, regroupant les agents concernés des EPLEFPA de cette île et ceux de l'établissement de Mayotte, et l'autre à la Martinique destinée aux agents des Antilles et de la Guyane.

3.2. Une mise à jour conséquente du logiciel Cocwinelle

La mise en œuvre des dispositions de l'instruction comptable M99 nécessite une adaptation importante du logiciel. Celle-ci concerne tant la présentation des documents budgétaires, que la nomenclature comptable (liste des comptes), les opérations nouvelles comme l'extourne pour les opérations en capital et le budget provisoire en l'absence de vote en début d'exercice et enfin la suppression de certaines fonctionnalités telle les ressources affectées.

Par ailleurs, il apparaît opportun de permettre l'édition de tableaux d'analyse budgétaire et financière et de calculer automatiquement un certain nombre de ratios, qui seront à la disposition des responsables, afin de les éclairer sur la situation économique de l'établissement et ainsi leur donner des indications pour leur pilotage.

Ces évolutions qui font suite, notamment, à la profonde modification récemment mise en place pour tenir compte de l'instruction de 2013 sur les financements externes de l'actif, ne pourront se faire que de manière échelonnée, pour l'essentiel au cours de l'année 2015, mais également début 2016.

Conclusion

L'instruction comptable, dans sa version du 13 mars 2015, redevient donc un outil de référence, tant sur les plans budgétaire et comptable qu'au niveau des principaux textes relatifs au fonctionnement des EPLEFPA. Publiée sous version numérique, sa nécessaire mise à jour devrait en être facilitée à l'avenir.

Ces nouveaux outils que constituent l'instruction comptable M99 et son logiciel d'application, une fois mis à jour, devraient permettre plus de lisibilité et de sécurité dans une période de tensions financières qui demande rigueur et professionnalisme.

DEUXIÈME PARTIE



Les dispositifs de formation et les missions

CHAPITRE VI

Le certificat de spécialisation « Restauration collective » créé en 2011

La restauration collective constitue pour le ministère chargé de l'Agriculture un enjeu national majeur qui s'inscrit dans le Programme national pour l'alimentation (PNA), mis en place suite à la loi de modernisation de l'agriculture et de la pêche du 27 juillet 2010. Ce programme visait quatre objectifs : faciliter l'accès de tous à une bonne alimentation, développer une offre alimentaire de qualité, favoriser la connaissance et l'information sur l'alimentation, promouvoir notre patrimoine alimentaire et culinaire.

Souhaitant renforcer la coopération avec les professionnels, le ministère a signé le 15 décembre 2011 une convention avec le comité de coordination des collectivités⁸, devenu RESTAU'CO, réseau qui représente les professionnels de la restauration collective en gestion directe de tous les secteurs auprès des pouvoirs publics. La mise en place de formations conduisant au certificat de spécialisation « Restauration collective » (CS RC) s'inscrit dans les engagements figurant dans cette convention.

L'arrêté du 8 juillet 2011 a créé à titre expérimental le CS RC, qui s'appuie sur le référentiel du brevet professionnel agricole option Transformations alimentaires (diplôme correspondant au niveau 5 de qualification). Dans ce cadre expérimental, il est exclusivement préparé par la voie de l'apprentissage et délivré selon la modalité des unités capitalisables (UC). La liste des établissements autorisés à dispenser la formation a été élargie progressivement au cours de l'expérimentation, passant de quatre en 2011-2012 à douze en 2013-2014. Deux nouveaux établissements ont engagé une démarche pour participer à cette action à partir de septembre 2014.

À la demande de la DGER, une évaluation *in itinere* de l'expérimentation a été engagée par l'Inspection de l'enseignement agricole dès 2012⁹. Le

8. Le C.C.C., association créé par des professionnels de la restauration collective en gestion directe, est devenu RESTAU'CO en 2014.

9. Les rapports d'évaluation remis en juillet 2012 et juin 2013 sont consultables sur www.chlorofil.fr

rapport d'expertise produit en juin 2014 a permis de dégager les enseignements de l'expérimentation et d'envisager les suites à lui donner.

1. Un référentiel conforme aux principes des diplômes rénovés du MAAF

L'ingénierie relative à l'élaboration du CS RC a été confiée à l'institut Eduter¹⁰, suite aux travaux réalisés par les délégués régionaux à l'ingénierie de formation (DRIF). Le référentiel du diplôme a été construit selon les principes appliqués depuis 2009 à l'ensemble des diplômes rénovés du ministère chargé de l'Agriculture. Il se compose :

- d'un référentiel professionnel qui décrit le contexte de l'emploi visé, présente les fonctions et activités exercées par le salarié concerné (fiche descriptive d'activité - FDA) et les situations professionnelles significatives¹¹ (SPS), organisées en champs de compétence.
- d'un référentiel de certification qui liste les capacités attestées par le diplôme et décrit les modalités d'évaluation.

Au référentiel de diplôme s'ajoute un « document complémentaire » qui, d'une part, apporte aux équipes un ensemble d'informations utiles pour organiser la formation et l'évaluation, et, d'autre part, précise pour chaque UC les objectifs intermédiaires et les points sur lesquels l'évaluation peut porter ainsi que les attendus.

La rénovation des diplômes place la notion de capacité au centre du référentiel de diplôme. La capacité « exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements. La mise en œuvre de cet ensemble de dispositions et d'acquis se traduit par des résultats observables »¹². L'ingénierie préalable à la création du CS a fait apparaître trois capacités :

- organiser en sécurité sa production en fonction du planning de fabrication ;
- conduire la production des préparations culinaires ;
- réaliser les opérations garantissant la qualité sanitaire des repas.

10. L'institut de recherche, de recherche-développement et d'appui au système éducatif Eduter fait partie de l'établissement AgroSup Dijon, établissement relevant du MAAF et du MESR. Eduter est impliqué dans le système national d'appui (SNA) à l'enseignement technique agricole.

11. Les SPS représentent les situations clés, qui, si elles sont maîtrisées par les titulaires des emplois visés par le diplôme, suffisent à rendre compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail.

12. D'après la définition CNCP-RNCP, reprise dans le *Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels* - Les définitions et les concepts sur lesquels on s'accorde : Glossaire, p. 17, avril 2010, téléchargeable sur www.chlorofil.fr

Pour obtenir le diplôme, le candidat doit avoir démontré au travers des différentes épreuves certificatives ses capacités dans ces trois domaines. Chaque capacité correspond à une UC.

2. Des acteurs investis dans le dispositif expérimental

Les centres de formation impliqués dans l'expérimentation se sont engagés fortement en amont de la formation, tant en termes d'ingénierie pédagogique que de communication.

En interne, un travail important a été conduit préalablement à l'ouverture du premier cycle afin d'organiser la formation (conception du dispositif, mobilisation des ressources nécessaires...). Le directeur, ou le coordinateur selon les cas, a été porteur d'une démarche d'impulsion auprès de l'équipe. Parallèlement, les centres ont engagé de nombreuses actions auprès des partenaires extérieurs pour mettre en place les partenariats nécessaires et favoriser le recrutement des apprentis. L'expérience montre que cet effort doit être poursuivi au-delà de la première année de fonctionnement afin de promouvoir la formation auprès des jeunes et des entreprises et de faciliter la conclusion de contrats d'apprentissage.

Depuis le début de l'expérimentation, un accompagnement des centres a été assuré par l'institut Eduter. Des sessions de formation portant sur le dispositif UC, l'évaluation et la pédagogie de l'alternance ont été proposées aux nouveaux centres engagés dans l'expérimentation. Ces formations et les rencontres nationales ont permis aux centres d'élaborer conjointement un cadre d'organisation de la pédagogie et de l'évaluation.

Le partenariat avec RESTAU'CO, porté par la convention de 2011, est relayé par les représentants régionaux de cette association, qui assurent le dialogue avec les établissements.

Les CFA soulignent la qualité de ce partenariat et son caractère indispensable. Il contribue au recrutement, à la recherche et à la professionnalisation des maîtres d'apprentissage. Par ailleurs, les liens tissés en région permettent, en cours de formation, des visites d'entreprises ou des interventions de professionnels chevronnés. Quelques centres ont également bénéficié d'un parrainage par un grand groupe de l'agroalimentaire partenaire des adhérents de RESTAU'CO (mise à disposition de produits alimentaires pour les travaux pratiques, organisation de visites de sites industriels, mise à disposition de conférenciers).

3. Une certification dont la pertinence est confirmée, même si les effectifs demeurent modestes

Le besoin d'une formation et d'une certification spécifiques à la restauration collective est exprimé par l'ensemble des partenaires. Les employeurs potentiels recherchent des salariés qui maîtrisent à la fois les bases de cuisine et les particularités de la restauration collective. Le certificat de spécialisation, qui vient compléter une formation antérieure dans le domaine alimentaire, répond à cette attente. Dans une logique de promotion interne, largement développée dans le secteur, certains employeurs souhaitent aussi recruter par le biais de cette formation des personnes qui pourront évoluer vers un emploi de second de cuisine, voire de chef de cuisine. De nombreuses structures d'accueil sont en effet confrontées au départ prochain à la retraite d'une partie de leurs agents, notamment de chefs de cuisine.

Les apprentis en CS RC travaillent dans des structures diversifiées : établissement scolaire, restaurant universitaire, hôpital, maison de retraite, restaurant d'entreprise... Hormis quelques exceptions, les structures d'accueil assurent la restauration en gestion directe. Les employeurs les plus nombreux sont les collectivités locales (notamment les conseils régionaux et les communes).

Pour autant, le nombre de jeunes engagés dans un contrat d'apprentissage préparant au CS RC reste modeste : 47 apprentis en 2013-2014, soit sept apprentis en moyenne par formation ouverte (5 à 9 jeunes selon les cas). Le déploiement des formations CS RC s'est heurté depuis le début de l'expérimentation à un certain nombre de freins :

- L'ouverture d'une formation par apprentissage ne peut intervenir qu'après accord et conventionnement par le conseil régional d'une part, habilitation par la DRAAF d'autre part. De ce fait, les centres ont parfois été confrontés à des problèmes de calendrier pour ouvrir un premier cycle de formation, ce qui a pu conduire à des reports d'ouverture ou peser sur le recrutement. En 2013-2014, cinq centres sur les douze habilités n'ont pas ouvert de formation.

- Dans certains territoires, les propositions des employeurs sont encore peu nombreuses. Les recrutements du centre dépendent parfois d'un ou deux employeurs, de l'engagement ou non des collectivités territoriales en tant qu'employeur... Aux dires des CFA, le nombre de jeunes intéressés par la formation est supérieur au nombre de contrats finalement signés.

- Les employeurs recherchent des jeunes qui ont acquis des capacités en cuisine. Les titulaires d'un autre diplôme sans lien direct avec le CS ont plus de difficultés à obtenir un contrat.

- Les résidences familiales des apprentis sont parfois éloignées des entreprises d'accueil potentielles et les jeunes s'avèrent peu mobiles.

L'analyse du profil des apprentis en formation fait apparaître un décalage entre le public visé à l'origine et celui qui est effectivement accueilli. En effet, l'arrêté qui porte création du CS RC précise que le certificat est accessible aux candidats titulaires du certificat d'aptitude professionnelle Cuisine ou d'un brevet professionnel agricole (BPA)¹³ Transformations alimentaires. Dans les faits, la majorité des jeunes qui entrent en formation (55 %) ne sont pas titulaires de l'un de ces diplômes¹⁴. Nombre d'entre eux détiennent soit un CAP Agent polyvalent de restauration, soit un diplôme en rapport avec le domaine Cuisine mais non prévu par l'arrêté : BEP cuisine, bac professionnel Cuisine ou brevet professionnel Cuisinier. On observe qu'un nombre significatif de jeunes entrent en formation avec un diplôme de niveau 4.

4. Les apports des expérimentations conduites dans les centres

Les centres impliqués dans l'expérimentation ont mené des travaux d'ingénierie et mis en place des réflexions collectives afin de s'approprier le cadre national puis de construire une organisation pédagogique adaptée.

4.1. Des dispositifs qui s'inscrivent dans le cadre de l'alternance

Les centres mettent en œuvre un ensemble de dispositions liées à la réglementation et aux spécificités d'une formation par apprentissage :

- organisation d'une réunion des maîtres d'apprentissage en début de formation, avec un taux de participation le plus souvent très élevé ;
- mise en place d'outils de liaison permettant de suivre de façon précise et régulière les activités réalisées par l'apprenti en entreprise d'une part, au centre de formation d'autre part ;
- réalisation d'une ou deux visites en entreprise pendant la formation (rencontre avec le maître d'apprentissage et l'apprenti) ; l'organisation des évaluations en entreprise est évoquée au cours de ces visites ;

13. Le BPA est un diplôme de niveau 5.

14. Pour les jeunes non titulaires de l'un des diplômes prévus par l'arrêté de création, l'accès au CS est possible sous réserve d'une décision favorable du DRAAF au vu du dossier transmis par le centre.

- organisation, au cours de la formation en centre, de visites d'entreprises afin de permettre aux apprentis de mieux appréhender la diversité des pratiques et organisations professionnelles.

Plusieurs centres ont désigné des formateurs tuteurs, chargés d'assurer un suivi personnalisé de chaque apprenti tout au long de sa formation.

Si le contenu des documents de liaison est hétérogène, les supports qui ont été conçus permettent le plus souvent de suivre la progression de l'apprenti dans la maîtrise des gestes professionnels au travers de fiches de tâches. La démarche qui donne le plus satisfaction est basée sur le positionnement de l'apprenti par rapport à la maîtrise des activités confiées (observation, travail sous contrôle, tâches réalisées en autonomie) et son évolution. Ce travail est le fruit de la formation animée par l'institut Eduter, dont l'un des axes principaux était la pédagogie de l'alternance.

Certains centres ont le souci de faire découvrir aux apprentis la diversité des situations professionnelles dans lesquelles ils pourront être amenés à exercer leur activité ultérieurement. Durant la formation en centre, des temps de découverte et de travaux pratiques dans une structure partenaire sont parfois introduits. La découverte de situations de travail diversifiées est parfois possible au sein même des entreprises d'accueil, qui peuvent proposer à l'apprenti différents lieux et types d'organisation des activités.

4.2. Des dispositifs de formation qui s'appuient sur les situations professionnelles

En cohérence avec la pédagogie de l'alternance, la construction des séquences de formation en centre prend, d'une manière générale, appui sur les pratiques professionnelles avec la volonté d'établir un lien entre ce qui se passe en entreprise et en centre.

Tous les centres se sont orientés vers une organisation de la formation en centre autour de thèmes transversaux aux enseignements. Selon les centres, les thèmes sont de différentes natures. Ils peuvent porter sur :

- les préparations culinaires et les recettes ;
- la connaissance et la valorisation des produits locaux, les filières de production ;
- les spécificités des différents types de structures dans lesquelles une restauration collective est proposée (école, hôpital, entreprise, prison, maison de retraite...) ;
- les différentes organisations des restaurations collectives.

Les activités pédagogiques de la semaine de formation sont bâties autour de l'un de ces thèmes.

Les centres soulignent l'importance de l'appui de RESTAU'CO pour prendre contact avec des entreprises et des professionnels ressources pour la formation (visites, TP, interventions, témoignages). De plus, dans de nombreux centres, des parrainages ont été conclus avec RESTAU'CO et avec des entreprises partenaires. Ils permettent de faire participer les apprentis à des activités particulières autour de différents produits ou à des manifestations professionnelles (concours Gargantua¹⁵, salon professionnel de la restauration collective...).

Les organisations pédagogiques mises en place par les centres sont bien perçues par les apprentis comme par les maîtres d'apprentissage. Les apprentis rencontrés sont satisfaits de l'organisation de la formation. Ils soulignent son caractère professionnel.

4.3. Des évaluations qui mobilisent fortement les entreprises

Les centres ont établi leur plan d'évaluation suite à différents échanges entre eux, en lien avec la formation des équipes assurée par Eduter. S'ils prennent des initiatives, ils sont très attentifs à respecter les règles communes et les orientations définies lors des regroupements.

Sauf exception, le plan d'évaluation comporte deux ou trois épreuves. Les évaluations sont construites autour de deux situations professionnelles, qui correspondent aux situations de travail confiées aux apprentis : production d'un plat et distribution de repas. Deux CFA y ajoutent une situation spécifique « entretien matériel ou équipement et sol ».

Le référentiel de certification prévoit que les trois UC soient évaluées en situation professionnelle. Les centres ont précisé collectivement ce cadre et convenu que ces évaluations se déroulent dans l'entreprise qui emploie l'apprenti, en situation réelle de travail.

Dans une majorité de centres, toutes les évaluations se déroulent effectivement en entreprise ; seuls deux centres ont introduit une part d'évaluation au centre de formation. Ceci constitue une évolution sensible par rapport aux pratiques courantes de l'évaluation dans les formations professionnelles. Le maître d'apprentissage apparaît de ce fait comme l'un des piliers de la

15. Concours du meilleur cuisinier de collectivité en gestion directe de France, organisé chaque année par RESTAU'CO

mise en œuvre des évaluations, même si le formateur est le plus souvent présent lors des évaluations en entreprise, notamment sur les temps d'explicitation des pratiques. Ce fonctionnement permet un regard croisé par rapport aux attentes de l'évaluation. De leur côté, les apprentis considèrent l'évaluation en entreprise comme un point tout à fait positif.

Les centres soulignent toutefois quelques limites posées par cette organisation : situations professionnelles hétérogènes, besoin de professionnalisation des maîtres d'apprentissage sur la pratique d'évaluation, mobilisation forte des formateurs en cas d'effectifs importants...

4.4. Des pratiques d'individualisation encore peu formalisées

La majorité des CFA réalise des tests de positionnement à l'entrée en formation et prend en considération le cursus antérieur des apprentis. Ainsi, constatant qu'une part importante des jeunes en formation n'ont pas acquis de compétences en cuisine au travers de leur cursus antérieur, certains centres ont adapté leur démarche pédagogique de façon à leur apporter les bases jugées indispensables.

Dans tous les cas, ces tests fournissent aux formateurs des indications utiles pour adapter la progression pédagogique et mettre en place des enseignements différenciés au sein du groupe. Les effectifs restreints facilitent la mise en œuvre de ces pratiques. Un centre va plus loin en formalisant pour chaque apprenti un « contrat individuel pédagogique de formation ». Des créneaux horaires sont réservés à des ateliers de travail individuel animés par les formateurs. Un point individuel sur le déroulement du parcours est réalisé régulièrement au travers d'un entretien avec chaque apprenti.

5. Des pistes de réflexion issues de trois années d'expérimentation

L'observation et l'analyse des dispositifs mis en œuvre depuis trois ans permettent au comité de pilotage en charge du suivi de l'expérimentation d'étudier les évolutions possibles du cadre actuel.

L'évaluation a mis en avant deux problématiques fortes.

- La lisibilité du référentiel du diplôme pour les professionnels du secteur comme pour les candidats

Recommandation

Cette lisibilité pourrait être améliorée à différents niveaux. L'observation du profil des emplois effectivement occupés par les diplômés directement à la sortie de la formation et du niveau d'autonomie qui leur est donné peut permettre d'actualiser la FDA. Par ailleurs, une correspondance plus étroite entre champs d'activité et capacités, et donc UC, faciliterait l'appropriation du référentiel de certification. Les aspects relatifs à l'organisation du travail d'une part, à l'hygiène, à la sécurité et à la traçabilité d'autre part pourraient être traités de façon transversale, en phase avec les exigences professionnelles. Un référentiel de certification modifié dans ce sens permettrait d'évaluer spécifiquement chaque capacité et faciliterait l'acquisition progressive du certificat.

- Les conditions d'accès au CS RC

La question de l'ouverture des formations à des publics relevant de la formation professionnelle continue est fortement évoquée par l'ensemble des acteurs rencontrés depuis le début de l'expérimentation. Cette question est centrale compte tenu des recrutements modestes constatés dans les cycles apprentissage, mais aussi compte tenu de la pertinence pressentie de cette formation pour préparer ou accompagner des adultes déjà insérés dans le milieu professionnel ou ayant des acquis en restauration traditionnelle et souhaitant évoluer en cours de carrière. Les centres perçoivent aussi des besoins de professionnalisation des agents en activité.

Les évaluations conduites par l'Inspection permettent également de dégager des pistes de travail pour les centres impliqués dans l'expérimentation.

- L'appui d'un réseau professionnel s'avère être un levier essentiel pour préparer la mise en place de la formation (phase d'étude préalable) et nouer les contacts indispensables à son démarrage (recherche entreprises d'accueil, intervenants...). Les centres de formation doivent continuer à s'appuyer sur le partenariat national entre la DGER et RESTAU'CO. Au-delà, chaque centre doit poursuivre un travail de fond dans son territoire afin, d'une part d'informer tous les acteurs de l'existence et de la pertinence du certificat, et d'autre part de faire reconnaître sa compétence à intervenir dans ce domaine professionnel.

- Les établissements nouvellement habilités à mettre en œuvre la formation ont été accompagnés : formation d'acteurs (cycle Habilitation UC spécifique), suivi sur site par Eduter. Il est souhaitable que les centres poursuivent leur effort de formation et les échanges de pratiques, afin de capitaliser les acquis de la période expérimentale en intégrant les adaptations, notamment des référentiels, qui seront actés.

- La mise en œuvre des évaluations au sein des entreprises d'emploi des apprentis est une démarche structurante, dont la procédure demande à être précisée afin, d'une part d'apporter les garanties recherchées en situation d'examen, et d'autre part de pouvoir être pérennisée dans l'hypothèse de groupes d'apprentis plus conséquents. Par ailleurs, cette pratique d'évaluation ne doit pas exclure d'autres modalités. En effet, conduire l'ensemble des évaluations dans l'entreprise de formation peut s'avérer difficilement réalisable et comporte des risques qui ne doivent pas être ignorés (situations d'évaluations parfois inadaptées ou réductrices, capacités de transfert non mobilisées, problèmes relationnels éventuels...). Des évaluations dans des entreprises tierces peuvent être introduites, ainsi que la mise en œuvre d'évaluations dans un atelier d'établissement par exemple.
- Les centres ont le souci d'adapter la formation aux besoins des jeunes accueillis. À l'avenir, une diversification plus importante des profils des apprentis et des effectifs conséquents nécessiteront des démarches d'individualisation ambitieuses et plus formalisées, pour lesquelles les centres devront s'organiser.

Conclusion

La création du certificat de spécialisation « Restauration collective », démarche en phase avec la politique du ministère en matière d'alimentation, répond à un besoin de qualification clairement exprimé par les professionnels, tant au plan national que local.

Le déploiement des cycles de formation sur le terrain doit être envisagé et accompagné sur le moyen terme. Outre le temps indispensable à l'ingénierie préalable et à l'obtention des accords du conseil régional et de la DRAAF/DAAF, les centres doivent en effet se positionner sur un créneau de formation dans lequel généralement ils n'intervenaient pas antérieurement. Pour cela, ils doivent nouer des relations avec des partenaires nouveaux, mobiliser des moyens et des compétences dont ils ne disposent pas en interne, se faire connaître et reconnaître.

La mobilisation de tous permet toutefois d'ouvrir un nombre croissant de formations au fil des années. La pérennisation des dispositifs passe par une poursuite de cet investissement collectif : investissement des centres, poursuite de l'accompagnement et du partenariat noué depuis le départ avec une structure professionnelle, suivi et ajustement du dispositif par le comité de pilotage national.

CHAPITRE VII

Évaluation de l'expérimentation « Inscription des BTSA dans le LMD »

L'inscription des diplômes de l'enseignement supérieur court dans le cadre du processus de Bologne vise à faire converger les diplômes vers un système basé sur trois grades : licence, master, doctorat (LMD) pour assurer une meilleure lisibilité des formations de l'enseignement supérieur et faciliter des mobilités dans le cadre des parcours de formation.

Depuis le décret n° 2007-946 du 15 mai 2007 le BTSA est formellement intégré dans cette « architecture européenne des études », entraînant l'attribution de 120 crédits ECTS.

1. Une expérimentation mise en place en 2012

1.1. Les enjeux de l'expérimentation

La DGER a mis en place une expérimentation au sein de dix-sept établissements publics et privés volontaires en introduisant des dimensions complémentaires à la simple attribution des 120 crédits ECTS : une formation semestrialisée et organisée en unités d'enseignement (UE), chaque semestre permettant l'acquisition de 30 ECTS, et la délivrance d'un supplément au diplôme. Ce dispositif particulier de formation et d'évaluation concerne trois promotions : 2012-2014, 2013-2015 et 2014-2016.

L'évaluation de cette expérimentation est assurée par l'Inspection de l'enseignement agricole ; elle doit permettre de « déterminer (sa) pertinence et les modalités d'une éventuelle généralisation à tous les BTSA ».

Même si le diplôme conserve un objectif d'insertion lié à sa dimension professionnelle, les deux objectifs visés par cette expérimentation sont d'assurer la reconnaissance du BTSA en matière de poursuite d'études, en le positionnant plus clairement comme un diplôme d'enseignement supérieur, et de faciliter les mobilités étudiantes, en particulier à l'international. Ils s'appuient sur la

semestrialisation des enseignements, la reconnaissance progressive des acquis des étudiants et l'attribution de crédits ECTS tout au long du cursus de technicien supérieur.

L'expérimentation porte sur trois options de BTSA appartenant à des champs différents (Viticulture-œnologie, Analyses biologiques et biotechnologiques, Technico-commercial) dans dix-sept établissements, publics et privés, dont trois en formation par apprentissage. Le démarrage effectif de cette expérimentation a eu lieu à la rentrée 2012.

1.2. Le protocole d'évaluation

L'évaluation par l'Inspection porte sur le dispositif expérimental et le cadre réglementaire proposés ainsi que sur la pertinence de la généralisation à l'ensemble des options de BTSA. Elle s'attache à identifier si l'expérimentation, selon l'organisation et les modalités proposées, permet d'atteindre les objectifs fixés : identité et intégration du diplôme dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), parcours des étudiants et promotion sociale, mobilités (académiques, nationales et internationales, entrantes et sortantes), validité et reconnaissance du diplôme : acquisition des capacités notamment professionnelles, reconnaissance sur le marché de l'emploi.

Les différents axes de l'évaluation concernent la mise en œuvre de la formation et les conditions d'évaluation, les modalités de contrôle et de régulation dans la délivrance du diplôme, le travail des enseignants et l'organisation des apprentissages, le fonctionnement des établissements et l'exercice de l'autonomie, la réussite et les parcours des apprenants.

L'évaluation se déroule en trois phases jusqu'en 2015 donnant lieu à la remise d'un rapport chaque année :

- en 2012-2013 : analyse des conditions de la mise en place de l'expérimentation et des choix réalisés par les établissements et les équipes ;
- en 2013-2014 : bilan d'une session complète ;
- en 2014-2015 : évaluation globale et finale avec analyse de l'expérimentation en tant que dispositif particulier, en considérant le cadrage réglementaire sur lequel elle repose, et mise en perspective avec d'autres expérimentations.

Enfin, la question de la généralisation à l'ensemble des options de BTSA sera posée en examinant les impacts, les obstacles éventuels ainsi que les leviers, les conditions de réussite et l'acceptabilité d'une telle évolution.

1.3. Les premiers enseignements : des perspectives intéressantes pour une intégration des BTSa dans le système LMD

Les premiers éléments d'analyse figurant dans le rapport d'octobre 2013 (*Évaluation de l'expérimentation sur l'inscription du BTSa dans l'espace européen de l'enseignement supérieur – Point d'étape 1*) ont montré qu'il existe de réelles possibilités pour une intégration des BTSa dans le système LMD, ainsi qu'une capacité de mobilisation des équipes et des établissements pour la mise en œuvre. Mais ce dispositif a des incidences tant au niveau de l'établissement dans son organisation pédagogique et dans le fonctionnement des équipes, qu'au niveau régional dans l'implication nouvelle des services des régions organisatrices des examens ou au niveau national dans le fonctionnement des jurys et la délivrance des diplômes.

Ces éléments d'analyse sont confirmés et étayés par le bilan de la session complète 2013-2014 qui engage à questionner différents points au niveau de l'ensemble du système dans la perspective d'une généralisation.

2. Des éléments de bilan à l'issue d'une session complète

2.1. Une dynamique collective renouvelée mais un engagement important attendu des équipes en matière d'ingénierie pédagogique

Une forte implication des personnels

L'avis des équipes est quasiment unanime sur l'intérêt et le plaisir pris à réfléchir sur le sens des enseignements et sur les pratiques mises en œuvre, malgré les difficultés rencontrées pour construire en commun des progressions pédagogiques et des épreuves intégratives. L'expérimentation a donné plus de sens et de cohérence aux enseignements disciplinaires et pluridisciplinaires en favorisant le travail en équipe et en donnant plus de visibilité aux finalités de la formation ; elle a permis de développer des échanges fructueux entre enseignants de matières techniques et générales à travers la construction d'épreuves communes.

Même si le dispositif est souvent jugé chronophage – en raison des conditions inhérentes à une expérimentation, pour une part – les équipes n'envisagent pas un retour en arrière. Certaines auraient même souhaité disposer de plus de marges de manœuvre dans le cadre de cette expérimentation pour tester des modalités innovantes plus larges.

Des exigences nouvelles pour les équipes enseignantes ou les coordonnateurs de filières

Un travail exigeant et complexe a dû être conduit par les équipes pour opérer des choix qui structurent l'ensemble de la formation : élaboration d'un ruban pédagogique découpé en semestres, organisation en unités d'enseignement et attribution des ECTS, positionnement des stages ou de l'alternance dans la progression pédagogique, construction du plan d'évaluation.

Le nouveau dispositif d'évaluation proposé dans le cadre de la semestrialisation repose entièrement sur les équipes et s'avère lourd à gérer : évaluations (avec épreuves de rattrapage et de remplacement) dans un pas de temps réduit entre formation et évaluation, poids du travail administratif accru par la nécessité de statuer chaque semestre sur les acquis, nombre important des documents à réaliser et à transmettre aux jurys dans des délais très courts (notes, bulletins, documents des épreuves envoyés au jury, attestations semestrielles, suppléments au diplôme...). Les coordonnateurs de filières, en particulier, supportent une charge importante au-delà de leurs attributions traditionnelles : travail de pilotage et d'administration renforcé par la fréquence des échéances, responsabilité dans le calcul et les transferts de résultats semestriels. La lourdeur du travail d'ingénierie engagé la première année pour mettre en place le dispositif a incité les équipes à n'ajuster celui-ci qu'à la marge les années suivantes (ajustement de quelques unités d'enseignement et/ou de quelques épreuves). Des coordinations partagées et la désignation de pilotes d'UE constituent souvent des solutions permettant d'alléger en partie la charge.

Des enjeux importants en matière d'organisation de l'établissement et de service des personnels

L'organisation semestrielle a évidemment un impact sur la répartition des enseignements et donc l'activité des personnels enseignants en renforçant une annualisation de leurs services. Néanmoins celle-ci est déjà largement réalisée dans les filières BTSA, même si elle concernait surtout jusqu'alors les enseignements professionnels souvent organisés par blocs autour de thématiques de travail.

Si l'irrégularité des emplois du temps hebdomadaires, variables d'un semestre sur l'autre, occasionne des difficultés pour certains enseignants - en particulier quand ils doivent intervenir dans de nombreuses autres classes ou filières non semestrialisées -, *a contrario* d'autres sont satisfaits de disposer d'horaires groupés en termes d'efficacité pédagogique.

De fait, cette nouvelle organisation a des incidences sur l'ensemble de l'établissement. La semestrialisation a en effet un impact sur les autres filières dont l'organisation est trimestrielle et qui doivent intégrer des contraintes générées par le dispositif BTSA LMD : utilisation des salles spécialisées, mobilisation des personnels techniques, disponibilité des enseignants (intervention en BTSA LMD concentrée sur certains semestres, période d'évaluation semestrielle)...

La mise en place de l'expérimentation a posé moins de difficultés dans les formations par apprentissage car l'activité des formateurs était déjà généralement définie sur la base d'un service annualisé et des emplois du temps variables d'une semaine sur l'autre.

Recommandation

La forte implication des équipes de direction apparaît alors comme une condition nécessaire à la mise en œuvre du dispositif, aussi bien au niveau de l'animation (impulsion, pilotage pédagogique, politique de formation...) qu'au niveau de la gestion des ressources (constitution des équipes pédagogiques, temps alloué à la coordination et aux réunions, appui aux nouveaux enseignants pour s'approprier le dispositif...).

2.2. Une organisation complexe de la formation à mettre en œuvre dans le cadre de la semestrialisation

Si la semestrialisation est globalement admise par les équipes, ces dernières témoignent néanmoins de difficultés pour s'adapter à ce rythme : sentiment de «rétrécissement» du temps même si la semestrialisation permet en réalité de disposer d'«un vrai S4» jusqu'à la fin du mois de juin ; crainte de ne pas pouvoir ménager de progressivité dans les apprentissages ; pression permanente liée aux échéances semestrielles.

La difficulté majeure consiste à articuler trois logiques : unités d'enseignement (UE), capacités et modules de formation, ce qui donne lieu à des combinaisons d'UE extrêmement diverses et parfois discutables. Certaines disciplines, comme l'EPS, trouvent plus difficilement leur place dans des combinaisons par UE pour donner lieu à des épreuves intégratives.

L'ingénierie reste jusqu'à présent modérée en ce qui concerne les périodes de formation en milieu professionnel (positionnements, capacités visées, place des professionnels). Les stages sont proposés le plus souvent en S4 mais ils peuvent également se trouver en S2 et en S3, voire en S1 pour renforcer la

motivation professionnelle. Les équipes sont souvent contraintes en raison de l'étanchéité des semestres à déplacer les dates de fin de semestre pour mieux « coller » aux exigences du terrain ou à préparer l'action ou le projet dans le semestre précédant celui où il sera évalué. Elles sont conscientes de la nécessité d'intégrer davantage les objectifs des périodes en entreprise dans la formation et de développer l'évaluation en milieu professionnel, en valorisant davantage l'entreprise comme partenaire, ce que réussissent mieux les équipes des formations par apprentissage.

Les équipes ont été amenées à réaliser un travail d'ingénierie très important pour la mise en place des UE, la répartition des enseignements et des activités sur les quatre semestres. Elles ont dû faire preuve d'imagination même si finalement l'innovation pédagogique est restée limitée et ce, pour plusieurs raisons : difficulté à se démarquer de pratiques précédentes - et conçues dans un autre cadre -, créativité bridée par les contraintes imposées dans le cadre de l'expérimentation, souci de ne pas s'éloigner des pratiques des autres classes hors expérimentation...

2.3. Une entrée accélérée dans un système d'évaluation par capacités mais des modalités d'évaluation encore à raisonner

L'expérimentation a permis une accélération, variable toutefois selon les équipes, de l'entrée dans le système d'évaluation par capacités.

Il a fallu d'abord aménager le référentiel de certification et restructurer la liste des capacités pour entrer dans le cadre imposé par l'arrêté sans que pour autant les capacités validées par le diplôme soient remises en cause.

Au niveau des équipes, les connaissances acquises dans les modules demeurent encore l'entrée privilégiée et la forme des épreuves terminales est souvent conservée à l'identique. Des formations à l'évaluation par capacités s'avèrent nécessaires pour amorcer ou renforcer des changements de pratiques pédagogiques ; celle proposée par le bureau des formations de l'enseignement supérieur a été largement appréciée mais outre que peu d'enseignants (deux par équipe) ont pu en bénéficier, elle aurait mérité d'être prolongée par une session de mise en pratique.

In fine, le maintien de logiques différentes (UE, ECTS, capacités, notes) telles qu'elles apparaissent dans l'attestation semestrielle rend peu lisibles les capacités évaluées par semestre.

L'absence de notes planchers et le dispositif de compensation restent discutés pour s'assurer que toutes les capacités, notamment les capacités professionnelles – *a priori* garantes d'une bonne insertion – sont réellement acquises.

Le rythme d'évaluation apparenté à des partiels de fin de semestre nécessite une organisation rigoureuse, à plus forte raison dans les CFA où l'étanchéité des semestres crée une forte pression.

Cette intensification du rythme a souvent entraîné une disparition des évaluations dites «formatives», faute de temps et de reconnaissance de leur rôle par les étudiants. Des ambiguïtés restent toutefois à lever sur leur fonction et sur les modalités pertinentes à développer pour apporter l'aide nécessaire aux étudiants.

Les modalités des épreuves de rattrapage prévues chaque fin de semestre par la réglementation posent des questions aux équipes et aux jurys tant dans leur organisation et leur faisabilité que dans leur finalité. La dimension intégrative de l'épreuve, qui implique plusieurs disciplines, interroge sur sa cohérence au regard des capacités visées et la mise en œuvre de celle-ci, quelques jours à peine après les épreuves «normales», ne permet pas aux équipes de développer des stratégies de remédiation.

La présence des professionnels dans l'évaluation apparaît comme une des garanties de reconnaissance du diplôme mais des difficultés demeurent pour identifier leur place et organiser leur participation plus largement.

2.4. Un processus de régulation et de contrôle du diplôme à ajuster dans ce cadre particulier

Le contrôle semestriel apparaît lourd à mettre en place et demande un très fort engagement des présidents adjoints de jury et une grande implication des enseignants. Le contrôle *a posteriori* des évaluations s'avère difficile et fastidieux à réaliser compte tenu de la diversité des constructions d'unités et de découpage des capacités adaptées au semestre. L'approche globale et formelle ne permet pas d'apprécier véritablement le niveau d'exigence des épreuves, l'examen précis des contenus et des acquisitions visées nécessitant un niveau d'expertise plus important. En l'état actuel des choses, il s'apparente plutôt à un contrôle de conformité au plan d'évaluation.

La réglementation mise en place apparaît insuffisante pour résoudre tous les problèmes, notamment au niveau de la gestion des parcours ou des situations d'échec ; par ailleurs, les délais de validation des résultats semestriels

par les jurys ne permettent pas de délivrer les attestations aux étudiants dans un pas de temps acceptable pour une éventuelle réorientation.

Des évolutions sont à apporter dans les outils proposés pour la gestion des notes, des attestations, des convocations, qui alourdissent la tâche des coordonnateurs. La question de la fragilité des outils de collation des résultats et de leur traitement, celle de leur traçabilité et de leur archivage sont également posées.

Enfin, le cadre réglementaire spécifique proposé dans son aspect expérimental a modifié les rôles habituels des différents acteurs dans les processus de régulation et de contrôle, qu'il s'agisse des présidents, présidents adjoints de jury, de l'Inspection ou des « régions organisatrices » des examens.

2.5. Des difficultés à surmonter pour le développement de la mobilité des apprenants

La mobilité des apprenants, nationale ou internationale, constitue un des enjeux de la réforme LMD mais elle reste encore peu développée dans les filières en expérimentation.

La mobilité nationale reste très marginale - un seul cas en 2014, celui d'un étudiant changeant d'établissement en S3 pour découvrir une autre région vinicole. Elle pose la question des équivalences dans un parcours de formation construit différemment, qui pourrait être levée en s'attachant prioritairement aux acquis d'apprentissage et aux capacités visées.

La mobilité internationale concerne également peu de jeunes et apparaît principalement dans des établissements historiquement engagés dans des actions de coopération internationale. Identification de partenaires étrangers, absence de lisibilité du BTSA dans l'espace européen des diplômes, montage des projets, autant de difficultés qui ont freiné la mise en œuvre d'une politique de mobilité, dans un contexte nouveau et exigeant d'expérimentation. Il faut néanmoins distinguer les possibilités de mobilités de stage - déjà à l'œuvre assez largement dans certains établissements, car plus ponctuelles dans la formation - et les mobilités académiques sur un semestre, plus complexes à mettre en place.

L'évaluation met également en évidence des freins culturels de la part d'une majorité des équipes, avec la crainte que l'enseignement et l'évaluation réalisés par le partenaire soient en décalage ou en deçà du niveau d'exigence attendu par l'équipe pédagogique française. Cette réticence

devrait être levée au fil des années de partenariats, et avec la mise en œuvre d'une mobilité réciproque, intégrant aussi une plus grande confiance entre partenaires.

La mobilité internationale des apprentis est, quant à elle, freinée par les spécificités de leur statut. En effet, si le Code du travail permet l'accueil d'apprentis au sein d'une entreprise européenne, il ne prévoit pas de cadre spécifique pour établir une convention permettant au CFA de déléguer à un établissement partenaire étranger une partie de la formation en centre. Un certain nombre de problèmes et de pistes pour les résoudre ont été relayés auprès du ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social.

Les étudiants et les apprentis apparaissent encore peu enclins à la mobilité dans leur cursus BTSa, et diverses raisons sont invoquées : manque d'information sur les possibilités de mobilité européenne ou nationale, manque de maturité, crainte de ne pas maîtriser suffisamment une langue étrangère pour suivre un semestre de cours, contraintes d'ordre logistique et financier, rythme intensif de la formation et enjeux de l'évaluation semestrielle. La plupart envisagent plutôt une mobilité internationale après l'obtention du diplôme.

2.6. Des étudiants satisfaits par l'organisation semestrialisée et les possibilités de réussite grâce à la reconnaissance progressive des acquis

Des résultats encourageants pour la première promotion

Même si les résultats à l'examen sont difficilement comparables, le bilan de la première promotion montre un taux de réussite (validation des quatre semestres) important, supérieur à celui des formations hors LMD, qui s'explique notamment par un passage plus sélectif en S3 de deuxième année. Les résultats présentent également des écarts resserrés selon l'origine scolaire.

Le taux de déperdition en cours de cursus est plus faible que dans des formations non semestrialisées ; on peut faire l'hypothèse que la certification par semestre permet un travail plus rapidement et plus régulièrement mobilisé. Les étudiants ont plus de chances d'obtenir leur diplôme et ce, quelle que soit leur origine scolaire, notamment les bacheliers professionnels.

Cette première approche montre aussi qu'un certain nombre d'étudiants a pu valider des acquis partiels, matérialisés par une attestation semestrielle. De plus, la validation par semestre - et notamment celle du S1 - peut conforter certains étudiants dans leur choix et leur capacité à réussir alors qu'une

hypothétique réussite à un examen terminal les maintient dans le doute jusqu'à la fin, voire les incite à démissionner.

L'«étanchéité» des semestres pose néanmoins la question de la gestion des parcours de redoublement. Dans le cas d'un redoublement de l'année, avec non validation des deux semestres, l'étudiant peut se voir proposer un redoublement total avec ou sans aménagements. Dans tous les cas, un plan de suivi individualisé doit être proposé à l'étudiant et cette situation mérite un examen attentif.

Recommandation

La situation des étudiants placés «hors formation» parce qu'ils ont échoué à un semestre (cf. les articles 7 et 8 de l'arrêté du 24 avril 2012) méritera aussi d'être clarifiée ainsi que celle des étudiants n'ayant pas acquis tous leurs semestres à l'issue des trois ans.

Une adhésion unanime des étudiants au nouveau dispositif

Les étudiants et apprentis plébiscitent massivement la semestrialisation et ce, de manière plus active que les équipes pédagogiques. Ils apprécient la validation progressive des acquis qui les oblige à s'investir plus rapidement dans la formation et à fournir un travail plus régulier. Même s'ils jugent le rythme soutenu, ils apprécient aussi de se mobiliser chaque semestre sur un nombre restreint d'objectifs et d'obtenir des acquis définitifs.

Ils considèrent les épreuves de rattrapage comme une deuxième chance contrairement au discours des équipes qui doutent de leur pertinence vu le faible délai avec l'épreuve «normale».

L'intérêt des étudiants pour ce nouveau dispositif d'évaluation s'explique par sa similitude avec le dispositif déjà adopté à l'université qui les «reconnaît» dans leur statut d'étudiant. Même si l'on manque encore de données et de recul par rapport à l'insertion et la poursuite d'études des étudiants issus du dispositif d'expérimentation, les déclarations recueillies semblent indiquer qu'un plus grand nombre d'étudiants envisage une poursuite d'études, en particulier en licence professionnelle.

Dans le cadre de ce dispositif, les équipes enseignantes ont été conduites à renforcer l'accompagnement des étudiants qui pourraient se trouver désorientés par la nouvelle organisation du BTSA LMD. Des établissements, et

notamment dans les options où la proportion d'étudiants issus de baccalauréats professionnels est plus importante, ont mis en place des dispositifs adaptés (exemples : semaine passerelle, remise à niveau dans les matières générales en juillet, cours de soutien avant les épreuves de rattrapage).

2.7. Le cas des apprentis : une situation particulière liée au contrat avec l'entreprise et à la législation du travail

Le contrat d'apprentissage est conclu pour une durée au moins égale à celle du cycle de formation (article L6222-7 du Code du travail). Au-delà de la période d'essai, une rupture ne peut intervenir que par un commun accord entre le jeune et l'employeur, ou par une décision du conseil des prud'hommes. Dans ces conditions, les CFA ont pu être amenés à admettre dans le semestre suivant des apprentis n'ayant pas validé la (les) période(s) précédente(s), au motif que «ce sont des apprentis». Au-delà des questions que cela pose par rapport au schéma retenu dans le cadre expérimental ou à l'équité des candidats, il conviendrait d'envisager les dispositions à prendre afin que le jeune concerné puisse poursuivre son parcours dans de bonnes conditions d'intégration et dans une logique de formation et d'évaluation constructive.

Pour les apprentis qui, au terme des deux ans, n'auront pas validé les quatre semestres, une prolongation du contrat d'apprentissage, pour une durée d'un an au plus, pourra être envisagée (article L6222-11). Le centre de formation devra mettre en œuvre un plan de formation et un plan d'évaluation individualisés, inscrits dans une prolongation effective de l'alternance entre entreprise et centre de formation.

En conclusion, quelques perspectives

Le caractère expérimental du dispositif a introduit un ensemble de contraintes (administratives, pédagogiques, organisationnelles...) liées tant à des documents et des procédures non stabilisés qu'à la mise en œuvre d'une organisation nouvelle.

Les équipes en expérimentation sont prêtes à poursuivre ce dispositif dont elles perçoivent les avantages. Néanmoins, elles souhaitent des allègements de la charge administrative liée au contrôle par les jurys et à la délivrance du diplôme. Elles sont aussi en attente de précisions, en particulier au niveau de la gestion des parcours.

Comme pour toute expérimentation, les observations issues de la mise en œuvre permettent d'envisager les améliorations nécessaires tant sur le plan

réglementaire qu'au niveau de la structure des référentiels et des évolutions des pratiques d'enseignement.

Ainsi, le référentiel de certification dans sa structure actuelle doit être adapté afin de constituer l'élément central de construction de l'ensemble (définition des unités au regard des capacités validées) en vue de garantir la valeur du diplôme et sa reconnaissance.

La réglementation globale en matière de délivrance du diplôme/attestations doit être repensée et la situation des étudiants en échec à un moment dans le parcours est à appréhender dans toute sa complexité.

La lourdeur et l'efficacité limitée du contrôle *a posteriori* actuel engagent à reconsidérer les modalités de régulation et de contrôle. Elles doivent conduire à clarifier le rôle respectif de tous les acteurs, à étudier les possibilités de délégation au niveau de la DRAAF et à repenser le rôle des régions organisatrices et des CIRSE. La question d'un agrément ou d'une habilitation *a priori* des établissements et des équipes peut être également posée.

Un certain nombre d'éléments montre une volonté d'ancrer les BTS dans l'enseignement supérieur qui trouve un écho parmi les équipes et les étudiants même si l'ensemble est encore fragile.

Une généralisation attendue de la mobilité, notamment académique, implique par ailleurs, d'engager une démarche volontariste, au sein des établissements comme au niveau du pilotage national. L'enjeu est de construire progressivement dans les établissements un véritable projet d'ouverture européenne porté par une équipe pédagogique et soutenu par l'équipe de direction. Des mobilités sont possibles si l'on s'oriente délibérément vers des parcours individualisés.

Le dispositif BTS LMD permet une reconnaissance progressive des acquis des étudiants et l'attribution de crédits ECTS sur cinq semestres (le candidat n'étant autorisé à redoubler qu'un seul semestre sur la totalité du cursus). L'enjeu est de savoir si ce dispositif est pertinent pour pouvoir capitaliser sur le long terme dans le cadre d'une formation professionnelle tout au long de la vie.

CHAPITRE VIII

De « l'émergence » de nouvelles pratiques agricoles durables au « Produire autrement »

En 1993, le fer de lance de l'introduction du développement durable dans l'enseignement agricole a été l'engagement de dix-sept exploitations agricoles pionnières d'établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) dans « l'action de démonstration agriculture durable » (1994-1998), élément du volet formation des mesures agro-environnementales du règlement européen 2078/92. La transition des centres d'enseignement, de formation, et de production des établissements d'enseignement agricole vers l'agriculture et le développement durable se poursuit ensuite dans le cadre des différentes lois et initiatives, dont en particulier la loi constitutionnelle relative à la charte de l'environnement (1^{er} mars 2005) et les lois Grenelle I et II (2009 et 2010).

Le ministère de l'Agriculture contribue au mouvement induit par le Grenelle de l'environnement en élaborant un plan « *pour un nouveau modèle agricole [...] ce plan définit ainsi les voies possibles d'une agriculture réinventée, conciliant performance économique et efficacité écologique* »¹⁶. Au titre de la deuxième voie du plan d'actions, « Engager chaque entreprise agricole et forestière dans le développement durable », l'enseignement agricole est convoqué pour :

- « *centrer la stratégie de l'enseignement agricole et de la formation continue sur l'agriculture durable ;*
- *développer, sur des projets concrets, l'exemplarité et la vocation démonstrative des exploitations rattachées aux lycées agricoles comme pivot de l'émergence et de la diffusion de pratiques agricoles durable* ».

Ce contexte se traduit ainsi, de manière anticipée dès juin 2008, par la circulaire « Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables : stratégie de l'enseignement agricole » (DGER/SDRIDCI/C2008-2009 du 27 juin 2008) qui enjoint aux établissements et à leurs exploitations de se mobiliser sur

16. Extrait de l'éditorial *Objectif Terres 2020. Pour un nouveau modèle agricole français* du ministre Michel Barnier, février 2009

les plans d'action du ministère de l'agriculture par des pratiques agricoles innovantes.

Le 18 décembre 2012, en conclusion de la conférence nationale «Agricultures : Produisons autrement», le ministre de l'Agriculture S. Le Foll a présenté son «Projet agro-écologique pour la France : capitaliser, diffuser, inciter». Il souligne le lien entre expériences et recherche tout en le prolongeant par la question de l'enseignement et de la formation, pour *«créer les modèles nouveaux qui seront la réponse aux défis posés, à la fois produire, à la fois la question sociale et la question environnementale [...] Un accent sera mis sur le rôle de démonstration des fermes des exploitations de l'enseignement agricole public»*.

Ainsi la commande à l'Inspection, en janvier 2013 par la directrice générale de l'enseignement et de la recherche d'une «évaluation des stratégies et résultats de positionnement des EPL (notamment à travers leurs exploitations et ateliers technologiques) sur les principaux plans d'action publique du MAAPRAT (Écophyto 2018, plan Agriculture biologique : horizon 2012, HVE, SNB, PNA)¹⁷ en lien avec les objectifs de la circulaire DGER/SDRIDCI/C2008-2009» se présentait comme un bilan avant ce nouvel engagement pour «Produire autrement» et «Enseigner et former à produire autrement».

En effet, au-delà de ces enjeux et de leurs déclinaisons concrètes en projets et plans d'action publique, la circulaire du 27 juin 2008 exposait aussi des obligations de positionnements des EPLEFPA et de résultats et précisait les principaux effets recherchés : projet de réduction des intrants sur chaque exploitation, conversion à l'agriculture biologique, autonomie énergétique, valorisation pédagogique pour l'ensemble des apprenants, démonstration... Elle prescrivait aussi des obligations de moyens : gestion partenariale et concertée (professionnels, collectivités territoriales, recherche et instituts techniques, réseaux mixtes technologiques - RMT -, services déconcentrés...), logique collective contractuelle et conventions, structuration de l'appui méthodologique (contribution des réseaux thématiques, du système national d'appui, des pôles de compétences de l'enseignement supérieur...).

La notion d'émergence interroge aussi la complexification du système de production et, en corollaire, la gouvernance de l'EPLFPA et au-delà l'évolution du système sociotechnique. La question des régulations, locale, régionale et/ou nationale (gouvernance) et celle des ressources (efficience) est posée.

17. HVE : haute valeur environnementale ; SNB : stratégie nationale pour la biodiversité ; PNA : programme national pour l'alimentation

Après avoir rappelé les plans d'actions concernés par l'évaluation et précisé les choix méthodologiques des travaux, nous faisons état du constat de l'engagement important des exploitations agricoles et ateliers technologiques (EA/AT), et des établissements, dans une multitude et une diversité d'actions qui parfois s'organisent en systèmes, briques d'une stratégie souvent plus implicite qu'explicite. Nous déterminons les facteurs clés internes et externes de la réussite, puis nous exposons les effets de la mise en œuvre des actions sur les exploitations sur fond de «Produire autrement» et sur les établissements dans leur territoire; nous rapportons aussi l'impact sur les missions de l'enseignement agricole et la contribution aux politiques publiques. Au titre des missions, nous portons un regard plus particulier sur la mission de formation et la pédagogie considérant la mise en place du programme «Enseigner à produire autrement».

1. Méthodologie développée

Huit thématiques précises ont délimité les contours de l'évaluation conduite par l'Inspection de l'enseignement agricole. Elles concernent les principaux plans d'actions mis en place par le ministère de l'Agriculture :

- la réduction de l'usage des pesticides en lien avec le plan Écophyto 2018;
- la performance énergétique des exploitations agricoles qui peut se traduire dans une recherche d'autonomie énergétique;
- la réflexion préalable à la certification haute valeur environnementale en agriculture (HVE);
- l'appui au développement de l'agriculture biologique;
- la prise en compte de la biodiversité dans les itinéraires techniques agricoles (SNB);
- la gestion quantitative et qualitative de l'eau;
- le programme national pour l'alimentation (PNA) présenté par le ministre de l'Agriculture en septembre 2010 et son volet «innover et créer des connaissances pour des modèles alimentaires durables et de qualité»;
- les actions des établissements dans le champ du développement durable : Agenda 21 et éducation au développement durable (EDD).

La complexité du sujet et une certaine fragilité des données sources ont conduit le groupe en charge de l'étude à développer une méthodologie adaptée comprenant cinq phases de travail complémentaires.

- Réalisation du panorama de l'existant à l'aide d'un état des lieux des données existantes à la DGER et recensement des pratiques durables des EPLEFPA

dans les plans énoncés précédemment (602 actions en cours sur le territoire métropolitain en 2012).

- Approche statistique et création d'un premier échantillon de travail métropolitain. Une étude statistique des données des actions entreprises par région à amener à étudier quinze régions métropolitaines et au moins trois établissements par région. L'échantillon comporte cinquante EPLEFPA représentant la diversité régionale, tenant compte de la structuration administrative de l'établissement et des champs professionnels développés.

- Autoévaluation des EPLEFPA avec la réalisation d'un guide d'autoévaluation indispensable compte tenu du nombre d'établissements à enquêter, (trois tests grandeur nature ont permis de l'adapter aux exigences de terrain). Une phase complémentaire d'enquêtes auprès des DRAAF-SRFD et des animateurs de réseaux thématiques a été conduite parallèlement sur la base du même questionnaire ;

- Réalisation d'une évaluation externe auprès de personnels dédiés des EPLEFPA pour affiner les constats issus de l'autoévaluation et afin de mieux comprendre les stratégies de mise en place ou non des différents plans d'action, dix EPLEFPA enquêtés ont été visités. Une enquête spécifique auprès de certains personnels de l'établissement (le directeur d'EPL, le directeur d'EA/AT, les chefs de projet ou les tiers-temps et les personnels investis) a permis une analyse beaucoup plus fine des situations étudiées et une interprétation des mécanismes déterminants la mise en action sur le terrain.

- Recueil et traitement des données : l'identification des facteurs de réussite nous a permis de définir des orientations générales concernant les « déclencheurs externes et internes » des actions mais aussi des tendances relatives à « l'animation et à la stratégie » afin de faire émerger et vivre les différents plans d'action. À chaque moment de l'analyse, les études complémentaires, les enquêtes DRAAF, les réponses des animateurs de réseaux thématiques et régionaux et les comptes rendus de visites de terrain ont permis de confirmer ou d'infirmer les orientations issues de la valorisation des enquêtes tout en qualifiant plus finement les stratégies mises en place.

2. Principaux constats sur l'émergence de pratiques durables dans les EPLEFPA

2.1. Un nombre conséquent d'actions mises en œuvre

L'analyse des données révèle l'existence au niveau national d'une multitude d'actions qui se sont mises en place suite au déploiement des différents plans d'action ministériels : le nombre moyen d'actions par établissement

est compris entre 3,1 et 3,5, avec néanmoins des différences significatives entre les plans d'actions mis en place dans les établissements.

Par exemple, Écophyto 2018 est un plan très lié au développement agricole qui mobilise les exploitations de production tout comme la Stratégie nationale pour la biodiversité (SNB) : ces deux plans sont présents dans 16 à 18 % des EPLEFPA enquêtés. Par contre, des actions comme le Plan national pour l'alimentation (PNA) ou l'Éducation au développement durable (EDD) sont présents dans respectivement 20 % et 21 % des EPLEFPA du fait de leur plus grande facilité potentielle d'implantation dans tous les établissements.

2.2. Des degrés d'implication variables

Au-delà du nombre d'actions, on note un degré d'implication significativement différent sur l'ensemble du territoire national et place les exploitations dans un schéma que nous avons caractérisé suivant le classement ESR (efficacité-substitution-rupture).

Pour le plan Agriculture biologique nous sommes le plus souvent dans une option stratégique où la prise de décision peut aller du choix de la conversion partielle avec progressivité vers une conversion complète. L'option «conversion complète» se place dans un processus de type substitution (S) ou rupture (R) par rapport à l'existant.

Il est important de noter que l'implication des EPLEFPA dans certains plans nécessite l'élaboration d'une stratégie globale de l'ensemble de la structure. Le plan Performance énergétique des exploitations (PPE) a ainsi un statut particulier parmi l'ensemble des pratiques durables intégrées sur les établissements et leurs exploitations car les opérations concernées mobilisent le plus souvent des financements importants d'une part et de solides partenariats territoriaux d'autre part.

2.3. Les facteurs de réussite

Au travers des différents plans, le partenariat apparaît comme un facteur clé. En effet, parmi les déterminants externes, sont cités par ordre décroissant les réseaux et partenaires (pour 60 % des répondants) et les organisations professionnelles (pour 56 % des répondants). Quelques autres déterminants externes sont relevés et en particulier les collectivités territoriales de proximité (communes et communautés de communes) pour 38 % des établissements de l'échantillon et des associations (CPIE...). À titre d'exemple, pour les établissements s'inscrivant dans le plan Écophyto 2018, près des deux tiers ont répondu à un appel à candidature du ministère de l'Agriculture (dont 44 % action 16 et 50 % action 14) et près des deux tiers aussi ont donné

suite à une sollicitation d'autres structures ou institutions (dont 50 % par une chambre d'agriculture).

Pour les déterminants internes, les établissements citent massivement les projets d'établissements (84 %) et de centres (84 %) ainsi que les équipes de direction (87 %) et les équipes pédagogiques (82 %). Les personnels dédiés, tiers-temps et chefs de projet, sont retenus deux fois sur trois et les autres déterminants internes révélés représentent moins de 10 % des cas; ainsi parmi ces derniers les apprenants sont signalés à deux reprises. L'exemple de l'agriculture biologique (AB) répond souvent à une demande territoriale, en particulier régionale, qui est prédominante à près de 90 %. Il faut cependant ajouter que les répondants soulignent l'importance du contexte de l'EPLFPA comme facteur de l'engagement en AB au travers des projets d'établissement et d'exploitation, de l'implication des équipes de direction et pédagogiques, de l'historique développement durable (DD) et agriculture biologique de l'établissement.

Nous remarquons que pour les actions EDD et PNA, les réponses s'écartent notablement des autres plans; ainsi 30 % des établissements conduisant des actions EDD ont répondu à un appel à projet du ministère de l'Agriculture alors que le taux de réponse à des appels à projets du niveau régional, conseil régional le plus souvent, est significatif (55 %). Sur la thématique Alimentation, les sollicitations nationales, régionales et territoriales sont nombreuses; les appels à projets du ministère touchent 85 % des établissements engagés sur la thématique PNA et 75 % sont réactifs aux sollicitations régionales et (ou) territoriales. Pour EDD et PNA, le levier projet d'établissement est souligné.

3. Effets et impact de l'émergence de nouvelles pratiques durables

Les réalisations des établissements, qui se dégagent du constat effectué, sont donc l'expression des actions et des projets mis en œuvre, composants élémentaires des plans; elles sont d'une grande diversité, par leur nature, dans les moyens et dans le choix des partenariats mobilisés, mais aussi quant à leurs niveaux d'ambition, enfin dans les effets produits.

Les effets observés de l'émergence des nouvelles pratiques durables dans le contexte des établissements ont trait :

- au développement des pratiques et leur intégration en systèmes;

- à l'interaction avec d'autres pratiques dans le cadre plus large du développement durable ;
- à l'extension des partenariats ; le partenariat des établissements et des EA/AT au sein du système sociotechnique est plus affirmé ;
- au dispositif d'appui et d'accompagnement qui est davantage construit avec des réseaux et une animation ;
- à la place et au rôle de l'échelon régional, l'État en région et le conseil régional sont renforcés ;
- aux territoires des établissements.

Les conséquences issues de l'ensemble des effets, à moyen ou plus long terme, se manifestent par la transformation des modalités de l'exercice des missions et du management stratégique des activités des établissements.

3.1. Conséquences sur les centres de production des établissements

La loi d'orientation agricole de 1999 a conforté la vocation de production des EA/AT en insistant sur leur dimension pédagogique, leur caractère démonstratif et leur intégration dans le système d'expérimentation-développement avec les partenaires externes.

Fort logiquement, la mise en œuvre des plans conduit à des réalisations qui contribuent au développement de pratiques durables sur les EA/AT en relation avec les plans pour plus de 80 % des actions (plus de 90 % hors EDD). Seules les actions EDD n'induisent pas directement une évolution des pratiques sur l'EA/AT (une action sur quatre).

Au-delà de la fonction de production, 70 % des actions (hors EDD) ont un effet sur la fonction de démonstration. Les réalisations sont effectives, à un taux compris entre 80 % et 100 % pour les plans Écophyto 2018 et Énergie, et entre 55 % et 90 % pour SNB et AB ; pour le PNA, il est de 70 % pour les pratiques et de 38 % pour la démonstration.

Les réalisations technico-pratiques les plus nombreuses se rapportent à la baisse des intrants, aux techniques de non labour, à l'amélioration de l'autonomie fourragère, à la protection biologique intégrée, à la plantation de haies, au suivi des plantes messicoles, au développement d'ateliers de maraîchage biologique, à l'élaboration de systèmes de récupération de chaleur ou au développement de nouvelles énergies.

Les autres réalisations vont intéresser les fonctions « production-transformation-développement-formation » des EA/AT ; avec les conversions en agriculture

biologique, on observe la mise en place de circuits courts, d'itinéraires techniques spécifiques, (désherbage alternatif, essais météoil, plants maraîchers biologiques). La notion d'émergence interroge aussi la complexification du système de production mais aussi sa place dans la filière.

En début ou en fin de processus, l'EA/AT joue donc un rôle important comme support visuel, conceptuel, de communication ou d'image. Dans certains exemples l'EA/AT est le point de départ du raisonnement, dans d'autres elle est l'aboutissement de ce même raisonnement qui s'est construit dans les autres centres de l'EPLFPA, ceci en fonction des thématiques développées.

3.2. Conséquences sur l'établissement

Partenariats et intégration à des réseaux d'acteurs

L'engagement des établissements dans les différents plans d'action s'accompagne d'un développement soutenu de partenariats et d'activités de réseau, là aussi de nature diverse. L'échange de pratiques et la veille participent nécessairement à de nouvelles orientations prises par les EPLEFPA ce qui les conduit à intégrer différents réseaux professionnels, ou associatifs d'envergure nationale ou locale (RMT, DEPHY, AB, AMAP, GIE, etc.). Les RMT¹⁸ sont emblématiques d'un nouveau mode de fonctionnement partenarial et on y relève une participation importante des EPLEFPA.

Ceci éclaire l'importance et la crédibilité des établissements pour l'adoption de nouvelles orientations par les professionnels et les acteurs territoriaux. La place de la formation est incontournable; la réactivité de la formation d'adultes en capacité de proposer rapidement des cursus adaptés et innovants trouve là toute sa place.

Une stratégie et un positionnement

Les actions mises en œuvre caractérisent le positionnement d'un établissement sur les différents plans et sa contribution à l'émergence de « pratiques durables ». Ce changement à vivre pour l'établissement nécessite au-delà de la complexité, une dynamique et une temporalité propres. Piloter l'émergence de nouvelles pratiques impose un management stratégique.

Les stratégies à l'œuvre ont été classées en cinq grands types repérés à partir des enquêtes et des monographies issues des visites d'établissements :

- autres enjeux, autre stratégie : c'est une absence de positionnement stratégique sur les « pratiques durables » ;

18. Cf. le *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2011-2012* (Chapitre VII : Les réseaux mixtes technologiques, page 95)

- stratégie « suiveur » ou opportuniste : il n'y a pas de vision et un projet d'établissement plutôt « faible » ;
- stratégie pionnière : le plus souvent il y a un choix d'actions en rupture et une prise de risques ;
- stratégie qualifiée : l'établissement est caractérisé par son potentiel et sa crédibilité, c'est un « bon » partenaire pour les plans d'action et le DD ;
- stratégie intégrée : centres, sites, fonctions et missions sont très intégrés dans le cadre d'une vision et d'un projet stratégique, parfois implicite d'ailleurs, ce qui lui permet d'être « proactif ».

Au dire d'experts, la part relative de chaque catégorie est, respectivement dans l'ordre, la suivante : 20 %, 15 %, 10 %, 45 % et 10 %.

Intégration des actions et des plans dans les projets d'EPLEFPA et consultation des instances démontrent que les engagements des établissements sont bien placés à un rang d'ordre stratégique.

Les établissements sont impliqués dans les « pratiques durables » pour les domaines :

- techniques : près de 100 % de réponses positives ;
- scientifiques : 47 % ;
- pédagogiques : 82 %

80 % des établissements considèrent qu'il y a des liens entre ces différents types d'innovations. La consultation intensive du conseil d'EA/AT confirme sa place comme centre de l'innovation au sein de l'EPLEFPA

En synthèse des conséquences sur les établissements engagés dans la contribution à l'émergence de pratiques durables, on peut souligner l'impact sur les personnels et les apprenants :

- pour les personnels ; ce sont le plus souvent des effets de remobilisation, de motivation et d'implication, d'actualisation de connaissances, d'innovation et de concrétisation de la notion de développement durable et d'éducation à l'environnement, de valorisation éducative et de démarche pédagogique ;
- pour les apprenants ; ce sont des effets de dynamisation des apprentissages par la participation active à la découverte d'innovations et à de nouvelles démarches.

3.3. Conséquences sur l'enseignement agricole

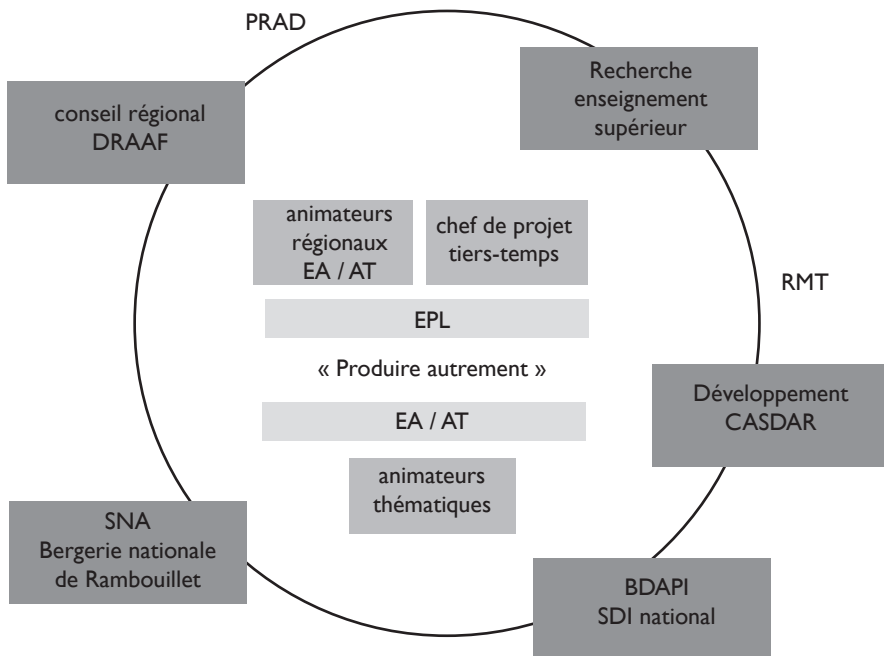
Un dispositif « innovation et émergence de pratiques durables » induit, construit, produit

L'application de l'instruction sur l'« Émergence de pratiques durable » par l'enseignement agricole s'est accompagnée de la mise en place de ressources en personnels dédiés : animateurs thématiques, tiers-temps, chefs de projets ingénieurs afin de faciliter les échanges Recherche-formation-développement.

Ces dispositions et dispositifs ne sont pas initialement conçus ni organisés en système mais très vite, par tâtonnement et par effet de calage des réseaux et partenariats d'une part, par une contribution régulatrice des gouvernances d'autre part, leurs fonctionnements vont s'articuler, se mettre en phase et converger pour faciliter l'émergence d'un dispositif d'innovation comprenant :

- les pilotes des EPLEFPA et en particulier des EA/AT et les projets ;
- les animateurs régionaux pour la mise en réseau des DEA/DAT et des EA/AT ;
- les tiers-temps pour la participation aux actions et le lien pédagogique participatif ;
- les chefs de projet pour la dimension scientifique et technique, la culture scientifique ;
- les animateurs thématiques pour leur expertise, la capitalisation des expériences et la diffusion ;
- les partenaires (R&D), les autres réseaux et dispositifs (RMT par exemple).

En synthèse, on peut retenir que les dispositifs et outils recensés pour faire émerger de nouvelles pratiques durables ont fait système. Une architecture s'est mise en place et a fait ses preuves. Elle doit maintenant s'ajuster pour la nouvelle ambition de « Produire autrement ». Au niveau national, le BDAPI - Bureau du développement agricole et des partenariats pour l'innovation - en charge des EA/AT a bien accompagné la construction avec l'appui de la Bergerie nationale de Rambouillet.



Effets sur les missions et l'utilisation pédagogique des EA/AT

Parmi l'ensemble des actions issues des plans retenus pour l'étude d'impact (Écophyto 2018, AB, Énergie, SNB, EDD, PNA), on observe des variations suivant les missions et suivant les plans. On note à nouveau un effet plan très significatif, une convergence entre les missions Développement expérimentation innovation (DEI) déjà évoquée et Animation développement des territoires (ADT). Cette mission ADT se trouve repositionnée dans les EPLEFPA car la mise en œuvre des plans modifie, élargit et diversifie les partenariats. Les établissements construisent des partenariats avec des associations, ils contractualisent avec de nouvelles structures professionnelles. Les nombreux diagnostics floristiques et faunistiques préalables sont ainsi des exemples révélateurs qui associent, dans les EPLEFPA, les partenaires comme la Ligue de protection des oiseaux (LPO), les syndicats d'apiculteurs, les fédérations des chasseurs, des pêcheurs et les professionnels qui jusqu'à présent ne partageaient pas les mêmes logiques de développement. L'établissement devient un lieu de médiation, de réflexion, dans ses pratiques et dans ses instances. Enfin les réseaux des établissements et des EA/AT sont des partenaires permanents sur les territoires.

La mission formation générale technologique et professionnelle est interpellée sur les savoirs et sur les pratiques. Les enseignants tiers-temps, les chefs de projets, les enseignants et formateurs s'approprient des données produites sur place et les travaux conduits sur les EA/AT sont autant de «facilitateurs de transfert» des nouvelles compétences. La diversité des acteurs favorise une large appropriation des données dans de nombreux domaines de l'enseignement.

Les réalisations pédagogiques concernent :

- la mise en place de formations spécifiques adaptés aux territoires et aux besoins des acteurs. Les exemples sont nombreux : BPREA AB, enseignements d'initiatives locales (MIL, PIC, MAP, EIE)¹⁹, formation technique au développement durable des ouvriers d'exploitation ;
- la réalisation d'études et de scénarii conduits par les apprenants comme les diagnostics biodiversité animale, végétale, les comptages, la pose de nichoirs avec la LPO, les MAET²⁰ mises en place (haies, bandes enherbées, zones humides, etc.) sont quelques exemples significatifs.

Mais seulement 37 % des actions sont considérées comme sources potentielles d'innovation pédagogique. Ceci conduit à souligner la tension entre

19. MIL : module d'initiative locale ; PIC : projet d'initiative et communication en BTS ; MAP : module d'adaptation professionnelle ; EIE : enseignements à l'initiative de l'établissement en baccalauréat professionnel

20. Mesures agro-environnementales

un début de levée des verrous sociotechniques observée à travers l'émergence des pratiques durables et l'absence de levée des verrous des curricula²¹.

La question du transfert et de la valorisation

Le transfert est cependant différent d'un établissement à l'autre. Il existe régulièrement et se met en place à partir des situations présentes dans la structure. La réalisation, par exemple, de diagnostics de biotopes végétaux et/ou animaux, le suivi des ateliers de l'EA/AT en agriculture biologique sont des situations communes dans les établissements, tout comme la mobilisation des espaces d'autonomie laissée dans les référentiels avec la création d'EIE, PIC, MIL « Développement durable ». Il s'agit d'une volonté d'appropriation par les équipes enseignantes des spécificités territoriales de l'enseignement agricole. Il est aussi important de constater le nombre important de certifications type Certiphyto délivrées par les CFPPA ou les nombreux BPREA AB mis en place.

La communication, les publications autour du transfert pédagogique ont des effets induits sur la communauté éducative. La mobilisation des équipes éducatives des différents centres (rôle potentiellement déterminant du conseil de l'éducation et de la formation), le travail en commun, conduisent à l'émergence de besoins de formation et de qualification supplémentaire. L'établissement développe de nouvelles compétences, références et conforte son image d'ouverture en phase avec les évolutions sociétales, il est un acteur reconnu dans ses territoires d'action. Il peut trouver ainsi, en *feed-back*, les moyens humains et financiers (tiers-temps, subventions) pour conduire et mettre en place les orientations nationales des différents plans d'action.

La problématique du transfert et de la valorisation est malgré tout insuffisamment préparée. La mise en œuvre des actions se traduit par des réalisations effectives, le plus souvent remarquables, sous l'effet de déterminants externes institutionnels majeurs, ou internes liés au pilotage mais les connaissances, les compétences acquises à travers les résultats et effets des actions sont insuffisamment capitalisées. Elles sont rarement valorisées au-delà des réseaux de pairs thématiques ou du plan considéré. Nous entendons par activité de valorisation des actions mises en œuvre, tout ce qui conduit à transformer les acquis de l'émergence de nouvelles « pratiques durables » et, au-delà de leur appropriation par les usages, en :

- connaissances et compétences pouvant être réinvesties, en cohérence avec l'enjeu cognitif;

21. Curriculum : programme d'études ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ; ou plus précisément, ensemble cohérent de contenus et des situations d'apprentissage mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé (d'après *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*).

- produits ou procédés technologiques nouveaux ou en progrès par rapport à l'existant, innovation organisationnelle.

Conclusion et recommandations

Les orientations de la circulaire DGER/SDRIDCI/C 2008-2009 se sont révélées opportunes et pertinentes mais aussi nécessaires dans cette année charnière où les évolutions des stratégies de positionnement des EPLEFPA sont interpellées par la généralisation de l'engagement à «Produire autrement» et «Enseigner à produire autrement». Le rapport de Marion Guillou «Le projet agro-écologique : vers des agricultures doublement performantes pour concilier compétitivité et respect de l'environnement» précise clairement l'importance et le rôle de l'enseignement technique agricole dans ces évolutions.

L'évaluation de la circulaire de la DGER de juin 2008, «Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables : stratégie de l'enseignement agricole», centrée sur l'étude des huit principaux plans de l'action publique a apprécié leur mise en œuvre dans les établissements, plus particulièrement dans les exploitations agricoles et les ateliers technologiques, ainsi que les «transferts» réalisés vers l'enseignement et la formation. Le constat atteste de la richesse et de la diversité des réalisations sous la dépendance de nombreux déterminants internes et externes facteurs clés de l'engagement des établissements agricoles; il démontre l'évolution observée du modèle sociotechnique conventionnel. L'appréhension des stratégies et le positionnement des établissements sont difficiles à qualifier directement. Ceux-ci ont été étudiés au travers du prisme des projets et des actions mis en place dans les EPLEFPA (stratégie «fil de l'eau», stratégie «suiveur» ou opportuniste, stratégie pionnière, stratégie qualifiée du «bon partenaire», stratégie intégrée).

Les réalisations pédagogiques, technico-pratiques et citoyennes ont des effets globaux sur le système d'enseignement. Elles fédèrent les équipes, provoquent l'élargissement des partenariats œuvrent pour la mise en place du transfert pédagogique à l'ensemble du système. D'autres effets plus structuraux impactent les missions de l'enseignement agricole en particulier la mission expérimentation développement des EA/AT, la mission ADT et la mission formation. Malgré une grande diversité, d'un EPLEFPA à un autre du fait du contexte territorial, plusieurs éléments conditionnent fortement la mise en œuvre des réalisations :

- la présence en DRAAF d'animateurs régionaux DEI/ADT (ARADDT);
- la lisibilité du réseau des EA/AT et son engagement régional;

- la présence de personnels référents compétents dans les établissements et leur valorisation par une gestion adaptée des ressources humaines;
- les liens avec l'enseignement supérieur au niveau régional;
- les orientations du conseil régional, des partenaires territoriaux et professionnels.

L'émergence des pratiques durables dans les EPLEFPA et leur intégration dans les projets est complexe tout comme la mise en place des stratégies. Au-delà des facteurs internes et externes de déclenchement, le management des équipes et le portage des actions constituent les points de vigilance nécessaires pour la durée de ces actions. Leurs formalisations dans le projet d'établissement en font un marqueur identitaire pérenne garant des valeurs partagées par l'ensemble des usagers.

L'évaluation positive réalisée débouche sur un certain nombre de recommandations. Ainsi, alors qu'une nouvelle politique publique se met en place et que sont connues les orientations de la future PAC 2014-2020, une circulaire de référence s'est imposée pour impulser et accompagner. La mobilisation plus formelle et organisée de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire est préconisée pour dépasser les initiatives remarquables mais dispersées d'aujourd'hui. Le souci de la continuité dans les engagements contractés et (ou) conventionnés doit être présent lors de la mobilité des personnes ressources et des compétences. Il faut souligner, à côté des binômes directeurs d'EPL-DEA/DAT, des tiers-temps et des chefs de projet, l'enjeu du renouvellement des animateurs régionaux et thématiques pour le dispositif « Produire autrement ». Enfin la nécessaire organisation d'un dispositif de capitalisation et de transfert des expériences « significatives » et « qualifiées » au regard des descripteurs et critères proposés par un groupe de travail ad hoc sera déterminante.

Nous renvoyons aux rapports de l'Inspection de l'enseignement agricole « Émergence » et « Produire autrement » pour les autres propositions et recommandations.

Enfin nous ferons référence à l'étude de l'Ademe produite en janvier 2014 et qui fait « l'Analyse des démarches mises en place par les acteurs des filières agroalimentaires en vue de réduire l'impact environnemental de la production agricole ». Il est intéressant d'y retrouver, au-delà d'une méthodologie voisine de celle utilisée dans le cadre de cette mission et d'une cible « filières » privilégiée, de nombreuses similitudes :

- une grande diversité d'initiatives selon les enjeux et les thématiques, le positionnement du porteur (amont, aval ou mixte) et la stratégie, le degré

d'ambition des bénéfices environnementaux visés, les cahiers des charges des initiatives ;

- certains facteurs clés de réussite comme la contextualisation locale, voire régionale et l'intégration des initiatives dans la chaîne des valeurs de la filière ;
- l'importance de l'animation par un tiers acteur, la démarche d'amélioration continue et la demande d'indicateurs pour passer à l'obligation de résultats, l'enjeu d'accompagnement stratégique et techniques des acteurs et l'enjeu de la formation *«notamment perçue par les exploitants agricoles comme un outil performant pour une mise en place efficace de pratiques agricoles innovantes»* ;
- la prise en compte de l'intégration systémique et la complexification.

Ce rapprochement de nos travaux avec cette étude confirme l'importance d'un partenariat Recherche-formation-développement et le rôle potentiel puissant des filières pour répondre au nouveau «projet agro-écologique pour la France». Mais il est à noter que deux grands champs d'implication de l'émergence de nouvelles pratiques agricoles durables pour «Produire autrement» et «Enseigner à produire autrement» n'ont pas été suffisamment explorés : ce sont, d'une part les conséquences des interactions avec les paysages et leurs évolutions, et d'autre part l'emprunt à la transdisciplinarité pour la valorisation et le transfert pédagogique des situations professionnelles nouvelles.

CHAPITRE IX

La valorisation de la mobilité européenne et internationale : un enjeu pour les générations futures, un défi pour l'enseignement agricole

Dans le cadre de sa politique de construction de l'espace européen de la formation, l'Union européenne fixe comme l'une de ses priorités la valorisation de la mobilité des apprenants, plus particulièrement la capitalisation, la reconnaissance et le transfert des compétences. Pour ce faire, elle a élaboré progressivement un ensemble de recommandations, de cadres, d'outils et de programmes financiers.

En réponse à cette priorité et conformément aux recommandations du processus de Bologne, la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) conduit depuis trois années une expérimentation visant l'intégration du brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, avant d'engager plus avant l'enseignement agricole professionnel dans le dispositif européen de certification des compétences, la DGER a jugé utile de disposer d'un état des lieux de la valorisation de la mobilité à l'étranger. Cet article présente les principaux résultats de l'étude commandée en 2014 à l'Inspection de l'enseignement agricole, qui apporte un niveau de lecture et de compréhension plus précis des actions d'ores et déjà conduites par les établissements.

Toutes les destinations géographiques ont été étudiées mais il apparaît, qu'à l'exception de rares accords bilatéraux de reconnaissance mutuelle des diplômes²², il n'existe aucun cadre international similaire à celui qui est proposé par l'Europe. C'est pourquoi l'étude porte une attention toute particulière à la reconnaissance des *curricula* au sein de l'espace européen.

Après un rappel des stratégies européennes et nationales menées en faveur de la valorisation de la mobilité des jeunes, la présentation des différents

22. À ce titre, on peut citer l'accord franco-québécois en vue de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles des techniciens supérieurs agricoles en France et des technologues professionnels au Québec.

modes de valorisation engagés par les établissements secondaires, publics et privés, notamment dans le dispositif ECVET, dresse un bilan de la diversité des initiatives régionales et locales. Enfin, des pistes de réflexion sont proposées pour une politique volontariste de développement et de valorisation de la mobilité des apprenants.

1. La valorisation de la mobilité des jeunes : une priorité affirmée de l'Europe

Afin d'aider l'enseignement agricole à inscrire progressivement ses diplômés dans un cadre européen de certification, il est utile d'apporter, tout d'abord, un éclairage sur le cadre réglementaire.

Le nouveau programme Erasmus+ vise, pour la période 2014-2020, à promouvoir la mobilité des jeunes, à reconnaître les compétences acquises dans diverses situations d'apprentissage et à renforcer la coopération entre les acteurs de l'éducation et le monde du travail. L'Union européenne fixe comme objectif que 20 % des étudiants européens et 6 % des apprenants de la formation professionnelle réaliseront d'ici 2020 une mobilité au cours de leur parcours de formation.

L'Europe finance la mobilité académique et les stages en milieu professionnel des apprenants, des enseignants et des professionnels, mais ses compétences en matière d'éducation sont limitées par le principe de subsidiarité : chaque pays membre reste responsable de son système éducatif. L'Union européenne ne peut qu'inciter les dispositifs nationaux à intégrer ses recommandations dans leur politique éducative. Pour ce faire, elle propose les outils de reconnaissance, capitalisation et de transfert des compétences suivants :

- Le cadre européen des certifications (CEC), établi par la recommandation du Parlement européen en avril 2008, est un système de référence qui permet d'apporter davantage de transparence et de comparabilité entre les systèmes nationaux de certification. Il utilise huit niveaux de référence reposant sur les acquis de formation. L'Union européenne a également créé sa propre classification des aptitudes, compétences, certifications et professions²³. En France, la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) poursuit actuellement ses travaux pour mettre en correspondance le cadre national de certification professionnelle avec le CEC.

23. ESCO : *European Skills, Competences and Occupations*

- Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits pour l'enseignement supérieur (ECTS)²⁴ est né du processus de Bologne (1999) qui a mis en œuvre un système de points ayant pour but de décrire et faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'étude de l'enseignement supérieur. Les crédits ECTS sont affectés sur la base de la charge de travail nécessaire afin d'atteindre les résultats d'apprentissage requis.
- Le système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnelle (ECVET)²⁵, issu du Processus de Copenhague sur la formation professionnelle, est conçu pour faciliter le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages des personnes. Sa principale valeur ajoutée réside en la reconnaissance d'un niveau de compétences, adossé à un type de métier, et d'un parcours de formation éventuellement constitué de plusieurs éléments combinés : formation initiale diplômante, expérience ou stage en milieu professionnel, formation continue qualifiante.
- Des cadres de référence entourent les dispositifs ECTS et ECVET ; ils proposent des processus communs pour s'assurer de la qualité des dispositifs d'apprentissage. Ces dispositifs d'assurance qualité ont pour noms ESG et EQAVET²⁶. Ils découlent d'une ambition réaffirmée par la recommandation de 2012, qui promeut un cadre de qualité pour la réalisation des stages en entreprise (convention mentionnant les objectifs pédagogiques, reconnaissance des compétences acquises...).
- Le passeport européen des compétences Europass a pour objet de rendre plus lisible et donc de faciliter la reconnaissance de tous les modes d'apprentissage, en mettant l'accent sur les connaissances et les compétences acquises par un individu. Il est constitué de cinq documents : le curriculum vitae Europass ; le Passeport des langues, outil d'autoévaluation des compétences linguistiques, élément constitutif du Portfolio européen des langues ; l'Europass Mobilité, document de recensement des compétences acquises lors d'une mobilité ; le Supplément descriptif du certificat, document descriptif de la spécificité d'un diplôme de l'enseignement professionnel et des compétences acquises et le Supplément au diplôme, document similaire pour les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur.
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un cadre transversal à toutes les langues, qui est progressivement mis en œuvre dans tous les pays européens. Son objectif est de favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement et des qualifications en

24. ECTS : *European Credit Transfer and Accumulation System*

25. ECVET : *European Credit system for Vocational Education and Training*

26. ESG : *European Standards and Guidelines* ; EQAVET : *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* (sa dénomination en français est le CERAQ : Cadre européen de référence pour l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels)

langues en Europe. Il décrit aussi complètement que possible les connaissances et compétences langagières que les apprenants doivent acquérir afin de communiquer efficacement en y incluant la dimension culturelle de l'apprentissage d'une langue vivante. La partie la plus visible du cadre est l'échelle de niveaux de compétences, commune à toutes les langues, qui permet de fixer des objectifs et d'évaluer ces compétences.

2. Les démarches engagées par l'enseignement agricole

L'étude recense plusieurs initiatives, nationales ou régionales, orientées vers le pilotage stratégique, la recherche pédagogique ou l'animation du système.

La DGER a constitué en 2013 un groupe de réflexion sur l'opportunité et la faisabilité d'un déploiement des ECVET dans l'enseignement agricole. Ce groupe de travail a initié un partenariat stratégique²⁷ entre cinq acteurs européens de dispositifs nationaux d'enseignement ou de certification ; il vise à expérimenter avec des enseignants un programme de formation continue et à élaborer un guide méthodologique sur la démarche ECVET à l'attention des établissements.

À la demande du bureau des relations européennes et de la coopération internationale (DGER-BRECI), l'institut Eduter a conduit un travail de recherche pour décrire et comprendre les apprentissages qui peuvent être réalisés lors d'un séjour à l'étranger ainsi que pour en éclairer les conditions et les formats de valorisation possible. Un référentiel de neuf situations professionnelles significatives a été élaboré, ainsi qu'un guide d'usage pour les élèves et les enseignants. Il convient de rappeler qu'une précédente action nationale sur le Livret expérimental de compétences avait déjà permis de construire une attestation des compétences acquises lors d'une mobilité à l'étranger. Celle-ci est peu connue et peu utilisée à ce jour.

Ces outils créés par l'institut Eduter sont progressivement démultipliés dans les ateliers nationaux de préparation au départ et de valorisation au retour, organisés depuis de nombreuses années par les réseaux géographiques ou thématiques²⁸. En complément des nombreux outils d'éducation à la citoyenneté et au développement, les animateurs les mobilisent dans la construction d'un curriculum vitae et d'une simulation d'entretien à l'embauche. En outre,

27. Le projet Quake (*Qualification Knowledge Ecvet*) est conduit depuis fin 2014.

28. Le réseau d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, le réseau Jeunes Amérique latine, le réseau Jeunes Afrique-Asie organisent deux sessions annuelles ; certains de leurs animateurs ont participé au travail de recherche mené par Eduter.

et pour la deuxième année consécutive, une session spécifique sur la valorisation du stage en milieu professionnel à l'étranger, inscrite au plan national de formation, est proposée aux enseignants.

Une plate-forme collaborative, Moveagri, a été créée à l'attention des apprenants, afin de partager des ressources sur la préparation et le déroulement des stages à l'étranger. Elle encourage les étudiants à témoigner de leur expérience de mobilité en utilisant, en langue étrangère, les nouveaux modes de communication (blogs, vidéo, etc).

Les chargés de mission Coopération internationale au sein des DRAAF-SRFD incitent de plus en plus les établissements à s'engager dans une valorisation de la mobilité. À titre d'exemple, certains conditionnent l'attribution des bourses de stage à l'étranger à la mise en œuvre d'actions de préparation au départ et de valorisation au retour.

À leur initiative, les manifestations régionales de restitution se développent de plus en plus, et démontrent la volonté de mutualiser les pratiques et les outils. Elles rejoignent les actions conduites par les consortiums d'établissements qui portent des projets groupés de demandes de financements européens.

3. Les initiatives engagées par les autres acteurs institutionnels et professionnels

La valorisation de la mobilité est une préoccupation de plus en plus prégnante pour l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation des jeunes.

Ainsi, le ministère de l'Éducation nationale a piloté de 2011 à 2013 le projet MEN-ECVET pour étudier les possibilités d'intégration des principes du système ECVET dans le diplôme du baccalauréat professionnel. L'enjeu a été de déterminer, d'une part les modalités de l'évaluation à visée certificative à l'étranger et d'autre part l'organisation du transfert des acquis évalués ainsi que leur reconnaissance dans la certification. Les conclusions de ce projet ont conduit le ministère de l'Éducation nationale à créer, à titre expérimental, une seconde unité facultative « mobilité » dans le référentiel de certification du baccalauréat professionnel, qui est entré en vigueur à la session 2015.

La DGER, quant à elle, participe depuis 2013 aux travaux du comité permanent interministériel de la mobilité européenne et internationale des jeunes, dont l'un des chantiers porte sur une meilleure reconnaissance des acquis de

ces jeunes. Ses principales recommandations concernent la valorisation sociale de la mobilité auprès des entreprises et la mise en œuvre de formations des enseignants sur les enjeux de la mobilité et les programmes afférents. À compter de 2015, cette politique est déclinée territorialement au sein de comités régionaux de la mobilité (COREMOB) destinés à coordonner les politiques, les programmes financiers et les acteurs de la mobilité. Les autorités académiques de l'enseignement agricole sont associées à la démarche.

La majorité des conseils régionaux finance en partie la mobilité individuelle des apprenants, en leur demandant parfois en retour d'utiliser des outils de capitalisation et de reconnaissance. Certaines régions développent ainsi leurs propres portfolios, car elles les considèrent comme des atouts pour l'insertion professionnelle dans leurs bassins d'emploi.

Face à l'émergence d'un marché européen du travail, certains secteurs économiques expriment le besoin de socles communs de compétences. Les études démontrent que la réalisation d'une mobilité représente une plus-value significative pour l'emploi des jeunes. À titre d'exemple, un réseau européen d'entrepreneurs et de centres de formation forestiers a ainsi créé son propre référentiel de compétences, en complément des diplômes existants (baccalauréat professionnel Forêt pour la France). Ces acteurs, parmi lesquels se trouvent des établissements français, ont construit un référentiel de certification ainsi que des évaluations capitalisables, dans l'esprit de la recommandation ECVET. La prochaine étape serait l'intégration de ces unités d'acquis d'apprentissage dans les parcours diplômants des jeunes.

4. État des lieux des pratiques de valorisation des compétences mises en œuvre dans les établissements agricoles

L'étude met en relief une hétérogénéité des pratiques de valorisation des compétences et des apprentissages acquis lors des stages et des séjours à l'étranger.

Pour la plupart des équipes pédagogiques rencontrées, la valorisation apparaît implicite et touche essentiellement au développement personnel. Elles n'ont pas engagé de réflexion approfondie sur cet aspect de la mobilité, car l'évolution de l'apprenant dans les domaines de l'autonomie, de la confiance en soi ou de l'ouverture culturelle sont perçus comme difficilement mesurables et

formalisables. Cependant, quelques établissements ont bâti un dispositif de mobilité qui intègre une valorisation des compétences, parfois dans le cadre même du plan de formation ou de certification. Ces démarches sont liées à un mode de gouvernance qui inscrit un axe fort de coopération internationale dans le projet d'établissement et qui le dote des moyens nécessaires : charte Erasmus, référent coopération internationale, comité de pilotage, adhésion à des réseaux, classe européenne, assistant de langue, etc.

Parmi les modes de valorisation retenus par les établissements, l'un des principaux est l'intégration de la mobilité dans le référentiel de certification du diplôme. Ainsi, les capacités linguistiques et les capacités professionnelles constituent-elles les principales compétences évaluées lors d'une mobilité. En BTSa, par exemple, les principaux espaces de valorisation investis touchent le module d'initiative locale (MIL) dont celui sur le « développement international et l'ingénierie de projet », le module M61 (mises en situations professionnelles/stages) ainsi que l'épreuve terminale n° 7 et le module M11 (accompagnement du projet personnel et professionnel). Ces modules abordent la notion de projet personnel tant citoyen que professionnel. En ce qui concerne les cycles de baccalauréat professionnel, le module d'adaptation professionnelle (MAP) est parfois mobilisé, comme l'épreuve de présentation des situations professionnelles vécues, exposées par les candidats lors de l'épreuve de contrôle. En effet, cette situation est appréciée par des jurys qui évaluent des compétences professionnelles et personnelles acquises dans un autre contexte.

Les établissements mobilisent aussi de plus en plus des portfolios de compétence dont l'objet est de capitaliser, de valoriser et de rendre visibles toutes les compétences acquises. Si la nature des outils mobilisés est variée, ce sont le curriculum vitae et le passeport des langues du portfolio Europass qui sont le plus souvent utilisés, alors que les autres documents de description des compétences acquises sont délaissés, car méconnus. L'Europass Mobilité est, en effet, souvent jugé difficile et fastidieux à compléter ; l'accompagnement de l'apprenant s'avère alors crucial, car l'exercice peut se révéler complexe, notamment dans la verbalisation des compétences. La délivrance des suppléments au diplôme ou au certificat est rare.

Par ailleurs, de nombreux établissements utilisent des dispositifs privés de reconnaissances internationales des capacités linguistiques ou professionnelles pour faciliter l'insertion professionnelle de leurs étudiants en BTSa : *Cambridge certificate*, *TOEIC*, *TOEFEL*²⁹, *Wine set*, *Cambridge English Language Assessment*...

29. TOEIC : *Test of english for international communication* ; TOEFL : *Test of english as a foreign language*

Enfin, l'ensemble des établissements et des institutions rencontrés communiquent sur les actions de mobilité de leurs apprenants. Ce mode de valorisation, très répandu, se décline sous différentes formes : témoignages lors de journées régionales, restitutions des élèves devant leurs camarades, ateliers lors de journées portes ouvertes ou de manifestations de l'établissement, plaquettes ou pages spéciales sur le site Internet de l'établissement, etc.

5. Les projets déployés par les établissements dans le cadre d'ECVET

Pourtant intégré dans les règles d'éligibilité des partenariats de la nouvelle programmation Erasmus+, le système ECVET est encore largement méconnu, même si les établissements s'intéressent à la démarche dans le projet de mobilité de leurs apprenants.

L'objectif principal d'ECVET est de pouvoir reconnaître les acquis d'apprentissage dans le cadre d'une mobilité européenne. Il repose sur la définition des savoirs, aptitudes et compétences obtenus dans différents contextes de formation et sur l'existence d'une confiance mutuelle renforcée par l'existence d'accords de partenariat et de contrats pédagogiques. En complément, des points de crédit ECVET peuvent être utilisés pour représenter numériquement chaque unité d'acquis d'apprentissage et situer son poids et sa valeur par rapport à la certification.

L'association France Europea³⁰ intègre ces dernières années cette dimension ECVET dans ses projets groupés de mobilité individuelle des apprenants. Ainsi le projet Movea+³¹, qui sera déployé à partir de 2015, demande aux établissements de construire les stages à l'étranger de leurs apprenants en utilisant les principes de la recommandation. On peut également citer l'exemple de deux établissements qui ont construit, avec des partenaires allemands et autrichiens, un module de formation adapté à l'accompagnement des malades atteints de troubles cognitifs ; les apprenants français réalisent cette mobilité dans le cadre du module d'adaptation professionnelle du baccalauréat professionnel Services aux personnes et aux territoires (SAPAT) ; les compétences, de nature professionnelle, acquises lors de cette mobilité transnationale sont évaluées par le partenaire étranger, même si la certification de l'acquisition relève de la responsabilité de l'établissement français.

30. L'association France Europea regroupe une centaine d'établissements publics et privés agricoles ; elle a vocation à promouvoir les échanges européens.

31. Movea+ : Mobilités valorisées de l'enseignement agricole par acquis d'apprentissage

D'autres établissements expérimentent actuellement la recommandation ECVET : une maison familiale et rurale propose ainsi un module « européen » sur les compétences en « équithérapie ».

L'apprentissage semble constituer un terrain propice au déploiement d'unités d'acquis d'apprentissage. Quelques CFAA promeuvent ainsi la mobilité de leurs apprenants (niveaux CAPA et bac pro), notamment dans le secteur des travaux paysagers ou de la viticulture ; ils s'engagent dans la construction, avec leurs partenaires européens et les maîtres d'apprentissage français, de modalités de valorisation des acquis des périodes à l'étranger.

6. Quelques recommandations pour un développement de la mobilité et une meilleure valorisation des compétences acquises

6.1. Construire une stratégie et un plan d'action pour la mobilité des jeunes de l'enseignement agricole

Recommandations

- À l'heure où se développe l'espace européen de la formation, améliorer la transparence et la lisibilité des diplômes de l'enseignement technique et professionnel agricole devient un enjeu. Si des efforts sont à poursuivre pour le développement de la mobilité, et l'enseignement agricole est à mi-chemin des objectifs quantitatifs fixés par l'Europe, la priorité est désormais de développer des mobilités de qualité, encadrées par des accords de partenariat et des outils pédagogiques. Il serait utile de fixer des objectifs à moyen terme : réalisation a minima d'une mobilité dans son parcours de formation, faisant l'objet d'une évaluation formative ou certificative, d'une capitalisation des compétences dans un portfolio...

- Face à la multiplicité d'outils de valorisation de la mobilité, dont certains sont encore peu connus (référentiel de l'expérience professionnelle élaboré par Eduter...), des orientations devront être apportées pour privilégier les outils les plus pertinents et promouvoir ceux-ci afin qu'ils soient reconnus et utilisés.

6.2. Reconnaître les compétences acquises dans le parcours de certification

La nouvelle architecture des référentiels de certification de l'enseignement agricole et l'acquisition progressive des diplômes, constituent des atouts indéniables pour développer une approche capacitaire de la mobilité des apprenants. L'organisation du baccalauréat professionnel correspond ainsi à l'approche européenne ECVET fondée sur les unités d'acquis d'apprentissage.

Il serait pertinent d'explorer un ou des espaces dans les référentiels de diplôme actuels, ce qui permettrait de valoriser des compétences acquises lors d'une mobilité à l'étranger. Les modules actuels, tels le MAP en bac professionnel et le MIL en BTSA pourraient intégrer ces capacités, et notamment celles développées sur le plan du développement personnel, pour l'instant non reconnues et non certifiées dans un parcours de formation.

La reconnaissance et le transfert des compétences acquises à l'étranger reposent sur un principe de confiance entre les partenaires d'accueil et d'envoi du jeune. Or, l'un des freins rencontrés aujourd'hui dans l'enseignement agricole est l'impossibilité réglementaire de déléguer au partenaire d'accueil la validation et la certification des compétences acquises lors de la mobilité du jeune. Une adaptation des règlements d'examen des diplômes semble donc utile pour une reconnaissance internationale des compétences des apprenants de l'enseignement technique, au même titre que cela peut se faire dans l'enseignement supérieur, et plus récemment à l'éducation nationale : l'évaluation des compétences de l'unité facultative introduite en baccalauréat professionnel est ainsi réalisée partiellement par des représentants de l'entreprise ou de l'établissement de formation du pays d'accueil.

6.3. Professionnaliser les acteurs

Les entretiens conduits montrent qu'une majorité des acteurs de l'enseignement agricole ne s'est que peu ou pas approprié les cadres et les outils européens. Par ailleurs, de nombreux enseignants sont découragés par la complexité du montage de la mobilité à l'international ; une maîtrise approximative de langues étrangères constitue un frein fréquemment évoqué pour se lancer dans la mise en œuvre d'accords de partenariats, de conventions pédagogiques, de grilles d'évaluation, etc.

Pourtant, il est possible de coordonner et de mutualiser les capacités d'ingénierie que se sont construites de plus en plus d'acteurs. L'appui des chargés de mission Europe de la DGER et des animateurs de réseaux géographiques est à développer au même titre que les dynamiques impulsées par l'échelon académique et les fédérations de l'enseignement privé. Un partage d'expérience et des outils de valorisation de la mobilité, d'ores et déjà élaborés et mobilisés par certains établissements ou réseaux, est à organiser au sein de formations régionales.

La mobilité des enseignants est un préalable essentiel pour lever les obstacles à la construction de la mobilité des apprenants. Une connaissance des dispositifs de formation des pays partenaires s'avère en effet essentielle pour mettre en œuvre une valorisation réciproque de la mobilité des jeunes. Ces deux priorités seraient à inscrire dans la formation initiale et continue des enseignants.

Enfin, une mutualisation du savoir-faire des établissements d'enseignement supérieur en matière de mobilité académique de leurs étudiants faciliterait l'identification de partenaires étrangers. En effet, ces structures, d'ores et déjà investies dans des accords pédagogiques internationaux, peuvent mettre en réseau les établissements avec certains de leurs partenaires et les aider à construire les instruments de cadrage des mobilités.

6.4. Reconnaître et valoriser l'engagement des acteurs de la mobilité

La préparation, le suivi et la valorisation de la mobilité demandent un travail d'ingénierie conséquent, qui repose, dans la grande majorité des établissements, sur un trop petit nombre d'enseignants. Les projets de mobilité existants sont encore souvent portés par une seule personne ressource, qui mobilise ses propres réseaux à l'international ou qui maîtrise une langue étrangère. La pérennité des actions menées par les établissements, et au-delà le déploiement d'une politique ambitieuse de mobilité, appellent donc une reconnaissance institutionnelle des compétences et de l'engagement des chargés de coopération internationale des établissements, au même titre que la mise en œuvre d'autres politiques publiques, comme c'est le cas par exemple pour les référents « Enseigner à produire autrement ».

Conclusion

Les actions initiées par les autorités régionales et les établissements montrent une diversité des modes de valorisation et une utilisation encore partielle des outils mis à disposition. Certains acteurs testent les dispositifs européens recommandés dans la mise en œuvre de la mobilité, souvent transnationale, de leurs apprenants. Ces projets conduits actuellement par les établissements agricoles mériteront d'être évalués par l'échelon national, afin de pouvoir prendre la décision d'intégrer à moyen terme ECVET au niveau institutionnel et systémique, ce qui appellerait une évolution du dispositif actuel d'évaluation, de validation et de certification des compétences.

Références bibliographiques

Rapports

BERNARDIN J.-F., *La mobilité des jeunes*, Conseil économique, social et environnemental, novembre 2011

COMMISSION NATIONALE DE LA CERTIFICATION PROFESSIONNELLE, *Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie*, octobre 2010

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le projet européen MEN-ECVET : synthèse des travaux*, 2013

TOURMEN C. *et al.*, *Mobilités et compétences*, AgroSup Dijon-Eduter Recherche, 2014

Textes réglementaires

Journal officiel du 29 juin 2014, décret n° 2014-725 du 27 juin 2014 portant modification du règlement général du baccalauréat professionnel : la prise en compte dans la délivrance du baccalauréat professionnel des acquis obtenus à l'occasion d'une mobilité dans un pays membre de l'Union européenne (UE), de l'Espace économique européen (EEE) ou de l'Association européenne de libre-échange (AELE)

Journal officiel du 29 juin 2014, arrêté du 27 juin 2014 portant création de l'unité facultative de mobilité du baccalauréat professionnel

Ministère de l'Éducation nationale, bulletin officiel du n° 31 du 28 août 2014, référentiel de l'unité facultative mobilité, définition de l'épreuve facultative mobilité et grille d'évaluation des acquis d'apprentissage à l'issue de la mobilité

Guides

AGENCE ERASMUS+ FRANCE/ÉDUCATION FORMATION, *Des outils européens au service de la mobilité*, 2014

AGENCE EUROPE ÉDUCATION FORMATION FRANCE, *Europass mobilité : mode d'emploi*, 2014

COMMISSION EUROPÉENNE, *Erasmus+ : guide du programme*, 2014

Liens internet

www.europass.cedefop.europa.eu

www.european-mobility.eu

www.eduforest.eu

www.eumoveabroad.eu

www.moveagri.educagri.fr

www.cedefop.europa.eu

Note d'information

CEDEFOP, *Perspectives et défis d'ECVET, le système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels*, juillet 2013

TROISIÈME PARTIE



Les rénovations

Le bac professionnel en trois ans : analyser les premiers résultats pour nourrir la réflexion pédagogique³²

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP) dans l'enseignement agricole a représenté pour le ministère de l'Agriculture un enjeu majeur. Non seulement elle entraînait une relecture profonde des pratiques pédagogiques au sein des établissements, mais elle s'inscrivait dans un cadre politique particulièrement contraint. L'évolution vers un parcours en trois ans dans l'enseignement agricole (EA) pouvait interroger sur des points sensibles, tels que :

- la possibilité d'obtention du diplôme du baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'exploitation agricole (CGEA), qui conditionne l'octroi éventuel des aides à l'installation à agriculture, avec la suppression de la formation BEPA en tant que telle, transformée en certification intermédiaire.
- la possibilité d'enseigner et surtout de mettre en œuvre la pratique des gestes professionnels compte tenu du rajeunissement des élèves.

À ces enjeux pédagogiques de la réforme s'additionnaient des enjeux structurels pour l'appareil de formation avec la suppression, à terme, d'une année de formation sur un cycle. Les interrogations suscitées par cette réforme ont amené la DGER à charger l'Inspection de l'enseignement agricole d'expertiser son déroulement pour disposer d'éléments objectifs de discussion. Cette commande revêt trois volets : expertise « chemin faisant » de sa mise en œuvre, expertise des opérations pilotes, et depuis 2012, expertise des résultats d'examen.

L'analyse des données chiffrées peut sembler simple : lors de la dernière session d'examen non rénové en 2011, 16 532 candidats se sont présentés pour un taux de réussite à l'examen de 89,99 %. En 2014, 33 642 candidats se sont présentés pour un taux de réussite de 82,8 %, ce qui représente 12 490 diplômés supplémentaires. Il est évident que la réalité est bien plus

32. Cet article s'appuie largement sur les rapports de l'IEA traitant des expertises de résultats d'examen du bac professionnel, mais il vise aussi à en proposer des utilisations pédagogiques complémentaires.

complexe et que ces variations, notamment celle du taux de réussite, résultent non seulement de la RVP en elle-même mais également d'autres réformes et d'évolutions sociales et culturelles qui constituent la trame de fond de toute évolution pédagogique.

Dans un premier temps, il semble utile de présenter, au-delà de la réduction du temps de formation, quelques traits de cette réforme et des éléments de contexte, avant de chercher à éclairer les résultats qui sont à notre disposition. Quant à la présentation de ces derniers, s'il ne peut s'agir pour l'Inspection de nourrir une thèse, elle découle néanmoins de choix effectués compte tenu de la profusion de données et de l'interpénétration systémique des différents facteurs. Ces choix ont été guidés par l'objectif de fournir des éléments d'éclairage aux acteurs du système sur des points clés afin de concourir à l'efficience de cette réforme, au service de tous et en premier lieu des apprenants.

1. Une RVP mise en œuvre dans un contexte en profonde évolution

Si nous allons par la suite nous focaliser sur des dimensions techniques de l'évaluation, il semble indispensable de commencer par tracer quelques traits du décor dans lequel la RVP a été impulsée. Selon J.-F. Marcel, « si la dimension technique de l'évaluation est importante, elle s'avère indissociable de la dimension humaine », (*Évaluons, évoluons*, Educagri éditions, p. 48, 2013)³³ et il serait donc hasardeux, en l'absence d'études plus poussées de tirer des conclusions définitives de la corrélation entre les résultats et ces éléments de contexte.

1.1. En termes économiques et sociaux

Nul n'est besoin de rappeler la situation de l'emploi en France durant les dix dernières années et le discours spontané en salle des professeurs rappelle souvent « qu'ils (les élèves) sont là pour éviter d'être au chômage ». Trois conséquences sur la certification et sa valeur méritent cependant d'être mises en exergue :

- Comme l'écrit F. Dubet, « la massification scolaire reposait sur le postulat d'une harmonie naturelle entre les diplômes et les positions professionnelles auxquelles ils donnaient droit » (*Les places et les chances*, Seuil, 2010)³⁴. Ce

33. Ne serons pas abordés ici les travaux sur la subjectivité de toute évaluation (Bieff, 2002), même s'ils sous-tendent certaines analyses réalisées.

34. De nombreux travaux corroborent les analyses de F. Dubet, notamment les travaux de Baudelot et Establet (*L'élitisme républicain*, Seuil, 2009).

postulat s'est brisé. En effet, si l'absence de diplôme est un signal négatif, il ne constitue plus la garantie d'emploi et de position sociale qu'il représentait dans les « Trente Glorieuses ».

- La pression concurrentielle et le souci de compétitivité amènent les entreprises à rechercher des salariés immédiatement opérationnels. Alors qu'elles acceptaient auparavant d'assurer une adaptation à l'emploi du jeune diplômé, elles souhaitent aujourd'hui une opérationnalité immédiate du recruté, la faisant reposer sur l'appareil de formation.

- Cette même pression concurrentielle amène un turn-over important des salariés ; la promotion sociale intra-entreprise n'est plus le modèle actuel.

1.2. En termes pédagogiques

À ce niveau, trois éléments doivent être présents à l'esprit quand nous porterons un regard sur les résultats :

- La RVP a été l'occasion de franchir une étape supplémentaire pour l'enseignement agricole dans l'approche par compétence. Elle répond aux évolutions sociales évoquées précédemment, rapprochant le diplôme de l'emploi et lui donnant plus de sens, mais elle est encore source de débats car non totalement partagée entre les différents acteurs du système.

- Le développement de l'individualisation de l'enseignement et de l'autonomie des établissements ; or qui dit autonomie dit choix, certains établissements optant pour des stratégies à long terme de développement personnel des apprenants, alors que d'autres concentrent leurs moyens pour favoriser la réussite à l'examen. Par exemple, Le LP2I du Futuroscope du MEN qui a développé une stratégie forte de pédagogie de projet en favorisant l'autonomie et les apprentissages transversaux obtient des résultats plus faibles qu'attendus au baccalauréat compte tenu du fort taux de sélection à l'entrée. Mais les diplômés de cet établissement ayant développé des méthodes de travail actives connaissent des parcours universitaires plus fluides par la suite, avec un taux de passage en seconde année beaucoup plus élevé que la moyenne nationale.

- L'épreuve de contrôle, présente en amont de la délibération finale des jurys, a été mise en œuvre à partir de la session 2010.

1.3. En termes d'appareil de formation

La RVP a pu être vécue comme un choc social créant beaucoup d'inquiétudes en particulier dans les structures de petite taille.

Sociologiquement, compte tenu de la forte croissance des effectifs de l'enseignement agricole dans les années 1970 et 1980, ce sont une majorité

d'enseignants « expérimentés » qui ont été concernés par la réforme et comme le dit J.-F. Marcel, « les évaluateurs entrent dans l'évaluation avec leur histoire ».

Cette réforme majeure a été accompagnée par un dispositif de personnes ressources encadrées par le système national d'appui (SNA) et l'Inspection. Petit à petit, ce dispositif s'est étioilé et chacune des familles de l'enseignement agricole s'est refermée sur elle-même avec des enseignants suivis par des appareils de formation différents, interprétant la règle, voire en construisant de nouvelles.

Loin d'être exhaustifs, ces éléments semblaient nécessaires pour situer les contextes dans lesquels le regard des différents acteurs s'est posé sur les résultats aux premières sessions de baccalauréat professionnel.

2. Des résultats globaux, fruits de multiples logiques

Analyser les résultats du baccalauréat professionnel est une gageure compte tenu de la multiplicité des options qui relèvent de leur logique propre. Inversement, ne pas les analyser serait une faute. Cependant, compte tenu de la somme de données chiffrées disponibles, chacun peut trouver des éléments susceptibles de nourrir des approches partielles, tronquées qui pourraient renforcer des représentations erronées. L'analyse proposée veille à éviter cet écueil.

Le nombre d'inscrits, qui durant les années qui ont précédé la RVP oscillait aux environs de 16 000 candidats par an, a connu un premier saut s'établissant, après la période de double flux de 2012 pendant laquelle on avait dépassé les 30 000 pour la session 2013, à 23 643 candidats. La seconde vague de double flux (filières services, élevage et valorisation du cheval) a atteint un nouveau « record » avec 33 640 inscrits³⁵. Cette évolution s'explique en majorité par l'évolution du secteur des services qui a vu le nombre de candidats passer de 5 076 en baccalauréat professionnel Services en milieu rural en 2013 à 14 568 pour la première session de l'option SAPAT³⁶ en 2014. Compte tenu des effectifs inscrits en année de première en 2013-2014 en SAPAT, le nombre de candidats en 2015 qui constituera la première année « croisière », après la réforme, peut être estimé à près de 28 000.

35. Dont plus de 50 % en filières services : services aux personnes et commercialisation

36. Services aux personnes et aux territoires

2.1. Des résultats très variables selon les options

En 2013, le taux de réussite global s'est établi à 82,1 %, supérieur de 0,8 % à celui de la session de 2008 avant le début de la mise en œuvre de la RVP. Si les sessions d'examen de 2009 à 2011 présentaient des taux plus élevés de l'ordre de 89 % à 90 %, on ne peut ignorer les effets de cette période de mutation sur l'attitude des examinateurs. On peut paradoxalement s'inquiéter davantage des résultats de 2014 apparemment en légère progression à 82,7 %. En effet :

- l'épreuve de contrôle a joué un rôle important en compensant des notes aux épreuves terminales en retrait ;
- si l'on compare les taux de réussite de trois options quantitativement majoritaires, on comprend à quel point il faut appréhender ce taux de réussite global avec prudence.

	Session 2011 (dernière session avant RVP)		Session 2012		Session 2013		Session 2014	
	Nombre d'inscrits	Taux de réussite (%)	Nombre d'inscrits	Taux de réussite (%)	Nombre d'inscrits	Taux de réussite (%)	Nombre d'inscrits	Taux de réussite (%)
Aménagements paysagers	2 700	84,7	5 519	82,2	3 912	78,5	3 920	82,8
CGEA	4 682	83,4	9 295	75,4	6 955	70,2	5 862	71,6
SMR/SAPAT	5 766	91,3	5 775	89,6	5 679	89,4	14 568	88,9

Ainsi, si les effectifs de la filière services avaient été les mêmes en 2014 qu'en 2013, le taux de réussite global des candidats au baccalauréat professionnel de l'enseignement agricole aurait été réduit de 2 % à seulement 80,5 %. S'il a une valeur symbolique, ce taux global doit donc être interprété avec la plus grande prudence.

2.2. Quelques idées reçues à relativiser

Une des inquiétudes fortes lors de la mise en œuvre de la RVP était le manque de maturité des élèves pour acquérir le niveau du baccalauréat professionnel. Si l'on ne peut ignorer les difficultés importantes engendrées par le rajeunissement des élèves en termes de formation professionnelle pratique, voire d'employabilité, on constate que le taux de réussite au baccalauréat professionnel est maximal pour les élèves à temps et décroît rapidement avec l'âge.

Quant à l'intégration dans un parcours bac pro après l'obtention d'un CAPA, pour certaines équipes, ce n'est par nature possible qu'en intégrant le cycle de formation en seconde, pour d'autres, l'intégration peut se faire en année

de première. Le taux de réussite global des élèves au baccalauréat professionnel est de 50 % dans les deux cas, mais il peut varier de 20 à 80 % selon les filières. On voit bien que selon les parcours et les filières, les compétences acquises durant la formation CAPA peuvent constituer ou non un socle adapté à la poursuite d'études en baccalauréat professionnel.

3. Un diplôme agrégatif entre un tronc commun de formation générale et un enseignement professionnel

La rénovation du baccalauréat professionnel s'est conduite, dans un temps contraint, autour de quatre capacités d'enseignement général constituant le tronc commun, évaluées chacune par une épreuve, et un nombre variable de capacités professionnelles évaluées par trois épreuves³⁷. Structurellement, l'analyse qui peut être faite des résultats sera différente selon les choix qui ont été faits concernant l'évaluation des capacités. Pour chacune des épreuves concernées, les modalités d'évaluation peuvent être variées : soit uniquement des épreuves terminales, soit uniquement des contrôles en cours de formation, soit un mélange des deux. Cet aspect influence fortement l'interprétation des résultats.

3.1. Des niveaux de résultats très contrastés selon les épreuves pour le tronc commun

On constate sur les différentes sessions qu'au-delà des variations annuelles :
- Le niveau de résultats reste relativement stable dans le temps dans les différentes épreuves avec des difficultés marquées dans l'épreuve scientifique E4.

- Il existe une corrélation entre les résultats obtenus lors des épreuves terminales du tronc commun et la filière d'origine du candidat. Ainsi, les notes à cette épreuve E4 des élèves issus de formations plus « scientifiques » comme Laboratoire, voire Agroéquipement, sont nettement plus élevées que celles des candidats issus de formation Services. On peut envisager plusieurs interprétations de cet écart : ces candidats ont des aptitudes plus importantes dans ces disciplines à l'entrée en formation, la présence de celles-ci dans les référentiels de formation des modules professionnels permet d'améliorer la performance dans ces épreuves générales, enfin les enseignants/formateurs peuvent y accorder davantage d'importance. L'explication étant probablement une combinatoire des trois.

37. On se référera au témoignage de présidente de jury de baccalauréat professionnel, J. Castellan, dans l'ouvrage *Évaluons, évoluons* (Educagri éditions, 2013) pour le cadre de référence des épreuves.

- Les résultats des contrôles en cours de formation (CCF) sont quant à eux assez homogènes quelle que soit la filière d'origine des candidats.
- Il est bien difficile d'établir des corrélations entre les résultats aux épreuves terminales et ceux obtenus en CCF dans un établissement. Si cela se comprend, dans la mesure où ce ne sont pas les mêmes capacités qui sont évaluées, cela interroge de nombreux acteurs du système.

Les moyens qui peuvent être déployés pour mieux accompagner les élèves dans l'acquisition de ces compétences sont constitués par trois ensembles :

- des heures de soutien en seconde professionnelle ;
- les dispositifs d'accompagnement de l'individualisation de l'enseignement ;
- les espaces d'autonomie tout au long de la formation.

Les deux premiers souffrent de leur atomisation dans le temps, les derniers dépendent des choix des établissements. Il peut paraître plus efficace pour un établissement, afin d'améliorer ses résultats à court terme, d'accompagner la préparation d'épreuves à fort coefficient comme l'épreuve 6, qu'encourager les progrès dans la maîtrise des compétences de base, moins rapides et ayant des effets moins immédiats sur les résultats. Mais il ne faut pas oublier que ces difficultés peuvent devenir insurmontables si elles sont « mises de côté » durant les trois années de formation, lors de l'accès aux études supérieures courtes.

Pour sortir de cette double dichotomie épreuves générales, épreuves professionnelles, enseignement à visée plus immédiate, ou enseignement de méthodes, une piste de travail peut être de faire converger les efforts de l'équipe éducative vers le dépassement de difficultés bloquant l'apprentissage dans les deux domaines, ce que Patrick Rayou qualifie de « savoirs infradisciplinaires »³⁸.

3.2. Les épreuves professionnelles au centre des préoccupations

Identitaires de ces options de baccalauréat, les épreuves professionnelles occupent un poids important dans la formation et l'évaluation mais possèdent également une valeur symbolique pour les candidats et pour les professionnels.

Comme il a été évoqué auparavant, alors que pour le tronc commun à chaque capacité correspond une épreuve, pour l'enseignement professionnel, le nombre de capacités évaluées et leur combinaison au sein des épreuves

38. Cf. le DVD *Entretien avec Patrick Rayou* (Educagri éditions, 2011) sur les difficultés des apprenants qui peuvent bloquer la progression des apprentissages.

varient, essentiellement en fonction des métiers visés. Elles sont toujours certifiées par trois épreuves : l'épreuve 5 « Choix techniques », l'épreuve 6 « Le milieu professionnel », et l'épreuve 7 « Les pratiques professionnelles ». Quelle que soit l'option, globalement, la hiérarchisation des résultats est assez constante, les meilleurs sont obtenus pour l'épreuve 7, puis l'épreuve 6, enfin des difficultés sélectives mais fortes peuvent être rencontrées dans l'épreuve E5.

Le référentiel professionnel sert de socle à cette certification, en particulier les fiches descriptives d'activité et les situations professionnelles significatives (SPS) sur lesquelles le débat de l'évaluation des compétences/capacités reste vif.

L'épreuve 7 : pratiques professionnelles

Entièrement évaluée sous forme de CCF en nombre variable, l'épreuve 7 permet aux établissements de mettre en œuvre des situations d'évaluation originales et adaptées aux savoir-faire professionnels et aux contextes locaux. Cette épreuve a été dotée d'un rôle particulier : une note supérieure à 10 est nécessaire pour pouvoir se présenter à l'épreuve de contrôle. Le niveau des résultats obtenus est homogène avec des moyennes qui se situent entre 11 et 12 quelle que soit l'option et ne suscite guère de débats sur la notion de capacité, ce d'autant plus que l'évaluation reste interne, monodisciplinaire ou pluridisciplinaire.

Si on analyse les résultats par établissement, on constate une relative homogénéité avec quelques excès. Même si les capacités évaluées sont différentes en E5 et E7, la variabilité des notes inter-établissement peut questionner : des moyennes apparaissent élevées et atypiques par rapports aux performances des élèves dans les autres épreuves, des résultats étonnamment faibles excluent ces candidats de l'épreuve de contrôle.

L'épreuve 6 : le milieu professionnel

L'épreuve 6, écrite et orale s'appuie sur les expériences vécues par les élèves durant les stages en entreprise.

- C'est une épreuve identitaire de l'enseignement agricole, présente dans toutes les formations. Alors qu'elle est évaluée, quand elle est présente, en CCF dans les formations de l'éducation nationale, elle n'est évaluée qu'en épreuve terminale dans l'enseignement agricole.

- Les métiers et les environnements des entreprises sont extrêmement variables selon les secteurs et sont donc plus ou moins propices à sa mise en œuvre (taille des entreprises, disponibilité des informations, etc.)

- Les professionnels sont associés à l'évaluation, et c'est donc lors de cette épreuve qu'ils peuvent confronter leurs attentes sur les capacités nécessaires à l'exercice de la profession aux prestations des candidats.

Malgré tous ces enjeux et variables, et nonobstant les cris d'orfraie poussés par les examinateurs sur les prestations des élèves pendant les réunions d'harmonisation, le niveau des résultats est remarquablement homogène quelle que soit l'option. Doit-on considérer que la forme de l'évaluation - correcteurs réunis sur plusieurs jours avec réunions d'harmonisation - permet de dégager un consensus social autour de cette évaluation qui est déterminante dans l'obtention du diplôme ?

En revanche, la politique des établissements quant à la préparation des candidats à cette épreuve, dont certains consacrent la majorité, voire l'intégralité de leurs espaces d'autonomie à cette activité, est très variable et entraîne de forts écarts de moyenne. Ceux-ci ne semblent pas uniquement imputables aux potentialités des candidats même si l'évaluation capacitaire a permis de nets progrès en matière d'évaluation des capacités effectives des candidats.

Enfin, des tensions entre examinateurs s'exercent fortement dans les formations CGEA, dans lequel le diplôme confère la capacité professionnelle et conditionne l'attribution des aides à l'installation. Même si on sait qu'aujourd'hui les installations post bac professionnel sont plus rares, des inquiétudes s'expriment, mais ne sont-elles pas le reflet de l'adéquation du niveau de diplôme à l'obtention de cette capacité compte tenu de la complexification du métier ?

L'épreuve E5 : choix techniques

Alors qu'il s'agit de l'épreuve la plus spécifique de chaque baccalauréat professionnel (avec l'E7), c'est celle qui fournit les résultats les plus hétérogènes selon les filières avec des moyennes dépassant le rapport du simple au double en 2014³⁹; compte tenu de l'homogénéité des autres résultats et du coefficient de cette épreuve, ses résultats sont fortement corrélés avec le taux de réussite à l'examen.

Cette épreuve historique, « héritière » de l'épreuve 2 du BTA, a connu deux évolutions radicales :

- avec le passage du BTA au baccalauréat professionnel, elle n'a plus concerné le secteur d'enseignement mais l'option du baccalauréat ;

39. En 2014, la moyenne minimale en E5 était de 6,21/20 pour la filière CGEH, alors qu'en bac pro SAPAT elle était de 13,02/20.

- avec la RVP, elle a changé de nature : de sommative disciplinaire, elle est devenue capacitaire et largement pluridisciplinaire, introduisant la notion de choix, ce qui en augmente la complexité.

S'il serait hâtif de tirer des enseignements de ces résultats, deux lignes de force apparaissent :

- cette épreuve de nature profondément pluridisciplinaire nécessite un travail d'équipe en amont de même nature pour préparer les élèves ;
- les filières créées lors de la RVP, donc sans représentations initiales et avec un jury national « spécialisé » (GMNF), obtiennent des résultats plus homogènes que d'autres qui ont des histoires plus longues. On constate que cette même disparité se retrouve en fonction des histoires des équipes et des établissements.

À y regarder de plus près, les capacités liées à cette épreuve ne sont pas comparables dans leur contour, entre les différentes options.

En conclusion, ces différences sur les trois épreuves techniques peuvent s'expliquer si l'on revient au radical de leur définition. La pratique professionnelle constitue l'essence du métier, l'insertion de l'activité dans son environnement interne et externe donne du sens à cette activité, et la notion de choix qui renvoie à des capacités analytiques est celle qui recèle le plus de complexité et peut être rapprochée du niveau de formation supérieur. Par contre les différences inter-établissement peuvent interroger.

4. Comment prolonger l'analyse de ces résultats ?

Si chacun de ces résultats mériterait une analyse approfondie pour aboutir à des recommandations opérationnelles pertinentes, on peut envisager deux grandes pistes de travail et de poursuite de ces travaux.

4.1. La valorisation de ces données dans l'accompagnement des équipes et la préparation aux examens

Le système de notation sur 20 et les mécanismes compensatoires dans l'attribution des diplômes confèrent à la fois un grand pouvoir aux évaluateurs tout en leur faisant parfois perdre de vue la vision globale de l'examen ou leur subjectivité personnelle dans l'évaluation. La diffusion de résultats d'examen peut à tous les niveaux de la formation, si elle n'est pas posée comme une fin en soi ou une norme, constituer une clé d'entrée dans les pratiques évaluatives et pédagogiques en interpellant les enseignants. Comme nous

l'avons vu précédemment, l'épreuve E6, qui suscite le plus de débats, est celle qui présente les résultats les plus homogènes et amène les équipes aux constructions pédagogiques les plus abouties.

Même si les études en docimologie montrent l'imperfection de la notation, une réflexion autour de la note, qui est le langage commun que s'est choisi le système éducatif français, peut constituer une base d'échange et de remise en question pour faire évoluer les pratiques.

Il semble indispensable en premier lieu que tous les intervenants de la production d'évaluation disposent de toutes ces données pour pouvoir ajuster les procédures d'évaluation aux difficultés rencontrées et ainsi assurer l'équité de traitement de tous les candidats.

4.2. Le prolongement de l'analyse de la réussite à l'examen par le suivi des cohortes

Comme évoqué précédemment, l'enseignement professionnel est plus que tout autre en prise directe avec les enjeux sociaux et l'adaptation à l'emploi. Son objectif est de permettre à des jeunes de s'insérer professionnellement ; sa performance ne se juge donc pas à sa capacité à sélectionner des élites mais à permettre à chacun de trouver le parcours de formation propice à la valorisation de ses aptitudes.

Dans cette optique, le suivi de la réussite du candidat à l'examen peut être enrichi par celle des « formés » dans leur parcours de formation, rendu possible aujourd'hui par le suivi des cohortes. Ce nouveau dispositif permet non seulement de fournir des données aux décideurs en charge du système pour optimiser l'appareil de formation mais pourrait constituer un outil précieux pour les équipes pédagogiques. Un taux de réussite élevé à l'examen n'a pas la même signification s'il concerne une majorité des élèves entrés en formation en seconde ou s'il est la résultante d'une sélection progressive des candidats les plus aptes à réussir.

De plus les premiers résultats analysés en baccalauréat professionnel Technicien conseil-vente font apparaître un « curieux » paradoxe : les établissements qui présentent des taux de réussite à l'examen les plus régulièrement élevés sont ceux qui présentent une persistance scolaire la plus forte et donc une « sélection » faible.

Cette situation interroge les pratiques pédagogiques, voire le regard porté par les équipes éducatives sur les apprenants et tendrait à démontrer un « effet établissement ».

Conclusion

Les résultats aux examens font la une des journaux tous les ans, début juillet. Ils permettent aux directeurs d'établissement de féliciter ou de tancer les équipes pédagogiques lors des réunions de pré-rentree. Ce rituel nourri d'informations parcellaires, est vite oublié et chacun revient à ses pratiques antérieures subissant les difficultés sans avoir les clés pour les dépasser.

L'analyse de ces chiffres doit d'abord permettre d'alimenter la réflexion pédagogique. Ces données ne sont pas des objets de classement inertes ; ils peuvent, s'ils sont intégrés et rendus accessibles aux équipes, devenir des outils de remise en cause et d'adaptation dans un contexte profondément évolutif. Accompagnés de formations adaptées, ils peuvent constituer un objet de dialogue dans les établissements pour questionner le travail pédagogique au service des apprenants. Ainsi ils ne seront plus un critère de jugement mécanique de l'activité humaine, mais une ressource pour construire la réflexion et ainsi concourir à transformer les établissements en institutions apprenantes. Comme l'écrit le psychanalyste Roland Gori : « *Les chiffres sont là pour nous faire parler et pas pour nous faire taire* ».

Évaluation « chemin faisant » de la rénovation de la voie professionnelle

La rénovation de la voie professionnelle engagée lors de la rentrée de septembre 2009 a entraîné un ensemble de modifications tant dans l'organisation de la formation et sa durée que dans les modalités d'évaluation. Un véritable changement de paradigme que les équipes pédagogiques se sont approprié progressivement avec plus ou moins de réussite.

Dans sa lettre annuelle de commande, la directrice générale de l'enseignement et de la recherche a mobilisé l'Inspection de l'enseignement agricole dès l'année 2010 pour réaliser l'évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP), la demande étant de présenter un état des lieux pédagogiques de la RVP (bilan, exemples) et de proposer un ensemble d'actions pouvant être de nature à consolider cette rénovation.

Un groupe d'inspecteurs pédagogiques et d'inspecteurs des établissements et des missions, qui a travaillé depuis le début du processus de l'évaluation *in itinere*, a été mobilisé. L'analyse est fondée sur un ensemble d'informations recueillies :

- au cours des visites réalisées par les inspecteurs lors de leurs missions en établissement en s'appuyant sur une grille de questionnement élaborée par le groupe pilote ;
- en fin d'année scolaire 2011-2012 sur un échantillon de sept établissements qui ont fait l'objet d'une investigation approfondie dans le cadre du suivi « chemin faisant » de la mise en œuvre de la RVP ;
- de façon plus informelle sur l'ensemble des observations réalisées par les inspecteurs dans le cadre de leurs missions.

1. Un premier bilan des actions, pratiques et organisations mises en place dans le cadre de la RVP, le temps des constats et des questions

1.1. La nécessité de raisonner la mise en œuvre des apprentissages sur les trois ans de formation

Le passage de quatre à trois années a constitué un bouleversement important dans la mise en place de la formation conduisant à la délivrance du baccalauréat professionnel.

Dans certains établissements, des stratégies ont été mises en place pour assurer une continuité réfléchie sur les trois années (concertation sur les progressions, organisation commune des CCF pour l'obtention du BEPA, etc.) sans toutefois que la progressivité des apprentissages soit encore suffisamment raisonnée, en particulier pour l'acquisition des capacités professionnelles. De nombreuses observations témoignent d'une segmentation des équipes, les unes dédiées aux secondes professionnelles, les autres aux classes de premières et terminales fonctionnant de façon plus ou moins étanche, le seul lien perceptible étant la certification intermédiaire BEPA.

Par ailleurs nombre d'enseignants évoquent des difficultés pour atteindre désormais le niveau requis pour le baccalauréat et ce aussi bien dans les enseignements généraux que professionnels; ils pointent les exigences du diplôme, la contraction du temps de formation au regard de la réalité des apprenants en formation. La répartition des CCF sur les classes de première et de terminale rend parfois difficile l'évaluation pour vérifier le niveau d'atteinte d'une capacité dès la classe de première (c'est par exemple le cas avec l'enseignement des langues vivantes).

La réduction du temps de formation oblige à se poser davantage la question du sens et de la cohérence des enseignements pour y trouver des liens. Le manque de temps, essentiellement perçu au départ comme un handicap, se révèle malgré tout propice à une réflexion plus serrée sur le choix des supports et amène les enseignants les plus engagés à mobiliser davantage les élèves dans les processus d'apprentissage : stratégies inductives, méthodes actives, etc.

La question de la progressivité des apprentissages est davantage posée dans ses modalités et des questions qui étaient assez peu soulevées jusqu'alors sont davantage abordées même si elles ne sont pas résolues ni posées par tous : questions autour de la trace écrite, du rythme et de la nature des évaluations, de la pédagogie différenciée...

1.2. L'attention portée au recrutement, au suivi et à l'orientation des apprenants

Elle apparaît essentielle pour la construction de leurs parcours, en fonction des attentes des publics.

- Des jeunes qui s'orientent majoritairement dans l'enseignement agricole par choix en fin de troisième, dans un nouveau dispositif d'orientation qui reste attractif pour ce public sortant de collège faisant le choix d'une formation professionnelle. On note à ce niveau l'impact des journées portes ouvertes ou des stages de découverte en classe de troisième, qui confirment une démarche souvent positive et volontaire.

- La nécessité de travailler sur les représentations des métiers par les élèves dès leur entrée en formation pour faciliter leur orientation. Même si cette orientation des jeunes, dès leur plus jeune âge pour l'enseignement agricole, apparaît généralement choisie, leur motivation réelle pour la formation entraîne de nombreux établissements à mettre en place des dispositifs leur permettant d'appréhender la diversité des métiers, leurs conditions d'exercice et leurs exigences, de corriger les idées fausses et donc de faciliter l'orientation des jeunes en fin de seconde professionnelle vers l'une des classes de première du champ professionnel considéré, voire d'envisager des réorientations.

- Un renforcement du suivi des jeunes dans leur parcours notamment par le tutorat. Ce dispositif est proposé dans une majorité d'établissements dans le but de conduire une réflexion tout au long de l'année scolaire dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle avec certains élèves, en accord avec leurs responsables légaux. Important pour éclairer le choix professionnel des jeunes, il permet davantage « d'orientations choisies et acceptées ». En parallèle, des possibilités de changement de champ professionnel sont évoquées et testées (stages) ainsi que des modalités différentes de formation (formation initiale scolaire ou par apprentissage) en fonction de l'offre de formation proposée par les établissements.

- Des possibilités de passerelles qui doivent bénéficier aux apprenants. Le maintien des classes de quatrième, troisième et des CAP agricoles constitue un levier important de promotion sociale des jeunes et permet la construction d'un parcours vers un diplôme de baccalauréat professionnel. La question de l'accueil des CAP agricoles en baccalauréat professionnel est particulièrement importante, l'entrée en première professionnelle constituant un obstacle décourageant, voire souvent infranchissable, qui amène les apprenants à recourir à des parcours identifiés comme plus accessibles (cumul de plusieurs CAP agricoles successifs, passage par un autre diplôme

de niveau 5 - BPA⁴⁰ - qui permet éventuellement de « raccrocher » un niveau 4 (BPREA⁴¹...) avec plus de temps de formation.

1.3. L'introduction de dispositifs permettant une prise en charge plus individualisée des apprenants

La prise en compte de la diversité des apprenants et l'individualisation de la formation se traduit aussi par l'introduction de dispositifs laissant aux établissements d'importants espaces d'autonomie, afin de construire une offre pédagogique pertinente pour une prise en charge des apprenants dans leur diversité. Ceci a signé l'entrée de la complexité tant organisationnelle que didactique pour les équipes éducatives, ces dispositifs requérant une réelle **ingénierie pédagogique**.

Les équipes se sont diversement emparées des **enseignements à l'initiative des établissements** (EIE). Deux orientations majeures observées dans leur mise en œuvre peuvent se recouper : des EIE centrés sur la méthodologie (recherche documentaire, prise de notes...), et des EIE qui prennent en compte les spécificités du territoire avec des objectifs culturels, sportifs, sociaux... Certains EIE se donnent pour finalité première de « motiver les jeunes dans le cadre des apprentissages ». Les EIE peuvent être aussi orientés vers l'acquisition de compétences professionnelles dans le cadre de la mise en œuvre de projets et ainsi confirmer les spécificités de l'enseignement dispensé dans l'établissement. Néanmoins, certains EIE se limitent à des enseignements techniques complémentaires des enseignements modulaires, souvent peu différenciés des modules d'adaptation professionnelle (MAP) et s'éloignent des objectifs poursuivis.

Si des efforts sont faits pour prendre en charge les différents rythmes d'acquisition des élèves, les enseignants peinent encore à mettre en œuvre une différenciation pédagogique ou une individualisation de suivi institutionnalisée. L'accompagnement des parcours des apprenants est encore souvent compris comme du soutien disciplinaire sans véritable entrée méthodologique, voire comme une révision des « bases » ou la réitération quasi à l'identique de ce qui a déjà été fait en classe. Par ailleurs, encore trop d'équipes restent sur une certaine réserve et utilisent les dispositifs d'accompagnement, d'individualisation et d'enseignements à l'initiative des établissements dans une stratégie de « rattrapage » de ce qui est perçu comme « perdu » par rapport à l'ancien parcours BEPA-baccalauréat professionnel en quatre ans.

⁴⁰. Brevet professionnel agricole

⁴¹. Brevet professionnel de Responsable d'exploitation agricole

1.4. L'acquisition et la validation des capacités professionnelles deviennent centrales

La rénovation de la voie professionnelle s'est accompagnée d'une évolution dans l'écriture des référentiels de diplômes en plaçant de façon centrale le référentiel de certification, construit en capacités à atteindre et à valider par le diplôme. Ceci constitue pour les équipes une approche nouvelle dont les enjeux en matière d'acquisition de compétences professionnelles sont encore loin d'être appréhendés de façon optimale.

Même si des approches pluri ou interdisciplinaires sont assez régulièrement mobilisées dans la mise en œuvre des formations, la prégnance d'une logique disciplinaire est souvent en contradiction avec une logique à visée de professionnalisation affirmée. La capacité à concevoir, collectivement d'abord, puis individuellement une stratégie et un dispositif pédagogique dans sa globalité est pourtant essentielle.

Le plus souvent, les équipes restent embarrassées devant ce changement et adossent une évaluation par capacités à un enseignement centré sur la transmission de savoirs académiques ou procéduraux, malgré des avancées.

La mise en œuvre d'observations, de démarches inductives, de réalisations pratiques, de mises en situations professionnelles et en particulier les mises en situation complexes qui favorisent la construction de compétences, apparaît essentielle dans ces formations et constitue le fondement de la certification en baccalauréat professionnel. Ainsi, à côté des supports habituels de formation professionnelle, travaux pratiques ou stages, la RVP a introduit ou renforcé certains dispositifs : travaux pratiques renforcés (TPR), chantiers école.

1.5. Un pilotage pédagogique légitime apparaît nécessaire

L'introduction de dispositifs laissant aux établissements d'importants espaces d'autonomie impose une construction de l'offre pédagogique variée et pertinente, et signe l'entrée de la complexité organisationnelle pour les équipes et le renforcement du pilotage au sein de l'établissement pour mieux y répondre. Si, au début des rénovations, l'animation pédagogique par l'équipe de direction a été très « réglementaire », c'est-à-dire centrée sur l'appropriation des dispositifs et les aspects liés au cadrage des évaluations, elle l'est désormais davantage sur une analyse des besoins et le sens des apprentissages en matière d'organisation de la pédagogie.

Dans la majorité des établissements, dès lors qu'ont été effectués deux cycles complets du baccalauréat professionnel, la recherche des équipes se porte sur une stratégie permettant de coordonner les dispositifs sans qu'ils soient redondants. Les enseignants les plus mobilisés s'orientent vers une ingénierie pédagogique qui requiert un véritable travail d'animation par les équipes de direction : impulsion et/ou coordination d'une politique pédagogique, mise à disposition des leviers nécessaires, des ressources, tant matérielles (salles, outils pédagogiques...) qu'immatérielles (formations sur sites, résultats de la veille informationnelle, solutions organisationnelles...).

La légitimité des membres des équipes de direction repose sur leur capacité à apporter une aide à la conception d'une offre pédagogique globale et cohérente avec des propositions organisationnelles innovantes adaptées à la politique pédagogique de l'établissement.

Néanmoins, dans bien des situations encore, des choix et des arbitrages sont effectués par l'équipe de direction, parfois à partir de projets présentés par des enseignants volontaires, mais sans concertation ni réflexion collective sur leur pertinence pédagogique.

Le pilotage pédagogique, nécessite impulsion, coordination, cohérence et évaluation, au risque de voir se pérenniser les dispositifs mis en place sans que leur efficacité ne soit vérifiée.

2. Vers des propositions, des préconisations et des pistes de réflexion opérationnelles

Dans les rapports précédents⁴² remis dans le cadre du suivi de la mise en place de la RVP, l'Inspection de l'enseignement agricole a formulé un ensemble de recommandations relatives aux dispositifs pédagogiques et aux modalités d'organisation et de pilotage.

Le regard porté sur un cycle complet de trois années de formation et le bilan réalisé à l'issue des sessions d'examen du baccalauréat professionnel 2012 et 2013 permettent de remettre en perspective et de réinterroger les recommandations antérieures.

42. Rapports d'évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la RVP (en ligne sur www.chlorofil.fr) : Évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP) 2009-2010 et 2011-2012 ; 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, avril 2011

Six axes de propositions ont été retenus, pour participer à l'amélioration du fonctionnement du système aux différents niveaux, et dans la perspective des objectifs attendus concernant la réussite des apprenants et la limitation des sorties sans diplôme qui reste une préoccupation majeure pour laquelle l'ensemble des acteurs doit être mobilisé.

2.1. Consolider des repères partagés pour l'évaluation certificative des apprenants

La RVP modifie en profondeur le cadre de l'évaluation sommative. Parmi les évolutions marquantes, on peut citer :

- la mise en place d'une certification par capacités pour la délivrance du diplôme ;
- la nécessité de travailler avec les apprenants des capacités transversales
- notamment toutes celles qui touchent à la recherche, la vérification et l'utilisation des informations - qui devient au moins aussi importante que la transmission d'un corpus de connaissances stabilisées ;
- une densification des mises en situation d'évaluation certificative avec la délivrance de la certification BEPA dans le parcours du baccalauréat professionnel en trois ans.

La nouvelle écriture des référentiels, autour de capacités clairement identifiées, ouvre la voie à de nouvelles pratiques d'évaluation, en favorisant notamment les évaluations en lien avec des situations professionnelles. L'appropriation par le système éducatif de ces nouvelles modalités apparaît difficile et assez hétérogène.

La mise en œuvre d'un enseignement qui ne se réduit plus à la « simple » évaluation de savoirs stabilisés met à l'épreuve l'identité professionnelle de nombreux enseignants et implique une modification profonde de la manière d'enseigner tout au long du parcours de formation.

Quelques axes de proposition

- Poursuivre la formation (tant initiale que continue) et l'accompagnement des enseignants, formateurs et membres de jurys d'examen sur les nouvelles exigences de la certification, et de fait la formation.
- Construire et diffuser des repères concernant l'évaluation pour la certification professionnelle.
- Engager une réflexion sur une simplification du système d'évaluation dans le parcours.

2.2. Développer des démarches de suivi des « parcours » des jeunes, dans une logique de limitation des sorties sans diplôme

La RVP s'est appuyée sur une volonté de prendre davantage en compte l'individu dans son parcours de formation en vue de l'acquisition d'une certification qui peut être progressive. Les « dispositifs d'individualisation » proposés peuvent y contribuer en apportant une aide au parcours du jeune, une prise en compte de ses difficultés pour les gommer mais aussi de ses aptitudes pour les exploiter. Ces dispositifs ne doivent pas être, pour autant, en contradiction avec une approche collective et la nécessaire socialisation des apprenants dans un groupe.

Quelques axes de proposition

- Fournir des repères et des outils permettant aux équipes de positionner et d'accompagner efficacement les apprenants durant leur parcours.
- Favoriser une logique de repérage et de reconnaissance de compétences tout au long du parcours de formation.
- Envisager un système de capitalisation progressive ou partielle des acquis pour limiter les sorties sans diplôme.
- Accompagner les jeunes porteurs d'un projet de poursuite d'études post-baccalauréat.

2.3. Renforcer la place et le rôle des exploitations agricoles et ateliers technologiques (EA/AT), dans une visée éducative et pédagogique

Dans une situation où il s'agit d'enrichir les capacités et compétences des apprenants au-delà des contenus disciplinaires des référentiels de formation, en relation avec leur professionnalisation ou leur développement civique et personnel, la RVP peut être envisagée comme un véritable changement de paradigme.

Les centres techniques de l'EPLEFPA disposent de nombreux atouts pour contribuer à ces objectifs en s'insérant aisément dans cette vision de la RVP. Il y a en effet convergence entre la fonction de production de ces centres utilisée comme moyen de formation, leurs missions et la nouvelle construction des référentiels de diplôme intégrant :

- référentiel professionnel avec fiches descriptives d'activités et situations professionnelles significatives, fiches de « compétences » ;
- référentiel de certification avec la liste de capacités validées par le diplôme ;
- référentiel de formation et espaces d'autonomie (EIE, MAP...), aide individualisée, soutien, tutorat, stages de remise à niveau et stages passerelles.

Quelques axes de proposition

- Intégrer l'EA/AT dans le projet pédagogique de l'équipe.
- Redonner des repères partagés pour la valorisation pédagogique des EA/AT.
- Mettre en place un dispositif pour repérer, capitaliser et diffuser les expériences de valorisation des EA/AT.

2.4. Soutenir l'affirmation d'un pilotage pédagogique de l'établissement, dans le cadre d'une autonomie renforcée

Le chantier de la rénovation se doit de relever un certain nombre de défis. La première difficulté à laquelle les équipes de direction se heurtent est celle du pilotage et de l'animation pédagogique, c'est-à-dire de la coordination des enseignements et des personnels avec comme trait d'union la réflexion collective.

Quelques axes de propositions

- Renforcer la mission confiée aux directeurs d'établissement en matière de pilotage pédagogique.
- Encourager le développement d'une réflexion transversale des centres de l'EPLEFPA en mobilisant le conseil de l'éducation et de la formation (CEF).
- Développer une culture partagée de l'évaluation des pratiques comme facteur d'amélioration au sein de l'établissement.

2.5. Conforter l'implication du niveau régional D(R)/AAF/S(R)FD

La DRAAF joue un rôle clé dans la réussite pédagogique et éducative et son implication forte est attendue dans plusieurs directions : l'observation et l'évaluation des politiques publiques, l'animation pédagogique au niveau régional.

2.6. Accompagner et former les personnels aux nouveaux enjeux de formation des jeunes

Dès le début de la mise en place de la RVP, l'accompagnement des personnels et des équipes a été réalisé en mobilisant des personnes-ressources au sein des régions, intervenant dans les dispositifs mis en place par les DRAAF/SRFD. Leur action a été jugée plutôt positivement, mais, dans l'ensemble, elle s'est cantonnée au cadre institutionnel pour faciliter l'appropriation des aspects réglementaires et des enjeux de la réforme.

Une grande partie des enseignants et, dans une moindre mesure, certaines équipes de direction (plus particulièrement les directeurs adjoints d'EPLFPA chargés de la formation scolaire) se sont retrouvées démunies par rapport à l'autonomie pédagogique que leur permettait la RVP tout autant que par la nécessité de développer des compétences, en matière d'ingénierie pédagogique par exemple.

Conclusion

La rénovation de la voie professionnelle, mise en place en septembre 2009 avec les classes de seconde professionnelles a effectué un cycle complet avec la sortie des premiers bacheliers à la session 2012. Les observations et les évaluations réalisées sur le terrain et les différentes enquêtes réalisées ont permis de pointer des initiatives intéressantes et diversifiées qui montrent que des équipes se sont approprié les espaces d'autonomie à leur disposition et ont mis en œuvre des dispositifs pertinents en termes pédagogiques et éducatifs.

L'ensemble de ces dispositifs et de ces nouvelles orientations se sont mis en place dans un contexte plus large d'évolution des publics d'apprenants dont la sociologie n'est plus celle des années 1970-1980 : moins d'enfants du milieu agricole, une motivation professionnelle sans doute moins affirmée, une appétence moins grande pour la formation, des jeunes nés dans l'ère du numérique... alors même que l'on souhaite faire accéder le plus grand nombre au niveau du baccalauréat en limitant les sorties sans diplôme. Cet enjeu important a placé l'ensemble du système éducatif et tout particulièrement l'enseignement agricole devant des questionnements nouveaux en matière pédagogique et éducative. On comprend que les équipes aient été déroutées, parfois réticentes ou en opposition : il faut pourtant se féliciter qu'elles aient souvent cherché et mis en œuvre des solutions nouvelles et fait preuve d'innovation, souvent dans des dynamiques collectives.

QUATRIÈME PARTIE



Les pratiques pédagogiques

CHAPITRE XII

Les « opérations pilotes », un dispositif d'expérimentation dans la voie professionnelle

1. Une impulsion de l'enseignement agricole pour accompagner l'innovation pédagogique dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle

L'enseignement agricole a engagé en 2009 la rénovation de la voie professionnelle (RVP), en cohérence avec les objectifs poursuivis par l'ensemble du système éducatif, à savoir mettre sur un pied d'égalité les différentes voies de formation, en proposant un parcours menant au baccalauréat en trois ans, et augmenter le nombre de jeunes possédant un baccalauréat professionnel, en limitant les sorties sans qualification. La volonté de relancer l'innovation pédagogique, qui est un axe fort du 5^e Schéma prévisionnel national de l'enseignement agricole, a été mise en avant pour cette rénovation qui, comme le précise la note de service du 20 novembre 2008, « engendre la nécessité d'un grand mouvement d'innovation pédagogique pour prendre en compte la diversité des publics et permettre une individualisation des parcours de formation. »

Le dispositif des opérations pilotes a donc été proposé par la direction générale de l'enseignement et de la recherche pour inciter les établissements à créer de nouvelles réponses, les suivre dans leurs démarches et favoriser la mutualisation des pratiques innovantes (Note de service DGER/SDPOFE du 10 juin 2010).

Quinze établissements ont été retenus à la suite de l'appel à projets et suivis pendant trois ans. Leurs projets portaient prioritairement sur l'une des trois thématiques proposées dans la note de service : l'autonomie et le pilotage des établissements ; la professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification ; l'individualisation des parcours des apprenants et des formations.

La note de service confiait à l'Inspection de l'enseignement agricole la charge de réaliser l'évaluation de ce dispositif en deux temps :

- une première évaluation à mi-parcours étayée par des autoévaluations effectuées par les établissements eux-mêmes à partir d'une grille fournie par l'inspection ;
- une évaluation finale portant sur l'ensemble du dispositif.

Remise en juin 2012, l'évaluation à mi-parcours des opérations pilotes s'est essentiellement centrée sur la description de toutes les composantes de ce dispositif et posait dès le propos introductif quelques questions :

« À ce stade, il apparaît un engagement important des équipes qui se sont lancées dans ce dispositif [...]. Le déroulement des opérations dans les établissements montre les dynamiques engagées, les impacts (y compris et même souvent au-delà des effets escomptés), mais aussi les difficultés rencontrées, tant en termes de repères sur lesquels appuyer la réflexion, de capacité à apprécier les effets des projets sur les apprenants que d'organisation et de pilotage. [...] Enfin, cette première étape soulève des questions nombreuses, en particulier sur le caractère « innovant » des opérations, l'engagement des équipes dans un dispositif à caractère expérimental, la valorisation des opérations ou la transférabilité à l'intérieur du système de l'enseignement agricole. »

L'évaluation finale du dispositif a permis de porter un regard global tant sur le point d'arrivée et l'impact de ces opérations dans les établissements que sur l'effet de ce dispositif sur le système éducatif et les retombées, constatées ou attendues, pour les différents acteurs.

2. Une dynamique de changement engagée et confortée dans les établissements

Si les établissements ont montré une grande diversité de motivations et de conditions lors du démarrage des opérations, l'adhésion à la dynamique de changement qu'instituait leur engagement dans le dispositif a fortement déterminé l'évolution ultérieure des actions conduites et donc l'inscription durable dans cette volonté d'évolution des pratiques.

Ainsi certains établissements qui avaient saisi l'appel à projet par opportunité ont constaté que les opérations pilotes leur ont permis de soutenir positivement la mobilisation des équipes dans la rénovation de la voie professionnelle.

Dans d'autres établissements, les équipes pédagogiques sont entrées « naturellement » dans la démarche des opérations pilotes qui leur a paru en conformité avec la culture de l'établissement. Dans ces établissements, le dispositif a offert aux équipes l'opportunité de rencontrer d'autres équipes engagées dans des démarches proches, de confronter les réponses apportées et d'enrichir la réflexion locale par la confrontation. En fixant un cadre institutionnel, temporel et méthodologique, le dispositif a contribué à donner cohérence, efficacité et visibilité à des actions qui existaient déjà mais de façon éparpillée et parfois désordonnée.

Néanmoins, les projets en rupture avec les pratiques habituelles d'un établissement sont souvent fragiles dans la mesure où ils dépendent de l'énergie de leurs initiateurs et de leurs porteurs. Au-delà de ces « fondateurs », la continuité des actions repose ensuite sur la reconnaissance de leur validité par d'autres personnels et sur l'intégration de nouveaux collègues qui doivent à leur tour se les approprier, voire être en mesure de les faire évoluer. Enfin, la prise en compte explicite des actions dans le projet d'établissement assure leur reconnaissance officielle et leur maintien au-delà de leurs initiateurs. Cette pérennisation est facilitée lorsque les actions servent les objectifs prioritaires de l'établissement, voire contribuent à sa survie.

Recommandation

Des mesures peuvent être prises au sein des établissements pour favoriser la dynamique de changement : reconnaissance de fonctions intermédiaires d'animateur pédagogique ou de chef de projet (organisation et cohérence des actions, communication nécessaire à la pérennité des actions engagées, capitalisation); organisation suffisamment transparente et souple de l'établissement permettant de prendre en compte des temps différents nécessaires à des actions qui bousculent les cadres habituels de l'école; mise en pratique durable d'habitudes professionnelles indispensables à toute démarche collective de projet : diagnostics partagés, plans d'action, temps de régulation, évaluations internes des effets de l'action (effets attendus comme effets induits), comptes rendus formalisés, recueil de l'avis des élèves et des familles (attentes, besoins, bénéfices...).

3. Les dimensions innovantes des opérations pilotes : une remise en cause des habitudes et des organisations

Tous les projets retenus dans le dispositif l'ont été parce qu'ils constituaient un manifestement des nouveautés dans les établissements qui les présentaient. En changeant leurs pratiques pédagogiques habituelles et les organisations scolaires, les équipes ont essentiellement cherché à apporter des réponses adaptées aux situations locales et à résoudre des problèmes identifiés dans l'établissement pour mieux répondre aux besoins des élèves dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle.

La palette de ces nouvelles réponses mises en place par les établissements est très large, comme l'a souligné l'évaluation intermédiaire : préparation partagée de séquences, alignement d'horaires pour permettre le brassage de différents groupes d'élèves, mixage des publics, élaboration et utilisation d'outils communs, mise en place de progressions communes, bureau d'aide rapide ouvert aux élèves volontaires, ateliers transversaux sur des après-midi non affectés à des enseignements disciplinaires, plages tournantes pour permettre des approches pédagogiques différentes (tutorat, encadrement...), mise en place d'adultes référents, différenciation des supports de cours, utilisation des outils numériques, modules de remise à niveau, prise en charge collective de l'heure pluridisciplinaire par tous les professeurs, mixage de publics scolaires et apprentis... pour ne prendre que quelques exemples.

Le changement majeur tient à la place accordée aux élèves dans les différentes actions évaluées. Il ne s'agit plus seulement d'adapter les cours au profil des élèves, mais, dans un renversement total de perspective, de partir des attentes et besoins exprimés par les élèves pour construire les réponses adaptées.

À l'observation, il apparaît que la plupart des activités proposées relèvent pourtant davantage du soutien ou de la remédiation que de la motivation et de l'approfondissement. Ces axes devront être travaillés pour donner à ces activités un caractère plus porteur et motiver davantage les apprenants, notamment pour construire leur projet de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle.

4. Une nouvelle approche des métiers de l'enseignement

L'un des grands changements observés concerne sans doute le rapport des enseignants à leur métier et aux élèves. Alors même que dans les établissements agricoles, la pluridisciplinarité, la pédagogie de projet, la coexistence

de plusieurs centres au sein de l'EPLEFPA avec des apprenants et des formateurs différents favorisent l'ouverture, l'enseignement des disciplines, générales comme professionnelles, reste souvent très cloisonné. En observant leurs élèves dans d'autres contextes, les enseignants voient leurs réactions face à d'autres démarches pédagogiques – travail en groupe, approche inductive ou déductive, types d'activités proposées en fonction des styles d'apprentissage des élèves, utilisation de grilles d'autoévaluation... – et sont conduits à rechercher eux-mêmes d'autres approches pédagogiques pour mieux mobiliser les élèves et les aider à réussir, sans perdre de vue le référentiel et les objectifs de préparation à l'examen.

Le dispositif des opérations pilotes et l'engagement dans un projet nouveau sur trois ans ont conduit à un véritable travail d'équipe, organisé et piloté par un chef de projet, avec des réunions pour élaborer ensemble les actions et les outils, pour formaliser, analyser et évaluer les actions mises en place, pour échanger sur ses pratiques... La mise en commun des idées, des pratiques, des outils, des projets... favorise l'enrichissement mutuel, permet de partager les décisions et les risques, accroît la professionnalisation des acteurs et, finalement, le plaisir d'enseigner, dimension très souvent soulignée par les équipes.

« Nous avons dû nous remettre en question, mais aussi revoir nos pratiques pédagogiques. Cela a été un déclencheur pour travailler autrement. »

Recommandation

Les objectifs ne pourront être atteints néanmoins sans un réel effort dans la formation, tant initiale que continue, des enseignants et formateurs portant sur le travail en équipe, la conduite de projet, la différenciation pédagogique, les nouvelles formes d'évaluation... tout ce qui contribue à rendre les établissements aptes à se saisir des espaces d'autonomie qui leur sont donnés.

5. La valorisation des opérations : une reconnaissance du travail des équipes

L'inscription dans le dispositif des opérations pilotes a été vécue par la plupart des équipes comme une reconnaissance de la qualité de leur travail et l'accompagnement par le système national d'appui (SNA) a permis une réelle valorisation des actions sélectionnées : descriptions sur le site www.chlorofil.fr, réalisation de films et de plaquettes à diffusion nationale, présentation des actions

lors de regroupements nationaux ou régionaux des établissements... Les équipes ont jugé « *très positifs et valorisants* » les échanges et les confrontations d'expériences qui ont eu lieu lors des réunions nationales organisées par le SNA.

Certains établissements ont vu une reconnaissance institutionnelle dans les témoignages qu'on leur a demandé d'apporter dans des réunions régionales ou nationales : réunion de directeurs, de CPE ou d'équipes pédagogiques par exemple... Plusieurs des actions ont été présentées lors des Journées de l'innovation organisées par le ministère de l'Éducation nationale.

Néanmoins, si de nombreuses sollicitations des établissements ont été perçues comme enrichissantes, quoique preneuses de temps, les équipes ont souvent regretté qu'elles n'aient pas été suivies d'échanges approfondis et de confrontations d'expériences.

Enfin, paradoxalement, la valorisation en interne au sein des établissements, reste un des points faibles du dispositif. Ainsi, il n'est pas toujours facile de mettre en lumière certaines actions et compétences de leurs porteurs. Dans certains établissements, des actions spécifiques ont été néanmoins valorisées lors des portes ouvertes ou des manifestations locales et contribuent à leur notoriété auprès des familles comme des professionnels.

Recommandation

Le pilotage pédagogique régional doit être renforcé afin de suivre les équipes engagées dans des expérimentations nationales ou dans des initiatives plus locales et de valoriser les actions des établissements innovants. Il s'agit aussi de favoriser les échanges de pratiques entre équipes - y compris de l'éducation nationale dans une logique de territoire - travaillant sur des problématiques proches ou de développer la formation des équipes sur site pour leur permettre d'élaborer de nouvelles démarches ou organisations. Il serait également profitable que les projets régionaux de l'enseignement agricole (PREA) appuient l'incitation à l'initiative des établissements en faisant une place à l'innovation pédagogique.

6. Les possibilités et les conditions de transfert

Le transfert doit être analysé à différents niveaux, le premier concernant le transfert des compétences et des pratiques acquises dans le cadre de ces nouvelles actions par les acteurs eux-mêmes : comme l'ont clairement exprimé au cours des entretiens de nombreuses équipes, les démarches mises en œuvre, le souci d'individualisation, les attitudes adoptées à l'égard des élèves, le travail en équipe... développés dans ces actions modifient et enrichissent progressivement les anciennes habitudes. La formalisation de certaines démarches, construites par tâtonnements successifs, permet de les stabiliser et de les transformer en compétences professionnelles réutilisables.

À l'échelle d'un établissement, l'équipe de direction doit faciliter ces transferts en fédérant l'ensemble des personnels, écoutant les besoins, proposant des temps de réflexion et d'échanges...

Pour autant, la valorisation des actions et leur transfert dépendent pour une large part de l'évaluation qui peut être faite de leurs résultats et des effets induits. Or, à ce stade, peu d'établissements disposent d'indicateurs permettant de mesurer les effets de manière objective. Les évaluations présentées relèvent le plus souvent de la perception, interne ou externe, mais ne sont guère étayées par des indicateurs chiffrés ou objectivés. De nombreuses équipes, bien conscientes du fait que les résultats aux examens sont insuffisants pour évaluer la plus-value de ces actions pour les apprenants, voudraient pouvoir suivre plus longuement les parcours scolaires (abandons, réorientations...), mais rencontrent des difficultés pour mettre en place des outils de suivi.

Le dispositif des opérations pilotes a permis de capitaliser des matériaux utiles sur les actions suivies pendant ces trois années. Ils constituent des pistes précieuses pour d'autres établissements qu'il faudrait désormais pouvoir diffuser. Les équipes doivent se les approprier pour construire à leur tour les réponses adaptées à leur contexte local et au public qu'elles accueillent. Il s'agit, en effet, d'aider les équipes à comprendre les conditions dans lesquelles ces actions ont été menées, à identifier leurs objectifs et les passages obligés, à repérer les facteurs favorables à leur transférabilité pour les recréer dans la mesure du possible et opérer les adaptations nécessaires... mais aussi à mesurer l'écart avec les effets recherchés dans l'établissement. Car pour être des exemples du possible, ces opérations ne sont ni exemplaires ni reproductibles à l'identique. Les chercheurs ont les compétences pour analyser les processus à l'œuvre et les dynamiques des équipes, les

modes de pilotage, les pratiques pédagogiques, les modes de coordination... qui pourraient très utilement accompagner cette diffusion et favoriser les transferts.

Recommandation

Le site www.chlorofil.fr pourrait être utilisé pour la capitalisation et la valorisation des actions, en assurant leur diffusion. La mise en place d'un comité d'expertise/pilotage permettrait de donner de la cohérence à tout ce qui contribue au changement dans les établissements : vision sur l'ensemble des expérimentations en cours dans les établissements, repérage des grandes tendances d'évolutions, propositions d'orientations.

7. Le soutien institutionnel et l'accompagnement des équipes : un appui efficace

Une des caractéristiques du dispositif mis en place a été l'association dès le départ de différents acteurs pour suivre les établissements : accompagnateurs et chercheurs, inspecteurs, représentants de la direction générale de l'enseignement et de la recherche. Il s'agissait d'imaginer un dispositif d'incitation, d'accompagnement et de capitalisation adapté à l'autonomie donnée à chaque établissement d'expérimenter de nouvelles manières de travailler ou d'organiser la vie scolaire et éducative, dans le cadre général de la rénovation de la voie professionnelle, tout en favorisant des points de rencontre et d'échanges.

Cet accompagnement conjoint, cet intérêt convergent des différents acteurs sont indispensables et se sont révélés très efficaces. En effet, ce dispositif qui a bousculé la routine de fonctionnement des enseignants offrait en même temps un cadre rassurant. Les établissements avaient le sentiment que les risques qu'ils prenaient étaient connus et acceptés par les différentes instances et se sont sentis reconnus et soutenus.

Comme l'ont souligné plusieurs équipes, le fait que leur projet ait été retenu dans un dispositif institutionnel qui invitait les établissements à profiter de leur autonomie leur a donné la « *liberté de tester, de tâtonner, de se tromper et de faire évoluer leur projet initial* ». Ce sentiment a favorisé l'évolution des pratiques collectives et individuelles au fil des trois années, beaucoup pre-

nant progressivement confiance dans leur capacité à explorer de nouvelles manières de faire et s'autorisant des activités différentes.

Recommandation

Le niveau national doit affirmer une politique forte en faveur de l'innovation pédagogique, en sensibilisant tous les échelons de la hiérarchie à cet objectif afin d'assurer la cohérence des interventions et en mobilisant les différents acteurs pour soutenir et accompagner les établissements. Ceux-ci doivent disposer de la reconnaissance et la sécurité qui leur sont indispensables pour oser changer leurs pratiques et innover.

L'accompagnement réalisé par les acteurs du SNA a été jugé bénéfique en permettant d'approfondir la réflexion. Grâce à leur regard extérieur et à l'outillage méthodologique qu'ils ont apporté, les accompagnateurs ont aidé à clarifier les problématiques de départ, à expliciter des pratiques ; ils ont facilité le partage d'expériences entre pairs lors des regroupements qui ont été très appréciés ; ils ont aidé à la formalisation des expérimentations et à la capitalisation des productions. Certaines équipes disent avoir découvert l'intérêt du travail de formalisation (temps d'analyse, description réflexive et bilan des actions...) qui permet de prendre de la distance et quelquefois de se remobiliser sur l'essentiel. Il rend le travail plus efficace et plus rigoureux et permet de contribuer à sa transposition.

Recommandation

L'accompagnement des établissements par la formation et la recherche peut aller dans différentes directions : analyse externe des actions conduites et des processus professionnels, contextualisation, repérage des invariants, des conditions indispensables, des obstacles, analyse des effets induits, modélisation éventuellement ; apport d'expertise, mise à disposition de ressources, apports théoriques ; implication dans une recherche-action.

Conclusion

Ce dispositif à caractère pédagogique qui s'est adressé à tous les établissements de l'enseignement agricole – publics et privés – et qui a associé les différents acteurs – direction générale de l'enseignement et de la recherche,

SNA, enseignement supérieur et recherche, Inspection de l'enseignement agricole – et autorisé des pratiques dérogatoires constitue une véritable nouveauté, aucun dispositif de cette envergure n'ayant été initié depuis plusieurs années : il a permis aux établissements d'utiliser certains espaces d'autonomie. Rassurés, dotés d'outils méthodologiques, enrichis de nouvelles compétences professionnelles et nourris des expériences des autres, certains établissements semblent disposés à aller encore plus loin dans cette dynamique de changement qui ne peut trouver sa pleine efficacité que dans la durée.

Ce dispositif a mis en évidence l'importance d'actions concertées et partagées autour de ces opérations, en mobilisant des acteurs divers permettant d'assurer l'appui, l'accompagnement et la valorisation des actions mises en œuvre de façon cohérente.

Le caractère non reproductible en l'état de chacun des projets, fortement contextualisés, montre également que plus que l'action elle-même, c'est le processus mis en place qui constitue l'élément essentiel qui doit être pris en compte pour envisager réellement une capitalisation et un transfert des initiatives locales ou des innovations.

Les enseignements tirés de ces opérations sont de nature à fournir des pistes de réflexion pour le développement de pratiques « innovantes » dans les établissements à destination des apprenants, en vue d'atteindre les objectifs poursuivis, en particulier en matière de réussite éducative.

CHAPITRE XIII

Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole : une école de la seconde chance

À la demande de la directrice générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, une équipe de huit inspecteurs a conduit «une expertise des pratiques pédagogiques en classe de quatrième et de troisième», expertise intervenant après l'achèvement de la rénovation du référentiel de ces classes.

Cette expertise s'est fixé comme objectif d'inventorier les pratiques propres à favoriser la réussite des élèves de ces classes.

1. Caractéristiques des publics

En 2010, un rapport produit par l'Observatoire national de l'enseignement agricole (ONEA) avait mis en évidence les spécificités et le rôle de ces classes de quatrième et troisième, caractérisant ainsi leurs élèves :

- Premier type : l'enfant est en situation d'échec scolaire au collège. Cette situation, qui peut ou non s'accompagner de pathologies scolaires, engendre *a minima* une mauvaise estime de soi, mais aussi souvent une souffrance plus profonde. De nombreux acteurs, tant au niveau national que local, parlent même d'élèves qui ont été «broyés par le système du collège».
- Deuxième type : l'enfant et ses parents ressentent le besoin d'une orientation précoce vers un enseignement professionnel pour préparer un métier, si ce n'est clairement lié à l'agricole ou au rural, tout au moins au vivant, à la nature, au social, à l'humain.
- Troisième type : l'enfant est sujet à des troubles du comportement d'intensité variable qui vont d'une incapacité à rester en place en classe et à se concentrer plusieurs heures consécutives, à des problèmes importants de violence et de relation à l'autre.
- Quatrième type : l'enfant a un souci de santé ou un handicap - moteur, visuel, etc. - nécessitant une prise en charge, notamment dans un institut thérapeutique.

- Cinquième type : l'enfant peut être victime de son environnement et rencontrer des difficultés familiales et/ou sociales qui rendent aléatoire sa progression scolaire : problèmes transitoires de (re)positionnement au sein de familles monoparentales ou recomposées doublés parfois de difficultés économiques requérant un placement soit par l'Aide sociale à l'enfance (ASE), soit par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

À la rentrée scolaire 2013, 2 511 élèves étaient scolarisés en classes de quatrième et troisième agricoles dans l'enseignement agricole public, 25 859 dans l'enseignement agricole privé, dont un peu plus de la moitié dans l'enseignement à rythme approprié (maisons familiales rurales). On comptait 10 791 élèves en classe de quatrième, (685 élèves dans l'enseignement public) et 17 579 élèves en classe de troisième (1 826 dans l'enseignement public). Cette différence entre public et privé s'explique par des logiques de gestion : à effectifs constants, les établissements publics qui souhaitent se doter de formations nouvelles de niveau 4 ou 3 sont souvent contraints de supprimer une classe, ils choisissent alors, la plupart du temps, de renoncer au niveau de quatrième et/ou de troisième, alors que, du fait de choix stratégiques et pédagogiques différents et grâce à leurs fonds propres, les établissements privés peuvent maintenir ce niveau de formation, voire effectuer des dédoublements. Il faut aussi noter que les élèves de troisième sont plus nombreux que ceux de quatrième, car la fin de la classe de cinquième n'est plus un palier d'orientation au collège ; les familles ont donc le droit de refuser le redoublement et, même si une réorientation est conseillée, elles préfèrent souvent maintenir leurs enfants dans leur collège «de secteur» ; en revanche l'orientation se fait alors suivant la décision du conseil de classe de quatrième.

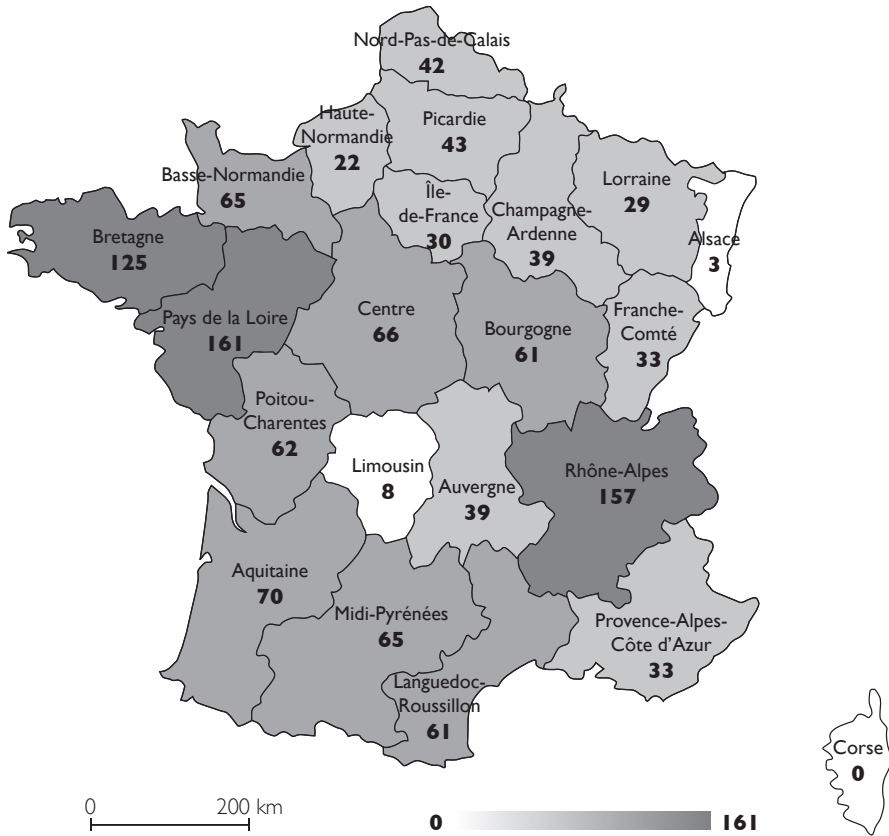
Les classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole accueillent donc au total 28 370 élèves, pour un nombre total de 1 223 classes réparties comme suit :

- 133 classes dans des établissements publics (19 élèves/classe en moyenne) ;
- 1 090 classes dans des établissements privés (24 élèves/classe en moyenne).

Ces élèves sont accueillis dans 633 établissements ou sites distincts dont 93 sites ou établissements publics, soit 14,7 % et 540 sites ou établissements privés, soit 85,3 %.

Les inspecteurs chargés de l'enquête n'ont pas visité la totalité de ces classes mais celles dont les pratiques pédagogiques leur paraissaient les plus intéressantes à observer.

Nombre de classes de quatrième et troisième par région métropolitaine



Source : base de données Missi

2. Des pratiques qui favorisent la réussite

2.1. Des modalités de recrutement spécifiques

On observe dans les établissements qui accueillent les classes de quatrième et de troisième des modalités de recrutement spécifiques. En principe, les orientations et réorientations scolaires sont effectuées aux différents paliers selon la procédure AFFELNET qui organise sur Internet les affectations des élèves en fonction de l'offre de formation aux divers niveaux. Cette procédure administrative ne correspond pas, la plupart du temps, aux spécificités de l'enseignement agricole, trop souvent mal connu des personnels chargés de l'orientation. C'est particulièrement le cas des affectations dans la classe

de quatrième, puisque celle-ci n'est pas répertoriée dans les processus d'orientation.

Le plus souvent, le recrutement au niveau des classes de quatrième et de troisième est du ressort du chef d'établissement et/ou de son adjoint, aidé ou non par les responsables de la vie scolaire et par le professeur principal. Certains établissements choisissent d'ailleurs de pratiquer «l'ancrochage»⁴³ scolaire, en particulier ceux qui ne font pas de sélection à l'entrée et accueillent aussi des élèves décrocheurs, souvent en grande difficulté scolaire et sociale.

2.2. Un cadre de travail favorable

Les établissements observés ont mis en place un emploi du temps et un cadre de vie adaptés à leurs classes de quatrième et de troisième.

L'organisation de l'emploi du temps permet d'intégrer des élèves à qui l'enseignement du collège ne convient pas. Dès la quatrième, il leur est possible de «sortir de la classe», grâce aux stages proposés dans plusieurs secteurs professionnels ainsi qu'aux travaux pratiques sur les exploitations ou dans les halles technologiques. Lors de leur stage de découverte professionnelle, les élèves de quatrième, encadrés par les responsables de filières, les employés de l'exploitation ou de l'atelier technologique, voire les élèves de baccalauréat professionnel, réalisent des activités concrètes et apprennent à rédiger un court rapport de fin de stage à partir du compte rendu journalier de leurs activités. Ils établissent ainsi un premier bilan sur leurs possibilités d'orientation, bilan qui est affiné en fonction du projet de l'élève, grâce aux deux semaines de stage professionnel d'observation en troisième.

L'aménagement des salles de cours a également son importance, chaque classe disposant de sa propre salle sauf pour les enseignements spécialisés (laboratoires, ateliers, salles de sports, etc.). Certains locaux sont particulièrement bien équipés en livres et en matériels multimédias. L'affichage mural favorise les apprentissages et la concentration; les élèves en assurent eux-mêmes le rangement.

Grâce à l'internet et aux activités organisées dans ce cadre, fêtes, spectacles, expositions, les élèves se réconcilient avec l'institution scolaire. Dans les établissements publics, l'ALESA (association des élèves, lycéens, étudiants et apprentis), gérée par les jeunes eux-mêmes, organise manifestations culturelles et échanges sportifs.

⁴³. Ce néologisme est emprunté au texte du séminaire de clôture de la recherche-action du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt du 10 décembre 2014.

2.3. Un encadrement cohérent

Les équipes de direction, les enseignants, les parents et les professionnels œuvrent de concert pour la réussite des élèves.

Dans le but d'aider des élèves en situation d'échec à reprendre goût aux études, les équipes éducatives rencontrées se montrent investies et disponibles ; elles ont mis en place un encadrement cohérent, avec l'appui de la direction et de la vie scolaire. Le professeur principal fait le lien avec les maîtres de stage et les familles, organise l'orientation et ses formalités administratives, anime l'équipe pédagogique et travaille avec les services sanitaires et sociaux. De fréquentes réunions ont lieu entre formateurs en fonction des méthodes pédagogiques choisies (pédagogie différenciée et individualisée, travail autour de thématiques communes exigeant une co-animation, mise en place de pages « vie de classe » et réunions de préparation ou de stage, suivi de l'attitude et du comportement de l'élève...).

Les relations entre les membres de l'équipe éducative et les parents des élèves de quatrième et troisième sont plus développées que lorsqu'il s'agit d'enfants scolarisés dans d'autres classes. Ces liens s'établissent de différentes façons. Le recrutement est l'occasion de présenter aux parents le déroulement de l'année scolaire et le fonctionnement de l'établissement. Les réunions de rentrée et de fin de trimestre ne sont pas uniquement informatives, elles impliquent les différents partenaires, dont les parents, et aboutissent à des prises de décision. Les rencontres individuelles, sur rendez-vous, ont lieu à plusieurs occasions : lorsque les parents accompagnent leurs enfants internes, lors de la présentation des voies d'orientation. Au moment de la remise du bulletin, la traditionnelle rencontre professeur principal/familles est systématique. Les parents sont toujours convoqués en cas de besoin et sont également incités à utiliser les espaces numériques de travail (ENT) : cahier de textes numérique, logiciel type *Pronotes*.

Les partenariats avec la profession sont très nombreux, même si, du fait de leur âge, les élèves de quatrième et de troisième ne peuvent faire de stages « classiques ». Dans chacun des établissements qui ont fait l'objet de l'enquête, des professionnels sont présents à diverses occasions : séquences d'enseignement, visites en cours de stages, stages collectifs de découverte des métiers et stages individuels d'observation d'une entreprise. Par ailleurs, des professionnels sont présents lors des forums d'orientation ou à l'occasion d'épreuves d'évaluation.

2.4. Des méthodes pédagogiques au service de la réussite de tous

Dès le début de l'année scolaire, les équipes adaptent leur pédagogie au service de la réussite de tous : resocialisation, individualisation, mise en place de pédagogies innovantes et d'évaluations positives.

Le temps scolaire est aménagé en fonction des particularités des élèves. Le plus souvent, les cours des disciplines générales ont lieu le matin, tandis que l'après-midi est consacrée à l'EPS, aux thèmes professionnels et aux activités pluridisciplinaires. L'accent est mis sur les codes de la vie en commun que les élèves ont des difficultés à assimiler : comprendre et mettre en œuvre des consignes simples, prendre en compte des règles d'hygiène, de sécurité, de civilité et de vie en commun. L'internat favorise cet apprentissage en dehors du milieu familial. Les enseignants se sont donné pour but de restaurer l'estime de soi des élèves en ne manquant jamais de les valoriser et de souligner leurs réussites. Ce travail de socialisation prend en compte l'hétérogénéité des élèves grâce à un suivi individuel et au recours à des médiateurs (psychologues, orthophonistes, assistants de vie scolaire, etc.).

Les équipes mettent en place des pédagogies innovantes : utilisation des TICE, interactivité et pédagogie inversée⁴⁴ permettant de mettre les élèves en activité afin de favoriser leur implication et leur autonomie dans les apprentissages, gestion mentale⁴⁵ aidant chaque élève à prendre conscience de sa façon de mémoriser et à adapter progressivement ses stratégies d'apprentissage en fonction d'un projet explicite.

Au cours de leur scolarité, les élèves des classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole sont évalués par les différents acteurs de leur formation. L'évaluation effectuée par les enseignants est toujours justifiée en amont : les critères retenus ne dépendent pas des seuls résultats, mais aussi de l'appétit au travail, des progrès réalisés, du savoir être, etc. La pratique de l'autoévaluation favorise l'autonomie et responsabilise les élèves dans leurs acquisitions et leur rythme de progression. L'évaluation par les pairs (les autres élèves), les professionnels, ou les destinataires d'une prestation à l'occasion, par exemple, de débats, d'animations, etc. permet de développer

44. La pédagogie inversée, ou *flip teaching*, expérimentée aux Etats-Unis en 2007 par Aaron Sams et Jonathan Bergmann, est une stratégie d'enseignement où la partie magistrale du cours est donnée à faire en devoir, à la maison, alors que les traditionnels devoirs, donc les travaux, problèmes et autres activités, sont réalisés en classe. Cette pédagogie présente de nombreux atouts si elle est bien mise en œuvre : d'une part les savoirs sont assimilés en amont hors du temps scolaire, ce qui permet au professeur d'économiser le temps requis pour l'exposé magistral et de se rendre disponible pour mettre en place un enseignement différencié, d'autre part, l'élève a ainsi la possibilité de revenir à sa convenance et à son rythme sur un exemple ou sur une notion ce qui facilite sa production lors des travaux en classe, favorise plus généralement sa participation et aide *in fine* à l'approfondissement des notions acquises.

45. La Garanderie A., *Réussir, ça s'apprend*, Bayard, 2013

des qualités de respect, d'écoute et de rigueur dans la prise en compte de la parole d'autrui et dans l'exposé d'un point de vue.

3. Les résultats : des jeunes en progrès

Ces pratiques, dans leur ensemble, font progresser les élèves comme en témoigne leur réussite au DNB « série professionnelle » : 85 à 100 % de ceux qui y sont présentés. Les élèves en grande difficulté passent quant à eux le certificat de formation générale (CFG) afin de valider les progrès réalisés. La plupart des élèves, qu'ils choisissent l'apprentissage ou la voie scolaire, parviennent à construire un projet d'avenir et poursuivent leur scolarité en CAP ou en baccalauréat professionnel.

Les méthodes utilisées réussissent donc à donner aux élèves une image positive du travail. En s'impliquant davantage dans un projet personnel, les élèves de quatrième et de troisième prennent plus activement part à leur formation, retrouvent confiance en eux et le goût d'apprendre. Plus impliqués et plus soigneux, ils constatent une progression de leurs résultats scolaires, ce qui les encourage à poursuivre leurs efforts. On peut donc dire que les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole observées dans le cadre de cette enquête remobilisent des élèves perdus dans le système traditionnel et constituent une véritable « école de la seconde chance ». Reste que les classes observées dans l'ensemble des missions d'inspection ne fonctionnent pas toutes comme celles décrites ici.

Les préconisations qui suivent concernent particulièrement les classes de quatrième et de troisième dans lesquelles une pédagogie « traditionnelle » est vouée à l'échec ; elles sont cependant également pertinentes pour la plupart des classes de l'enseignement agricole.

TRAVAILLER EN ÉQUIPE

Organiser le recrutement des élèves

Faire connaître l'enseignement agricole et ses particularités permet d'éviter les orientations « par défaut » et favorise la motivation des élèves.

Instituer et faciliter le travail de toute l'équipe éducative

L'équipe de direction, les enseignants, tous les personnels doivent être impliqués : équipe de vie scolaire, personnels administratifs

et de service. Les élèves ressentent fortement la solidarité entre les différents intervenants et l'apprécient. Ce travail en équipe est garant d'une vision partagée de l'enseignement dispensé.

Solliciter des enseignants volontaires

Les élèves peuvent dérouter de jeunes enseignants ou des professeurs qui envisagent leur métier uniquement comme une transmission de connaissances disciplinaires. L'équipe pédagogique qui fait le choix d'éduquer et pas seulement d'enseigner, développe une démarche de coopération entre celui qui enseigne et celui qui apprend et installe un climat de sérénité propice aux apprentissages. Les élèves s'impliquent alors davantage dans un travail personnel, prennent plus activement part à leur formation, retrouvent confiance en eux et goût d'apprendre.

Former et accompagner les enseignants

Les enseignants qui interviennent dans les classes de quatrième et de troisième doivent s'approprier les référentiels et interroger leurs pratiques pédagogiques. C'est pourquoi il est indispensable qu'ils puissent bénéficier de formations tant sur le plan pédagogique que sur les contenus disciplinaires, sur leur transposition didactique et sur les difficultés propres à leur discipline⁴⁶. Ainsi apprennent-ils à gérer leur liberté pédagogique.

IMPLIQUER LES FAMILLES

Les établissements qui obtiennent des résultats sont ceux qui travaillent étroitement avec les familles tant au moment de l'inscription, qu'au cours des études.

MOBILISER LES MOYENS NÉCESSAIRES

limiter les effectifs

La maîtrise de l'effectif des classes est une garantie de réussite, en particulier pour la mise en œuvre de la différenciation. Il n'existe pas de nombre idéal mais il serait souhaitable de ne pas dépasser une vingtaine d'élèves.

Mettre en place un cadre et un emploi du temps adaptés

Pour réconcilier les élèves avec une école qu'ils jugent hostile, il faut leur offrir des conditions matérielles agréables et mettre en place un emploi du temps spécifique favorisant les apprentissages

46. Reuter Y., *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*, Septentrion, 2013

des disciplines générales, la pratique des TICE, et l'utilisation régulière des exploitations et ateliers technologiques. Par ailleurs, il faut renforcer le « cadre éducatif ». La pédagogie institutionnelle en responsabilisant les élèves grâce à des dispositifs comme, par exemple, le « Conseil de l'école », peut constituer une aide précieuse.

Prendre en compte les difficultés particulières

Favoriser la réussite de tous, quels que soient les handicaps (troubles « dys » par exemple) demande la présence d'assistants de vie scolaire (AVS) qualifiés, malheureusement trop rares.

ADAPTER LES PÉDAGOGIES

Donner du sens aux apprentissages

Pour prévenir l'échec, il faut expliquer ce qui est en jeu, les objectifs que l'on se fixe et les moyens que l'on se donne pour les atteindre. Il est donc nécessaire d'aider les élèves à faire le lien entre ce qu'ils apprennent à l'école, ce qu'ils apprennent sur le lieu de stage et ce qui se passe dans l'ensemble de la société, sans les cantonner au domaine professionnel.

Ouvrir l'école sur le monde extérieur

Il convient de réduire la barrière que les élèves jugent souvent infranchissable entre l'école et l'environnement social et culturel. Les occasions de sorties doivent être multipliées : visites culturelles, sportives, professionnelles.

Recourir aux pédagogies actives

Plutôt que de proposer des exercices répétitifs censés « consolider les bases », il convient de proposer des pédagogies actives. Chaque élève doit s'impliquer dans des tâches mobilisatrices. Il faut alterner les modalités pédagogiques mises en œuvre et les situations d'activités proposées : travail individuel, en groupe classe, en binômes, en petits groupes mais aussi varier les activités et les rythmes au cours de la séance.

Les élèves de quatrième et de troisième ont des difficultés à accéder à l'abstraction et ont besoin de passer par « le faire », pour s'approprier des notions en vue de les réinvestir ultérieurement. Il faut construire et conduire des séances au cours desquelles ils réalisent des tâches qui ont du sens et une justification pédagogique.

Privilégier la pratique de l'oral

L'oral ne doit pas être subordonné à l'écrit, ni réduit à la pratique de discours formalisés comme les exposés, mais faire l'objet d'un enseignement systématique, organisé sur toute l'année. Il faut multiplier les occasions de prise de parole et d'échanges authentiques qui permettent d'explorer, d'approfondir, d'organiser, d'appriivoiser les savoirs scolaires. Apprendre aux élèves à mieux parler, à maîtriser des usages plus larges, c'est permettre à tous d'être plus à l'aise dans la société.

Proposer différentes modalités d'évaluation

Il faut évaluer (au sens de porter un jugement) suivant des critères précis et clairement expliqués en amont. Ces critères peuvent être : la progression, le comportement, l'attention, l'écoute, le soin, le respect de consignes... Ils doivent être assortis d'indicateurs et faire l'objet de grilles d'évaluation communiquées aux élèves et dans la mesure du possible construites avec eux. Il faut varier les modes et les formes d'évaluation : autoévaluation, coévaluation, orale, écrite, pratique explicitée, par groupe et individuellement...

Il faut privilégier l'évaluation positive, éviter l'évaluation-sanction et ne pas tenir compte uniquement du résultat.

Conclusion

Les pratiques originales observées reposent souvent sur des situations et des compétences spécifiques des équipes éducatives. Elles ne sont donc pas forcément transposables d'un établissement à l'autre mais peuvent servir de base à une réflexion globale : comment généraliser ces pratiques ? Comment les adapter ? Quels moyens et compétences mobiliser pour lutter contre l'échec scolaire ?

Les classes observées dans l'exercice des missions d'inspection sont loin de toutes fonctionner comme celles qui sont décrites dans ce rapport. Certaines ont des effectifs trop importants et manquent d'équipements ; elles ne sont pas toutes prises en charge par une équipe soudée et motivée et ne bénéficient pas toutes d'une pédagogie spécifique. Cependant, les inspecteurs présents sur le terrain font le même constat pour pratiquement toutes les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole : celles-ci

remobilisent des élèves perdus dans le système traditionnel et jouent ainsi pleinement leur rôle d'ascenseur social.

Les pratiques pédagogiques innovantes, autour de l'induction, de l'interactivité, de la différenciation, du projet, de la pluridisciplinarité, propres à mettre les élèves en activité, doivent être systématiquement mises en œuvre. Ces modalités pédagogiques ne vont pas de soi, surtout lorsqu'elles concernent des élèves « dys ». Ainsi, la formation continue des enseignants, les échanges de pratiques, les mutualisations, etc. sont-ils indispensables. L'écriture des référentiels devrait également permettre une grande autonomie des établissements et des équipes pédagogiques.

Les rythmes scolaires constituent un autre outil à même de favoriser la réussite des élèves de quatrième et troisième de l'enseignement agricole. Structurant efficacement les temps d'apprentissage, ils peuvent créer les conditions d'une réconciliation des élèves avec l'école tout en restaurant l'estime de soi, base de l'insertion citoyenne et sociale. L'utilisation, sous la conduite des professionnels, des exploitations et des ateliers technologiques des établissements (quand ils existent) favorise bien ces rythmes scolaires adaptés aux jeunes concernés et leur permet d'acquérir des compétences certes professionnelles, mais aussi personnelles, à même de former un futur citoyen. L'éducation physique et sportive (EPS) et l'éducation socioculturelle (ESC) constituent également des leviers à même de favoriser la réussite des jeunes. Il faut enfin souligner le rôle positif des internats, où se retrouvent 60 % des élèves de l'enseignement agricole. Ceux-ci créent du lien entre des élèves venant d'horizons différents et favorisent la mixité sociale.

En choisissant d'accueillir et de faire réussir des élèves en difficulté dans un bon climat scolaire, adapté aux caractéristiques de ce public grâce à des équipes stables, autonomes et impliquées, qui conçoivent ou choisissent des dispositifs innovants, les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole remplissent pleinement la mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle définie par la loi d'orientation agricole de 1999. Grâce au travail de remédiation, et de lutte contre le décrochage scolaire elles répondent aux premiers objectifs définis dans le *Dossier de rentrée 2013* par le ministre chargé de l'Agriculture et occupent une place essentielle dans l'offre de formation de l'enseignement agricole.

CHAPITRE XIV

Produire autrement à partir de l'agro-écologie : implications pédagogiques

Les systèmes actuels de production agricole sont fortement interrogés et donc appelés à évoluer pour répondre à des demandes sociétales nouvelles en matière de durabilité et d'alimentation (De Schutter, 2011). En France, cette transition a trouvé une traduction politique dans le cadre du Grenelle de l'environnement et plus récemment dans la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt votée le 13 octobre 2014 mais aussi du plan d'action « Enseigner à produire autrement ».

Ce chapitre, sans visées exhaustives sur le sujet, s'appuie principalement sur un rapport réalisé en mars 2013 par l'Inspection de l'enseignement agricole à la demande de la directrice générale de l'enseignement et de la recherche pour étudier les conséquences du « produire autrement » dans les champs de la pédagogie de l'enseignement technique agricole (DGER-IEA, 2013).

1. « Produire autrement » : un changement de paradigme ?

1.1. Le terme agro-écologie : polysémique mais fédérateur

Le terme agro-écologie est presque systématiquement associé à celui de « produire autrement ». Dans le monde, plusieurs approches peuvent être rattachées à ce concept qui renvoie généralement à une discipline scientifique, à un ensemble de pratiques agricoles ou à un mouvement social (Wezel *et al.*, 2009). S'il apparaît vain, en particulier dans l'enseignement technique, de retenir une définition unique, toutes ces approches questionnent l'organisation actuelle des systèmes agroalimentaires au regard de leur durabilité et appellent à « reconsidérer les liens entre agriculture, environnement, science, société et politique » (Doré, 2013).

1.2. Construction et adoption de nouveaux systèmes

Adapter les systèmes agroalimentaires existants en visant une triple performance économique, environnementale et sociale n'a rien d'évident dans le contexte actuel de la politique agricole et des conditions de marché (cf. par exemple Le Goffe, 2014). Pour assurer une telle transition, de nouveaux leviers doivent être mobilisés comme une meilleure valorisation de la biodiversité animale ou végétale (exploration de nouveaux processus écologiques) et une gestion optimisée des ressources naturelles nécessitant de « boucler » les cycles biogéochimiques. La mise en œuvre de l'agro-écologie nécessite aussi un changement d'échelle avec une meilleure gestion des paysages et des territoires (la plupart des enjeux environnementaux se situent à des niveaux plus englobants que la parcelle ou le troupeau) ou des filières (« commercialiser et consommer autrement »). Finalement on peut parler de véritable changement de paradigme dans la construction même des systèmes sociotechniques. Une telle transition de pratiques vers de nouvelles solutions ne peut que rencontrer des freins (scientifiques, technologiques, économiques, culturels, etc.) qui verrouillent le système productif sur les pratiques « conventionnelles » (Meynard *et al.*, 2013).

De telles évolutions interrogent forcément le système de formation de l'enseignement technique agricole.

1.3. Implications pour l'enseignement et la formation

« Produire autrement », c'est d'abord un changement d'état d'esprit (Mayen, 2013), mais aussi un changement de modes de raisonnement, de repères scientifiques et de références. Au-delà d'une évolution indispensable des contenus disciplinaires et de la mobilisation de nouvelles références, c'est aussi une question concernant les valeurs et l'éthique qui doit être discutée avec les apprenants. Par exemple, dans le cadre du projet CASDAR « RefAB »⁴⁷, le groupe de travail chargé de la construction d'un référentiel au service de l'agriculture biologique a proposé d'introduire les principes d'équité, d'autonomie et de diversité pour éclairer la durabilité des systèmes de production en agriculture biologique (Fourrié, 2013).

Les incidences en termes de formations initiale et continue, mais aussi de certification, apparaissent donc importantes. Elles sont développées dans les deux paragraphes suivants.

47. Projet CASDAR n°9038_RefAB 2009-2013 : Conception d'un référentiel au service du développement de l'Agriculture biologique conduisant à des dispositifs d'acquisition de références et des systèmes d'information innovants

2. Axes d'enseignement en relation avec l'agro-écologie

L'enseignement technique agricole, qui a intégré le développement durable depuis longtemps dans ses référentiels de diplôme, n'est pas totalement démuné pour aborder cette transition. Une réflexion conduite suite à la loi d'orientation agricole de 1999 mettait déjà en évidence différentes richesses de cet enseignement (étude du vivant, place des sciences agronomiques et de l'écologie, importance de l'approche systémique et de la pluridisciplinarité, rôle pédagogique des exploitations agricoles des établissements, etc.) pouvant être valorisées pour faire face aux enjeux tels que le développement durable, la multifonctionnalité ou la sécurité alimentaire (chantier PROSPEA⁴⁸, DGER, 2002). Si ces richesses restent plus que jamais d'actualité, il apparaît nécessaire de les reconsidérer de manière pertinente pour construire un enseignement vraiment adapté à la transition agro-écologique, sans se limiter à un discours convenu.

2.1. Un accent sur la diversité, la relativité et l'innovation

Selon l'UNESCO, la diversité [culturelle] est une richesse considérable, une ressource inhérente au genre humain, qui doit être perçue et reconnue comme telle dans l'acte de formation. L'agriculture française est une des plus riches et des plus diversifiées de la planète (IEA, 2013). Si « l'intensification » de l'agriculture à partir de la deuxième partie du xx^e siècle a favorisé une certaine standardisation ou normalisation, la transition agro-écologique favorise l'émergence d'une diversité de nouveaux systèmes adaptés aux conditions locales, en lien avec les acteurs de terrain.

Faire découvrir les pratiques passées et présentes pour inviter au développement d'une agriculture diversifiée et innovante apparaît comme une des priorités d'un enseignement technique agricole, fortement ancré dans un réseau territorial. Au-delà de débats souvent stériles opposant différentes formes d'agriculture (agriculture conventionnelle vs agriculture biologique), il s'agit par exemple de remettre les différentes et nombreuses formes d'agriculture dans une perspective évolutive et de montrer qu'elles ne sont pas figées, leurs fondements scientifiques et leurs développements techniques étant modifiés en permanence. Plus largement, c'est l'inscription d'un système de pratiques agricoles dans la société qui est posée.

Il n'existe pas d'alternative unique au modèle « conventionnel », mais la nécessité d'inventer ou d'adapter un continuum de pratiques, nouvelles ou

48. Projet pour le service public d'enseignement agricole

non, aux conditions et enjeux locaux « sachant qu'une large part du chemin à réaliser se fera en marchant » (Doré *et al.*, 2008). Au total, l'enseignement devient plus exploratoire et par là même plus déstabilisant pour les apprenants et pour de nombreux formateurs en laissant une place plus grande à l'incertitude. Cette transition ne peut s'opérer sans un accompagnement par le système éducatif et notamment par la capitalisation et la mutualisation d'expériences.

2.2. Une modification des savoirs enseignés mais surtout des rapports aux savoirs

Une évolution des contenus d'enseignement s'impose. En particulier, des modes de production renouvelés nécessitent d'appliquer de nouveaux principes (par exemple, la structure et le fonctionnement des écosystèmes « naturels » peuvent servir à construire des systèmes agricoles) et de mobiliser de nouveaux leviers (techniques innovantes, mobilisation de la biodiversité et des régulations biologiques, régulation des flux et de l'énergie au sein des systèmes agricoles, etc.). Cela passe notamment par une meilleure compréhension de la composante biologique et des processus écologiques mis en œuvre à différentes échelles dans le fonctionnement des agro-écosystèmes (Doré, 2013). Des disciplines comme l'écologie, l'agronomie ou la zootechnie sont de ce point de vue concernées au premier chef. La transition agro-écologique nécessite aussi de la part des apprenants une meilleure compréhension des enjeux globaux, comme le changement climatique, et des relations entre agriculture/société/filières/territoires, ce qui concerne de ce fait l'ensemble des disciplines techniques, scientifiques et des sciences humaines, rendant l'interdisciplinarité incontournable.

Plus que l'acquisition de nouveaux savoirs, l'approche agro-écologique, conduit à une modification des rapports aux savoirs avec des savoirs davantage situés, plus distribués (savoirs développés par les acteurs en interaction avec leur milieu) et moins stabilisés, qui nécessitent de ce fait une pédagogie adaptée pour leur enseignement.

Dans un monde de flux constants d'informations, l'évolution des référentiels de diplôme doit toutefois « éviter deux dérives :

- une adaptation permanente à toutes les évolutions et pressions au risque d'aboutir à un empilement des savoirs ;
- une conception très distanciée qui conduirait à des formations trop abstraites » (Marshall, 2009).

Plus que l'empilement de savoirs nouveaux et le renouvellement des objets d'étude, il s'agit bien de favoriser l'apprentissage de démarches ou de modes de raisonnement (Gailleton et Moronval, 2013).

2.3. Des modes de raisonnement à privilégier

En premier lieu, l'approche agro-écologique ne peut s'envisager sans un renforcement et un renouvellement de l'approche systémique dans la formation en complément d'approches plus analytiques. Il s'agit à la fois de mieux comprendre, de raisonner et de concevoir des systèmes devenant de plus en plus complexes.

Il est pertinent ensuite de renforcer les modes de raisonnement qui favorisent l'attitude de « réflexion/décision » face à une question ou un problème (*problem finding vs problem solving*) davantage que l'application d'une norme à prétention universelle (IEA, 2013 ; Doré, 2013). Cela passe notamment par l'acquisition de capacités d'observation, de recherche critique et d'utilisation de l'information, d'évaluations multicritères, de diagnostic et de construction de solutions adaptées à une situation dans un contexte donné.

Plus globalement, il s'agit de mieux prendre en compte le temps long et la gestion des risques, mais aussi d'élargir l'analyse de la durabilité d'un système en intégrant par exemple sa résilience pour passer d'une approche statique à une approche dynamique dans un contexte marqué par plus d'incertitudes : changements climatiques, dérégulations des marchés, fluctuation des prix, etc. (Fourrié, 2013). En lien avec les sciences sociales, la « théorie de la transition » ou celle de « la conception innovante » pourront être mobilisées pour nourrir cet enseignement.

3. Conséquences pour le système d'enseignement

Les évolutions souhaitables précédemment évoquées ne peuvent se faire sans changements conséquents du système éducatif. Sans viser l'exhaustivité, quelques pistes sont évoquées ci-dessous (IEA, 2013).

3.1. Créer les conditions du changement

Faire évoluer les référentiels et le système d'évaluation

Les référentiels de diplômes précisent les modalités de certification tout en fournissant un cadre au sein duquel les enseignants et formateurs exercent

leur liberté pédagogique (Jacquin et Tatin, 2013). L'évolution des contenus des référentiels apparaît donc comme un levier important d'adaptation de l'enseignement au « Produire autrement ». Lors de l'écriture, un équilibre doit être trouvé entre la prescription et les espaces d'autonomie laissées aux établissements. De ce point de vue, l'approche par les compétences et la généralisation de la certification par capacités devraient permettre aux équipes pédagogiques de prendre en compte plus facilement la diversité des agricultures.

Les référentiels du BTSA ACSE, diplôme emblématique du secteur Production, et celui du BTSA DARC viennent d'être réécrits dans cette optique : adaptation des épreuves terminales à la diversité ; introduction d'un enseignement d'écologie en lien avec l'analyse, la gestion ou la conception de systèmes biotechniques ; sensibilisation des futurs responsables d'entreprise à l'analyse stratégique, etc. Dans la même optique, d'autres réécritures sont en cours : CAP agricoles, baccalauréat professionnel CGEA.

Créer un contexte favorable à la formation

Patrick Mayen (2013) insiste sur l'importance de créer un environnement adapté pour favoriser l'enseignement du « Produire autrement ». Il s'agit notamment de faire vivre aux apprenants des expériences diversifiées et ouvertes. Cela concerne en premier lieu l'orientation stratégique de l'exploitation de l'établissement de formation et ses performances (cf. *infra*). Cela suppose aussi des liens et relations constructives entre le monde de l'enseignement et les acteurs du monde rural. Dans cette optique, les enseignants des disciplines liées aux sciences économiques et sociales sont particulièrement concernés.

Renforcer les gouvernances locale et régionale

Le point de la gouvernance ne peut être détaillé dans le cadre de cet article, mais la mobilisation de l'ensemble des personnels d'un établissement ne peut se faire sans la mise en œuvre d'une politique volontariste, autour d'un projet collectif et global. De même les fonctions d'animation et de coordination de l'échelon régional doivent être renforcées pour créer une dynamique territoriale et animer des réseaux d'acteurs.

3.2. Adapter les pratiques pédagogiques

Comme nous l'avons évoqué, l'enseignement du « Produire autrement » ne peut se réduire à la simple transmission de savoirs ou de procédures (multiplication des connaissances, savoirs davantage situés, etc.). Lors du chantier PROSPEA en 2002, C. Béranger (Inra) évoquait déjà l'importance de construire

et de traiter des problèmes à partir d'objets plus ou moins complexes « pour apprendre cette pédagogie du doute, cette pédagogie de l'action, cette pédagogie de l'interdisciplinarité », notamment par du travail de terrain ; ces préconisations sont de fait plus que jamais d'actualité, même si elles ne sont pas nouvelles dans l'enseignement technique agricole (on peut se reporter aux nombreux travaux réalisés sur ce sujet dans les années 1980). Il s'agit aussi de favoriser l'enseignement des questions socialement vives et d'encourager les démarches collectives ou de co-construction (conception innovante), les aspects humains étant tout aussi importants que les aspects méthodologiques dans l'approche agro-écologique. Il est nécessaire enfin de diversifier les pratiques d'évaluation, encore souvent très scolaires, pour favoriser la certification de compétences (capacités) et pour mieux valoriser les savoirs acquis « hors de l'école ».

L'évolution des pratiques de formation et d'évaluation ne peut se faire sans un travail important de « transposition didactique », de production de ressources pédagogiques et de capitalisation des expériences de terrain. Par exemple, de nombreux outils ou méthodes, mis au point dans le cadre de projets innovants soutenus par des fonds CASDAR ou au sein des réseaux mixtes technologiques (RMT), mériteraient une adaptation didactique pour être valorisés dans le cadre de l'enseignement technique. Il s'agit aussi d'interroger la recherche sur le besoin de références indispensables à l'enseignement technique (qualification/quantification des régulations biologiques par exemple). Ces adaptations impliquent enfin bien évidemment une politique ambitieuse de formation des personnels.

3.3. Valoriser davantage les exploitations pédagogiques et les ateliers technologiques (EA/AT)

Institué par le décret du 16 janvier 2001 relatif à l'organisation administrative et financière des EPLEFPA, le projet pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique est l'une des composantes du projet du centre, au même titre que le projet technique et économique ou le programme d'expérimentation et de démonstration.

Les constats réalisés sur le terrain à l'occasion des multiples missions mettent en évidence une grande diversité dans le contenu et dans la traduction de cette fonction pédagogique, diversité en fonction des établissements, des filières de formation et des secteurs professionnels considérés. Au-delà de l'existence ou non de conditions favorables à la mise en œuvre d'un véritable

projet pédagogique (gestion et souplesse des emplois du temps, concertation régulière entre acteurs, implication des salariés...), le projet agro-écologique pour la France conduit chaque EA/AT à « revisiter » son projet de centre ; pour chaque étape de cette actualisation (état des lieux, scénario d'évolution, impacts des changements envisagés...), la participation des enseignants/formateurs avec leurs apprenants est nécessaire pour valoriser *in situ* des approches concrètes à partir du support « grandeur nature » que constitue l'EA/AT.

D'une façon plus globale, l'utilisation pédagogique de l'EA/AT est reconnue lorsqu'elle est construite avec des projets formalisés qui reposent sur une double démarche :

- un inventaire du potentiel pédagogique ; ce dernier est constitué d'un ensemble de ressources d'ordre et de nature variés susceptibles d'être utilisées à des fins de formation et d'éducation : recensement des activités et des situations de travail, inventaire des ressources existantes dans les domaines territorial, patrimonial, technico-économique, culturel... ;
- l'expression de la demande : quels sont les besoins pédagogiques exprimés par les directeurs des exploitations agricoles (DEA), les enseignants et les formateurs ? À partir des référentiels de formation et du projet pédagogique de chaque filière, de chaque centre, il s'agit d'établir la liste des thèmes et des situations pouvant être réalisés sur l'EA/AT ou/et à partir de l'EA/AT. Si la recherche de la maîtrise du « geste professionnel » vient spontanément à l'esprit, de nombreux autres apprentissages peuvent être réalisés sur l'EA/AT : la gestion des incertitudes et de la complexité, la prise de décision sont des situations qui sont « vécues » dans toutes les exploitations.

L'interface entre l'offre et la demande constitue le pilotage qui se traduit par la définition et la mise en œuvre d'un programme annuel d'utilisation pédagogique de l'EA/AT, programme présenté, débattu et validé dans le cadre des différentes instances. Le projet agro-écologique pour la France et la rénovation de plusieurs filières de formation (BTSA ACSE, CAPA) doivent permettre aux EA/AT d'être des lieux pertinents pour à la fois « Produire autrement » et « Enseigner à produire autrement ».

Conclusion

La « transition agro-écologique » suppose des ruptures dans les pratiques des agriculteurs et donc dans les connaissances et les compétences qu'ils sont amenés à mobiliser. Au-delà des agriculteurs, ce sont tous les acteurs du

monde agricole et de la société qui sont concernés. Les incidences en termes de formations initiale et continue, mais aussi de certification, apparaissent donc importantes et nécessitent un réel effort d'adaptation de l'appareil de formation sachant que l'enseignement technique agricole, grâce à ses spécificités pédagogiques, n'est pas totalement démuné pour aborder cette évolution.

Références bibliographiques

DGER, *Loi d'orientation agricole, savoir et qualifications professionnelles. Analyse des enjeux et perspectives pour l'évolution des savoirs*. Actes des séminaires des 09-10 octobre 2001 et 29-30 janvier 2002, Paris et rapport de synthèse du chantier Prospea, Educagri éditions, 2002

DE SCHUTTER O., *Agroécologie et droit à l'alimentation*, rapport présenté à la 16e session du Conseil des droits de l'homme de l'ONU, 8 mars 2011

DORÉ T. *et al.*, *Les clés des champs : l'agriculture en questions*, QUAE, 2008

DORÉ T., *Contribution au débat de l'atelier «Enseigner à produire autrement»*, concertation pour l'avenir de l'enseignement agricole, DGER, 2013

FOURRIÉ L. *et al.*, RefAB : Des références pour les systèmes agricoles biologiques : proposition d'un cadre méthodologique innovant, *Innovations Agronomiques*, n° 32, 2013

GAILLETON J.-J., MORONVAL J.-R., Comment la formation en agronomie dans l'enseignement technique agricole fait face à l'évolution des compétences des agriculteurs?, *Agronomie, environnement & sociétés*, vol. 3, n° 2, décembre 2013

IEA, *Produire autrement à partir de l'agro-écologie : réalités et perspectives pour les référentiels, les pratiques pédagogiques et les exploitations de l'enseignement agricole*, rapport thématique de l'IAE, DGER, 2013

JACQUIN F.-X., TATIN G., Quelle prise en compte du « changement » dans les référentiels de diplôme de l'enseignement technique agricole?, *POUR*, n° 219, 2013

LE GOFFE P., L'agroécologie peut-elle se passer des normes?, *Courrier de l'environnement de l'Inra*, n° 64, juillet 2014

MARSHALL E., LABRÉGÈRE R., *Les enseignants et les formateurs de l'enseignement technique agricole dans la « société de la connaissance »*, rapport de l'Observatoire des missions et des métiers, novembre 2009

MAYEN P., Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement, *POUR*, n° 219, 2013

MEYNARD J.-M., *En grande culture, les voies de l'agro-écologie, séminaire « Enseigner à produire autrement »*, Paris, 3 avril 2014, DGER, 2014

WEZEL A. *et al.*, *Agroecology as a Science, a Movement and a Practice, Sustainable Agriculture*, vol. 2, 2009

La politique documentaire de l'EPLEFPA

Le but de la politique documentaire d'EPLEFPA est de rendre acteurs et citoyens de la société de l'information tous ses membres et partenaires, notamment les apprenants, ainsi que de développer leur accès à la culture. En s'appuyant sur les valeurs d'égalité, de tolérance, de responsabilité, de solidarité et les principes suivants :

- l'égalité d'accès pour tous à l'information et à la culture ;
- le respect de la diversité dans un contexte de laïcité et dans un souci de cohésion sociale ;
- la construction de l'autonomie, acquisition d'une culture de l'information et d'une culture informationnelle pour un plein exercice de la responsabilité ;
- l'intégration des projets individuels (des enseignants, des formateurs, des directeurs d'exploitation agricole, d'atelier technologique, du CFA, du CFPPA et des élèves/apprenants) dans un projet collectif cohérent en lien avec la politique du ministère en charge de l'Agriculture (loi d'Avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt - 2014) par la mise en synergie des compétences multiples ;
- la rationalisation et la transparence des décisions.

« Les chercheurs du domaine qui cherchent, logiquement, à baliser leur champ, ont particulièrement fait apparaître une distinction entre « culture de l'information » et « culture informationnelle ». Viviane Couzinet prend ainsi en compte les différences de contexte entre techniques documentaires et science de l'information : « la culture de l'information peut se définir comme la connaissance de ses propres intérêts et besoins, et la capacité à trouver [...], organiser [...], communiquer. » (Fabre, Couzinet, 2008). Dans un autre article elle situe la « culture informationnelle » à un autre niveau, ancré « dans les savoirs construits par les sciences de l'information..., c'est-à-dire référée à des théories, insérée dans une discipline scientifique qui reconnaît et qu'on reconnaît » (Couzinet, 2008), selon une démarche forte des SIC, qui définissent leur spécificité par rapport aux disciplines voisines (Jeanneret, Ollivier, 2004; Laulan, 2004). Cela permet de comprendre « les enjeux sous-jacents aux processus de construction de l'information, de sa

valorisation, de ses détournements, de sa mise en perspective dans le temps et dans l'espace, de permettre le passage du statut de non initié à celui d'initié» (Couzinet, 2008). On aurait ainsi d'un côté la culture des usagers formés, de l'autre celle de ceux (les experts) qui formalisent les usages et les apprentissages.» (Chante 2010).

1. La politique documentaire dans un établissement

Cette notion relativement récente de politique documentaire ne peut se comprendre qu'en fonction du développement exponentiel de la masse d'informations disponibles notamment via Internet, de l'impérative nécessité d'évaluer *a posteriori* la qualité de ces informations, de la multiplicité des documents, de la diversité des accès (distants ou non) et de l'intégration du numérique éducatif dans les apprentissages.

Grâce à la chaîne documentaire, les professionnels des bibliothèques et de la documentation mettent à disposition des ressources qui doivent avoir fait l'objet d'une validation *a priori*. L'utilisateur, qui a maintenant un accès direct aux informations, doit acquérir et mobiliser des capacités spécifiques : une culture de l'information.

La politique documentaire prend appui sur :

- des textes institutionnels : la loi de Refondation de l'École de la République ; la loi d'Avenir pour l'Agriculture, l'Alimentation et la Forêt ; les missions de l'enseignement agricole ; le projet stratégique pour l'enseignement agricole ; les notes de service sur l'organisation des rentrées scolaires ; les projets régionaux de l'enseignement agricole, etc. ;
- la réalité locale de l'établissement sur son territoire et l'espace numérique de travail ;
- le centre de documentation et d'information (CDI) et le centre de ressources (CdR), en lien avec les plates-formes de formation au sein de l'enseignement agricole⁴⁹.

Cette politique est définie dans le cadre du projet d'établissement, en lien avec le projet régional de l'enseignement agricole (PREA). Elle s'appuie sur l'analyse des pratiques et ressources existant dans l'établissement (direction, vie scolaire, action des coordonnateurs, des enseignants, des formateurs, du professeur-documentaliste, du professeur de technologies de l'informatique et du multimédia (TIM), du secrétaire général, des élèves et des apprenants...), analyse qui permet d'établir une forme de diagnostic pour construire un projet collectif.

49. Plateformes de formation et d'autoformation : Tutofop, MOOC ENFA Doc & SIC...

Elle est donc le résultat d'une réflexion commune et d'un travail d'équipe, sous la responsabilité de l'équipe de direction et s'organise autour d'objectifs, de méthodes, de plans d'actions et d'outils de travail.

2. Les objectifs de la politique documentaire

Il s'agit de prendre en compte les enjeux pour définir et mettre en place une politique documentaire de l'EPLEFPA sur son territoire, avec pour finalités :

- l'organisation des accès synchrones et asynchrones⁵⁰ ;
- la rationalisation des acquisitions après avoir analysé collectivement le fonds documentaire et les besoins de tous les acteurs, en tenant compte des ressources numériques accessibles ou non via Internet ;
- l'enseignement en matière d'information-documentation à destination des apprenants, tant dans le cadre des référentiels que des dispositifs d'accompagnement ;
- le développement de cette culture pour tous les acteurs et partenaires de l'EPLEFPA ;
- l'utilisation des ressources développées *via* le groupe d'animation et de professionnalisation (GAP) Documentation⁵¹ ;
- la diffusion sélective de l'information auprès de tous les acteurs et partenaires de l'EPLEFPA notamment dans le domaine de l'information scientifique et technique (IST) en lien avec la politique du ministère de l'Agriculture : « Enseigner à produire autrement », « Agro-écologie » ;
- la communication interne et externe.

3. Une politique documentaire nécessaire pour tous les acteurs de l'enseignement agricole

Recommandations

- Pour la DGER, les DRAAF-SRFD, DAAF-SFD et l'IEA
 - Développer les compétences en matière de culture de l'information, notamment dans le domaine scientifique et technique au bénéfice des objectifs nationaux poursuivis.
 - Déterminer, dans le cadre du projet régional de l'enseignement

50. Horaires d'ouverture du CDI, portail documentaire comme E-Sidoc, PMB, Superdoc avec l'accès 24h/24 au référencement de ressources - catalogue de l'EPLEFPA - et aux ressources numériques

51. Les GAP sont des dispositifs qui réunissent des enseignants confirmés autour d'une discipline ou d'une thématique pédagogique, en étroite collaboration avec l'Inspection pédagogique et des formateurs de l'ENFA ; ils assurent une fonction de veille et de réflexion, production de ressources, animation d'actions de formation.

agricole (PREA), les axes de la politique documentaire au service du « Produire autrement » et « Enseigner à produire autrement ».

- Assurer le maillage territorial grâce aux portails documentaires des établissements agricoles comme E-Sidoc, PMB, Superdoc, et les réseaux RENADOC⁵².

- Faciliter les pratiques pédagogiques et de formation qui font appel aux ressources documentaires, en fixant des priorités et en optimisant l'utilisation des ressources (RENAWEB par exemple).

- Favoriser l'innovation pédagogique, scientifique et technique.

- Se tenir informé des finalités et des enjeux ainsi que des évaluations des politiques documentaires mises en œuvre dans les établissements.

- Pour tous les acteurs des établissements

- Développer sa culture de l'information.

- Être informés des finalités et des enjeux des politiques documentaires de l'établissement.

- Bénéficier de l'innovation pédagogique, scientifique, technique et de sa diffusion.

- Être informé de l'évaluation des politiques documentaires mises en œuvre dans l'EPLEFPA et participer à cette évaluation, en ayant une vue d'ensemble des choix budgétaires.

- Bénéficier d'une diffusion sélective de l'information et accéder à des ressources mutualisées.

- Mieux diffuser cette information, notamment l'IST, tant pour l'EPLEFPA que ses partenaires (chambres d'agriculture, établissements de l'enseignement supérieur, instituts, la recherche scientifique et technique, autres organismes...).

- Pour les directeurs d'EPLEFPA, de CFA, de CFPPA, DEA/DAT

- Donner du sens à l'action collective en fédérant les équipes autour d'un projet pluriannuel mis à jour annuellement.

- Aider à la prise de décisions collectives cohérente en matière d'acquisition, de formation et à la résolution de problèmes.

- Optimiser l'exploitation de toutes les ressources notamment dans le domaine des savoirs agroécologiques, en lien avec l'Institut agronomique, vétérinaire et forestier de France (IAVFF), les réseaux mixtes technologiques, les chambres d'agriculture... ;

- Favoriser l'innovation pédagogique, scientifique et technique.

- Pour les professeurs/formateurs

- Être associés aux décisions pluriannuelles et annuelles.

52. Réseau national documentaire de l'enseignement agricole : www.chlorofil.fr/ressources-et-pratiques-educatives/sin-former-avec-les-editeurs-et-les-bases-documentaires/presse-specialisee/renadoc.html

- Pouvoir accéder à des ressources mutualisées, numériques accessibles 24h/24.
- Être informés de toutes les possibilités et règles d'accès aux diverses sources d'information (droit de l'information).
- Bénéficier d'une diffusion sélective de l'information en fonction de ses besoins en s'abonnant par exemple aux fils RSS générés par le professeur-documentaliste et accessible via le portail documentaire.
- Savoir prendre appui dans leurs pratiques sur les capacités acquises par les élèves dans le domaine de la culture de l'information.

- Pour les professeurs-documentalistes, les techniciens formation-recherche en documentation

- Approfondir leur culture informationnelle ancrée « dans les savoirs construits par les sciences de l'information..., c'est-à-dire référée à des théories, insérée dans une discipline scientifique qui reconnaît et qu'on reconnaît » (Couzinet, 2008).
- Conforter la collaboration avec tous les acteurs de l'EPLEFPA.
- S'appuyer sur des décisions collégiales.
- Développer la médiation autour de la lecture et de la lecture numérique.
- Participer au développement de la culture de l'information des acteurs de l'EPLEFPA en effectuant une diffusion sélective de l'information, notamment de l'information scientifique et technique (IST).
- Intégrer leur travail dans un projet collectif cohérent et éviter le « coup par coup ».
- Mieux faire connaître leur fonction et leur rôle.
- Organiser et mettre en œuvre l'évaluation annuelle de la politique documentaire en déterminant des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pertinents.

- Pour les conseillers principaux d'éducation, les techniciens formation-recherche et de vie scolaire, les assistants d'éducation, les auxiliaires de vie scolaire

- Être associé aux décisions pluriannuelles et annuelles (comme les modalités d'accès synchrone ou asynchrone au CDI et à ses ressources).
- Exercer leur vigilance quant à l'utilisation citoyenne du numérique (prévention du cyberharcèlement...).

- Pour le secrétaire général

- Simplifier la gestion des crédits tout en rationalisant les choix.

- Avoir une meilleure vue d'ensemble des ressources et des besoins de l'établissement.
- Pour les responsables légaux des apprenants
- Être informé des finalités et des enjeux de la politique documentaire de l'EPLEFPA afin de mieux accompagner l'adolescent ou le jeune adulte.
- Être informé des pratiques et des règles en vigueur.

4. Une politique documentaire au service des apprenants

La politique documentaire mise en œuvre au sein de l'établissement vise à pouvoir mieux accompagner l'apprenant dans la réussite de son parcours de formation et de son insertion professionnelle.

Elle doit permettre aux différents apprenants (élèves, apprentis mais aussi adultes en formation), d'acquérir une culture de l'information, les rendant capables :

- d'identifier et de mobiliser le système d'information documentaire permettant de répondre efficacement à ses besoins d'information ;
- d'évaluer la qualité de l'information (émetteur) ;
- d'évaluer la pertinence de l'information (récepteur).

Ces compétences peuvent être acquises par les enseignements proposés dans les référentiels et les dispositifs comme l'accompagnement personnalisé.

Les apprenants, acteurs de leur formation, peuvent être associés à l'évaluation de la politique documentaire mise en œuvre.

Conclusion

Dans le cadre de la politique documentaire, qui renvoie au pilotage pédagogique de l'établissement et à son projet avec des objectifs partagés par la communauté éducative, les enjeux en matière de culture de l'information et de culture informationnelle sont majeurs en permettant de mieux appréhender la complexité du monde et ses enjeux sociaux et culturels tout au long de la vie.

Références bibliographiques

GAP documentation : <http://cdi.enfa.fr/gap-doc/formations-gap-doc>

8^e rencontre DEA/DAT innovation, agricultures et partenariats, Obernai, 16-17-18 avril 2013 :

<https://sites.google.com/site/8rencontresobernai2013>

Note de service DGER/SDÉDC/SDPOFE/N2013-2139 du 30 octobre 2013 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2014

Note de service DGER/SDEDC/2014-550 du 9 juillet 2014 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2015

BELLON J.-P., GARDETTE B., *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance scolaire 2.0*, ESF Éditeur, 2014

CHANTE A., La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010/1, GRESEC

GARDIES C., Culture de l'information, culture informationnelle, in GARDIES C. (dir.), *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, Cepadues éditions, 2011

HERVÉ N., GARDIES C., Analyse didactique de pratiques d'enseignement dans les GAP : facteur de changement en formation continue des enseignants?, in MARCEL J.-F. (dir.), *Lycées agricoles en changement*, Educagri éditions, 2014

GARDIES C., FABRE I., DUMAS M., *Place de l'information professionnelle dans la construction de savoirs émergents : le cas des agriculteurs biologiques*, 8^e colloque international de l'ISKO France : Stabilité et dynamisme dans l'organisation des connaissances, université Charles-de-Gaulle Lille 3, 27-28 juin 2011

LIQUÈTE V., *Cultures de l'information*, CNRS, 2014

MATTATIA F., *Expliquer Internet et la loi en milieu scolaire*, Eyrolles, Canopé, 2015

RENAWEB, catalogue national du réseau documentaire de l'enseignement agricole : www.renaweb.chlorofil.fr

Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS), droit à l'information :
www.adbs.fr/nos-publications-sur-le-droit-de-l-information-89661.htm?RH=DOSTHE_DROINFO

CHAPITRE XVI

Le numérique éducatif

Dans le cadre du projet de « République numérique » en faveur du développement et de la diffusion des technologies et des usages numériques au service des valeurs de la République, il est attendu que tous les acteurs de l'École jouent leur rôle afin de favoriser l'acquisition de compétences par la jeunesse (apprentissage des usages du numérique, apprentissage par le numérique) et le développement de programmes destinés aux salariés et demandeurs d'emploi (formation tout au long de la vie).

1. Les enjeux du numérique et les points de vigilance

Pour l'Inspection de l'enseignement agricole il existe aujourd'hui trois enjeux principaux pour le numérique éducatif, pour lesquels un certain nombre d'écueils sont à éviter.

1.1. Premier enjeu du numérique : la pédagogie

Le numérique peut être utilisé de deux manières :

- pour diffuser ou illustrer des cours traditionnels : diaporamas, films, sons, mais aussi cours libres et ouverts de masse (CLOM), plateformes de cours... ;
- pour concevoir de véritables dispositifs intégrant les possibilités offertes par les technologies de l'informatique et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans la stratégie pédagogique elle-même : scénarisation des progressions, formation ouverte et à distance (FOAD) collaborative, réseaux sociaux éducatifs...

Point de vigilance

La démarche pédagogique et didactique devrait rester la première préoccupation ; le numérique n'étant pas un but en soi, il doit être considéré avec l'informatique comme un outil utile pour développer chez les apprenants une véritable littératie⁵³ numérique au service des différentes compétences à acquérir.

Le numérique facilite l'individualisation et la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants ; il induit un changement de posture de l'enseignant qui reste un formateur, un passeur, un médiateur mais accompagne davantage l'élève dans une construction plus autonome de ses savoirs. Pour sa part, l'apprenant peut devenir davantage acteur voire auteur de sa formation (exemple de la classe inversée).

Point de vigilance

Même si les savoirs ne sont plus l'apanage du seul maître, celui-ci conserve un rôle central dans la validation de la qualité⁵⁴ des informations, des documents et des vecteurs de savoirs mobilisés.

Le numérique peut faciliter les pratiques identitaires de l'enseignement agricole que sont la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité, la pédagogie du projet, l'utilisation des séquences pratiques en entreprises et sur les exploitations agricoles et ateliers technologiques, etc.

Enfin, le numérique, au travers notamment des environnements numériques de travail (ENT), ouvre l'espace pédagogique à l'extérieur et surtout aux familles.

Point de vigilance

Cette ouverture sur l'extérieur permise par le numérique doit aussi être réfléchie, en particulier sur ce qui doit rester au sein de « l'école ».

53. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

54. Qualité s'entend comme la combinaison de validité, fiabilité et pertinence d'un document ou d'une information

1.2. Deuxième enjeu du numérique : l'établissement dans son territoire

Le Code rural définit l'animation et le développement des territoires comme l'une des cinq missions de l'enseignement agricole.

Le numérique tend à supprimer les frontières :

- **au sein de l'établissement** : avec l'avènement du *wireless fidelity* (WiFi), la mise en place de parcours individualisés conduit à réorganiser l'espace (centre de documentation et d'information/centre de ressources - CDI/CDR - central, nombreuses petites salles connectées...) et le temps (durée des séances, séquençage, temps de présence, temps de vie scolaire et temps d'apprentissage...);
- **hors de l'établissement** : connaissances et capacités peuvent désormais être acquises au-dehors et il faut le prendre en compte dans les parcours : il devient donc urgent de développer les fonctions des établissements comme centres de ressources et de les rendre accessibles à différents réseaux extérieurs, notamment professionnels, du local à l'international.

Le numérique peut contribuer à maintenir une offre de formation de proximité dans les territoires les plus enclavés ou les plus dépeuplés (maintien du service public).

1.3. Troisième enjeu du numérique : la gouvernance

Au niveau national, la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) peut jouer un double rôle en matière de numérique éducatif :

- un **rôle d'orientation** dans le cadre de la loi d'Avenir pour l'Agriculture, l'Alimentation et la Forêt (2014), du projet stratégique pour l'enseignement agricole et du 6^e Schéma prévisionnel national des formations : il est ainsi possible de promouvoir une stratégie numérique ayant pour finalité l'éducation et la formation en développant :
 - des parcours mieux adaptés et plus individualisés;
 - une organisation différente de l'établissement;
 - de nouvelles relations entre établissement et territoire;
 - une organisation en réseau;
 - une place renforcée de l'échelon régional;
 - une formation et un accompagnement de tous les personnels.
- un **rôle de capitalisation et d'appui aux acteurs** à travers :
 - la mise en commun des ressources issues des espaces numériques de travail (ENT), des cahiers de texte numériques, des plateformes des établissements;

- des catalogues de ressources documentaires (exemple : portail E-sidoc) ;
- des réseaux d'acteurs : animateurs CDR ou professeurs proposant des ressources numériques, des scénarios ; projet d'accompagnement ouvert à l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (ACOUSTICE)...
- la production de ressources originales (exemple : Educagrinet, SIGEA, Château Academy, ENGELE...) ;
- l'implication des établissements de l'enseignement supérieur agricole en matière de recherche et développement ;
- la formation des personnels : obtention du C2i2e à l'école nationale de formation agricole (ENFA), plan national de formation (PNF), échanges de pratiques en région...

Point de vigilance

L'enseignement agricole ne réussira le virage du numérique éducatif que s'il se montre capable de franchir l'écueil de la capitalisation, de la validation et du transfert des ressources et des expériences, qui ne peut se faire sans formation de tous les acteurs.

Au niveau régional, le numérique doit être traité comme un axe stratégique du projet régional de l'enseignement agricole (PREA). Une cohérence doit être recherchée avec les collectivités territoriales et l'éducation nationale (exemples des ENT, de l'interopérabilité, des modalités d'accès à internet, de l'utilisation du matériel personnel des apprenants...). Ici prend tout son sens le rôle du délégué régional aux technologies de l'information et de la communication (DRTIC).

Au niveau local, l'établissement « apprenant » doit traiter le numérique de manière globale dans tous ses aspects, celui-ci restant un outil et non une finalité en soi. Toutes les instances de l'EPLEFPA (conseils de centres, conseil de l'éducation et de la formation, conseil d'administration...) doivent, chacune à leur niveau, envisager le développement et les usages du numérique.

Celui-ci devrait être abordé en mode projet, avec la mise en place d'un projet numérique local au même titre qu'existent des projets d'éducation physique et sportive (PEPS), des projets d'action et de développement culturel (PADC), des projets de vie scolaire, ou des projets du CDI/CDR dans le projet d'établissement.

Ici prend tout son sens le rôle reconnu de responsable des technologies de l'information et de la communication (RTIC) ainsi que celui du professeur de

technologie de l'informatique et du multimédia (TIM) comme conseiller du chef d'établissement dans ce domaine. La mise en place d'un plan local de formation au numérique éducatif sera nécessaire pour accompagner ces actions.

Point de vigilance

L'usage du numérique doit être régulé afin d'éviter notamment les conflits d'usage, ce qui justifie la mise en place de chartes d'utilisation et des aménagements des règlements intérieurs dans les établissements

2. Pourquoi et comment un projet local du numérique éducatif (PLNE) dans l'EPLFPA ?

2.1. Une démarche de projet dans l'établissement

Au vu des enjeux exposés ci-dessus, la formalisation d'un projet local du numérique éducatif (PLNE) intégrée au projet d'établissement apparaît comme une évidence. Il devrait être articulé avec le projet régional de l'enseignement agricole (PREA) et s'appuyer sur les orientations proposées par la DGER quant au développement du numérique éducatif⁵⁵.

Ce type de démarche doit être conduit en concertation avec tous les partenaires, État, conseils régionaux, personnels, apprenants, parents d'élèves... en mobilisant toutes les compétences et moyens de l'EPLFPA. Ce développement doit aussi largement s'appuyer sur les opportunités locales liées au territoire et à son maillage économique et social tout en se référant aux besoins des professionnels afin de favoriser l'insertion des apprenants.

Il aurait pour objet de valoriser, de mettre en perspective les initiatives déjà existantes, de permettre le développement d'actions innovantes et de dégager des orientations à même de faire émerger de nouveaux projets.

2.2. Un projet concernant l'éducation, cœur de métier de nos organisations

Ce projet doit permettre aux apprenants de mieux vivre leur scolarité et de favoriser à la fois l'individualisation de leur parcours de formation mais aussi

55. Note de service DGER/SDEDC/2014-550 du 9 juillet 2014 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2015 : « L'enseignement agricole poursuivra le développement du numérique éducatif en faveur de la réussite des apprenants en application des dispositifs de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la loi d'avenir pour l'agriculture. »

la vie au sein de l'établissement et leur relation aux autres. Le numérique éducatif est au service de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative dans l'objectif de mettre l'apprenant en confiance dans les différents modes d'apprentissage et de l'encourager à être acteur et auteur de son apprentissage.

2.3. Un projet qui nécessite un développement des compétences des encadrants

Il s'agit de permettre aux enseignants, formateurs et autres personnels de l'établissement une adaptation de leur posture éducative et pédagogique. Des modalités pédagogiques actives et revisitées devraient être développées pour utiliser au mieux le numérique : adaptation des supports de cours, pédagogie inversée, pédagogie de projet... en s'appuyant davantage sur les apprenants et leur capacité à travailler en réseaux et à utiliser le web.

Faciliter les usages, favoriser le travail collaboratif et le partage des ressources est indispensable dans notre société de l'information. C'est là que la veille informationnelle et technologique prend tout son sens pour accroître les compétences professionnelles notamment numériques des équipes.

Évidemment, les pédagogies actives interrogent les modèles de l'évaluation et légitiment des évaluations participatives et formatrices telles que l'autoévaluation ou l'évaluation négociation qui viendront enrichir les dispositifs existants d'évaluation normative ou institutionnelle de contrôle et d'évaluation formative.

2.4. Des incidences sur l'organisation et le fonctionnement des établissements

L'organisation spatio-temporelle de l'établissement s'en trouvera modifiée pour s'adapter à des pratiques éducatives et pédagogiques revisitées.

Le PLNE, composante du projet d'établissement, aura des conséquences sur la politique de communication de l'EPLEFPA tant interne qu'externe. De plus, sa mise en place sera grandement favorisée par l'entrée dans une démarche qualité car il est très important en informatique d'écrire ce que l'on fait et de faire ce que l'on écrit afin de garantir une portabilité des projets et une continuité de service public pour les usagers.

L'entrée par les usages apparaît donc comme centrale ; elle nécessite un travail préalable d'identification de ces usages qui pourra conduire à une typo-

logie simple qu'il faudra illustrer et contextualiser pour « donner envie » aux usagers de s'en saisir. Ces usages décrits, des choix stratégiques devront s'opérer pour accompagner, capitaliser et favoriser les usages les plus pertinents au regard du contexte local, régional et national.

Il semble important de mettre l'accent sur le nécessaire équilibre qui doit exister entre usagers et de réaffirmer que le numérique est l'affaire de tous et pas seulement de quelques initiés, ce qui nécessite un accès facilité pour tous.

Conclusion

Il faut insister sur la nécessité de prendre en compte le numérique dans le paysage de l'EPLFPA, son inclusion étant un enjeu majeur de notre société, pour les futurs citoyens que sont les apprenants.

L'enseignement agricole ne peut passer à côté de ce fait social. En effet, alors que de nombreux pays en font une des pierres angulaires de leur système de formation, il ne peut être envisagé de former et éduquer les apprenants natifs numériques des générations Y⁵⁶ et C⁵⁷ et leur permettre de s'insérer dans la société, sans leur proposer une littératie du numérique.

Références bibliographiques

AMADIEU F., TRICOT A., *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Retz, 2014

CORNU B. ET VÉRAN J.-P. (coord.), Pédagogie et révolution numérique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 67, décembre 2014

COMMISSION EUROPÉENNE, *Survey of Schools : ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Report*, février 2013 : <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

56. Regroupe des personnes nées approximativement entre le début des années 1980 et le début des années 2000 ; aussi appelés *digital natives* par les Anglo-saxons pour pointer le fait que ces enfants ont grandi dans un monde où le numérique (ordinateur, vidéo, internet) est devenu de plus en plus important.

57. Désigne, selon le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), l'ensemble des personnes nées entre 1984 et 1996. Elle se caractérise par le fait qu'elle a grandi avec les technologies de l'information et Internet, dont elle se sert pour communiquer, collaborer et créer.

BOISSIÈRE J, FAU S., PEDRO F., *Le numérique : une chance pour l'école*, Armand Colin, 2013

MATTATIA F., *Expliquer Internet et la loi en milieu scolaire*, Eyrolles, Canopé, 2015

BELLON J.-P., GARDETTE B., *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance scolaire 2.0*, ESF Éditeur, 2014

POYET F. *et al.*, Pédagogie de l'alternance et médias sociaux. Une démarche collaborative de conception d'une expérimentation sur l'usage des médias sociaux, *in* LAMEUL G., LOISY C., *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche*, 1^{re} édition, De Boeck, 2014

SCHNEEWELE M., *L'appropriation d'un espace numérique de travail (ENT) dans l'enseignement secondaire. Vers une analyse et une modélisation des usages : le cas de l'environnement lorrain*, L'Harmattan, 2014

DGER, *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2011-2012*, DGER, 2013 (Chapitre VIII : Le nouvel écosystème informationnel de l'établissement scolaire)

CAINE M., MATHIEU R., VIGEL C., *Manager un EPLE à l'heure du numérique*, CRDP de Bourgogne, 2013

COLLECTIF, *La formation à l'épreuve du numérique*, hors-série AFPA/Éducation permanente, 2013

COLLECTIF, *La structuration de la filière du numérique éducatif : un enjeu pédagogique et industriel*, rapport interministériel MEN, MESR, MEF et MRP, juillet 2013 : www.education.gouv.fr/cid73971/la-structuration-de-la-filiere-du-numerique-educatif-un-enjeu-pedagogique-et-industriel.html

CHAPITRE XVII

La trace écrite du cours

«J'entends et j'oublie; je vois et je me souviens; je fais et je comprends.»
(Confucius)

L'écriture remplit diverses fonctions. C'est une activité individuelle et donc un moyen d'expression, mais aussi de communication, fonction la plus évidente et la plus banale. C'est aussi un moyen de construire du sens, parler et écrire constituant deux modes d'élaboration différents et complémentaires. En fixant la pensée, l'écrit oblige à formuler et à préciser ce qui ne peut être que suggéré à l'oral. Dès lors, l'habitude d'écrire fortifie et entraîne l'exercice de la pensée conceptuelle. La prise de notes n'est pas simplement une technique, c'est une modalité essentielle du travail intellectuel. Le cours dicté est donc en contradiction complète avec le projet d'un enseignement où l'élève est supposé être acteur de sa propre formation. Cette pratique reste cependant dans l'enseignement agricole, une réalité quotidienne dans toutes les filières, dans tous les niveaux et dans toutes les disciplines.

La trace écrite la plus largement utilisée est le résumé dicté ou noté intégralement au tableau. Cette pratique repose sur le principe que ce qui est écrit l'est pour demain. C'est une modalité chronologique qui suit le déroulement du cours. La transmission du savoir s'opère en totale verticalité, sans que l'élève ne participe à la construction, même très partielle, de ses savoirs. Sa seule activité consiste en une copie scrupuleuse⁵⁸ du discours oral ou écrit de l'enseignant : vous pouvez répéter? demandent-ils inlassablement. Penser la répétition comme chemin de la compréhension est pourtant illusoire.

On observe aussi la pratique fréquente du photocopie reprenant de façon ordonnée, annotée, illustrée, toutes les notions développées précédemment. Cet usage ne favorise pas davantage la construction des savoirs. Les

58. Alors que tout le monde se lamente sur les insuffisances concernant la maîtrise de la langue, on constate que l'on écrit très peu à l'école. On copie et recopie certes beaucoup, mais on écrit peu au sens où écrire signifie produire de la pensée. Elisabeth Bautier souligne fortement que l'écrit, « pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement objet d'enseignement et d'apprentissage scolaires, alors même que cet usage du langage est justement fortement différenciateur ». Il faut donc promouvoir l'écrit intermédiaire ou l'écrit réflexif (Danielle Alexandre, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, 2014)

enseignants concernés le justifient en invoquant une plus grande efficacité pour engranger des connaissances et « avancer ». Mais qui « avance » ?

1. Quelques exemples de pratiques observées dans différentes disciplines

En anglais

Un professeur projette une photographie et demande aux élèves de la décrire en utilisant la question rituelle : « *What can you see?* ». Il note au tableau tout le lexique utilisé et demande aux élèves de ne pas recopier tout de suite. Ceux-ci participent assez activement à l'échange sur ce thème qui, à l'évidence, les intéresse. Ils sont ensuite autorisés à recopier le lexique.

Il ne faut pourtant pas tout noter. Bien souvent les élèves recopient du vocabulaire connu depuis la sixième ou même avant (*to watch films, to play games...*). On doit, au contraire, mettre en évidence les mots nouveaux c'est-à-dire les mots à retenir. Il est également indispensable de prévoir des phases de répétition et de mémorisation. C'est aussi pour permettre la mémorisation que la prise de notes se fera en différé par exemple en fin d'heure et de façon active : on demande aux élèves de retrouver les mots qui ont été vus pendant la séance et qui sont à retenir à l'aide d'une définition, d'un synonyme, d'un contraire, d'une illustration, d'un texte lacunaire. Ce travail peut servir de base de récitation en début d'heure suivante. D'autre part, c'est une bonne technique que de laisser un peu de temps pour que chaque élève écrive ce dont il se souvient. Cela évite que ce soit toujours le même petit nombre d'élèves qui prennent la parole.

À partir des mots qui ont été notés au tableau, on fait élaborer aux élèves des phrases complètes puis complexes qui vont progressivement constituer le compte rendu de ce qui a été dit. Ainsi, par exemple : partant de l'adjectif *sad*, on montre par deux traits qu'il faut compléter cet énoncé. On obtient : *she is sad*. On demande un synonyme par le signe égal ou en disant *sad or*, on obtient *worried*. On parviendra ainsi petit à petit à : *she is worried because she is expecting a baby/she is pregnant and she is afraid her parents may not help her*. C'est ainsi qu'on entraîne à l'expression orale et écrite et non en prononçant la formule « magique » : « *make a sentence* ».

Pendant l'écriture de ce compte rendu, on demande constamment aux élèves (au besoin en cachant les mots) de redire le vocabulaire nouveau ou les

phrases. D'autre part, le compte rendu n'est pas recopié immédiatement mais en différé (à la fin de la séance par exemple); au moment de sa prise en notes par les élèves, on efface des éléments du texte afin que cette copie devienne un exercice actif.

En histoire et géographie

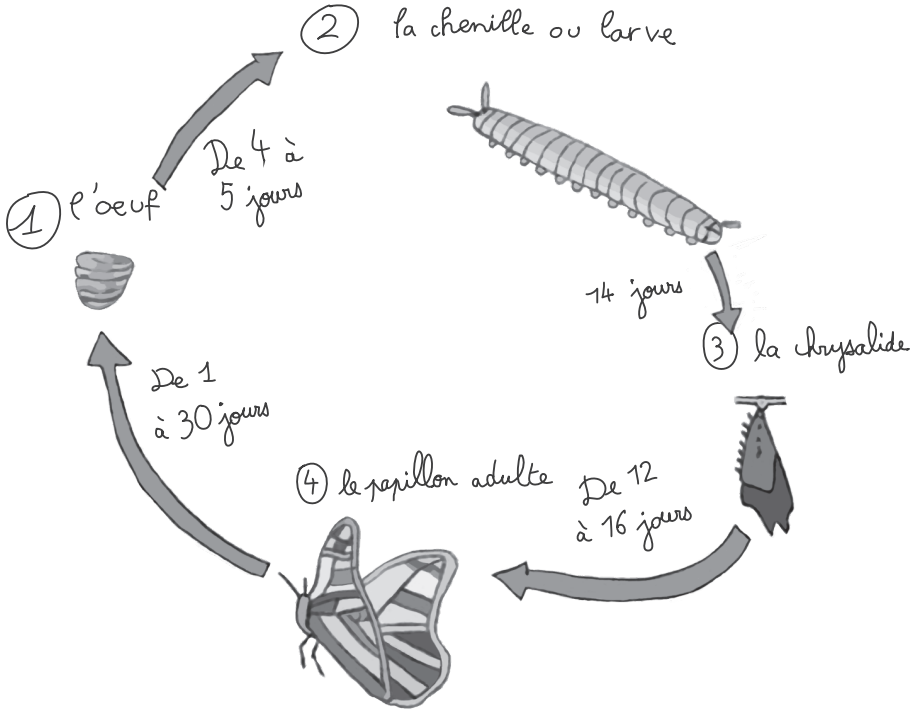
Entre le résumé dicté et la prise de notes, il existe toute une gamme de traces écrites intermédiaires. Si l'on doit dicter les définitions ou certaines informations, il importe, dans toute la mesure du possible, d'associer les élèves à l'élaboration de la trace écrite. Ainsi, même si formellement les traces écrites sur les cahiers sont identiques, elles seront la trace écrite des élèves et non celle du professeur. C'est un premier niveau d'appropriation. De ce fait la trace écrite est singulière car individuelle, personnelle. Aussi la présentation est synoptique : plus graphique, elle doit permettre de saisir d'un seul coup d'œil un ensemble d'informations liées, un système complexe (hiérarchisation/valorisation).

Finalement la trace écrite (notes prises par les élèves, documents,) est organisée et, si possible, élaborée en commun puis validée. Le cours dispensé par le professeur est la base du travail le plus souvent. Mais on peut prendre des notes sur tout « discours » quelle qu'en soit la nature : photographie, tableau, film, affiche, chanson, concert, spectacle, entretien, conférence, sorties...

En physique-chimie, en biologie écologie

L'enseignant demande aux élèves d'élaborer une phrase traduisant une observation effectuée ou une interprétation ou encore l'élaboration d'un modèle physique. Après vérification de tout ou partie des productions des élèves par passage dans les rangs ou sondage, l'enseignant engage le débat sur quelques propositions qui lui semblent emblématiques, parce que pertinentes ou bien incomplètes ou encore erronées. Il laisse ensuite le temps aux élèves de noter, sans dicter, la (ou une des) proposition(s) qui a (ont) été jugée(s) pertinente(s) scientifiquement et correcte(s) du point de vue de la syntaxe et du lexique. *A priori*, il s'interdit de dicter sa propre phrase. Il s'agit là de noter et non de tracer! Au-delà des phrases dites et entendues c'est le sens (mots clefs, notions, exemples, causalité...) qui focalise l'attention, c'est le cheminement de la pensée qu'il faut saisir.

Un exemple de production d'élève : le cycle de vie du papillon



En lettres

À l'issue de la lecture analytique du sonnet *Le Mal* de Rimbaud, les élèves disposent d'un ensemble de mots-clefs et de notions écrits au tableau par le professeur, pour mémoire : thèmes (guerre et religion), quatrains (anaphore « tandis que », discours descriptif, lexique soulignant la violence, rythme heurté de l'alexandrin, registre pathétique), tercets (vocabulaire du luxe et de la torpeur, rythme ample de l'alexandrin, registre satirique)... Ces éléments devront permettre aux élèves de formuler à la fin de la séance une synthèse mettant en évidence la composition poétique opposant la description terrible de la guerre à l'évocation d'une église abritée, luxueuse et lointaine et d'indiquer la visée du poète, blâmer les responsables de la guerre et l'indifférence de Dieu. Pour ce faire, le professeur fait formuler oralement ce bilan, compléter et/ou nuancer. Il invite ensuite la classe à rédiger en quelques lignes la trace écrite du cours, nourrie des exemples que chacun choisit parmi ceux étudiés ; il évalue cette trace en relevant les classeurs (tous ou une partie d'entre eux). La rédaction de la synthèse peut aussi se faire quelquefois à la maison. Le bilan est alors lu à la séance suivante et évalué.

2. Préconisations

Pour que la trace écrite soit utile à l'élève, il est important de se poser préalablement les questions concernant son sens : à quoi sert-elle ? À qui est-elle destinée ? Quel est le lien entre cette activité et celle de la prise de notes ?

Recommandation

Il conviendrait de penser, en amont de la séquence et des séances, le type et le contenu de la trace écrite collective ainsi que les stratégies pédagogiques et distinguer :

- la trace écrite collective, de la responsabilité de l'enseignant, des traces écrites comme supports d'activités intellectuelles, variables selon les élèves ;
- l'objet de la trace écrite (contenu d'un cours, d'une visite, d'une projection ou d'une expérience...) ;
- les modalités de la prise de notes : plan, résumé rédigé, schéma, mots-clés...

La trace élaborée durant le cours ou le TP doit porter sur les connaissances, les modèles, les outils, les méthodes de résolutions d'exercices abordés lors de la séance. Elle doit être pensée avec le plus grand soin par l'enseignant afin d'être efficace, brève mais explicite ; elle doit être une aide pour les élèves qui doivent s'en sentir familiers. Elle ne doit être ni exhaustive ni redondante au risque de décourager les apprenants de l'utiliser. Une trace écrite élaborée uniquement par l'enseignant et se présentant comme la réplique d'un manuel est inutile. Elle doit au contraire comporter des renvois à des ressources (schémas, textes, tableaux...) pouvant figurer dans le manuel ou sur un support électronique et favoriser ainsi les allers et retours entre les différents supports. Il est du devoir de l'enseignant de veiller à cette organisation et d'aider l'élève à construire sa prise de notes tout au long de sa scolarité.

L'élève mis en situation d'activité, puisqu'il rédige lui-même sa trace écrite sous le contrôle constructif du professeur, s'approprie les savoirs et savoir-faire abordés. Il est pleinement acteur de cette construction. Il élabore sa pensée en écrivant et développe son autonomie. Il aura plus de facilités à relire et utiliser ses notes pour conforter et assimiler les savoirs et savoir-faire consignés. Dans ce cas, la trace écrite est faite pour lui.

Cet apprentissage doit bien entendu se mener sur la durée. Il est évident que ce travail demande du temps surtout dans les classes de collège où il ne doit

occuper, au début, qu'une petite partie de la séance (élaboration d'une phrase sur une séance par exemple). Les progrès venant, c'est au professeur de doser ses activités.

Ainsi, une « bonne » trace écrite reprend et/ou reformule les réponses exprimées par les apprenants mis en activité. Mais conduire une séance où les élèves sont invités à se poser un problème, à émettre des hypothèses, les valider ou les infirmer, résoudre le problème et enfin à formuler, même maladroitement, la réponse au questionnement de départ demande une bonne maîtrise du métier d'enseignant (en termes d'expertise disciplinaire bien entendu mais également de gestion de classe et de maîtrise du temps).

Une des difficultés consiste en la gestion des erreurs dans les réponses des élèves. Un autre écueil est l'appauvrissement des contenus : l'écrit doit permettre de passer d'un langage ordinaire, quotidien à un langage plus élaboré. Un contrôle rigoureux de la qualité des écrits des élèves est donc nécessaire chemin faisant ou *a posteriori*.

3. Pourquoi écrire ? « Manuscrite toujours »⁵⁹

Il est faux de penser que la prise de note ne consiste qu'en un exercice de rapidité d'écriture en style « télégraphique » usant d'un glossaire performant d'abréviations et de signes cabalistiques uniquement accessibles par l'auteur des notes ou par d'autres initiés ; de même, il n'est en rien un exercice de sténographie performant recherchant une retranscription intégrale de propos entendus.

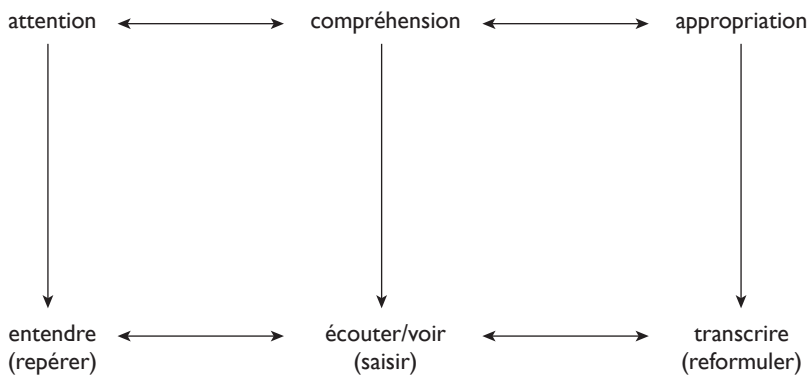
Savoir prendre des notes, c'est avoir acquis assez d'autonomie intellectuelle pour choisir l'information que l'on souhaite conserver : quelques mots, une citation, des références, un schéma, un plan ou l'essentiel des propos ; c'est faire un choix dans ce que l'on entend et décider ce qui est accessoire et ce qui est essentiel ; c'est être capable d'une attention soutenue ; c'est maîtriser la langue, posséder un vocabulaire assez étendu pour comprendre, écrire, se relire et enfin reconstruire un discours.

Savoir prendre des notes est une compétence qui se construit, qui s'acquiert en étant en activité. Pour un enseignant, aider les apprenants, de tous niveaux, à construire une trace, c'est favoriser l'acquisition d'une compétence essentielle et ainsi contribuer à leur autonomie. Aussi mesure-t-on l'importance qu'il y a à travailler le plus régulièrement possible l'activité de

59. Liliane Lurçat, De la nécessité de l'écriture manuscrite comme écriture première, *Psychologie scolaire*, n° 66, avril 1988

construction de la trace écrite. Réel travail intellectuel, la prise de notes est exigeante et nécessite trois activités simultanées : écouter, comprendre transcrire ; ces trois activités interagissant entre elles. On retient, dit-on, 20 % de ce que nous entendons, 40 % de ce que nous voyons, 60 % de ce que nous entendons et voyons en même temps (audiovisuel, tableau !) et 80 % de ce que nous faisons (parole, écriture...). La prise de notes est donc le meilleur moyen de comprendre et d'apprendre le cours⁶⁰.

On écrit pour soi (implication personnelle), pas pour les autres ni comme les autres. J'écris donc je suis (participation). Je pense donc j'écris/j'écris donc je pense (la main, l'œil). Je pourrai repenser mon cours en le retravaillant et non pas le revoir (autonomie).



Avec les **cartes heuristiques**, porteuses du sens, on peut aller plus loin encore. La carte mentale convient en effet particulièrement à ceux qui ont l'esprit de synthèse. Elle permet à tous de développer la capacité de faire une synthèse. Il s'agit de poser le sujet central au milieu de sa page puis de développer des branches au fur et à mesure de la discussion. L'avantage est de devoir se concentrer sur les idées et non sur les termes prononcés.

Si l'ambition est de former et pas seulement d'informer, la prise de notes doit s'imposer naturellement. Viser la compréhension, viser la réflexion personnelle, bref viser la formation, ce n'est pas la même chose que de viser la reproduction, la récitation.

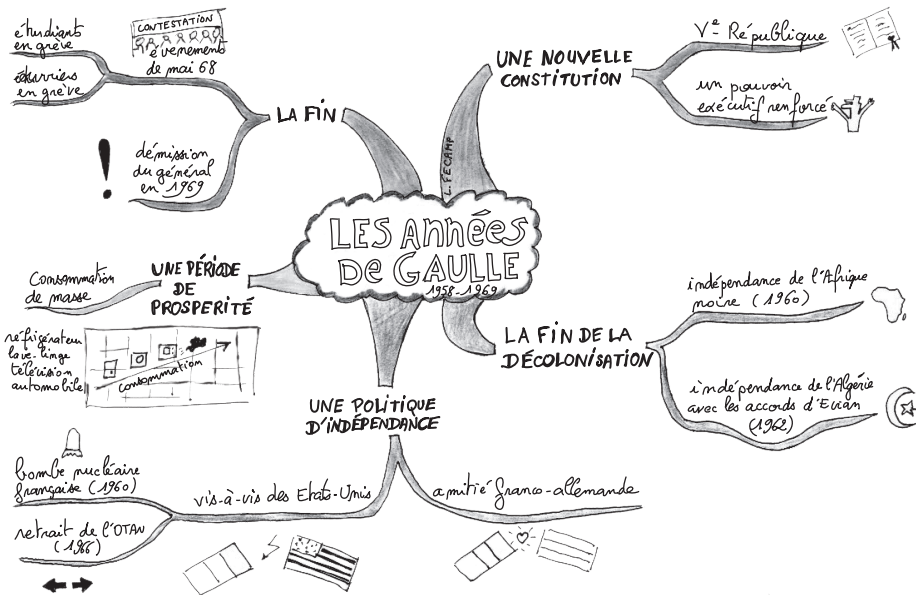
Toute la difficulté de l'exercice réside cependant pour le professeur dans cette tension entre deux modèles : le modèle idéal du « beau cahier », aide à la mémorisation, guide de l'élève sérieux, repère de celui qui veut travailler,

60. Brigitte Chevalier, *Lecture et prise de notes* (2^e édition), Armand Colin, 2010

et le modèle pédagogique d'une trace écrite que les élèves s'approprient, qui rend compte de leur cheminement durant la séance, de leurs découvertes. Il faut donc choisir où l'on se situe, entre une trace écrite antérieure au cours, déjà préparée (et souvent très bien écrite sur un transparent, avec les mots importants soulignés) et celle qui est tributaire des élèves et du moment, de leur intérêt, de leur dynamisme, de leur envie ce jour-là de suivre, d'écouter, de participer, avec le risque de la voir réduite à quelques mots.

«Le moment de la trace écrite est donc bien souvent composition entre ces deux extrêmes, d'autant qu'il se déroule en un temps nécessairement limité, [...] avec parfois pour perspective l'urgence d'une évaluation à venir».⁶¹ Pourtant ce travail d'écriture reste un travail intellectuel indispensable à l'apprentissage puisqu'il permet l'élaboration et l'appropriation de la pensée. Comme le dit Vygotski : «Le langage ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot.»⁶²

Un exemple de carte heuristique



61. Michelle Calonne, Tensions autour de la trace écrite, *Recherches*, n° 41, 2004

62. Britt-Mari Barth, *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*, Éditions Retz, 2013

CHAPITRE XVIII

L'évaluation formative au service d'une école inclusive

Dix ans après le vote de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, et alors que la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République invite à « faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves » et à « privilégier une évaluation positive, simple et lisible », la question de l'évaluation des élèves en situation de handicap se pose à l'ensemble des acteurs de notre système éducatif, et plus particulièrement aux enseignants⁶³. Cependant, les réponses proposées sont valables pour d'autres publics que l'école peine à inclure pleinement : élèves primo-arrivants, Roms décrocheurs, mais aussi élèves précoces... C'est pourquoi notre propos ne se limitera pas à l'évaluation des élèves en situation de handicap mais portera plus largement sur l'évaluation formative, les recommandations formulées concernant l'enseignement agricole et plus spécifiquement l'enseignement secondaire. Enfin, cet article ne traite pas de la prise en compte du handicap dans l'évaluation certificative, qu'elle soit terminale ou en cours de formation, qui fait, elle, l'objet d'un cadrage spécifique dans la note de service du 12 mai 2015.

Concernant l'évaluation au cours des apprentissages, les enseignants disposent d'une grande autonomie, autonomie qui peut aussi les laisser d'autant plus désemparés qu'ils ne sont pas toujours formés à la prise en compte du handicap dans leur enseignement et dans l'évaluation. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il n'est pas inutile de rappeler en quoi consiste l'école inclusive.

1. L'école inclusive, de quoi parle-t-on ?

Le droit à l'éducation est défini en France dans l'article L111-1 du Code de l'éducation : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre

63. Dans l'enseignement technique agricole, 2 452 élèves bénéficient d'un PPS (projet personnalisé de scolarisation) pour l'année scolaire 2014-2015 ; 6 075 candidats ont bénéficié d'un aménagement d'examens lors de la session de juin 2014.

de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.»

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 est le premier texte à utiliser l'expression « école inclusive » :

« [Le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. »

L'UNESCO (2003) propose une définition plus ambitieuse de l'inclusion :

« L'inclusion est envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité de tous - enfants, jeunes et adultes - par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants. »

Ceci signifie que l'école inclusive n'est pas une étape de plus dans l'intégration, mais une « révolution » : à l'école de s'adapter et non pas à l'élève.

La loi 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, définit le handicap en son article 2 : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » Cette même loi énonce en son article 1 : « La scolarisation en milieu ordinaire est posée comme principe. Tous les élèves ont une école de référence : l'école du quartier ».

C'est au système éducatif qu'incombe désormais l'entière responsabilité de la scolarisation des jeunes handicapés.

La compensation et l'accessibilité sont les outils conceptuels et techniques de cette égalité.

- Réduire l'incapacité par la compensation : «La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie» (article L.114-1-1 du Code de l'action sociale et des familles).

- Modifier la situation par l'accessibilité : le concept d'accessibilité s'applique aux lieux, aux transports, etc. mais également, dans le domaine de l'éducation, à la pédagogie.

2. Penser l'évaluation en cours de formation comme partie intégrante des apprentissages

La notation est un sujet au cœur du débat d'actualité sur l'évaluation. Et en effet, les études docimologiques, très anciennes mais souvent méconnues des enseignants, montrent la fiabilité très moyenne de l'évaluation chiffrée. P. Merle (2012), A. Antibì (2014), ou B. Suchaut (2008) pour ne citer qu'eux, ont mis en évidence les divers biais dans la correction des copies : effet de halo, de stéréotypie, de contamination, d'ordre des copies, mais également biais liés aux caractéristiques personnelles des élèves (âge, sexe, statut de redoublant, niveau socioéconomique des parents, etc.).

Même en faisant abstraction de ces biais, la note a une très faible valeur informative sur les acquis des élèves :

«La notion d'unidimensionnalité est une trahison de la compréhension du monde. Dès que l'on ramène une chose à un chiffre, il n'en reste plus rien. Un caillou ne vaut pas 10. Il est grand, petit, lourd, il est dur, mais il ne vaut pas 10. De la même manière dire d'une copie qu'elle vaut 15 est une stupidité. [...] la copie a un profil, elle est bonne pour les idées, mauvaise pour l'orthographe, etc. [...] La seule justification de l'unidimensionnalisation, c'est de hiérarchiser.» (A. Jacquard, 2000).

La note est en outre souvent fondue dans une moyenne. Quelle information nous apporte une «moyenne générale» de 10 sur les acquis et les lacunes des élèves?

Dans ce cas, l'évaluation ne présente d'intérêt que si elle est pleinement intégrée au processus d'apprentissage : l'évaluation «pour» l'apprentissage

plutôt que « des » apprentissages, et qu'elle devient une évaluation réellement « formative », voire « formatrice ».

Quels objectifs peut-on donner à une évaluation en cours d'apprentissage ?

Quatre objectifs nous semblent devoir être visés prioritairement par l'évaluation en cours d'apprentissage : renforcer le sentiment de compétence et stimuler l'envie d'apprendre d'une part, mesurer les compétences acquises et remédier aux difficultés d'autre part.

- Renforcer le sentiment de compétence et stimuler l'envie d'apprendre.

Selon T. Bouffard et C. Vezeau (2011), « [...] le sentiment de compétence prédit parfois mieux la performance que la compétence réelle de l'élève. [...] La relation entre sentiment de compétence et performance est réciproque et s'opère par la mobilisation des ressources de l'élève. Ainsi, selon un processus de prophétie autoréalisée, un sentiment positif de sa compétence favorise un engagement actif et une attention élevée à la tâche, la recherche de solution et la persévérance, et le bon résultat en découlant a comme effet en retour de renforcer chez l'élève l'évaluation initialement positive de sa compétence ». A. Bandura (2002) place le « sentiment d'efficacité personnelle » au cœur de la motivation, de l'engagement dans l'action et de l'épanouissement des individus. Les principales sources du sentiment d'efficacité seraient selon l'auteur :

- la maîtrise personnelle (ou « expérience vécue ») : les performances antérieures, les succès augmentent la croyance d'efficacité personnelle ;
- la persuasion verbale : *feed-back* évaluatifs, encouragements, avis de personnes crédibles aux yeux de la personne concernée. Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflète en partie ces perceptions. Des études menées par Butler (1987) indiquent que des *feed-back* sous forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail entraînent un intérêt et une performance plus élevés que des *feed-back* sous forme de notes, de félicitation ou de notes plus des commentaires (B. Galand, M. Vanlede, *Savoirs*, 2004).

- Mesurer les compétences acquises et remédier aux difficultés ou comment faire de l'évaluation en cours d'apprentissage une véritable évaluation formative ?

C'est là tout le sens de l'évaluation formative. Il ne suffit pas en effet qu'une évaluation ne soit pas certificative pour qu'elle soit formative. Pour qu'elle le

devienne il faut en priorité qu'elle ait du sens pour les élèves. Plusieurs moyens peuvent y contribuer.

☞ Recommandations concernant l'évaluation formative

- Évaluer des compétences⁶⁴ et non pas seulement des connaissances parcelaires. Un élève passif acquiert peut-être des connaissances mais ne développe aucune compétence. Ce qui importe ce sont les « outils » que l'élève pourra transférer d'une situation à une autre, ce que certains auteurs désignent par « savoir procédural ». Développer ces compétences implique de rendre l'élève acteur de ses apprentissages et d'évaluer au travers de situations complexes.

« Serait complexe une situation à laquelle nul ne peut faire face en appliquant simplement une règle, une procédure, un algorithme. Pour faire face, il faut inventer une solution, autrement dit réfléchir, envisager diverses stratégies, bref exercer son jugement, conduire un raisonnement. » écrit P. Perrenoud (2014).

- Ne pas chercher à tout évaluer et clarifier ses intentions : que veut-on vraiment évaluer ? Qu'est-ce qui nous permet de vérifier qu'une compétence est acquise ou non ?

« Si le professeur souhaite progresser dans la définition des compétences à maîtriser dans sa discipline, l'explicitation de ses pratiques d'évaluation est une nécessité à la fois pour lui-même et pour ses élèves. » (P. Merle, 2012).

- Permettre à l'élève d'identifier les compétences visées, de mesurer les progrès dans l'année mais aussi d'une année sur l'autre.

- Mettre en œuvre une pédagogie explicite : faciliter la lisibilité des attentes, clarifier les objectifs à atteindre, les consignes, les critères.

- « Dépolluer » l'évaluation de tout ce qui peut la parasiter afin de n'évaluer réellement que la compétence visée (graphie, présentation, orthographe lorsque ce n'est pas l'objet même de l'évaluation, etc.).

- Impliquer les élèves dans l'évaluation : définition des objectifs, des critères, autoévaluation⁶⁵ ou coévaluation, coefficients de certitude, etc.

« Cet apprentissage de l'évaluation de sa propre évolution est pour

64. L'enseignement agricole depuis 2008 a fait le choix d'employer dans les référentiels de diplôme le terme de « capacité » comme précurseur de la compétence. Dans la suite du propos, le terme de « compétence » sera employé au sens générique et pourra désigner des capacités à atteindre.

65. Précisons qu'« auto ne peut vouloir dire tout seul, auto désigne le bénéficiaire de l'action : celui qui évalue espère en tirer un bénéfice. On peut avoir besoin des autres pour s'autoévaluer, c'est même le plus souvent le cas. Le passage par l'hétéroévaluation permet l'autoévaluation », (Vial, 2012).

la personne en formation l'un des objectifs les plus importants.» (Y. Abernot, 2013).

- Aider les élèves à se préparer pour une évaluation : connaissances à maîtriser, compétences transversales à mobiliser, évaluation par contrat de confiance (A. Antib, 2014).

Ces dispositifs permettent le développement de la réflexion métacognitive des élèves et le développement de logiques de coopération. Pour aller plus loin et penser l'évaluation au profit d'une école inclusive, il convient d'ajouter à ces pratiques l'évaluation différenciée.

3. L'évaluation formative différenciée au profit des apprentissages

Outre le principe de la compensation rappelé en introduction, prendre en compte les situations de handicap pour une évaluation au service des apprentissages suppose de différencier l'évaluation, dans une logique d'apprentissage et non de résultat, en lien avec la différenciation des progressions ou au moins des attentes.

Recommandations concernant les modalités de différenciations

- Différencier les aides

La principale aide apportée est l'aménagement de la durée des épreuves (et notamment le tiers-temps supplémentaire), mais bien d'autres aides peuvent être apportées, au moins en évaluation formative : aider à la compréhension des consignes, utiliser un mode oral plutôt qu'écrit, donner des « indices de récupération » (qui ont pour rôle de retrouver le lieu de stockage des informations), évaluer à différents moments et donner la possibilité de repasser les épreuves formatives, donner des évaluations plus courtes (par exemple : prévoir de donner une heure à toute la classe pour un sujet que la plupart des élèves vont réaliser en 40 minutes), etc.

- Différencier les compétences ou capacités évaluées

Il s'agit de fixer des objectifs près de la zone proximale de développement (Vygotsky) et « définir une variété de paliers de maîtrise pour chaque apprentissage » (J.-M. Zakhartchouk, 2014). Dit autrement, choisir les priorités, « lâcher » sur l'accessoire et être exigeant sur l'essentiel : « Pour la production d'écrits, je demande à un enfant très dyslexique de faire une phrase impec-

cable : elle doit commencer par une majuscule, finir par un point, comporter un verbe correctement conjugué et le moins de fautes possibles. Ensuite, si cet objectif est rempli, j'accepte de faire la secrétaire et d'écrire dans son cahier ou sur le tableau ce qu'il me dicte.» (I. Peloux, 2014).

Ajoutons que la logique de l'évaluation capacitaire, pour le coup certificative, supposerait une évaluation différenciée : « Nous faisons l'hypothèse que l'approche capacitaire renouvelée devrait réinterroger les pratiques pédagogiques, et susciter de nouveaux travaux concernant l'élaboration et la conduite des parcours de formation, la diversification des situations d'apprentissage et des méthodes pédagogiques selon la diversité des apprenants aujourd'hui concernés.» (H. Savy, 2013).

- Différencier les supports

Adapter la présentation des épreuves (taille et type de police, séparation nette entre documents et questionnement, etc.), proposer des boîtes à outils, des mémos (sur la signification des consignes par exemple, sur les démarches, etc.).

- Différencier les remédiations

Prendre appui sur l'évaluation des compétences (par groupes de besoins homogènes, par duos d'élèves expert/non expert). Ceci peut se faire sur les heures d'accompagnement personnalisé, d'études encadrées...

Il ne s'agit pas de tout vouloir mettre en œuvre, au risque de s'y perdre et de renoncer, mais plutôt d'opter pour la stratégie des petits pas, les succès renforçant la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (des élèves comme des enseignants!), en gardant à l'esprit que la priorité est de mettre l'élève en mouvement, de tout faire pour qu'il ne renonce pas.

Par ailleurs, le décret N° 2005-1617 du 21 décembre 2005 prévoit des possibilités d'aménagements des examens et concours, auxquels il convient de préparer les candidats. En effet, des dispositifs de compensation ne peuvent être aidant le jour de l'examen que si l'apprenant s'est familiarisé avec leur utilisation au cours de sa scolarité et notamment lors des évaluations formatives.

Les risques de l'évaluation différenciée

- Créer un sentiment d'injustice auprès des « non bénéficiaires ». À cela, plusieurs réponses peuvent être apportées. D'une part, les aménagements proposés bénéficient le plus souvent à toute la classe. D'autre part, plus les

pratiques sont différenciées pour tous (ce à quoi devrait conduire une évaluation des compétences), plus la différenciation est acceptable par tous les acteurs. Enfin, il n'est pas inutile de rappeler la fiabilité relative de toute évaluation chiffrée et que l'uniformité n'est pas gage d'équité.

- Faire une évaluation diagnostique (ou « tests de positionnement ») sans individualiser les apprentissages ou les évaluations après : le seul résultat risque dans ce cas, d'enfermer l'élève dans un statut d'élève en difficulté.
- Modifier les pratiques d'évaluation sans remettre en cause les pratiques d'enseignement (évaluer par compétences par exemple sans les avoir construites au préalable ou fait en sorte que les élèves se les approprient, différencier les évaluations sans s'appuyer sur le PPS (projet personnalisé de scolarisation) ou le PAP (plan d'accompagnement personnalisé)⁶⁶, lorsqu'il y en a un.
- Blesser des élèves par des dispositifs de différenciation non demandés (surtout chez les adolescents).
- Susciter de nouvelles angoisses (par exemple un élève peut penser que si l'épreuve est adaptée, alors il n'a pas droit à l'erreur et se bloquer à la première difficulté).

4. La cohérence éducative comme gage d'efficacité

Les enseignants confrontés aux multiples évolutions de notre système éducatif et à la rénovation des référentiels savent qu'il est difficile de faire évoluer seul ses pratiques. C'est non seulement difficile mais également moins efficace pour les élèves qu'un travail collectif donnant de la lisibilité aux dispositifs d'évaluation au profit des apprentissages.

Recommandations concernant la cohérence éducative

- Penser l'inclusion comme un véritable projet d'établissement. L'expérience montre que les démarches individuelles sont souvent soit peu efficaces, soit peu pérennes. Pour que les pratiques d'évaluation, et plus largement pédagogiques, évoluent, une démarche collective et portée par la direction de l'établissement est nécessaire. Les enseignants ont besoin d'« espace-temps » pour un travail collaboratif pour ne pas se décourager, s'essouffler, faire fausse route. Et si cet espace-temps est mis à leur disposition, alors on peut assister à de véritables séances d'échange de pratiques, constructives et stimulantes.

66. Dispositif qui va remplacer les PAI ne concernant pas les maladies à partir de la rentrée 2015. Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves

- Harmoniser les pratiques au sein de l'équipe enseignante, travailler en réseau.
- Travailler sur le libellé des consignes et les attentes auxquelles elles renvoient ; confronter les différentes acceptions des mêmes consignes : « analyser », « argumenter », « faire une dissertation » (est-ce la même consigne en lettres ou en économie?).
- Proposer des « fiches méthodes » communes : « lire une consigne », « préparer un exposé oral », « réaliser une autoévaluation d'un exposé oral »...
- Uniformiser la présentation des évaluations (entête en particulier ; faire apparaître les compétences ou capacités visées) pour éviter tout ce qui peut parasiter l'évaluation, éviter les impressions recto verso.
- Mutualiser les épreuves au sein d'un établissement, échanger ses élèves entre collègues pour les évaluations sommatives.
- Informer les élèves, les parents sur la démarche mise en œuvre par l'équipe pédagogique.

Conclusion

À la différence de nombreux pays européens, tels que l'Italie, le Danemark, la Norvège ou la Finlande, la France n'a réellement pris le virage de l'éducation inclusive qu'avec la loi de 2005. Les études comparatives⁶⁷ révèlent que la scolarisation en milieu ordinaire associée à une communauté de vie et d'apprentissage sont les plus propices au développement du potentiel des enfants. L'expérience montre également que les aménagements pédagogiques proposés et la différenciation des évaluations bénéficient à tous et que les enseignants formés, par exemple, à la prise en compte de la dyslexie reconnaissent avoir fait évoluer leurs pratiques pédagogiques bien au-delà des seuls élèves concernés au départ (voir par exemple l'analyse de pratique dans le cadre des formations mises en place par le GAP⁶⁸ Dys dans l'enseignement agricole - Branciard, 2011). Le colloque qui s'est tenu les 2 et 3 février à l'université du Mirail, *École Inclusive, la question de l'évaluation : des représentations aux pratiques évaluatives*⁶⁹ a également été l'occasion de nombreux témoignages en ce sens. Il a aussi permis de mesurer la nécessité d'un accompagnement de tous les acteurs de l'éducation pour que l'école inclusive atteigne le double objectif ambitieux de prendre en compte

67. À titre d'exemple : *Personnes handicapées : analyse comparative et prospective du système de prise en charge*, rapport au ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au secrétaire d'État à la Santé, à l'Action sociale et aux Handicaps.

68. Groupes d'animation et de professionnalisation

69. <http://blogs.univ-tlse2.fr/efts3>

tous les jeunes dans leurs différences, tout en créant un collectif porteur d'apprentissages scolaires et citoyens. En ce sens, l'école inclusive peut être considérée comme un choix éthique.

« C'est pourquoi nous avons besoin, pour soutenir notre engagement, d'une éthique éducative à toute épreuve. Elle tient en trois principes étroitement solidaires :

- tout enfant peut apprendre et grandir ;
- nul ne peut décider d'apprendre et grandir à sa place ;
- les éducateurs n'ont jamais fini de construire des situations originales, de mobiliser des ressources nouvelles pour rendre possible, susciter et faciliter son engagement dans l'apprentissage comme sa découverte du plaisir d'apprendre. » (P. Meirieu, 2014).

Références bibliographiques/sitographiques

ABERNOT Y., Évolution d'*Homo evaluatus*, in MARCEL J.-F. et SAVY H. (coord.), *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*, Educagri éditions, 2013

ANTIBI A., *Pour des élèves heureux en travaillant ou les bienfaits de l'évaluation par contrat de confiance*, Math'Adore, 2014

BATAILLE P., MIDELET J., *L'école inclusive, un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*, ESF, 2014

BANDURA A., *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, de Boeck, 2007

BOUFFARD T., VEZEAU C., Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences, in BUTERA F., BUCHS C., DARNON C., *L'évaluation, une menace?*, PUF, 2011

BRANCIARD L., La professionnalisation des enseignants du ministère de l'Agriculture sur les troubles Dys, *La nouvelle revue de l'adaptation et la scolarisation*, n° 55, novembre 2011

GALAND B., VANLEDE M., Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?, *Savoirs*, hors-série, 2004

JACQUARD A., 2000, cité par Castincaud et Zakhartchouk, 2014, in Rey O., Feyant A., Évaluer pour (mieux) faire apprendre, *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 94, sept 2014

MERLE P., L'évaluation par les notes : quelle fiabilité, quelles réformes?, *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, 2012

MEIRIEU P. *et al.*, *Le plaisir d'apprendre*, Autrement, 2014

PELOUX I., LAMY A., *L'école du colibri. La pédagogie de la coopération*, Actes Sud, 2014

PERRENOUD P., Le projet, un générateur de situations complexes, *Cahiers pédagogiques*, n° 510, janvier 2014

SAVY H., L'évaluation dans l'enseignement agricole en question, in MARCEL J.-F. et SAVY H. (COORD.), *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*, Educagri éditions, 2013

SUCHAUT B., La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves, Document de travail de l'IREDU, mars 2008

TROUILLOUD D., SARRAZIN P., Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation?, in BUTERA F., BUCHS C., DARNON C., *L'évaluation, une menace?*, PUF, 2011

VIAL M., *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*, De Boeck, 2012

ZAKHARTCHOUK J.-M., *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014

Pour des exemples de différenciation pédagogique :
www.versunecoleinclusive.fr/author/bdubois

CINQUIÈME PARTIE



**Les comptes
rendus d'activité**

CHAPITRE XIX

Compte rendu d'activité 2012-2013

L'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole a donné lieu, durant cette année 2012-2013, à la production de 1 453 rapports d'inspection de toute nature, soit 1,2 % de plus que l'année passée. Cette quasi-stabilité masque les tendances suivantes. Les contrôles d'agents ont été en diminution (- 11,4 %), alors que les visites conseils à la demande de l'agent ont significativement augmenté (+ 43 %), même si les volumes étaient très différents (1 079 contrôles pour 90 visites conseils). Les évaluations de dispositifs (sections européennes, sections sportives, MIL/MAR, contrôles *a posteriori* de CCF) ont été sensiblement équivalentes. Les appuis à la prise de fonction des membres des équipes de direction d'EPLEFPA ont connu une augmentation importante (+ 40,3 %), ceci essentiellement du fait de la mise en place de l'appui à la prise de fonction des directeurs adjoints chargés de la formation scolaire. Enfin, l'ensemble des activités a entraîné la production conjointe de 35 fiches techniques ou d'intérêt général (+ 45,8 %) visant à l'amélioration du système au plan local ou plus général.

1. Mission d'inspection

La mission de contrôle a été exercée à l'égard de 1 079 agents, la très grande majorité d'entre eux étant enseignants/formateurs (1 004). La diminution de 11,4 % s'explique par le traitement des inspections liées aux listes d'aptitude de l'enseignement privé durant cette année scolaire. En effet, ces listes ayant été divulguées très tard dans l'année scolaire (février 2013), le secrétariat général a accepté que les rapports d'inspection puissent être fournis à la fin décembre 2013, au lieu de juin 2013, cette charge de travail intervenant sinon au même moment que les différents concours, notamment de déprécarisation. C'est donc un effet conjoncturel dans le domaine pédagogique.

En ce qui concerne le secteur des établissements et missions, et particulièrement le domaine administratif, juridique et financier, l'activité a beaucoup augmenté en 2012-2013. Les inspections relatives aux établissements ou aux centres ont porté sur les finances et également sur l'organisation et le

fonctionnement du service administratif. Les observations réalisées depuis 2010 restent d'actualité : lorsque la situation financière est dégradée, il est très difficile à l'établissement de rétablir la situation, tout du moins sans aide extérieure. On observe que par souci d'éviter de laisser la situation dériver, de plus en plus de demandes d'intervention sont formulées afin de compléter par une expertise l'analyse faite en interne. Par ailleurs, les services administratifs des établissements éprouvent de plus en plus de difficultés à faire face à la charge de travail malgré l'implication des agents (diminution du nombre des agents, complexification croissante des procédures et de la réglementation, deux interlocuteurs majeurs demandeurs chacun d'informations : État et conseils régionaux, rapidité de circulation de l'information du fait des moyens modernes de communication qui génère en elle-même une demande, toujours considérée comme urgente).

Les inspections relatives explicitement à la manière de servir d'agents ont été au nombre de huit.

La mission d'évaluation a concerné des opérations ciblées, pour lesquelles un suivi sur la durée était engagé, ce qui fournit des éléments de premier ordre au décideur pour la régulation de l'action publique (évaluation de la mise en œuvre de la RVP «chemin faisant»; évaluation de la mise en place, à titre expérimental, du certificat de spécialisation agricole «Restauration collective»), des évaluations précises de dispositifs qu'ils soient ponctuels mais à impact potentiellement large (évaluation du dispositif expérimental Brevet professionnel Responsable d'exploitation agricole mis en œuvre au CFPPA du Gers) ou très englobants et politiquement d'importance majeure (évaluation des stratégies et résultats de positionnement des EPLEFPA - notamment à travers leurs exploitations et ateliers technologiques - sur les principaux plans d'action publique du ministère chargé de l'Agriculture : émergence et diffusion de pratiques agricoles durables).

L'évaluation de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, «chemin faisant» s'est poursuivie avec la présentation du rapport en avril 2013. La RVP vient d'effectuer un cycle complet avec les sorties des premiers bacheliers à la session 2012. Des initiatives intéressantes et diversifiées, qui montrent que des équipes se sont approprié les espaces d'autonomie à leur disposition et ont mis en œuvre des dispositifs pertinents en termes pédagogiques et éducatifs ont été pointées. L'ensemble de ces dispositifs et de ces nouvelles orientations se sont mis en place dans un contexte plus large d'évolution des publics d'apprenants dont la sociologie n'est plus celle des années 1970-1980, moins d'enfants du milieu agricole,

une motivation professionnelle sans doute moins affirmée, une appétence moins grande pour la formation, des jeunes nés dans l'ère du numérique... et où l'on souhaite faire accéder le plus grand nombre au niveau du baccalauréat en limitant les sorties sans qualification. Cet enjeu affirmé a placé l'ensemble du système éducatif et tout particulièrement l'enseignement agricole devant des questionnements nouveaux en matière pédagogique et éducative. On comprend que les équipes aient été déroutées, parfois réticentes ou en opposition; pourtant, elles ont souvent cherché et mis en œuvre des solutions nouvelles et ont fait preuve de créativité, souvent dans des dynamiques collectives.

Alors que de nouvelles attentes de la société émergent, en particulier pour la formation professionnelle des futurs agriculteurs, les enseignants, tout comme les autres catégories de personnels impliqués dans les établissements devront s'approprier des outils tant conceptuels qu'opérationnels pour envisager des évolutions en matière éducative et pédagogique. Beaucoup d'enseignants et de formateurs ont et auront besoin d'être rassurés et accompagnés pour la mise en place de pédagogies qui remettent fortement en cause leurs pratiques, leurs stratégies d'apprentissages, voire leur posture. Aussi, il apparaît indispensable de poursuivre et renforcer la formation et l'accompagnement des personnels et des équipes, ainsi que de favoriser une culture de l'observation des pratiques et de l'évaluation des politiques mises en œuvre aux différents niveaux, pour faciliter les évolutions aujourd'hui nécessaires à la modernité de l'enseignement agricole.

La lettre de commande indiquait : «Je souhaite qu'elle me propose, d'ici le printemps 2013, un ensemble d'actions qui consolideront cette rénovation».

Le rapport répond précisément à cette demande :

«Par ailleurs, en ce qui concerne l'impact de la RVP sur les EA-AT, qui est manifeste, on doit mettre en exergue les contributions qui peuvent être apportées par celles-ci, comme par exemple, la mise au point du simulateur pédagogique ENGELE (environnement et gestion de l'élevage porcin produit par le réseau mixte technologique "Élevages et environnement"), à laquelle ont participé plusieurs inspecteurs, outil innovant et pertinent issu du travail collaboratif recherche-formation-développement afin d'améliorer les bilans environnementaux d'élevages porcins.»

L'évaluation de la mise en place, à titre expérimental, du certificat de spécialisation agricole «Restauration collective» qui en était à sa deuxième année de mise en place montre que les acteurs se sont investis dans le dispositif. Pour autant, celui-ci peine à se déployer. Tous les centres autorisés n'ont pas ouvert de

formation, et les publics accueillis sont peu nombreux. Les employeurs et structures d'accueil, même s'ils sont diversifiés, ne sont pas encore suffisamment mobilisés.

Des pistes d'actions et des décisions à engager à court terme, dans le cadre de la poursuite de l'expérimentation, sont proposées afin de consolider le recrutement des centres, enjeu majeur de la réussite du dispositif, d'approfondir la réflexion sur la mise en œuvre des évaluations et la définition des objectifs pédagogiques, et de renforcer la pédagogie de l'alternance et l'individualisation des formations ainsi que l'accompagnement des centres et le pilotage du dispositif expérimental.

Des orientations stratégiques qui doivent être étudiées : clarifier le référentiel professionnel et le référentiel de certification, articuler l'architecture du diplôme et le plan d'évaluation, élargir la formation à d'autres publics ainsi que les partenariats qu'il s'agira de renforcer.

L'évaluation des opérations pilotes, qui sont arrivées à leur terme, fait l'objet d'un rapport final qui sera remis à l'automne. L'inspection a été mobilisée lors du regroupement des établissements au printemps marquant le bilan de ces opérations, qui a permis des échanges fructueux entre les différents acteurs.

L'évaluation du dispositif expérimental brevet professionnel Responsable d'exploitation agricole mis en œuvre au CFPPA du Gers : ce dernier s'inscrit dans une recherche-action conduite par Eduter, dans une dynamique de renforcement des liens entre situations de travail et dispositifs de formation et d'évaluation, qui est au cœur de la rénovation des brevets professionnels. Pendant deux années a été mise en place une pratique s'appuyant sur des logiques d'évaluations transversales en situation professionnelle avec des avancées relatives au renforcement de la dimension professionnalisante du dispositif, à une meilleure implication des professionnels dans la formation et de l'évaluation, diversité des pratiques de formation favorisant une participation active des stagiaires et des apprentis. Au-delà du Gers, des initiatives variées voient le jour, qui relancent des réflexions collectives sur l'ingénierie pédagogique, la prise en compte des spécificités de l'alternance, la construction de parcours de formation mieux adaptés aux publics accueillis et ainsi de sortir d'une construction trop disciplinaire de la formation. Elles sont perçues positivement par l'ensemble des acteurs et participent à redonner du sens, tant au niveau de la formation que de l'évaluation.

On relève une grande hétérogénéité des pratiques mais aussi des écarts qui peuvent être importants vis-à-vis des principes et règles définis par le cadre national. Le dispositif développé dans le cadre de la recherche-action remet en cause les fondements même des référentiels nationaux et des UC, notamment les principes de capacités ou d'objectifs intégratifs. Il est peu compatible avec une validation progressive des acquis, attendue par les politiques actuelles.

Au vu des difficultés repérées et de la diversité des pratiques qui se développent, il est nécessaire de stabiliser au plus vite la mise en œuvre des pratiques d'évaluation des diplômes par UC afin de garantir la qualité et la crédibilité de ce dispositif de certification, qui est toujours très apprécié de la part de partenaires extérieurs et bien en phase avec les orientations nationales et européennes. Pour ce faire, il convient de repréciser le cadre national (actualisation urgente de la note de service sur les UC) et de cadrer le dispositif de formation et d'accompagnement des centres.

Les recherches en matière de didactique professionnelle ouvrent des perspectives très intéressantes dans le domaine de l'organisation pédagogique et de l'évaluation. Toutes les initiatives prises à l'échelon local ou régional pour adapter les modalités d'évaluation des diplômes par UC constituent des matériaux riches. Les orientations présentées dans le cadre de ce rapport visent à adapter la certification par UC aux enjeux actuels, tout en veillant au maintien de la qualité des évaluations et à un traitement équitable des candidats.

L'Inspection de l'enseignement agricole a également initié **l'évaluation de l'expérimentation de l'inscription du BTSa dans le LMD** et construit le protocole d'évaluation qui sera présenté aux instances à l'automne. Un premier rapport permettra de préciser la démarche poursuivie et les premiers éléments de vigilance relatifs à cette expérimentation.

L'évaluation des stratégies et résultats de positionnement des EPLEFPA (notamment à travers leurs exploitations et ateliers technologiques) **sur les principaux plans d'action publique du ministère chargé de l'Agriculture** (Écophyto 2018, Plan AB horizon 2012, HVE, SNB, PNA) en lien avec les objectifs de la circulaire DGER/SDRIDCI/C2008-2009 « Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables » démontrent l'évolution en cours du modèle sociotechnique conventionnel des exploitations agricoles et ateliers technologiques (EA/AT) qui sont en première ligne de la démarche « Produire autrement ». Les réalisations pédagogiques, technico-pratiques et citoyennes réalisées ont

des effets généraux sur le système d'enseignement. Elles fédèrent les équipes, provoquent l'élargissement des partenariats, œuvrent pour la mise en place du transfert pédagogique à l'ensemble du système. D'autres effets plus structuraux impactent les missions de l'enseignement agricole en particulier la mission d'expérimentation-développement des EA/AT, la mission d'animation et développement des territoires (ADT) et la mission de formation. Malgré une grande diversité d'un EPLEFPA à un autre du fait du contexte territorial, les inspecteurs ont relevé plusieurs éléments qui conditionnent fortement leur exercice, comme la présence en DRAAF d'animateurs régionaux, la lisibilité du réseau des EA-AT et son engagement régional, la présence de personnels référents compétents dans les établissements et leur valorisation par une gestion adaptée des ressources humaines, les liens avec l'enseignement supérieur au niveau régional et les orientations du conseil régional, des partenaires territoriaux et professionnels.

Il y a donc mobilisation d'un véritable dispositif d'émergence de nouvelles pratiques, cohérent avec les principaux déterminants internes des EPLEFPA qui sont essentiellement l'équipe de direction et le management, la structure du projet d'établissement et son animation, l'investissement des directeurs DEA/DAT, la place de l'expérimentation et du développement dans le projet d'EA/AT, la présence de personnels spécifiques tiers-temps enseignants, ingénieurs chefs de projet et dès cette année nouveaux ingénieurs enseignants disposant obligatoirement d'un tiers-temps orienté sur l'EA/AT en lien avec « Produire autrement ».

L'émergence des pratiques durables dans les EPLEFPA et leur intégration dans les projets est complexe tout comme la mise en place des stratégies : une typologie est proposée dans le rapport. Au-delà des facteurs internes et externes de déclenchement, le management des équipes et le portage des actions constituent les points de vigilance nécessaires pour la durée de ces actions. La formalisation dans le projet d'établissement en fait un marqueur identitaire garant des valeurs partagées par les différents usagers.

L'évaluation positive réalisée débouche sur un certain nombre de recommandations. Ainsi, alors qu'une nouvelle politique publique se met en place, que nous connaissons les orientations de la future PAC 2014-2020, une circulaire de référence s'imposerait pour impulser et accompagner. La mobilisation plus formelle et organisée du système national d'appui (SNA) et de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire est préconisée. Le souci de la continuité dans les engagements contractés et/ou conventionnés doit être présent lors de la mobilité des personnes ressources et des

compétences et l'on souligne, à côté des binômes directeurs d'EPLFPA – directeurs d'exploitation agricole/atelier technologique (DEA/DAT), des tiers-temps et des chefs de projet, l'enjeu du renouvellement des animateurs régionaux et thématiques pour le dispositif « Produire autrement ». Enfin, on rappelle la nécessaire organisation d'un dispositif de capitalisation et de transfert des expériences « significatives » et « qualifiées ».

Les plans d'action publique relayés par la circulaire « Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables » ont été très favorables. L'impact sur l'exercice des missions de l'enseignement agricole et sur les établissements a été très sensible, concrétisant toujours davantage leur contribution au développement durable, à la formation et à l'éducation au développement durable. Avec « Produire autrement » les centres de production sont en première ligne de cette démarche. Il importe que les centres de formation puissent valoriser au mieux tous les acquis dans le cadre des *curricula*.

Les évaluations d'équipes pédagogiques se sont poursuivies en 2012-2013. À la demande de la hiérarchie ou des enseignants eux-mêmes, quatre évaluations ont été conduites. Elles ont permis de mettre en œuvre la nouvelle méthodologie élaborée, à partir d'une autoévaluation encadrée par l'Inspection.

Concernant l'évaluation des établissements, la lettre de commande indiquait : « Je vous demande de mettre en place une démarche d'évaluation des EPLFPA sous une double forme : une autoévaluation annuelle de chaque établissement par ses acteurs, complétée par une évaluation externe dont la périodicité devra être en cohérence avec la durée de mise en œuvre des projets d'établissements. Cette méthode rénovée sera appliquée à quelques établissements que je retiendrai, sur la base de vos propositions. »

Une proposition de méthode a été élaborée selon ces orientations, qui a donné lieu à la production d'un *Vademecum* en juin 2013. Cette méthode prévoit deux étapes. Tout d'abord se déroule une autoévaluation (qui pourra être annuelle à l'initiative de l'établissement, comme le demande la lettre de commande) sur la base d'un guide, démarche interne à l'établissement. L'établissement est regardé sous plusieurs angles : un lieu de formation, d'éducation et d'insertion, une organisation pilotée et orientée par un projet, une organisation sociale à vocation éducative, un système ouvert acteur de son territoire, et un système organisé et administré.

Ensuite intervient une évaluation externe par une équipe pluricatégorielle de l'Inspection de l'enseignement agricole. Cette évaluation donne lieu à un rapport final d'évaluation externe (comportant des indicateurs renseignés) transmis au directeur de l'établissement, au DRAAF et à la DGER.

Conformément à la lettre de commande, une liste d'établissements a été proposée en juillet 2013. Les inspecteurs pilotes du chantier ayant été sollicités par des opérations inopinées au printemps, il n'a pas été possible de déployer la méthode élaborée. Il est proposé de le faire en 2013-2014.

Le conseil, dans sa dimension d'appui à la prise de fonction (APF) a concerné 53 directeurs et directeurs adjoints d'EPLEFPA, 12 directeurs de CFA/CFPPA, 10 directeurs d'EA/AT, 15 gestionnaires, soit 94 APF auprès de personnels appartenant aux équipes de direction d'EPLEFPA, ainsi que trois chargés d'inspection de l'apprentissage en DRAAF. L'augmentation importante (+ 40,3 %) s'explique par la généralisation de l'APF à toutes les catégories de directeurs adjoints d'EPLEFPA, et particulièrement aux adjoints chargés de la formation scolaire. Cette dernière modalité a donné lieu à l'élaboration d'une procédure spécifique en 2011-2012, et à la constitution de tandems d'inspecteurs (compétences générale et pédagogique). Ces APF semblent avoir été bien reçus par les personnes concernées. On notera également qu'ils ont contribué à renforcer à la culture commune au sein de l'Inspection.

La procédure particulière « d'accompagnement », élaborée depuis deux ans, n'a été mise en place que pour deux agents. Elle apparaît toutefois très importante dans chaque situation mais très chronophage. Il sera intéressant de pouvoir en observer les effets sur la durée.

Les visites conseils, réalisées à la demande personnelle d'un agent, se sont développées de façon importante (+ 58 %), particulièrement en ce qui concerne les enseignants et les formateurs de CFA et CFPPA. Il s'agit d'une montée en puissance intéressante qui devra faire l'objet d'une réflexion au sein de l'IEA. En effet le cadre des visites conseils, normalement demandées par les agents, évolue. Concernant les enseignants, l'impulsion est venue suite à la masterisation, où la note de service traitant des modalités des titularisations précisait : « L'Inspection de l'enseignement agricole effectue une première visite conseil qui peut valoir inspection en cas d'avis favorable ». Cette nouvelle modalité, dans laquelle l'IEA participe à la formation et à l'accompagnement des agents, tend de fait à se développer et interroge nos procédures. Dans le même sens, pourrait-on envisager une visite conseil qui soit réalisée à la demande de la hiérarchie ? La question du statut du rapport qui y ferait suite et de sa diffusion devrait être soigneusement réfléchie.

Il convient toutefois de préciser que toute situation, quel que soit le domaine, comporte une part souvent importante de conseil. La spécificité de certaines d'entre elles (climat social, gouvernance, etc.) conduit d'ailleurs à développer

des « expertises » permettant de se protéger du qualificatif « inspection » qui reste très souvent stigmatisant au sens où il est perçu comme un contrôle, et ne favoriserait pas la résolution du problème posé. Une grande rigueur quant au statut des rapports (diffusion appropriée, statut « non personnel » mais collectif) permet assez aisément d'atteindre les objectifs visés.

On notera que, dans le domaine des exploitations agricoles et des ateliers technologiques (EA/AT), à l'occasion des visites réalisées, les inspecteurs constatent, en quelques années, un réel changement de génération pour les DEA/DAT avec une volonté de bien faire, des capacités d'analyse manifestes mais aussi un certain isolement au sein des établissements. Le soutien nécessaire et attendu des directeurs d'EPLEFPA et des enseignants techniques n'est pas toujours au rendez-vous. Dans ce contexte, la présence d'un tiers-temps est fondamentale mais les petits établissements ont parfois l'impression d'être défavorisés par leur dotation (exemple cette année avec les IAE enseignants sortants).

Une autre activité de conseil, au confluent de l'accompagnement et de l'expertise, est également en train d'émerger. À la demande d'un EPLEFPA, un groupe d'inspecteurs pédagogiques et d'inspecteurs du domaine « Expérimentation, développement, exploitations agricoles et ateliers technologiques - D/E/EA-AT » a accompagné cet établissement dans sa réflexion pour la construction d'un projet pédagogique pour l'exploitation agricole et le centre équestre. Cette activité, nouvelle en termes de contenu et de construction de la réponse, a nécessité en premier lieu une bonne connaissance de l'histoire de l'établissement, de ses structures, du fonctionnement actuel des différents centres pour bien intégrer le contexte. Par la suite, il a fallu trouver un juste équilibre entre les attentes des acteurs locaux et la volonté de l'IEA de ne pas construire le projet à leur place. Un bilan de la part de l'établissement, au bout d'une année serait souhaitable et enrichirait la démarche.

2. Mission d'expertise et d'appui

Deux expertises ont plus particulièrement marqué l'année 2012-2013, l'une liée à l'orientation politique intitulée par le ministre « Produire autrement », l'autre, non prévue initialement dans la lettre de commande, relative à trois expertises dans des établissements d'enseignement agricole privé.

On citera également la mobilisation de l'Inspection dans la concertation conduite pendant l'hiver sous la présidence d'Henri Nallet, président de

l'Observatoire national de l'enseignement agricole et ancien ministre, pour un « nouveau projet pour l'enseignement agricole ». Une inspectrice et trois inspecteurs étaient corapporteurs dans chacun des quatre groupes thématiques, plusieurs inspectrices ou inspecteurs ont participé à ces groupes, et tous ces inspecteurs ont largement contribué à la conception des documents de problématique et de synthèse.

Produire autrement à partir de l'agro-écologie ; réalités et perspectives pour les référentiels, les pratiques pédagogiques et les exploitations de l'enseignement agricole

Il était demandé dans la lettre de commande : « Dans le cadre de la préparation du projet de loi d'avenir pour l'agriculture, je souhaite des propositions de l'Inspection, pour le printemps 2013, dans [le] domaine suivant : les axes d'une mobilisation volontariste de l'enseignement agricole au titre du "Produire autrement" à la fois dans les champs de la pédagogie et de l'activité des exploitations agricoles des EPLEFPA ». Cette demande intervenait moins d'un mois après la conférence organisée par le ministre de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt sur le thème « Produire autrement » au Conseil économique social et environnemental, et à l'issue de laquelle il a présenté un projet agroécologique pour la France. Une équipe d'inspecteurs s'est donc mise au travail et a produit en deux mois un rapport de 66 pages composé de deux parties.

La première intitulée « Éducation - formation et agro-écologie : référentiels et innovation pédagogique ». Après une définition et quelques rappels historiques, elle situe les évolutions de l'écologie, de l'environnement et du développement durable dans les référentiels de l'enseignement agricole. Elle trace des axes et des perspectives pédagogiques en relation avec l'agro-écologie, avec notamment la valorisation d'une approche systémique de la complexité, la prise en compte de l'incertitude dans l'enseignement agricole et les indispensables démarches collectives. Une série de quatorze préconisations précises est formulée.

La deuxième partie intitulée « Innovation - transfert et démonstration dans les exploitations et ateliers technologiques des établissements de formation » présente les exploitations agricoles et les ateliers technologiques des EPLEFPA comme interfaces entre production, pédagogie et système sociotechnique, ainsi que leur potentiel, réellement crédible et leur dynamique d'engagement soutenu mais aussi la faiblesse de construction ex ante de la capitalisation et de la diffusion dans le système. Après l'analyse de l'engagement des EA/AT dans les différents plans d'action ministériels concernés, le rapport rappelle les atouts, ressources et partenariats pour structurer un système d'innovation : les tiers-temps et chefs de projet, les chargés de mission DRAAF,

le système national d'appui avec le réseau des animateurs thématiques et enfin des outils du système sociotechnique (les fermes expérimentales, le PNDAR-CASDAR, les UMT/RMT, le GIS Relance agronomique). Enfin des préconisations précises sont formulées, relatives aux fonctions des EA/AT, aux plans d'actions nationaux (un nouveau souffle), aux dispositifs, et à la gouvernance.

Ce document de référence, élaboré dans un temps court, a pour ambition de fournir des références et des propositions pour l'enseignement agricole et sa place dans les évolutions de longue période impulsées par « Produire autrement », dans la perspective de la future loi d'avenir pour l'agriculture, l'agroalimentaire et la forêt.

Les inspections (expertises) dans trois établissements d'enseignement agricole privés sous contrat

Dans le courant du printemps, dans le cadre de la préparation de la mise en œuvre du protocole avec les fédérations de l'enseignement agricole privé du temps plein, et afin que l'État ait les éléments nécessaires pour exercer ses responsabilités d'employeur, la directrice générale de l'enseignement et de la recherche, jugeant qu'elle ne disposait pas d'informations satisfaisantes sur la situation des enseignants de droit public exerçant dans les établissements privés, a commandé à l'Inspection une expertise dans trois établissements. Celle-ci était destinée à mieux connaître le respect des référentiels, l'adéquation des structures de classes au regard de la dotation globale horaire (DGH) dont dispose l'établissement, l'organisation du temps de travail des enseignants du privé ainsi que la couverture de la DGH par des postes équivalent temps plein (ETP), la « subvention 44 » (crédits et ETP), les heures supplémentaires.

Trois équipes pluricatégorielles d'inspecteurs se sont mobilisées dans un délai très court pour réaliser ces expertises sensibles, après avoir bâti la méthodologie adaptée. Au-delà des résultats factuels, cette opération aura permis à l'Inspection de se forger une méthode d'approche de certains sujets relatifs à l'enseignement privé, qu'elle avait jusqu'alors peu abordés.

Outre ces deux opérations particulièrement visibles, les expertises délivrées par l'Inspection ont été nombreuses.

Dans le domaine pédagogique, les missions d'expertise structurantes de l'Inspection ont été comme à l'habitude mises en œuvre : production de sujets d'examen et de concours, suivi d'établissements, participation aux sessions

d'accompagnement de nouveaux diplômés, expertises disciplinaires et pédagogiques.

Les rénovations de diplômes ont concerné le BTSA dans les options Aménagements paysagers et Aquaculture. Un important travail de préparation s'est également poursuivi dans le cadre de la rénovation du BTSA dans les options ACSE et DARC dont les mises en œuvre ont été reportées à la rentrée 2014. Pour l'ACSE en particulier, les réflexions stratégiques en relation avec « Produire autrement à partir de l'agro-écologie » (cf. supra) ont participé à des évolutions du référentiel professionnel qui donneront lieu à des écritures adaptées des référentiels de certification et de formation au cours de l'année 2013-2014.

En vue de sa rénovation, le CAPA a également donné lieu à un important travail de préparation avec la production en janvier 2013, par un groupe composé de délégués régionaux à l'ingénierie de formation (DRIF), de membres d'Eduter et d'inspecteurs, d'un deuxième rapport (après celui de janvier 2012) traitant des options possibles des CAPA rénovés. En 2013-2014, ce dossier CAPA va mobiliser beaucoup d'inspecteurs pédagogiques pour une ouverture généralisée des formations en septembre 2015.

Concernant l'expérimentation BTSA LMD, l'Inspection pédagogique a été doublement concernée en 2012-2013. D'abord des inspecteurs sont impliqués dans la mise en œuvre elle-même de cette expérimentation et un autre groupe (différent et autonome) s'intéresse à l'évaluation de cette opération. À ce sujet, un protocole d'évaluation a été construit en février 2013.

Par ailleurs, on notera que les expertises relatives aux sections européennes et aux disciplines enseignées en langue étrangère (DELE) sont en très grande progression (+ 206 % : 46 contre 15). Le succès des sections européennes dans les établissements de l'enseignement agricole est ainsi avéré, même si les inspecteurs en charge de ces dossiers, s'ils confirment ce développement important, notent également parfois des difficultés à faire vivre efficacement les sections européennes dans la durée. L'expertise relative aux sections sportives est également en développement avec neuf ouvertures en 2012-2013.

Également, dans le domaine pédagogique, l'expertise des résultats d'examen du baccalauréat professionnel à la session 2012 - octobre 2012 mérite d'être particulièrement citée. Elle concernait le déroulement et l'influence des nouvelles épreuves mises en place, en comparant les résultats des jeunes ayant suivi un parcours en trois ans avec ceux ayant suivi un parcours en quatre

ans. Les observations faites par les inspecteurs confirmaient la baisse des résultats de cette session par rapport aux années antérieures et l'existence d'un différentiel entre les candidats en parcours «trois ans» et ceux en parcours «quatre ans».

Ils ont mis en évidence que la baisse globale de résultats apparaissait relative et pas vraiment surprenante compte tenu des particularités de cette session : intégration de changements de contenus de formation, introduction de dispositifs originaux dans les référentiels, nouvelles modalités de certification, le tout sans vision globale sur les trois ans de formation puisque la mise en place de la RVP s'est réalisée progressivement.

Des préconisations ont été formulées, relatives au renforcement des outils de suivi des apprenants, à la facilitation du déroulement des épreuves terminales et du bon fonctionnement des jurys, à une meilleure prise en compte de la diversité des apprenants (dont les élèves les plus fragiles) et de leurs projets, à la clarification de la place du baccalauréat professionnel parmi les diplômes et au sein des parcours offerts par l'enseignement agricole, et à la poursuite de l'accompagnement de la RVP.

Cette expertise se poursuit avec celle des résultats de la session 2013. Elle fera l'objet d'un rapport en octobre 2013.

Enfin, une mission d'étude sur la situation des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) de la filière scientifique voie technologie-biologie (TB) a été conduite conjointement avec l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN). Le rapport, récemment remis au ministre et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche part du constat que l'ouverture récente de quatre classes TB a entraîné une augmentation du nombre de candidats aux concours sans que le nombre de places offertes aux écoles ait été augmenté.

Il ressort de cette mission que, même si les étudiants issus de TB réussissent leur cursus en grandes écoles et que leur contribution à la mixité des publics est un atout pour les écoles, cette voie de promotion pourrait être davantage une voie de réussite. Le rapport considère que l'existence d'échanges entre équipes pédagogiques TB et équipes pédagogiques des écoles, permettrait que les spécificités de la formation de ces étudiants soient davantage prises en compte dans les cursus des écoles et que les étudiants en TB soient mieux préparés aux exigences de la scolarité en écoles. La sécurisation des parcours par des liens plus efficaces entre CPGE et universités permettrait que la formation de l'ensemble des étudiants de TB, qu'ils intègrent ou non une grande école, soit mieux valorisée.

Par ailleurs, la lettre de commande précisait : « Dans le cadre de la préparation du projet de loi d'avenir pour l'agriculture, je souhaite des propositions de l'inspection, pour le printemps 2013, dans les deux domaines suivants... au-delà d'une réforme des formations initiales, un développement de la formation continue des enseignants et des autres personnels de l'enseignement agricole ». Si des matériaux ont été accumulés au cours des différents travaux de l'IEA durant cette année, notamment pendant la concertation pour un nouveau projet pour l'enseignement agricole (rappelons qu'une inspectrice était corapporteuse du groupe *ad hoc*), et incrémentant l'expérience de l'institution en la matière, le groupe de travail nécessaire à la production d'un document n'a pu être réuni compte tenu de la charge de travail dans le pas de temps court. Ce document de réflexion sera remis pour la fin de l'année civile 2013.

L'accompagnement des personnels et des établissements pour la mise en œuvre des réformes engagé s'est poursuivi dans les actions menées par l'Inspection, à travers l'élaboration et la mise à disposition de ressources et de recommandations, la participation des inspecteurs et inspectrices aux sessions de lancement des diplômes rénovés ou dans les évolutions et l'ajustement du dispositif global d'accompagnement, à travers les réunions techniques en lien avec les services de la DGER et le SNA notamment. L'Inspection s'est particulièrement mobilisée sur des actions de formation portant sur les pratiques pédagogiques et l'évaluation.

L'Inspection de l'enseignement agricole a également continué à développer les problématiques liées aux rénovations, en particulier l'exercice de l'autonomie des établissements et le pilotage pédagogique, dans la formation des personnels de direction.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), l'expertise s'est largement développée sur des chantiers spécifiques de ce secteur, ou bien dans des domaines transversaux, en relation avec les autres catégories d'inspecteurs. Concernant les premiers, on rappellera l'évaluation de la mise en place à titre expérimental du certificat de spécialisation « Restauration collective » et celle de l'expérimentation BP REA au CFPPA du Gers et ses conséquences, ainsi que les travaux préalables à l'actualisation de la note de service relative au 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 FPC&A.

Dans la deuxième catégorie, les IEA FPC&A ont été, en interne au sein de l'IEA, très mobilisés par de nombreux chantiers, afin que soient pris en compte les aspects pédagogiques et administratifs transversaux à la forma-

tion continue et l'apprentissage. On mentionnera plus spécifiquement la poursuite du chantier d'évaluation de la mise en place de la RVP réalisée en étroite relation avec les chargés d'inspection de l'apprentissage en DRAAF, celle des opérations pilotes, les travaux de rénovation du CAPA, la mise en place du BTSA LMD en apprentissage, des chantiers de coopération internationale (missions Cameroun, Chine), et une présence dans toutes les opérations transversales de l'Inspection nécessitant un éclairage FPC&A (APF des directeurs, accompagnement, gouvernance, conseil de l'éducation et de la formation, évaluation des EPLEFPA, tutorat avec AgroSup Dijon-DFAE).

L'appui technique aux services de la DGER a concerné de nombreux dossiers, dont on retiendra : l'actualisation du protocole de gestion des personnels rémunérés sur les budgets d'établissements et les réunions du groupe « protocole », l'expertise des diplômés conférant la capacité professionnelle, l'évolution de la réglementation relative aux BTSA, le suivi des conventions de coopération et les réunions relatives à la taxe d'apprentissage, la participation au COPIL Qualité et l'élaboration du guide des bonnes pratiques, la mise en place des GIP dans les EPLEFPA.

Du côté des DRAAF, la demande d'expertise relative à la structuration régionale de l'apprentissage ou bien à celle des différents lieux de formation relevant d'un CFA s'est encore accrue, mettant en évidence les mouvements à l'œuvre (réels ou en émergence) dans plusieurs régions, concernant l'organisation structurelle de l'apprentissage dans l'enseignement agricole. Les inspecteurs FPC&A ont également participé à la commission de recrutement des CIA et collaboré avec ceux-ci, ce qui s'est traduit concrètement par la réalisation d'inspections conjointes de centres pour la partie CFA, l'actualisation du guide du chargé d'inspection de l'apprentissage en régions, le suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle par la voie de l'apprentissage.

Les travaux des inspecteurs FPC&A conduisent à une série de préconisations structurantes. Tout d'abord, il est maintenant urgent d'actualiser les textes relatifs aux diplômés découpés en UC et de mieux cadrer au niveau national le dispositif de formation des acteurs et celui d'accompagnement des centres, afin de garantir la stabilisation de ce dispositif de certification très apprécié par les partenaires. La modalité des UC s'avère en effet en phase avec les politiques publiques, nationales et européennes, et notamment avec la démarche ECVET.

Dans le cadre de l'organisation de la DGER, les dossiers concernant le secteur FPC&A sont suivis par l'ensemble des sous-directions et de nombreux bureaux. Ces derniers mois, des changements importants sont intervenus en ce qui concerne les personnes chargées des dossiers. Les inspecteurs FPC&A ont œuvré auprès de ces nouveaux interlocuteurs pour une continuité de liens privilégiés entre IEA et chargés de mission traitant des différents dossiers liés à la FPC&A avec une forte réceptivité pour de nombreux agents. Cette démarche concertée IEA/DGER est donc à poursuivre pour assurer une communication et des échanges qui favoriseront l'avancée des dossiers. L'objectif initial de création du poste de chargé de mission désigné au niveau national, suite aux assises de l'enseignement agricole (mesure 20), pour favoriser les synergies des actions des EPLEFPA pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage n'est manifestement pas atteint (la qualité du chargé de mission n'est pas en cause). Il conviendrait de remédier à cette situation afin de créer un lien et une synergie dans la conduite et la gestion des dossiers concernant la formation tout au long de la vie dans l'enseignement et la formation professionnelle agricoles.

Dans le domaine de la compétence générale, les expertises conduites l'ont été soit dans le cadre de chantiers ou de groupes de travail, soit sur des situations ponctuelles. Deux chantiers ont été conduits cette année : l'impact des groupes adultes relais (GAR) sur le lien éducatif et les pratiques pédagogiques, et le suivi de la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation (CEF).

Concernant l'impact des groupes adultes relais (GAR) sur le lien éducatif et les pratiques pédagogiques, le taux de réponses à l'enquête (55 %) témoigne d'un réel intérêt pour ce dispositif. Toutefois, si un certain nombre de GAR ont été mis en place, notamment à partir de 2007 (note de service de 2002), on observe aujourd'hui que ce dispositif est relativement peu mobilisé. Pourtant, dans une région où l'animation régionale des GAR a été confiée à un animateur de vie scolaire, 80 % des établissements disposent d'un groupe en fonctionnement.

Le lien entre présence d'un GAR et pratiques pédagogiques n'a pu être mesuré réellement. Si le sentiment général fait état « d'apaisement », « de meilleure compréhension de la vie de l'établissement » et finalement d'une certaine forme de lutte contre la rupture scolaire, il n'en demeure pas moins que ceci relève plus du ressenti que d'une mesure spécifique de l'impact. En conclusion, le GAR apparaît comme une réponse pertinente à des questions qui se posent aujourd'hui concernant la cohésion des équipes ou la prévention des ruptures et/ou des souffrances scolaires. Ils mériteraient donc d'être

redynamisés en rappelant non seulement les objectifs mais surtout la nécessité de formation pour leurs membres et la présence de chartes de fonctionnement.

Concernant la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation (CEF), le rapport remis en août 2013 vient compléter celui de juillet 2012 qui avait étudié les conditions de mise en place de ce nouveau conseil. L'étude conduite en 2012-2013 s'est plutôt intéressée aux aspects qualitatifs et les résultats montrent que ce « nouveau » conseil commence à trouver sa place dans la vie des établissements.

On observe une satisfaction manifeste particulièrement dans des établissements multicentres et/ou multisites. Par contre, dans les établissements de petite taille ou ne disposant que de deux centres constitutifs, les avis sont beaucoup plus réservés, la distinction entre CEF et le conseil intérieur étant perçue comme trop ténue.

Pourtant un certain nombre de chefs d'établissement font part de leurs réserves vis-à-vis du CEF. Ils évoquent en particulier une lourdeur de gestion avec un CEF qui vient s'ajouter aux autres instances et notent également une difficulté pour mobiliser les personnels, lesquels sont souvent les mêmes pour toutes les instances. Enfin, ils mentionnent les difficultés rencontrées pour programmer le CEF dans le calendrier. On observe que cette difficulté a pu être levée dès lors que l'on déconnecte le CEF des autres conseils, ce qui est réglementairement possible, puisque le décret et la note de service n'imposent pas de période précise pour la tenue des CEF.

Les sujets évoqués au sein du CEF couvrent majoritairement les thématiques suivantes : travail commun entre enseignants du lycée et formateurs des autres centres, lutte contre le décrochage scolaire en lycée et CFA, évolution des publics des différents centres (et formation des enseignants et formateurs pour faire répondre à cette évolution), articulation des projets de centres et transversalité. Il est à noter que l'on trouve peu, dans les réponses, l'examen des liens pédagogiques entre les différents centres de formation et l'exploitation agricole ou l'atelier technologique.

En conclusion, l'observation la plus évidente est que le CEF a pris toute sa place dans le pilotage pédagogique des très grosses structures (EPLEFPA avec de nombreux centres et sites et EPL différents mais placés sous autorité unique). En revanche, pour les établissements de taille moyenne, il est peu mobilisé. Enfin, il ne l'est pas du tout pour les « petits » établissements.

Les inspecteurs à compétence générale ont apporté leur expertise aux services de la DGER que ce soit à la sous-direction EDC en particulier dans le cadre de la révision des critères de classement des EPLEFPA mais également

pour ce qui concerne les directeurs et directeurs et adjoints sous statut d'emploi et les CPE.

Les expertises conduites sur des situations ponctuelles l'ont été sur demande de l'administration régionale et/ou nationale. Elles ont concerné d'une part, des établissements pour lesquels la gouvernance était questionnée et d'autre part, des établissements dans lesquels le climat social était fortement dégradé. Concernant les difficultés de gouvernance, l'analyse a montré que les situations ne pouvaient s'améliorer en conservant le statu quo et il a été, à chaque fois, préconisé de proposer des mobilités. Si aucune faute professionnelle ne pouvait être retenue, de nombreuses maladresses rendaient le rétablissement d'une situation « normale » difficile.

Comme en 2011-2012, les inspecteurs à compétence générale ont été amenés à intervenir dans des établissements où le climat social était dégradé. Les raisons de cette dégradation ne sont jamais identiques et l'expertise doit s'appuyer sur une analyse fine des situations. À chaque fois il a été observé que quelques signes pouvaient être considérés comme annonciateurs de la crise d'où la proposition d'élaborer des indicateurs rendant compte du climat social des établissements de façon à intervenir en amont des crises.

Par ailleurs, les inspecteurs à compétence générale ont, en interne à l'IEA, participé à des chantiers afin d'apporter leur expertise sur le fonctionnement global des établissements ainsi que leur gouvernance. Il en va ainsi de l'évaluation de la mise en place de la RVP, des opérations pilotes ou encore de la mise en place du BTSA LMD.

Compte tenu des observations réalisées au cours de cette année scolaire, il est donc préconisé que deux chantiers soient mis en œuvre l'an prochain : le déploiement des évaluations d'établissements et l'élaboration d'indicateurs rendant compte du climat social des établissements⁷⁰.

Dans le domaine de la coopération internationale, le rapport relatif aux modalités de financement de la mobilité internationale des étudiants de l'enseignement supérieur long a été remis. Il met en évidence les divergences existant entre le dispositif d'aide à la mobilité internationale du MESR et celui du MAAF. Le premier permet d'accorder une aide importante aux étudiants boursiers sur critères sociaux ou bénéficiaires d'une aide d'urgence qui réalisent un séjour de deux à neuf mois à l'étranger alors que le second permet d'accorder une aide forfaitaire à tout étudiant de l'enseignement supérieur agronomique en formation initiale d'ingénieur, vétérinaire ou paysagiste

70. À ne pas mettre en parallèle avec la réflexion sur les directeurs en difficulté, même si le lien doit être assuré par l'Inspection.

effectuant un stage en milieu professionnel à l'étranger de plus de six semaines.

Leurs performances respectives (près de 14 000 étudiants aidés par le MESR, 1 700 par le MAAF) sont difficilement comparables eu égard aux différences de taille et de structure des deux systèmes. Le rapport souligne aussi la fragilité des bases juridiques du dispositif mis en place par la DGER (note de service sans valeur réglementaire), sans commune mesure avec les bases établies par le MESR (arrêté et circulaire à valeur réglementaire).

Sur la base de ces analyses, le rapport présente trois scénarios pour l'évolution d'un dispositif qu'il est difficile de conserver en l'état. Le premier scénario, *une aide faible pour tous*, se limite à élargir l'assiette des étudiants aidés et à renforcer le cadre juridique. Le deuxième, *une aide forte pour les seuls étudiants boursiers sur critères sociaux*, propose un alignement sur le dispositif du MESR, mais il suscite l'opposition de la grande majorité des établissements. Un troisième, *une aide pour tous, mais accentuée pour les boursiers sur critères sociaux*, permettrait de concilier partiellement les principales contraintes pesant sur le dispositif (convergence avec le MESR, maintien de son efficacité).

Par ailleurs, l'Inspection a collaboré étroitement à la conception de la réponse à l'appel d'offres relatif à l'appui à la rénovation et au développement de la formation professionnelle dans le secteur de l'agriculture, de l'élevage et des pêches au Cameroun (AFOP 2), conçu par le consortium coordonné par le service Safari de Montpellier SupAgro. Cet appel d'offres comprend une partie importante consacrée à la certification, la régulation et l'administration du système, notamment avec la conception d'une inspection.

On notera que l'inspecteur en charge de la coopération internationale étant parti à la retraite, l'emploi est demeuré vacant jusqu'à ce qu'il soit pourvu en septembre 2013.

Dans le domaine de l'animation et du développement des territoires (ADT), le chantier d'importance majeure relatif à l'évaluation des stratégies et résultats de positionnement des EPLEFPA (notamment à travers leurs exploitations et ateliers technologiques) sur les principaux plans d'action publique du ministère chargé de l'Agriculture⁷¹ en lien avec les objectifs de la note de service DGER/SDRIDCI/C2008-2009, dit chantier « émergence et diffusion des pratiques d'agriculture durable » a été terminé et le rapport rendu (cf. supra). Dans le contexte politique actuel, on en saisit toute l'importance.

71. Écophyto 2018, Agriculture biologique : horizon 2012, HVE, SNB, PNA.

Une mission originale et sensible a été l'expertise de la plateforme régionale de développement rural de Rhône-Alpes, réalisée avec un inspecteur à compétence administrative, juridique et financière (Adjufi).

L'inspecteur en charge du domaine ADT a également participé de manière importante aux séminaires et réunions et groupes de travail consacrés aux réseaux thématiques, tiers-temps et chefs de projet.

Dans le domaine administratif, juridique et financier (Adjufi), l'année a été marquée en termes d'expertises par la prégnance des études liées aux aspects financiers et comptables : poursuite de la réécriture de l'instruction comptable qui est en phase de concertation avec la DGFIP (cf. supra), travaux nécessaires à la mise en œuvre de l'instruction comptable du 18 décembre 2012 sur le financement externe de l'actif (notamment mise à jour du logiciel comptable), mise en place des nouvelles mesures d'apurement des comptes des comptables (décret, circulaire interministérielle). Mais on notera également parmi les principaux chantiers mis en œuvre, coordonnés, ou dans lesquels les inspecteurs de ce secteur ont été fortement impliqués le suivi financier des EPLEFPA, la participation à l'élaboration des indicateurs financiers de suivi des exploitations agricoles et ateliers technologiques (EA/AT), la mission conjointe « d'audit financier » de cinq établissements en région Poitou-Charentes, la mission d'appui à la direction de l'ENVA pour la mise en place d'un plan de redressement financier avec le CGAAER.

On notera également la participation à plusieurs expertises ou évaluations impliquant plusieurs catégories d'inspecteurs : mise en œuvre de la RVP, mise en œuvre de la procédure d'accompagnement, et relative aux bourses de l'enseignement supérieur, participation à l'évaluation de l'expérimentation LMD en BTS, à la réflexion sur les outils de détermination des coûts des missions des EA/AT et sur les modalités du calcul de la subvention « pédagogique » en région Aquitaine, l'élaboration d'un guide méthodologique des risques sur les EA/AT, le conseil à la DRAAF PACA et aux établissements d'Antibes et Carpentras pour la création du CFA régional, la mission d'expertise de la plateforme régionale de développement rural de Rhône-Alpes.

Enfin, le constat de la difficulté de secrétaires généraux d'EPLFPA se confirme, quatre inspections ayant été conduites cette année au lieu de deux l'année précédente. Des cas d'agents déjà repérés comme étant en difficulté apparaissent désormais comme inacceptables aux yeux de la hiérarchie. La tension relevée dans les services administratifs, alliée à la complexité du métier (polyvalence, disponibilité, management d'équipes nombreuses de cultures diverses, technicité en achat public, droit public, comptabilité publique...) et à celle de la structuration des établissements (centres, sites,

annexes...) met en lumière les faiblesses et les manques de certains. L'analyse de la fonction de secrétaire général des EPLEFPA (recrutement, sélection, formation, suivi, adéquation du référentiel actuel avec les fonctions) paraît donc toujours aussi opportune, cependant la charge de travail de cette année n'a pas permis de lancer cette étude dont l'échéance de remise, initialement envisagée pour décembre 2013, a dû être repoussée.

La spécificité du domaine d'intervention du groupe sur les aspects juridiques du fonctionnement des établissements nécessite une veille permanente ainsi qu'un investissement conséquent en temps afin de maintenir son expertise. La charge de travail sur cette année scolaire n'a pas permis de maintenir le nombre de jours de regroupements qui serait nécessaires au groupe afin d'assurer cette veille dans de bonnes conditions.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles, et ateliers technologiques » la demande d'expertise a été encore croissante, qu'elle émane du niveau local, national, et de plus en plus régional. La plus forte augmentation, qui semble structurante pour les années à venir réside dans les demandes d'expertises d'exploitations agricoles d'établissements pour l'évolution de leur système de production. Les principales raisons invoquées lors des demandes sont d'une part d'ordre économique et stratégique (évolution de la PAC, des politiques publiques), et d'autre part liées à la prise en compte de l'environnement. « Produire autrement » accélère manifestement d'ores et déjà le processus. Bien entendu, il y a d'autres raisons qui interviennent pour ces demandes complexes d'expertise : l'utilisation pédagogique et sa combinaison avec l'efficacité économique est également en bonne place, la gestion du travail et de la main-d'œuvre également, etc.

Si les directeurs de centre, ainsi que les directeurs d'EPLFPA ont le plus souvent conscience des évolutions à l'œuvre, ils rencontrent fréquemment, sur le terrain, des difficultés à engager des réflexions de fond, du fait d'éléments de contexte, de relations professionnelles, de la résistance au changement de certains, et sont demandeurs « d'accompagnateurs ». Sans être les uniques interlocuteurs, mais en relation notamment avec la DRAAF, les inspecteurs des EA/AT sont « attendus par le terrain ». En 2011-2012, quatre expertises d'exploitations ont été réalisées (Tours, Saint-Jean-Brévelay, Mayotte/Coconi et Beaune) ainsi qu'une expertise pour la demande de création d'un centre d'EPLFPA (Saint-Rémy-de-Provence). Six demandes existent d'ores et déjà pour 2013-2014.

L'expertise auprès des différents échelons de l'administration a également été quotidienne au niveau national, avec la participation aux différents comi-

tés de pilotage (ALEXIA, chefs de projet, PERFEA), groupes de travail (classement des EA/AT), mais aussi régional ou local (gestion des personnels des EA/AT par exemple). Face à ces sollicitations permanentes, l'apport de réponses immédiates est prioritaire afin, si possible, d'éviter une évolution vers une situation conflictuelle forte imposant une mission sur le terrain. Cet accompagnement in itinere est exigeant en temps d'inspecteurs et nécessite une coordination permanente et active.

Également, à la demande des services de la DGER, les inspecteurs des EA/AT ont conduit, de novembre 2012 à janvier 2013, des expertises d'une série de fiches ALEXIA sur les données de l'année civile 2011 afin de s'assurer de la fiabilité des données brutes pour l'établissement du nouveau classement des EA/AT. Il est rappelé la nécessité absolue d'une plus grande vigilance dans les phases de validation par les échelons locaux (directeur d'EPLEFPA) et régionaux (chargés de mission en DRAAF).

Deux chantiers ont très fortement mobilisé les inspecteurs du domaine D/E/EA-AT : les travaux sur le *Guide méthodologique « Sécurité dans les EA et les AT des EPLEFPA »* et « Émergence ». Ces deux thématiques ont également permis un véritable travail transversal au sein de l'IEA avec la participation active de collègues inspecteurs pédagogiques.

Le Guide Sécurité en EA/AT a été présenté dans sa version préterminale à l'administration au printemps 2013. Il a été testé dans cinq situations : à Lons-le-Saunier, Valdoie, Nancy, Poligny et Bourg-en-Bresse. Le chantier est en attente de la décision prise par le maître d'ouvrage (sous-direction EDC) concernant le choix de la structure chargée de la transcription en langage web de la version Excel finalisée du guide. Évoqué lors des rencontres nationales des DEA/DAT à Obernai, il semble très attendu. Le rapport et la version finale seront rendus en octobre 2013.

Le chantier « Émergence » était conduit par un groupe d'inspecteurs de différentes compétences sous l'animation de l'inspecteur de la mission animation et développement des territoires (cf. supra). Les inspecteurs D/E/EA-AT se sont très largement investis dans cette opération, notamment l'ancien coordinateur du domaine.

Ces inspecteurs ont bien évidemment aussi participé de manière très importante à la rédaction du rapport *Produire autrement à partir de l'agro-écologie. Réalités et perspectives pour les référentiels, les pratiques pédagogiques*

et les exploitations de l'enseignement agricole (cf. supra) dont une partie complète est consacrée au rôle des EA/AT.

Enfin, les inspecteurs des EA/AT ont participé aux différentes réunions relatives à « l'analyse stratégique des exploitations agricoles » qui doit déboucher sur un projet CASDAR porté par l'APCA-Resolia sur le thème « Produire autrement avec les démarches stratégiques dans le conseil et la formation agricoles ». Ce projet vise à répondre au nouveau défi agro-écologique en favorisant la performance globale des agricultures par l'appropriation de démarches stratégiques dans l'accompagnement des agriculteurs et la formation agricole initiale et continue. Il y a là un réel enjeu pour l'enseignement agricole et au-delà pour la filière recherche-formation-développement. Cette voie fructueuse concerne bien évidemment le domaine pédagogique avec les méthodes de formation au pilotage des exploitations.

Au total, on notera que, pour l'ensemble de l'Inspection, dix rapports d'étude ont été rédigés.

3. Mission de contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, et mission de participation à la formation initiale et continue des personnels

Dans le domaine pédagogique, l'Inspection de l'enseignement agricole s'est largement impliquée dans l'accompagnement des réformes pédagogiques, à travers les dispositifs nationaux et territoriaux mis en place.

La question de l'innovation pédagogique a constitué un objet de réflexion tout au long de l'année, en lien avec les différents partenaires et acteurs de l'enseignement agricole. L'implication dans le rapport *Produire autrement à partir de l'agro-écologie* a été un moment fort de l'année.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), l'IEA a poursuivi sa participation à l'animation du réseau des chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA) auprès des DRAAF. Au travers de cette activité, ils ont contribué à une coordination de la mise en œuvre de l'apprentissage, au sein de l'enseignement agricole. Ils ont notamment animé le regroupement national des CIA en juin 2013.

Les inspecteurs de la FPC&A ont également participé aux réunions nationales des DRIF et des chargés de FPC&A en DRAAF-SRFD et à celles des chargés d'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs.

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs ont participé au réseau « Égalité des chances » ainsi qu'aux travaux conduits dans le cadre du suivi de l'insertion et de la réflexion sur la violence scolaire. Ils ont également animé deux sessions sur le pilotage pédagogique des établissements et participé à deux séminaires sur la gouvernance des établissements.

Dans le domaine administratif, juridique et financier, l'IEA a continué à animer activement le réseau des attachés en DRAAF-SRFD (quatre réunions, sept journées). L'objectif est toujours, outre de favoriser l'autoformation des agents, d'obtenir une harmonisation des réponses à apporter au vu de la législation et de la réglementation, de leur évolution, et des pratiques de terrain. Ceci explique pour une bonne part l'investissement de l'IEA dans l'animation du réseau des attachés en DRAAF-SRFD. Ces derniers ont en effet un rôle déterminant dans la réponse de premier niveau auprès des établissements. Toutefois, malgré cette présence, le groupe des inspecteurs Adjufi est très régulièrement sollicité (téléphone, mél).

Les inspecteurs Adjufi sont également intervenus dans le séminaire plénier annuel des personnels de direction de l'enseignement agricole public (la responsabilité pénale), devant des cadres de l'UNREP (contractualisation-responsabilité) et dans plusieurs régions, devant les personnels de direction, les secrétaires généraux d'EPLEFPA, les gestionnaires... : Midi-Pyrénées (les finances des EPLEFPA), Rhône-Alpes (les actes de l'EPLEFPA), Centre (la gestion des personnels), Haute-Normandie (la responsabilité).

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles, et ateliers technologiques », l'IEA a participé activement aux journées nationales 2013 des DEA/DAT qui se sont déroulées à Obernai et dont le grand témoin était l'ancien coordinateur du domaine EA/AT à l'IEA. Ces rencontres nationales tiennent un rôle essentiel pour la communauté des DEA/DAT. Elles ont une double fonction de formation permanente et de prise de distance.

Des journées d'appui ont été conduites en région : PERFEA (exploitations agricoles des établissements du Massif central et élargissement à d'autres de plusieurs régions : Rhône Alpes, Bretagne), une journée en Auvergne à la demande de la DRAAF sur le thème du projet pédagogique des EA/AT et bien entendu les multiples échanges avec les chargés de mission EA/AT en DRAAF et la participation aux réunions de réseaux. Sur ce dernier point, l'accompagnement des réseaux thématiques par l'Inspection est quasi permanent à travers le suivi des conférences électroniques. Quelques réseaux font l'objet d'un suivi rapproché depuis leur mise en place mais cette situation peut être

évolutive. On citera aujourd'hui les réseaux « Performance énergétique des exploitations », « Écophyto 2018 », et « Biodiversité ».

En ce qui concerne le réseau « Performance énergétique des exploitations », avec la mise en place du nouveau plan « Énergie méthanisation autonomie azote (EMAA) », les priorités données à l'approche territoriale et à l'intégration dans des nouveaux systèmes de production doivent permettre à plusieurs exploitations d'EPLEFPA de jouer un véritable rôle d'acteur du territoire et de lieu d'innovation. Ainsi l'IEA est sollicitée pour accompagner des réflexions qui s'inscrivent avec pertinence dans le « Produire autrement », comme par exemple dans le cas d'un partenariat entre exploitations céréalières et d'élevage avec des producteurs et des acheteurs de protéines qui contractualisent à partir d'une unité collective de méthanisation.

Pour le réseau « Écophyto 2018 », les principales actions où a été présente l'IEA sont les journées nationales de Toulouse et les comités scientifiques et techniques. L'inspection des EA/AT intervient avec les collègues inspecteurs en agronomie dans des missions d'expertise et d'appui. Une poursuite est prévue sur un panel plus réduit d'EA/AT et des missions affinées et adaptées, en particulier pour le secteur DOM ainsi que la mise en place d'actions spécifiques liées au transfert, point faible du bilan.

Enfin, concernant le réseau « Agriculture biologique », les inspecteurs des EA/AT ont participé aux journées du réseau « Formabio » et sont régulièrement sollicités par des DEA à la recherche d'informations technico-économiques. On constate une nouvelle croissance du nombre d'exploitations qui s'engagent ou envisagent de s'engager en agriculture biologique, du moins à l'échelle d'un atelier de l'exploitation.

4. Formation et recrutement

Toutes catégories d'inspecteurs confondues, l'IEA s'est, comme chaque année, largement investie dans la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels de l'enseignement agricole, comme le spécifie sa quatrième mission. Il convient de rappeler que la place de l'IEA dans les dispositifs de formation est reconnue dans l'enseignement agricole par l'ensemble des acteurs (stagiaires, AgroSup Dijon, ENFA, etc.). Il en est de même pour les opérations de recrutement, pour tous les types de personnels. On mentionnera en particulier l'opération de « déprécarisation »

Qu'il s'agisse de formation ou de recrutement, on retiendra plus particulièrement les points suivants.

Dans le domaine pédagogique, l'opération « Tutorat des agents contractuels » (TUTAC) s'est poursuivie en 2012-2013 avec un succès toujours vérifié auprès de l'ensemble des contractuels bénéficiant de ce dispositif. De nombreuses formations nationales et régionales, souvent centrées sur le disciplinaire mais également sur la didactique, le pédagogique et l'éducatif ont également mobilisé les inspecteurs pédagogiques à la fois au niveau national et régional.

En matière de recrutement, les concours d'enseignants, en particulier les concours réservés, ont beaucoup mobilisé les inspecteurs pédagogiques au cours de l'année. La construction des épreuves des concours de « déprécarisation » a d'abord donné lieu à d'importants travaux avec les présidents de jury. Ces travaux ont bien sûr été suivis par les épreuves des concours elles-mêmes qui se sont déroulées sur quatre semaines (entre admissibilité et admission). Cette importante mobilisation autour des concours explique aussi la diminution conjoncturelle des missions d'inspections et leur report (cf. supra).

Dans le domaine administratif, juridique et financier, les inspecteurs sont intervenus en formation, au plan national, dans le cadre de la formation initiale auprès des personnels de direction, des gestionnaires et secrétaires d'administration, des personnels d'éducation, des tuteurs, des ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement.

Dans le cadre de la formation continue, ils ont mené des stages sur les thèmes de la responsabilité dans le cadre du fonctionnement des EPLEFPA, la gestion des personnels des EPLEFPA, la gestion budgétaire et financière des établissements. Au total, ils ont ainsi dispensé 179 demi-journées de formation auprès des agents de l'enseignement agricole.

Les inspecteurs Adjufi ont également été beaucoup sollicités pour différents recrutements d'agents par le secrétariat général : principalat d'attaché d'administration, requalification d'attaché d'administration du MAAAF, examen professionnel de secrétaire d'administration de classe exceptionnelle, de secrétaire d'administration de classe supérieure, de secrétaire d'administration, concours interne d'attaché d'administration du ministère de l'Éducation nationale, titularisation d'agents handicapés, et naturellement cette année, les concours de « déprécarisation » (attaché, secrétaire d'administration, adjoint administratif).

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles, et ateliers technologiques », les inspecteurs des EA/AT se sont investis dans la formation TUTAC des ACE faisant fonction de DEA/DAT, qui s'est déroulée dans une nouvelle configuration puisque la première demi-journée est commune avec les contractuels faisant fonction de directeur de CFA/CFPPA. La formation est très appréciée des stagiaires selon les retours des directeurs d'EPL. De l'avis des participants, il est essentiel en matière de calendrier de ne pas réaliser cette formation avant le début du mois de janvier afin de permettre aux contractuels d'avoir un minimum de vécu de la fonction.

Ils sont également intervenus dans la formation des cadres directeurs d'EPLE-FPA et de centres. En particulier, lors du premier stage de juillet que réalisent tous les nouveaux DEA/DAT, les inspecteurs remettent une « boîte à outils » qu'ils ont conçue et actualisée, comprenant les circulaires et notes de service fondamentales pour exercer la fonction, des informations relatives aux politiques publiques nationales, des rapports et publications réalisées par l'IEA relatifs aux missions des EA/AT et récemment un « condensé » des nouvelles mesures annoncées pour la PAC suite à l'accord du 26 juin 2013.

Concernant les recrutements, l'ouverture d'un concours réservé PLPA Chefs de travaux a mobilisé les inspecteurs EA/AT pour la rédaction des sujets (écrits et oraux) et la participation au jury. Compte tenu des résultats et de la base potentielle, avant d'envisager l'ouverture de nouveaux concours, il est suggéré de faire un état des lieux précis de la population des DEA/DAT en place. Il pourrait être pertinent d'attendre 2015 et d'envisager un concours externe qui permettrait à de jeunes ingénieurs contractuels faisant fonction de pouvoir se présenter.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), les inspecteurs sont intervenus dans les sessions de formations des personnels de direction et des chargés d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont assuré la formation dans le cadre de TUTAC pour les formateurs et directeurs de centres nouvellement recrutés en CFA/CFPPA et ont aussi apporté leur contribution pour des formations, organisées au niveau interrégional, et destinées aux personnels de CFA (Aquitaine, Limousin, Pays de la Loire, Poitou-Charentes).

En matière de recrutement, ils se sont beaucoup investis dans le concours réservé de « déprécarisation » des PLPA Ingénierie de la formation professionnelle, sa conception et son organisation. Ils ont également participé aux commissions de recrutement et de qualification des directeurs de CFA/CFPPA, des

personnels de direction d'EPLEFPA et de chargés d'inspection de l'apprentissage auprès des DRAAF.

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs sont intervenus dans le recrutement des directeurs d'EPLEFPA, des CPE, ainsi que pour la qualification des directeurs de l'enseignement privé temps plein.

L'activité de recrutement pour l'enseignement public (CPE et personnels de direction) est importante tant en nombre de jours qu'au niveau de l'enjeu qu'elle constitue pour l'enseignement agricole. On note une professionnalisation des candidats mais également des examinateurs dont les inspecteurs à compétence générale.

Ils ont également participé d'une part à la formation des personnels de direction (directeurs d'EPLEFPA, directeurs du CNEAP) mais également à la formation initiale et continue des CPE et des assistants d'éducation (AE).

La coordination IEA/RAPS a fonctionné pour la troisième année. Complètement opérationnelle, rappelons qu'elle est organisée autour d'une réunion tripartite annuelle par région DRAAF-MAPS-IEA, et d'une réunion trimestrielle IEA (cellule nationale)-RAPS (un membre de chaque MAPS). Les réunions tripartites permettent de réaliser un point méticuleux, établissement par établissement, des questions de personnels à surveiller ou des interventions à réaliser. Depuis l'année dernière, un relevé de décision est dressé, qui indique le « qui fait quoi » pour l'année à venir, donnant ainsi une feuille de route partagée, et permettant de faire un point précis lors de la rencontre suivante.

Les réunions trimestrielles permettent, elles, d'aborder des sujets thématiques (exemple : des enseignants sollicitent les IGAPS ; qui sont-ils ? Combien sont-ils ?), et d'essayer de repérer si des alertes conjoncturelles ou structurelles sont à l'œuvre (exemple actuel : tension sur les personnels administratifs dans les établissements).

Concernant le suivi des rapports, l'année scolaire 2012-2013 a été celle de généralisation du système informatisé sous le logiciel *IRIS* qui a nécessité un appui personnalisé auprès des inspecteurs, notamment réalisé par la chargée des dossiers pédagogiques à la cellule nationale de l'IEA. Le financement pour l'étude de sécurisation nécessaire au développement d'une nouvelle tranche du processus (interfaçage avec les bases nationales informatiques d'agents) ayant été obtenu, celle-ci peut s'engager. L'étape suivante, avec la suppression des transmissions « papier » et la mise en place de la signature électronique devrait être maintenant envisagée.

Le métier d'inspecteur de l'enseignement agricole nécessite un engagement en matière de formation continue, afin de maintenir voire de développer l'expertise exigeante requise par ce métier. Outre l'appartenance à différents types de réseaux d'information et l'accès à des ressources, notamment de leurs domaines, les inspecteurs participent autant que possible à des colloques, séminaires et symposiums. La prise en charge d'éventuels frais de fonctionnement par la DGER (MAG) et des frais de déplacement par l'IEA (au sein de son enveloppe) permet des participations relativement fréquentes dans l'année. Au cours de la dernière année environ 130 journées-stagiaire se sont réparties ainsi :

- actions organisées en interne par l'IEA :
 - 50 jours pour les nouveaux arrivants ;
 - 10 jours de formation en bureautique ;
- inscriptions à des formations, stages et colloques financées par la DGER :
 - 15 jours d'actions individuelles ;
 - 30 jours de formation collective à la conduite d'entretien ;
- actions sur initiatives individuelles, formations gratuites... : 25 jours.

Il serait souhaitable de pouvoir parfois financer des formations plus conséquentes en durée, et de coût plus élevé. Toutefois, le volume d'activité, les impondérables de dates et les incontournables contraintes budgétaires limitent nécessairement cette activité, et il convient donc d'être vigilant à la préservation de l'expertise.

Le **projet de l'Inspection de l'enseignement agricole** est en cours de mise en œuvre jusqu'en 2014. Un groupe de suivi veille à la réalisation de chacune des opérations qui sont listées dans un échéancier précis. Ce groupe rend compte à l'Inspection plénière.

Au plan logistique, le **nouveau mode de pilotage de la dépense**, essentiellement concernant les déplacements des inspecteurs et responsabilisant ces derniers, a été mis en place. L'ensemble des inspecteurs s'est investi dans ce changement en optimisant les déplacements, en utilisant au maximum les technologies de la communication, etc. Il convient toutefois de souligner que la communauté de l'Inspection a besoin de points de rencontre catégoriels pour confronter, maintenir et développer son expertise, la collégialité étant un des gages essentiels de son efficacité. En dessous d'un seuil difficile à préciser, la collégialité et ses effets bénéfiques se délitent.

Enfin, le **toiletage des textes relatifs à l'Inspection** a commencé sur deux plans. D'une part, le recrutement des inspecteurs se heurte parfois à quelques difficultés de vivier dans les domaines spécifiques de l'enseignement agricole,

compte tenu des conditions du décret relatif au statut d'emploi. Il est donc envisagé de proposer une dérogation limitée dans certains cas. Le travail préparatoire est en cours, avant exportation. La dénomination, fonctionnelle mais non réglementaire, d'inspecteur des établissements et missions pourrait être introduite à cette occasion. D'autre part, la note de service relative aux modalités organisationnelles est toujours celle du 12 juillet 1989 sur « l'exercice des missions d'inspection dans l'enseignement agricole ». L'élaboration d'un projet de nouvelle note de service a été engagée.

Compte rendu d'activité 2013-2014

L'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole a donné lieu, pendant cette période, à la production de 1 623 rapports d'inspection de toute nature, soit 11,6 % de plus que l'année passée. Cette augmentation très significative est explicable d'abord par celle des contrôles d'agents (+ 26,2 %), causée par les inspections de stagiaires à la suite des concours réservés de «déprécarisation», qui ont mobilisé toutes les catégories d'inspecteurs. En conséquence, les visites conseils à la demande de l'agent, qui avaient significativement augmenté l'année dernière, ont diminué cette année (- 20 %). Mais il convient de relativiser les volumes (1 362 contrôles pour 75 visites conseils). Les évaluations de la capacité des professeurs à enseigner en langue étrangère dans les sections européennes ont encore été notables et les contrôles a posteriori de CCF sensiblement équivalents. Les appuis à la prise de fonction des membres des équipes de direction d'EPLEFPA ont été relativement stables, après l'augmentation due à la mise en place de l'appui à la prise de fonction des directeurs adjoints chargés de la formation scolaire en 2012-2013. On notera toutefois que la nécessité d'interventions urgentes dans la deuxième moitié de l'année (crises dans des EPLEFPA, enseignement supérieur, expertises d'exploitations agricoles et autres interventions dans le cadre de «Enseigner à produire autrement» notamment), a conduit à reporter un certain nombre d'appuis à la prise de fonction à 2014-2015. Enfin, l'ensemble des activités a entraîné la production conjointe de 29 fiches techniques ou d'intérêt général, visant à l'amélioration du système au plan local ou plus général.

1. Mission d'inspection

La mission de contrôle a été exercée à l'égard de 1 362 agents, la très grande majorité d'entre eux étant enseignants et formateurs (1 275), soit une hausse de 26,2 %. Comme cela a été indiqué, on doit d'abord y voir l'effet de la première année des concours réservés de «déprécarisation». Ont été concernés, outre les inspecteurs à compétence pédagogique, les inspecteurs des établissements et missions, notamment les inspecteurs «formation professionnelle continue et apprentissage» (FPC&A) pour les PLPA Ingénierie de

la formation dont ceux en fonction de directeurs de centres, les inspecteurs à compétence générale – « vie scolaire » pour les CPE, les inspecteurs « développement, expérimentation, exploitations agricoles, et ateliers technologiques » (DE-EA/AT) pour les PLPA Chefs de travaux.

Les inspections relatives explicitement à la manière de servir d'agents ont été au nombre de quinze dont trois dans l'enseignement privé. Elles ont concerné neuf enseignants et six directeurs de centres.

Les inspections d'établissements, si elles ont été relativement un peu moins nombreuses, ont en moyenne mobilisé des équipes d'inspecteurs IEM plus conséquentes. L'aspect systémique de ces inspections, comportant notamment le plus souvent deux aspects transversaux dans le domaine administratif, juridique et financier et dans celui de la gouvernance, nécessite en effet la mobilisation de compétences spécifiques donc multiples. Les situations dans lesquelles se déroulent ces opérations sont le plus souvent délicates.

Toutefois, on notera également que des inspections de centres (EA/AT par exemple) ont fréquemment été demandées sous la forme d'expertise plutôt que de contrôle, en particulier relativement à l'évolution des systèmes de production vers « Produire autrement ».

Ces demandes-là sont en augmentation, comme l'expertise relative à l'organisation de la FPC&A dans les EPLEFPA ou en région.

La mission d'évaluation a concerné des opérations de différente nature sur lesquelles un regard était nécessaire pour permettre au décideur de réguler l'action publique. Il s'agissait de l'évaluation :

- des opérations pilotes ;
- de l'expérimentation de l'inscription du BTSA dans le LMD ;
- des classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole en 2013-2014 ; une enquête de terrain sur les pratiques pédagogiques ;
- du conseil de l'éducation et de la formation (CEF) de l'EPLEFPA ; suivi de la mise en place du conseil ;
- des groupes adultes relais (GAR) – état des lieux ; impact des GAR sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques ;
- d'équipes pédagogiques ;
- d'établissements.

L'évaluation des opérations pilotes, dispositif à caractère pédagogique qui s'adressait à tous les établissements de l'enseignement agricole public et privé et autorisait des pratiques dérogatoires, constituait une véritable nouveauté,

aucun dispositif de cette envergure n'ayant été initié depuis plusieurs années. Il a permis aux établissements d'utiliser certains espaces d'autonomie. Rassurés, dotés d'outils méthodologiques, enrichis de nouvelles compétences professionnelles et nourris des expériences des autres, certains établissements semblent disposés à aller encore plus loin dans cette dynamique de changement qui ne peut trouver sa pleine efficacité que dans la durée.

Ce dispositif a mis en évidence l'importance d'actions concertées et partagées autour de ces opérations, en mobilisant des acteurs divers (services de la DGER, système national d'appui - SNA, Inspection...), permettant d'assurer l'appui, l'accompagnement et la valorisation des actions mises en œuvre de façon cohérente. L'implication des différents échelons apparaît déterminante pour inciter les équipes à innover et contribuer à une réelle dynamique de changement dans les établissements, au bénéfice des apprenants :

- l'affirmation d'une politique forte en faveur de l'innovation au niveau national, permettant la mobilisation des différents acteurs pour la reconnaissance et l'accompagnement des équipes engagées, pour l'analyse et l'expertise des actions conduites, en vue de leur capitalisation et valorisation à destination de l'ensemble du système ;
- le renforcement du pilotage pédagogique régional, à travers d'une part une fonction d'animation à même de valoriser les initiatives des établissements et d'inciter à la formation et aux échanges de pratiques entre pairs dans une logique de territoires, à travers d'autre part le projet régional de l'enseignement agricole - PREA, rencontre de la politique nationale et de l'identité régionale ;
- les adaptations de l'organisation de l'établissement et la professionnalisation des acteurs locaux en vue de démarches collectives de projets et de la capitalisation des actions et des processus.

Les enseignements tirés de ces opérations pilotes sont ainsi de nature à fournir des pistes de réflexion pour le développement des pratiques innovantes dans les établissements à destination des apprenants, en vue d'atteindre les objectifs poursuivis, en particulier en matière de réussite éducative. Le caractère non reproductible en l'état de chacun des projets, fortement contextualisés, montre également que, plus que l'action elle-même, c'est le processus mis en place qui constitue l'élément essentiel qui doit être pris en compte pour envisager réellement une capitalisation et un transfert des initiatives locales ou des innovations.

L'évaluation de l'expérimentation de l'inscription du BTSA dans le LMD (licence, master, doctorat), dispositif qui permet de tester une organisation et d'en

tirer des enseignements en vue d'une éventuelle généralisation : après la construction du protocole d'évaluation et sa présentation dans les instances, un premier rapport présenté à l'automne 2013 a permis de préciser la démarche poursuivie et a fourni les premiers éléments de vigilance relatifs à cette expérimentation.

S'il a été constaté un engagement des équipes de façon volontariste dans sa mise en œuvre et des étudiants et apprentis exprimant un a priori favorable pour ce type de formation en permettant des acquisitions progressives et définitives de parties de diplômes, le caractère expérimental du dispositif a introduit un ensemble de contraintes (administratives, pédagogiques, organisationnelles...) liées tant à des documents et procédures non stabilisés qu'à la mise en œuvre d'une organisation nouvelle.

Les premiers éléments d'analyse ont montré que ce dispositif a des incidences sur l'ensemble du système, au niveau de l'établissement dans son organisation pédagogique et dans le fonctionnement des équipes, au niveau régional dans l'implication nouvelle des services des régions organisatrices des examens et au niveau national dans le fonctionnement des jurys et la délivrance des diplômes.

Divers points de vigilance ont été mentionnés : la définition des unités au regard des capacités validées, le sens et l'utilisation des référentiels, la définition d'un nouveau cadre pour la régulation et le contrôle en vue de garantir la valeur du diplôme et sa reconnaissance, les mobilités des apprenants. Cependant le dispositif proposé dans l'expérimentation montre qu'il existe de réelles possibilités pour une intégration des BTSA dans le système LMD, ainsi qu'une capacité de mobilisation des équipes et des établissements pour la mise en œuvre.

La suite de l'expérimentation permettra d'affiner ces premiers éléments d'analyse et d'envisager les ajustements nécessaires en vue d'une éventuelle généralisation. La question de la situation des établissements au-delà des trois ans d'expérimentation devra être envisagée rapidement en fonction des suites qui seront données à ce dispositif.

Les classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole en 2013-2014 : une enquête de terrain sur les pratiques pédagogiques

On constate que ces classes reposent souvent sur des situations et des compétences spécifiques des équipes éducatives. Elles ne sont donc pas forcément transposables d'un établissement à l'autre mais peuvent servir de base à une réflexion globale : comment généraliser ces pratiques? Comment les adapter? Quels moyens et compétences mobiliser pour lutter contre l'échec scolaire?

Les classes visitées dans l'exercice des missions d'inspection sont loin de toutes fonctionner comme celles décrites dans le rapport d'expertise des pratiques pédagogiques relatif à ces niveaux. Les unes sont trop chargées et manquent d'équipements, les autres ne sont pas prises en charge par une équipe soudée et motivée ou bien toutes ne bénéficient pas d'une pédagogie spécifique. Cependant, les inspecteurs présents sur le terrain font le même constat pour pratiquement toutes les classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole : elles remobilisent des élèves en difficulté dans le système traditionnel et jouent ainsi leur rôle d'ascenseur social.

Les pratiques pédagogiques innovantes, autour de l'induction, l'interactivité, la différenciation, etc. devraient être systématiquement mises en œuvre. Ces modalités pédagogiques ne vont pas de soi, surtout lorsqu'elles concernent des élèves « dys ». Ainsi, la formation continue des enseignants, les échanges de pratiques, les mutualisations, etc. sont-elles indispensables. L'écriture des référentiels devrait également permettre une grande autonomie des établissements et des équipes pédagogiques.

Les rythmes scolaires constituent un autre outil à même de favoriser la réussite des élèves de quatrième et troisième de l'enseignement agricole. Structurant efficacement les temps d'apprentissage, ils peuvent créer les conditions d'une réconciliation des élèves avec l'école tout en restaurant l'estime de soi, base d'une insertion citoyenne et sociale réussie. L'utilisation des exploitations et des ateliers technologiques des établissements (quand ils existent) favorise bien ces rythmes scolaires adaptés aux jeunes concernés. L'éducation physique et sportive (EPS) et l'éducation socioculturelle (ESC), quant à elles, constituent également des leviers à même de favoriser la réussite des jeunes.

En choisissant d'accueillir et de faire réussir des élèves en difficulté dans un bon climat scolaire grâce à des équipes stables, autonomes et impliquées, qui conçoivent ou choisissent des dispositifs innovants, les classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole remplissent pleinement leur mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle définie par le Code rural et de la pêche maritime. Ainsi ces classes occupent-elles une place essentielle dans l'offre de formation de l'enseignement agricole.

Le conseil de l'éducation et de la formation (CEF) de l'EPLEFPA se met peu à peu en place malgré quelques réticences fortes. Les principaux sujets qu'il doit traiter, selon le décret fondateur, sont globalement évoqués au cours des réunions du CEF, même si la compréhension de ces sujets fait parfois débat

(autonomie pédagogique) ou pose question (évaluation des apprenants). Cependant, après deux ans de fonctionnement, on note que le CEF ne répond pas encore tout à fait aux attentes exprimées lors de sa mise en place. Le nombre d'instances obligatoires dans les EPLEFPA est important et le CEF est souvent considéré comme « une réunion de plus », surtout s'il a été insuffisamment présenté par le directeur aux équipes... ou si ce dernier n'est lui-même pas motivé par sa mise en place !

Les directrices et directeurs des établissements multicentres et/ou multisites se disent majoritairement satisfaits du fonctionnement du CEF. Ce n'est pas le cas des chefs d'établissement de petite taille ou ne disposant que de deux centres constitutifs. Ces derniers font mal la distinction entre le CEF et le conseil intérieur ou le conseil de perfectionnement du CFA.

Parmi les sujets évoqués au sein du CEF, on retrouve prioritairement les thématiques suivantes : travail commun entre enseignants du lycée et formateurs des autres centres ; évolution des publics des différents centres (et formation des enseignants et formateurs pour faire répondre à cette évolution) ; articulation des projets de centres et transversalité. Curieusement, on trouve peu l'examen des liens pédagogiques entre les différents centres de formation et l'exploitation agricole ou l'atelier technologique.

L'intérêt du CEF comme outil de pilotage pédagogique semble clair pour les très grosses structures. Il l'est moyennement pour les établissements de taille moyenne. Il ne l'est pas du tout pour les « petits » établissements (un seul centre, lycée).

Enfin, la place de l'éducation dans le CEF n'apparaît pas clairement. Bien que les conseillers principaux d'éducation (CPE) soient représentés dans l'instance, beaucoup regrettent le fait que ne soient évoquées « que » des actions ou des situations pédagogiques lors des réunions du CEF alors que des thématiques de vie scolaire peuvent y trouver toute leur place.

Par ailleurs, il est trop tôt pour déterminer quel sera le rôle du CEF en termes d'ingénierie pédagogique. Une nouvelle étude sur l'intérêt du CEF serait sans doute à mettre en place dans le même délai de trois ans.

Les groupes adultes relais – état des lieux ; impact des GAR sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques

La mise en place des GAR est tardive et reste limitée. Certains établissements ont créé un GAR avant la publication de ses textes (2002, 2007). Plus de la moitié des établissements enquêtés ont installé le dispositif à partir de 2007, ce qui est relativement récent. Au total, moins d'un cinquième des établissements ont mis en place un GAR, ce qui est peu.

Dans certaines régions, même de taille importante, aucun GAR n'existe dans les établissements ayant répondu à l'enquête alors que dans une d'elles, 80 % des établissements ont répondu. Un animateur « vie scolaire » (pas à temps plein) y a été impliqué et assure le suivi, ce qui semble une condition importante pour ce développement.

Il apparaît que le dispositif des GAR est très peu examiné lors des réunions des CPE et des infirmières au niveau régional.

La quasi-totalité des établissements ayant mis en place un GAR est satisfaite. Même si l'on ne mesure pas clairement l'impact du GAR sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques, le sentiment général fait état d'apaisement, de meilleure compréhension de la vie de l'établissement et finalement d'une certaine forme de lutte contre la rupture scolaire.

Lorsque le GAR est inscrit clairement dans le projet d'établissement, sa réussite est mieux assurée. Cela permet de rassembler davantage de personnes pour en assurer une « veille permanente », d'évaluer le dispositif GAR conjointement au projet d'établissement, et a aussi un impact sur sa pérennité qui est sinon trop souvent identifié à une personne, souvent celle qui l'a créé, en l'occurrence l'infirmière dans de nombreux cas. Les membres des GAR insistent sur le fait qu'ils souhaitent être formés.

Compte tenu de l'intérêt des GAR, avec toutes les précautions qui doivent prévaloir lors de leur mise en place (motivation des équipes, formation des intervenants, confidentialité...), il paraît important qu'une nouvelle dynamique soit impulsée dans les établissements. L'information des chefs d'établissement, par l'intermédiaire d'une note de service spécifique ou d'une réunion régionale, paraît importante pour préciser les modalités de fonctionnement d'un GAR, les éléments d'une rédaction d'une charte et l'évaluation du dispositif.

Même s'il n'est pas mesurable qualitativement, l'impact des GAR dans les établissements est bien réel. Il serait opportun de donner un second souffle à ce dispositif, compte tenu de son intérêt pour la cohésion des équipes et contre la rupture ou la souffrance scolaire.

Les évaluations d'équipes pédagogiques se sont poursuivies dans le même volume que l'exercice précédent. À la demande de la hiérarchie ou des enseignants eux-mêmes, quatre évaluations ont été conduites. Elles ont permis de confirmer la méthodologie mise en œuvre depuis deux ans et menée à partir d'une autoévaluation encadrée par l'Inspection. De façon générale, ces demandes sont aujourd'hui toujours formulées quand des difficultés sont rencontrées, soit dans la construction de la formation, soit à l'observation de mauvais résultats ou bien encore lorsque des problèmes relationnels bloquent

la dynamique d'équipe. Bien que le dispositif ait été pensé et construit aussi pour pouvoir accompagner les équipes de façon dynamique, il est trop souvent perçu seulement comme un moyen de remédiation. Toutefois cette procédure, maintenant pleinement intégrée par les établissements (direction et enseignants) est source de régulation réglementaire, managériale et pédagogique.

Concernant l'évaluation des établissements, le rapport remis à la directrice générale de l'enseignement et de la recherche au mois de juin 2013 prévoyait une phase de test de la méthode proposée, notamment dans la perspective de l'adapter aux exigences du contexte actuel des établissements et aux moyens disponibles. La phase de test a concerné cinq établissements de quatre régions différentes, censés être représentatifs de l'enseignement agricole dans ses principales composantes. À la suite de cette opération test, la méthode est stabilisée et pourra être déployée dès le prochain exercice. Cette phase a porté sur la méthodologie relative à l'évaluation externe, compte tenu des délais impartis aux établissements et de la nouveauté du processus d'évaluation. Les établissements n'ont pas encore intégré l'autoévaluation comme outil de gouvernance et de pilotage.

La constitution d'une base de données générale, intégrant l'ensemble des éléments collectés par ailleurs, permettrait une économie certaine tant au niveau local qu'à celui des différents services qui les utilisent.

Les établissements, nonobstant le travail nécessité par la mise en œuvre d'une telle méthode, ont tous souligné l'intérêt de cette démarche d'évaluation. En particulier, la restitution effectuée en fin de mission par les inspecteurs a été très appréciée.

La méthodologie est désormais stabilisée, y compris dans les critères et indicateurs choisis. Désormais, sur la base d'une évaluation externe de chaque EPLEFPA tous les cinq à sept ans (soit la durée de vie moyenne observée pour un projet d'établissement), cela représente une vingtaine d'établissements par an.

Le conseil, dans sa dimension d'appui à la prise de fonction (APF) a concerné 54 directeurs et directeurs adjoints d'EPLFPA, 10 directeurs de CFA/CFPPA, 7 directeurs d'EA/AT, 3 gestionnaires, soit 74 APF auprès de personnels appartenant aux équipes de direction d'EPLFPA, ainsi que trois chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA) en DRAAF. La stabilisation du chiffre est logique puisque l'année 2012-2013 avait été l'année de lancement de la procédure à destination des directeurs adjoints d'EPLFPA. Ces opérations d'APF impliquent la totalité des catégories d'inspecteurs.

La procédure particulière « d'accompagnement », élaborée depuis trois ans, n'a été mise en place que pour trois agents. Elle apparaît toutefois très importante dans chaque situation. Il sera intéressant de pouvoir en observer les effets sur la durée.

Comme indiqué précédemment, la montée en puissance des visites conseils, constatée l'année passée, ne s'est pas confirmée. Elle a même connu une baisse de 20 % (de 90 à 75 visites conseils), à mettre en perspective de l'augmentation spectaculaire des inspections liées à la « déprécarisation ». Rappelons que toute inspection, y compris de contrôle, comporte une part importante de conseil.

Dans le domaine des exploitations agricoles et des ateliers technologiques (EA/AT), les inspecteurs constatent que le renouvellement des directeurs d'exploitation agricole ou d'atelier technologique (DEA/DAT) s'accélère à nouveau. Les mouvements pour la rentrée 2014 le confirment avec de nombreux directeurs de centre qui intègrent des fonctions de direction d'établissement. Par ailleurs, les efforts entrepris depuis plusieurs années auprès des jeunes ingénieurs qui sortent des écoles portent leurs fruits, avec à nouveau une douzaine d'entre eux qui ont choisi d'assumer cette fonction. Ces changements dans la typologie de la population des DEA/DAT impactent l'activité des inspecteurs : de nombreuses sollicitations au fil de l'eau, un besoin de conseils très pratiques face à un accompagnement jugé souvent pas suffisant à l'échelon local, voire régional.

2. Mission d'expertise et d'appui

Son exercice a été très varié. Les demandes de différents niveaux (national, régional, local) liées au projet agro-écologique pour la France, à « Enseigner à produire autrement » sont de plus en plus nombreuses, avant même que la loi d'avenir ne soit promulguée et les plans d'action régionaux opérationnalisés. Souvent, elles interviennent même en préalable (diagnostic, apport technique) de ces conceptions. Les sollicitations liées aux évolutions de la FPC&A au niveau des EPLEFPA et/ou d'une région sont également croissantes.

Dans le domaine pédagogique, les rénovations de diplômes ont encore constitué un axe majeur d'investissement de l'Inspection. Elles ont concerné principalement le BTSA ACSE et certains CAPA dont principalement celui du champ de la production agricole

Le travail conduit par les inspecteurs pédagogiques sur le BTSA ACSE (analyse, conduite et stratégie des entreprises agricoles) s'est attaché à respecter trois priorités : ouverture, stratégie, agro-écologie :

- ouverture, car il permet de prendre pour appui en formation la plus grande diversité des systèmes de production possibles sur une exploitation agricole, ce qui est conforme à la diversification des agricultures ;
- stratégie, car le pilotage de l'entreprise agricole dans cette diversité et le monde aléatoire qui caractérise les évolutions sociales et économiques nécessite de mettre l'accent sur l'analyse stratégique pour les futurs agriculteurs et une évolution des méthodes d'accompagnement pour ceux qui les conseillent ;
- agro-écologie : la conception et la conduite de systèmes biotechniques dans une perspective de durabilité irriguent l'ensemble du référentiel du diplôme.

Concernant le CAPA, dont la rénovation va se poursuivre en 2014-2015 dans le travail partenarial associant les services et le SNA, les inspecteurs se sont attachés avant tout à permettre à des publics très divers d'accéder à un diplôme réellement reconnu socialement et de niveau 5. Ce double objectif a toujours été une des difficultés essentielles de ce diplôme. L'architecture, en cours de validation, innove dans le sens d'une structuration permettant des parcours différenciés, élément identifié comme central lors des diverses études préparatoires à ces rénovations.

Par ailleurs, les missions d'expertise structurantes de l'Inspection ont été comme à l'habitude mises en œuvre : production de sujets d'examen et de concours, suivi d'établissements, participation aux sessions d'accompagnement de nouveaux diplômés, expertises disciplinaires et pédagogiques. Également, on notera que les expertises relatives aux sections européennes et aux disciplines enseignées en langue étrangère (DELE) sont toujours significatives et que celles nécessitées par les projets de sections sportives de l'enseignement agricole (SSEA) sont en forte croissance, les activités support relevant principalement des sports collectifs (au premier rang desquels le rugby) et des activités de nature.

L'Inspection a également continué à s'investir dans l'évaluation de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, avec l'expertise portée sur les résultats d'examen de la session 2013 du baccalauréat professionnel. Après celle réalisée en 2012 dans un contexte particulier de mise en place d'une nouvelle certification et le double flux de candidats issus de formation en quatre ans ou en trois ans, cette étude a confirmé un certain nombre

d'observations et a permis de dégager des tendances structurelles liées aux évolutions des référentiels, aux attentes nouvelles de ces baccalauréats professionnels rénovés et aux modalités d'évaluation mises en place.

L'adossement du référentiel de certification au référentiel professionnel, en déclinant les capacités visées à évaluer, permet de mieux préparer le jeune à l'exercice futur du métier. Cela a concouru, par voie de conséquence, à la création d'épreuves prenant davantage en compte la complexité et mobilisant des connaissances avec une visée plus globale et intégrative.

Les inspecteurs ont émis des propositions en vue d'améliorer la réussite des jeunes : la formation des enseignants et les échanges entre pairs doivent constituer des leviers à mobiliser pour que se développent des pratiques pédagogiques adaptées à ces nouvelles exigences. Les différents niveaux d'organisation de l'enseignement agricole sont interpellés, notamment en matière de diagnostic des difficultés rencontrées par les jeunes et des réponses à leur apporter dans les établissements pour la réussite, d'harmonisation pour les épreuves d'examen, de suivi des résultats et de régulation des épreuves. L'accent doit être mis également sur la valorisation, la visibilité et la diffusion de pratiques innovantes des enseignants permettant d'améliorer l'accompagnement des apprenants de plus en plus divers ou leur préparation à l'examen.

L'IEA a été sollicitée en matière de construction de référentiel et d'évolution des modalités de certification. Elle contribue à la réflexion sur la réactualisation du *Guide de procédure d'écriture des référentiels de diplômes professionnels*. Le travail porte notamment sur la clarification des concepts, la prise en compte des évolutions méthodologiques intégrées progressivement ou l'amélioration du processus d'écriture mobilisant des acteurs multiples. L'intégration de nouveaux enjeux, l'acquisition progressive du diplôme, la prise en compte du cadre européen avec la délivrance de crédits (ECVET) ont complexifié le chantier initial qui devrait aboutir à un nouveau guide méthodologique en fin d'année.

L'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole a également été sollicitée sur des thématiques transversales :

- santé-sécurité au travail avec la participation aux travaux du comité de pilotage de la mise en œuvre de la convention avec la MSA ;
- éducation au développement durable, par la participation aux réunions des groupes de travail : réseaux EDD sur la construction d'un outil de positionnement des établissements en matière de développement durable, concertation des acteurs du SNA pour l'établissement d'une culture commune EDD.

La question de l'innovation pédagogique a constitué un objet de réflexion tout au long de l'année, en lien avec les acteurs de l'enseignement agricole ou des partenaires d'autres ministères (Éducation nationale...). L'IEA a apporté son expertise à la mise en place du projet de la DGER relativement au comité d'experts qui est en cours d'installation.

De la même façon, l'Inspection de l'enseignement agricole s'est impliquée en vue du plan numérique de la DGER. Un texte intitulé *Trois enjeux pour le numérique dans l'enseignement agricole* a été produit à l'occasion du séminaire interne de la DGER, qui présente les premières préconisations de l'IEA en la matière.

Enfin, l'expertise sur la formation continue des enseignants fera l'objet d'un rapport à remettre début d'automne 2014.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), l'expertise de l'IEA s'est largement développée sur des chantiers spécifiques de ce secteur, ou bien dans des domaines transversaux, en relation avec les autres catégories d'inspecteurs. Dans leur champ spécifique, les inspecteurs FPC&A ont été largement sollicités par les DRAAF pour l'accompagnement des évolutions de la FPC&A en région : constitution d'un réseau de CFPPA, réflexion sur la constitution d'un CFA régional dans trois régions et dans un DOM, participation à des réunions interrégionales de directeurs de CFA, expertise sur des dossiers concernant l'habilitation pédagogique des centres.

Avec d'autres catégories d'inspecteurs, comme pilotes, les inspecteurs de la FPC&A ont poursuivi l'évaluation de la mise en place, à titre expérimental, du certificat de spécialisation (CS) « Restauration collective », ont assuré la restitution de l'évaluation de l'expérimentation BP responsable d'exploitation agricole (REA) au CFPPA du Gers et ont participé aux travaux de rénovation du CAPA, aux travaux de préparation du mémento pédagogique destiné aux formateurs d'apprentissage en lien avec l'institut Eduter et aux travaux d'actualisation des textes réglementaires sur l'évolution de l'offre de formation en CS.

Ils ont également apporté leur éclairage spécifique en matière de FPC&A à de multiples opérations pilotées par d'autres catégories d'inspecteurs : le suivi et l'évaluation de la mise en place du BTS LMD, l'expertise des résultats d'examen du bac professionnel pour la session 2013, l'évaluation des opérations pilotes, les travaux autour de « Enseigner à produire autrement » et la préparation de la loi d'avenir ainsi que les groupes de travail de l'IEA

(APF des personnels de direction, formation continue des enseignants et formateurs, CEF, évaluation des EPLEFPA, chantier relatif au métier de secrétaire général d'EPLEFPA, biquifications, etc.).

Ils sont également investis dans différents chantiers de coopération internationale : Cameroun, Chine, Indonésie.

Enfin et au fil de l'eau, les inspecteurs FPC&A ont continué à apporter un appui technique permanent aux services de la DGER sur de nombreux dossiers, dont on retiendra : l'actualisation de la note de service relative à l'habilitation à la délivrance des diplômes par unités capitalisables (UC), le protocole de gestion des personnels rémunérés sur les budgets d'établissements et les réunions du groupe « Protocole », l'expertise des diplômes conférant la capacité professionnelle agricole, les groupes de travail sur l'installation en agriculture, l'évolution de la réglementation relative aux BTSA, le suivi des conventions de coopération et les réunions relatives à la taxe d'apprentissage, la participation aux réunions des chargés d'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs, la mise en place des groupements d'intérêt public (GIP) dans les EPLEFPA, celle des formations destinées aux formateurs des dispositifs capacitaires « Certiphyto » en lien avec l'ACTA, la commission nationale conseiller en formation continue (CFC).

Dans le domaine de la compétence générale, les expertises conduites l'ont été, soit dans le cadre de chantiers ou groupes de travail, soit sur des situations ponctuelles dont certaines prévues dans la lettre de commande.

Les expertises conduites sur des situations ponctuelles et/ou programmées l'ont été à la demande de l'administration régionale et/ou nationale. Elles ont concerné, d'une part des établissements dont la gouvernance était questionnée et d'autre part, des établissements dans lesquels le climat social était fortement dégradé ou susceptible de l'être.

Ces expertises ont été conduites dans l'enseignement technique et dans quatre établissements d'enseignement supérieur. Trois l'ont été à la demande de la direction générale. Elles comportaient deux volets : la précarité et les relations sociales, et ont fait l'objet d'une méthode qui peut maintenant être stabilisée. La quatrième de ces expertises a été conduite à la demande de la direction générale d'un établissement et portait sur un diagnostic fonctionnel d'une partie des services d'un centre. La méthode utilisée a permis de faire des propositions fonctionnelles au directeur.

Sous l'angle de la précarité, les établissements connaissent un taux conséquent d'emploi d'agents en contrat à durée déterminée ou bien à temps

incomplet. Ceci provient des conditions de « CDIisation » des agents contractuels de droit public, de la quotité de temps de travail limitée à 70 % pour les agents sur emploi permanent et également de la notion d'emploi hors plafond. Les trois établissements visités ont mis en place une politique de gestion des ressources humaines qui, de par la lisibilité qu'elle apporte sur le déroulement des contrats, est de nature à atténuer cette précarité. Des pistes d'améliorations existent par rapport à l'utilisation des marges de manœuvres que peuvent offrir les textes, quant à la possibilité de recruter des agents contractuels et quant à la durée des contrats.

Sous l'angle des relations sociales, d'une part il apparaît de façon générale qu'à l'exclusion du secrétariat général et de la direction des ressources humaines, les différents niveaux d'encadrement ne peuvent pas suffisamment se reposer sur des compétences managériales solides. Ceci est dû en particulier au mode de fonctionnement et de recrutement qui repose sur des compétences scientifiques, voire techniques quasi exclusives. D'autre part, le dialogue social institutionnel, à travers les instances, ne remplit souvent pas correctement son rôle, tant parce les élus ne jouent pas leurs rôles, que parce que la hiérarchie ne les associe pas assez à la concertation et aux décisions.

Concernant les difficultés de gouvernance dans l'enseignement technique, l'analyse a confirmé que les situations de crise ne pouvaient s'améliorer en conservant le statu quo et il a été, le plus souvent, préconisé de proposer des mobilités. De même, quand le climat social est dégradé ou fortement susceptible de l'être, les missions conduites mettent le plus souvent en évidence des problèmes de posture et de dialogue social avec des responsabilités partagées. Ainsi, de façon générale, il apparaît difficile de mettre en œuvre une remédiation sans passer par des mobilités, particulièrement parce que les agents, quels qu'ils soient, refusent de reconnaître leur responsabilité et de modifier leur mode de fonctionnement. Le système qui, plus qu'avant, requiert des évolutions rapides et une adaptation permanente, nécessite une finesse dans le jeu relationnel à laquelle les personnels ne sont pas formés et justifierait certainement un meilleur « profilage » de certains postes sensibles.

Des inspections ont été également conduites dans l'enseignement agricole privé sous contrat, visant à vérifier dans les établissements le respect des référentiels et l'organisation du temps de travail des enseignants. Les inspections se sont attachées à vérifier l'adéquation des structures de classes, au regard de la dotation globale horaire (DGH) et le respect du cadre réglementaire régulant le travail des enseignants dans l'enseignement privé. Ont été

particulièrement observés : le temps de travail hebdomadaire, le cumul d'emploi d'agents de droit public et de droit privé, la place des activités de SCA (suivi, concertation, autre).

Selon les établissements, les conclusions sont très diverses. Concernant les référentiels, des moyens de gestion très performants sont mis en œuvre. Si des manquements sont parfois observés, ils concernent la pluridisciplinarité, les enseignements à l'initiative des établissements (EIE) et les dédoublements. L'observation des conditions de travail fait apparaître un réel dialogue social. Les faiblesses observées dans certains établissements concernent majoration et minoration d'horaires d'enseignement liés aux effectifs ainsi que les décharges horaires de première chaire. Enfin, l'analyse de l'utilisation de la DGH montre des démarches visant à l'optimisation des moyens. Des écarts sont constatés dans certains établissements concernant des classes plus nombreuses que celles prévues au contrat ainsi que certaines disparités dans l'application du SCA.

Concernant les difficultés de gouvernance, l'analyse a confirmé que les situations de crise ne pouvaient s'améliorer en conservant le statu quo et il a été, le plus souvent, préconisé de proposer des mobilités.

La lettre de commande 2013-2014 contenait l'élaboration d'indicateurs visant à rendre compte du climat social des établissements. Le travail, qui a été engagé, ne permet pas de formaliser d'ores et déjà les indicateurs. Cependant, ce chantier a avancé à travers la réalisation de missions, d'une part dans l'enseignement technique et d'autre part, dans l'enseignement supérieur. Ces missions ont notamment permis, à travers une entrée par les instances et les relations sociales, de caractériser le climat éponyme. Une méthode qui pourra contenir des indicateurs (prévention et constats) en sera directement issue.

Par ailleurs, les inspecteurs à compétence générale ont, en interne à l'IEA, participé à des chantiers afin d'apporter leur expertise sur le fonctionnement global des établissements et leur gouvernance.

Compte tenu de la validation par test de la méthode d'évaluation externe des établissements (cf. supra), il apparaît que le déploiement pourrait être mis en œuvre à raison d'une vingtaine par an. De plus, les éléments capitalisés, tant dans l'enseignement technique que supérieur, permettent d'envisager de formaliser les premiers éléments qui serviront d'indicateurs rendant compte du climat social des établissements.

Dans le domaine de la coopération internationale, l'activité a été reconsolidée après une période de vacance de poste. Outre les relations rétablies ou nouvelles avec l'ensemble des partenaires des services de la DGER, du MAAF et externes, deux chantiers principaux ont été démarrés : l'analyse de l'efficacité de la base de données Hermès et la valorisation des temps de parcours à l'étranger. L'expertise de l'Inspection dans le domaine de la coopération internationale a été apportée sur quatre dossiers partenariaux d'envergure, avec le Cameroun, la Chine, le Maroc et l'Indonésie.

Le rapport d'étude sur la base de données Hermès sera remis en septembre 2014. L'ensemble des acteurs de l'enseignement agricole technique et supérieur, public et privé, a été interrogé tant au niveau du pilotage national qu'aux échelons régionaux et locaux. L'objectif est d'apporter des recommandations en vue d'améliorer l'ergonomie, l'organisation et la gestion de cette base de données.

Le travail d'étude réalisé à ce jour sur la valorisation des compétences acquises par un apprenant lors d'une séquence de formation à l'international, a permis de repérer les actions innovantes conduites et la nature des compétences valorisées. La seconde étape, qui se déroulera durant le second semestre 2014, précisera les démarches méthodologiques engagées par les acteurs, les difficultés rencontrées et les leviers mobilisés, ainsi que le degré d'appropriation des dispositifs européens existants de transfert et de reconnaissance des compétences (ECVET).

Les premiers acquis ont été investis dans la définition d'une session du plan national de formation (PNF) sur la préparation, le suivi et la valorisation du stage à l'étranger, en promouvant notamment une reconnaissance dans le parcours de l'apprenant des compétences acquises lors de ce temps de formation à l'international.

L'expertise de l'Inspection a été mobilisée dans le cadre de la seconde phase (2014-2016) du programme AFOP avec le Cameroun, déterminante pour la pérennisation du dispositif expérimental et qui comprend quatre axes majeurs :

- la poursuite du développement du dispositif de formation des exploitants et des techniciens agricoles ;
- la construction d'un dispositif d'accompagnement de l'insertion professionnelle des jeunes et adultes formés ;
- la poursuite du renforcement des capacités des cadres chargés du pilotage du dispositif de formation et des personnels en charge de la formation et du déploiement de l'offre de formation ;

- la consolidation du dispositif institutionnel en charge de l'orientation stratégique et du pilotage du dispositif de formation.

Cette mission a permis de clarifier les champs d'accompagnement de la DGER et de l'Inspection de l'enseignement agricole en matière d'expertise technique à mobiliser, mais nécessite un engagement affirmé au plus haut niveau des différents partenaires camerounais.

La contribution de l'Inspection au travail partenarial avec la Chine s'est traduite par la participation à une mission sur place et à l'aide apportée à la construction du dispositif d'accueil de leur délégation. Cette mission, réalisée conjointement par le CGAAER et l'IEA en avril 2014, consistait d'une part à engager les premières activités portant sur la formation de futurs jeunes agriculteurs familiaux et d'autre part, à préciser les thèmes possibles de collaboration avec deux provinces, dans le champ des formations liées aux filières porcines et vitivinicoles.

Un programme de collaboration entre la DGER et l'École professionnelle d'agriculture du Jiangsu est actuellement proposé à la partie chinoise. Il a pour but d'accompagner le Collège professionnel d'agriculture du Jiangsu dans sa stratégie de positionnement sur le marché concurrentiel de la formation professionnelle continue des cadres de niveau de base et intermédiaire. À terme, en fonction du développement du programme de coopération et de l'activité de formation, la collaboration pourrait se traduire par la mise en place d'un centre franco-chinois dédié à la formation professionnelle et pratique en agriculture et transformation des produits agricoles et mettant en œuvre les principes de l'ingénierie de formation.

Des échanges de formateurs sont prévus. D'autres aspects collatéraux sont également traités dans ce programme de coopération franco-chinois. L'IEA continuera à apporter son expertise tant que de besoin.

L'Inspection de l'enseignement agricole est sollicitée par l'ambassade de France à Jakarta pour réaliser en septembre 2014 un état des lieux de la formation agricole en Indonésie, en vue d'identifier les adaptations nécessaires du système d'enseignement, des méthodes et des curricula. Les termes de références de cette expertise ont été construits dans le 1er semestre 2014.

L'expertise de l'Inspection a été sollicitée pour apporter un appui à la direction de l'enseignement, de la formation et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la pêche maritime du royaume du Maroc (cf. paragraphe suivant).

Dans le domaine de l'animation et du développement des territoires (ADT), l'année a été marquée par une contribution forte aux travaux du domaine compétence générale et par des réponses aux sollicitations régionales. Ce domaine a apporté son expertise à l'administration relativement aux projets déposés et en cours pour les ingénieurs tiers-temps et les chefs de projets. L'inspecteur concerné a également pu apporter une contribution spécifique pour l'appui au dispositif de formation agricole marocain.

L'une des attentes de la direction de l'enseignement, de la formation et de la recherche du ministère marocain chargé de l'Agriculture portait sur le projet d'établissement, et plus particulièrement sur un appui à la constitution de son architecture. L'animation et le développement des territoires revêtent beaucoup d'importance pour l'enseignement agricole marocain qui l'a inscrit dans ses missions avec deux enjeux majeurs : l'alphabétisation des zones rurales et la réponse à des besoins professionnels immédiats. L'expertise a permis de mettre en évidence le besoin d'une stratégie nationale sur la question du projet d'établissement pour que les directeurs en perçoivent l'utilité. Une approche méthodologique simple a été proposée et dans le cadre des échanges franco-marocains, des membres d'équipes de direction pourraient participer à des séances de formation des directeurs français (module organisé par AgroSup Dijon dans le cadre de la formation initiale des cadres) et une formation pourrait être organisée *in situ* à partir d'un cas concret par le binôme d'inspecteurs experts sur le sujet.

Dans le domaine administratif, juridique et financier (Adjufi), l'année a été essentiellement marquée par le travail conséquent de relecture du projet d'instruction comptable M.9.9. La DGFIP considère le projet abouti ; il doit désormais être soumis au Conseil de normalisation des comptes publics avant de pouvoir être signé conjointement par les deux ministères. La date de mise en application envisagée est le 1^{er} janvier 2015.

Parallèlement à ces travaux de réécriture, l'adéquation du logiciel *Cocwinelle* avec les nouveautés introduites dans l'instruction comptable a été anticipée par une relation constante avec le service Cnerta d'Eduter Dijon. Une mise à jour logicielle à l'automne permettra ainsi, aux EPLEFPA de mettre en œuvre la nouvelle instruction comptable dès qu'elle sera applicable.

Citons aussi l'opération annuelle de suivi financier des EPLEFPA qui a été réalisée en juin 2014 sur les comptes financiers arrêtés au 31 décembre 2013. Cette opération permet d'avoir un regard objectif et national sur la situation financière de chacun des 169 EPLEFPA. Il est porté par un groupe

piloté par l'Inspection de l'enseignement agricole mais qui fait également appel à une expertise externe : représentants du CGAAER, de la DGER et des CSRF, des attachés en DRAAF-SRFD, des chefs d'établissements. Utilisé dans le cadre du dialogue de gestion entre la DGER et les DRAAF, c'est un outil synthétique dont les enseignements sont attendus tant aux niveaux central que déconcentré. Les tableaux d'analyse et de synthèse ainsi que le recueil des données, sont mis à la disposition de la sous-direction EDC et du pôle de contrôle de gestion sous forme de fichiers.

En ce qui concerne les établissements considérés en crise financière potentielle ou avérée, un appui a été apporté au bureau BPOE pour la définition des mesures à solliciter auprès des établissements et des DRAAF afin de mettre en œuvre des mesures de redressement.

L'expertise sur les fonctions de secrétaire général en EPLEFPA est en cours. Elle a été lancée en janvier 2014 et a fait l'objet de trois réunions de travail ainsi que d'entretiens avec les représentants du CGAAER, des IGAPS et des directeurs d'établissements et de centres. Des sondages ont été opérés à l'occasion de mission en établissement auprès de secrétaires généraux en poste, ce qui va permettre de lancer prochainement une enquête synthétique, basée sur le volontariat et l'anonymat. Il est prévu que le rapport d'expertise soit rendu en fin d'année.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques », la demande d'expertise a été encore importante, dynamisée (cf. supra) par l'engagement du projet agro-écologique pour la France et « Enseigner à produire autrement » qui constituent un véritable levier pour engager de nouvelles réflexions sur les orientations des EA/AT, leurs relations avec les acteurs du territoire et les organisations professionnelles. Dans cette période d'interrogations « positives », les inspecteurs DE-EA/AT sont beaucoup sollicités, aussi bien par les échelons régionaux (avec des écarts importants) que par les échelons locaux (principalement les DEA).

Les expertises ont d'abord été des appuis à des équipes, des DEA/DAT ou des centres. Au plan national, outre la participation à plusieurs COPIL (ALEXIA, chefs de projets, RMT...) et aux commissions (aptitude DEA/DAT, CAP Chefs de travaux, qualification suite APF...), les inspecteurs ont été fortement sollicités par des DEA/DAT principalement mais aussi par des directeurs d'EPLFPA et quelques chefs de SRFD, sur des sujets très variés. L'apparition l'an dernier du thème « Gestion des personnels » et « Situation de conflit » au sein des EA/AT s'est confirmée. En effet, les orientations actuelles des politiques publiques suscitent parfois des postures de réserve, voire d'opposition, qui

nécessitent de la conviction et une stratégie adaptée à chaque contexte. Se sentant souvent isolés pour traiter ces difficultés, les DEA/DAT font appel aux inspecteurs qui considèrent l'apport de réponses immédiates comme prioritaire afin, si possible, d'éviter une évolution vers une situation conflictuelle forte imposant une mission sur le terrain. Pour être efficace et pertinent, cet accompagnement induit une coordination permanente et active.

Le chantier *Guide méthodologique «Sécurité dans les EA et les AT des EPLEFPA» (GUIMSEAT)* s'est déroulé dans les temps impartis. Le guide numérique est maintenant conçu. Le rapport final a été remis. GUIMSEAT a depuis été présenté aux membres du conseil spécifique du comité de suivi de la convention DGER/MSA, à la DGER (sous-directions EDC et POFE), à la présidente de l'inspection sécurité-santé au travail - ISST. À sa demande, une proposition de modification des principales ressources, liées en particulier au Code du travail, a été analysée positivement avec leur remplacement par des accès directs au site internet Legifrance, pour une mise à jour continue. Le dossier est maintenant en phase de décision chez le commanditaire (maîtrise d'ouvrage ACE) pour analyse de la transformation en langage Web par Eduter-Cnerita.

Figurant dans la lettre de commande 2013-2014, le thème de l'évaluation des risques psychosociaux (RPS) pour les DEA/DAT nécessite la prise en compte de l'évolution du contexte réglementaire. En effet, un protocole d'accord-cadre, relatif à la prévention des RPS dans la fonction publique, a été signé le 22 octobre 2013 par la ministre de la Fonction publique avec les représentants des organisations syndicales et des employeurs publics. Ce protocole vise à intégrer durablement la prise en compte des RPS au même titre que les autres risques professionnels dans les politiques de prévention.

Au regard du calendrier imposé par l'accord-cadre de la fonction publique et afin de rester dans une démarche qui ne se superpose pas aux obligations des établissements, il est proposé de rester dans un accompagnement rapidement opérationnel, destiné aux DEA/DAT, permettant de répondre à des situations d'urgences, dans l'attente d'une politique globale d'EPLFPA qui inclura alors la fonction dans la prévention des risques.

La contribution de l'IEA porte sur le recensement des principaux facteurs et des principales situations à risque aux dires d'inspecteurs, de DEA/DAT, de directeurs d'EPLFPA et de chefs de SRFD, ainsi que sur l'élaboration d'une fiche de recommandation à l'attention de la hiérarchie (directeur d'EPLFPA, DRAAF-SRFD) pour chaque situation ou groupe de situations repérées. Compte tenu des éléments de calendrier, le chantier démarrera début septembre 2014.

Comme le précise la lettre de commande 2013-2014, le dossier « Indicateurs des EA/AT » a été repris, dans l'objectif d'en faire évoluer le contenu, suite au test réalisé tout au long de l'année 2013 sur l'ensemble des établissements de formation disposant d'une EA/AT de la région Aquitaine (réflexion DRAAF-conseil régional-EPLEFPA sur le thème de la redéfinition des subventions pédagogiques accordées aux EA/AT et ouverture sur la mise en œuvre préalable d'indicateurs spécifiques). Le volet « Indicateurs financiers » a été retravaillé, dans un objectif de simplification et d'efficience, en relation avec le groupe d'inspecteurs Adjufi.

La poursuite des travaux portera, sur le premier trimestre de l'année 2014-2015, sur l'évolution du volet « Indicateurs de l'exercice des missions des EA/AT » et son évolution éventuelle vers la mise en œuvre d'un indicateur de synthèse « Produire autrement ». Le lien devra être assuré d'une part pour l'utilisation automatisée des données ALEXIA en la matière et d'autre part, pour la prise en compte de ces éléments dans l'évaluation des EPLEFPA qui intègre le fonctionnement des EA/AT et en particulier la mise en œuvre des politiques publiques en assurant un équilibre économique et financier des centres EA/AT.

La banque de donnée ALEXIA continue son développement et les inspecteurs DE-EA/AT ont participé à tous les travaux du comité de pilotage et à la formation des démultiplicateurs régionaux de l'application, proposant au comité de pilotage une charte de l'utilisateur qui a été validée.

Deux évolutions sont en cours : d'une part la création de restitutions grand public, avec un groupe de travail à mettre en place, qui doit définir les périmètres de ces restitutions et d'autre part, l'analyse des descripteurs déjà en place, pour mettre à jour une arborescence globale des nomenclatures. L'IEA est régulièrement sollicitée sur des questions techniques lors de la saisie des données par les DEA/DAT. Malgré les messages d'alerte sur la nécessité d'une plus grande vigilance des échelons locaux (directeurs d'EPLEFPA) et régionaux (chargés de mission en DRAAF) pour la validation des données, la campagne 2012 s'est terminée pratiquement avec un retard de six mois. Si ce décalage ne concerne qu'un nombre limité d'établissements, il est très pénalisant pour la valorisation des données qui nécessite la clôture de la campagne par le Cnerta.

On notera enfin que, concernant la mission d'expertise et d'appui et pour l'ensemble de l'Inspection, huit rapports d'étude ont été rédigés.

3. Mission de contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles et mission de participation à la formation initiale et continue des personnels

Dans le domaine pédagogique, l'accompagnement des personnels et des établissements pour la mise en œuvre des réformes engagées, s'est poursuivi dans les actions menées par l'Inspection, à travers l'élaboration et la mise à disposition de ressources et de recommandations (documents d'accompagnement), la participation des inspecteurs et inspectrices aux sessions de lancement des diplômes rénovés ou dans les évolutions et l'ajustement du dispositif global d'accompagnement, à travers les réunions techniques en lien avec les services de la DGER et le SNA notamment, les regroupements des personnes « référentes rénovation en DRAAF-SRFD ». En matière d'animation du système dans le domaine pédagogique, l'IEA s'est largement impliquée dans l'accompagnement des réformes pédagogiques, à travers les dispositifs nationaux et territoriaux mis en place.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), les inspecteurs FPC&A ont continué à jouer un rôle structurant dans le système d'inspection de l'apprentissage avec son échelon déconcentré, en : participant à la commission de recrutement des chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA) en DRAAF, collaborant avec le réseau de ces CIA, ce qui s'est traduit par la rédaction du rapport annuel de la mise en œuvre de la mission au plan régional, l'actualisation du guide du CIA, la réalisation d'inspections conjointes de centre pour la partie CFA, l'expertise de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle pour les formations par la voie de l'apprentissage.

Ils ont également participé aux rencontres DGER-IEA-CIA, à la formation annuelle des CIA, à des réunions interrégionales de coordination et ont animé le regroupement national des 11, 12 et 13 juin 2014.

Les inspecteurs de la FPC&A ont également participé aux réunions nationales des délégués régionaux à l'ingénierie de formation (DRIF) et des chargés de FPC&A en DRAAF-SRFD ainsi qu'à celles des chargés d'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs.

Au plan national, dans le cadre de l'organisation de la DGER, les dossiers concernant le secteur FPC&A sont suivis par l'ensemble des sous-directions et de nombreux bureaux. Ces derniers mois, des changements importants

sont intervenus concernant les personnes chargées des dossiers. Les inspecteurs FPC&A ont œuvré auprès de ces nouveaux interlocuteurs pour une continuité de liens privilégiés entre IEA et chargés de mission traitant des différents dossiers liés à la FPC&A, avec une forte réceptivité de la part de nombreux agents. Cette démarche concertée IEA/DGER est donc à poursuivre pour assurer une communication et des échanges qui favoriseront l'avancée des dossiers.

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs ont participé à différents réseaux et travaux sur plusieurs thématiques : « Égalité des chances », « Gaïa », « Réussite comparée filles/garçons » et « Violences en milieu scolaire ». La participation de l'Inspection à ces différents chantiers permet d'apporter une connaissance systémique du terrain qui est indispensable pour compléter la vision globale de l'administration et celle, plus parcellaire, des agents en poste en établissements ou services déconcentrés. Toutes ces thématiques liées au fait social, traitent à la fois de généralités et des effets régionaux ou locaux dont il est essentiel de pouvoir tenir compte.

Dans le domaine de la coopération internationale, l'Inspection est associée à la préparation d'une séance d'information des personnels de direction à l'automne 2014, lors de leur séminaire, sur les nouvelles opportunités de la programmation Erasmus+ (2014/2020), ce qui lui permettra, à travers une présentation du dispositif, d'apporter une aide aux établissements pour élaborer et mettre en œuvre une véritable politique d'ouverture européenne. L'Inspection participe également à la préparation du séminaire international d'octobre 2014 qui est organisé conjointement par le réseau FAR (Formation agricole et rurale à l'international), le ministère marocain de l'Agriculture et de la Pêche, la DGER et ses réseaux géographiques « Afrique ». Cet atelier aura pour objectif de renforcer, par l'échange d'expériences, la réflexion stratégique sur le rôle de la formation agricole et rurale pour répondre aux différentes formes d'agricultures.

Dans le domaine administratif, juridique et financier, en ce qui concerne la mission d'animation, outre les nombreux questionnements et demandes d'expertises informelles auxquels répondent au quotidien les inspecteurs ADJUI, cette mission a reposé principalement sur l'animation des réunions du réseau des attachés en DRAAF-SRFD, chargés du contrôle des actes et du conseil auprès des EPLEFPA. Outre la préparation des séances et leur organisation, c'est trois fois deux jours de réunion qui ont ainsi été assurés dans l'année. Ce travail nécessaire afin de favoriser une vision cohérente de l'application de la législation et de la réglementation dans chaque région, demande à la

fois des temps d'échanges de pratiques, de formation, de présentation de l'actualité législative et réglementaire (avec des interventions fréquentes des différentes sous-directions de la DGER et du SRH) et des travaux pour la réalisation d'outils de référence communs au réseau. Ces réunions sont d'autant plus essentielles que certains agents sont affectés sur ce type de poste sans aucune culture de l'enseignement agricole, ni parfois connaissance juridique particulière.

Par ailleurs, lors de cette année, quatre demi-journées d'animation ont été réalisées, l'une au profit de l'UNREP, deux sur le thème des assurances en Limousin (établissements de la région) et enfin une sur celui des conventions de biculturalisation à Brie-Comte-Robert (stage PNF).

Dans le domaine « Développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques », la contribution à l'animation du système est aussi une activité importante, également dynamisée par « Enseigner à produire autrement ».

Plusieurs notes ont été rédigées préalablement à la conception du plan d'action : la situation économique et financière des EA/AT, le pilotage stratégique, ainsi qu'une contribution à la note de service du 27 mars 2014 « Élaboration d'un programme régional de l'enseignement agricole pour la transition agro-écologique et de mobilisation à cet effet des EA/AT ».

Par ailleurs, à la demande de plusieurs régions, l'inspection des EA/AT a été sollicitée dans le cadre de la préparation de ces programmes régionaux. Si l'Inspection ne peut participer à la mise en œuvre d'actions spécifiques dont elle pourrait avoir, à l'avenir, charge d'évaluation, elle a contribué au dispositif d'animation en apportant une expertise et un regard extérieur sur les réflexions régionales en cours.

L'accompagnement des réseaux thématiques par l'IEA est permanent, avec un suivi plus important pour les thématiques suivantes : Performance énergétique, Écophyto 2018, Agriculture biologique et Apiformes.

- Le réseau « Performance énergétique des exploitations »

Les travaux de 2013-2014 sont restés centrés une nouvelle fois sur le thème de la méthanisation. Sur ce sujet, les difficultés rencontrées par deux établissements, suite à la défaillance d'un fournisseur principal, confirment la nécessité de s'entourer de bureaux d'études crédibles et fiables. Le réseau participe également au RMT « Biomasse et territoires » pour lequel six sites, dont deux EPL, participent à la production de références techniques et agronomiques et à la formalisation de retours d'expériences.

- Le réseau «Écophyto»

La finalité de l'action 16 du plan Écophyto 2018 est d'engager les exploitations de l'enseignement et des organisations professionnelles à jouer systématiquement un rôle moteur dans la généralisation des itinéraires techniques et des systèmes de culture innovants. L'année a été marquée par les événements suivants : la mise en œuvre d'une restitution nationale des résultats de la première tranche de 3 ans en novembre 2014, devant les partenaires institutionnels, la place de l'action 16 dans le plan Écophyto 2018 et le démarrage d'une nouvelle tranche avec reprise des éléments réglementaires pour les établissements retenus.

- Le réseau «Agriculture biologique»

Les inspecteurs DE-EA/AT ont participé aux journées du réseau «Formabio» et ont été régulièrement sollicités par des DEA à la recherche d'informations technico-économiques. On constate une nouvelle croissance du nombre d'exploitations qui s'engagent ou envisagent de s'engager en agriculture biologique, du moins à l'échelle d'un atelier de l'exploitation. Les politiques de plusieurs conseils régionaux l'expliquent en partie.

- Le réseau «Apiformes», dont les deux objectifs principaux sont, d'une part former et sensibiliser les enseignants et les élèves des établissements aux abeilles et à leur rôle dans la pollinisation et d'autre part, créer un réseau national d'acquisition de connaissances sur les abeilles, a également été suivi par les inspecteurs DE-EA/AT. Ils ont notamment participé à la conclusion du séminaire national où ils ont évoqué la nécessité de mobiliser les exploitations agricoles pour le suivi des pollinisateurs en fonction des pratiques prairiales et culturales.

Par ailleurs, de plus en plus sollicités par les porteurs des dossiers CASDAR et RMT, les inspecteurs DE-EA/AT ont veillé, lorsque le sujet le permettait, à promouvoir la place et le rôle des établissements de l'enseignement technique agricole. Deux exemples sont particulièrement significatifs : le projet CASDAR «Pilotage stratégique de l'exploitation» et le RMT «Systèmes de polyculture élevage».

- Le projet CASDAR «Pilotage stratégique de l'exploitation»

Après un investissement important pour soutenir ce projet et associer les acteurs de la recherche, de la formation et du développement, la fin de l'année 2013 a été marquée par la présence de ce thème dans la liste des dossiers retenus. Ce projet est maintenant suivi de près, conjointement avec un inspecteur pédagogique en sciences et techniques économiques, sociales et de gestion.

- Le RMT «Systèmes de polyculture élevage»

Porté par l'Institut de l'élevage et l'ACTA, ce nouveau RMT se caractérise par une présence forte de l'enseignement technique agricole avec huit établissements engagés comme membres fondateurs ou associés. En collaboration avec l'animatrice nationale du réseau «Élevage», l'Inspection a fortement contribué à cette mobilisation en sollicitant des établissements ciblés et en défendant auprès des porteurs de projet une place à part entière pour ces derniers.

4. Formation et recrutement

Toutes catégories d'inspecteurs confondues, l'IEA s'est, comme chaque année, largement investie dans la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels de l'enseignement agricole, comme le spécifie sa quatrième mission. Rappelons que la place de l'IEA dans les dispositifs de formation est reconnue dans le système par l'ensemble des acteurs (stagiaires, AgroSup Dijon, ENFA, etc.). Il en est de même pour les opérations de recrutement, pour tous les types de personnels. On mentionnera en particulier l'opération de «déprécarisation», pour la deuxième année. Qu'il s'agisse de formation ou de recrutement, on retiendra plus particulièrement les points suivants.

Dans le domaine pédagogique, l'activité de recrutement de l'IEA a été particulièrement importante en 2013-2014. La participation aux concours réservés a, en particulier, entraîné une mobilisation de l'ensemble des inspecteurs pédagogiques. Les procédures de reconnaissance d'acquis de l'expérience professionnelle (RAEP), mises en place pour la deuxième année consécutive pour ces concours réservés et mieux maîtrisées par l'ensemble des acteurs, ont donné satisfaction quant au déroulement de ces concours. Il apparaît cependant que les viviers de candidats sont faibles et n'ont pas permis, pour nombre de sections, de pourvoir l'ensemble des postes.

L'activité de formation des inspecteurs pédagogiques, très diversifiée, est marquée par le dispositif de tutorat des agents contractuels (TUTAC) qui constitue un rendez-vous majeur. Il permet de doter d'un bagage indispensable les contractuels de l'enseignement public et de contribuer à familiariser ces jeunes enseignants aux diverses compétences professionnelles de l'enseignement, qui seront au cours de l'année scolaire l'objet de l'inspection. Pour l'enseignement privé, un certain nombre de rencontres entre inspecteurs et enseignants sont programmées, visant la découverte ou l'approfondissement de ces mêmes compétences professionnelles.

Également, l'inspection s'est particulièrement mobilisée sur des actions de formation portant sur les pratiques pédagogiques et l'évaluation. Elle a aussi continué à développer les problématiques liées aux rénovations, en particulier l'exercice de l'autonomie des établissements et le pilotage pédagogique dans la formation des personnels de direction.

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs sont intervenus dans le recrutement des directeurs d'EPLEFPA, des CPE ainsi que dans le processus de qualification des directeurs de l'enseignement agricole privé à temps plein. Pour ces différentes opérations, l'inspecteur chargé de la mission animation développement des territoires et celui chargé de la mission de coopération internationale ont été mis à contribution tant que de besoin. L'activité de recrutement pour l'enseignement agricole public (CPE et personnels de direction) est importante, tant en nombre de jours qu'au niveau de l'enjeu pour le système. Dans ces processus de recrutement, on note une réelle professionnalisation des candidats mais aussi des examinateurs, dont les inspecteurs.

Les inspecteurs des établissements et missions ont également contribué à l'ingénierie et à l'animation de la formation des cadres, principalement sur les questions de pédagogie, de gouvernance et de méthodologie de projet pour ce qui concerne les équipes de direction d'EPLEFPA, sur les questions d'animation éducative auprès des CPE en formation et sur les questions de politique générale auprès des directeurs du CNEAP en formation.

Dans le domaine administratif, juridique et financier, les inspecteurs ont une activité soutenue de formation initiale et continue des agents de l'enseignement agricole. Durant cette année, ils sont intervenus devant les directeurs d'EPLEFPA, les directeurs adjoints et directeurs de centres, les gestionnaires, les CPE, ainsi que dans le cadre du PNF. Ces interventions et leur préparation représentent un volume horaire important.

Il convient de noter que de nombreuses demandes d'intervention en région sur des thèmes divers n'ont pu être satisfaites, compte tenu de la charge de travail. Cependant, l'essentiel des thèmes relatifs à la comptabilité sera pris en compte dans le cadre de la formation de l'ensemble des cadres des établissements à la nouvelle instruction comptable M99.

Les inspecteurs Adjufi ont également été beaucoup sollicités pour différents recrutements d'agents par le secrétariat général : attaché principal d'administration, secrétaire administratif de classe exceptionnelle et de classe supérieure, attachée d'administration et secrétaire administratif de classe normale

(déprécarisation). Au total, les inspecteurs Adjufi auront cette année participé à sept concours et examens professionnels.

La présence des inspecteurs sur ces concours est essentielle, afin de s'assurer que le secteur de l'enseignement agricole, qui représente la moitié des emplois du ministère de l'agriculture, n'est pas méconnu, tant dans les épreuves écrites qu'orales et que ses spécificités sont prises en compte. Leur connaissance globale du fonctionnement des administrations, du droit administratif et des finances publiques leur permet, par ailleurs, de juger des prestations de l'ensemble des candidats, quelle que soit leur administration d'origine.

À noter enfin leur participation cette année à trois jurys de titularisation d'agents COTOREP.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques », les inspecteurs DE-EA/AT se sont particulièrement investis dans la formation des nouveaux DEA/DAT, avec une semaine de formation en juillet construite dans une approche très opérationnelle pour exercer cette nouvelle fonction, qui comprend la remise d'une « boîte à outils », conçue et actualisée par les inspecteurs, contenant les circulaires et notes de service fondamentales pour exercer la fonction, des informations relatives aux politiques publiques nationales et des rapports et publications réalisées par l'IEA relatifs aux missions des EA/AT. Les inspecteurs ont également participé à la formation TUTAC pour les faisant fonction de DEA/DAT et bien entendu au cycle de formation des personnels de direction d'EPLFPA et de centres.

Concernant le recrutement, ils ont été impliqués dans les concours de PLPA Chefs de travaux, pour la rédaction des sujets (écrits et oraux) et la participation au jury. À l'avenir, il s'avérerait opportun de ne pas reconduire ce type de concours mais d'ouvrir, compte tenu de la population actuelle des DEA/DAT, un concours interne accessible à de jeunes ingénieurs contractuels et un concours externe.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), les inspecteurs sont intervenus dans les sessions de formations des personnels de direction et des chargés d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont assuré la formation dans le cadre de TUTAC, pour les formateurs et directeurs de centres nouvellement recrutés en CFA et CFPPA. Ils sont également intervenus dans la formation des personnels de direction d'EPLFPA et de centres.

En matière de recrutement, ils se sont beaucoup investis dans le concours réservé de « déprécarisation » des PLPA Ingénierie de la formation professionnelle (PLPA IFP), sa conception et son organisation. Ils ont également participé aux commissions de recrutement et de qualification des directeurs de CFA et CFPPA, des personnels de direction d'EPLEFPA et de chargés d'inspection de l'apprentissage auprès des DRAAF.

Concernant les PLPA IFP recrutés, leur inspection s'est déroulée en deux parties : une première relative à la titularisation PLPA et une seconde relative à la qualification de directeur de centre. Le cursus de formation qui a été proposé à ces stagiaires a été très dense (de septembre à mai). Habituellement, le parcours classique est d'un an pour la formation PLPA plus deux ans pour la formation de directeur. Par ailleurs, 21 recrutés sur 22 étaient affectés sur des postes de direction de centre, fonction qu'ils n'avaient, pour la plupart, jamais exercée avant cette nomination.

Les inspecteurs FPC&A soulignent la difficulté qu'ont eu les intéressés à atteindre en un an l'ensemble des objectifs visés, en termes de capacités mais aussi de gestion du temps : prise en mains du poste de direction, présence aux sessions de formation, préparation des dossiers d'évaluation, etc. Enfin, en termes de qualification, les inspecteurs soulignent que le temps d'exercice de la fonction de directeur est insuffisant pour permettre d'évaluer la maîtrise de certaines capacités, notamment celles relatives au management.

La coordination IEA/RAPS a fonctionné pour la quatrième année. Complètement opérationnelle, rappelons qu'elle est organisée autour d'une réunion tripartite annuelle DRAAF-MAPS-IEA par région et d'une réunion périodique IEA (cellule nationale)-RAPS (un membre de chaque MAPS). Ces réunions permettent de réaliser un point méticuleux, établissement par établissement, des questions de personnels à surveiller ou des interventions à réaliser. Depuis trois ans, un relevé de décision précise le « qui fait quoi » pour l'année à venir, donnant ainsi une feuille de route partagée et permettant de faire un point précis lors de la rencontre suivante.

Les réunions périodiques (deux ou trois dans l'année) permettent, quant à elles, d'aborder des sujets thématiques (par exemple le bilan des campagnes de recrutement de personnels de direction d'EPLEFPA et ses conséquences sur le suivi et la prise de fonction) et d'essayer de repérer si des alertes conjoncturelles ou structurelles sont à l'œuvre.

Cette année aura également été marquée par la mise en place au 1^{er} janvier 2014 de la procédure CHORUS DT pour les déplacements des inspecteurs. Compte tenu de la place essentielle des déplacements dans l'exercice du métier et de « l'essuyage de plâtre » de cette nouvelle procédure, les premiers

mois ont été difficiles et ont demandé une mobilisation très forte de la cellule nationale de l'Inspection, avec des contacts importants avec les services du secrétariat général. Après cette période tendue, le dispositif semble aujourd'hui à l'œuvre.

Le métier d'inspecteur de l'enseignement agricole nécessite un engagement en matière de formation continue, afin de maintenir, voire de développer l'expertise exigeante requise pour l'exercice de ce métier. Outre l'appartenance à différents types de réseaux d'information et l'accès à des ressources, notamment de leurs domaines, les inspecteurs participent autant que possible à des colloques, séminaires et symposiums. La prise en charge d'éventuels frais de fonctionnement par la DGER (MAPAT) et des frais de déplacement par l'IEA (au sein de son enveloppe) permet des participations dans l'année. Il serait parfois souhaitable de pouvoir financer des formations plus conséquentes en durée et de coût plus élevé. Toutefois, le volume d'activité, les impondérables du calendrier et les incontournables contraintes budgétaires limitent nécessairement cette activité et il convient donc d'être vigilant à la préservation de l'expertise.

Le **projet de l'Inspection de l'enseignement agricole** vient à son terme à l'automne 2014. Un groupe de suivi a veillé à la réalisation de chacune des opérations qui sont listées dans un échéancier précis. Ce groupe en a rendu compte à l'Inspection plénière. Lors du séminaire de rentrée 2014, il sera débattu de la nature des nouvelles étapes à engager.

Enfin, le **toiletage des textes relatifs à l'Inspection** s'est poursuivi sur deux plans. D'une part, la dérogation limitée envisagée concernant l'accès au statut d'emploi a été évoquée avec les services de la DGER et du secrétariat général. Un premier projet a été soumis ; il convient de faire le point sur son avancée. Comme évoqué, la dénomination d'inspecteur des établissements et missions, fonctionnelle mais non réglementaire, pourrait être introduite à cette occasion. D'autre part, la nouvelle note de service portant instruction sur l'exercice des missions de l'Inspection de l'enseignement agricole est en cours de préparation et de concertation interne. Elle devrait être proposée dans les prochaines semaines.



Annexes

ANNEXE I

Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole

1. Caractéristiques générales

L'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) est placée auprès de la directrice générale 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 la directrice générale pour expliciter la politique qu'elle conduit, en impulser l'esprit et en faire appliquer la lettre sur le terrain ;
- rattachée à la directrice générale, 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 toutes circonstances, ce qui donne force au point de vue de l'Inspection.

Son champ d'intervention concerne l'enseignement technique agricole public (169 établissements), l'enseignement technique agricole privé dans le cadre du contrat avec l'État (601 établissements) et l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire public pour ce qui concerne l'exercice des missions, la vie étudiante et la gestion (12 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 et de la pêche maritime qui, dans son article L. 811-4-1, en précise dans les grandes lignes les missions permanentes : « l'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formations ».

L'article 1^{er} 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 en charge de l'Agriculture 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 :

I°) 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...

Le contrôle des agents, des établissements et des dispositifs

C'est le regard classique et le rôle normatif d'une inspection, qui doit veiller au respect des règles et des prescriptions nationales. Il s'agit de vérifier des

compétences et des qualifications des agents, de vérifier le respect de procédures et de règles, de repérer « sur place et sur pièces » les éventuels dysfonctionnements c'est-à-dire les écarts par rapport aux règles, aux normes, aux instructions. Une procédure d'inspection peut mettre en cause la responsabilité d'agents, et peut 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 judiciaireisation, etc. ont fait entrer très largement les établissements et leurs responsables (y compris les enseignants) dans le champ des jurisprudences. En la matière, la prévention devient fondamentale, d'où l'importance pour l'Inspection de proposer des conseils en la matière auprès des établissements et des acteurs, de former les acteurs.

Des domaines s'offrent plus particulièrement à la fonction de contrôle :

- les contrôles effectués dans le cadre :
 - du recrutement d'agents contractuels de l'enseignement agricole public ;
 - de la pérennisation des contrats sous condition suspensive d'agents de l'enseignement agricole privé ;
 - de la titularisation, après concours, des professeurs PCEA ou PLPA2 stagiaires de l'enseignement agricole public (EQP, CAP) ;
 - de l'intégration en catégorie II ou IV, après concours, des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole privé (EQP, CAP) ;
- les contrôles d'agents, de centres ou d'établissements dans les situations de dysfonctionnement ou de crise ;
- le contrôle de l'application des prescriptions des référentiels ;
- le suivi pédagogique d'établissement suite au constat d'anomalies graves dans la mise en œuvre du contrôle certificatif en cours de formation (CCF).

2.2. Une mission d'expertise et d'appui

L'Inspection apporte à l'administration centrale sa capacité d'expertise et son appui dans quatre registres principaux d'activités :

- l'élaboration de sujets d'examen et de concours ;
- l'élaboration des prescriptions nationales (référentiels de diplôme) et des recommandations pédagogiques ;
- la participation à (ou l'organisation) des jurys de concours et d'examen ;
- la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général programmés annuellement.

L'Inspection participe en outre à différents groupes de réflexion mis en place à l'initiative de l'administration centrale. Sa participation très active

- et sa responsabilité - à l'élaboration des référentiels et des sujets d'examen (plus de 600 sujets d'examen produits par an) est un moment très important d'association de l'Inspection à l'élaboration de la norme.

L'Inspection doit accompagner sa participation à l'élaboration des référentiels d'un rôle de veille scientifique. En tout état de cause, le rapprochement de l'Inspection, sous des formes diverses, des établissements d'enseignement supérieur et de la recherche, est nécessaire afin de rester en phase avec les évolutions scientifiques, technologiques, sociologiques et 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 qualités, 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.

La directrice générale confie chaque année à l'Inspection, à côté des opérations d'évaluation proprement dites, la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général. Ces dernières années, l'Inspection a conduit des chantiers par exemple sur les sujets suivants : hygiène et sécurité en agroéquipement, utilisation pédagogique de l'exploitation agricole, l'évolution réglementaire de l'apprentissage et sa mise en œuvre dans les établissements d'enseignement agricole publics et privés, les réponses éducatives aux conduites à risque, pilotage des exploitations agricoles et rôle des DRAAF, évaluation du programme d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricole (PRIMO), expertises sur les diplômes et évaluation de l'expérimentation relative à la capacité professionnelle agricole, évaluation de l'accueil des apprenants étrangers par l'appareil de formation agricole et possibilités d'amélioration, évaluation de la mobilité internationale des apprenants de l'enseignement agricole, etc.

2.3. Une mission de contribution à l'animation

En tant que relais de la politique éducative élaborée et conduite par la directrice générale, 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 lui sont données pour exercer ce rôle lors :

- de la constitution et la coordination de réseaux des conseillers pédagogiques ;
- 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 ;
- de l'animation de réunions régionales ou interrégionales, organisées à l'initiative des directeurs régionaux de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ;
- de l'animation de groupes de travail à la demande de l'Administration ;
- de la conduite de chantiers d'évaluation ;
- 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 qualités, 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 de la directrice générale 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 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 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 69 inspecteurs répartis dans les quatre domaines de compétences :

- 46 inspecteurs à compétence pédagogique ;
- 10 inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;
- 7 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 une secrétaire générale, une assistante, une chargée de dossiers pédagogique et une gestionnaire.

L'ensemble de ces personnes positionnées géographiquement au siège de la DGER à Paris, constituent « la cellule nationale de l'inspection » qui a pour fonctions :

- 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 1 600 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 2013-2014

- Évaluation de l'expérimentation Certificat de spécialisation « Restauration collective », juillet 2013
- Évaluation du dispositif expérimental Brevet professionnel « Responsable d'exploitation agricole » mis en œuvre au CFPPA du Gers, juillet 2013
- « Produire autrement à partir de l'Agro-écologie ». Réalités et perspectives pour les référentiels, les pratiques pédagogiques et les exploitations de l'enseignement agricole, avril 2013
- Mission d'étude sur la situation des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) de la filière scientifique, voie technologie-biologie (TB) - Rapport conjoint IGEN/IEA, juillet 2013
- Évaluation des stratégies et résultats de positionnement des EPLEFPA sur les principaux plans d'action publique en lien avec les objectifs de la circulaire « Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables », juillet 2013
- Évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP). État des pratiques pédagogiques, avril 2013
- Suivi de la mise en place du conseil de l'éducation et de la formation dans les EPLEFPA, août 2013
- Groupes adultes relais. État des lieux - Impact des GAR sur la vie éducative et les pratiques pédagogiques, août 2013
- Guide méthodologique Sécurité dans les exploitations agricoles et les ateliers technologiques des EPLEFPA (GUIMSEAT), octobre 2013
- Évaluation de l'expérimentation Certificat de spécialisation « Restauration collective », juin 2014
- Les classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole en 2013-2014 ; une enquête de terrain sur les pratiques pédagogiques, mai 2014
- Évaluation de l'expérimentation sur l'inscription du BTSa dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, octobre 2013

- Expertise des résultats d'examen du baccalauréat professionnel à la session 2013, novembre 2013
- Évaluation finale des opérations pilotes, février 2014
- L'évaluation de l'EPLEFPA. Bilan de la phase test; nouvelle proposition méthodologique, juin 2014
- Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2011-2012, octobre 2013
- Conseil de l'éducation et de la formation de l'EPLEFPA; suivi de la mise en place du conseil, août 2013

Ces rapports sont disponibles sur www.chlorofil.fr

ANNEXE III

Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2014

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
Joël DEMULE-THENON	Coordinateur du domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »	Inspecteur des missions particulières de l'enseignement agricole
Patrice GUILLET	Coordinateur du domaine administratif, juridique et financier	Inspecteur à compétence administrative, juridique et financière
Jean-Gabriel POUPELIN	Coordinateur du domaine « pédagogie », assesseur du Doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
Damien TREMEAU	Coordinateur du domaine « établissements et missions », assesseur du Doyen	Inspecteur à compétence générale
Francine RANDI	Chargée de mission auprès du doyen	Inspectrice à compétence pédagogique
Ghislaine SAUBOA DROUET	Secrétaire générale	
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	Lettres
Christine FAUCQUEUR	Lettres
Patricia MAZOYER	Lettres
Antoine GALINDO	Langues
Claude ROLLET	Langues
Hélène TOURAS	Langues
Christian PACULL	Mathématiques - informatique
Hervé ROUX	Mathématiques - informatique
Arnaud LATHÉLIZE	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
Pierre Loïc AUBERT	Éducation socioculturelle
Marcel FERREOL	Éducation socioculturelle
Stéphane GENOUX	Documentation et technologie de l'information et du multimédia
Véronique WOZNIAK	Documentation et technologie de l'information 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
Monique VARIGNIER	Zootéchnie
Philippe MICHENEAU	Zootéchnie - aquaculture
Joël RIGAL	Zootéchnie - hippologie
Denis CHATOT	Sciences et techniques des bio-industries
Alain BRANGER	Biochimie - microbiologie - génie biologique

NOM	SPECIALITÉ
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-Gabriel POUPELIN	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
Frédéric CAPPE	
Régine PRION	
André QUILLÉVÉ	
Damien TRÉMEAU	Établissements et vie scolaire
Étienne VIVIER	
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
Jean Yves MARAQUIN	Formation professionnelle continue et apprentissage
Jean-Pierre TOSI	Formation professionnelle continue et apprentissage
Xavier BORDENAVE	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Joël DEMULE-THENON	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Patrick LIZEE	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Michel PECQUEUX	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Franck LAPRAY	Coopération internationale
Robert CHAZELLE	Animation et développement des territoires

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE ADMINISTRATIVE,
JURIDIQUE ET FINANCIÈRE

NOM
Bernard CHABBAL
Patrice GUILLET
Nathalie JOYEUX
Sylvie JARSALE
Dominique McCOOK
Bruno POUPIN
Joël SIMON

CHARGÉ(E)S DE MISSION D'INSPECTION À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

NOM	SPECIALITÉ
Nancy GOULLIER	Allemand

Sigles

AE	Assistant d'éducation
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
ALESA	Association de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis
APSA	Activités physiques, sportives et artistiques
ARADDT	Animateur régional agriculture développement durable et territoires
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
BPREA	Brevet professionnel agricole Responsable d'exploitation agricole
BP JEPS	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
BRECI	Bureau des relations européennes et de coopération internationale
BTSA	Brevet de technicien agricole
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
ECVET	<i>European Credit system for Vocational Education and Training</i> - Système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels
EIE	Enseignement à l'initiative des établissements
EMOPE	Évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement
EN	Éducation nationale
ENFA	École nationale de formation agronomique
ENT	Espace numérique de travail
EPL	Établissement public local
EPLE	Établissement public local d'enseignement
EPLEFPA	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
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'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
MAP	Module d'adaptation professionnelle
MIL	Module d'initiative locale
PAC	Politique agricole commune

PADC	Projet d'animation et de développement culturel
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
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
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 2013-2014 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 aborde les questions relatives aux établissements d'enseignement et de formation professionnelle ;
- la deuxième partie traite des dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole ;
- la troisième partie est consacrée aux rénovations ;
- la quatrième partie rend compte d'exemples de pratiques pédagogiques ;
- la cinquième partie présente les comptes rendus d'activité 2012-2013 et 2013-2014.

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 2013-2014.

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 administratifs et d'éducation 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 : 979-10-275-0062-8



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