

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2001

— **S o m m a i r e**

Avant-propos	5
Introduction	7
PREMIÈRE PARTIE : Questions relatives aux établissements d'enseignement	9
CHAPITRE I : Typologie des EPLEFPA, de leurs centres et de leur sites	11
CHAPITRE II : L'utilisation pédagogique de l'exploitation agricole de l'EPLEFPA : quelles perspectives ?	25
CHAPITRE III : L'exercice de la mission de coopération internationale	31
CHAPITRE IV : Typologie des actes du directeur d'un EPLEFPA	53
DEUXIÈME PARTIE : Dispositifs et secteurs de formation	57
CHAPITRE V : L'intervention de l'Inspection dans le dispositif TUTAC d'accueil des nouveaux agents contractuels	59
CHAPITRE VI : Évaluation intermédiaire du PNI	67
CHAPITRE VII : Le secteur de l'aménagement au sein de l'enseignement agricole : un état des lieux	77
TROISIÈME PARTIE : Mise en œuvre des réformes et rénovations pédagogiques	89
CHAPITRE VIII : La mise en place de la nouvelle seconde générale et technologique	91
CHAPITRE IX : Prise en compte des préoccupations environnementales dans la formation au BTS « productions animales »	99

CHAPITRE X : État des lieux du baccalauréat professionnel bio-industries de transformation.....	109
CHAPITRE XI : Pratiques pédagogiques en BTSA ACSE rénové.....	113
QUATRIÈME PARTIE : Observations des pratiques pédagogiques disciplinaires.....	117
CHAPITRE XII : Langues vivantes : la compréhension de l'oral.....	119
CHAPITRE XIII : Les pratiques d'écriture dans l'enseignement du français.....	125
CHAPITRE XIV : L'enseignement de la philosophie en baccalauréat technologique	131
CHAPITRE XV : Le document dans le cours d'histoire	139
CHAPITRE XVI : Les sections sportives de l'enseignement agricole.....	149
CINQUIÈME PARTIE : Les pratiques de certification.....	155
CHAPITRE XVII : La mise en œuvre du contrôle en cours de formation n° 1 du module G1 en BEPA.....	157
CHAPITRE XVIII : Évaluation de la mise en œuvre de l'épreuve E6 du baccalauréat professionnel	163
ANNEXES :	
Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole.....	175
Annuaire de l'Inspection.....	185
Table des sigles.....	189

AVANT-PROPOS

*L*e Rapport 2001 de l'Inspection de l'enseignement agricole m'a été remis par son Doyen fin décembre dernier.

Je remercie les inspectrices et inspecteurs qui ont contribué à l'élaboration de ce rapport annuel. Il témoigne à la fois de la diversité des missions de l'Inspection de l'enseignement agricole et de l'élargissement de celles-ci, et de sa capacité d'expertise de l'enseignement agricole dans toutes ses dimensions.

Je tiens à ce que ce rapport soit largement diffusé. Il présente en effet le double intérêt de mettre à disposition de tous les acteurs de l'enseignement agricole les principaux résultats des évaluations thématiques confiées à l'Inspection et de porter à leur connaissance les observations récurrentes des inspectrices et inspecteurs sur les pratiques pédagogiques et administratives.

C'est bien le rôle d'une Inspection de rendre compte de la mise en œuvre de la politique éducative pour en permettre une meilleure régulation.

Je souhaite que ce rapport, contribue à nourrir la réflexion des acteurs de l'enseignement agricole et conforte l'identité et la qualité de notre système éducatif.

Jean-Claude Lebossé

Directeur général de l'enseignement et de la recherche

INTRODUCTION

*L*e Rapport 2001 de l'Inspection de l'enseignement agricole aborde des sujets très variés qui, à des niveaux différents du fonctionnement du « système enseignement agricole », posent questions, 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. Dépassant toutefois le simple constat, ils s'attachent à proposer des pistes pour la réflexion et l'action.

Pour que cette ligne directrice apparaisse plus nettement, le rapport, regroupant des contributions qui toutes sont organisées en fonction de problématiques spécifiques, a été structuré en cinq grandes parties qui renvoient aux missions toujours plus variées de l'Inspection :

La première partie aborde les questions relatives aux *établissements d'enseignement* : structuration, exercice de la mission de coopération internationale, utilisation pédagogique de l'exploitation, actes du directeur.

La deuxième traite des *dispositifs* et des *secteurs de formation* : programme national d'individualisation, dispositif de formation des agents contractuels, secteur de l'aménagement.

La troisième partie est consacrée à *l'évaluation de la mise en œuvre des réformes et des renouveau pédagogiques* : classe de seconde, BTSA PA, BTSA ACSE, baccalauréat professionnel BIT.

La quatrième partie présente une sélection des observations récurrentes des inspectrices et inspecteurs relatives aux *pratiques pédagogiques disciplinaires* : langues vivantes, français, philosophie, histoire, éducation physique et sportive.

Enfin la cinquième partie rassemble les observations sur les *pratiques de certification* en matière de CCF, sur deux exemples, l'un en enseignement général, l'autre en enseignement technique.

Par ailleurs, on trouvera en annexe une présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole ainsi que la liste de ses membres avec indication de leur fonction ou spécialité respective. Un siglier figure en fin d'ouvrage.

Éric Marshall

Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole

PREMIÈRE PARTIE



Questions

relatives aux

établissements

d'enseignement

Typologie des EPLEFPA, de leurs centres et de leurs sites

Problèmes spécifiques des établissements plurisites et multisites

La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 prévoit dans son article 124 que « les établissements peuvent être implantés sur plusieurs sites si la nature ou l'importance des activités le justifie ». De fait, près de la moitié des EPLEFPA (Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole) sont dans ce cas.

Une telle situation constitue souvent un atout stratégique, en termes d'aménagement du territoire, permet un meilleur ancrage de l'établissement dans la diversité des petites régions et favorise la mise en œuvre de formations proches des bassins d'emploi.

En revanche, l'éclatement géographique sur plusieurs sites génère divers problèmes, plus ou moins aigus selon les configurations des EPLEFPA, que les textes réglementaires ne permettent pas toujours de résoudre.

Il y a d'abord un problème général de pilotage de l'EPLEFPA, du fait de l'existence des sites et de la plus ou moins grande distance entre eux :

- Difficulté de certains personnels d'un site de se sentir appartenir à l'EPLEFPA dont le siège social est parfois lointain ;
- Risque que le site « non siège » génère sa propre dynamique de développement au détriment des centres de l'EPLEFPA ;
- Nécessité pour l'EPLEFPA de tenir compte, du fait des sites, d'une représentation équitable des personnels, des élèves, apprentis et stagiaires, et des personnalités extérieures dans les diverses instances. Il y a en effet le risque d'une sur-représentation du site le plus important au détriment des sites les plus petits (on peut noter, à cet égard, une insatisfaction de certains maires des communes où sont localisés des sites, de ne pas être représentés dans les conseils, car souvent seul est convoqué le maire de la commune siège de l'EPLEFPA).

S'ajoutent ensuite les difficultés particulières liées au fait que peuvent coexister, sur un site « non siège », plusieurs centres ou parties de centres différents.

Dans ce domaine, tout dépend des configurations et en particulier de la nature des centres qui sont sur le site. On peut, à titre d'exemple, lister les problèmes suivants :

- Responsabilité et organisation de la sécurité sur le site (problème de la représentation de l'État sur le site) ;
- Fonctionnement général du site : question des services communs, d'internat ;
- Prise en compte des déplacements des personnels entre les sites et partage de services entre sites de certains agents (modalités très variables d'un EPLEFPA à l'autre, faute de textes réglementaires en la matière) ;
- Prise en compte des interventions croisées d'enseignants, des prêts de locaux et de matériels (protocoles d'accord) ;
- Attribution de concessions de logement par nécessité absolue de service (NAS) sur les sites (le décret du 14 mars 1986 relatif aux concessions de logement par NAS, pour ce qui concerne les personnels de direction, n'est adapté qu'aux EPLEFPA monosite) ;
- Découpage budgétaire (critères de ventilation des charges et des produits) pour isoler chaque partie de centre et construire ainsi un budget de site en tenant compte des services communs (le logiciel Cocwinelle et le fonctionnement en réseau qu'il a prévu, permettront ces découpages).

Afin de mieux comprendre et prévenir les problèmes des établissements établis sur plusieurs sites, il convenait de disposer d'un état des lieux précis et donc de dresser une typologie des EPLEFPA, de leurs centres et de leurs sites.

Le texte qui suit est structuré en trois parties :

- La première partie est essentiellement consacrée à la définition des centres, des sites et des caractères « pluricentre », « plurisite » ou « multisite » des établissements, la terminologie dans ce domaine revêtant un caractère essentiel.
- Dans une seconde partie, un état des lieux précis est présenté : typologie des EPLEFPA, de leurs centres et de leurs sites.
- Enfin, dans une partie « recommandations », quelques propositions de solutions administratives adaptées sont formulées.

1. Conventions et méthode de travail

1.1. Conventions de travail, définitions retenues

1.1.1. Les établissements concernés

Le travail réalisé a pris en compte :

- tous les EPLEFPA de la métropole et des DOM ;
- certains EPN (CEZ de Rambouillet, EPN de Nouvelle-Calédonie, de Mayotte et de Polynésie française) qui, par leur l'activité principale, peuvent être comparés aux EPLEFPA.

1.1.2. Définition des centres

Ont été considérés comme centres d'établissement :

- les lycées (LPA ou LEGTA) ;
- les exploitations agricoles et ateliers technologiques (cf. article 124 de la loi d'orientation agricole de juillet 1999) ;
- les CFA ;
- les CFPPA.

N'ont pas été pris en compte les CRIPT, centres d'examens et autres structures parfois érigées comme divisions budgétaires dans certains EPL.

Pour les exploitations agricoles et ateliers technologiques, le critère d'existence retenu a été la présence d'un poste budgétaire du ministère de l'Agriculture et de la Pêche (poste de responsable d'exploitation agricole ou de responsable d'atelier technologique).

Exemples :

- L'EPLEFPA de Semur-Chatillon a deux exploitations agricoles (l'une à Semur, l'autre à Chatillon), mais un seul poste budgétaire de responsable d'exploitation : on considère qu'il n'y a donc qu'un seul centre « exploitation » sur deux sites distincts.
- L'EPLEFPA de Rouffach a deux exploitations (l'une viticole, l'autre agri-élevage), et dispose de deux postes budgétaires de responsables d'exploitation : on considère qu'il y a deux centres « exploitation », même s'ils sont implantés sur la même commune.
- L'EPLEFPA de Bressuire dispose d'un atelier agroalimentaire commercialisant ses produits, mais sans poste budgétaire de responsable d'atelier : on considère qu'il n'existe pas de centre « atelier technologique ».

1.1.3. Définition des sites

Un établissement est considéré comme réparti sur plusieurs sites lorsqu'il existe au moins deux implantations pérennes dont celle du siège, et lorsque la distance entre ces lieux génère certaines contraintes au quotidien. Ces contraintes ne sont bien sûr pas directement proportionnelles à la seule distance, d'autres caractéristiques pouvant entrer en ligne de compte (zone urbaine ou routes difficiles, mais aussi volonté plus ou moins marquée de développer les relations inter-sites).

1.1.4. Typologie retenue

Les établissements ont été regroupés dans quatre catégories :

- *les établissements monocentres monosites* : il ne peut s'agir que d'un LEGTA ou LPA, implanté sur un seul site, par définition siège social de l'EPLFPA.

Exemple : EPLFPA de Voiron (Rhône-Alpes) constitué d'un LPA.

- *les établissements pluricentres monosites* : l'établissement est constitué de plusieurs centres, tous implantés sur un même lieu géographique.

Exemple : EPLFPA de Chaumont (Champagne-Ardenne) constitué sur le même lieu d'un LEGTA, d'une exploitation agricole, d'un CFA et d'un CFPPA.

- *les établissements pluricentres plurisites* : l'établissement est éclaté sur plusieurs sites. Composé de plusieurs centres, chacun d'eux est situé sur l'un des sites, sachant qu'un site peut accueillir plusieurs centres de l'EPLFPA.

Exemple : EPLFPA de Tullés-Naves (Limousin) constitué d'un LEGTA, d'une exploitation agricole et d'un CFA sur le site de Naves, ainsi que d'un CFPPA implanté à Cornil, à 25 km de Naves.

- *les établissements pluricentres multisites* : c'est le cas le plus complexe. Les activités d'au moins l'un des centres de l'établissement, que ce soit le lycée, l'exploitation, l'atelier technologique, le CFA ou le CFPPA, se répartissent sur au moins deux sites.

Exemples :

- EPLFPA d'Auxerre (Bourgogne) : le centre LEGTA est sur deux sites (Auxerre et Champagnelle) ;

- EPLFPA d'Angoulême (Poitou-Charente) : le centre CFA est sur deux sites (Angoulême et Barbezieux) ;

- EPLFPA d'Avignon (PACA) : le centre exploitation est sur deux sites (Avignon et Isle-sur-la-Sorgue).

1.2. Méthode de travail

Ce travail est fondé sur une enquête réalisée à l'automne 2000 auprès de tous les établissements, en privilégiant les contacts avec les directeurs d'EPLFPA. Le questionnement était organisé en deux phases :

- Pour chacun des centres constituant l'établissement, quel est le site (ou quels sont les sites) d'exercice d'une activité pérenne ?
- Existe-t-il au sein de l'établissement (sur au moins l'un de ses sites) une activité pérenne relevant d'un autre EPLEFPA ?

Il est à noter que lors de cette enquête, aucun indicateur quantitatif n'a été demandé (nombre d'élèves ou d'apprentis, superficie de l'exploitation ou chiffre d'affaires, distance kilométrique entre sites, etc.).

2. Typologie des EPLEFPA, de leurs centres et de leurs sites

2.1. Typologie des EPLEFPA

Le premier résultat est un dénombrement précis des établissements. Ce sont au total 195 établissements qui ont été interrogés :

- 191 EPLEFPA (métropole et DOM) ;
- 4 EPN (CEZ de Rambouillet, Nouvelle-Calédonie, Mayotte et Polynésie française).

Ces 195 établissements ont pu être triés et répartis entre les quatre types retenus.

2.1.1. *Les établissements monocentres monosites*

Onze établissements correspondent à ce type (2 LEGTA et 9 LPA), ce qui représente un peu moins de 6 %.

2.1.2. *Les établissements pluricentres monosites*

C'est quantitativement la catégorie la plus importante : 88 établissements, soit environ 45 % du total.

Par fréquence décroissante, on trouve les configurations suivantes :

- lycée + exploitation (ou atelier technologique) 31 établissements

- lycée + exploitation (ou atelier technologique) + CFPPA	27
- lycée + exploitation (ou atelier technologique) + CFPPA + CFA	21
- lycée + exploitation (ou atelier technologique) + CFA	4
- lycée + CFA + CFPPA	3
- lycée + CFPPA	2

Au total, les établissements monosites (monocentres ou pluricentres) sont donc au nombre de 99, soit près de 51 % de l'effectif total.

2.1.3. Les établissements pluricentres plurisites

Dix-sept établissements (soit un peu plus de 8 %) entrent dans cette catégorie.

Treize ont deux sites d'implantation : le site distinct de celui du siège de l'établissement héberge :

- un second lycée dans un cas (Obernai-Erstein) ;
- une exploitation (ou atelier) dans trois cas (Quétigny, Vesoul et St-Lô) ;
- un lycée et une exploitation dans un cas (La Côte-Saint-André, La Tour-du-Pin) ;
- un CFPPA et une exploitation (ou atelier) dans deux cas (Somme Vesle-L'Épine et Aubenas-Le Pradel) ;
- un CFPPA dans quatre cas (Magnac Laval-Bellac, Tullas Naves-Cornil, Angers-Segré et Suzini-Matoury) ;
- un CFA et un CFPPA dans un cas (Vire) ;
- un CFA dans un cas (Charolles-Gueugnon).

Trois ont trois sites d'implantation :

- EPLEFPA de Crézancy (avec un LPA à Aumont et un CFPPA à Verdilly) ;
- EPLEFPA de Valence (avec un CFPPA à Die et un autre CFPPA à Nyons) ;
- EPLEFPA du Robert (avec un CFPPA et une exploitation au Gros Morne et un autre CFPPA et une autre exploitation au Lorrain).

Un a quatre sites d'implantation :

- EPLEFPA de Croix-Rivail (avec un CFA au François, un CFPPA à Rivière Pilote et un autre CFPPA au Carbet).

2.1.4. Les établissements pluricentres multisites

Cette catégorie est à l'origine de cette étude et constitue indiscutablement la partie la plus « sensible » au regard du fonctionnement au quotidien. C'est

également une catégorie numériquement importante, puisqu'on y classe 79 établissements, soit un peu plus de 40 % du total.

Rappelons que pour être classé dans cette catégorie, il suffit que les activités de l'un des centres de l'établissement soient réparties sur plusieurs sites, dont celui ou non du siège social de l'EPLEFPA. Ces établissements ont plusieurs centres ainsi « éclatés » :

- pour 42 établissements, un seul centre est sur plusieurs sites ;
- pour 25 établissements, 2 centres sont chacun sur plusieurs sites ;
- pour 8 établissements, 3 centres sont chacun sur plusieurs sites ;
- pour 4 établissements, 4 centres sont chacun sur plusieurs sites.

Par ordre quantitatif décroissant, voici le nombre de centres dont les activités sont ainsi « éclatées », sans tenir compte de la question des antennes :

- 53 CFA ;
- 40 CFPPA ;
- 27 lycées (LEGTA ou LPA) ;
- 12 exploitations agricoles ou ateliers technologiques.

Le « degré de dispersion » de ces centres a été appréhendé en les classant selon leur nombre de sites d'exercice :

	2 sites	3 sites	4 sites	5 sites et plus
Lycées	25	2	-	-
CFA	21	18	9	5
CFPPA	25	6	5	3
Exploitations	12	-	-	-

Ce tableau met en évidence que peu de centres sont répartis sur quatre sites ou plus et qu'il ne s'agit que de CFA ou CFPPA.

Quant à la répartition régionale de ces établissements, il apparaît qu'à l'exception de l'Alsace, de la Corse et de la Basse-Normandie, toutes les régions ont des établissements multisites : ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'il est moins « coûteux » en poste de responsables d'éclater les centres sur plusieurs sites que de créer des centres à part entière sur plusieurs sites (même si, en contrepartie, on génère d'autres types de problèmes).

2.1.5. Les établissements hébergeant des activités relevant d'un autre EPLEFPA

Il s'agit là de la seconde question posée aux directeurs d'établissement lors de la rapide enquête téléphonique. En effet, on trouve certains établissements dont la configuration « officielle » est simple, mais dont l'organisation réelle

comprend en supplément des activités relevant d'un autre établissement.

Exemple : L'établissement « Le Neubourg » (Haute-Normandie) est d'une configuration simple puisqu'il n'est constitué que d'un LPA et d'une exploitation agricole. Il rentre donc dans la catégorie des EPLEFPA « monosites pluricentres ». Mais le site du Neubourg est également le lieu d'implantation du CFA de l'Eure et du CFPPA de l'Eure, ces deux centres dépendant de l'EPLEFPA de Chambray.

La présence d'activités relevant d'un autre EPLEFPA concerne au total 59 établissements.

- 56 hébergent une antenne d'un CFA ;
- 14 hébergent une antenne d'un CFPPA.

2.2. Typologie des centres

En reprenant les résultats de l'enquête de l'automne 2000, on peut également dresser un état descriptif des centres constitutifs des EPLEFPA. Au total, on trouve 693 centres, répartis comme suit :

- 130 LEGTA et 80 LPA, soit 210 lycées agricoles ;
- 189 exploitations (agricoles, viticoles, horticoles...) ;
- 23 ateliers technologiques ;
- 100 CFA ;
- 152 CFPPA ;
- 19 centres hippiques ;
- 1 golf.

Comme on l'a vu précédemment, certains de ces centres ont des activités réparties sur plusieurs sites. Le tableau suivant récapitule l'éclatement des centres :

Centre	Nombre total	Activités réparties sur...				
		1 site	2 sites	3 sites	4 sites	5 sites et +
LEGTA	130	109	19	2	-	-
LPA	80	74	6	-	-	-
Exploitation	189	177	12	-	-	-
Atelier technol.	23	23	-	-	-	-
CFA	100	47	21	18	9	5
CFPPA	152	113	25	6	5	3
Centre hippique	19	19	-	-	-	-
Golf	1	1	-	-	-	-

2.3. Typologie des sites

Les entrées par EPLEFPA et par centre ne suffisent pas. Il faut aussi entrer par site (rappelons que l'on appelle site un lieu d'implantation pérenne d'au moins un des centres — ou partie de centre — d'un EPLEFPA).

Au total il y a 347 sites, c'est-à-dire plus que le nombre d'EPLEFPA puisque ces derniers peuvent être implantés sur plusieurs sites. Sur chaque site il peut y avoir un ou plusieurs centres (dont certains sièges de CFA qui ont des antennes hébergées dans d'autres EPL), une ou plusieurs parties de centre, une antenne de centre dont le siège est situé dans un autre EPLEFPA.

Voici alors la typologie des sites que l'on peut établir :

– 195 sites sièges de l'EPLEFPA (autant que d'EPLEFPA). Ils se répartissent ainsi :

- . 115 sites avec un ou plusieurs centres à part entière, dont :
 - 12 avec 1 centre ;
 - 36 avec 2 centres ;
 - 67 avec 3 centres et plus.

À ces centres peuvent s'ajouter des antennes de centres implantés dans d'autres EPLEFPA. C'est ainsi que parmi ces sites sièges, 41 hébergent une antenne de centre.

- . 80 sites avec un ou plusieurs centres ou partie de centre du même EPLEFPA (chacun comptant pour un) y compris le siège d'un centre (CFA...) réparti sur plusieurs EPLEFPA, dont :
 - 1 avec 1 centre ou partie de centre ;
 - 5 avec 2 centres ou parties de centres ;
 - 74 avec 3 centres ou parties de centres et plus.

Parmi ces sites sièges, il y en a 18 qui hébergent en plus une antenne d'un centre relevant d'un autre EPLEFPA.

– 152 sites non sièges de l'EPLEFPA. Ils génèrent les établissements définis comme plurisites ou multisites.

(Sauf dans trois cas, ces sites non sièges n'hébergent pas d'antenne d'un autre EPLEFPA : il n'y a que des centres ou parties de centre de l'EPLEFPA d'appartenance). Ainsi on compte :

- . 25 sites avec un ou plusieurs centres à part entière, dont :

16 avec 1 centre ;
8 avec 2 centres ;
1 avec 3 centres et plus.

.32 sites avec un ou plusieurs centres à part entière et parties de centre (il y a au moins un centre), dont :

4 avec 1 centre ;
10 avec 2 centres ;
18 avec 3 centres et plus.

.95 sites avec une ou plusieurs parties de centre, dont :

67 avec 1 partie de centre ;
23 avec 2 parties de centres ;
5 avec 3 parties de centres et plus.

2.4. Les EPLEFPA au regard de la loi d'orientation agricole et l'effet « site »

La loi d'orientation agricole (LOA) du 9 juillet 1999, dans son article 124, stipule que « *tout EPLEFPA regroupe plusieurs centres : un ou plusieurs LEGTA ou LPA, un ou plusieurs CFA ou CFPPA, un ou plusieurs ateliers technologique ou exploitation agricole* ». Selon la LOA, tout EPLEFPA est donc composé d'au moins trois centres différents (LEGTA ou LPA, CFA ou CFPPA, EA ou AT).

Cependant, si l'on admet que tout EPLEFPA devrait disposer en son sein des trois voies de formation (scolaire, par apprentissage, formation professionnelle continue), alors tout EPLEFPA devrait comporter non plus « au moins trois centres » mais « au moins quatre centres » différents (LEGTA ou LPA, CFA, CFPPA, EA ou AT).

Si l'on considère la population des EPLEFPA comportant trois ou quatre centres à part entière (hors antenne), on dénombre ainsi 147 EPLEFPA (soit 75 %) ayant au moins trois centres différents et seulement 81 EPLEFPA (soit 42 %) ayant au moins quatre centres différents.

On peut pousser l'analyse pour mettre en évidence l'effet « antenne » en retenant comme convention qu'une antenne de CFA et/ou de CFPPA accroît le nombre de centres de l'EPLEFPA qui les héberge d'une ou deux unités supplémentaires dès lors que cet établissement ne possédait ni CFA ni CFPPA. On constate alors que le nombre d'EPLEFPA à trois centres (dont antenne) passe de 147 (75 %) à 167 (86 %) et que les EPLEFPA à quatre centres (dont antenne) passe de 81 (42 %) à 127 (65 %).

L'effet « antenne » (on pourrait dire la politique des « antennes ») est très variable d'une région à l'autre. Il n'y a pas d'effet « antenne » en Alsace, en Bretagne, en Champagne-Ardenne, en Corse, en Limousin, en Lorraine, en Nord-Pas-de-Calais, en Basse-Normandie ; peu d'effet « antenne » en Bourgogne, en Franche-Comté, en Pays-de-la-Loire. En revanche, cet effet est important en Aquitaine, Auvergne, Centre, Midi-Pyrénées, Picardie, Poitou-Charentes, PACA, et Rhône-Alpes.



RECOMMANDATIONS POUR DES ÉTABLISSEMENTS AYANT PLUSIEURS SITES (PLURISITES ET SURTOUT MULTISITES)

1. La désignation d'un responsable de site s'impose dans le cas notamment où il y a au moins deux centres ou parties de centre sur un site non siège de l'EPLFPA.

Or si l'on considère les 65 sites non sièges qui ont au moins deux centres ou parties de centre, on compte :

- 9 sites avec uniquement des centres à part entière (font partie des établissements définis comme plurisites) ;
- 28 sites ont au moins 2 centres et des parties de centre (font partie des établissements définis comme multisites) ;
- 28 sites n'ont pas de centre mais n'ont que des parties de centre (font partie des établissements définis comme multisites).

Il est évident que du point de vue de la responsabilité et de l'organisation du site, le problème est différent selon qu'il y a ou non un centre à part entière sur le site. S'il y a un centre, son responsable peut se voir confier en plus la responsabilité du site. C'est le cas des 37 sites des deux premières catégories précédentes. Mais ceci est peut-être à nuancer dès lors que sur le site, il y a une partie de centre de formation initiale (11 cas dans la deuxième catégorie).

Il n'y aurait donc véritablement problème que dans les 28 sites de la troisième catégorie, où il n'y a pas de centres à part entière et où le responsable ne s'impose pas avec évidence. Il serait dans ce cas souhaitable de faire en sorte que tout site d'EPLFPA comporte au moins un centre à part entière, pour régler la question du responsable de site. À défaut, l'Inspection propose qu'un responsable de site soit désigné par le directeur de l'EPLFPA après accord du DRAF. Ce responsable aurait autorité pour l'organisation du service et pour prendre les décisions liées à la sécurité des biens et des personnes dans l'urgence. Les champs

de compétences du responsable de site seraient bordés par une lettre de mission et une délégation de signature. Cet agent doit être logé sur le site par NAS.

2. L'organisation du site doit être réglée par un comité d'organisation du site (et non un conseil de site pour éviter la confusion avec le conseil de centre), éventuellement présidé par le directeur de l'EPLEFPA et composé des représentants des personnels et usagers du site. Un règlement intérieur du site, approuvé par le conseil d'administration de l'EPLEFPA, serait nécessaire. Remarquons qu'en matière de projet, le site ne doit pas l'emporter sur le centre. Le site est d'abord une unité d'organisation et non une unité d'orientation. L'orientation en termes de projet doit rester le fait des centres et surtout de l'EPLEFPA.

3. La représentation dans les instances réglementaires doit être adaptée à la configuration de l'EPLEFPA. Cela concerne les élèves, apprentis ou stagiaires, mais aussi les personnels, les parents d'élèves, les édiles (maires, conseillers généraux). Notamment au conseil d'administration, instance suprême de pilotage de l'EPLEFPA, il conviendrait de pouvoir en élargir la composition afin que chaque collègue soit constitué conformément à la configuration de l'établissement.

4. Concernant la gestion des emplois, les agents, quel que soit leur corps d'origine, devraient être affectés et nommés dans l'EPLEFPA. Il reviendrait alors au directeur de l'établissement d'organiser le service, et le cas échéant de répartir l'emploi du temps des agents entre plusieurs sites, comme les textes réglementaires l'y autorisent.

En corollaire à cette proposition, il devient nécessaire de rappeler, en cas de service partagé par un agent sur plusieurs sites, les modalités de prise en compte des déplacements rendus nécessaires (mise à disposition d'un véhicule de service, remboursement de frais de déplacement, décharge horaire justifiée par le temps de déplacement, etc.).

5. Le décret du 14 mars 1986, concernant les attributions de logements par NAS, devra être adapté aux EPLEFPA pluri-sites et multisites. Ce texte, calqué sur celui de l'Éducation nationale, n'intègre absolument pas l'existence d'établissements

implantés sur plusieurs sites. Or, la sécurité des personnes et des biens doit être assurée sur chaque site, notamment lorsque des apprenants (élèves, stagiaires ou apprentis) sont hébergés en internat. Pour l'instant, l'établissement multisite ne peut compter que sur une interprétation large de la collectivité régionale pour organiser la sécurité et obtenir les concessions de logement nécessaires.

6. Concernant la gestion budgétaire de l'établissement, une analyse des charges et produits communs devra être réalisée. En effet, à l'obligation réglementaire d'identifier les charges et produits de chaque centre, s'ajoute ici la nécessité de différencier les charges et produits de chaque partie de ces centres ou de chaque antenne, distincte géographiquement du siège. Cette nécessité obéit à une réalité fonctionnelle, mais aussi à une nécessaire souplesse de fonctionnement et à la responsabilisation des personnels de chaque entité, qui ne se conçoit pas sans un certain degré de pilotage « économique ».

La présence sur un site de différents centres comporte une réalité budgétaire qui se juxtapose à celle prévue par la réglementation :

- d'une part, en parallèle à l'addition des EPRD de centres qui constitue le budget de l'EPLFPA, des morceaux de ces EPRD, additionnés par site, constituent la réalité financière du site, le « budget de site », même s'il ne peut porter ce nom ;
- d'autre part, les charges et produits de la gestion propre du site (fluides, locaux, etc.) sont à répartir entre les entités présentes sur le site, indépendamment des répartitions qui seront faites au niveau de l'EPLFPA, entre les centres (par exemple charges liées à l'agence comptable) et indépendamment également des répartitions des charges de chaque centre entre ses différents sites.

La configuration du logiciel Coccinelle a conduit les établissements concernés à préparer des EPRD « virtuels », par site, et par morceau de centre, et à les agglomérer plus ou moins artificiellement entre centres d'une part, entre sites d'autre part, puis globalement.

La nouvelle configuration Cocwinelle offrira des outils nouveaux susceptibles de gérer de façon plus fonctionnelle, - grâce au fonctionnement en réseau (temps réel sur l'ensemble des sites et des centres, banque de données unique) -, mais aussi plus fine

(outils analytiques utilisables en prévision et exécution).

Alors que les opérations de refacturation a posteriori seront proscrites par la comptabilité publique à compter de 2002, **il sera indispensable de procéder à la ventilation des charges à la source.**

La même démarche devra également être appliquée concernant les échanges de service, même si leur montant est difficile à estimer finement (interventions croisées d'enseignants et/ou de formateurs, prêts de locaux, d'installations ou de matériels, etc.). Dans ces échanges, qu'il est indispensable de répertorier pour en vérifier l'équilibre, il n'y a pas nécessairement de compensation financière, mais plutôt une recherche de la transparence, de l'équité et de la possibilité de rendre compte de l'utilisation des moyens aux différents partenaires. **L'établissement de protocoles d'accords préalables, déterminant les principes de ces échanges et les modalités de leur enregistrement, est indispensable.**

CHAPITRE II

L'utilisation pédagogique de l'exploitation agricole de l'EPLEFPA : quelles perspectives ?

Présentes dès l'acte fondateur de l'enseignement agricole, les exploitations agricoles ont toujours occupé une place essentielle au sein des établissements de formation. En effet, dès 1848, les établissements d'enseignement agricole sont installés sur des exploitations qui constituent des « buttes témoin », signes des problématiques constitutives de l'enseignement agricole moderne : apprentissage, alternance, expérimentation, culture technique. Ce constat a été rappelé lors des manifestations du 150^e anniversaire de l'enseignement agricole. Plus récemment en 1998, le *Rapport de l'Observatoire national de l'enseignement agricole* souligne : « *Au cœur de l'établissement de formation, l'exploitation agricole n'a cessé d'alimenter de nombreux débats sur sa place et ses objectifs au sein du dispositif local d'enseignement en interaction avec ses environnements. Trouver un équilibre entre une vertu pédagogique fortement affichée, un statut pédagogique et une fonction d'exemplarité, tels sont les principaux thèmes du débat.* »

La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 a renforcé le rôle de l'exploitation agricole qui est érigée en centre de l'EPLEFPA, au même titre que les centres de formation, lycées, CFPPA et CFA : « *Tout établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole [...] regroupe plusieurs centres [...] des exploitations agricoles à vocation pédagogique qui assurent l'adaptation de la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques et qui contribuent à la démonstration, à l'expérimentation et à la diffusion de techniques nouvelles* ».

Cette même loi assigne également de nouveaux objectifs à l'agriculture française en reconnaissant, outre sa fonction économique, ses fonctions environnementale et sociale, en vue d'un développement durable et de l'aménagement du territoire.

Anticipant sur la loi, pour répondre à ces nouvelles évolutions, la DGER, s'appuyant sur des établissements d'enseignement volontaires, avait engagé, au

milieu des années 1990, deux actions s'appuyant sur les exploitations agricoles :

- l'action Démonstration Agriculture durable ;
- une action dans le cadre de l'opération Pygmalion traitant du rôle de l'exploitation dans la nouvelle filière baccalauréat professionnel agricole.

1. L'action Démonstration Agriculture durable, un nouveau regard

1.1. Les objectifs

Mettre en place des systèmes de production agricoles durables sur les exploitations des établissements d'enseignement agricole, élaborer et expérimenter des méthodes et des outils pédagogiques dynamiques destinés à la formation initiale et continue, afin que stagiaires, élèves, apprentis et agriculteurs intègrent la démarche de l'agriculture durable dans leur projet professionnel, tels sont les objectifs de l'action Démonstration.

1.2. La démarche

Elle consiste à expérimenter en grandeur réelle la mise en place de systèmes d'exploitation tendant vers une agriculture durable. Vingt-cinq exploitations se sont engagées, dont quatorze dès 1994.

Ces exploitations sont ainsi devenues de véritables lieux de démonstration de l'agriculture durable aussi bien pour les apprenants de l'établissement que pour les professionnels agricoles. Les projets d'évolution de ces exploitations se sont déterminés entre l'exemplarité que peut revendiquer un établissement chargé d'innover et la conformité aux pratiques du milieu professionnel local, facteur d'insertion dans le territoire. Ces projets ont également nécessité de trouver des compromis entre les contraintes déterminées par l'économie, indispensables pour assurer l'équilibre financier et les besoins qui relèvent de la vocation pédagogique générant des charges spécifiques. Le double objectif de production et de pédagogie n'est pas sans créer parfois des tensions dans les décisions concrètes.

Les équipes pédagogiques, les élèves, stagiaires et apprentis ainsi que les partenaires extérieurs sont impliqués dans la réflexion, la conception et la réalisation du projet. Dans le cadre de ce projet global, les différents acteurs contribuent à réaliser :

- un diagnostic du territoire (DT) ;
- un diagnostic agrienvironnemental d'exploitation (DAE) ;
- des scénarios d'évolution.

Le bilan des onze sites dernièrement entrés dans la démarche agriculture durable fait apparaître la participation moyenne de six classes par établissement. Si la formation initiale scolaire est la plus représentée, la formation continue et l'apprentissage sont également présents. Tous les niveaux sont concernés, de la 4^e technologique aux BTSA, en passant par les BEPA et les Baccalauréats technologiques et professionnels. Des filières hors secteur production peuvent être également touchées, ce qui illustre bien le caractère « multifonctionnel » des démarches conduites. Ces actions pédagogiques trouvent facilement leur place dans les programmes de la formation notamment au sein des diverses unités de formation que sont les MIL, MAR, UC, etc. Parmi les travaux réalisés, citons par exemple la lecture du paysage, des études d'impact, des enquêtes démographiques, des expositions...

1.3. Le passage de la phase pionnière à la généralisation

Le décret d'application de la loi d'orientation agricole de 1999, paru en janvier 2001, précise que le conseil d'exploitation élabore le projet pédagogique de l'exploitation. Les propositions évoquées précédemment constituent des pistes pour la démarche de projet de ces exploitations au sein du projet d'établissement.

Les services régionaux de la formation et du développement (SRFD) mettent progressivement en place des animateurs régionaux chargés en particulier du transfert de l'action démonstration agriculture durable, de l'animation et du développement. S'appuyant sur l'expérience des établissements pionniers, leurs actions favorisent l'enrichissement et la mutualisation des démarches conduites dans les établissements.

Ils contribuent également à alimenter le projet régional. Leur action porte en particulier sur :

- la sensibilisation au développement et à son application concrète ;
- l'approche méthodologique sur les techniques de diagnostic (DT, DAE) ;
- l'approfondissement technique sur des cultures spécialisées et sur des thèmes spécifiques (déchets, matières organiques, énergie, emploi, culture biologique...) ;
- la réflexion sur les systèmes d'exploitation ;
- la mise en œuvre pédagogique.

La loi d'orientation stipule que la contribution aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée est l'une des cinq missions des établissements d'enseignement agricole. Par ailleurs, la mise en place des contrats territoriaux d'exploitation (CTE), moins lourde que l'action de démonstration, peut être une première étape pour les exploitations qui engagent la réflexion vers l'agriculture durable.

Les établissements d'enseignement agricole et leurs exploitations disposent donc aujourd'hui d'un cadre législatif et réglementaire actualisé qui leur permet de prendre part activement aux enjeux assignés à l'agriculture française : durabilité, multifonctionnalité, aménagement du territoire. La majorité des exploitations des établissements doit tendre vers l'exemplarité dans ce domaine et ainsi être plus à même de devenir un outil pertinent pour l'accomplissement des autres missions.

2. La mise en place du baccalauréat professionnel agricole, une opportunité saisie ?

Les pratiques des équipes pédagogiques de BEPA prennent habituellement en compte l'exploitation de l'ELPEFPA, en particulier dans le cadre de l'acquisition de la gestuelle. Sur ce socle, certains ont su bâtir, dès 1996, de nouvelles pratiques pédagogiques pour accompagner les élèves de baccalauréat professionnel vers l'acquisition de la responsabilité et de l'autonomie. Ainsi ont été construits des parcours cohérents, qui, durant les quatre années du cursus BEPA-Bac Pro, combinent une diversité d'activités pédagogiques :

- *Le mini-stage* est pratiquement systématique en BEPA et fréquent en Bac Pro. Il dure de 1 à 2 semaines par cycle, par tranche de 2,5 à 5 jours, samedi et dimanche éventuellement compris. Un salarié est ainsi le tuteur d'un ou deux élèves, dans son secteur d'activité, en général un atelier. Pour quelques jours ou pour une semaine complète, il joue le rôle de maître de stage, ayant à faire découvrir le fonctionnement de la production au quotidien, à effectuer et à faire réaliser les opérations nécessaires à la conduite : alimentation des animaux, traite, soins, arrosage, déplacement des potées, travail du sol, commercialisation...

- Cependant, le mini-stage n'est vraiment pertinent que s'il fait l'objet d'une réelle formalisation (objectifs et modalités adaptés au public), d'une évaluation, d'une prise en compte par les enseignants dans le cadre de leur activité, d'une articulation avec des séances de travaux pratiques dont il ne dispense pas.

- *Les chantiers* sont des moments où un groupe d'élèves, encadrés par un ou plusieurs enseignants, réalise ponctuellement une opération productive dans l'exploitation (tri d'animaux, dragages, parages, labour, semis, rempotage, réparation et entretien d'un matériel, etc.) selon les modalités de fonctionnement très diverses (demi-classe ou classe entière, plusieurs chantiers simul-

tanés, plusieurs enseignants ou un seul, rotation de groupes entre des postes, groupes de niveaux...). Les supports horaires peuvent être des TP-TD, la pluridisciplinarité et les périodes affectées aux stages.

- *Les études et projets réalisés en groupes d'élèves, à partir de données techniques et économiques* apportent un complément aux activités de travail sur l'exploitation. Ils concernent davantage les élèves de Bac Pro que ceux de BEPA, et leur permettent de porter un diagnostic sur les ateliers et l'exploitation dans son ensemble. Les thèmes traités sont d'une grande variété, ils peuvent s'éloigner des aspects très liés à la production et revêtent fréquemment une dimension liée à la communication.

Ces études de cas, comme les chantiers évoqués précédemment, constituent des supports de formation à privilégier en Bac Pro ; ils permettent, en effet de compléter les acquis du BEPA tout en s'en démarquant.

- *Des ateliers pédagogiques* sont mis en place en Bac Pro. Il s'agit en particulier de quelques parcelles durant la période d'interculture (par exemple entre la récolte du maïs et l'implantation de la culture de printemps suivante), de jachères ou de quelques installations, serres et tunnels. Elles ont par conséquent un faible poids dans le système de production en termes d'enjeux économiques et organisationnels. De plus, leur durée de vie est limitée à leur utilisation pédagogique.

3. Des acteurs ayant des rôles différents

Le *directeur de l'exploitation agricole* est la seule personne qui ait une connaissance de l'ensemble de l'exploitation, y compris au quotidien. Le fait qu'il ait « un pied dans la pédagogie » à travers la réalisation d'enseignements sur les conduites d'ateliers, ou plus simplement de rencontres régulières avec les élèves (1 heure par semaine ou par quinzaine) est considéré comme un plus, même si les problèmes de disponibilité sont réels. Il occupe une position centrale, de médiation entre les salariés et les enseignants, du moins certains parmi les techniciens. Son rôle ne doit pas se résumer à l'indispensable mise à la disposition des moyens nécessaires à la pédagogie : données technico-économiques, documents de synthèse, matériels, informations sur l'état des cultures, calendrier des travaux... Il pilote les mini-stages, en est le responsable administratif. Il peut le cas échéant évaluer les élèves, stagiaires ou apprentis, être associé aux réunions d'équipes pédagogiques et intervenir lors des conseils de classe.

Les *salariés* ont pour rôle de piloter un ou des ateliers et à ce titre, de rendre

compte au responsable d'exploitation agricole (REA) des performances techniques et économiques. Ils sont donc garants, aux yeux des enseignants et des professionnels extérieurs, de la crédibilité de l'exploitation, tant par les techniques mises en œuvre que par les résultats obtenus. Leur maîtrise des « bonnes pratiques » est donc cruciale. Ils jouent également un rôle dans le tutorat des élèves sur l'exploitation, particulièrement lors de mini-stages.

Le rôle des *enseignants techniques* est également complexe. Ils doivent connaître l'exploitation pour pouvoir l'utiliser dans le cadre des progressions pédagogiques. Ils ont donc besoin d'une information technique et économique globale (composition du chiffre d'affaires, inventaires, assolement, marges brutes...), ainsi que d'une connaissance fine du fonctionnement des ateliers (pratiques productives mises en œuvre, événements ponctuels, états des cultures...). Ils peuvent également être impliqués dans certaines prises de décisions techniques et économiques. Ils doivent donc, eux aussi, être techniciens et praticiens.

Il apparaît indispensable que les attentes des enseignants vis-à-vis des autres personnels soient claires pour tous. Cette formalisation peut être réalisée au cours de réunions d'équipe pédagogique et/ou d'exploitation. Elles permettent de confronter souhaits et contraintes, de programmer les activités, les plus simples comme les plus complexes. Enfin, des enseignants non techniciens peuvent eux aussi y organiser des activités, notamment celles n'ayant pas d'impact direct sur la production. Sur un plan pratique, l'existence, à l'emploi du temps, de plages pluridisciplinaires facilite l'organisation de séquences pédagogiques portant sur l'exploitation.



RECOMMANDATIONS

Les actions initiées ces dernières années par la DGER, avec le concours actif d'établissements volontaires, ont bien montré que les exploitations pouvaient jouer un rôle novateur dans les établissements, tant en matière de formation que de systèmes de productions plus durables. Le cadre législatif et réglementaire engage maintenant tous les établissements vers l'adoption de telles démarches. Les exploitations, devenues centres de l'EPLEFPA, doivent donc s'engager dans une démarche de projet, notamment pour élaborer leur projet pédagogique, en cohérence avec les projets de formation des centres lycée, CFA et CFPPA.

Il sera donc utile d'examiner, dans les années à venir, les modalités d'élaboration de ces projets, ainsi que leurs contenus et leur mise en œuvre.

CHAPITRE III

L'exercice de la mission de coopération internationale

La Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) a souhaité que soit effectué un état des lieux de la mission de coopération internationale dans les établissements du service public d'enseignement agricole. Il doit contribuer à la réflexion suivante : en quoi et comment les différentes actions de coopération internationale participent-elles aux orientations fixées au service public d'enseignement agricole par la loi d'orientation agricole ?

La réalisation de cet état des lieux, confiée à un groupe d'inspecteurs de l'enseignement agricole, vise trois objectifs :

- Analyser les caractéristiques et les modalités d'exercice de cette mission ;
- À partir de l'étude des freins et des obstacles à l'exercice de cette mission, analyser les besoins d'appui ;
- Définir les pratiques d'inspection qui en découlent.

La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 précise que l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics (article 121) et privés (article 130) « *participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil des stagiaires, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants* », réaffirmant et précisant ainsi les textes des lois de 1984. Mais, jusqu'à une date relativement récente, il n'existait pas de textes de référence fixant les composantes de la mission de coopération internationale et le terme « coopération » utilisé dans la loi prêtait d'ailleurs à plusieurs niveaux de compréhension, les différents acteurs n'y incluant pas nécessairement les mêmes éléments.

Une réflexion approfondie sur la mission de coopération internationale et ses différents éléments est en cours au sein de la DGER dans le cadre de PROSPEA. La réalisation de l'état des lieux sur l'exercice de la mission de coopération internationale a également été l'occasion d'analyser le champ et les composantes de la mission.

L'étude a été conduite à travers l'analyse de documents de référence et la réalisation d'enquêtes auprès d'établissements. Cette contribution vise à présenter la diversité des activités de la coopération internationale. Elle porte plus

particulièrement sur l'enseignement technique et n'aborde pas les actions internationales de recherche des établissements d'enseignement supérieur agromique et vétérinaire qui sont extrêmement nombreuses.

1. Historique

Les actions internationales des établissements de la DGER se sont développées progressivement tant d'un point de vue quantitatif que dans leurs différentes formes.

Dans les années 1970, les actions internationales sont constituées essentiellement de voyages linguistiques (Allemagne fédérale et Grande-Bretagne), de voyages d'études et de stages à l'étranger.

Dans les années 1980 se sont développées des actions d'éducation au développement, accompagnées de voyages d'études et d'actions d'appui au développement dans les pays du Sud, essentiellement d'Afrique : circulaires annuelles sur les actions d'éducation au développement à partir de 1981, note de service DGER/SDET sur la « sensibilisation des élèves aux réalités du Tiers-monde » en 1983. Dans cette période, sont créés le CODEV ¹ en 1988, les journées coopération Nord-Sud en 1989, le bulletin « FRED » ² en 1991 et des réseaux géographiques Nord-Sud (Burkina-Faso en 1987, Tunisie en 1988, Amérique latine, Asie et Côte-d'Ivoire en 1990, Mali et Sénégal en 1993).

À partir de la fin des années 1980, sont conduites de nombreuses actions avec la Pologne d'abord, puis après 1989, avec l'ensemble des PECO : voyages d'études, formation d'enseignants, actions d'ingénierie de formation débouchant sur la création des réseaux Bulgarie en 1992, Hongrie en 1993, et sur l'organisation des journées « Pays d'Europe centrale et orientale » en 1997. Dans ces mêmes années, ce sont des actions d'échanges d'apprenants, d'enseignants, de stages à l'étranger, qui se multiplient avec les pays de l'Union Européenne dans le cadre des programmes européens.

Ces évolutions des actions de coopération internationale sont soulignées dans la note de service du 20.12.1995 qui définit, par zones géographiques, les grandes orientations de la DGER en matière de coopération internationale ³ :

- *L'Union européenne* : la priorité définie est celle de la mise en œuvre de dynamiques communautaires dans le cadre des programmes européens Socrates et

1. Comité d'orientation pour l'Éducation au Développement.

2. Formation - Réseaux Éducation au Développement.

3. Ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation, DGER-FOPDAC, « Orientations 1996/1998 de la DGER en matière de coopération internationale », 20 décembre 1995.

Leonardo, en s'appuyant sur les différents réseaux EUROPEA ⁴, REIFA ⁵ ou ICA ⁶ pour participer à la construction européenne.

- *Les pays d'Europe centrale et orientale* : il s'agit de préparer ces pays à leur entrée dans l'Union européenne notamment par l'appui en matière de formation initiale de niveau technicien, technicien supérieur et en formation professionnelle continue, mais aussi de contribuer au développement des organisations professionnelles agricoles.

- *L'Afrique* : on privilégiera les actions d'appui à la formation d'agriculteurs ou d'entrepreneurs ruraux par l'aide à l'élaboration de programmes, à la conduite d'actions de formation de formateurs, en liaison avec l'AFDI ⁷ pour les actions de professionnalisation.

- *L'Asie* : il est souligné l'importance des actions d'appui aux transferts de technologies en corrélation avec les stratégies des entreprises françaises.

- *L'Amérique* : l'Amérique du Nord est considérée comme une zone privilégiée de relations pour les activités de recherche, tandis que pour l'Amérique latine, une priorité est donnée au développement d'ensembles cohérents de production, transformation, distribution.

Enfin, au milieu des années 1990, ce sont les actions d'expertise et de conseil pour la création ou la rénovation de dispositifs de formation qui se développent et ceci tant pour les établissements techniques, de formation professionnelle continue que d'enseignement supérieur. Le développement de ces actions est notamment souligné par la création des journées d'études « Ingénierie de formation pour le développement » en 1995, et l'étude « Bilan et perspectives des activités d'ingénierie des dispositifs de formation » commandée par la DGER en 1998.

Le troisième schéma prévisionnel de l'enseignement agricole ⁸ souligne ces évolutions en définissant deux objectifs actions :

- La contribution à la construction européenne avec des échanges d'apprenants, des périodes et contenus communs de formation, les parcours européens de formation, le statut du stagiaire européen, la mobilité des apprentis, la reconnaissance mutuelle des niveaux de qualification ;

4. Europe de l'Enseignement agricole.

5. Réseau européen interuniversitaire de formation des enseignants agricoles.

6. Inter Faculty Commutee Agraria.

7. Agriculteurs français et développement international.

8. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER. *Troisième schéma prévisionnel des formations de l'enseignement agricole, 1998-2002*, mai 1998.

- La coopération avec les pays tiers, avec des partenariats avec les homologues des PECO, la coopération avec les pays du pourtour méditerranéen, les activités d'éducation au développement, les actions de développement vis-à-vis de l'Afrique, la consolidation des liens avec les pays d'Asie du Sud-est et de l'Amérique latine.

Ce texte, comme le précédent, souligne les différentes actions prioritaires par grandes zones géographiques, permettant ainsi de circonvenir le champ de la mission de coopération internationale et les différentes actions qui le composent : échanges et stages, formations communes, éducation au développement, animation et développement, expertise.

2. La typologie des actions de coopération internationale

2.1. Les activités de formation et d'éducation

2.1.1. Les activités de formation et d'éducation d'apprenants français

L'international dans les formations disciplinaires

L'international est très souvent présent dans les différentes activités de formation, notamment par l'utilisation d'exemples, d'études de cas qui peuvent servir de point d'appui dans la conduite des enseignements disciplinaires.

Ces actions peuvent s'effectuer au sein de projets plus larges comme celles qui sont initiées par la Fondation pour l'éducation à l'environnement en Europe. S'adressant à des lycéens, elles consistent à mener des enquêtes sur la thématique de l'environnement local, à écrire des articles en langue anglaise et à les diffuser via Internet.

Dans le cadre de l'année de la Hongrie, en 2001, l'association Initiatives France-Hongrie a organisé avec les ministères hongrois et français un concours « Connaissance de la Hongrie » auquel ont participé 33 classes de seconde et de première de l'enseignement agricole dont 23 ont été sélectionnées pour être reçues, à Budapest, par le président de la République hongroise. Ce concours a été l'occasion d'un travail collectif sur l'histoire, l'économie et la culture hongroises, mais aussi sur l'élaboration d'un projet d'échange entre établissements⁹.

Les activités de formation et d'éducation à la citoyenneté

L'objectif est de donner aux apprenants « *le moyen d'acquérir une ouverture*

⁹ Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER. *Parlons-en*, n° 112, mai 2001.

d'esprit et une sensibilisation à la mondialisation des échanges »¹⁰ et « *de participer à leur éducation citoyenne, de préférence grâce à une pédagogie active* »¹¹. Si les programmes de langues, d'économie, d'histoire-géographie, d'éducation socioculturelle peuvent participer à ces objectifs, il existe des horaires utilisables à cette fin dans les programmes : module d'initiative locale (MIL), module d'adaptation régionale (MAR) et projet d'utilité sociale (PUS). Des MIL peuvent être mis en place sur les thèmes « Sécurité alimentaire, santé et solidarité », « Civilisation et agriculture », « Civilisations et marchés »... dont les objectifs et les contenus sont élaborés en fonction des futures situations professionnelles des élèves et des étudiants, et sont conduits en pluridisciplinarité. Il peut aussi s'agir de la présentation d'actions préparées par le réseau Éducation au développement (animation « Sur la piste du Djembé » qui vient d'effectuer une tournée en Bretagne en avril et en Ile-de-France en mai 2001), mais aussi de l'organisation de rencontres régionales sur le thème du « commerce équitable »...

Les activités péri-éducatives

Les activités péri-éducatives participent également à la sensibilisation aux questions internationales. C'est le cas avec la réalisation de conférences, d'expositions effectuées par les apprenants ayant participé à un voyage d'étude ou à un stage à l'étranger, des soirées culturelles (tournée de 6 semaines de la troupe sénégalaise Jalabaa à l'automne 2000 avec la réalisation de 25 spectacles et 30 animations dans les classes), des journaux scolaires, et de la participation à des manifestations locales...

Les Clubs UNESCO apportent une complémentarité éducative au sein de l'école où ils fonctionnent sur la base du volontariat et sur des projets constituant des apprentissages à la responsabilité et à la citoyenneté. La fédération française des Clubs UNESCO est présente dans une douzaine d'établissements agricoles.

Les stages d'apprenants

Les stages d'apprenants à l'étranger sont une action internationale très fréquente dans les établissements techniques et supérieurs. La DGER a attribué en 2001 un montant total de 8 millions de francs de bourses.

Les objectifs des stages à l'étranger, d'une durée de quatre semaines en BTSA, sont les suivants :

- Sensibiliser les étudiants à d'autres réalités socio-économiques et culturelles, ainsi qu'aux diverses techniques de production à l'étranger ;

10. DGER/BCI. *La dimension internationale dans les formations, l'éducation au développement*. Serveur educagri.fr.

11. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, plaquette de présentation, 2000.

- Développer leur connaissance des langues étrangères ;
- Faire connaître les formations conduisant au BTSA ainsi que le niveau de compétences auquel correspond le diplôme ;
- Développer les échanges d'étudiants dans le cadre des formations agricoles.

Des bourses d'échanges linguistiques sont également attribuées pour les élèves de première et terminale dans le cadre de groupes classes ainsi qu'aux étudiants de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire.

Les bourses Leonardo permettent aussi la réalisation de stages à l'étranger. Elles concernent tous les domaines et tous les niveaux de formation. Toutefois les élèves et étudiants des filières baccalauréat professionnel et BTS sont les plus nombreux. Le nombre de bourses attribuées est passé de 145 en 1995 à 230 en 2000 ¹².

De même, l'association Sésame ¹³ aide les élèves et étudiants à effectuer des stages professionnels à l'étranger.

2.1.2. L'accueil et la formation d'apprenants étrangers dans les établissements français, ou français dans des établissements étrangers

La commission nationale d'admission dans les classes préparatoires aux concours et aux BTSA a effectué un bilan des candidatures étrangères dans les classes de BTSA en juin 2001 concernant les sept dernières années ¹⁴. Les établissements français ont admis 550 étrangers, représentant 66 nationalités ! Les nationalités les plus souvent représentées sont le Maroc (27 % des admis), le Sénégal (12 %), le Congo (6 %), la Tunisie (5 %) et l'Algérie (4 %).

En moyenne, 78 candidats étrangers sont admis chaque année à suivre une scolarité en BTS dont la moitié toutefois ne parvient pas à rejoindre l'établissement d'admission faute de titre de séjour ou de bourse d'étude.

D'autres projets visent à accueillir des élèves et étudiants étrangers dans des modules communs de formation dans le cadre d'accords entre établissements français et européens.

2.1.3. La réalisation d'échanges interpersonnels ou interinstitutionnels

Les voyages d'études

Les voyages d'études constituent l'action internationale la plus fréquente. Si

12. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, Bally J.-P. *Valorisation des actions menées dans le secteur agricole dans le cadre du programme communautaire Leonardo Da Vinci, Rapport final*, décembre 2000.

13. Le Service des échanges et des stages agricoles dans le monde est un organisme de formation, créé en 1990, par des organisations professionnelles et le ministère de l'Agriculture. Financé par l'ANDA, l'APCA, le CNASEA, le FAFEA, le ministère de l'Agriculture et de la Pêche, il a pour objectif de favoriser les échanges professionnels entre agriculteurs.

14. Commission nationale d'admission dans les classes préparatoires aux concours et aux BTSA. Lachia Denis, *Bilan candidats étrangers*, 5 juin 2001.

leur réalisation peut être liée à des financements européens, ils sont aussi fréquemment organisés par les établissements en dehors de tout financement de ce type.

Les sujets de ces voyages sont le plus souvent à caractère technique (étude de la viticulture et de l'œnologie en Andalousie, étude de l'horticulture au Royaume-Uni...), mais ils peuvent également avoir un caractère culturel (étude des œuvres architecturales d'Antonio Gaudi en Catalogne...).

Pour des raisons linguistiques, de choix des thèmes, de proximité et de coût, les voyages d'études s'effectuent essentiellement dans les pays de l'Union européenne : Grande-Bretagne, Allemagne, Espagne, Italie, Portugal...

Toutefois ces voyages d'études peuvent parfois être très ambitieux dans leur objet avec la conduite d'enquêtes de terrain dans des pays étrangers (pays de l'Union européenne, mais aussi d'Afrique subsaharienne avec la réalisation d'enquêtes monographiques, d'analyse du milieu rural...).

Les voyages linguistiques

Avec les voyages d'études, les stages linguistiques à l'étranger sont un des « grands classiques » des actions internationales des établissements. L'objectif de maîtrise d'une langue étrangère pour assurer la communication avec des partenaires est généralement étendu à d'autres objectifs : technique, culturel. En conséquence, ces voyages peuvent être organisés par une équipe d'enseignants de disciplines différentes (langues étrangères, français, histoire-géographie, économie, techniques agricoles...).

Les échanges d'élèves

Dans le cadre de jumelages entre établissements, peuvent être organisés des échanges d'apprenants à des fins de formation ou à des fins culturelles.

Ces échanges peuvent donner lieu à des activités complexes, réunissant là encore plusieurs niveaux d'objectifs différents, comme cet échange entre un établissement français avec des établissements italiens au cours duquel les élèves d'une classe de seconde ont écrit une pièce de théâtre, en italien, construit les décors, réalisé les costumes, avec l'appui de l'enseignant d'italien de l'établissement, une troupe de théâtre et la participation des parents d'élèves. La pièce a été représentée dans le grand théâtre de Sienne. En échange, les élèves de Sienne ont réalisé le même travail qui a donné lieu à une représentation en France.

Les échanges d'enseignants

Quelques actions concernent les enseignants avec des échanges entre établissements autour d'une thématique (exemple d'un échange sur le thème de la gestion durable de l'eau avec des établissements espagnols). Ces échanges

peuvent être aussi des échanges de poste à poste entre un enseignant français et un enseignant étranger au sein de l'Union Européenne dans l'objectif d'articuler la connaissance des réalités étrangères et les exigences d'internationalisation des professions auxquelles préparent les établissements d'enseignement agricole.

Dans le cadre du programme Leonardo, un certain nombre d'enseignants ont bénéficié de bourses de mobilité (32 en 2000). C'est dans ce cadre que l'ENFA a initié un processus d'échange avec des établissements d'enseignement agricole de l'Union européenne dans l'objectif de faire découvrir à ses professeurs stagiaires les systèmes d'enseignement agricole des pays d'Europe pour qu'ils favorisent, une fois en poste, les échanges au sein de l'Union ¹⁵.

2.1.4. Les formations d'enseignants

Les formations d'enseignants français à l'étranger

Les actions internationales concernent également la mobilité des enseignants et des personnels des établissements, notamment par la possibilité de suivre des sessions de formation ou des stages professionnels.

Les formations d'enseignants étrangers

De nombreux établissements sont engagés dans la formation de formateurs étrangers en France, notamment dans le cadre de jumelages. Avec la Tunisie, des établissements français collaborent à la mise en œuvre de formations à la maîtrise des outils pédagogiques d'enseignants tunisiens.

Les voyages d'études, ateliers et séminaires

Le Réseau européen interuniversitaire de formation des enseignants agricoles (REIFA), créé en 1990 et comprenant une trentaine d'établissements européens, organise des journées d'études tous les deux ans, réunissant une centaine de participants, dont les thèmes sont axés sur l'enseignement agricole et la formation des enseignants dans les pays membres de l'Union européenne.

2.2. Les actions d'animation et de développement

Elles peuvent prendre les formes les plus diverses : appui à un établissement partenaire sous forme d'envoi de documentation, de matériel, réalisation d'ateliers de production.

Grâce à un jumelage avec un établissement français, le lycée technique agroali-

15. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI. Bally J.-P. *Valorisation des actions menées dans le secteur agricole dans le cadre du programme communautaire Leonardo Da Vinci, Rapport final*, décembre 2000.

mentaire d'Ondiéné (Côte-d'Ivoire) a bénéficié de la remise en état de son atelier agroalimentaire qui ne fonctionnait plus par manque de pièces détachées. Des procédés de transformation des mangues en confiture ont ensuite été mis au point par les équipes des deux établissements. D'autres procédés de fabrication ont été élaborés ou sont en cours de mise au point : fabrication de yaourts de soja, conservation de la viande d'aulacaude.

2.3. Les actions d'ingénierie des dispositifs de formation

Ces actions sont généralement des actions ponctuelles d'appui à la création ou la rénovation de microdispositifs de formation à l'étranger¹⁶. Le plus souvent, elles concernent l'amont de ces projets (élaboration de référentiels métiers, de référentiels de formation, de plans de formation) ou la formation des formateurs (formation pédagogique, formation à la communication...). Par exemple, au Maroc, la définition de nouveaux référentiels de compétences professionnelles des élèves et techniciens d'un groupement professionnel et l'acquisition par les techniciens de nouveaux outils et méthodes de diagnostic d'exploitation agricole et de techniques de communication et d'animation, a été suivie de plusieurs sessions d'une semaine de formation. Ces interventions d'expertise peuvent parfois être plus ambitieuses et porter sur la création ou la rénovation de macro dispositifs de formation (Côte-d'Ivoire, Tunisie). Elles peuvent alors exiger la conduite d'actions lourdes : analyse diagnostic avec étude du contexte général et analyse prospective de l'environnement économique, social et culturel, étude des métiers et analyse de leurs évolutions prévisibles, diagnostic concerté des besoins de formation avec la collaboration des différents acteurs du développement rural, élaboration de plans de formation en collaboration avec tous ces acteurs, évaluation des résultats des actions de formation afin de savoir si les objectifs ont été atteints et à quel coût pour la collectivité et les individus.

2.4. Le bilan des actions

À l'issue de ce tour d'horizon, les actions internationales apparaissent extrêmement diversifiées dans leurs formes.

La typologie proposée¹⁷ pour définir et caractériser les différents types d'actions semble bien correspondre aux réalités vécues dans les établissements. Ce n'est toutefois pas un hasard... la typologie des actions de coopération inter-

16. Maragnani A., Rängeard M.-S., Teissier J.-L. *Bilan et perspectives des activités d'ingénierie des dispositifs de formation à l'international*, DGER-FOPDAC, janvier 1999.

17. Typologie construite dans le cadre du groupe de travail pour la rédaction d'une *Note d'orientation sur la mission de coopération internationale de l'enseignement agricole* (novembre 1999), reprise dans la *Note de cadrage PROSPEA proposition B3* du 29 janvier 2001 et utilisée dans cette étude.

nationale s'étant construite progressivement dans les différents textes d'orientation de la DGER sur la base de la réalité des actions conduites par les établissements et appréhendées au travers de la réalisation d'enquêtes, de travaux d'études, les activités de conseil et d'appui développées par le bureau Coopération internationale de la DGER, les réseaux, la réalisation des journées « Coopération internationale et « Ingénierie des dispositifs de formation ».

Les actions d'éducation au développement et d'appui aux pays du Sud ont longtemps été considérées comme les *actions types* de la coopération internationale et les enseignants qui organisaient des voyages linguistiques ou des voyages d'études ne se sentaient pas nécessairement des acteurs de cette mission, le terme « coopération » renvoyant plutôt, dans leur esprit, aux zones géographiques du ministère de la Coopération (Afrique subsaharienne notamment). L'importance relative de chacune de ces composantes reste très inégale quantitativement : les actions liées à la formation sont très nombreuses, peu fréquentes pour les actions d'animation et de développement, rares pour l'expertise et le conseil, très faibles pour la recherche dans le cas des établissements d'enseignement technique, mais très nombreuses pour l'enseignement supérieur.

En conclusion, les actions internationales conduites dans les établissements se révèlent beaucoup plus riches et diversifiées que les actions qui sont nommément citées dans la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 (« ... les échanges et l'accueil des stagiaires, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants »).

3. Les principales caractéristiques des actions

3.1. Les origines

C'est presque toujours un individu qui est à l'origine des actions internationales. Au travers des enquêtes effectuées, ce serait :

- plutôt un enseignant de langues étrangères ou de français pour les actions de type voyages et stages linguistiques, activités à caractère culturel...
- plutôt un enseignant d'un domaine technique ou économique pour les voyages d'étude, stages professionnels, actions d'animation et de développement, expertise en ingénierie des dispositifs de formation.

La relation internationale démarre le plus souvent grâce à un contact privilégié entre cet initiateur et un partenaire étranger. L'événement à la source de la relation a souvent un caractère fortuit, aléatoire : une rencontre, une information. Cette relation se développe en partant souvent des formes les plus

simples : échanges d'information, rencontres et stages d'enseignants, puis elle s'approfondit avec des voyages linguistiques et d'études d'apprenants, des échanges entre équipes d'enseignants. Elle s'institutionnalise progressivement avec des missions des directeurs des établissements, pour déboucher sur des jumelages qui prévoient souvent plusieurs types d'actions communes entre les partenaires ¹⁸.

Au fur et à mesure du développement de l'action, l'initiateur entraîne autour de lui d'autres personnes qui constituent un noyau, généralement restreint à deux, trois ou quatre personnes qui contribuent à la conduite de l'action. Il semble exister des « couronnes concentriques » par niveau d'implication :

- *L'initiateur* qui reste souvent le pilote de l'action ;
- Le petit noyau des *acteurs* du projet qui travaillent avec l'initiateur ;
- Les *favorables* qui peuvent se mobiliser sur une action ponctuelle, notamment autour de l'accueil des partenaires étrangers dans l'établissement ;
- Les *indifférents* qui seraient quantitativement les plus nombreux ;
- Les *hostiles* enfin, en nombre généralement restreint, qui pensent que l'important est la préparation de l'examen et que ces actions internationales sont du temps inutilement perdu... du moins est-ce ainsi qu'ils sont généralement présentés par leurs collègues !

3.2. Les composantes

La conduite d'actions internationales exige que soient prises en compte des composantes de nature extrêmement différente :

- *pédagogique* : définition des objectifs de l'action en regard des objectifs des référentiels de formation, définition des contenus et des méthodes pédagogiques mises en œuvre, définition et réalisation des évaluations pédagogiques...
- *culturelle* : mise en relation de valeurs, de mœurs, de coutumes, de comportements, différents portés par les différents partenaires de l'action internationale...
- *technique* : échange d'informations, approfondissement de concepts, confrontation de démarches, définition et réalisation de programmes de développement...
- *scientifique* : échanges d'informations entre instituts et établissements, définition et réalisation de programmes de recherche...

Ces quatre composantes sont généralement présentes dans les projets d'action, sans être nécessairement très développées. Souvent, seule la première composante est détaillée.

18. Cette origine individuelle des projets sur la base de motivations très personnelles était également soulignée dans l'étude sur les programmes régionaux de mars 1998, partie « Coopération internationale ». Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, sans date d'édition.

À ces différentes composantes, liées étroitement à la conduite des enseignements et des formations dans les établissements, il convient d'ajouter d'autres composantes qui ont une place extrêmement importante dans la réussite du projet et auxquelles les enseignants et formateurs ne sont pas nécessairement toujours préparés :

- *économique* : élaboration de budgets, recherche de financements, élaboration de dossiers de financement, gestion des recettes et dépenses, documents comptables, suivi financier, bilan...

- *organisationnelle* : définition des responsabilités, partage des tâches, organisation de la décision, programmation des étapes du projet, planification des tâches, démarches administratives (assurances, autorisations parentales, visas...), modalités d'information, organisation du suivi, définition des indicateurs d'évaluation...

- *sociale* : information, relation et concertation pour la conduite d'actions communes entre les différents acteurs du projet, tant en France qu'à l'étranger (équipe éducative, apprenants, parents d'élèves, direction, professionnels, échelon académique, représentants des collectivités territoriales, ministère de l'Agriculture et de la Pêche, ministère des Affaires étrangères et ses services à l'étranger...).

Ces trois dernières composantes apparaissent souvent aux yeux des responsables de projets comme secondaires, fastidieuses, et sont rarement traitées comme des composantes du projet, décrites dans celui-ci, en se fixant des objectifs et des modalités d'évaluation de leur réalisation.

3.3. Les moyens

Au début d'une action internationale, les moyens mis en œuvre sont souvent uniquement constitués par la bonne volonté de l'initiateur, laquelle ne suffit évidemment plus dès qu'il s'agit de passer à l'organisation d'actions mêmes matériellement encore « modestes » : accueil d'une délégation étrangère, voyage d'étude dans un pays voisin...

Il n'est pas très facile de connaître l'ampleur des moyens mis en œuvre dans les actions internationales car une partie non négligeable d'entre eux n'est souvent pas budgétée.

Les établissements d'enseignement agricole s'appuient sur leurs moyens matériels propres : restaurant, internat, véhicules. Dans le cadre des échanges entre établissements, le mode d'organisation le plus fréquent consiste en un échange de services entre établissements partenaires : l'établissement qui se déplace couvre les frais de voyage jusqu'au lieu de destination, l'établissement qui reçoit assure la nourriture, l'hébergement et les déplacements sur place...

à charge de revanche pour le voyage en sens inverse. Cette solution implique d'avoir des locaux disponibles pour l'hébergement, ce qui n'est plus toujours le cas aujourd'hui avec la transformation des internats en salles de cours, bureaux... ou le refus des collectivités territoriales de mettre aux normes de sécurité des locaux d'internat en surcapacité par rapport au nombre d'élèves inscrits. Il n'est donc pas rare que les accueils d'étrangers doivent s'effectuer maintenant en période de vacances scolaires.

En termes de moyens humains, la situation est très différente d'un établissement à un autre. *A priori* le temps de travail lié à la conduite d'actions internationales n'est pas pris en charge dans le temps de service des agents, la conduite de la mission de coopération internationale n'étant pas incluse dans le logiciel de gestion des personnels des établissements GEODE. Toutefois, dans les établissements publics, il semble exister assez fréquemment des décharges d'une, deux ou trois heures de cours par semaine pour les enseignants en fonction des disponibilités locales (près de la moitié des cas d'après l'enquête du BCI ¹⁹ de 1999). Il existe même parfois des prises en charge totales du temps consacré à la mission de coopération internationale (environ 13 % des cas selon la même enquête) en complétant l'obligation de service d'un enseignant ou avec l'embauche d'un poste d'emploi jeune. Enfin, les activités de secrétariat, de comptabilité, de transport, d'hébergement, de nourriture sont souvent assurées par les personnels de l'établissement dans leur temps de service.

Hors comptabilité des heures de travail, les dépenses des établissements, directes (subventions du budget) ou indirectes (hébergement, utilisation d'un véhicule...), sont estimées entre le quart (établissements publics) et le tiers (établissements privés) du budget des actions internationales ²⁰. L'origine des financements reste marqué par :

- La très forte implication des familles à l'origine d'environ 20 % des budgets des actions. La contribution demandée aux familles pour la réalisation de voyages d'études, d'échanges, est souvent de l'ordre de 1 000 francs, somme qui semble constituer un « seuil » psychologique.
- Les actions des apprenants représentent un montant équivalent. Pour financer leur projet d'action internationale, les élèves organisent des ventes de briocherie, de T-shirt, des soirées avec lotos, ou effectuent des travaux à l'extérieur de l'établissement (vendanges, vente de bulbes de fleurs...). La multiplication de ces ventes dans l'établissement n'est d'ailleurs pas sans poser

19. Bureau de la Coopération internationale de la DGER.

20. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, *Enquête sur les actions de coopération internationale menées par les établissements publics au cours de l'année scolaire 1999, 2000.*

des problèmes : d'une part ce sont toujours les mêmes personnes qui sont sollicitées, les apprenants, les personnels des établissements, les parents d'élèves... d'autre part ces actions conduites dans l'établissement posent quelques difficultés administratives, financières ou d'assurance.

- Enfin, il existe des crédits déconcentrés du ministère de l'Agriculture et de la Pêche qui servent au financement des actions développées par les établissements en matière de développement, expérimentation, animation rurale et coopération internationale (crédits 44-40). L'enveloppe nationale de ces crédits est de 5 millions de francs, dont 10 % serviraient aux actions internationales ²¹.

Les autres sources de financement proviennent de la coopération décentralisée (collectivités territoriales) et des programmes de l'Union européenne qui sont de plus en plus fréquemment sollicités. Les responsables d'actions internationales cherchent ainsi à compenser la régression des financements directs du ministère de l'Agriculture et de la Pêche et du ministère des Affaires étrangères.

Ces données soulignent certes deux aspects que l'on peut considérer comme très positifs, à savoir la stratégie de diversification des sources de financement de la part des établissements et l'acquisition progressive d'une compétence de montage de projets de financement. Toutefois, le bas niveau des financements directs du ministère de l'Agriculture et de la Pêche pose un grave problème puisque les partenaires des établissements (collectivités territoriales notamment) ne souhaitent intervenir financièrement que dans la mesure où l'autorité de tutelle participe elle-même au financement de l'action.

Globalement, ces actions internationales restent donc de taille modeste : la moitié d'entre elles ont un budget inférieur à 50 000 francs, un cinquième ayant un budget supérieur à 100 000 francs, marquant néanmoins une augmentation globale de la taille des budgets par rapport à l'enquête de 1995 ²².

En conséquence, il n'est pas étonnant que la moitié des établissements considère que le problème majeur rencontré dans la conduite d'actions internationales est celui de leur financement. Pour autant, les moyens mis en œuvre, sous leurs différentes formes, apparaissent loin d'être négligeables.

21. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC- BCI, *Éléments de l'étude sur les programmes régionaux - mars 1998 - Partie - Coopération internationale*, sans date.

22. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC- BCI, *Enquête sur les actions de coopération internationale menées par les établissements publics au cours de l'année scolaire 1999, 2000*.

3.4. Les acteurs des actions

3.4.1. Les différents acteurs et leurs rôles

Les enseignants

Généralement les initiateurs des actions internationales semblent être des enseignants : d'une part leur nombre est quantitativement plus élevé, et d'autre part leurs préoccupations pédagogiques sont nécessairement génératrices de ce type de projet. Certaines matières semblent être plus liées avec la conduite d'actions internationales : français, langues étrangères, enseignements techniques et économie. Toutefois, pour les personnes enquêtées, la majorité des enseignants apparaissent plutôt indifférents à la mission de coopération internationale.

Les apprenants

Les apprenants sont souvent les premiers bénéficiaires de ces actions. Ils semblent y participer très volontiers, mais sans y jouer de rôle moteur. L'initiative de l'action leur échappe dans la mesure où, même pour les actions les plus simples à réaliser, celles-ci nécessitent une longue préparation et un suivi régulier. Néanmoins ils prennent aussi des initiatives et conduisent des activités, par exemple dans le cadre d'un club UNESCO.

Leur participation au cours de l'action est généralement forte, parfois aussi après l'action avec la réalisation d'expositions, de journées portes ouvertes, de comptes rendus... Cette implication est toutefois beaucoup plus faible pour les élèves et étudiants qui préparent un examen après l'action (étudiants de seconde année de TS par exemple).

Interrogés au cours de nos enquêtes sur les actions auxquelles ils ont participé, les apprenants ont souvent du mal à en donner les objectifs et à dire quels en ont été les effets pour eux-mêmes ²³.

L'équipe de direction

Si les initiateurs des actions sont plutôt des enseignants, qui les portent souvent seuls dans toute leur phase de maturation, les proviseurs et leurs adjoints rencontrés reconnaissent l'intérêt des actions internationales au sein de l'établissement, certains d'entre eux s'y investissant même directement.

L'équipe de direction joue un grand rôle dans le suivi des actions aux niveaux administratif et financier : organisation matérielle, réglementation, budgets prévisionnels, bilans financiers...

23. Cf. également Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, *Éléments de l'étude sur les programmes régionaux – mars 1998 – Partie « Coopération internationale »*, sans date d'édition.

Les personnels administratifs et techniques

Les personnels administratifs et techniques des établissements participent également à ces actions internationales, le plus souvent pour en assurer la logistique : comptabilité, courrier, transport, accueil, hébergement, restauration...

Les responsables d'établissements, comme les responsables de projets, ont généralement souligné que ces personnels s'y prêtent le plus souvent très volontiers malgré la surcharge de travail que cela représente : il faut assurer les repas d'élèves étrangers pendant les périodes de congés scolaires, des nettoyages plus fréquents des locaux et notamment de l'internat, des transports, du courrier pour le suivi des relations, la comptabilité des actions... Toutefois, les actions internationales apparaissent non seulement très bien acceptées, mais même souhaitées dans la mesure où elles permettent au personnel administratif et technique :

- d'avoir des contacts privilégiés avec les différentes catégories de personnels, administratifs, techniques, enseignants, mais aussi les élèves, au cours des restitutions, expositions, soirées d'accueil ou d'adieux...
- d'acquérir des connaissances sur d'autres pays à travers les expositions photos réalisées par les élèves ou étudiants de l'établissement, mais aussi par l'accueil d'élèves ou d'étudiants étrangers dans leurs familles.

En revanche, ces interventions semblent rester au niveau professionnel. Les personnels administratifs et de service apparaissent réticents pour établir des liens plus personnels.

Les parents d'élèves, les maîtres de stage et les professionnels

Pour les parents d'élèves, le constat global semble plutôt être celui d'un intérêt peu marqué, sans hostilité, au mieux avec de la curiosité. Mais, parfois, avec une certaine inquiétude vis-à-vis du temps disponible pour la préparation aux examens.

Pour les maîtres de stages, cet intérêt peut être très marqué notamment dans le cadre particulier de l'existence dans l'établissement d'un réseau de maîtres de stages. Inquiets lors de l'accueil de stagiaires étrangers, ils semblent généralement prêts à recommencer l'expérience, celle-ci étant jugée positivement, soit par le développement de liens amicaux avec les stagiaires se poursuivant par des contacts réguliers, soit par la possibilité d'acquérir un « autre regard » sur des pays étrangers.

Les organisations professionnelles agricoles, enfin, apparaissent généralement peu impliquées dans les actions internationales des établissements.

3.4.2. Les motivations des différents acteurs

D'après l'enquête de 1999 ²⁴, les motivations des différents acteurs des établissements pour les actions de coopération sont essentiellement d'ordre pédagogique (un tiers), technique (un quart), culturel (un quart) ou linguistique (un dixième), les motivations d'ordre humanitaire étant marginales.

Les enseignants

Les motivations des enseignants semblent être d'une double nature, se rapportant chacune à un type d'actions internationales, mais sans que cela soit exclusif :

- Les enseignants qui participent à des voyages d'étude, des stages seraient plutôt motivés par les acquisitions de connaissances géographiques, historiques, techniques, de réalités économiques, sociales, culturelles différentes, mais aussi par l'apprentissage à l'autonomie pour les apprenants.
- Pour les enseignants plus engagés dans les actions d'éducation au développement ou de développement avec les pays du Sud, les motivations semblent être plus marquées par des valeurs de dialogue, de réciprocité, de don contre don, d'égalité entre tous les acteurs des actions de coopération internationale (apprenants et personnels) ainsi que par la préoccupation de favoriser le développement durable.

Dans un cas comme dans l'autre, les enseignants insistent généralement sur le très grand intérêt qu'ils ont pris à participer à ces actions : connaissance de réalités différentes, confrontation avec des cultures d'autres origines, établissement de relations différentes avec les apprenants et, dans le cadre d'actions de développement, la découverte de l'exigence de résultats rapides et adaptés.

Mais s'ils reconnaissent avoir eu des expériences riches, ils soulignent généralement l'importance du temps qu'il faut y consacrer, lequel est rarement inclus dans le temps de travail... Même dans le cas de décharges partielles, le temps consacré à la conduite des actions internationales serait très largement pris sur le temps personnel. En conséquence, nombreux sont les interlocuteurs qui font part de leur « fatigue » à conduire ces actions internationales : « L'Afrique, c'est tuant. Il faudrait être tout le temps là, s'en occuper tout le temps, avec le fax, le téléphone. Si on veut faire avancer les choses, c'est sans arrêt ». À travers l'utilisation du terme « fatigue », il faut certainement aussi entendre une certaine déception. Les porteurs de projets ont souvent l'impression que

24. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, *Enquête sur les actions de coopération internationale menées par les établissements publics au cours de l'année scolaire 1999, 2000.*

l'action repose toujours sur la même personne, que les relais institutionnels sont insuffisants et que cette activité n'est pas « reconnue » dans l'établissement, à la région, à la DGER.

La demande d'une « reconnaissance » de la qualité des actions internationales réalisées est très fréquente dans les entretiens avec les personnels comme dans leurs revendications²⁵ au point de devenir un « leitmotiv » quasi convenu des réunions de responsables de projets ! Cette reconnaissance est souhaitée à travers des formes institutionnelles diverses :

- décharge horaire, dont le montant souhaité est d'ailleurs souvent modeste ;
- titre qui souligne le travail effectué : « Responsable coopération internationale » par exemple ;
- inscription dans le projet d'établissement...

De fait, derrière cette reconnaissance institutionnelle, c'est certainement une reconnaissance sociale du travail effectué qui est recherchée : l'affirmation par l'ensemble de l'équipe éducative que les actions internationales constituent une partie intégrante des activités de l'établissement.

Cette reconnaissance est peut-être d'autant plus recherchée que les personnels ressentent souvent que ces actions sont parfois considérées comme « non professionnelles » dans leurs modalités d'organisation, de suivi, d'évaluation...

Les responsables d'établissements

Les responsables d'établissements n'apparaissent pas insensibles à l'image valorisante pour leur établissement donnée par le développement d'actions internationales : elles permettent d'affirmer la « personnalité » de l'établissement, entraînant la constitution de relations privilégiées avec les acteurs du territoire (parents d'élèves, professionnels, collectivités territoriales).

3.5. Les modalités d'exercice des actions internationales

3.5.1. Les actions internationales et le projet d'établissement

D'après l'enquête de 1999, les trois quarts des établissements publics et la moitié des établissements privés intègrent la mission de coopération internationale dans leur projet d'établissement. La moitié des actions internationales se conduit dans le cadre d'un jumelage avec un partenaire étranger marquant ainsi un souci de pérenniser les actions internationales. À l'inverse, seules un tout

25. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, *Compte rendu des Journées de Bar-le-Duc*, 1998.

petit nombre d'actions (15 %) le sont avec un autre établissement français ce qui, *a contrario*, fragilise la conduite des actions : permanence des responsabilités difficile à assurer dans le temps, taille réduite des actions...

La relation actions internationales/projet d'établissement semble plutôt se construire dans le sens des actions internationales vers l'élaboration du projet d'établissement ²⁶. En effet les actions internationales sont souvent conduites depuis de longues années dans les établissements, sous des formes et avec des partenaires qui changent au fil du développement des projets de coopération, au coup par coup, en fonction des opportunités. Les projets d'établissements semblent donc plutôt « rationaliser », ou donner un cadre général, aux diverses actions conduites à tel point qu'il est parfois difficile, voire impossible, à un chef d'établissement de « fédérer » les actions des centres constitutifs de l'établissement !

Il n'y a donc pas toujours de véritable choix « politique », fait *a priori*, lors de l'élaboration du projet d'établissement. La raison en est simple : les actions internationales restent généralement portées par des individus, les établissements n'ayant pas nécessairement les moyens d'initier le développement des actions internationales, en définir les objectifs, les contenus, la programmation.

3.5.2. Les objectifs des actions

Les objectifs des actions ne sont souvent pas « codifiés » sous des formes bien précises et restent généralement vagues. Par exemple, pour une action de coopération conduite avec un établissement d'Afrique subsaharienne, les objectifs pédagogiques et éducatifs de l'action sont :

- la conduite d'une action commune entre jeunes Français et Burkinabés ;
- la découverte de l'autre et de sa culture.

L'expression des objectifs (verbale ou écrite) met plutôt en avant des « finalités » éducatives insistant plutôt sur les « savoir être » à caractère plus individuel (ouverture d'esprit, autonomie), ou à caractère plus collectif (conduite d'actions collectives pour financer les voyages, partage de responsabilités...) que sur les savoirs. Les finalités sont toutefois plus centrées sur les savoirs dans le cas des activités linguistiques et techniques.

À défaut d'objectifs précis, le projet d'établissement peut déterminer des priorités, par exemple :

- sur les filières d'enseignement de l'établissement ;

26. Souligné également dans la note du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, *Éléments de l'étude sur les programmes régionaux – mars 1998 – Partie « Coopération internationale »*, sans date.

- sur une logique territoriale avec la création d'un pôle de compétences régionales ;
- sur une dimension éducative : linguistique et/ou culturelle.

Au cours de nos enquêtes, nous avons pu aussi constater que les relations entre les différents centres constitutifs d'un même EPLEFPA pour la conduite de la mission de coopération internationale ne sont pas toujours assurées. En conséquence, les centres constitutifs peuvent conduire des actions internationales divergentes ou formalisées très différemment.

3.5.3. L'organisation pédagogique des actions

Les espaces pour conduire des actions internationales dans les établissements apparaissent nombreux. Ils peuvent être trouvés dans les référentiels de formation, notamment dans tous les modules qui permettent d'illustrer, de s'appuyer sur ou de réaliser certains objectifs à partir d'exemples pris à l'international.

Pour chacune des actions internationales de l'établissement, des objectifs pédagogiques peuvent être fixés. Ces objectifs sont de plusieurs niveaux : techniques, linguistiques et culturels. Sur cette base, certains établissements ont mis en place une grille qui permet de relier chacune des séquences du programme de l'action internationale avec chacun des objectifs du référentiel de formation. Cette grille permet à l'élève, mais aussi aux parents d'élèves et autres enseignants, de voir comment l'action internationale (voyage d'étude, échange...) s'inscrit dans le déroulement de la scolarité, le projet pédagogique et le référentiel de formation.

Toutefois les actions internationales ne semblent pas toujours très bien intégrées dans les programmes. Elles les accompagnent plutôt ou s'y superposent, ce qui peut expliquer notamment l'inquiétude des parents d'élèves qui comprennent mal l'articulation des actions internationales avec les programmes. De même, les apprenants considèrent-ils parfois ces actions plus comme une parenthèse que comme un élément du projet éducatif. Cet élément est encore accentué par le fait que les actions occupent souvent une place périphérique par rapport à la programmation des formations²⁷ : temps de préparation et de réalisation hors du temps scolaire, bénévolat pour l'organisation tant du côté des enseignants que des apprenants, concurrence avec les programmes et la préparation des examens... Tout concourt à faire de l'action internationale une action parallèle à l'activité éducative « normale ».

27. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER-FOPDAC-BCI, *Éléments de l'étude sur les programmes régionaux - mars 1998 - Partie « Coopération internationale »*, sans date.

4. Un premier bilan sur les actions internationales

Les actions de relations et de coopération internationales sont nombreuses et de nature très diversifiée, qu'il s'agisse d'établissements de formation professionnelle continue, d'enseignement technique, ou supérieur. Ce développement des actions de relations et de coopération internationales s'est réalisé essentiellement grâce à l'initiative et à la très forte implication d'une partie des personnels des établissements qui ont su imaginer et réaliser des actions souvent originales et de qualité.

Compte tenu de l'importance des initiatives individuelles dans la création et la conduite des actions de coopération internationale, il n'apparaît pas de relation directe de cause à effet entre les situations particulières des établissements d'une part et les types d'activités développées d'autre part, au-delà de la caractérisation suivante :

- Les finalités des LEGTA et LPA apparaissent plutôt d'ordre pédagogique (éducation au développement, à la citoyenneté, voyages d'études, voyages linguistiques, stages...) ;
- Les CFPPA engagés à l'international semblent plus intéressés par la conduite d'actions d'expertise en matière d'ingénierie des dispositifs de formation ;
- Les établissements d'enseignement supérieur enfin sont surtout concernés par la possibilité pour leurs étudiants d'effectuer des stages, une partie de leur formation à l'étranger, la reconnaissance du niveau de leurs diplômes ou le conseil et l'appui à la mise en place de formations de type master.

Dès à présent, les actions de relations et de coopération internationales apparaissent avec des *points forts* :

- la très grande importance de leur nombre ;
- l'extrême variété de leurs formes, des zones géographiques concernées, des partenaires, des jumelages, des motivations des différents acteurs...
- leur aspect volontaire par l'importance du temps consacré par les personnels à leur réalisation et la recherche de nouvelles sources de financements ;
- le dynamisme des actions du fait de la motivation très forte des personnels qui les pilotent ;
- le pragmatisme des actions conduites qui se développent sur la base de rencontres et d'échanges aux motivations diverses (échanges culturels, voyage d'étude, projets de recherche...) mais dont les objectifs sont progressivement élargis.

Mais elles ont aussi des *points faibles* :

- la fragilité du fait d'une taille souvent extrêmement modeste des actions, y

compris dans l'enseignement supérieur, les actions étant plus portées individuellement que collectivement au sein de l'établissement ;

- la pauvreté des termes de référence en matière d'identification des personnes-ressources et des actions des établissements, de définition des objectifs, d'évaluation des actions et d'évaluation globale des effets de la mission de coopération internationale, de capitalisation et de mutualisation des expériences, de formalisation des démarches, de réalisation de documents de référence...

- la faiblesse des échelons régionaux, mal ou peu dotés en personnel pour accomplir les missions d'information auprès des établissements, d'animation de la réflexion, de coordination des actions, d'évaluation.

Si les discours des différents types d'acteurs sont généralement très favorables à l'exercice de la mission et soulignent les impacts importants des actions internationales, ceux-ci restent néanmoins bien difficiles à mesurer faute d'éléments de référence. L'histoire du développement de la mission de coopération internationale par superposition de strates successives explique certainement cette situation.

CHAPITRE IV

Typologie des actes du directeur d'un EPLEFPA

Les actes des EPLEFPA émanent soit de leur conseil d'administration, instance qui, par ses délibérations, règle les affaires de l'établissement public local et des centres qui le constituent, soit de leur directeur qui en est l'organe exécutif.

L'observation de ces actes, révèle un certain nombre de dérives parmi lesquelles principalement :

- des omissions sérieuses, qui risquent, le cas échéant, de mettre en jeu la responsabilité tant de l'ordonnateur que du comptable, ou de créer les conditions de contentieux divers ;
- des actes du conseil d'administration en nombre pléthorique, dont une partie est superflue et alourdit inutilement les tâches à tous les niveaux.

Outre le fait que cette dernière pratique n'améliore pas la sécurité juridique, elle peut de plus empiéter sur les prérogatives du directeur de l'EPLFPA. Cette question intéressant au premier chef les relations ordonnateur-comptable, une typologie des actes du directeur de l'EPLFPA a été diffusée, en mars 2000, lors d'une journée d'étude des agents comptables de l'enseignement agricole, après avoir été soumise au Bureau 5B de la Direction générale de la comptabilité publique (Bureau qui a en charge la réglementation comptable des EPL et des EPN).

S'agissant non pas uniquement d'un simple rappel à la règle, mais également de solutions quant aux difficultés les plus souvent observées dans les établissements, il a paru utile dans le présent rapport de l'Inspection de diffuser largement cette typologie qui présente d'une part la nature des actes à prendre par l'un et l'autre et d'autre part les règles en matière de transmission aux trois autorités.

1. Les sphères de compétences respectives du conseil d'administration et du directeur de l'EPLEFPA

1.1. Les actes du conseil d'administration

Ce sont les décisions prises dans le cadre des compétences du conseil d'administration, telles que définies à l'article R.811.23. Il importe avant chaque Conseil de se reporter à ce texte, pour inscrire à l'ordre du jour les délibérations à prendre, dans les domaines de compétences prévus. Car il faut cerner toutes les compétences, mais rien que les compétences.

1.2. Les actes du directeur

Ce sont des actes pris en tant qu'organe exécutif de l'établissement, c'est-à-dire :

- les actes relatifs au contenu et à l'organisation de l'action éducatrice ;
- les actes pris pour la passation ou l'exécution des conventions et marchés ;
- les actes n'ayant trait ni à l'action éducatrice, ni aux conventions ;
- les actes de gestion courante.

Ce sont aussi les actes pris en tant que représentant de l'État (actes hiérarchiques, hygiène et sécurité, etc.).

1.3. Les règles de transmission

La transmission s'effectue de la manière suivante :

- Pour les actes du conseil d'administration : dans les 5 jours après la séance.
 - . les actes budgétaires deviennent exécutoires (sauf désaccords - voir M.9.9.) 30 jours après le dernier accusé de réception ;
 - . les autres actes deviennent exécutoires 15 jours après le dernier accusé de réception.
- Pour les actes du directeur :
 - . dès leur élaboration et avant exécution ;
 - . ils deviennent exécutoires 15 jours après l'accusé de réception.

La transmission aux trois autorités et la vérification des accusés de réception sont du ressort de l'ordonnateur. Il lui revient, sous sa responsabilité, et donc sous sa signature, d'informer l'agent comptable du caractère exécutoire ou des observations formulées. *Il n'appartient pas à l'agent comptable de vérifier la matérialité des transmissions et des accusés de réception.*

2. Quelques exemples d'actes pris par le directeur de l'EPLEA, et indications sur les obligations en matière de transmission

Les actes énumérés ci-dessous ne constituent pas un inventaire exhaustif, mais une série d'exemples, relevés au travers des errements constatés dans les établissements.

Les actes cités ci-dessous et classés dans la catégorie « gestion courante » ne nécessitent pas de transmission aux trois autorités.

2.1. Les actes dans le domaine de la gestion des personnels

« Le directeur recrute et gère les personnels n'ayant pas le statut de fonctionnaire de l'État. À ce titre, il conclut et signe les contrats de ces personnels... » stipule le M99, Titre I, Chapitre 3, § 3.2.1.

Les emplois sont créés par délibération du CA transmise aux trois autorités, et exécutoire après 30 jours (pour les aspects budgétaires).

Nature de l'acte	Transmission	Gestion courante	Observations
Contrats de travail Initial - CDI ou CDD Droit public ou Droit privé Remplacement	oui		Les contrats de droit privé (ouvriers des divisions B et C - CES CEC et emplois jeunes) ne peuvent faire l'objet d'un contrôle de légalité puisqu'ils ne relèvent pas des T.A. Il y a donc impuissance de fait des trois autorités. Le délai avant exécution reste cependant la règle.
Avenants au contrat	oui		Même forme que pour les contrats.
Convention concernant la création d'emplois de CES CEC ou E. Jeunes	oui		Elle est de droit public.
Licenciement disciplinaire	non		Le pouvoir disciplinaire appartient au directeur.
Licenciement dit « économique », suppression du financement	non		Le licenciement dit « économique » par analogie au droit privé s'appuie plutôt sur la notion d'intérêt public. Dans les deux cas, la suppression d'emploi fera l'objet d'une information du CA dans le cadre de la modification des inscriptions budgétaires correspondantes. Elle ne peut pas être préalable. Les délais relèvent de la procédure de licenciement et non des actes.
Embauche de vacataires		oui	La lettre d'embauche, même intitulée (à tort) contrat, n'est pas un contrat de travail. Le vacataire n'est pas un contractuel. La nature ponctuelle de la vacation en fait une opération de gestion courante.
Recours à une agence d'intérim		oui	Il s'agit d'une prestation de service, qui relève de la gestion courante.
Intervenant fourni par une entreprise		oui	Acte de gestion courante - commande de prestation de service.

2.2. Les actes concernant les contrats, conventions, marchés, etc.

Nature de l'acte	Transmission	Gestion courante	Observations
Marchés	oui		
Conventions de maîtrise d'ouvrage	oui		Il est rappelé que ces mandats de MO ne se gèrent pas budgétairement, mais exclusivement sur les comptes de classe 4, chez le comptable (ordres de paiement et non mandats).
Actes d'adhésion à des groupements d'achats, coopératives, CUMA, etc.	oui		Ces adhésions entraînent pour les groupements et coopératives la dispense de marché public et sont donc à rapprocher du premier point.
Actes constitutifs de GIE, GIP, complexes,...	oui		
Baux ruraux	oui		Limite : les us et coutumes des professions - voir M99 Titre II - sur ce point.
Baux locatifs	oui		Sur immobilier uniquement.
Conventions de formation professionnelle de recherche d'expérimentation d'insertion	oui oui oui oui		Mais dérogations liées à la technique de la DM d'urgence - RA - qui permet d'exécuter sans attendre le CA - cf. M9.9, Titre II.
Convention de stage	oui		Uniquement la convention type.
Conventions individuelles		oui	
Contrats d'apprentissage		oui	Contrat type fixé par le code du travail.
Conventions diverses . location de locaux . colonie de vacances . colloque un week-end . location d'une salle	oui oui	oui	Convention quadri-parties <i>Idem</i> Barème voté en CA. = gestion courante sauf si intégré à une convention plus large (colloque) Ne dispense pas d'une convention simplifiée non transmise, prévoyant notamment les conditions d'assurance.
Contrats d'entretien et de maintenance		oui	Contrats de droit privé, ne permettant pas de contrôle de légalité, ni de recours devant les T.A. = gestion courante = liste des contrats à indiquer à l'appui du budget au CA.
Emprunts (souscription)		oui	La délibération sur l'emprunt encadre le montant, la durée et le taux (elle autorise le directeur à souscrire l'emprunt ; elle doit être transmise aux trois autorités). La souscription ne donne pas lieu à nouvelle transmission.

DEUXIÈME PARTIE



**Dispositifs
et secteurs
de formation**

L'intervention de l'Inspection dans le dispositif TUTAC d'accueil des nouveaux agents contractuels

Le dispositif TUTAC (pour tutorat des agents contractuels) a constitué la réponse mise en place à la rentrée de septembre 2000 au problème de l'accueil et de l'intégration dans les établissements publics d'enseignement agricole des agents contractuels nouvellement recrutés pour assurer des fonctions d'enseignant ou de formateur.

Pour faire face aux besoins non couverts par des agents titulaires, l'enseignement agricole a, en effet, au fil des années, recruté nombre d'agents contractuels. La grande majorité d'entre eux reste en poste durablement, se présente ultérieurement aux concours de recrutement et représente ainsi l'une des ressources en personnels titulaires.

L'accueil et la formation de ces agents répondent à deux objectifs :

- Le premier, immédiat, vise à les aider à faire face aux contraintes de leur nouvel emploi et à exercer leurs nouvelles fonctions dans de bonnes conditions : participer à la vie de l'établissement et dispenser leur enseignement de manière satisfaisante pour les élèves et pour eux-mêmes. La qualité de leur intervention dépend certes de leurs connaissances, compétences et qualification dans le champ disciplinaire dans lequel ils doivent enseigner, mais aussi de l'aide reçue pour affronter les difficultés initiales rencontrées ainsi que de la possibilité qui leur est offerte de se couler avec bonheur dans un dispositif de formation aux nombreux traits originaux. Du fait, en effet, de ses choix propres en matière de structuration de ses établissements, des missions qui leur sont confiées ainsi que des caractéristiques de ses dispositifs de formation et de délivrance de diplômes, l'enseignement agricole peut dérouter celles et ceux qui le découvrent et s'y insérer peut sembler une gageure.

- Le deuxième objectif, à plus long terme, consiste à les préparer à prendre le relais de la génération de personnels de l'enseignement agricole dont le

départ en retraite, dans les prochaines années, oblige l'enseignement agricole à envisager le remplacement. Les personnels contractuels dont des lois successives visent à promouvoir l'intégration constituent une importante source de recrutement de ces titulaires nouveaux. Ainsi, accueillir et former aujourd'hui prépare l'avenir de ces personnels et de l'enseignement agricole public.

Depuis plusieurs années déjà, la préoccupation de l'accueil a été à l'origine d'actions engagées au niveau des établissements, de stages régionaux de découverte du dispositif et d'actions nationales de formation à visée didactique et pédagogique. Les inspecteurs des diverses disciplines assuraient l'animation de ces dernières à la satisfaction générale.

L'Inspection de l'enseignement agricole a toujours souhaité que les contractuels prenant fonction bénéficient d'une formation ciblée sur leurs besoins propres et cette demande a été prise en compte. Mais depuis 1997, les actions envisagées n'ont pu être mises en place au bénéfice des agents potentiellement bénéficiaires.

La réflexion menée au cours de l'année scolaire 1999-2000 à l'initiative de la DGER est partie du principe que tous les établissements ont à assurer leur rôle d'accueil au sein du système et que l'ensemble du système de formation de formateurs doit se mobiliser pour contribuer à la professionnalisation de ces agents.

1. Le dispositif TUTAC

Le dispositif TUTAC a été conçu dans le cadre de cette réflexion qui a associé les services concernés de l'administration centrale, les services régionaux, des responsables d'établissements, l'Inspection de l'enseignement agricole, les divers établissements de formation de formateurs. Il a été mis en œuvre pour la première fois à la rentrée scolaire 2000.

TUTAC vise à mettre en place un appareil d'accueil, constitué d'outils complémentaires produits chacun par la structure la plus adéquate. Il répond aux vœux de l'Inspection de faire de l'accueil des nouveaux contractuels dans l'enseignement agricole la première étape de leur intégration réussie.

Commande a ainsi été passée au CNPR (Centre national de promotion rurale, basé à Clermont-Ferrand) de construire un ensemble cohérent associant l'accueil dans et par les établissements, la mise à disposition d'outils, les sessions de regroupement à visée d'information et de formation, le dispositif d'accès

à des ressources en ligne, l'appui de personnes ressources et, pour chaque agent, d'un « compagnon ».

TUTAC est un dispositif original et novateur, il associe formation ouverte et à distance, articule l'activité de nombreux partenaires et fait le pari de la synergie entre les diverses structures : CNPR, CNERTA (Centre national d'études et de ressources en technologies avancées), services régionaux et leurs diverses délégations (à la formation, à l'informatique...), services de l'administration centrale, établissements de formation de formateurs, Inspection de l'enseignement agricole.

TUTAC repose sur le postulat en vertu duquel l'accueil, au sein de notre appareil de formation, est de la responsabilité de tous les acteurs du système :

- collègues, enseignants ou formateurs, membres de l'équipe pédagogique ou chargés de la même discipline ;
- établissements d'exercice, leurs proviseurs et leurs équipes de direction ;
- services régionaux et leurs délégués GRAF ;
- services de l'administration centrale, pour ce qui est de la mise en place du dispositif ;
- établissements constituant l'appareil de formation de formateurs : ENFA, ENE-SAD, EPN (établissements publics nationaux) ;
- Inspection de l'enseignement agricole.

Il affirme la nécessité :

- de structurer une offre diversifiée qui vise à répondre aux besoins et aux attentes des agents nouveaux ;
- d'associer dans un projet les différents échelons locaux, régionaux et nationaux ;
- de bâtir un dispositif de coordination des efforts et des volontés pour atteindre un objectif précis.

Il prévoit le suivi par un groupe pilote auquel participent des représentants du CNPR, du CNERTA, de l'ENFA, de l'ENESAD, des bureaux concernés et de l'IEA.

1.1. La contribution de l'Inspection de l'enseignement agricole

L'inspection a participé à la définition du dispositif, nourri les documents édités et les ressources mises en ligne et assuré l'encadrement des sessions disciplinaires de formation didactique et pédagogique.

Dix-neuf regroupements ont concerné près de trois cents agents contractuels nouvellement recrutés et ont mobilisé largement pour leur encadrement les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole.

1.1.1. Caractéristiques des publics en formation

La participation aux sessions a été strictement limitée aux agents recrutés pour la première fois à la rentrée scolaire 2000.

Les groupes de stagiaires étaient hétérogènes. Fort divers étaient les parcours universitaires antérieurement suivis et les diplômes obtenus (souvent d'un niveau élevé). Ces agents intervenaient à tous les niveaux (du CAPA au BTSA), dans toutes les voies de formation (de la formation initiale scolaire à la formation professionnelle continue ou l'apprentissage) et leur niveau d'information sur les programmes, les filières, leur connaissance des évolutions de leur discipline (nouveaux programmes, nouvelles démarches, contenus spécifiques) étaient très différentes.

Nombre d'entre eux, en particulier dans des disciplines techniques et professionnelles, détenaient une longue expérience professionnelle antérieure, hors de l'enseignement.

La motivation des stagiaires a permis de surmonter sans difficulté cette hétérogénéité. Ils se sont révélés très demandeurs d'information et de formation, réceptifs, actifs, coopératifs et de bon esprit : ils ont accepté bien volontiers de se livrer à des exercices spécifiques tels l'examen des sujets, le travail sur des textes, l'étude des problèmes propres à un niveau de formation... Les formations se sont déroulées dans les meilleures conditions.

Les mêmes préoccupations initiales étaient partagées par l'ensemble de ces agents : comment gérer l'hétérogénéité de la classe ? comment définir le niveau à atteindre ? comment organiser une séance d'enseignement ? comment intéresser et motiver les élèves ?...

1.1.2. Problèmes abordés et contenus des sessions

Compte tenu du public et de ses attentes, il s'est agi de sessions visant à apporter les éléments d'une « trousse de première intervention » pour affronter l'emploi occupé.

Le choix fait a été de privilégier la confrontation à des problèmes vécus dans des situations concrètes d'enseignement, de donner la priorité au travail de groupe et de susciter la participation active des stagiaires.

Le recours à de telles modalités, efficaces et motivantes mais exigeant du temps et des effectifs modérés, justifie *a posteriori* la limitation des effectifs reçus.

Les sessions comprenaient habituellement l'examen des thèmes suivants :

- *Les référentiels de formation* : lire et utiliser un référentiel, comment passer du référentiel à une progression et raisonner cette progression ;

- *Les séquences d'enseignement* : comment définir et construire des séquences, comment conduire le groupe et évaluer sa séquence ;

- *Les séances d'enseignement* : préparer, réaliser des séances faisant appel à diverses modalités : cours, travaux pratiques, séances pluridisciplinaires.

Cette phase a souvent été l'occasion d'observation d'une séance auprès d'un enseignant expérimenté, suivie de travaux de groupe et d'échanges en séance plénière avec l'enseignant concerné. Elle a permis d'aborder les questions suivantes :

. comment rendre l'élève autonome ? trace écrite et prise de notes, le travail personnel et la prise de notes ;

. quelle place donner au manuel ? quel statut conférer aux documents ? comment utiliser au mieux les documents, le tableau, les outils audiovisuels ?

. comment et pourquoi tenir le cahier de textes ?

. quelles méthodes générales d'organisation du travail en classe et hors de la classe ?

. comment préparer des fiches pédagogiques ?

. comment s'adapter aux différences de niveau dans une classe ?

- *La documentation et les ressources pédagogiques* :

. présentation du CDI, recherche bibliographique ;

. comment actualiser ses connaissances et ses pratiques ?

. comment diversifier ses pratiques pédagogiques ?

. visite du laboratoire, de l'exploitation ou du hall technologique, problèmes de sécurité ;

. utilisation des outils pédagogiques ;

. conception d'outils pédagogiques ;

- *La mise en œuvre de l'évaluation* :

. principes de l'évaluation ;

. comment évaluer un écrit, un oral, une séance de pratique ;

. passer des objectifs et des capacités visées dans les référentiels aux exercices demandés et aux grilles d'évaluation ;

. mise en situation pratique d'évaluation

L'accent a donc été mis dans ces formations sur la didactique de la discipline

et la pédagogie, les activités d'évaluation ne pouvant, faute de temps, être l'objet de suffisamment d'attention, ce qui justifierait des sessions complémentaires sur ce thème essentiel.

Les stagiaires, rassurés par les informations données, les travaux entrepris, l'éventail des sujets abordés, les éclaircissements donnés sur la « tournure d'esprit propre à la discipline », déclarent avoir une meilleure compréhension des référentiels, une meilleure approche de la préparation, de l'élaboration et de l'organisation de séquences et de séances d'enseignement.

2. Le point de vue de l'Inspection : bilan et perspectives

2.1. L'organisation des sessions

L'organisation générale des sessions a donné satisfaction. Leur organisation matérielle et la qualité de l'accueil et de la logistique ont fait l'objet d'appréciations positives.

Le regroupement sur un même site de plusieurs disciplines a permis, hors ateliers, des rencontres et des échanges dans et hors la discipline ; la tradition de convivialité de l'enseignement agricole s'ancre dans de telles rencontres. Cependant, pour les disciplines techniques et professionnelles, il est souhaitable de choisir comme site un établissement spécialisé, avec des enseignants expérimentés volontaires pour coopérer en tirant parti de l'exploitation ou du hall technologique : les stagiaires découvrent ainsi les différents outils et examinent les diverses situations de formation : cours, TP, TD... Enfin, il apparaît nécessaire de faire en sorte que les dates retenues pour ces sessions ne privent pas les stagiaires de la participation, hautement formatrice, aux conseils de classe de fin de trimestre.

2.2. Les contenus et les modalités de travail

Ils ont eux aussi été largement validés par l'expérience. Le seul point faible unanimement souligné a été la place trop faible consacrée aux problèmes d'évaluation et à la réalisation pratique du contrôle en cours de formation. Le plus souvent, seule une approche générale a été possible qui appellerait des compléments. Prolonger d'un jour ces sessions ou organiser en cours d'année des sessions complémentaires ou des rencontres régionales par discipline serait utile.

La spécificité de l'alternance devrait faire l'objet d'un traitement particulier impliquant un représentant de l'Inspection pour l'apprentissage.

Si l'on peut se féliciter des résultats obtenus lors de cette première expé-

rience, les leçons à en tirer sont nombreuses : l'organisation du dispositif doit être adaptée, la structuration des sessions, leur calendrier de réalisation, les divers outils proposés doivent être repensés à la lumière de l'expérience.

Pour faire face à une nécessité qui concerne l'ensemble de notre appareil, la collaboration des niveaux locaux, régionaux et nationaux est requise pour mettre en place une réponse à la hauteur des nécessités ; l'ensemble des acteurs de la formation des formateurs, nationaux (ENFA, ENESAD, EPN, Inspection) et régionaux doivent être mobilisés de manière coordonnée. Chaque niveau doit être invité à assumer la totalité de ses responsabilités vis-à-vis des nouveaux enseignants : chaque agent doit être recensé, convoqué, doté des outils prévus et de l'accompagnement souhaité ; il doit pouvoir participer aux divers regroupements prévus. Tout doit être mis en œuvre pour que, quelle qu'en soit la raison, personne ne soit laissé pour compte. L'inspection de ces agents a souvent montré la faiblesse de l'accueil en établissement. Le « compagnonnage » en particulier a rarement donné lieu à de réels échanges sur les pratiques avec observation mutuelle, seul susceptible de faire réellement progresser l'arrivant ; les contacts se limitent trop souvent à des échanges de propos à la demande du nouveau, lorsque celui-ci rencontre des difficultés. En définitive, le dispositif a souvent pâti de l'engagement insuffisant des acteurs de l'échelon local.



RECOMMANDATIONS

Il s'agira dans l'avenir de se préoccuper :

- de la mobilisation des acteurs locaux au sein des EPLEFPA ;
- de la formation de ceux qui ont accepté de jouer auprès de leurs nouveaux collègues le rôle difficile de « compagnon » et de ceux qui le feront dans l'avenir afin de les aider à tenir ce rôle ;
- et bien entendu, de la formation ultérieure des agents ayant bénéficié du dispositif. Il faudra les inciter à s'inscrire dans un processus personnel de formation permanente en étant attentif aux offres de formation proposées dans les programmes de formation continue au niveau national ou régional et les inviter à s'insérer dans les réseaux disciplinaires qui existent.

La brièveté de ces sessions induit des demandes complémentaires de formation qui portent sur des sujets précis (construction de

séances hors établissement, visites et sorties sur le terrain ; réflexion sur l'approche systémique, sur l'approche pluridisciplinaire ; construction d'une épreuve certificative...) qui devraient trouver place dans les programmes de formation continue à venir.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que, si la nécessité est établie de reconduire ce type de dispositif chaque année aussi longtemps que les recrutements d'agents contractuels le justifieront, il faudra penser aux contractuels antérieurement recrutés qui n'ont pas bénéficié de cette formation et ouvrir pour eux des sessions spécifiques centrées sur leurs besoins propres, prenant en compte leur expérience.

Évaluation intermédiaire du PNI

(Programme national de développement de l'individualisation dans l'appareil public de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles)

Le PNI (Programme national de développement de l'individualisation dans l'appareil public de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles) a été élaboré et mis en place par la DGER (Sous-direction FOPDAC) grâce au cofinancement accordé par le Fonds social européen au titre de l'objectif 3, axe prioritaire 2 « Insertion professionnelle des jeunes à la recherche d'un emploi » et de la mesure 9 « Amélioration et individualisation des systèmes de formation et d'emplois ».

Ce programme, qui a été lancé au cours du second semestre 1997 et qui a pris fin en juin 2001, comportait trois objectifs principaux :

- optimiser les processus en cours concernant l'individualisation ;
- développer ou renforcer la mise en œuvre de l'individualisation dans les centres de formation en favorisant une organisation régionale pertinente et innovante et en organisant la mise en réseau des compétences ;
- assurer le transfert et la démultiplication des outils et des démarches expérimentés.

L'évaluation intermédiaire du PNI est conduite en 1999-2000 par un groupe pluridisciplinaire de dix inspecteurs avec la collaboration de deux experts du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Elle a pour objet d'établir un état de l'action engagée par rapport à ce qui était prévu, de proposer une analyse des situations observées, de formuler des préconisations relatives à la poursuite du programme.

1. L'évaluation intermédiaire : quelques éléments de méthode

À partir de la démarche d'évaluation des politiques publiques, les évaluateurs se sont attachés à identifier la pertinence et l'efficacité des réalisations correspondant aux deux axes du PNI : le développement de l'individualisation (premier axe) et la mise en place d'une organisation susceptible de conforter et de pérenniser ce développement (deuxième axe).

Le choix a été fait de fonder le recueil et l'analyse des données sur une démarche compréhensive et ouverte conjuguant trois dimensions :

- une analyse des documents publics qui rendent compte du lancement et de l'avancement du projet ;
- des entretiens semi-directifs auprès des responsables de l'élaboration et du suivi du PNI au niveau national en vue de spécifier les conditions d'émergence du projet et les objectifs recherchés ;
- des enquêtes au niveau régional afin de confronter les réalités de terrain aux objectifs stratégiques et à l'organisation du PNI.

Les enquêtes de terrain ont été conduites dans huit régions choisies à partir du croisement de critères tels que la taille, le nombre de centres, le volume des actions inscrites au PRDI (programme régional de développement de l'individualisation), la nature de ces actions, la présence d'actions reconnues comme innovantes, le volume global des financements PNI, le positionnement institutionnel et fonctionnel de la personne chargée d'animer le programme régional : le correspondant régional individualisation (CRI).

La question de l'imputabilité des résultats s'est posée. Il est apparu difficile, y compris pour les acteurs eux-mêmes, d'établir des relations précises entre les réalisations et effets du PNI et les évolutions observées dans l'appareil public de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles.

2. L'implantation du PNI : enjeux, débats et décisions

Dès l'origine, le PNI est marqué par la volonté de mise en relation et en cohérence avec des programmes déjà engagés, tels que le programme PIVOINE (programme d'insertion et de valorisation des opportunités pour l'installation des nouveaux exploitants), les démarches qualité, la réflexion sur les UC (unités capitalisables). De cette convergence voulue résulte la définition de cinq thèmes :

- centres et acteurs ;
- dispositifs de certification et de validation ;
- accueil, orientation, positionnement et évaluation de compétences, bilans ;
- ressources éducatives pour l'individualisation et l'autoformation ;
- parcours individualisés de formation et formations ouvertes.

Le mode d'organisation du PNI a donné lieu à un débat entre deux conceptions. L'une vise à développer des réseaux interactifs sur la base de motivations et d'intérêts partagés, avec l'espoir que tous les centres se rallieraient tôt ou tard à la dynamique ainsi engagée, mais aussi le risque de créer une fracture entre eux. L'autre repose sur l'implication immédiate de l'ensemble des centres, avec l'espoir que tous développeront et homogénéiseront leurs compétences en matière d'individualisation et avec le risque d'aboutir à une forme de nivellement par le bas. C'est la volonté de concilier ces deux conceptions qui semble l'avoir emporté, débouchant sur :

- d'une part une organisation en termes de PRDI, fondée sur une logique territoriale, avec le souci d'assurer l'implication du plus grand nombre de centres sur la base d'une animation centralisée et pyramidale ;
- d'autre part, la reconnaissance d'un espace spécifique - les AOI (actions d'ouverture à l'innovation) - pour des propositions qui mettent en jeu des expertises rares ou novatrices ou qui n'ont pas de pertinence dans un cadre strictement régional.

Les décideurs sont alors conscients des tensions et des non-dits qui risquent d'interférer dans le fonctionnement du PNI. C'est pourquoi ils conçoivent des structures de pilotage et d'animation qui visent à éviter l'exacerbation des tendances conflictuelles et à favoriser, sinon une synergie utopique, du moins une confrontation positive. C'est ainsi qu'est mis en place un comité de pilotage représentatif des différentes forces de proposition du ministère et ouvert à des partenaires extérieurs de façon à fonder ses préconisations sur des argumentations dépassant le seul échange entre partenaires internes à un même département ministériel.

Avec cette même volonté, le double principe d'organisation - territoriale et thématique - constitue une forme d'équilibre permettant de concilier le souci de créer un sentiment de solidarité par rapport à une communauté géographique donnée et celui de permettre des échanges de pratiques par rapport à une préoccupation partagée, indépendamment des découpages administratifs. Par ailleurs, l'organisation de réunions périodiques de l'ensemble des coordinateurs territoriaux et thématiques apporte une garantie d'écoute des acteurs du

terrain, nonobstant les débats d'opinion et de pouvoir qui peuvent se manifester au niveau national. Enfin, la circulation de l'information et l'incitation aux témoignages et à la participation aux débats reposent sur la publication d'un bulletin d'information et la mise en place d'une conférence sur le site Internet de la DGER.

3. Réalisations et effets : une dynamique positive et fragile

La période couverte par l'évaluation intermédiaire correspond approximativement à trois années scolaires : 1997-98, 1998-99, 1999-2000. Au cours de ces trois années, l'individualisation des systèmes d'accueil et de formation a progressé et on peut affirmer que le PNI est à l'origine d'effets et de réalisations conformes à ses objectifs même s'il ne constitue pas toujours le vecteur unique des résultats présentés.

3.1. Des réalisations qui donnent une nouvelle impulsion aux pratiques d'individualisation

En ce qui concerne le premier axe du PNI, les réalisations liées au développement de l'individualisation peuvent être schématiquement réparties en deux grands groupes. Le premier rassemble les réalisations conduites dans le prolongement de thématiques déjà explorées, tout en leur donnant une impulsion nouvelle. C'est par exemple le cas de formations de formateurs, de construction d'outils relatifs à l'orientation, au positionnement et à la validation, de l'élaboration de ressources éducatives, de la mise au point de calendriers régionaux ou inter-régionaux d'UCARE (unités capitalisables d'adaptation régionale et à l'emploi)... Le deuxième groupe rassemble des actions qui témoignent d'une nouvelle prise en compte de l'apprenant : accompagnement des projets, développement des capacités d'apprentissage, travail sur l'image de soi...

Il a été plus généralement observé, dans la grande majorité des régions enquêtées, une tendance à la mutualisation des pratiques existantes et à la construction collective de pratiques nouvelles. Les effets liés à ces réalisations se traduisent par une meilleure harmonisation des procédures, notamment de positionnement et de validation, et par la capacité des centres à faire face à d'autres besoins que ceux auxquels ils étaient déjà en mesure de répondre.

En ce qui concerne le deuxième axe du PNI, celui de l'organisation, les acteurs, dans leur grande majorité, reconnaissent la pertinence du niveau régional, l'intérêt des réalisations qui en ont découlé et soulignent les effets positifs.

Pour l'essentiel, ces réalisations prennent ici la forme de relations structurées, de rencontres finalisées, de réunions de travail, d'échanges, d'actions communes. Plusieurs types d'effets sont spontanément identifiés par les acteurs. Apparait en premier lieu la relance de l'animation régionale. Jugée indispensable, celle-ci s'est avérée, dans le cadre du PNI, porteuse d'une dynamique collective alimentée par un brassage positif des idées et des pratiques. Concrètement, on observe des effets de décloisonnement à l'intérieur des centres et entre les centres accompagnés d'une relance des réseaux régionaux, des effets d'harmonisation des procédures et des pratiques, l'émergence et la légitimation de nouvelles personnes-ressources. Effet plus subtil, un terreau pour des initiatives localisées – qu'il s'agisse de l'évolution des métiers, du recentrage sur les usagers, de la synergie entre différentes formes d'individualisation – semble désormais présent dans les centres.

3.2. Des limites qui fragilisent la portée et les effets du PNI

Si le constat relatif aux réalisations et aux effets du PNI est positif et prometteur, il fait également apparaître certaines limites. En premier lieu, le concept d'individualisation n'est pas stabilisé. En l'absence de référents suffisamment explicités, le PNI est, dans une certaine mesure, apparu comme une sorte de bannière fédératrice des énergies et des actions sans nécessairement poser la question du sens. De ce fait, les acteurs locaux ont construit leurs propres représentations : des modèles simplistes et réducteurs s'opposent parfois à des modèles utopiques. Ainsi certains directeurs et formateurs limitent-ils le champ de l'individualisation au système des UC alors que d'autres préconisent un hypothétique « tout individualisation ».

L'existence de plusieurs représentations du PNI se manifeste également en fonction du niveau territorial de décision et d'intervention. Les finalités et les valeurs dont le niveau national est porteur se retrouvent peu aux autres niveaux : les acteurs régionaux en ont une vision plus tactique et fonctionnelle alors que les acteurs locaux travaillent dans une perspective de développement de l'individualisation sans toutefois avoir toujours conscience du caractère collectif du projet. Il est vrai que le PNI est intervenu dans des contextes divers, tant en matière de pratiques d'individualisation que de positionnement de l'appareil public de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles sur le marché de la formation.

Sur le terrain, l'individualisation n'est pas un analyseur efficace des pratiques. Les acteurs se reconnaissent plus dans des démarches clairement identifiées telles que les UC, la VAP, la construction de parcours, l'autoformation, que dans le terme générique d'individualisation.

Par ailleurs, la faible utilisation des leviers institutionnels tels que les projets de centre, les projets d'établissement ou les plans locaux de formation prive sans doute les actions relevant du PNI d'une possibilité d'identification, d'implantation et de pérennisation au sein des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Les actions PNI sont principalement portées par des individus. La disponibilité de ces derniers est une condition indispensable à la construction d'une expertise collective qui suppose elle-même une relative pérennité des équipes et pose la question de la stabilisation des emplois jeunes fréquemment mobilisés dans les actions. Tous ces éléments se conjuguent pour donner au PNI une certaine fragilité.

Enfin, les limites financières ont été régulièrement mises en avant par les centres. Sans entrer dans le débat sur le coût de l'individualisation qui mériterait d'être étayé par des études précises, il faut souligner que le PNI a initié une démarche que tous les centres n'auront pas les moyens financiers de relayer.

4. Fonctionnement : des améliorations nécessaires

Les choix faits en matière de fonctionnement constituaient la partie la plus audacieuse du PNI dans la mesure où ils cherchaient à résoudre des contradictions préexistantes, à impulser une nouvelle forme d'animation et à modifier les comportements des acteurs de terrain. Il est donc assez normal que ce soit là qu'apparaissent les faiblesses les plus marquantes, mais là encore se pose la question de l'origine de ces faiblesses : les imputer au seul PNI serait ignorer la part d'approximation liée à la mise en place d'une nouvelle forme d'impulsion et d'accompagnement d'une politique publique.

La lisibilité et la visibilité du PNI ne sont pas partout assurées. La « culture PNI », ou, dit autrement, la conscience de travailler dans le cadre d'un programme bien identifié s'arrête au niveau intermédiaire des CRI et des porteurs de projets. Elle n'irrigue pas, en tout cas pas autant qu'elle le pourrait, le travail des équipes.

Les deux conceptions organisationnelles ont parfois vu leurs différences relayées par les institutions et amplifiées par des questions de personnes. Par rapport à cela, le comité de pilotage n'a pas joué le rôle de modérateur qui lui était assigné : progressivement les acteurs extérieurs au ministère de l'agriculture ne l'ont plus fréquenté, en même temps qu'un comité technique purement interne préparait les arbitrages essentiels. Faut-il pour autant exclure

l'une ou l'autre de ces deux formes d'organisation ? Certainement pas. Il s'agit plutôt de construire de meilleures interactions entre elles et d'introduire plus de lisibilité dans l'organisation générale du programme.

Le PNI a privilégié une logique régionale, chargée de fonctionner comme relais entre le national et le local. Les CRI devaient favoriser une démarche ascendante fondée sur l'expression par les centres de leurs besoins en matière d'individualisation. Dans la réalité, cette démarche a mal fonctionné : la nécessité de mettre rapidement en place des actions n'a pas permis une analyse suffisamment approfondie des besoins. En pratique, les PRDI définissent des projets communs globaux qui intègrent peu les spécificités des centres et en particulier la logique d'individualisation et d'innovation que ces derniers développent en réponse à leurs besoins propres.

Une part actuellement difficile à estimer de l'initiative locale a donc peu ou prou échappé au PNI, entraînant une sous-évaluation des compétences déjà acquises en matière d'individualisation. Parallèlement, rares sont les centres où les équipes pédagogiques ont réellement pris en main le dossier PNI.

Au niveau local, plusieurs facteurs conditionnent l'implication dans le PNI : dynamisme et intérêt des personnels de direction pour le changement, situation financière des centres, nature et volume des activités, compétences individuelles des acteurs et compétences collectives des équipes... Certains centres manquent de disponibilité matérielle et intellectuelle pour s'investir efficacement dans le programme. D'autres contestent l'intérêt d'une démarche collective dont les objectifs ne correspondent pas à leurs préoccupations. Ils préfèrent impulser une réflexion et un cheminement internes garants, selon eux, d'une meilleure appropriation des innovations et d'une meilleure adhésion au changement.

Par ailleurs, le PNI faisait le pari de pouvoir fédérer les CFA et les CFPPA autour d'objectifs communs. Force est de constater l'échec relatif de cette tentative : on observe une différence d'attitude entre CFA et CFPPA. Les uns et les autres ne semblent pas avoir la même approche de l'individualisation. Certains CFA par exemple estiment que les efforts en matière d'innovation devraient porter sur des objets plus directement liés aux réalités de l'apprentissage comme la pédagogie de l'alternance. Il faut noter toutefois que cet écart est atténué lorsque CFA et CFPPA ont une direction commune.

Le principe de fonctionnement du PNI croise une structuration territoriale et une structuration thématique, la seconde permettant en particulier d'intégrer

les AOI à la démarche d'ensemble. Cette structuration thématique donne lieu à un large questionnement. Faut-il isoler le thème « centres et acteurs » alors que toute activité d'individualisation a, par construction, des effets en termes d'organisation des centres et d'évolution des métiers ? Faut-il au contraire l'aborder de manière transversale et déconnectée de l'utilisation d'outils ou de méthodes pédagogiques ? Le choix de certains des thèmes retenus ne contribue-t-il pas à mettre l'individualisation en second plan, par rapport à des formes d'instrumentation (UC, VAP, positionnement) qui risquent d'instituer une uniformisation des pratiques contraires à l'objectif recherché ? Comment mieux coordonner l'organisation territoriale et l'organisation thématique, sachant que cette dernière devrait jouer un rôle dans la mise en relation avec la sphère de la recherche ?

5. Les suites et les retombées de l'évaluation

Dans leurs conclusions, les évaluateurs soulignent la réelle mobilisation et le fort investissement des acteurs dans la mise en œuvre du PNI. Ils préconisent la poursuite du programme tout en incitant l'appareil de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles à réinterroger l'individualisation, ses objets et ses perspectives. Dans cet objectif, ils formulent une série de recommandations visant à valoriser les résultats acquis, à aménager les modes de structuration et de fonctionnement du programme, à accompagner les transformations identitaires, institutionnelles et personnelles.

Quelles suites et quelles retombées peut-on attendre de l'évaluation intermédiaire ?

Clairement, les suites de l'évaluation se sont traduites par la prise en compte institutionnelle de ses résultats et de ses recommandations, d'une part dans la poursuite du PNI (septembre 2000-juin 2001), d'autre part, dans l'élaboration et la mise en œuvre du programme PRIMO (programme d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles) qui a pris le relais du PNI pour six années à compter de septembre 2001.

Les retombées de l'évaluation, c'est-à-dire les effets directs ou indirects qu'elle a pu avoir au sein de l'appareil de formation continue et d'apprentissage agricoles, sont plus difficiles à identifier et à isoler.

Au cours du séminaire « PNI : bilan et perspectives », qui s'est déroulé à l'ENESAD en octobre 2000 avec la participation d'un grand nombre d'acteurs

impliqués à tous les niveaux du programme, les conclusions et les préconisations de l'évaluation intermédiaire ont été largement débattues. Elles ont incité les acteurs et en particulier les animateurs (CRI, chefs de projet, coordinateurs thématiques) à présenter le bilan et l'analyse de leurs activités par référence aux principales remarques du rapport d'évaluation. La mise en évidence par l'évaluation de la diversité dans l'animation régionale a permis d'avancer vers la définition partagée d'une fonction aux contours mieux délimités.

Le rapport d'évaluation recommandait de développer la réflexion et la discussion sur les évolutions introduites par l'individualisation dans le fonctionnement des centres et l'activité des formateurs. Les débats ont montré, s'il en était besoin, que la tension reste vive autour de cette question complexe. Il faut espérer que l'évaluation contribuera à la poursuite et à la structuration de la discussion autour de deux axes de questionnement. Le premier concerne les champs d'expertise et les compétences nécessaires au métier de formateur. Le deuxième - l'organisation des centres et les dispositifs d'accompagnement vers une nouvelle professionnalité - vise à inscrire la problématique du métier dans le contexte de son exercice quotidien.

CHAPITRE VII

Le secteur de l'aménagement au sein de l'enseignement agricole : un état des lieux

Depuis une dizaine d'années, les programmes d'enseignement et de formation sont regroupés selon plusieurs secteurs : production, transformation, commercialisation, aménagement de l'espace et protection de l'environnement, activités hippiques, services, équipements pour l'agriculture, élevage et soins aux animaux. La récente évolution de l'enseignement agricole et notamment les ouvertures de classes dans les filières rénovées mettent en évidence le développement important du secteur de « l'aménagement de l'espace et protection de l'environnement » au cours des années écoulées, qui représente maintenant près de 20 % des effectifs des élèves.

Il apparaît nécessaire de tenter de dresser un premier état des lieux sur ce secteur, en abordant les points suivants :

- Que recouvre le secteur de l'aménagement de l'espace dans l'enseignement agricole et comment s'est-il constitué ?
- Comment s'est effectué le recrutement des enseignants ? Y a-t-il une « culture commune » entre tous les enseignants techniques de ce secteur ?
- Quelques éléments de réflexions et de perspectives.

1. Que recouvre le secteur de l'aménagement de l'espace dans l'enseignement agricole ?

Il s'agit de comprendre pourquoi et comment ces formations trouvent pleinement leur place au sein de l'enseignement agricole.

1.1. Les trois composantes actuelles du secteur de l'aménagement de l'espace

Le dispositif de formation actuel dénommé dans les documents de la DGER « Aménagement de l'espace et protection de l'environnement » regroupe quatre familles de métiers dont les activités professionnelles sont liées à la forêt, aux travaux paysagers, à l'aménagement de l'espace et à la gestion et maîtrise de l'eau.

L'appellation « Aménagement de l'espace et protection de l'environnement », innovatrice lors de sa création en 1990, commence à dater. En effet, la loi d'orientation agricole montre, notamment par la mise en place des contrats territoriaux d'exploitation, que la protection de l'environnement est l'affaire de tous (producteurs et aménageurs) et ne saurait être limitée au seul secteur de l'aménagement. Cet aspect a d'ailleurs été analysé dans le rapport de l'Inspection 2000 (pages 128-129).

1.1.1. L'aménagement forestier

L'enseignement forestier bénéficie d'une longue et solide tradition spécifique confirmée par la création dès 1824 de l'École forestière de Nancy, suivie longtemps après par la création d'écoles forestières pour les ouvriers. Les objectifs de cet enseignement professionnel ont été jusqu'à présent de former essentiellement d'une part des aménagistes (ingénieurs et techniciens) et, d'autre part, des ouvriers sylviculteurs ou bûcherons, pour les besoins des services de l'État, DDAF et ONE. L'importance de plus en plus grande de la forêt privée dans l'aménagement des espaces forestiers, la promulgation récente d'une loi sur la forêt, prenant en compte la part grandissante des fonctions de la forêt autres que celles de production (biodiversité et loisirs) amènent à reconsidérer les rôles de chacun de ces intervenants dans la gestion, l'entretien et l'exploitation des forêts et montre la nécessité de former des entrepreneurs de travaux et des ouvriers hautement qualifiés capables d'autonomie.

1.1.2. Les aménagements paysagers

Depuis la création de l'École nationale d'horticulture de Versailles en 1874, ce secteur d'activité a été longtemps considéré comme partie intégrante de l'horticulture. Issu de la tradition des grands parcs paysagers urbains du XIX^e siècle, le premier enseignement de ce type intitulé « Architecture des jardins et des serres » a reflété le goût de cette époque pour des réalisations où

les obtentions horticoles tenaient une large place au sein de parcs et jardins paysagers, peuplés d'essences exotiques, introduites notamment par la création de parterres fleuris peuplés de variétés subtropicales cultivées sous serres et faisant l'objet d'améliorations constantes de la part des horticulteurs. Ce modèle, après s'être imposé en France et à travers le monde, s'est progressivement dénaturé au cours du xx^e siècle entraînant un rejet du public qui le jugea par trop artificiel et plus au goût du jour.

En outre l'indépendance progressive des professionnels du paysage par rapport à ceux de l'horticulture – revendiquée dès 1913 au Congrès international de Gand – s'est traduite dans le dernier quart du xx^e siècle par des formations distinctes. La récente séparation de l'École nationale supérieure du paysage de l'École nationale supérieure d'horticulture de Versailles en est l'aboutissement le plus voyant. Il en est résulté pour l'enseignement technique la mise en place des filières « Travaux paysagers » différentes de celles de l'horticulture appartenant au secteur de la production. L'ancienne formation « Pépinières et entreprises de jardins » couvrant à la fois les deux secteurs d'activité a disparu au profit de deux entités nouvelles : « Production horticole » et « Travaux paysagers ».

L'ancienne formation « Pépinières et entreprises de jardins », comme son nom l'indique, plus centrée sur des créations relativement modestes, a fait place à une formation beaucoup plus ambitieuse accompagnant l'ensemble des réalisations relevant de l'aménagement du territoire : infrastructures de transport, urbanisme, schémas directeurs divers... C'est pourquoi il a été nécessaire de créer l'expression nouvelle « Aménagements paysagers » englobant un champ professionnel et un territoire beaucoup plus vastes.

1.1.3. L'aménagement des espaces dits de nature

Ce champ professionnel, le plus récent, est apparu dans les programmes de formation avec le BTSa PN à Neuvic en 1970. Il fait appel à des modes de gestion utilisant non seulement des méthodes et techniques des aménagements des secteurs précédents mais aussi des techniques relevant du « génie écologique » et du « génie végétal ». Il est plus délicat à mettre en œuvre car ce secteur de formation ne peut guère s'appuyer sur un passé de techniques et pratiques professionnelles éprouvées. De plus, il s'agit souvent non seulement de protéger et de gérer mais aussi de restaurer des écosystèmes fragiles ou dégradés. Par ailleurs, dans ce secteur, le poids des acteurs dans la conception et la mise en œuvre des aménagements est primordial.

Ce champ professionnel, constitué à partir du niveau III BTSa, s'est petit à petit

étouffé par la mise en place des niveaux V et IV. Il fait actuellement l'objet d'une réflexion approfondie sur sa place dans l'enseignement agricole et son devenir.

1.2. La constitution du secteur Aménagement

Il paraît intéressant d'analyser comment s'est constitué et individualisé le secteur aménagement de l'espace dans l'enseignement agricole. Sans remonter trop loin dans l'histoire (cf. les colloques sur l'histoire de l'enseignement agricole), pour le paysage et la forêt, des écoles supérieures ont été créées au sein du ministère de l'agriculture pour former les élites dès le XIX^e siècle. Avant les lois de 1960 sur l'enseignement agricole, des écoles spécialisées, notamment celles de Meymac, des Barres puis de Croigny, formaient des forestiers pour les besoins de l'ONF. D'autres écoles, celles d'Antibes, Hyères, Ecully, Brive-Objat formaient des ouvriers et techniciens pour les jardins et espaces verts en même temps que des ouvriers et des cadres pour l'horticulture. Chaque école délivrait un diplôme en fonction du nombre d'années d'étude. Après la promulgation des lois de 1960, les formations au paysage-horticulture et à la forêt ont été intégrées dans l'ensemble des formations agricoles et leurs diplômes ont été homogénéisés.

La réforme du BTA de 1985 est à l'origine des réflexions sur l'individualisation du secteur de l'aménagement avec la constitution de ses composantes actuelles. D'emblée, le nouveau BTA, comportant un programme d'enseignement unique avec certains choix de modules possibles, pose des difficultés aux établissements très spécialisés comme les écoles forestières, les formations au paysage ou les formations de garde-chasse. Toutefois, le BTA met en œuvre les acquis de la rénovation pédagogique (MESPARD, FOCEA) au travers de nouvelles pratiques pédagogiques, comme la prise en compte de l'environnement dans la formation, l'approche globale de l'exploitation agricole, l'enseignement pluridisciplinaire et l'étude de cas concrets, la lecture du paysage, etc. La loi de 1984 sur l'enseignement agricole concrétise ce fait en donnant notamment mission aux établissements de s'impliquer dans le milieu local où ils sont implantés.

Dans les années 1987-88, la mise en place des commissions professionnelles consultatives, avec la nécessité d'identifier clairement des familles de métiers, la rédaction du premier schéma prévisionnel des formations, ont donné l'occasion de réfléchir sur les métiers auxquels l'enseignement agricole préparait les jeunes. Ainsi, la DGER a pensé élargir le champ des formations vers des métiers non traditionnels, comme le traitement des déchets, la

formation des agents des zoos, l'aménagement périurbain, certains métiers de l'eau, etc.

Par ailleurs au cours de ces mêmes années, apparaissent les premières réflexions sur l'avenir d'une politique agricole axée trop exclusivement sur l'intensification. Les discours plus nuancés sur le bien-fondé de pratiques agricoles moins intensives et la prise en compte de l'environnement biophysique commencent à être entendus. Et dans la société, les discours des écologistes pour un « environnement naturel » moins pollué sont pris en considération et entraînent des prises de position pour un renouveau de l'agriculture.

C'est de tous ces courants que s'est nourrie la réflexion de la DGER pour repenser l'organisation des secteurs de formation de l'enseignement. Ainsi sont nés, en 1990, les secteurs, dont le secteur « Aménagement de l'espace et protection de l'environnement » regroupant les familles de métiers actuelles et séparant définitivement la production horticole du secteur paysage. Au début, donc, on a couplé l'éducation à l'environnement au secteur des aménagements nouvellement constitué. Pour achever cette refonte des secteurs des métiers est créé un CAPETA spécifique en aménagement de l'espace qui ne durera que quatre ans.

La loi d'orientation agricole vient définitivement ancrer la prise en compte de l'environnement dans tous les actes de production, ce qui ne justifie plus que le mot « environnement » ne soit relié qu'au seul secteur de l'aménagement. Il est donc urgent de renommer les secteurs de formation soit en reliant explicitement le mot « environnement » également aux autres secteurs de formation dont le secteur production, soit en ne le faisant plus apparaître explicitement dans l'appellation des secteurs du fait qu'il est associé désormais à tous les secteurs.

Au total, ce secteur de formation est donc bien légitime au sein de l'enseignement agricole ; l'évolution récente des objectifs assignés à l'agriculture et le devenir des espaces ruraux ne font que renforcer une telle légitimité.

1.3. Les spécificités du secteur Aménagement de l'espace

Ces différents métiers d'aménagement ont pour caractéristique *une démarche commune*. Elle aboutit à l'élaboration et la mise en œuvre d'un *plan de gestion* intégrant plusieurs échelles d'espace et de temps : une centaine d'années dans le cas de la gestion d'une forêt, du renouvellement ou de la régénération complète d'un parc paysager ou d'un espace de nature, des laps de

temps plus courts pour des actions plus ponctuelles portant sur un territoire d'étendue variable. Dans tous les cas, l'intervention de l'aménageur se traduit par un ensemble d'actions concrètes qui non seulement ont des effets sur l'environnement mais dont le résultat visible doit répondre aux exigences d'une commande initiale mûrement réfléchie.

Par ailleurs, si la démarche de recherche d'une certaine esthétique est primordiale lors d'un aménagement paysager, elle doit être nécessairement présente aussi dans les autres types d'aménagements intervenant sur les espaces.

Le plan de gestion nécessite pour tous les types d'aménagements :

- de faire un état des lieux détaillé ou diagnostic initial ;
- d'élaborer un projet correspondant aux objectifs fixés comportant des solutions alternatives et un échéancier financier ;
- de définir puis de mettre en œuvre le ou les programmes d'actions à court, moyen et long termes en fonction du projet. Ce programme peut toutefois aussi assurer un rattrapage éventuel dans l'entretien, la mise en sécurité d'un site par exemple ;
- d'assurer l'information et la formation des usagers et du public éventuel.

1.4. Les établissements d'enseignement

Le tableau ci-contre montre que 447 filières ont été ouvertes dans le secteur des aménagements dont 183 dans les LPA et LEGTA en formation initiale à temps plein (elles regroupent 20 % des effectifs élèves de l'enseignement agricole public). Il montre aussi l'importance du nombre des établissements ayant des filières de l'aménagement paysager soit près des trois quarts de l'ensemble du secteur de l'aménagement de l'espace et l'importance du niveau V dans ce secteur représentant la moitié des formations ouvertes. Les formations conduisant au CAPA sont peu présentes en formation initiale scolaire. On constate le succès du baccalauréat professionnel en Travaux paysagers dépassant en nombre les filières de BEPA en formation initiale.

Établissements de l'enseignement public offrant en 2000-2001 des formations dans le secteur de l'aménagement de l'espace

Secteurs d'activité	Aménagements paysagers		Aménagement forestier		Aménagement d'un espace de nature	
	F initiale LPA LEGTA	Apprent. et F continue CFA CFPPA	LPA LEGTA	CFA CFPPA	LPA LEGTA	CFA CFPPA
CAPA TP CAPA TF ² CAPA EER	7	111	-	14	-	27
BEPA TP BEPA TF BEPA EER	43	36	12	6	17	6
Total niveau V	197		32		50	
BAC PRO TP BTA GCCF BTA GFS	44	39	11	9	7	3
Total niveau IV	83		20		10	
BTSA AP BTSA GF BTSA GPN ³	17	21	8	6	17	4
Total BTSA	38		14		21	
Total général	318		48		81	

1. Les diplômes professionnels propres aux formations relevant de l'apprentissage et de la formation continue (BP) ne font pas l'objet de la présente étude.

2. Sont pris en compte les établissements offrant au moins l'une des formations CAPA du secteur forestier.

3. Sont pris en compte tous les établissements offrant l'une et/ou l'autre des deux spécialisations du BTSA GPN.

Source : L'enseignement général technologique et professionnel ; La formation professionnelle continue ; Les formations par la voie de l'apprentissage ; DGER, 2000-2001.

Le champ des aménagements paysagers s'est rapidement développé à la suite de l'identification du secteur aménagement de l'espace, passant en moins de dix ans, de 66 filières en formation initiale en 1990 aux 318 actuelles. Les autres champs professionnels ont aussi connu de nombreuses ouvertures de filières surtout au niveau BTSA : une seule filière en BTSA PN en 1990, 21 filières actuellement. En forêt, le nombre de filières est passé de 3 à 14.

L'augmentation significative du nombre d'établissements et de filières du secteur de l'aménagement entraîne ipso facto une augmentation substantielle du nombre de postes d'enseignants créés ou à créer aussi bien dans les corps de PLPA2 que dans les corps de PCEA ou d'ingénieurs.

2. Problèmes de recrutement et de « culture commune »

Comment le recrutement des enseignants a-t-il été fait ? Y a-t-il une « culture commune » entre tous les enseignants techniques de ce secteur permettant une certaine unité ou au contraire une grande diversité de profils et de situations personnelles ? Quels appuis trouvent-ils au sein et hors de la DGER pour leur formation continue ?

2.1. Les enseignants : postes budgétaires et corps

La comparaison, à partir de données de Géode (septembre 2001), du nombre de postes budgétaires d'enseignants des établissements LPA et LEGTA avec l'effectif des titulaires permet quelques observations. La complexité des grades, des spécialités d'enseignement au plan national, la gestion des emplois, les recombinaisons de disciplines ou de matières enseignées au sein d'un EPL rendent parfois peu lisible le dispositif et ne permettent pas d'avoir une connaissance exhaustive du nombre d'enseignants actuellement en place d'une part, et du nombre de postes réellement ouverts dans le secteur des aménagements d'autre part.

Répartition des 243 postes d'enseignants recensés dans l'aménagement selon les corps

	ITA	PCEA	PLPA
N° de code Géode	27 - 29	2I	2R ; 2V ; 2W
Nombre de postes entiers ou 1/2 postes	78	95	70

Source : Géode, septembre 2001

Répartition des 190 enseignants titulaires recensés dans l'aménagement selon les corps

	IA	ITA	ITF	PCEA	PLPA2	PLPA1
Nombre d'enseignants titulaires	4	23	4	89	66	4

Source : Géode, septembre 2001

L'examen des tableaux permet de relever les points suivants :

- Sur les 243 postes budgétisés, il n'y a en place que 190 fonctionnaires, ce qui implique que près de 22 % des postes sont occupés par des ACE ou des ACR. D'après d'autres sources, c'est environ le tiers des enseignants du secteur de l'aménagement de l'espace qui sont ACN ou ACR. De plus, les agents contractuels sur budget des EPLA (ACB) intervenant en LEGTA ou LPA ainsi que les vacataires, assez nombreux dans certaines spécialités de BTSA, n'apparaissent pas dans ces statistiques.
- Les professeurs PCEA et PLPA (83 % des enseignants) constituent l'ossature du dispositif d'enseignement du secteur de l'aménagement.
- Les ingénieurs IA, ITA, ITEF (31 sur 190) occupent une position minoritaire.

Remarque : Malgré les concours successifs organisés depuis quatre à cinq ans en vue de la déprécarisation des enseignants, le secteur de l'aménagement recense toujours environ un tiers d'enseignants non titulaires. Par ailleurs, chaque année sont recrutés de nouveaux AC car le turn over de ces enseignants est important. On constate d'autre part qu'il n'existe pas pour les ingénieurs d'agronomie de spécialité « aménagement » vraiment désignée aux côtés des autres.

2.2. Coursus de formation des enseignants : essai de typologie

La typologie des parcours de formation des enseignants de la discipline « Aménagements de l'espace » a été établie à partir des inspections d'agents contractuels et d'enseignants stagiaires réalisées en 2000-2001 et à partir d'informations recueillies auprès de contractuels récemment recrutés lors du stage TUTAC de novembre 2000.

Typologie du cursus de formation de 70 enseignants

Niveau de formation initiale	Nombre d'enseignants	Observations
Sans diplôme de niveau III	6	Pas de diplôme de niveau III ou supérieur obtenu avant l'exercice d'une activité professionnelle.
Diplôme BTSA seul	29	Parcours dans l'enseignement agricole jusqu'à l'obtention du BTSA par les diverses voies.
BTSA et ensuite poursuites d'étude de niveau II ou I	12	Expérience professionnelle dans plusieurs cas.
DEUG ou DUT	1	Poursuite d'études en faculté ou en école d'ingénieurs.
Licence ou maîtrise de l'université	6	Études universitaires en biologie, écologie ou en géographie.
Diplôme : Master, DESS ou DEA	4	Essentiellement dans des disciplines relevant de la biologie et de l'écologie.
Ingénieur, paysagiste DPLG	12	Pour l'essentiel, les ingénieurs sortent de la FIF ou des ENIT.

On peut constater l'extrême diversité des parcours scolaire et universitaire. Beaucoup d'enseignants (41 %) ne possèdent qu'un diplôme de l'enseignement technique agricole : le BTSA. Nombre d'autres possèdent, outre un BTSA, un autre diplôme de l'enseignement supérieur.

Par contre, on ne peut que souligner le nombre relativement restreint (12, soit 17 %) de diplômés de l'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Agriculture. De nombreuses personnes viennent dans l'enseignement après un parcours professionnel plus ou moins prolongé. Elles apportent alors les acquis de leur expérience.

Signalons les cas particuliers des bûcherons professionnels ou autres professionnels recrutés pour leur compétence et d'évidentes questions de sécurité dans la conduite des chantiers avec des élèves ou des stagiaires. Leur cas met en évidence le bien-fondé de la validation de l'acquis de l'expérience professionnelle pour leur titularisation s'ils restent dans l'enseignement.

Se posera à terme la question de la formation complémentaire pour certains enseignants :

- d'une part ceux n'ayant pas au moins un diplôme de niveau II, afin de les amener à celui-ci par un parcours de formation adaptée ;
- et d'autre part ceux n'ayant qu'une formation universitaire ; un parcours de formation technique et professionnel devrait leur être proposé.

Face à la diversité des parcours de formation des enseignants des techniques des aménagements, on peut à juste raison se poser la question de l'existence d'une « culture commune » au secteur de l'aménagement. Cette culture commune existe en partie par le fait que beaucoup d'enseignants, jeunes ou moins jeunes, sont issus de l'enseignement agricole pour y avoir suivi un cursus scolaire, par le fait aussi que certains métiers en aménagements paysagers et en aménagement forestier notamment reposent sur un passé professionnel très structuré. Il reste à ancrer la « nouvelle » filière de l'aménagement d'espaces naturels dans cette culture commune. Il incombe alors d'en tirer profit. La titularisation et la formation de ces nombreux enseignants en sont un des moyens.



RÉFLEXIONS ET PERSPECTIVES POUR LES ENSEIGNANTS

De cette étude, se dégage l'impression d'une grande diversité et d'une importante évolution dans le secteur de l'aménagement de l'espace :

- diversité dans les métiers auxquels conduisent les formations professionnelles, et qui se créent tous les jours ;
- diversité dans les types de parcours de formation proposés dans l'enseignement public, qui ont beaucoup augmenté ces dernières années ;
- diversité des parcours professionnels des enseignants et formateurs.

Se pose le problème de la relation des enseignants de ce secteur avec les établissements de l'enseignement supérieur du ministère de l'Agriculture les concernant. Une forte demande de ces enseignants (essentiellement des enseignants titulaires des sections de BTS) s'est exprimée lors de diverses sessions de regroupement pour établir des liens réels avec l'enseignement supérieur. Cette demande concerne aussi bien des besoins de formation et de mise à jour des connaissances disciplinaires qu'un besoin de s'ouvrir vers d'autres horizons.

La formation continue et surtout la requalification des enseignants ne possédant pas un diplôme de niveau II demeure un problème bien actuel. Les deux principales formations qualifiantes, pour des adultes, sont celle de l'ISA de Lille permettant par la voie de l'apprentissage d'acquérir un diplôme d'ingénieur ITIAPE et celle de l'université d'Angers assurant la formation de formateurs en paysage par la voie adulte, en dehors des formations universitaires de type DESS, Master... Mais bien peu d'enseignants peuvent les suivre. Une autre voie plus rapide pour les intéressés est de poursuivre en licence professionnelle. Toutefois, la création de ces licences en partenariat entre l'université et des établissements de l'enseignement supérieur ou secondaire du ministère de l'Agriculture n'en est qu'au stade de la réflexion dans le champ des aménagements, bien qu'il y ait des établissements désireux de s'impliquer.

Enfin, la solution la plus logique serait de créer ou de recréer au sein des établissements de l'enseignement supérieur du ministère de l'Agriculture des filières d'ingénieurs formateurs spécialistes des différents secteurs de l'aménagement de l'espace.

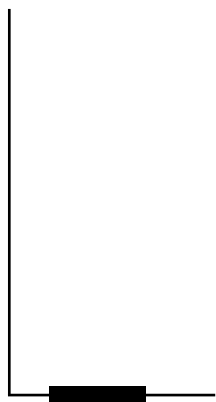
Le principal problème reste celui de la politique de recrutement. Dans un premier temps, cette politique a consisté à utiliser pour les aménagements paysagers les professeurs du secteur de l'horticulture enseignant en jardins espaces verts ou en pépinières et entreprises de jardins et à les affecter sur les postes de l'aménagement. Cette position logique lors de la mise en place des formations rénovées s'est rapidement révélée insuffisante avec l'ouverture de nouvelles classes en aménagement forestier, en aménagement d'un espace de nature et surtout en aménagements paysagers. Dans le même temps, la quasi-absence de concours

externes qui auraient permis le recrutement direct de jeunes enseignants a créé une situation difficile pour les établissements, situation aggravée par la disparition du recrutement direct d'ingénieurs spécialistes, notamment ceux issus de l'ENITHP d'Angers.

La redéfinition des sections et options des concours PCEA et PLPA2 avec un clair affichage des différents types d'aménagements (forestier, paysager, d'un espace de nature) va permettre par des recrutements en adéquation avec les besoins des établissements d'améliorer la situation de l'emploi dans ce secteur. Il ne reste donc plus qu'à ouvrir ces concours externes afin de recruter des enseignants jeunes et d'un bon niveau de formation.

Enfin, il est permis d'espérer une implication des établissements de l'enseignement supérieur du ministère de l'Agriculture dans la formation initiale et continue des ingénieurs et professeurs de ce secteur de l'aménagement qui, depuis une décennie, connaît une expansion exceptionnelle.

TROISIÈME PARTIE



**Mise en œuvre
des réformes
et rénovations
pédagogiques**

La mise en place de la nouvelle seconde générale et technologique

conclusions des enquêtes 1999-2000 et 2000-2001

La réforme des lycées a commencé en 1999, dans l'enseignement agricole comme à l'Éducation nationale. Les principes en sont énoncés dans *Un lycée pour le XXI^e siècle*, document qui a été largement diffusé dans les établissements, et par les arrêtés parus au *BOEN* (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*) du 8 avril 1999. La circulaire du ministère de l'Agriculture et de la Pêche du 2 juillet 1999 définit les modalités d'application de cette réforme à l'enseignement agricole.

À la rentrée 1999, les nouvelles dispositions réglementaires se sont donc appliquées à la classe de seconde. Elles sont les mêmes pour les établissements qui dépendent de l'Éducation nationale et pour l'enseignement agricole, mais celui-ci affirme sa spécificité avec, comme enseignement de détermination, l'option EATC (Écologie, agronomie, territoire, citoyenneté) qui lui est propre.

En 1999-2000, un groupe de vingt inspecteurs a observé la première phase d'application de ces dispositions dans vingt-deux établissements agricoles, publics et privés, à temps plein ou en alternance. La mise en place de la réforme s'étant poursuivie en 2000-2001 par l'application de nouveaux programmes disciplinaires, le même groupe - à peu de choses près - a poursuivi son enquête l'année suivante dans treize établissements différents.

Les inspecteurs se sont attachés à observer la façon dont étaient mises en œuvre les dispositions réglementaires propres à la classe de seconde : les mesures communes à l'Éducation nationale et à l'enseignement agricole, celles qui remontent à 1992, comme les enseignements de détermination, l'évaluation de début d'année et l'enseignement modulaire, et celles qui ont été appliquées en 1999 pour la première fois, comme l'aide individualisée ou la mise à niveau en informatique ; ils se sont particulièrement intéressés aux mesures propres

à l'enseignement agricole, comme le module EATC et les ateliers de pratiques culturelles. Dans chaque établissement, les « enquêteurs » – deux inspecteurs de disciplines différentes – ont rencontré l'administration, les équipes d'enseignants, les autres intervenants quand il y en avait, et des élèves, délégués ou classe entière ; ils ont également observé des séances d'enseignement.

Ce travail a permis de cerner la façon dont sont appliquées dans les établissements agricoles, les dispositions réglementaires liées à la réforme des lycées et comment y sont appréhendées les spécificités didactiques et pédagogiques de la nouvelle classe de seconde.

1. La mise en œuvre des dispositions réglementaires

L'enquête menée en 1999-2000 a montré que les textes réglementaires n'étaient pas toujours connus et que les nouveaux horaires n'étaient pas appliqués partout.

1.1. Les heures de vie de classe

Les heures de vie de classe, disent les textes officiels, « visent à permettre un dialogue permanent entre les élèves de la classe, entre les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté scolaire sur toute question liée à la vie de la classe ou tout autre sujet intéressant les lycéens ». Elles doivent être inscrites à l'emploi du temps de tous les élèves, et avoir lieu au minimum tous les mois, sous la responsabilité du professeur principal.

Or, il est apparu que ces heures ne sont pas toujours explicitement inscrites à l'emploi du temps. D'autre part, quand elles le sont, certains enseignants paraissent démunis devant cette innovation et l'on constate des dérives qui vont jusqu'à l'appropriation de ces heures par un enseignant pour sa discipline, les élèves affirmant : « *M^{me} X nous a dit que c'était bien plus utile de faire des maths !* ». À partir de la rentrée 2000, ces heures ont en général été inscrites dans les emplois du temps, mais il n'est pas certain que les enseignants en fassent pour autant l'usage prévu.

1.2. Les assistants étrangers

Les assistants étrangers, que les textes émanant de l'Éducation nationale appellent des « locuteurs natifs » doivent être recrutés par les établissements pour « aider les élèves à se familiariser avec la conversation courante ». Or, dans les

établissements agricoles visités, aucun assistant n'a été recruté, ni en 1999, ni en 2000 ; les établissements qui en avaient recruté les années précédentes n'ont pu le faire car ils n'en ont pas trouvé. Cela équivaut à amputer d'une heure l'horaire d'enseignement de langue vivante.



LIRE ET APPLIQUER TOUS LES TEXTES

Les textes réglementaires doivent être appliqués et il convient que l'architecture d'ensemble soit mise en place dans le respect des horaires comme des prescriptions adjointes.

Les textes officiels ne sont pas seulement un recueil de dispositions réglementaires, leur contenu permet de comprendre l'esprit d'une réforme.

Tous les textes réglementaires doivent donc être mis à la disposition des équipes. Ces équipes doivent prendre le temps d'une lecture collective des textes officiels et débattent des moyens appropriés pour atteindre les objectifs définis (choix d'un coordinateur, élaboration d'une progression, détermination des évaluations).

2. Les spécificités didactiques et pédagogiques de la classe de seconde

2.1. Les dispositifs d'individualisation

La réforme n'est pas limitée à des modifications d'horaires ; elle se caractérise aussi par des dispositifs particuliers qui visent à mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves.

2.1.1. L'enseignement modulaire

La note de service du 2 juillet 1999 rappelle que « *l'enseignement modulaire, mis en place par la réforme Jospin, vise à permettre la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée* ». Pour le législateur, cet enseignement doit permettre aux lycéens de seconde « *d'acquérir de l'autonomie dans leur travail personnel et d'être accompagnés dans l'appropriation des savoirs suivant des modalités adaptées à leurs besoins* » afin « *d'éviter que les élèves en difficulté ne soient immédiatement aspirés dans une spirale de l'échec, tandis que les bons élèves ne peuvent approfondir leurs savoirs* ».

Les modules portent sur des disciplines étudiées au collège et évaluées en début de seconde : pour chaque élève, il est prévu une demi-heure de français, une heure de LV1, une heure et demie de mathématiques et une demi-heure d'histoire et géographie.

Or, alors que les instructions du ministère de l'Agriculture, reprenant les conclusions d'un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Marc Fort, Marc Baconnet, juin 1988), insistent sur l'importance que revêt une organisation non pérenne des groupes, les modules sont trop souvent réduits à des groupes de soutien ou de travaux dirigés, voire à de simples cours en classe dédoublée, figés dans le même horaire toute l'année.

2.1.2. L'aide individualisée

L'aide individualisée mise en place en 1999 est destinée aux élèves en difficulté. Elle s'effectue en très petits groupes de huit élèves maximum. Chaque classe de seconde a une dotation horaire de base de deux heures, en français et en mathématiques.

Le repérage des besoins est effectué par l'équipe pédagogique dès le début de la seconde, puis par la pratique régulière de l'évaluation des compétences ; la circulaire du 9 juillet 1999 précise de façon détaillée les modalités d'évaluation et de constitution des groupes.

Pourtant, si les élèves sont très demandeurs d'une aide individualisée, surtout en mathématiques, la spécificité du dispositif a été peu perçue, notamment parce que la réflexion n'a pas été menée sur ce qui distingue cette aide de l'enseignement modulaire.

À ce manque de clarté, se sont ajoutées des hésitations dans la mise en place de l'aide individualisée : inscription dans des plages horaires peu favorables, prise en charge par un enseignant d'une autre classe, confusion avec des études dirigées. La réflexion sur cette forme inédite de travail est rarement effectuée (périodicité des regroupements, formes d'évaluation, mise en œuvre de contrats, présence dans les deux disciplines...).

La coexistence de deux dispositifs (enseignement modulaire et aide individualisée) qui excluent la prise en charge de tous les élèves est un facteur de brouillage dans le choix des destinataires comme dans la détermination des objectifs et des activités.

2.1.3. L'évaluation en début d'année

L'évaluation en début de seconde est un autre exemple significatif de ces dysfonctionnements. Instaurée à la rentrée 1992, elle a pour but, rappelons-le, « de fournir aux professeurs des éléments objectifs pour adapter à leurs élèves leur progression pédagogique ». Chaque année, une circulaire du ministère de l'Agriculture définit l'évaluation dans les classes de seconde, générale, technologique et professionnelle. En seconde générale et technologique, celle-ci a pour supports quatre cahiers élaborés par l'Éducation nationale, et portant sur des disciplines étudiées en collège : français, mathématiques, LV1 et histoire géographie. Ces cahiers sont routés dans les SRFD pendant la dernière semaine d'août.

Or, les commandes prévisionnelles erronées et les lenteurs d'acheminement ne favorisent pas la passation des tests alors que « l'évaluation est nationale, systématique et obligatoire ». La faible valorisation de l'opération entraîne en outre une faible exploitation des résultats de la passation des tests d'évaluation. La vocation de l'évaluation initiale, définie comme « une aide à la première répartition dans les modules » est ainsi détournée.

Par ailleurs, les capacités diagnostiques des enseignants trouvent peu à s'y employer : les entretiens du premier mois prévus par les textes pour « faire émerger les besoins des élèves » et pour lesquels les cahiers d'évaluation devaient constituer un support, ont été peu réalisés ; peu d'établissements organisent sur cette base des rencontres avec les jeunes et leurs familles.

L'enquête montre donc que les processus d'individualisation sont insuffisamment différenciés et exploités ; tout se passe comme si les enseignants n'avaient pris en compte que les modifications du programme.



Les processus d'individualisation devraient être davantage utilisés. Les responsables des SRFD et les chefs d'établissement devraient être sensibilisés à l'importance de l'évaluation, afin de respecter les consignes des circulaires :

- passation des tests par tous les élèves en même temps dans les deux semaines suivant la rentrée scolaire ;
- dans chaque discipline, passation des tests en une seule fois, en une heure ou une heure et demie selon les disciplines ;

- organisation pour les enseignants de seconde de chaque établissement de moments de réflexion et de travail afin de définir des objectifs et un plan de travail permettant de compléter ou de réorienter l'aide apportée à chaque élève ;
- constitution sur cette base de groupes d'élèves dont la composition peut (doit) varier.

Rappelons que les circulaires recommandent que l'évaluation de début d'année, qui existe aussi, sous une forme différente pour les classes de seconde professionnelle, soit inscrite dans le projet d'établissement.

2.2. La mise à niveau informatique

Cet enseignement concerne les élèves qui ne sont pas familiarisés à l'outil informatique, dont ils auront besoin pour suivre l'utilisation des nouvelles technologies dans toutes les disciplines du lycée. Pour savoir à quels élèves proposer cette mise à niveau, un test de positionnement a été élaboré.

Or le test de positionnement est encore mal connu en 2000-2001, les heures de mise à niveau (18 en principe) ne sont pas toutes assurées, elles sont parfois confiées à des emplois-jeunes qui n'ont pas vocation à enseigner.

3. Les dispositions propres à l'enseignement agricole

3.1. Les ateliers de pratiques sociales et culturelles

La réforme Allègre prévoyait des « *ateliers d'expression artistique offerts à tous* ». Dans l'enseignement agricole, ceux-ci sont devenus des ateliers de pratiques sociales et culturelles, qui n'ont été définis que par la circulaire du 27 novembre 2000 : 72 heures sont attribuées, « *pour l'année et pour chaque classe de seconde* », au professeur d'éducation socioculturelle, qui peut ouvrir l'atelier aux élèves des autres niveaux et filières de l'établissement ; la circulaire du 12 décembre 2000 précisait que cet enseignement était facultatif pour les élèves. Seuls quelques établissements avaient mis en place ces ateliers à la fin de l'année scolaire 2000-2001.

3.2. Le module EATC

L'enseignement d'écologie, agronomie, territoire et citoyenneté (EATC) regroupe dans le même module cinq disciplines et, en principe, cinq enseignants : sciences biologiques, agronomie-phytotechnie-zootéchnie, sciences économiques, éducation socio-culturelle, histoire et géographie (au titre de l'éducation civique, juridique et sociale). C'est un enseignement de détermination destiné à permettre aux élèves de tester leurs goûts et leurs aptitudes.

3.2.1. Un enseignement de détermination

Bien que la seconde GT soit une classe de détermination, à l'issue de laquelle toutes les orientations sont en principe possibles, c'est la solution EATC qui s'est imposée dans la très grande majorité des établissements agricoles. Cet enseignement, choisi par la quasi-totalité des élèves existe dans tous les établissements visités, mais le panachage entre un enseignement à dominante technologique et un enseignement de détermination de seconde langue vivante n'y est pas toujours possible. Pourtant, selon les recommandations officielles, *« le choix des enseignements de détermination ne doit en aucun cas aboutir à enfermer les élèves dans des choix d'orientation irréversibles [...]. Aucun de ces enseignements ne peut être imposé en vue de l'accès à une première déterminée »*.

Il apparaît donc que le choix d'une seconde en lycée agricole est souvent perçu comme une pré-orientation, alors que la seconde doit conserver son caractère de classe générale de détermination. Cela mène parfois à ce que le rythme de travail et les exigences restent en deçà des attentes, limitant ainsi quelque peu les possibilités d'orientation en classe de première.

3.2.2. Une mise en œuvre contrastée

Les exigences pluridisciplinaires du module EATC impliquent un travail en équipe pédagogique contraignant, dont les élèves ont une perception positive : ils disent apprécier d'avoir affaire à plusieurs enseignants associés dans une même démarche. De plus, la spécificité du volet citoyenneté, différent de celui de l'Éducation nationale, doit être prise en compte.

En ce qui concerne les contenus, on constate que la nouveauté de l'EATC a désorienté nombre d'enseignants. On peut regretter, de façon très large, une tendance à la reconduction de pratiques antérieures plus que l'adaptation à la spécificité des changements prévus. Dès lors, le travail mené est fréquemment une reprise à peine modifiée de l'ancienne option SBA (Sciences biologiques-agronomie) ou une version allégée de l'étude de milieu.

Toutefois, l'enquête effectuée en 2000-2001 a montré que ce module était plus nettement perçu que l'année précédente.



La mise en œuvre du module EATC nécessite de la part des équipes une véritable concertation. Il faut pour cela organiser des réunions, et, singulièrement mettre à profit la prérentrée pour mener une réflexion didactique et pédagogique.

Certaines dispositions innovent quant aux objectifs et quant aux contenus. La pertinence des réponses apportées ne peut venir d'une reconduction des schémas antérieurs, mais appelle une réflexion particulière adaptée à la diversité des élèves et de leurs besoins.

Les enquêtes sur la nouvelle seconde menées pendant deux années scolaires par les inspecteurs de l'enseignement agricole montrent donc qu'un effort de formation substantiel et durable est indispensable pour rattraper le retard accumulé et pour accompagner, dans les années à venir, la poursuite de la mise en œuvre de la rénovation, alors que la première session du baccalauréat rénové aura lieu en juin 2002.

CHAPITRE IX

Prise en compte des préoccupations environnementales dans la formation au BTSA « productions animales »

Les questions liées aux relations entre les activités d'élevage et l'environnement – considérées au sens large en y incluant la qualité des produits animaux – ont pris un tour aigu dans la période récente : pollution des eaux par les nitrates, résidus de dioxine dans certains aliments d'origine animale, « crise de la vache folle » et alarmes nées de la résurgence de la fièvre aphteuse en Europe occidentale ont largement alimenté la chronique médiatique. Les interrogations et les mises en cause ainsi révélées, qui traduisent autant de nouvelles attentes sociales, ont trait aussi bien à la sécurité sanitaire des produits animaux qu'à la qualité des eaux, à l'impact de l'élevage sur les territoires et les paysages, aux nuisances qu'il est susceptible de générer et, fait relativement nouveau en France, à la prise en compte du « bien-être animal ».

Rénové à la rentrée scolaire 1994, le programme de formation au BTSA « Productions animales » comprend une unité de formation et d'évaluation pluridisciplinaire prenant en compte les préoccupations environnementales, sans omettre l'influence des pratiques d'élevage sur la qualité des produits ; c'est le module D 41 : Activités d'élevage et environnement. Cinq ans après cette rénovation, et devant l'actualité croissante de la problématique environnementale, le besoin était ressenti de dresser un état des lieux de la mise en œuvre de cet enseignement. Cette évaluation est prévue par la note de service DGER/IPEA/N99-2119 du 27 octobre 1999 (Missions d'inspection dans l'enseignement agricole : thèmes d'évaluation et suivis particuliers pour l'année scolaire 1999/2000).

1. Méthode : enquête postale et entretiens

En janvier 2000, une enquête postale est adressée à l'équipe pédagogique concernée dans chaque établissement, public ou privé, préparant au BTSA « Productions animales ». L'exploitation de 33 réponses (pour 42 envois)

donne de premiers éléments d'information. Sont alors conduits dans dix établissements des entretiens semi-directifs avec les enseignants impliqués et des représentants des étudiants. L'approfondissement de l'information est recherché surtout dans les directions suivantes : contenus et méthodes d'enseignement, en particulier mise en œuvre des objectifs 1, 2 et 6 (étude de cas sur semaine « banalisée ») ; évaluation, des productions réalisées et de leur valorisation ; relations fonctionnelles entre les partenaires, y compris les intervenants externes ; prolongements du module en termes de choix des stages par les étudiants, voire d'emploi ; comment le module pourrait-il évoluer ?

C'est sur la base de ces deux types de recueil d'informations qu'est proposé le constat qui suit.

2. Un constat en demi-teinte

2.1. Un module encore relativement « marginalisé »

L'impression dominante est que, si les questions générales qui le sous-tendent sont admises, l'enseignement correspondant à ce module n'a pas encore pleinement acquis « droit de cité » dans la formation au BTS « Productions animales ». Ce constat d'un relatif manque de reconnaissance s'appuie essentiellement sur trois observations :

- L'enseignant à qui est confiée la responsabilité du module - le plus souvent un zootechnicien - n'est pratiquement jamais un professeur chevronné. Tout se passe comme si le pilotage de cette partie de programme était attribué « par défaut » à un nouvel arrivant, fût-il débutant et même parfois non titulaire.

- L'articulation, *a priori* logique, avec d'autres modules (D 32 : Économie et politiques des productions animales ; D 33 : Fonctionnement de l'exploitation agricole ; D 44 : Zootechnie générale et comparée, surtout dans sa partie « alimentation » ; modules de conduite de production) est peu affirmée. Alimentation azotée, mise aux normes, gestion des effluents sont les éléments communs le plus souvent mis en avant.

- Les horaires impartis, les recommandations pédagogiques, et même les indications de contenus sont mal respectés. De ce fait, tout le potentiel disponible - en termes de temps et de participation pluridisciplinaire - ne semble que rarement pleinement valorisé. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne la mise en œuvre des objectifs 1, 2 et 6 ; c'est aussi le cas pour

l'intervention de disciplines autres que les sciences agronomiques, pourtant nommément portées au programme : l'histoire géographique semble souvent « jouer les utilités », les sciences économiques sont communément absentes, l'écologie et la chimie sont peu présentes, en particulier la chimie n'intervient que très rarement selon le schéma proposé en termes de travaux pratiques.

Au total, le sentiment demeure donc que l'importance des questions environnementales n'est pas encore tout à fait pleinement traduite dans les pratiques de formation. Doit-on y voir, de la part des enseignants, une inquiétante résistance au changement ? une posture d'attente, voire de recul, devant des pratiques pédagogiques sortant du classicisme disciplinaire ? Mais l'école et les enseignants ne sont pas seuls en cause dans cette relative désaffection : malgré l'« actualité » apparemment croissante des préoccupations environnementales, aucune mention n'a été faite de prolongements du module D 41, ni quant au choix de stage par les étudiants, ni quant à d'éventuels emplois liés à ces préoccupations.

2.2. Quelques constantes et des mises en œuvre extrêmement variables

La place du module dans la formation ne fait ressortir aucune constante ; toutes les possibilités sont à peu près également rencontrées : première année, étalement sur deux ans, deuxième année.

Quelques constantes caractérisent cependant la mise en œuvre du module D 41 :

- C'est presque toujours la zootechnie qui apparaît comme la discipline pilote ; elle est parfois associée à la phytotechnie : un ou deux enseignants sont généralement les leaders du module. Cependant, la mise en place d'une réelle pluridisciplinarité est bien peu souvent satisfaisante ; c'est donc l'enseignant de zootechnie ou, à défaut, un enseignant technique de statut ingénieur qui, le plus souvent, assure lui-même la prise en compte d'approches issues d'autres disciplines ; il le fait autour de « questions » comme : « bâtiments et rejets », « nitrates et fertilisation », « politique agricole et qualité », « élevage et air », etc.

- Il existe une différence nette entre la voie scolaire et les autres voies de formation (apprentissage, formation professionnelle continue). Du fait d'une disponibilité horaire inférieure en apprentissage et formation professionnelle continue, les contenus marquent une forte tendance à y être plus modestes ;

mais le fait essentiel reste, dans ce cas, l'absence fréquente de prise en compte de l'objectif 6 (étude de cas sur semaine banalisée), cœur du dispositif. Il apparaît ici, seulement quelquefois, conduit sous forme d'études de cas parcellisées.

- Du fait d'un déficit de formation des enseignants - notamment sur les aspects réglementaires, mais pas seulement sur ce point -, la mise en œuvre du module s'appuie fréquemment sur une bonne part d'intervenants externes, avec tous les aléas que cette pratique peut engendrer. Ces intervenants issus des chambres d'agriculture, des DDAF, des agences de l'eau abordent la qualité des eaux, la mise aux normes, le Dixel ; secondairement le développement durable, la mise en valeur des espaces, la qualité des produits. Revers de la médaille, l'utilisation de l'exploitation annexée est très rarement mentionnée.

En dehors des permanences évoquées, la mise en œuvre du module revêt des caractéristiques très variables, qui dépendent beaucoup du contexte local et peut-être surtout de l'enseignant qui en a la charge. On rencontre ainsi des situations extrêmement contrastées allant d'une presque sous-traitance du module - bloqué sur une semaine et confié pour l'essentiel à des intervenants externes - jusqu'à sa prise en charge sous la forme unique d'heures de cours assurées par le même enseignant. Entre ces deux extrêmes, les situations allient, à des degrés divers, cours, études de cas individuelles ou collectives, interventions extérieures, travaux sur documents, travaux pratiques... Au pire, on est en présence, dans un cas, d'un véritable « dépeçage » du module, dont les horaires sont répartis dans d'autres modules techniques : le module D 41 n'a plus, ici, d'existence propre.

Les contenus proposés par le programme sont rarement traités dans leur totalité : l'approche historique de la construction des systèmes d'élevage (objectif 1) est, au mieux, survolée quand elle n'est pas absente ; il en est généralement de même des enjeux autour de l'occupation de l'espace (objectif 2) ; les contenus ayant trait aux relations entre les systèmes d'élevage et la qualité des produits ne semblent que modestement abordés... Bref, des pans importants sont oubliés au sein d'un programme souvent perçu comme pouvant être traité « à la carte ». Par ailleurs, quant aux contenus qui concernent les effets des activités d'élevage sur l'environnement, force est de constater une nette tendance à privilégier les impacts négatifs : pollutions et nuisances dues à l'élevage sont bien souvent - surtout lorsque le contexte local s'y prête - évoquées de façon plus approfondie que la valorisation des couverts végétaux par les animaux ou la protection contre certains risques (avalanche,

incendie...). Il existe cependant des tentatives intéressantes de construction globale des objectifs 3, 4 et 5 par des approches thématiques comme « élevage et sol », « élevage et eau », « élevage et espace » qui permettent de structurer un enseignement cohérent, le programme n'étant pas ici appliqué à la lettre mais dans son esprit.

La variété de mises en œuvre est également illustrée par les procédures de l'évaluation en cours de formation. Bien des situations sont rencontrées, variant d'un « minimum » (évaluation d'un court dossier écrit) à un « maximum » (évaluation écrite et orale de deux dossiers, dont un portant sur la lecture de paysage, plus devoir écrit de deux heures). Entre ces extrêmes, l'évaluation fait largement appel à un écrit de deux ou trois heures, s'appuyant ou non sur des documents.

En conclusion, la mise en œuvre du module D 41 apparaît, du point de vue des pratiques pédagogiques comme de celui des contenus privilégiés, extrêmement variable et contrastée selon les établissements. Elle dépend largement du statut des apprenants, du contexte local et, surtout, de l'enseignant « pilote ». On irait presque jusqu'à parler d'auberge espagnole.

3. Des éléments d'explication à ce constat

Trois séries de données peuvent contribuer à expliquer le tableau en demi-teinte dressé quant à la mise en œuvre du module :

- La nouveauté du module D 41 dans la formation au BTSA « Productions animales » et l'apparition de contenus originaux - même si certains d'entre étaient, ici ou là, abordés auparavant - constituent de premiers motifs de difficulté. Ce module correspond bien, en effet, à l'émergence de questions pluridisciplinaires nouvelles, pour lesquelles manquent à la fois un corpus stabilisé et une formation spécifique des enseignants.

- La forme d'écriture du module qui, nouveauté oblige, manque certainement de cohérence, peut être invoquée ensuite. Non seulement y fait défaut une problématique centrale clairement exprimée, mais encore certains objectifs peuvent y sembler déplacés. Par exemple, les objectifs 1 et 2 seraient peut-être mieux à leur place au sein du module D 32 : Économie et politique des productions animales. Peut-être aussi l'écriture de ce module est-elle trop ambitieuse - ou irréaliste ? - dans sa volonté d'impliquer quatre ou cinq disciplines, avec parfois des horaires très modestes.

- Il faut enfin reconnaître que le poids de ce module dans l'évaluation en cours de formation comme dans l'évaluation finale, ne concourt guère à lui donner dans la formation une place plus significative. Au niveau du contrôle en cours de formation, la pondération du module D 41 ne peut, au sein de l'épreuve F qui a trait à cinq modules, guère prétendre qu'à un coefficient de 0,5 sur 5 au total pour l'épreuve : les étudiants, et peut-être certains enseignants, ont sans doute tôt fait d'appréhender cette « portion congrue » et d'en inférer ce qui peut ressembler à une faible implication personnelle. Par ailleurs, dans l'épreuve 2, scientifique et technique, du contrôle final, il est assez difficile de donner régulièrement au module D 41 toute la place qu'il mériterait : son écriture souple et l'ouverture qu'il propose à des contenus contextualisés restreignent beaucoup les questionnements précis dont il peut faire l'objet dans une épreuve nationale écrite.

Au total, un manque de lisibilité de ce module, traduisant son statut d'unité d'enseignement innovante, est susceptible d'expliquer pour partie à la fois les difficultés et la variabilité de sa mise en œuvre. C'est sans doute d'autant plus vrai que les enseignants ne sont généralement que peu formés à cette approche nouvelle et que cet enseignement n'est pas sanctionné par des évaluations primordiales pour l'obtention du diplôme.



RECOMMANDATIONS

Dans l'immédiat

Ces recommandations s'adressent à la fois aux enseignants et aux équipes de direction.

- La première d'entre elles vise à éviter que l'équipe pédagogique « se décharge » de la responsabilité du module D 41 sur des enseignants débutants et/ou peu formés : le module doit être conduit par des professeurs chevronnés connaissant bien le public en formation, l'esprit du diplôme et l'environnement de l'établissement.
- Il importe ensuite que le déroulement du module D 41, relativement court, soit situé, au moins en grande partie, au cours de la première année de formation. Cette situation permet d'abord de « planter le décor », de fixer le cadre des activités d'élevage étudiées tout au long de la formation ; elle peut aussi permettre d'inclure des problématiques susceptibles d'être reprises pour la

réalisation du stage obligatoire. Les aspects plus thématiques du module peuvent être approfondis plus tardivement, au début de la seconde année par exemple. À ceux qui soutiennent que cet enseignement nécessite d'abord de fortes « bases scientifiques », on peut répondre qu'il est possible d'« apprendre en avançant » comme de conduire les apprentissages en utilisant des « boîtes noires » et en s'appuyant sur des supports et des situations concrets (documents, études de cas), dont il importe avant tout de saisir les logiques et les enjeux : c'est bien la compréhension de problématiques globales qui compte, plus que les contenus explicatifs approfondis ou la recherche de solutions techniques fines.

- Une autre recommandation concerne le respect des textes, qui visent à donner sens et cohérence à l'enseignement du module D 41. Ce point a trait tout particulièrement à la gestion des activités pluridisciplinaires, qui doit être effective et non pas juxtaposition d'activités monodisciplinaires ; il a trait aussi à la mise en œuvre de l'objectif 6 qui doit impérativement s'appuyer sur une ou des études de cas conduites à la faveur d'une semaine prise sur les périodes de stage. Le cas échéant, il apparaît bénéfique que cette semaine se déroule hors de la région de l'établissement, ce qui permet de contextualiser l'enseignement à la fois sur des supports proches et sur des supports « délocalisés ».

- Les enseignants doivent aussi veiller à mieux établir les nécessaires liaisons avec d'autres modules. Ce sont les premiers pas vers la mise en place d'une pluridisciplinarité significative. Ainsi devraient être plus affirmées, chaque fois que le sujet s'y prête, les relations entre D 41, D 32 et D 33, étant entendu qu'un champ commun relie D 41 et D 43, ainsi que D 41 et la plupart des modules plus strictement techniques. L'étude obligatoire de la production porcine (D 46) ouvre à cet égard des possibilités évidentes, mais ce ne sont pas les seules.

- Enfin, pour assurer encore l'aspect non académique de l'enseignement du module D 41, les formes de contrôle en cours de formation mériteraient d'être plus variées et de faire plus largement appel à la réalisation de dossiers et au travail personnel des étudiants, au détriment des devoirs écrits qui, on le sait, portent souvent à privilégier les « sciences dures ».

- Pour conclure, une proposition de découpage horaire – qui, il est vrai, ne figure pas au programme – peut être avancée :
 - objectif 1 : 15 heures associant zootechnie, histoire géographie et sciences économiques ;
 - objectif 2 : 5 heures associant zootechnie, histoire géographie et éventuellement sciences économiques ;
 - objectifs 3, 4 et 5 : 40 heures associant zootechnie, phytotechnie, écologie et chimie. Pour éviter les redites, ces objectifs peuvent être regroupés et abordés de façon thématique en envisageant par exemple : élevage/sol et eau ; élevage/air ; élevage/gestion de l'espace ; systèmes d'élevage/qualité des produits ;
 - objectif 6 : une semaine prise sur les périodes de stage et inscrite à l'emploi du temps.

Il doit être souligné aussi que des heures de pluridisciplinarité sont disponibles pour la réalisation du module D 41. Ainsi, ce module est, dans le programme, clairement concerné par les horaires « affectés » dans la rubrique « exposés et dossiers techniques, travaux bibliographiques, exploitation des stages » (40 heures « étudiant »). Et demeure un potentiel de 40 heures au titre des temps « non affectés ».

À plus long terme

L'actuel programme du BTSA « Productions animales » a été mis en place à la rentrée 1994. Ce programme devrait sans doute évoluer, compte tenu particulièrement des mutations qui touchent aujourd'hui l'élevage. Dans ce cadre, les préoccupations environnementales ne manqueront pas d'être renforcées et, peut-être, réorientées. Quelle place, quel poids, quels contenus accorder alors au module D 41 ?

- Un module de formation abordant le problème des relations entre activités d'élevage et environnement doit conserver toute sa place dans le domaine 4 « Enseignements scientifiques et techniques ». Encore faut-il aussi que certains modules du domaine 3 « Environnement économique » évoluent. En particulier, la construction historique et sociale des systèmes d'élevage (objectif 1 de D 41) devrait trouver sa place au sein du module D 32 « Économie et politique des productions animales ». Et le module D 33 « Fonctionnement de l'exploitation agricole » devrait intégrer

plus nettement les aspects agri-environnementaux. L'articulation D 41/D 33 s'en trouverait renforcée.

- Compte tenu de la pertinence et de l'impact des questions soulevées dans le module D 41, son horaire pourrait augmenter pour atteindre une centaine d'heures, objectif souvent avancé par les enseignants. Il faudra alors se garder de la tentation de l'inflation des contenus.

- Tout en affirmant son caractère pluridisciplinaire, le module D 41 pourrait s'orienter nettement vers la question générale d'« élevage et qualité », la qualité étant alors vue comme une « construction sociale ». Ainsi, les contenus de ce module pourraient être articulés autour de problématiques telles que « élevage et qualité des paysages », « élevage et qualité de l'eau », « élevage et qualité de l'atmosphère » et, bien sûr, « élevage et qualité des produits animaux », question centrale touchant à la sécurité sanitaire des aliments. Et, comme les consommateurs se montrent de plus en plus soucieux des conditions de la production, le module D 41 devrait s'enrichir de contenus relatifs au « bien-être animal ».

Mais, pour que ces questions environnementales, « qualitatives » et « sociétales » prennent toute leur place dans l'enseignement agricole, il faudra bien qu'on se préoccupe de façon significative de les prendre en compte dans la formation des enseignants, notamment celle des agronomes au sens large.

État des lieux du baccalauréat professionnel bio-industries de transformation

Le nouveau référentiel du baccalauréat professionnel bio-industries de transformation (BIT) a été mis en place à la rentrée 1998. Ce baccalauréat présente la particularité d'être cogéré par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Agriculture et de la Pêche, ce qui lui confère un mode de fonctionnement particulier par rapport aux baccalauréats professionnels spécifiques au ministère de l'Agriculture. Son caractère multisectoriel est également original. En effet, trois secteurs d'activité sont concernés, à savoir l'industrie agroalimentaire, l'industrie cosmétique et l'industrie pharmaceutique. Il nous a donc semblé intéressant d'établir un premier bilan de son fonctionnement et de recenser les difficultés éventuellement rencontrées.

1. Présentation générale

Trente-huit établissements relevant du ministère de l'Agriculture dispensent cette formation :

- établissements publics : 17 LEGTA, 11CFA, 6 CFPPA ;
 - établissements privés : 2 relevant du CNEAP, 2 relevant de l'UNMFREO.
- (L'Éducation nationale compte pour sa part 10 établissements, tous en formation par voie scolaire).

Les effectifs de chaque classe ne dépassent que très rarement la vingtaine d'élèves, la moyenne se situant aux alentours de 18 en première année (16 par la voie de l'apprentissage) et 15 en classe terminale (12 en apprentissage). Ils semblent en légère progression quel que soit le type de formation, mais les valeurs moyennes masquent une grande hétérogénéité entre les établissements.

- 40 % des jeunes en formation sont issus de l'enseignement agricole, essentiellement des filières BEPA transformation, spécialités « laboratoire et contrôle de la qualité et agroalimentaire ».
- Les autres, issus de l'Éducation nationale, sont majoritairement représentés par des BEP « bio-services » et dans une moindre mesure par des BEP « industrie chimique et traitement des eaux ».

2. Organisation de la formation

Le caractère multisectoriel de la formation, du point de vue des heures de cours, est respecté dans tous les établissements agricoles. Nous notons cependant que le programme de pharmacie et de cosmétique fait l'objet d'interprétations diverses. Le volume horaire qui lui est consacré se situe dans une large fourchette allant de 30 à 150 heures (cours et TP).

Peu d'établissements font appel à des intervenants extérieurs pour traiter cette partie d'où, de la part des enseignants, une forte demande d'une formation complémentaire sur ces thèmes.

Dans la moitié des établissements gérés par le ministère de l'Agriculture, la filière Bac Pro BIT succède à des formations du secteur agroalimentaire. Ces établissements possèdent donc la plupart des équipements nécessaires pour répondre aux exigences du programme de pratique de technologie industrielle et alimentaire. Les autres établissements ont dû s'équiper spécialement ou sont amenés à utiliser en « sous-traitance » des installations extérieures pour l'ensemble des travaux pratiques (cas de 25 % d'entre eux).

Même pour les établissements convenablement pourvus, les équipements liés aux industries pharmaceutiques et à la cosmétique restent cependant le point faible des lycées du ministère de l'Agriculture. Seul un tiers d'entre eux dispose du matériel nécessaire à la réalisation des travaux pratiques dans ces deux secteurs industriels. Les autres établissements ont le plus souvent recours aux ressources des facultés de pharmacie.

Il est à noter que les évaluations certificatives ne contrôlent pas systématiquement l'atteinte des objectifs liés aux trois secteurs d'activité concernés, en particulier lorsque les établissements ne disposent pas de leurs propres équipements.

3. La période de formation en milieu professionnel (PFMP)

Dans de très nombreux cas, le stage se déroule dans une industrie du secteur agroalimentaire alors que l'industrie cosmétique est totalement délaissée par une majorité d'établissements. L'objectif multisectoriel de la PFMP n'est que très rarement atteint. Les équipes pédagogiques évoquent de nombreuses difficultés pour sa mise en œuvre :

- Pour les formations par la voie de l'apprentissage, l'application de cette « multisectorialité » suppose une sous-traitance d'une partie du stage à une seconde entreprise. Cette sous-traitance n'est pas admise par la plupart des maîtres d'apprentissage.
- Le tissu industriel dans le secteur de la pharmacie et de la cosmétique est moins dense que dans celui de l'agroalimentaire. La répartition territoriale est également beaucoup plus hétérogène.
- Les formés, encore jeunes, ont une faible mobilité.
- Pour les industries pharmaceutiques et cosmétiques, la demande de stagiaires, à ce niveau de qualification, reste faible.

Généralement, les établissements répartissent cette PFMP sur deux périodes de durée équivalente (7 semaines en première année et 7 en classe terminale).

Certaines équipes pédagogiques soulignent la difficulté d'utilisation de la grille d'évaluation de la PFMP, jugée trop rigide par rapport à la diversité des entreprises et des situations rencontrées. En outre, elles font état du peu de disponibilité, voire de motivation, des professionnels pour participer à l'évaluation.

4. Résultats et devenir des formés

Les résultats à l'examen sont satisfaisants. Le taux de réussite moyen est supérieur à 75 %. Cependant, la moyenne des notes obtenues, lors des épreuves terminales, est très inférieure aux moyennes des notes du contrôle en cours de formation.

Après avoir obtenu leur diplôme, le devenir des formés est le suivant :

- 20 % choisissent de poursuivre leurs études.
- 50 % trouvent un emploi dans le secteur agroalimentaire.
- 20 à 30 % se réorientent vers des secteurs d'activité sans rapport avec la formation.

Les industries pharmaceutique et cosmétique n'offrent que de très rares débouchés à ce niveau de formation.



RECOMMANDATIONS

- L'approche multisectorielle de la formation, qui constitue l'originalité et la spécificité du diplôme, doit être scrupuleusement respectée dans toutes ses dimensions.
- Les travaux pratiques obligatoires doivent effectivement être mis en œuvre par tous les établissements. Il convient soit de compléter les équipements existants lorsque c'est nécessaire, soit de valoriser les associations des établissements proches, y compris avec ceux qui relèvent de l'Éducation nationale. Dans tous les cas, il convient de veiller à la prise en compte de l'ensemble des travaux pratiques dans l'évaluation certificative.
- La PFMP doit permettre une ouverture vers l'ensemble des secteurs d'activité concernés par le diplôme. À cette fin, les équipes pédagogiques doivent renforcer les liens avec les industriels, notamment des secteurs pharmaceutique et cosmétique.
- Des actions de formation continue doivent être organisées pour les enseignants afin de répondre à la forte demande de requalification dans les domaines de la pharmacie et de la cosmétique. Elles permettront aussi une harmonisation des contenus enseignés.

Pratiques pédagogiques en BTSA ACSE rénové

Les mesures d'accompagnement de la mise en œuvre de la rénovation du BTS ACSE (« Analyse et conduite des systèmes d'exploitation ») se sont traduites en partie par des travaux de groupe sur des échanges de pratiques pédagogiques dans le cadre des modules du domaine 4, des modules d'initiative locale et des activités pluridisciplinaires.

En octobre et novembre 1999, deux ou trois représentants des 130 équipes pédagogiques concernées, soit 350 enseignants environ, ont participé à quatre regroupements régionaux. La rénovation pédagogique ayant pris effet à la rentrée 1998, nous nous situons en début de deuxième année de l'application du nouveau référentiel.

Ces regroupements ont permis de faire le point à mi-parcours de formation initiale, continue, en contrat de qualification et par apprentissage, majoritairement sur deux ans. Quelques établissements avaient opté pour un second BTSA en un an. Un établissement d'enseignement par correspondance a également participé à une session. L'échantillonnage des voies de formation est donc très large. Sur un plan géographique, la majorité des filières se trouvent dans le Grand Ouest et à un degré moindre, dans le Nord-Est, le Sud-Ouest et le Massif Central avec des supports dominants de production animale. Les grandes régions de production végétale et surtout le Sud-Est sont faiblement représentés.

Nous avons analysé les choix proposés par les équipes pédagogiques dans le cadre de ces travaux de groupe, ainsi que les résultats issus des échanges entre les différents participants.

Cette étude se décompose en trois parties :

- Les objectifs de la formation ;
- Les moyens pédagogiques mis en œuvre ;
- Les recommandations.

1. Cinq objectifs de formation

La première difficulté partagée par tous est la connaissance des référentiels professionnels. Nous avons rapidement perçu qu'ils sont insuffisamment connus et travaillés en équipe pédagogique. L'appropriation collective de ceux-ci n'existe pas. Elle se limite au coordonnateur et aux enseignants assurant un horaire relativement élevé. Les enseignants se sont bien appropriés le référentiel de formation, mais à des degrés variables et pas toujours dans sa globalité. Selon les travaux, cinq objectifs de formation se dégagent :

- *La contextualisation de la formation* : l'établissement de formation se situe à l'interface d'une politique éducative nationale (référentiel professionnel), et de situations professionnelles régionales et locales caractéristiques. Elles servent fréquemment de supports de mise en œuvre de situations d'apprentissage, dans le cadre des référentiels de formation ;

- *L'acquisition de compétences transversales* confère à cette formation une spécificité propre, génératrice de capacités d'adaptation pour les formés, transférables dans les différentes situations professionnelles rencontrées et dans le contexte d'évolution de la demande professionnelle et sociale ;

- *La mise en œuvre pertinente d'une démarche méthodologique affirmée*. Celle-ci prend en compte l'étude d'une grande diversité des systèmes agraires, d'exploitation et de production. Elle contribue progressivement à l'émergence d'une culture enseignante commune s'appuyant sur les approches systémiques et globales ;

- *L'étude de systèmes d'exploitation innovants* (agriculture biologique, agriculture durable, transformation à la ferme et vente directe, agrotourisme, services en espace rural, multifonctionnalité et gestion du territoire...). Elle permet :

- . de mettre en évidence les facteurs qui déclenchent l'innovation,
- . d'analyser de nouveaux processus de production de biens ou de services,
- . d'en évaluer les résultats.

- *L'élaboration de diagnostics* partiels et/ou globaux reste le point de départ essentiel du processus de prise de décision.

Ce cinquième objectif constitue le pivot et l'aboutissement de la formation. Seule une action collective forte des enseignants peut améliorer sa mise en œuvre concrète.

2. Les moyens mis en œuvre : une autonomie pédagogique diversement utilisée

Une équipe pédagogique est composée de l'ensemble des professeurs d'une même classe ou d'une même filière. Elle poursuit des objectifs communs à toutes ou plusieurs disciplines, soit au même moment, soit de façon différée dans le temps. Nous avons observé une certaine distance entre deux sous-équipes, l'une d'enseignement général et l'autre de disciplines relevant de la spécialité.

Nous avons également remarqué deux tendances chez les équipes représentées. L'une utilise insuffisamment l'autonomie pédagogique dont les possibilités sont importantes (60 h de mise à niveau, 200 h de pluridisciplinarité, 120 h de module d'initiative locale, 45 h de module d'innovation) soit 425 h sur les 1750 h de formation, ce qui représente près du quart de la masse horaire. Elle cherche à reproduire des stratégies didactiques en utilisant des moyens d'enseignement et d'évaluation élaborés par ailleurs. Dans certains cas, ces activités dites d'autonomie sont reproduites chaque année comme un programme traditionnel.

L'autre tendance va dans le sens d'une plus grande professionnalisation du métier d'enseignant, avec une évolution de plus en plus marquée vers les pratiques orientées par des objectifs généraux et une éthique plutôt que par l'attente de directives étroites. Cela exige de chacun des capacités de haut niveau, orientées vers l'identification et la résolution de problèmes.

Quatre points principaux ont retenu l'attention :

- Le projet pédagogique doit être construit par l'ensemble de l'équipe enseignante en début de formation. Cela sous-tend qu'il n'y a pas d'équipe sans projet, ni de projet sans équipe. À défaut, ce sont un ou deux enseignants qui portent seuls le projet, sans que les autres ne prennent d'initiative. Des bilans d'étape sont nécessaires, pour analyser les causes des écarts entre les actions prévues et celles réalisées. Ce projet doit être connu de l'ensemble des partenaires (étudiants, administration locale...).
- La mise en situation d'apprentissage, en favorisant le questionnement et l'utilisation de ressources éducatives, doit permettre aux étudiants de développer leur autonomie dans l'acquisition des compétences et la compréhension des mécanismes ou processus étudiés.
- Une souplesse dans l'organisation des séquences de formation doit permettre de gérer l'hétérogénéité de la classe, d'assurer un suivi personnalisé plus ou moins important des élèves. La gestion décentralisée de l'emploi du temps par les équipes pédagogiques participe de cette souplesse recherchée.

- La constitution d'une mémoire collective capitalisant les différentes séquences pédagogiques réalisées est à envisager dans chaque établissement pour faciliter l'intégration de nouveaux enseignants et constituer un référent.



RECOMMANDATIONS

- *Pour les étudiants*, l'insertion professionnelle représente un enjeu majeur, surtout dans les autres voies de formation que la formation initiale. L'élaboration d'une stratégie de formation individuelle participe pleinement du projet professionnel de l'étudiant. Le choix de l'activité et des lieux de stage sont à envisager dans ce cadre. La formation en alternance ou en contrat de qualification sont souvent des choix raisonnés.

- *Pour l'équipe pédagogique*, la prise en compte des projets et besoins de formation des étudiants est indispensable. La concertation est reconnue par tous comme une nécessité. Chaque membre de l'équipe doit partager les objectifs généraux de la formation avec l'ensemble. Mais il doit veiller à préserver la place des enseignements qu'il doit dispenser seul ou en activités interdisciplinaires, conformément aux prescriptions du référentiel de formation.

L'équipe doit construire le ruban pédagogique et le plan d'évaluation prévisionnel en évitant de le reconduire en l'état chaque année. Les nouveaux enseignants peuvent avoir des modifications à apporter.

- *Pour l'équipe de direction* : elle soutient les initiatives prises par les équipes pédagogiques dans le cadre des cinq missions.

QUATRIÈME PARTIE



**Observations
des pratiques
pédagogiques
disciplinaires**

Langues vivantes : la compréhension de l'oral

Le Rapport de l'Inspection 2000 donnait une vision globale de l'enseignement des langues dans les établissements relevant du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Les suivants traiteront d'aspects spécifiques. Le rapport 2001 est consacré à la compréhension de l'oral.

1. De l'ignorance totale à un statut clairement défini

Si l'oral est depuis longtemps mentionné dans les textes officiels, seule la capacité à parler était évoquée, comme si « comprendre » allait de soi !

Il a fallu attendre les années 60 et le développement des méthodes audiovisuelles pour qu'apparaisse la référence à la compréhension de l'oral. À partir de 1970, les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale ont clairement affirmé que les compétences de l'oral, notamment la compréhension, étaient à privilégier. On retrouve cette évolution dans tous les référentiels du ministère de l'Agriculture et de la Pêche.

Pourtant, la consultation des cahiers de textes indique qu'un temps insuffisant est consacré au travail de cette compétence et les observations dans les classes font apparaître des pratiques contestables.

2. Pour un enseignement efficace de la compréhension de l'oral

2.1. Respecter la spécificité de la langue orale

La langue orale se différencie fondamentalement de la langue écrite. C'est un continuum sonore qui se caractérise par la rapidité de transmission du message et son caractère fugitif (la mémoire à court terme est d'environ 20

secondes), des redites, des hésitations, des phrases inachevées ou tronquées, une syntaxe simplifiée, voire différente, une grammaire propre. Pour toutes ces raisons, elle est beaucoup plus opaque que la langue écrite. À cela s'ajoute, pour les francophones habitués à une langue syllabique, la difficulté à comprendre une langue accentuée.

En ce qui concerne la grammaire de l'oral, il faut faire prendre conscience aux élèves que la grammaire ne se réalise pas de la même façon à l'oral qu'à l'écrit. Exemple : on apprend, en français, que le pluriel de la troisième personne du présent des verbes du premier groupe se forme en ajoutant ENT : « Il joue, ils jouent » mais il joue et ils jouent se prononcent-ils différemment ? Inversement les «-ed » de « walked » et de « ended » ne se prononcent pas de la même façon.



Les règles de l'écrit ne s'appliquent pas au code oral. Il est donc impératif de différencier l'enseignement de ces deux codes.

2.2. Entraîner à la compréhension orale

2.2.1. Les pratiques déviantes

Atomisation de la langue

Tout document, qu'il soit oral ou écrit, constitue un tout, porteur de sens. Il convient de ne pas l'atomiser, c'est-à-dire ne pas le considérer comme un réservoir d'éléments lexicaux et de structures indépendants les uns des autres, à étudier séparément. Une telle dérive conforte les élèves dans « *l'illusion que comprendre est avant tout affaire de vocable à connaître a priori et non recherche d'indices, mise en relation, recours au raisonnement, prise de conscience que le sens traverse le document, qu'il ne se donne pas mais qu'il est à construire. Faute d'être initiés à cette approche méthodique, les élèves ont peu de chances de devenir des lecteurs ou des auditeurs efficaces, c'est-à-dire autonomes.* » (Rapport IGEN 2000 - page 107)

Confusion entre évaluation et enseignement

On voit trop souvent les enseignants ignorer les difficultés du document. Omettant la phase d'élucidation, ils proposent d'emblée des activités qu'ils considèrent comme de l'aide mais qui relèvent, en fait, de l'évaluation : en effet, poser une question pour obtenir la réponse « exacte », c'est évaluer. Pour aider les élèves et améliorer leurs compétences en compréhension de l'oral, il faut leur montrer *comment* on parvient à cette réponse, c'est-à-

dire leur faire acquérir, par un entraînement régulier et soutenu, des méthodes qui, réutilisées dans d'autres situations, leur permettront finalement d'accéder à l'autonomie.

Exemple (en anglais) :

Croyant entraîner à la compréhension orale, un enseignant donne le script d'un dialogue sous forme lacunaire. Un des éléments manquants est « I'll show... ». Le professeur demande la « bonne » réponse, un élève a entendu « I'm sure... », « Wrong » dit l'enseignant, avant de lui fournir la réponse exacte. Le professeur a montré par là que seule la bonne réponse importait mais qu'a-t-il réellement enseigné à ses élèves ?

Pour améliorer leurs compétences en compréhension orale, il aurait dû, dans un premier temps, demander aux élèves de citer les éléments susceptibles de se contracter avec [d, m, ve, ll] et retourner au document plusieurs fois si nécessaire pour confirmation.

Dans un deuxième temps, il aurait fallu proposer une phase de conceptualisation permettant aux élèves de prendre conscience que les mots grammaticaux sont normalement inaccentués, ce qui constitue une difficulté majeure et récurrente pour des oreilles francophones.

Un enseignement de la prononciation négligé, voire oublié

Les difficultés, pour les francophones, à comprendre et parler une langue accentuée doivent conduire les enseignants à introduire dans les activités de classe un travail régulier de la prononciation, travail déterminant pour la compréhension et la transmission de messages oraux. Il ne s'agit pas d'imposer aux élèves l'apprentissage et l'utilisation de tous les signes de la phonétique internationale mais de les amener par une pratique raisonnée de la phonologie à une meilleure maîtrise des accents, du rythme et de l'intonation. Il est, en effet, indispensable de rappeler constamment aux élèves que, beaucoup plus que les erreurs grammaticales ou syntaxiques, ce sont les erreurs de prononciation qui constituent un obstacle à la communication, notamment dans le domaine de la compréhension. Combien de fois n'entend-on pas les élèves se plaindre que les locuteurs natifs parlent trop vite ou ont un accent trop prononcé, démontrant ainsi leur incapacité à comprendre une langue authentique ? C'est pour les mêmes raisons que l'enseignant devra s'obliger à ne pas ralentir indûment le rythme de la langue qu'il utilise lui-même en classe.

2.2.2. Des conditions matérielles acceptables

L'outil de base demeure le magnétophone, encore faut-il qu'il soit suffisamment

puissant et résistant. Par ailleurs, il devient urgent de ne plus voir d'enseignants chargés de matériels arpenter les couloirs. La mise à disposition d'une ou plusieurs salles spécialisées, prioritairement affectées aux langues, s'impose. Ces locaux doivent présenter de bonnes caractéristiques acoustiques, associées à un aménagement de l'espace propice à la communication entre les élèves.

Les nouvelles technologies proposent également des outils qui ne sauraient être ignorés.

2.2.3. Choix du document

Langue orale authentique

Il importe de travailler exclusivement à partir de supports présentant une langue orale authentique. On écartera systématiquement l'écrit oralisé.

Durée

La compréhension orale est une activité fatigante qui nécessite une concentration intense ; c'est pourquoi il convient de ne pas proposer de documents trop longs : deux minutes trente semblent une durée à ne pas dépasser.

Les différents types d'écoutes

De même qu'il existe des modes de lecture différents suivant la nature du document écrit, on distingue *plusieurs* formes d'écoute : *globale, détaillée sélective ou exhaustive*. La modalité d'écoute retenue sera fonction des documents sélectionnés et de l'objectif visé.

La vidéo

Le support vidéo est un outil précieux mais il semble plutôt adapté à la compréhension globale ou sélective ; en effet, les contraintes de manipulation notamment en font un outil peu approprié à la compréhension détaillée, qui exige une fréquentation intensive du message oral.

2.2.4. La préparation



Il est impératif que, lors de la préparation de son cours, le professeur utilise prioritairement, comme support de travail, l'enregistrement et non le script. Il analysera finement les obstacles que les élèves pourront rencontrer et proposera des stratégies pour les aider à les surmonter.

2.2.5. La mise en œuvre pour des élèves actifs

La pré-écoute

Trois maîtres mots : *concentration, curiosité, contexte*. Cette phase vise à mettre les élèves « en position d'auditeurs engagés », à susciter leur curiosité et à mobiliser leurs connaissances – qu'elles soient linguistiques et/ou extra linguistiques –, à les amener à émettre des hypothèses sur le document, bref à créer les conditions d'une écoute attentive.

A cet effet, on pourra s'appuyer sur un document iconographique, une vidéo, un objet, un mot clé. Le tableau s'avère à ce moment un auxiliaire précieux. On pourra, à ce stade, expliquer les quelques mots et expressions clés qui constitueraient un obstacle insurmontable à la compréhension, en accordant une attention toute particulière à leur prononciation. Il ne s'agit surtout pas d'enseigner du lexique au travers de la compréhension orale.

La pré-écoute ne constituant qu'une introduction, en aucun cas elle ne doit empiéter sur le temps nécessaire à l'exposition à la langue orale.

La compréhension globale



Il faut entraîner l'élève à repérer et tirer parti des éléments extralinguistiques (bruits, ton des voix, nombre de locuteurs, accents...), à identifier le type du support (poème, discours, bulletin météorologique...) et à en tirer des conclusions utiles : selon qu'il s'agit d'un bulletin météo, d'une interview ou autre, on peut s'attendre à du lexique et des structures spécifiques, un jeu de questions/réponses...

La compréhension détaillée

Un travail de va-et-vient constant entre émission d'hypothèses et vérification constitue le fondement de l'activité de compréhension orale ; cela implique des retours fréquents au document sonore, des échanges dans la classe pour confrontation, vérification. Tout ce travail se fait obligatoirement en langue étrangère ; il est ponctué de brèves pauses qui visent à une mise en commun afin de s'assurer de la compréhension de tous. Il se produit aussi un va-et-vient constant entre compréhension et expression orale puis écrite. L'utilisation du tableau est, à ce moment, essentielle : prise en notes des contributions des élèves, correction, enrichissement aboutissant à la rédaction d'un compte rendu organisé. Comme on n'entend bien que ce à quoi l'on s'attend, il est utile de fixer des tâches aux élèves afin de susciter des écoutes ciblées : repérer le lieu de l'action, l'âge des personnages, etc. C'est ce que proposent les grilles d'écoute que l'on trouve très fréquemment dans les préparations. Ces grilles

ne sont pas sans intérêt car, contrairement au questionnement professoral, elles permettent à chaque élève d'être actif. Cependant, elles ne sont que des outils : le professeur doit progressivement apprendre à ses élèves à construire leurs propres outils de décodage, à prendre des notes et finalement à se passer des grilles.

3. L'évaluation de la compréhension orale

Quelle que soit sa nature, elle doit être fiable.

Pour la mise en œuvre de l'évaluation de cette compétence, on se reportera à la note de service N° 2000-2094 du 2 octobre 2000.

CHAPITRE XIII

Les pratiques d'écriture dans l'enseignement du français

Les élèves qui entrent dans l'enseignement agricole font pour partie le choix d'un enseignement professionnel par manque d'intérêt pour les matières générales, notamment le français. Les représentations de la discipline sont souvent négatives : réticence voire rejet face à la lecture et face à l'écriture. Si lecture et écriture vont de pair, ces deux activités, dont la visée délimite le champ de l'enseignement du français, ont leur spécificité. Les pratiques de lecture analysées dans le précédent rapport annuel de l'Inspection trouvent ainsi un prolongement et un complément dans celui-ci, plus particulièrement consacré aux problèmes de l'enseignement de l'écrit.

Le statut dévalorisé de l'écrit chez les élèves est fondé sur des insuffisances rédactionnelles de nature variée : orthographe défaillante, faible maîtrise du code morphosyntaxique, tendance à décalquer l'écrit sur l'oral, difficulté à produire et à développer un texte argumenté...

Les enseignants ressentent douloureusement cette situation : l'ampleur de la tâche comme la lenteur des progrès sont facteurs de découragement et, dans les cas extrêmes, de renoncement.

D'autre part, un décalage important existe souvent entre les pratiques scolaires et la réalité psychologique et culturelle des élèves. De ce fait, le fossé se creuse entre les attentes des professeurs et les tâches proposées, aussi bien tout au long de la formation que dans les évaluations terminales. Face à ce constat, on s'attachera donc à suggérer des pratiques plus mobilisatrices.

1. Des constats de carence

1.1. Les élèves écrivent peu en cours

Les traces écrites sont nécessaires. Il est rare cependant qu'elles soient le fruit d'une activité rédactionnelle pendant le cours car les professeurs s'en tiennent le plus souvent à la consigne rituelle de la nécessaire prise de notes dont l'efficacité est faible. Son apprentissage est souvent fondé sur une approche essentiellement technique : en début d'année, quelques séances sont consacrées à l'emploi des abréviations comme si cette acquisition était suffisante pour résoudre les opérations complexes mises en jeu : sélection, hiérarchisation, reformulation. Ainsi l'approche technique, reprise d'une année sur l'autre, s'avère peu rentable : la technique n'a d'intérêt que si elle est préalablement finalisée.

Il est donc préférable de réfléchir à l'avance aux causes et aux buts de cette pratique tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

En dehors de l'aspect purement technique de la prise de notes, les professeurs laissent-ils aux élèves suffisamment de temps pour rédiger quelques phrases, un paragraphe, des éléments de synthèse à partir des activités de la séance ? Les aident-ils dans cette combinaison d'activités ?

Trop souvent, la transmission directe des contenus l'emporte et les professeurs se contentent alors de dicter, parfois abondamment.

La situation de recherche documentaire pourrait être l'occasion de produire des textes de synthèse et/ou de commentaire ; or les professeurs déplorent, sans toujours trouver la parade, les multiples activités de recopiage, de « photocollage »...que l'accès à Internet développe et amplifie. Il est donc opportun de créer des situations diverses de réception et de traitement de l'information écrite ou orale : recours à des sources variées, réalisation de textes très divers dirigés vers des destinataires différents et définis.

1.2. Les élèves écrivent en référence à un modèle unique : l'essai argumentatif

Les épreuves écrites des examens représentent un modèle si prégnant, exercent une pression si forte que toute l'activité de la classe est tendue vers ce but unique : ce phénomène de bachotage bien connu a pour unique référence le discours argumentatif au sens le plus général du terme. Les élèves connaissent bien cette norme scolaire à laquelle ils ne se soumettent pas avec enthousiasme.

siasme. Loin de récuser l'intérêt de la maîtrise du discours argumentatif, on peut s'interroger sur l'apprentissage de ce discours. Ne serait-il pas plus judicieux de l'aborder sous des formes et des modalités diverses qui, si elles ne sont pas directement liées au modèle de l'examen, concourent de manière indirecte à sa préparation.

Défendre une opinion quant à l'intérêt d'un document scientifique ou technique, critiquer une méthode de travail dans un domaine professionnel, apprécier la portée d'une argumentation dans un monologue ou un dialogue, apprécier le sens et la valeur d'un propos rapporté... constituent à égalité des approches du discours argumentatif.

La préparation aux épreuves d'examen (qui bien entendu n'est pas à supprimer) a parfois l'effet pervers de diminuer le nombre de sujets traités et de n'aborder ces sujets que sous un aspect ne permettant pas ou peu de diversifier les formes de discours.

L'introduction récente de l'écriture d'invention dans les démarches pédagogiques dans les programmes, dans certains examens, constitue une importante source de diversification.

Elle suscite généralement l'intérêt des élèves, est gratifiante et mobilisatrice, permet de lever des inhibitions par rapport à l'écrit et de transférer des techniques et des méthodes à d'autres champs notamment celui de l'argumentation.

1.3. Les professeurs ne s'investissent pas suffisamment dans l'écrit

Les professeurs sont avant tout des correcteurs qui, dans le cadre de leurs activités, ne pratiquent l'écriture que dans des situations bien particulières : tableau, annotations d'évaluation, appréciation générale, corrigés de devoirs... L'usage du tableau, outil de base de l'enseignement, devrait faire l'objet d'une réflexion spécifique. En raison du poids de l'écrit dans notre culture et de notre tradition d'enseignement, toute inscription au tableau prend aux yeux des élèves une valeur exemplaire. Le mode d'emploi du tableau a donc besoin d'être explicité, clarifié, systématisé. Il est impératif qu'il marque la trace concrète d'une démarche de recherche directement accessible et consultable à tout moment.

Les écrits brefs que représentent les annotations de correction sont certes indispensables, ils gagnent à être bien connus et bien répertoriés par les élèves. Les appréciations générales supposent quant à elles un véritable « art du bref », si l'on veut dépasser le stade des formulations somme toute assez stéréotypées. De même il est rare que les professeurs rédigent entièrement

le corrigé des devoirs demandés. Cette activité, si elle n'est ni obligatoire ni absente de dérives, offre l'occasion de fournir de temps à autre un exemple de formulation concrète même si elle n'a qu'une valeur relative.

Par rapport à l'écriture d'invention qui de plus en plus s'installe dans les classes, il est bon que les professeurs qui la pratiquent soient eux-mêmes formés à ces techniques, qu'ils aient pu éprouver eux-mêmes les difficultés d'une consigne donnée, les différentes manières de réaliser un écrit dans des registres très variés.

Un investissement différent est nécessaire dans ce domaine pour dépasser le stade des formes habituelles les plus conventionnelles du rapport à l'écrit.

2. Pour des pratiques d'enseignement plus mobilisatrices

L'apprentissage de l'écrit ne se joue pas au seul niveau linguistique de la maîtrise d'un code. La réflexion didactique des trente dernières années, validée tant par d'abondantes recherches théoriques que par de multiples expériences de terrain, a considérablement renouvelé et enrichi le modèle des compétences rédactionnelles (voir les revues pédagogiques contemporaines). L'écriture mobilise des processus cognitifs, sémantiques, pragmatiques, sans omettre la dimension affective et identitaire engagée par le scripteur.

En se fondant sur cette vision élargie de ce qui est en jeu dans l'écrit, l'enseignement des compétences d'écriture pourrait être renouvelé et enrichi. Il serait notamment souhaitable de réorienter les pratiques pédagogiques dans trois domaines :

- Les phénomènes de *textualité* : un texte est autre chose qu'une simple succession de phrases. Mettre en évidence les différents procédés qui rendent compte de la cohérence des textes, s'attacher à montrer leur diversité, constitue une aide forte à l'écriture.
- Les phénomènes de *réécriture* et les procédures de révision : écrire est toujours réécrire. La prise de conscience des différentes opérations (effacement, ajout, suppression, remplacement) inhérentes à l'acte d'écrire permet de comprendre l'intérêt de la réécriture et d'améliorer sensiblement les textes produits, qu'il s'agisse d'un texte documentaire, d'un essai argumentatif, d'un texte d'invention.
- Les phénomènes d'*interaction lecture-écriture* : lire pour mieux écrire, écrire pour mieux lire. Les nouveaux programmes de seconde mettent l'accent sur la nécessité de pratiquer l'écriture d'invention au même titre que

l'écriture de commentaire ou d'argumentation. Écrire dans les textes par exemple (transformer un sommaire en scène, rétablir une ellipse...) est à la fois un moyen de s'approprier des notions et d'évaluer la lecture.

Ces orientations ne sont pas sans conséquences sur les pratiques d'évaluation. Elles fournissent des éléments concrets (procédés de mise en œuvre de la cohérence textuelle, reprises nominales et pronominales, caractéristiques d'une scène romanesque du point de vue du traitement du temps, relations scène/pause/ellipse, système de la relation répétition/progression/non-contradiction...).

Par ailleurs, la généralisation des grilles de correction a permis de diminuer une part de subjectivité. Toutefois une grande disparité de notation subsiste entre les correcteurs d'une même épreuve. L'harmonisation est perçue comme inefficace, laissant place à deux attitudes opposées : le laxisme ou l'hypercorrection... La faiblesse, voire l'indigence, de certaines copies engendre des attitudes complexes : lassitude, désespoir, colère, doute, démobilitation. Une prise en compte des éléments précités pourrait permettre de renouveler les pratiques et d'harmoniser les évaluations.

2.1. Multiplier les occasions d'écriture et de réécriture

Nulla dies sine linea... Les multiples compétences qui entrent en jeu dans la maîtrise rédactionnelle supposent une pratique importante de l'écrit. Il n'est pas nécessaire que les élèves écrivent des textes très longs, mais il est essentiel qu'ils soient fréquemment invités à écrire, à rédiger des textes très variés et à faire aussi souvent que possible le lien avec d'autres disciplines (que l'on songe à la démonstration dans le raisonnement mathématique - cf. distinction : démontrer/convaincre/persuader). Rappelons que l'écrit n'est pas le monopole des professeurs de français. Tout professeur est amené à utiliser la langue française et à formuler des exigences dans ce domaine. Les divers écrits professionnels (rapport de stage, dossier d'étude technique, EPI...) sont fondés sur des normes spécifiques et un usage particulier de la langue. Une collaboration réelle entre les professeurs ne saurait cantonner le professeur de français dans le rôle de gardien sourcilieux de l'orthodoxie linguistique. L'autonomie des élèves et le statut de l'écrit ne peuvent être renforcés que par des pratiques qui engagent l'ensemble de l'équipe pédagogique.

3. Conclusion

Ce diagnostic un peu rude des pratiques de l'enseignement de l'écrit n'est pas une remise en cause du sérieux et de la conscience professionnelle des

professeurs de français. Ce problème déborde d'ailleurs le strict cadre de la classe de français. Il n'en reste pas moins que l'enjeu de la maîtrise de l'écrit demeure fondamental pour la discipline et qu'une réflexion permanente sur les pratiques ne peut être éludée.

Les instituts de formation devraient être plus présents sur ces questions tant en ce qui concerne la formation initiale des futurs professeurs qu'en ce qui concerne la formation continue.

L'enseignement de la philosophie en baccalauréat technologique

L'enseignement agricole a intégré l'originalité du système éducatif français en proposant un enseignement obligatoire de philosophie en fin du cycle secondaire. Celui-ci est aujourd'hui majoritairement dispensé dans les séries technologiques (environ 226 sections dans les établissements publics et 100 dans le privé). On le trouve dans une moindre mesure en Terminale S (environ 70 dans le public et 5 dans le privé ; les effectifs de ces sections sont généralement assez restreints).

1. Une position ambiguë dans l'institution

1.1. Une discipline à la recherche de ses enseignants

Les lauréats du CAPESA externe de Lettres modernes découvrent avec étonnement qu'ils peuvent se voir confier l'enseignement de la philosophie en classe terminale technologique ou scientifique, ou en BTA : dans le calcul de la dotation aux établissements, GEODE répertorie ces enseignants sous la catégorie 6010, « FR-PHI-TEC », français-philosophie-techniques d'expression et de communication.

En l'absence d'un corps de professeurs certifiés de philosophie de l'enseignement agricole, la situation sur le terrain est extrêmement variée. L'accord du cadre réglementaire et de la spécificité disciplinaire donne lieu à des cas de figure très différents :

- le recours à un spécialiste de la discipline, généralement vacataire ou contractuel : des étudiants dans certains lycées proches des centres universitaires, des professeurs certifiés de philosophie de l'Éducation nationale du lycée voisin ;

- l'utilisation de ressources locales : certains enseignants de Lettres ou d'ESC ont obtenu, dans leur cursus antérieur, une licence ou une maîtrise de philosophie et prennent alors en charge les heures d'enseignement ;
- l'enseignant de Lettres titulaire, en l'absence de solution extérieure ou locale, se retrouve donc en position d'assumer l'enseignement d'une discipline dans et pour laquelle il n'a pas été formé. Dans le cas d'une équipe pédagogique, c'est généralement le dernier arrivé dans l'établissement à qui échoit cet enseignement. Il arrive également que l'on fasse de nécessité vertu et que tel enseignant, contraint initialement d'enseigner la philosophie, succombe aux charmes de la discipline qu'il finit par revendiquer - à l'issue d'un long et fort travail qu'il convient de saluer.

La taille des établissements élargit la marge de manœuvre des lycées : si les sections technologiques et les classes de BTA ont un horaire hebdomadaire de deux heures par semaine, en Terminale S, les élèves ont quatre heures à l'emploi du temps. On peut ainsi arriver dans quelques établissements à un demi-poste d'enseignement.

Cet appui sur des compétences proprement philosophiques n'est pas sans effets pervers sur... l'enseignement des Lettres. Les philosophes recrutés sont amenés à compléter leur service par des heures de français. Les concours réservés ont ainsi permis de titulariser des contractuels exerçant depuis de nombreuses années, mais peu formés dans les disciplines littéraires.

1.2. Des enseignants en quête de formation

Les ressources en matière de formation sont minimales : l'équivalent d'un demi-poste à l'ENESAD et des collaborations ponctuelles d'enseignants à l'ENFA. Un effort a été mené dans la prise en compte de ce besoin par la formation initiale ; il doit être poursuivi et approfondi.

Il serait néanmoins illusoire de penser que la formation initiale suffit à répondre aux besoins des jeunes enseignants. Il importe donc que la formation continue articule mieux son offre avec la formation initiale et qu'elle concentre son action sur des sessions généralistes répétées prenant en compte le traitement quotidien d'un enseignement de la philosophie, plus qu'elle ne la disperse sur des stages dont les problématiques stimulent les seuls initiés. Il serait en particulier intéressant que les recherches menées à leur occasion à Dijon depuis plusieurs années donnent lieu à des publications largement diffusées.

Il existe une association des professeurs de philosophie de l'enseignement agricole public, de même qu'une Conf'Philo. Mais ces instances, faute peut-être d'une impulsion institutionnelle, sont peu vivaces ou peu efficaces. Elles sont en effet à l'heure actuelle peu productives d'échanges de pratiques et de ressources, nonobstant les virtualités dont elles sont porteuses.

2. Des tensions des pratiques

La philosophie est une chose trop sérieuse pour être confiée aux seuls philosophes, mais il n'est pas sérieux de prétendre qu'un enseignant de Lettres est *ipso facto* et *sua sponte* un professeur de philosophie. Les indicateurs que l'Inspection mobilise dans son expertise (observation de classes, rencontres avec les enseignants, lecture de cahiers de textes ou de classeurs d'élèves) mettent en évidence que la maîtrise de l'enseignement de la philosophie dans les classes est polarisée en particulier par des réponses construites et raisonnées à trois couples d'exigences concurrentes.

2.1. La cohérence de la progression versus la juxtaposition des concepts

La formation est très largement concentrée sur la classe terminale - ce qui présente l'avantage de regrouper les heures de façon significative. Exceptionnellement, l'enseignement est réparti sur les deux années ; cette formule, à laquelle rien ne s'oppose dans le silence des textes réglementaires, ne présente pas que des inconvénients et gagnerait sans doute à être davantage expérimentée.

Les professeurs se plaignent souvent de la lourdeur du programme et les cahiers de textes montrent qu'il est parfois incomplètement traité. À la différence des programmes de l'Éducation nationale qui reposent sur l'étude de notions (neuf pour les séries technologiques), le référentiel est fondé sur des couples de notions conçues comme autant de domaines d'appropriation, d'application et d'acquisition de la démarche philosophique : conceptualiser, problématiser, argumenter. Les onze couples à traiter ne peuvent faire l'objet d'un seul traitement successif dans leur ordre de présentation ; l'atomisation de la démarche, la dispersion du travail font perdre de vue l'unité du champ philosophique et le sens de l'activité. Il importe donc que, dans sa réflexion didactique préalable, l'enseignant ordonne cette multiplicité conceptuelle et fasse émerger un principe fédérateur, fil rouge dont le déroulement progressif sera garant de la cohérence du parcours.

Deux types de progression semblent particulièrement efficaces – mais il n'est pas de règle absolue en la matière, tout dispositif étant susceptible de générer des dérives :

- une progression par emboîtement des notions et des concepts : à l'instar des « longues chaînes de raison » cartésiennes, le professeur explicite les liens qui unissent les différents concepts. Par exemple, à partir de la séquence inaugurale qui définit la philosophie comme une posture d'interrogation, les élèves sont amenés à l'étude de la conscience (il n'y a pas de questionnement sans conscience), puis de la liberté (il n'y a pas de conscience sans liberté), puis du droit, de la loi et de la justice (il n'y a pas de liberté sans la loi), etc. La dérive en l'espèce est une cohérence de surface, une juxtaposition masquée...
- une progression par recoupements et reprises : cette démarche repose sur l'inscription des onze couples dans un nombre restreint de catégories redéfinies par l'enseignant dans le sillage de la trilogie kantienne. Par exemple, le triptyque (l'homme et le monde, la connaissance et la raison, la pratique et les fins) ou la triade (raison, esthétique, politique). Chacun des couples est ainsi susceptible de plusieurs éclairages. La dérive en l'espèce est une discrimination insuffisante, une répétition insidieuse...

2.2. Le texte philosophique versus la parole des élèves

La philosophie a-t-elle besoin de son histoire ? Philosophe-t-on à partir de son expérience personnelle ou en se fondant sur la tradition philosophique ? Ces sujets canoniques de dissertation renvoient concrètement à la conduite des séances. Les recommandations pédagogiques suggèrent de « privilégier [...] les activités qui permettront aux élèves de mettre à l'épreuve leur propre pensée » et soulignent le recours « indispensable » à l'étude de textes philosophiques « pour soutenir et enrichir leur réflexion ». Le travail initial sur les représentations spontanées des élèves est ainsi une étape nécessaire et heuristique de l'approche d'un concept : appel à des tentatives de définition, convocation de l'expérience personnelle, recours à des expressions variées, retour sur les usages du terme... Encore faut-il que cette amorce ne soit pas un simple prétexte, le moment où l'enseignant donne la parole aux élèves pour mieux la reprendre durablement par la suite. Le professeur connaît, pour l'avoir préparé et élaboré, le cheminement conceptuel. Il importe qu'il conserve présents à l'esprit les errements et tâtonnements inhérents à l'apprentissage. La tentation de l'exposé magistral est forte, elle présuppose implicitement un public acquis à la discipline. Il convient donc que l'enseignant sache mettre en

œuvre des démarches mobilisatrices, élaborer des médiations et construire la réflexion avec les élèves, non à leur place. Dans cette confrontation aux grands écrits de la tradition philosophique, l'important est moins l'exposition d'une pensée originale que la mise en valeur du cheminement de la réflexion. La convocation des textes vise l'apprentissage de la pensée critique, plus que la découverte d'une pensée élaborée ; pour formuler l'opposition en termes scholastiques, ce qui est décisif en baccalauréat technologique, c'est le *modus operandi* et non l'*opus operatum*. L'histoire de la philosophie ainsi que l'approche des grands systèmes philosophiques ne sauraient constituer l'objet de la formation.

2.3. La réflexion philosophique *versus* la préparation au baccalauréat

Les élèves découvrent la philosophie en début d'année... et sont évalués certificativement deux fois dans cette discipline. Le risque est donc grand que la formation soit pilotée par les modalités de l'évaluation. De fait, l'écrit est moins utilisé dans sa dimension cognitive et réflexive que dans la perspective de l'écrit normé de l'épreuve terminale : devoirs sur table et épreuves blanches sont à juste titre mis en place avec une assez grande régularité ; dans une moindre mesure, les textes abordés donnent lieu à un questionnaire préparatoire ou à une recherche documentaire. Mais le travail de mise en mots et de mise en forme est peu pris en compte pour lui-même et n'intervient pratiquement pas à l'occasion du face à face, alors que les élèves peinent à construire le discours attendu, partagés entre une écriture du moi-je de l'expérience vécue et celle du je réflexif du *cogito*. La pensée rationnelle n'est pas seulement l'exercice de la raison pure ou pratique, elle est aussi fondée sur l'usage de la raison graphique, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Jack Goody. Le dicté de l'enseignant est sans commune mesure formative avec le rédigé de l'élève... De même que l'approche orale des textes permet une interaction entre l'expérience subjective et la pensée philosophique aboutie des auteurs, de même l'intégration de l'écriture dans la formation, notamment l'attention au jeu des instances énonciatives devrait permettre de mieux résoudre les tensions entre des productions langagières gorgées d'affects et un discours formel et désincarné. La maïeutique socratique était un dialogue, mais elle ne nous est connue que par la reformulation platonicienne.

3. Des modalités d'évaluation peu exploitées

3.1. Le CCF : une difficile mise en œuvre pluridisciplinaire

La note de cadrage qui définit le contrôle en cours de formation (C96/2001 du 18/1/1996) ouvre un champ très large à l'évaluation de l'exercice d'une « *réflexion critique sur le monde contemporain* » tant par les objets (nombreux thèmes possibles) que par les situations proposées (oral ou écrit, à partir d'un travail individuel ou en groupe). « *La note est attribuée conjointement* », dit la note de service ; les thèmes sont « *étudiés conjointement (histoire, philosophie, sciences et techniques)* », précise l'objectif 3 du référentiel.

Force est de constater que la prégnance des compétences disciplinaires sur l'organisation modulaire restreint considérablement le champ du possible. De façon très minoritaire, le CCF se déroule oralement ou s'appuie sur un travail de groupe. Le thème culture et culture scientifique et technique est pratiquement exclu, ne serait-ce que parce que les six heures pluridisciplinaires attribuées aux sciences et technologies sont rarement effectuées en tant que telles. C'est majoritairement un questionnement de philosophie politique qui fait l'objet du contrôle, appuyé sur une référence majeure (Spinoza, Rousseau...). La contiguïté et non la collaboration avec l'histoire peuvent rendre compte de ces réalisations hybrides. La structure de l'épreuve est dans l'ensemble très proche de l'épreuve terminale : deux questions de compréhension du texte et un essai dont certaines épreuves vont jusqu'à reproduire le libellé de l'examen. Le CCF ne saurait se réduire à un décalque ou à une répétition générale de l'épreuve terminale

La mise en œuvre d'une épreuve pluridisciplinaire n'en est que plus méritoire dans ce qu'elle révèle de concertation réelle entre les enseignants et d'investissement partagé dans des problématiques larges : l'esthétique (à partir notamment de la politique culturelle des États totalitaires), la civilisation extra-européenne (par le biais de la décolonisation) sont des points de rencontre féconds qui donnent sens à l'unité du module.

3.2. L'épreuve terminale à l'aune de la dissertation

La notation témoigne d'une bienveillance générale à l'égard des candidats ; elle n'est pas sans effets contradictoires. Si elle ne fait pas montre d'une sévérité excessive devant les prestations les plus faibles (9 copies sur 60 obtiennent entre 2 et 5), elle valorise parcimonieusement les bonnes copies (note maximale 16, 4 copies entre 14 et 16). Les deux premières questions

en particulier qui visent à vérifier la compréhension d'une argumentation philosophique donnent exceptionnellement lieu à l'attribution de la note maximale (trois copies pour la question 1, aucune pour la question 2). On voit mal pourquoi une réponse convenable à une épreuve d'examen - et non de concours - ne serait pas justiciable de la note maximale prévue par le barème.

L'essai paraît concentrer les difficultés et les griefs des correcteurs. La production d'une argumentation philosophique en une trentaine de lignes est jugée dérisoire ou indigne. Il est vrai que la gestion du temps des deux parties de l'épreuve s'opère généralement au détriment de la partie philosophique. Il n'empêche que la longueur demandée est toujours respectée. Si l'on peut concevoir que l'épreuve soit affectée d'une durée plus importante, les vraies résistances apparaissent plutôt résider du côté du poids du modèle de la dissertation dans les catégories de l'entendement professoral (la dissertation philosophique, note un professeur sur une copie, exige que l'on s'interroge...). Cette forme discursive n'est qu'une réalisation parmi d'autres de la visée argumentative du philosophe. La tradition rhétorique et sa consécration canonique dans l'institution scolaire dans laquelle les enseignants ont été formés imposent ainsi des normes formelles (introduction en trois parties, développement en thèse/antithèse/synthèse) qui absolutisent la construction de la réflexion. Une clarification est nécessaire. L'essai n'est pas un succédané ou un ersatz de la dissertation, il est encore moins une forme d'évaluation du pauvre. Ce genre, largement illustré dans la production éditoriale contemporaine, permet de conjuguer valablement et spécifiquement deux exigences concurrentes, une logique d'organisation et de structuration en regard d'une logique d'argumentation et de prise de position. C'est la conjonction de ces postures qu'il importe de sanctionner, dans tous les sens du terme, dans les copies des candidats.



RECOMMANDATIONS

• Mettre l'accent sur la formation des enseignants

Il est sans doute possible dans quelques gros établissements de créer des demi-postes à profil. Il serait aussi envisageable de créer des postes entiers sur un regroupement d'établissements à l'intérieur d'une région en prenant en compte l'heure de première chaire et l'heure de décharge des déplacements. Mais ces solutions ne toucheraient pas la majorité des établissements. Elles devraient néanmoins être envisagées et étudiées autour des établissements qui ont une Terminale scientifique. L'importance de l'horaire et du baccalauréat impose de ne confier

ces classes qu'à des spécialistes patentés de la discipline. C'est donc sur la formation des enseignants de Lettres que repose la qualité de l'enseignement de la philosophie en baccalauréat technologique. Il convient de faire correspondre à la spécificité des charges des enseignants de Lettres de l'enseignement agricole une spécificité disciplinaire de leur formation.

• **Réfléchir à l'introduction de la philosophie en baccalauréat professionnel**

« *Personne ne songerait aujourd'hui, écrit Alain Renaut, président du Groupe technique disciplinaire en charge des programmes de l'Éducation nationale, à revenir sur cette bienheureuse exception française que constitue l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales de lycées.* » Il est dès lors choquant qu'échappent à cet enseignement les élèves engagés dans une section qui mène au baccalauréat professionnel – diplôme de niveau IV qui ouvre l'accès à l'université, même si ce n'en est pas la vocation. Certains élèves ressentent cette absence comme la marque d'une inégale dignité des formations. Cette incohérence institutionnelle est d'autant plus choquante que les dernières années ont fortement mis l'accent sur l'éducation à la citoyenneté comme finalité essentielle du système éducatif. L'enseignement agricole serait fidèle à sa tradition d'innovation en inscrivant, ne serait-ce qu'à titre expérimental, un enseignement de philosophie dans le cursus du baccalauréat professionnel.

Le document dans le cours d'histoire

La quasi-totalité des leçons d'histoire observées depuis trois ans par les inspecteurs d'histoire et de géographie de l'enseignement agricole comporte son appareil de « documents » : textes (discours, mémoires, articles de journaux), tableaux statistiques, dessins de presse ou œuvres d'art ; l'histoire scolaire rejoint ainsi l'histoire universitaire, édifiée sur des documents. Pourtant, si la nécessité d'utiliser des documents dans les leçons est désormais incontestée, la nature de ces documents, leur statut dans la séance d'enseignement et leur mode d'utilisation posent de nombreuses questions. C'est sans doute que l'irruption du document dans l'histoire enseignée est relativement récente.

1. Le travail de l'historien et la leçon d'histoire, des histoires parallèles

Si, depuis toujours, les historiens recourent à des documents pour constituer le savoir historique, l'histoire scolaire n'a très longtemps été traitée que comme un récit, plus ou moins édifiant.

1.1. Écrire l'histoire : le document incontesté

Dès l'Antiquité, les historiens basent leur œuvre sur une recherche « documentaire ». En Grèce, Hérodote et Thucydide sont les premiers à recourir aux témoignages, une démarche que retrouvent les humanistes de la Renaissance, qui renouvellent l'analyse des documents, en les critiquant rigoureusement, textes sacrés compris. Cette évolution aboutit au XIX^e siècle à la constitution de l'histoire comme science humaine, avec Fustel de Coulanges. Une fois refermées la parenthèse romantique et ses fresques exaltées, les positivistes fondent définitivement la connaissance historique sur une étude minutieuse des documents, textes (archives) bien sûr, mais aussi monnaies, sceaux, inscriptions, vestiges archéologiques, voire traditions orales, soumises à une stricte analyse.

Le document triomphe avec l'école des *Annales d'histoire économique et sociale* (Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel...), pour qui l'historien,

en vrai scientifique, « doit procéder par hypothèse, recherche documentaire de la preuve, reconstitution des éléments de réponse, vérification ou infirmation du point de départ » (R. Mandrou).

1.2. Enseigner l'histoire autrefois : le document ignoré

En revanche, l'histoire scolaire s'est longtemps passé de documents. Le cours d'histoire se présentait comme un récit émaillé de dates et de hauts faits, plus ou moins intéressant selon la matière, le talent ou la conviction de l'enseignant. L'exposé avait certes pour but « *d'éviter que le passé ne s'efface* », selon la formule d'Hérodote, mais surtout d'édifier les élèves : « *en France, l'histoire sert à construire les Français* » dit Dominique Borne, ancien doyen de l'Inspection générale d'histoire-géographie ; c'est ainsi que, sous la III^e République, la leçon d'histoire doit faire entrer « *la République au village* », construire le patriotisme et renforcer la cohésion nationale et que, à partir des années 1950, l'histoire enseignée est un récit qui doit favoriser l'intégration, en aidant les élèves à prendre conscience de la valeur de l'autre et de ses différences.

Plus qu'une discipline « scientifique », l'histoire scolaire fut donc, jusqu'à une période récente, une sorte de leçon de morale. Pour stimuler l'intérêt des élèves, les manuels étaient illustrés de vignettes reconstituant les faits : Vercingétorix jetant ses armes aux pieds de César, Louis XIV aux Gobelins, Bonaparte au Pont d'Arcole ; les manuels de l'enseignement secondaire comportaient quelques textes historiques appelés « lectures complémentaires », mais jusque dans les années 1970, on n'aborda le commentaire de documents qu'à l'université.

1.3. Enseigner l'histoire aujourd'hui : le document convoqué

Après 1968, les jeunes professeurs veulent que leur enseignement reflète le renouvellement des champs historiques. Dès lors, les programmes officiels tiennent de plus en plus compte des méthodes, des préoccupations et des acquis de la recherche universitaire.

Par ailleurs, le souci de mettre l'enfant au cœur du système scolaire aboutit à une critique du cours magistral, tandis que les chercheurs en sciences de l'éducation prônent les méthodes actives, la non-directivité et l'individualisation des apprentissages.

La population scolaire, quant à elle, se transforme profondément : la « réforme Haby », votée en juillet 1975 et appliquée à la rentrée 1977, instaure le collège

unique et cause l'irruption au collège, puis au lycée, d'élèves incapables de rester assis à écouter un exposé magistral, à qui il faut proposer des « activités » variées. Le commentaire de documents apparaît alors comme une panacée. La création des CDI, plus ambitieux que les bibliothèques, le développement de la reprographie, du rétroprojecteur permettent de mettre à la portée des élèves des masses de documents aussi variés que possible.

Les documents, matériaux de base de l'histoire universitaire, sont donc devenus des matériaux de l'histoire enseignée, et « *les problèmes de fond de l'enseignement de l'histoire relèvent de l'épistémologie* ».

2. Utiliser le document dans la classe

2.1. Qu'est-ce qu'un document ?

Le temps de l'histoire commence avec l'invention de l'écriture ; avant, c'est la préhistoire. Les principaux documents, les plus utiles, les plus utilisés, sont donc des sources écrites, quelle que soit la façon dont elles ont été conservées et transmises : textes officiels (lois, règlements, édits, traités), séries statistiques, discours et déclarations, articles de presse ou correspondances, autobiographies et mémoires.

L'historien dispose d'autres matériaux documentaires : vestiges archéologiques, ensembles architecturaux et œuvres d'art, éléments de paysage (lavoir, moulin, pigeonnier, voies de communication...), révélateurs ethnographiques (fêtes, traditions culinaires, pratiques sociales diverses...), témoignages oraux, enregistrés ou non, retranscrits ou non...

Tous ces documents, dont l'authenticité doit avoir été vérifiée, sont les matériaux d'un « savoir savant » ; c'est à partir d'eux que s'est élaborée l'histoire universitaire.



- En histoire, le document est toujours une source originale, servant à fonder un savoir ou à confirmer une hypothèse.
- Les enseignants ne peuvent présenter comme des documents originaux les divers auxiliaires de la vulgarisation (frises chronologiques, organigrammes, pyramides des âges, etc.) qui permettent - en principe - de clarifier ou de consolider les savoirs, mais non de les constituer.

2.2. Des documents pour quoi faire ?

Dans quel but les enseignants convoquent-ils les documents ? Comment les utilisent-ils ?

2.2.1. Pour former à l'histoire

Certains élèves de l'enseignement agricole réalisent un véritable travail d'historien, quand, dans le cadre d'un MIL ou d'un PUS, ils produisent des monographies très intéressantes, en s'appropriant leur patrimoine, après une quête dans le maquis des archives et des témoignages. Ils accèdent ainsi aux méthodes de la recherche historique.

Mais c'est le plus souvent pour montrer aux élèves comment se fait l'histoire que l'on utilise un ensemble de documents. Le texte ou la représentation figurée choisis par l'enseignant montrent comment s'est construit le savoir historique : le règlement de la filature de coton permet de dire quelles sont les conditions de travail des ouvriers, la photo d'une manifestation de masse éclaire la volonté de ceux qui l'ont mise en scène...

2.2.2. Pour former par l'histoire

Le support du document est un outil pour l'acquisition de connaissances et l'apprentissage de savoir-faire. Le travail sur documents développe la capacité à analyser et synthétiser, c'est une éducation du jugement et du sens critique, car élèves apprennent à prendre en compte le contexte historique et à « relativiser ».

2.2.3. Pour le plaisir

Certains documents sont intéressants en eux-mêmes. Parce qu'ils ont été au point de départ d'une évolution, parce qu'ils ont marqué une époque, parce qu'ils ponctuent un moment essentiel, ou parce qu'ils sont constitutifs de l'identité nationale et sont donc devenus des « lieux de mémoire ». Ces documents peuvent être, en eux-mêmes, des objets d'étude. Depuis 1996, d'ailleurs, les programmes d'histoire du collège comportent une liste de documents définis comme « patrimoniaux », dont l'étude est obligatoire. Les référentiels de l'enseignement agricole ne comprennent pas de disposition de ce type, mais les enseignants peuvent décider d'étudier en classe des textes ou des images choisis pour susciter l'intérêt des élèves, pour leur donner des points de repères ou pour nourrir leur culture générale.



- Utiliser une source historique, c'est former les élèves aux méthodes de l'histoire, leur faire comprendre comment s'est constitué le savoir historique et accroître leur patrimoine culturel.
- En aucun cas, le document d'histoire ne doit être produit, ou pire, uniquement cité, pour illustrer le propos de l'enseignant.

2.3. La mise en œuvre

2.3.1. Trouver des document pour la classe

La collecte et la reproduction de documents utilisables en classe occupe une part importante du temps de préparation des cours, surtout dans l'enseignement agricole, où les manuels adaptés ont longtemps fait défaut, et où des professeurs font traditionnellement preuve de défiance envers un savoir dont ils n'apparaîtraient pas comme les seuls et légitimes détenteurs. Même lorsqu'ils disposent de manuels, « très riches en documents » disent les éditeurs, les enseignants effectuent en général leurs propres recherches afin de mettre entre les mains des élèves des matériaux toujours plus significatifs.

Bien évidemment, l'enseignant ne fournit pas n'importe quel témoignage, mais des documents en général classiques, groupés sous un certain angle pour arriver à la thèse qui est la sienne (ou celle que les référentiels lui commandent d'exposer). Les documents doivent être triés selon ces critères. En effet, un document d'époque, correspondant au point d'histoire étudié, peut être source d'erreur : imagine-t-on, que, pour faire comprendre la nature du « modèle soviétique », on produise sans appareil critique la Constitution de 1936, « *la plus démocratique du monde* » selon Staline, et dont les premiers articles garantissent toutes les libertés individuelles ?



- Les professeurs doivent résister à la tentation d'utiliser de pseudo-documents, et ne pas constituer comme ensemble documentaire des textes extraits du manuel voisin, ou, au mieux, de l'œuvre d'un historien universitaire, des croquis fléchés, des chronologies, etc.

2.3.2. Aménager le document

Dans la majorité des cas, il est bien entendu impossible de produire devant la classe l'original du document étudié. Il faut cependant être le plus honnête possible, et préciser par quelles voies il a été transmis (recueil de textes publiés, photo prise dans un musée, tradition orale, etc.). Quand on en a les moyens, on peut montrer à quoi ressemble l'original d'un texte officiel, dire quand il a été diffusé, publié, voire exhumé, indiquer les dimensions d'un tableau ou d'un édifice, préciser dans quelles conditions une trace orale a été recueillie.

Les élèves parviennent assez facilement à décoder des représentations figurées ; ils ont plus de mal avec les sources écrites, d'autant plus que certains ont de graves difficultés de lecture. Il leur est alors difficile d'accéder directement aux textes, surtout si ceux-ci sont longs, anciens, ou rédigés dans une langue très « technique ». L'enseignant est donc tenté de mettre ces textes à la portée des élèves en en proposant une rédaction simplifiée ou tronquée.

Il faut bien entendu expliquer les mots les plus difficiles, mais il vaut mieux ne pas hérissier les textes de notes et d'astérisques, qui arrêtent la lecture plus qu'ils ne la facilitent. Dans bien des cas, les élèves peuvent comprendre l'ensemble d'un texte sans pour autant être capables d'en expliquer tous les mots, surtout s'ils sont sortis de leur contexte. Il apparaît que ce sont davantage certaines tournures ou figures de style qui sont difficiles à comprendre (sujets inversés, phrases trop complexes, emploi du passé simple, longues énumérations, etc.).



- L'honnêteté commande de limiter le plus possible les transformations que l'on fait subir aux textes documentaires :
 - indiquer les coupes - [...] -, en faire le moins possible ;
 - écrire « d'après », si l'on a remanié le texte ;Les seules transformations admises sont celles qui concernent les traductions, puisqu'il ne s'agit pas d'un original.
- Pour rendre un texte accessible, il convient d'en expliquer le vocabulaire, en tâchant de ne pas trop ralentir la lecture.

Il est difficile de fixer le nombre de documents à utiliser dans une séance. Il en faut suffisamment pour fonder le savoir historique, mais il faut avoir le temps de les analyser. On ne peut donc produire (ou trouver) de documents pertinents

pour chaque point de la leçon. Il est également très difficile de fonder sur des documents originaux l'étude de la longue durée économique, pour laquelle on peut, au mieux, utiliser les tableaux et graphiques réalisés par des historiens qui ont reconstitué des données chiffrées.

2.3.3. Exploiter les documents

- *Présenter* le document, c'est l'identifier : dire quelle est sa nature, qui est son auteur, comment il a été transmis (éditeur, lieu de conservation).
- *Situer* le document, c'est dire dans quel contexte il a été réalisé : conditions historiques, enjeux, position de l'auteur au moment de la création. C'est souvent pour l'enseignant l'occasion de mettre en scène le document, en présentant son auteur, en situant précisément le texte ou l'œuvre dans le temps et dans l'espace.
- *Questionner* le document, c'est tout à la fois aider les élèves à le lire, à l'analyser, à en dégager le sens, en attirant leur attention sur les points essentiels ; c'est aussi les initier aux méthodes de l'histoire en les entraînant à exercer leur sens critique : l'auteur dit-il la vérité ? L'artiste montre-t-il la réalité ? Pourquoi ?



• Les questions posées aux élèves à propos du document doivent être assez précises pour orienter leur réflexion. Elles doivent rester assez « ouvertes » pour ne pas induire des réponses qui bloqueraient toute réflexion personnelle. Il faut éviter aussi bien une question comme : « montrez que le général de Gaulle est hostile à l'Allemagne » qu'une question comme : « Que dit le général dans ce texte ? »

- *Confronter* les documents. Le va-et-vient entre des documents (de même nature ou de nature différente) est plus formateur encore : en quoi les documents convergent-ils ? En quoi diffèrent-ils ou sont-ils contradictoires ? Que signifient ces ressemblances ou ces contradictions ?
- *Aboutir* à une synthèse. A la fin du travail sur les documents, les élèves doivent être capables de rassembler et de résumer les remarques qu'ils ont faites, sans forcément prendre parti. Cette synthèse est toujours notée dans le cahier ou le classeur, pour qu'il en reste une trace écrite.

2.3.4. Organiser le travail sur documents

Dans quelles situations d'apprentissage utiliser le document ?

La plus fréquente, on l'a vu, est celle du cours magistral dialogué, où le document est convoqué pour attester (mais non illustrer) le propos de l'enseignant. On peut consacrer toute une séance (en classe entière ou en groupes) à travailler sur un ensemble documentaire. Le document peut aussi être recherché et utilisé par les élèves quand ils constituent des dossiers ou préparent des exposés (et dans ce cas vérifié soigneusement par le correcteur) ; il est enfin utilisé comme support de l'évaluation.



- Quelle que soit la situation d'apprentissage dans laquelle il est utilisé, le document doit toujours être présenté, situé dans son contexte, questionné et donner lieu à une synthèse.

Dans tous les cas, le moment où les élèves s'approprient le document est essentiel. Les textes peuvent être découverts lors d'une lecture silencieuse, mais celle-ci doit toujours être guidée par des questions précises, écrites ou orales, posées préalablement, et ne pas s'éterniser : donner trop de temps à des élèves équivaut à les laisser bayer aux corneilles, et c'est se leurrer que de penser que, si le texte est difficile, ils le comprendront mieux si on leur donne davantage de temps.

Si faire lire un texte à haute voix par un élève est risqué, en donner lecture peut aider à le faire comprendre : les travaux de A.-M. Chartier et J. Hébrard ont démontré que lire en « mettant le ton », c'est déjà faire une première explication de texte ; il est du reste fréquent de voir des professeurs lire eux-mêmes des textes lorsqu'ils s'aperçoivent que leurs élèves « sèchent ». Pourquoi, lorsqu'on sait qu'un texte est difficile (œuvres du XVIII^e siècle ou du début du XIX^e), ne pas en faire d'emblée la lecture à haute voix ?

Quand les élèves ont travaillé seuls ou en groupes sur un document, le temps de la restitution, ou de la mise en commun est essentiel, et le professeur doit veiller à laisser les élèves s'exprimer, tout en rectifiant certaines de leurs affirmations.

Le recours au document ne doit pas faire oublier que le professeur, détenteur d'un savoir, est le mieux à même de le transmettre. L'idée que le document est plus probant, plus concret et plus vivant que le discours de l'enseignant n'est pas toujours vraie.

Les élèves doivent aussi avoir accès aux textes d'historiens contemporains.

On ne doit certes pas les leur présenter comme des « documents », mais on peut leur en proposer une lecture cursive. Au nom de quoi auraient-ils droit à des extraits de *La Vie d'un simple*, de A. Guillaumin, mais se verraient-ils refuser l'accès à *L'Histoire de la France rurale* de Duby ?

Le travail sur document est cependant au cœur de la leçon d'histoire, puisque le récit du professeur, comme celui de l'historien, sont construits sur ces documents que l'on fait découvrir aux élèves.

Les sections sportives de l'enseignement agricole

Les sections sportives de l'enseignement agricole sont organisées autour d'un projet bien ciblé. Elles ont des incidences importantes sur la vie scolaire et confortent la place de l'établissement d'enseignement agricole dans le développement local. Ne peuvent-elles devenir un des leviers de l'innovation au sein de certains EPLEFPA ?

1. Genèse des sections sportives de l'enseignement agricole (SSEA)

Une première classe sportive est ouverte dans l'enseignement agricole en 1982 au lycée agricole de Laval. Initiative isolée, cette classe fonctionne sur le schéma des sections « sport-études » des établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale. Une convention est alors établie avec les services de la Jeunesse et des Sports : il s'agit de permettre à certains élèves de concilier excellence sportive et poursuite d'études.

Se fondant sur la mission d'animation du milieu rural reconnue aux établissements d'enseignement agricole par les lois de 1984, des enseignants d'éducation physique et sportive conduisent avec certaines de leurs classes des actions de formation et d'animation et obtiennent finalement que soient organisées les « sections sportives de l'enseignement agricole » dont les objectifs sont fixés par une circulaire du ministère de l'Agriculture (1986). S'ensuit une première convention, centrée sur la notion d'animation, conclue avec l'administration de la Jeunesse et des Sports, puis une deuxième convention négociée en 1990, qui entérine la double finalité des SSEA :

- permettre à des élèves de l'enseignement agricole de « *poursuivre leur entraînement sportif dans un cadre susceptible d'être intégré dans la filière du haut niveau des fédérations sportives* » ;
- les préparer à assumer des fonctions d'animation sportive en milieu rural

et favoriser l'obtention de diplômes sportifs en vue d'une activité complémentaire à l'activité agricole.

En dérivent les notes de service du 18 décembre 1990 puis du 30 janvier 1995, précisant les modalités d'ouverture et de fonctionnement des SSEA.

Depuis 1984, près de 40 sections sportives ont ainsi vu le jour. Elles sont en place aujourd'hui dans 34 établissements (30 établissements publics, 3 établissements privés) et elles concernent près de 1800 élèves.

2. Les effets attendus

La mise en place d'une SSEA répond à divers objectifs :

- Pour les apprenants (étudiants, élèves...), l'obtention d'une double qualification reconnue par des diplômes (formation diplômante) offre de meilleures possibilités d'insertion professionnelle et sociale. Plus généralement, la formation vise à l'épanouissement de la personnalité par réalisation de performances individuelles et collectives ; elle constitue, par le réinvestissement des pratiques et savoirs sportifs, un apprentissage de la prise de responsabilités diverses, mais aussi une autre voie pour la construction de la citoyenneté. Enfin, cette formation, dans certains cas, représente un moyen efficace de lutte contre l'échec scolaire.

- Pour l'établissement, une SSEA induit certes de nouvelles opportunités de recrutement, mais surtout un rayonnement accru par l'élargissement de ses partenariats et par l'enrichissement de son image ; l'établissement conforte ainsi son rôle d'acteur de son territoire, ayant la capacité de dynamiser la vie associative et de prendre en charge diverses facettes de l'animation rurale. À l'interne, la SSEA peut être le levier du réaménagement de la vie scolaire et globalement d'une réflexion approfondie sur le temps scolaire. Elle contribue à souder les équipes autour d'un projet tangible et immédiat. Et l'institution scolaire peut tirer beaucoup d'enseignements de telles démarches.

- Pour les collectivités locales, sensibles à l'amélioration qualitative de l'encadrement et des résultats sportifs, tout comme à la diffusion d'une autre éthique sportive, il s'agit, plus généralement, en s'appuyant sur l'animation sportive en milieu rural, éventuellement combinée à d'autres formes d'actions, de susciter une dynamique associative qui suppose rencontre et échanges et de maintenir, restaurer ou développer l'attractivité de leurs territoires.

3. État des lieux

La diversité des supports sportifs retenus pour les SSEA est révélatrice du parti pris d'ouvrir largement l'éventail des pratiques et, en particulier, de prendre en compte des cultures sportives accrochées au local, à la proximité, au territoire. Les SSEA existantes peuvent être regroupées de différentes manières :

- à partir de l'activité sportive pratiquée : football, rugby, équitation, VTT, canoë, tir à l'arc, pelote basque, ski (alpin et de fond), escalade, randonnée équestre en montagne, athlétisme, aviron, natation ;
- en fonction de leur niveau sportif ; l'enjeu n'est pas de même nature s'il s'agit d'inciter le plus grand nombre d'élèves à une pratique sportive ou d'accompagner la scolarité de sportifs de haut niveau ; seule la section ski de haut niveau du LEGTA de La Motte-Servolex est assimilée « Pôle espoir et Pôle France » ;
- en fonction de la nature de leur projet, à savoir :
 - . soit sélectionner des praticiens de bon niveau pour leur permettre, tout en progressant dans leur activité sportive, d'accéder aux diplômes sportifs *et* à ceux que délivre le ministère de l'Agriculture pour construire ainsi une double compétence à travers des formations diplômantes (cas de sections ski, football ou rugby) ;
 - . soit articuler sur les formations agricoles des compétences sportives qui viennent les enrichir et rendre possible la diversification de l'activité au sein de l'entreprise agricole : c'est le cas pour des sections hippiques ou VTT.

Dans bien des cas cependant, le projet d'une SSEA combine ces deux pré-occupations et introduit parfois d'autres considérations formatives.

Avec la multiplication des sections sportives, et pour tenir compte de l'évolution des exigences ou de contraintes nouvelles, tant au niveau de ministère de l'Agriculture qu'à celui de la Jeunesse et des Sports, il est apparu nécessaire de fixer la liste des conditions minimales à remplir pour que soit créée ou reconnue une SSEA. Depuis la réunion du 7 décembre 1999, le « label SSE » n'est accordé que si les critères présentés dans le tableau suivant sont respectés :

Critères	Commentaires et recommandations des inspecteurs
<ul style="list-style-type: none"> - La formation débouche impérativement sur l'obtention de diplômes fédéraux ou nationaux. - La section est engagée dans des actions effectives d'animation. - Un contrôle médical annuel (minimum) est exigé. - L'aménagement horaire ne se réduit pas à la libération du mercredi après-midi. - L'enseignement est assuré par un professeur d'EPS de l'établissement ou par un enseignant possédant les diplômes requis. - La recherche de partenaires financiers publics ou privés est fortement recommandée. - La demande d'une participation financière aux familles est à éviter. - L'effectif de la section doit se situer entre X et Y formés selon l'activité pratiquée. - La participation aux compétitions organisées dans le cadre de l'UNSS est obligatoire. - Les élèves de la section sont licenciés en principe à la fédération concernée. - Le niveau exigé pour une section « équitation » est le galop 6. - un rapport annuel sera transmis à l'administration. 	<p>Il est en fait souhaitable que le suivi médical et nutritionnel aboutisse à la définition d'un « projet santé » du sportif.</p> <p>Il faut gérer le temps d'entraînement du sportif, celui de la récupération, celui de la formation fédérale et de la formation technique agricole. La réflexion sur le temps scolaire est essentielle dans les établissements où fonctionne une SSEA. Tout ceci renvoie au projet d'établissement qui doit impérativement entériner la création d'une SSEA et prendre en compte les nécessités de son fonctionnement.</p> <p>Il est important que ce formateur soit en effet bien impliqué dans l'établissement pour être à même de maîtriser les relations nécessaires entre les différents partenaires.</p> <p>L'effectif d'une section ne saurait être inférieur à 10 sportifs.</p> <p>Pour les autres activités, le niveau de référence est laissé à l'appréciation du responsable de la section ou de la fédération concernée.</p> <p>Ce bilan de fonctionnement est adressé à la DGER, sous couvert du SRFD en fin d'année scolaire. Il est un élément de l'évaluation souhaitée par les deux parties engagées dans la convention : ministère de l'Agriculture et ministère de la Jeunesse et des Sports. Elle est conjointement menée dans les établissements par les inspecteurs de l'enseignement agricole et par les inspecteurs des directions régionales de la jeunesse et des sports.</p>

4. Bilan

4.1. Des actions très diverses

Les SSEA mènent des actions très diversifiées. Certaines SSEA s'en tiennent à la découverte de la pratique d'une ou plusieurs activités sportives par le plus grand

nombre, ou à l'amélioration d'un niveau de pratique ; elles fonctionnent en fait comme une option sportive qui relève normalement d'un autre dispositif.

À l'opposé, des élèves d'une SSEA se montrent capables d'animer chaque semaine quinze écoles de football, ce qui représente la prise en charge éducative de 600 enfants, assortie de la construction et de la mise en œuvre d'un dispositif de formation et de suivi très complexe...

4.2. Une certaine précarité

Le fonctionnement des SSEA est entravé par une certaine précarité.

- Trop de sections semblent ne vivre que de la subvention allouée par l'administration de la Jeunesse et des Sports. Alors que chacun s'accorde pour ne pas solliciter la participation financière des familles, il apparaît que seule une active recherche de partenariats publics ou privés peut garantir la pérennité des sections qui doivent verser des vacations à des animateurs fédéraux ou embaucher des « emplois-jeunes » titulaires de Brevets d'État, sans alourdir excessivement la charge reposant sur le budget d'établissement.

- L'enseignant d'EPS, bien souvent initiateur de la SSEA et chargé de la faire vivre, se trouve confronté à maintes difficultés, financières certes, mais aussi relationnelles au sein même d'un établissement dont le projet n'intègre pas convenablement une telle initiative dans tous ses aspects. Les obstacles rencontrés érodent sa détermination, le conduisent à différer la mise en œuvre aussi longtemps que les moyens humains ne sont pas réunis, et parfois le condamnent à y renoncer.

4.3. Un besoin de reconnaissance

Si elles trouvent leur pleine justification dans la mission d'animation rurale affichée par les lois de 1984 et par la loi d'orientation agricole de 1999, les SSEA répondent aussi à l'objectif d'insertion scolaire et professionnelle affirmé dans cette dernière loi. Cependant, faute de signal clair, puisque aucun texte ne précise nettement la légitimité des SSEA en matière d'animation rurale, et devant la parcimonie des moyens humains ou financiers, mais également face à l'inégal soutien des administrations centrale et régionales, certains déplorent la situation ambiguë dans laquelle se trouvent les sections. Les ouvertures, en effet, ont toujours été faites en réponse à des volontés locales et à des dynamiques de proximité, avec le souci manifeste de contribuer au développement des territoires : en particulier par le maintien, grâce à des acteurs de terrain à double compétence, d'une vie sociale y compris en milieu montagnard ou en régions agricoles déprimées.



PERSPECTIVES POUR CONFORTER LES SSEA

- Puisque l'investissement et la disponibilité requise impliquent de multiples partenaires et mobilisent beaucoup d'énergies, la viabilité d'une section n'est assurée que si l'ensemble de la communauté éducative soutient le projet, y participe et si, bien entendu, l'équipe des enseignants d'EPS de l'établissement en accepte les différentes contraintes. Il s'agit donc, dans le cadre de l'EPLEFPA, de veiller à la cohérence entre projet de SSEA, projet de vie scolaire, projet pédagogique et projet d'établissement.
- Au niveau de l'administration « administrante », deux nécessités sont apparues : d'une part, la publication d'une nouvelle note de service prenant en compte les évolutions constatées, d'autre part, la production de référentiels, en partenariat avec les services de Jeunesse et Sports, pour harmoniser les contenus d'enseignement et pour adapter les formations sportives des SSEA à l'évolution des diplômes délivrés par ce ministère.

CINQUIÈME PARTIE



Les pratiques de certification

CHAPITRE XVII

La mise en œuvre du contrôle en cours de formation n° 1 du module G1 en BEPA

Les observations de terrain ainsi que les demandes croissantes d'expertise des autorités académiques font apparaître une très grande variété des productions et des exigences dans la mise en œuvre du contrôle en cours de formation (CCF) n° 1 du module G1 (expression, communication et pratique de la langue française) en BEPA. Si cette diversité est heureuse, elle n'est cependant pas toujours exempte de dérives. Il s'agira donc ici de rappeler les normes en vigueur et de formuler quelques recommandations pour permettre une meilleure application des textes.

1. Objectifs et modalités du CCF

Le texte qui régit le CCF du module G1 en BEPA est la note de service DGER/POFETGTP/N98-2101 du 20 octobre 1998 : une épreuve écrite et orale composée d'un écrit sur un thème non professionnel (coef. 0,5) et d'une interrogation orale individuelle d'une durée de 15 minutes (coef. 0,5). Cela précise bien une procédure E/O (écrit/oral) et non, comme on le voit parfois figurer sur les plans d'évaluation, une procédure T/O (travaux personnels avec oral individuel). C'est sous cette forme que le CCF de première année doit apparaître. Il s'agit bien d'un écrit, à mettre en œuvre sous la forme d'un essai n'excédant pas quatre pages et non d'un dossier. Comme toute épreuve d'examen, celle-ci se déroule en classe et en temps limité (fixé par l'évaluateur du contrôle). Ces modalités découlent par nature du caractère certificatif de l'épreuve : les notes obtenues entrent dans la délivrance d'un diplôme national et se doivent donc de sanctionner les compétences réellement acquises par l'élève, pas celles de son entourage ou de ses camarades. C'est ce que rappellent invariablement les notes de cadrage :

- pour l'évaluation de travaux individuels réalisés hors de la classe : *« leur prise en compte suppose [...] qu'elle permette de s'assurer du caractère personnel du travail réalisé ».*

- pour l'évaluation des travaux de groupe : « leur prise en compte suppose [...] qu'une évaluation individuelle soit réalisée, avec comme support le travail de groupe ».

On peut sans doute expliquer la persistance des erreurs par l'inégale prise en compte des trois notes qui ont précédé le texte actuellement en vigueur : « un écrit et un oral individuel à partir d'un dossier sur un thème non professionnel » (12/10/1995) « une épreuve écrite et orale, dossier écrit sur un thème non professionnel » (8/1/1996), « rédaction d'un essai structuré » (30/4/1996). Il faut tout de même constater que le terme d'écrit est explicitement présent dans deux notes de cadrage et qu'il est présupposé par la dernière dont la visée explicative est patente : « le premier contrôle [...] a donné lieu à un certain nombre d'interrogations... ». Le dossier perdure dans la mémoire collective et magnétise toutes les dérives. S'il est évident que les candidats sont bien amenés à s'informer sur un thème et à organiser une documentation, il n'a jamais été question en revanche d'évaluer en tant que tel l'ensemble documentaire sur lequel s'appuie le candidat pour la restitution. Le dossier n'a pas, n'a jamais eu, à être évalué en tant que tel, il est un support et non l'objet de l'évaluation certificative.

Pour clarifier la situation, il importe d'en ressaisir les finalités au travers notamment des sous-objectifs évalués :

- 1.1 : Rechercher, recueillir : enrichir sa culture
- 1.4 : Organiser, à partir d'informations, une documentation
- 2.1 : Comprendre une situation de communication et s'y adapter
- 2.2 : Restituer une information, un document
- 3.2 : Maîtriser son élocution et l'adapter à des situations définies ou spontanées de communication

L'évaluation de la présentation orale ne pose pas de problème particulier, sinon qu'on en dénonce le caractère chronophage. S'il ne l'est pas davantage que pour un CCF de langue, l'enseignant de Lettres, ultime garant de la notation, peut toujours solliciter le concours de ses collègues de documentation ou d'éducation socioculturelle... La note de service d'avril 1996 fournit à ce propos une liste indicative de critères d'évaluation.

Il apparaît en revanche nécessaire de répreciser quatre éléments qui définissent les contours de la production écrite :

- *Un thème de réflexion de nature non professionnelle* : la perspective du

contrôle est culturelle. L'objectif 1 du module est intitulé : « enrichir sa culture ». Il s'agit pour les élèves de sortir des préoccupations strictement professionnelles, d'ouvrir les yeux sur un phénomène de société, de prendre la mesure de sa complexité et de développer ainsi leur sens critique par une mise à distance des simples approches doxiques ou médiatiques. Il serait ainsi souhaitable de ne pas laisser les élèves s'enfermer spontanément dans le choix de certains thèmes au caractère parfois obsessionnel, parce qu'obsédant dans certains médias : alcoolisme, avortement, euthanasie, lèpre, leucémie, peste, prostitution, tabac, drogue, sida... C'est l'élève qui choisit le thème, mais il l'effectue « en concertation avec le professeur » qui est ainsi officiellement responsable de la pertinence des objets retenus et dispose donc d'une marge d'intervention dès l'amorce du travail (proposition d'une liste de thèmes, invitation à la justification des choix premiers, sollicitation de la classe sur l'intérêt des thèmes pressentis...).

Le certificatif apparaît comme une occasion de régénérer le sens du travail scolaire et de déplacer les thèmes vers des espaces plus créatifs et plus aptes à faire vivre des ruptures culturelles, sans se limiter pour autant à l'élaboration de guides touristiques tels que « l'histoire de mon village » ou la présentation d'un pays étranger. C'est dire que le thème adopté doit être substantiel et entraîner l'élève dans une activité intellectuelle nourrissante. Répondre à la question « quels hameçons pour la pêche au brochet ? » ne donne pas lieu à une stimulation culturelle ou intellectuelle forte. De la même façon, le traitement d'un thème professionnel est un contresens grave : il n'est pas admissible que des élèves qui préparent un BEPA vente de produits frais soient autorisés par leur enseignant à constituer un dossier sur l'ananas, la mangue ou le kiwi...

- *La formulation d'une problématique* : le thème retenu n'est pas destiné à devenir une anthologie ou une encyclopédie des connaissances ou informations existant sur le sujet. La recherche documentaire ne s'avère efficace que si elle est guidée et circonscrite par un questionnement. Les apprentissages que l'élève effectue dans sa recherche se situent en particulier dans la prise de conscience des interactions entre interrogations et documentation, dans ce va-et-vient entre le recueil des informations et l'affinement des réponses aux questions initialement posées. L'enseignant de lettres est toujours partagé entre l'ambition mallarméenne de « donner un sens plus pur aux mots de la tribu » et sa soumission à l'usage qui le condamne à la polysémie. De ce point de vue, le terme de problématique exerce une fascination qu'il importe de dissiper. Au niveau BEPA, l'extension est maximale, puisque la note d'avril 1996 parle de « l'organisation d'un cheminement explicatif ou argumentatif ». Les enseignants, si friands de séquences sur la typologie des textes se devraient

d'en montrer la pertinence sur leurs implications discursives. Quand un élève, par exemple, s'intéresse au thème de l'automobile, qu'il s'agisse du rallye Paris-Dakar ou de la Formule1, il est déterminant de choisir l'orientation explicative (pourquoi ?/comment ?) ou argumentative (pour ou contre ?) de sa recherche. Cette attention au questionnement initial est trop peu fréquente. Elle induit cependant la sélection des documents et l'organisation de la rédaction finale : « soit une affirmation nécessitant explication et justification, soit une interrogation donnant lieu à discussion argumentée » (*ibid.*).

– *La constitution d'un ensemble documentaire* : si le « dossier » n'est pas la fin, mais un moyen ou un support de la production finale, il ne saurait être fondé sur une collection maximale de documents ou se réduire à des compilations de photocopies ou des « recopillages » manuels de documents qui n'ont de personnel que la couleur de l'encre et les enluminures des pages de garde... L'inflation est généralement de règle en la matière, on ne tient pas suffisamment compte du statut illustratif des documents sélectionnés. On est aussi peu soucieux de leur diversité discursive : matériau textuel et iconographique (graphique, dessin, tableau...), variété socio-discursive (éditorial, enquête, analyse...), voire modes de citation (interview, discours auctorial, articles polyphoniques). La constitution de l'ensemble documentaire fait souvent fi de ces apprentissages langagiers pour ne retenir que des aspects formels (présence d'un sommaire, références bibliographiques...). Ces pratiques sont d'autant plus inopérantes qu'elles mobilisent de très nombreuses heures de cours, des semaines parfois... pour un résultat aléatoire.

– *La rédaction d'un essai structuré* : les étapes précédentes relèvent de la formation, la rédaction d'un écrit personnel en classe et en temps limité définit *stricto sensu* le CCF. Les élèves disposent pour ce faire de leur ensemble documentaire et rédigent un essai qui « n'excédera pas quatre pages ». Dans la mesure où la problématisation a été nettement effectuée, cette tâche rédactionnelle est à leur portée.



RECOMMANDATIONS

1. Redéfinir officiellement les modalités du CCF n° 1 du G1 en BEPA

La succession des textes officiels a exercé un effet de brouillage sur les pratiques enseignantes. La situation actuelle est confuse : les rumeurs circulent, les présidents de jury posent des questions, les enseignants sont dans l'incertitude. Seule l'autorité

d'une note de service en rappelant la règle commune à tous peut mettre fin à cet état.

2. Clarifier les attentes et exigences face à un dossier

Le terme a une extension indéfinie. Il importe que les enseignants aient une vision précise de cet outil, qui n'est pas une fin en soi mais une modalité d'évaluation des apprentissages.

On a cherché ici à préciser le statut du dossier dans le cas du G1. De nombreuses autres épreuves certificatives s'appuient sur un dossier. Il est essentiel qu'une réflexion didactique soit menée sur le statut de cet objet. Un professeur ne peut avoir les mêmes exigences pour un dossier en BEPA et un dossier en BTS (cas du module D22 par exemple). L'intérêt d'une formation sur cet objet pédagogique non ou mal identifié permettrait de mettre au clair les profits d'apprentissage escomptés autant qu'une progression dans ces apprentissages.

CHAPITRE XVIII

Évaluation de la mise en œuvre de l'épreuve E6 du baccalauréat professionnel

L'Inspection a conduit une évaluation des pratiques des jurys de l'épreuve E6 lors des deux sessions d'examen 1998 et 1999.

Cette épreuve terminale ponctuelle est une épreuve de synthèse écrite et orale qui s'appuie sur un dossier écrit élaboré par l'élève. Le dossier a pour objectif de rendre compte du fonctionnement de l'exploitation dans son environnement. À l'oral, le candidat doit exposer les points essentiels du document écrit et les argumenter. Cette épreuve est nouvelle par rapport au BTA.

L'évaluation a porté sur les baccalauréats professionnels CGEA et Productions horticoles. L'objectif était de vérifier l'adéquation entre les prescriptions nationales ¹ et le fonctionnement effectif des jurys. Cette évaluation a été confortée et nourrie par les échanges entre inspecteurs et enseignants sur l'épreuve E6, lors des rencontres interrégionales organisées par la DGER au premier semestre 1999.

L'évaluation conduite dans six centres d'examen comprenait :

- un entretien avec les chefs de centre ;
- une observation des pratiques des jurys ;
- un entretien avec des membres des jurys ;
- une observation du document écrit des candidats ;
- un entretien avec des candidats.

1. Rappel des instructions sur lesquelles est fondée l'évaluation :

- La note de service 2029 du 11/03/1997
Instructions générales relatives à l'organisation des examens de l'enseignement agricole
- Les notes de service par bac professionnel
Définition des épreuves 5,6,7 et de la formation en milieu professionnel
2109 du 18/09/1996 (Productions horticoles)
2111 du 18/09/1996 (CGEA PV)
2112 du 18/09/1996 (CGEA vigne et vin)
2113 du 18/09/1996 (CGEA PA)
- Les grilles d'évaluation et instructions relatives à l'épreuve ponctuelle N° 6.
2036 du 26/03/1997 (CGEA)
2039 du 26/03/1997 (Productions horticoles)
- La note de service 2031 du 2/04/1998
Instructions complémentaires concernant la mise en œuvre de l'épreuve E6.

Elle a permis de relever les forces et les faiblesses du dispositif, d'apprécier la faculté des jurys, des équipes enseignantes et des candidats à intégrer les données d'une nouvelle épreuve dans la délivrance du diplôme.

1. L'organisation de l'épreuve

1.1. Le traitement du document écrit

1.1.1. Observations sur les pratiques

Dans la majorité des cas observés, les documents produits par les candidats sont adressés directement aux trois membres des jurys au moins un mois avant le début de l'épreuve orale et sont corrigés soit par des binômes d'enseignants d'économie et de sciences et techniques, soit par ces deux enseignants et lus par un professionnel.

Les examinateurs disposent tous de la grille nationale de correction.

1.1.2. Remarques critiques

Les professionnels membres de jurys souhaitent recevoir les rapports avec des instructions plus précises concernant les objectifs de cette épreuve. La grille de correction leur paraît plutôt destinée aux enseignants qui doivent noter l'écrit.

L'envoi du document écrit à un professionnel par un enseignant correcteur prête à confusion.

1.2. L'organisation du centre d'oral

1.2.1. Observations sur les pratiques

Chaque responsable de centre prépare l'organisation matérielle de l'examen en fonction des besoins des jurys et du nombre de candidats à examiner. Le matin ou la veille de chaque journée d'interrogation, il reçoit les membres des jurys. La grande majorité des responsables de centre ont organisé une réunion d'information relativement courte (0h30 à 1h) pour présenter les nouvelles épreuves aux membres des jurys. Dans chaque centre, tous les membres de jury sont destinataires d'un dossier personnel comprenant la liste des membres des différents jurys, les lieux d'interrogation, la liste des candidats, les différentes notes de services afférentes aux épreuves orales du Bac pro (E4, E6, E7), les feuilles d'émargement et les relevés de notes par demi-journée.

1.2.2. Remarques critiques

Les responsables de centre font remarquer qu'ils manquent de temps pour bien expliquer les enjeux de l'épreuve de soutenance du dossier de l'épreuve E6. Les jurys convoqués la veille du déroulement des épreuves ont bénéficié d'une information plus approfondie sur les épreuves.

En ce qui concerne l'organisation matérielle de l'examen, on peut noter que la mise à disposition de salles d'interrogation en nombre suffisant et d'une salle audiovisuelle équipée de matériel de visionnage pose toujours des difficultés. Dans un centre, cette inadaptation des moyens logistiques aux besoins réels a entraîné des retards dans le déroulement des épreuves.

Les consignes écrites, fournies aux jurys, ne sont pas de même nature d'une région à l'autre. Par exemple, certaines consignes définissent les conditions d'interrogation du jury lors de la soutenance orale, d'autres informent plutôt les membres du jury sur les aspects réglementaires liés au rapport de stage. La réunion d'harmonisation, dans la plupart des situations observées, est trop brève et n'insiste pas suffisamment sur les caractéristiques de l'épreuve et sur ce qui la différencie de l'épreuve de soutenance de rapport BTA. Elle ne donne pas toujours lieu à une réflexion globale sur le niveau d'exigences de l'épreuve, les attentes du jury sur le sens à donner au questionnement, la façon d'utiliser la grille d'évaluation.

Enfin, l'épreuve ponctuelle terminale E7, qui ne concerne généralement que quelques candidats, se surajoute aux autres postes d'interrogation de certains jurys de l'épreuve E6, compliquant ainsi leur fonctionnement.

1.3. La constitution et le fonctionnement des jurys

1.3.1. Observations sur les pratiques

Un certain nombre de faiblesses organisationnelles sont relevées dans la composition des jurys qui n'est pas toujours conforme aux prescriptions. Ainsi, le nombre parfois insuffisant de professionnels présents dans les jurys a perturbé leur fonctionnement. Dans certains cas, des binômes d'enseignants étaient uniquement composés d'enseignements de la même discipline.

Le nombre de candidats à interroger par les jurys de l'épreuve E6 est très différent d'un centre à l'autre. Selon les spécialités présentes, il varie de 9 à 16 par journée d'interrogation, ce qui pose le problème de la répartition des candidats par jury.

En ce qui concerne la charge de travail des membres des jurys, des disparités importantes sont relevées, entre les différents jurys et les centres d'interrogation. Pour assurer la notation définitive des candidats, l'écart peut

varier de 5 à 15 minutes, ce qui laisse peu de temps, dans le cas le plus défavorable, pour harmoniser la note et remplir la grille d'évaluation.

1.3.2. Remarques critiques

Sur l'ensemble des situations observées, les candidats sont interrogés par au moins deux examinateurs. Les régions veillent particulièrement à l'équilibre entre les examinateurs issus de l'enseignement agricole public et ceux de l'enseignement privé.

Selon les régions, compte tenu du nombre de candidats à interroger, de l'option et de la spécialité, le temps imparti aux membres du jury pour évaluer un candidat est très différent. Si la durée réglementaire d'interrogation de 30 minutes est respectée, il conviendrait de se donner au minimum 10 minutes pour fixer la note définitive et compléter la grille d'évaluation.

Il est important de rappeler que la règle de traitement égalitaire de tous les candidats doit être respectée.

2. Les pratiques de correction et d'interrogation orale

2.1. La correction de l'écrit

2.1.1. Observations critiques sur les pratiques

L'analyse d'une cinquantaine de documents écrits a permis d'observer une grande disparité des productions des candidats.

Sur la forme

Le document a un volume de 10 à 30 pages hors annexes et dans la majorité des cas, il n'y a pas de résumé. Ils sont généralement dactylographiés avec une orthographe souvent défectueuse.

Dans l'ensemble, les documents n'ont pas de titre évocateur montrant que les candidats ont compris le fonctionnement de l'exploitation ou de l'entreprise dans son contexte.

Sur le fond

Le document écrit est plutôt descriptif et ne présente pas toujours de schéma de fonctionnement. Par exemple, en productions horticoles, la modélisation du système de production n'est présente que dans 3 cas sur 5.

L'approche de l'organisation sociale dans l'entreprise est souvent absente et les aspects économiques, financiers ne sont pas suffisamment développés. Les

données économiques, figurant en annexe, ne sont pas toujours l'objet d'une exploitation pertinente. C'est surtout le cas dans les bacs professionnels « Productions horticoles » et « Production du cheval ».

Excepté en productions animales, les impacts du processus de production sur l'environnement sont peu développés et parfois ne sont pas présentés. La partie « prise en compte de l'environnement biophysique » dans le diagnostic est quasiment absente ou ne présente que peu d'intérêt.

Le diagnostic global exigé dans le dossier est une notion encore mal maîtrisée. Les candidats se contentent de faire apparaître des points forts et des points faibles sans les classer et sans les hiérarchiser. La distinction atouts-contraintes et forces-faiblesses de l'entreprise ou de l'exploitation n'apparaît pas clairement et ces éléments d'appréciation sont parfois en contradiction.

La distinction atelier-exploitation est souvent imprécise, ce qui entraîne des confusions notamment en Productions horticoles.

2.2. La soutenance orale

2.2.1. Observations sur les pratiques

L'exposé oral

Dans la majorité des cas observés, les candidats ont préparé l'oral. Ils respectent le temps imparti et utilisent des outils de communication pour présenter l'exploitation support de leur étude. Ils ont recours, le plus souvent, à des documents papier ou des transparents qu'ils commentent pour présenter le fonctionnement de l'entreprise en insistant plus particulièrement sur le système de production. L'exposé des candidats correspond, dans la majorité des cas, en une présentation abrégée du dossier. On ne peut pas dire qu'il y ait une réelle construction « d'un exposé cohérent sur des aspects essentiels de l'étude ». Les candidats éprouvent des difficultés pour faire apparaître les points importants de leur étude et n'abordent quasiment jamais ses prolongements.

L'entretien avec le jury

Il n'y a généralement pas de réflexion commune des membres du jury pour préparer le questionnement. Celui-ci prend plutôt la forme de questions ayant pour objectif de vérifier la maîtrise de connaissances disciplinaires au lieu de vérifier la compréhension du fonctionnement de l'entreprise.

Exemples :

- « *La forme juridique de l'entreprise est un GAEC : donnez les conditions juridiques nécessaires pour créer un GAEC* ». L'interrogation du candidat aurait pu porter sur l'intérêt qu'avaient les responsables de l'exploitation à s'installer en formant un GAEC !

- À propos d'un produit phytosanitaire, un examinateur cherche à vérifier la connaissance précise des doses d'emploi. L'interrogation du candidat aurait pu porter sur les raisons du choix des traitements chimiques dans l'entreprise et sur les impacts du processus de production sur l'environnement.

2.2.2. Remarques critiques

Les examinateurs doivent s'accorder un temps de réflexion à l'issue de l'exposé du candidat pour orienter et construire un questionnement cohérent centré sur la situation étudiée. On constate souvent une différence de comportement : les enseignants ont tendance à vérifier l'appropriation des connaissances de leur discipline, les professionnels cherchent plutôt à évaluer la cohérence des propos du candidat et sa capacité à argumenter son point de vue. Parfois surpris par des questions portant sur des points de détail, les candidats ont des difficultés à répondre aux examinateurs.

2.3. La notation

2.3.1. Observations sur les pratiques

Dans de nombreux cas, une note finale est attribuée puis ensuite décomposée à partir des critères d'appréciation de la grille de correction. La bonne règle voudrait que la note de l'écrit soit fixée avant l'interrogation orale, ce qui n'est pas toujours le cas.

La notation de l'oral pose problème pour plusieurs raisons :

- Les professeurs, membres de la commission de jury, ne sont pas tous formés à l'approche globale et au diagnostic d'exploitation.
- L'insuffisance d'étude économique et d'approche des problèmes agri-environnementaux par les candidats ont, selon les jurys, des effets très différents sur la notation.
- Les examinateurs éprouvent des difficultés à noter la capacité C6 alors qu'elle entre pour 50 % dans la note de la soutenance.
- Les membres du jury négocient plutôt la note finale, la note de la soutenance orale étant davantage le produit d'une soustraction entre la note finale et la note de l'écrit.

2.3.2. Remarques critiques

Les membres du jury ne s'appuient pas toujours sur les notes de service qui précisent les critères d'évaluation de la capacité C3 suivants :

- le degré d'appropriation par le candidat de la situation étudiée ;
- la qualité d'écoute et de compréhension des questions posées ;
- la nature et la pertinence des arguments développés ;
- la mobilisation des acquis de la formation, pour poursuivre à la demande du jury une réflexion qui paraîtrait incomplète dans le document ou l'exposé.

Des difficultés de notation apparaissent pour des candidats qui n'ont pas eu accès aux documents comptables ou qui n'ont pas trouvé de données fiables pour apprécier l'impact du processus de production sur l'environnement. Si en productions animales, les outils du type Dexel permettent d'apprécier les effets des pratiques sur l'environnement, en horticulture, la démarche d'évaluation des conséquences environnementales du processus de production est encore récente et les professionnels soumis à une forte concurrence sont très réticents pour communiquer leurs résultats technico-économiques.

Lorsqu'un candidat n'aborde pas un point essentiel dans son document écrit, il conviendrait de l'interroger sur ce point au cours de la soutenance orale avant d'attribuer la note de l'oral.

3. Les candidats et l'épreuve E6

3.1. Observation de leurs prestations

Incontestablement, la lecture des productions montre que le sens donné à leur travail par les candidats a profondément changé. Si le document écrit est encore très descriptif, l'étude vise à présenter le fonctionnement de l'exploitation ou de l'entreprise dans son ensemble, ce qui est un progrès par rapport aux anciennes pratiques du BTA centrées essentiellement sur l'étude technique de la conduite des productions.

Quant à la structuration du document écrit, deux tendances sont observées : l'une reprend « un plan type » dérivé de la grille d'évaluation nationale, l'autre s'appuie sur « un plan d'école » reproduit par tous les candidats d'un même établissement (qu'il soit public ou privé).

Dans la majorité des cas, les candidats paraissent avoir été préparés à la soutenance orale par l'équipe enseignante. L'observation montre qu'ils font preuve d'originalité pour présenter leur exposé dans le temps imparti. L'étude de l'impact du processus de production sur l'environnement est souvent absente de leur discours, excepté en production animale.

En productions horticoles, les candidats font état de difficultés pour obtenir des données économiques et pour situer l'atelier de production sur l'exploitation de stage. Leur approche économique se limite à des coûts de

production reconstitués ou à une présentation du système de commercialisation, exceptionnellement à une analyse des résultats technico-économiques.

3.2. Remarques critiques

De l'entretien avec des candidats, il ressort qu'ils cherchent à présenter le fonctionnement de l'exploitation, de l'entreprise ou de l'organisme dans sa globalité mais font part de leurs difficultés pour élaborer un diagnostic global. Un candidat précise : « *ce n'est pas évident de porter un jugement sur l'entreprise car je ne sais pas comment les correcteurs, dont le professionnel, vont apprécier mes conclusions* ». On constate à ce niveau un obstacle difficilement surmontable par les candidats qui estiment ne pas être suffisamment formés à cette prise de position argumentée. Certains candidats sont déroutés lors de la conduite de l'entretien par les examinateurs qui s'attachent à la vérification de l'exactitude de leurs propos plutôt qu'à l'évaluation de la capacité à débattre et à argumenter leur point de vue. Par exemple, des candidats ont pu faire l'objet de critiques de la part du jury en raison des orientations données par l'agriculteur à son exploitation.

Il n'est pas inutile de rappeler que toute entreprise est un objet d'étude qui se prête à l'approche globale et que, par définition, chaque producteur a des raisons de faire ce qu'il fait : l'examen exige la parfaite neutralité des examinateurs face aux choix des exploitants.

4. Les résultats

L'analyse non statistique des résultats à l'examen observés sur deux années consécutives ne fait pas apparaître de dysfonctionnements pouvant remettre en cause l'épreuve. Cependant, on observe pour les options du secteur production, un écart pour deux spécialités.

Pour la spécialité cheval, un écart défavorable de 1,12 point en 1998 et 0,97 point en 1999 avec la moyenne nationale est constaté.

Pour la spécialité arboriculture fruitière (à faible effectif : 36 et 42 candidats), un écart favorable de 0,9 point en 1998 et 1,31 point en 1999 avec la moyenne nationale est observé.

Un examen rapide des résultats par région montre des différences pouvant aller jusqu'à 1 point. Une étude approfondie des résultats régionaux serait souhaitable.

5. Conclusion

La réussite des candidats à cette épreuve est le résultat d'une chaîne qui implique tous les acteurs de la formation à différents niveaux de responsabilité. Les autorités académiques affichent la volonté d'assurer à l'épreuve une organisation et un déroulement de qualité. Les dysfonctionnements observés ne remettent pas en cause le dispositif d'évaluation des candidats. Leur identification permet d'apporter les correctifs nécessaires, d'améliorer la qualité du système d'épreuve.

Les professeurs examinateurs font preuve de leurs capacités à s'adapter à cette nouvelle approche diagnostique de l'exploitation. Toutefois des résistances existent face à la nécessité de donner un sens nouveau au questionnement des candidats et aux pratiques de notation.

Les professionnels semblent très majoritairement satisfaits des orientations données à cette épreuve qui vise à la compréhension du système d'exploitation ou d'entreprise dans sa globalité.

Les candidats, surpris au départ par les objectifs de l'épreuve, ont répondu aux attentes malgré des difficultés pour collecter et traiter l'information nécessaire à la réalisation du diagnostic d'exploitation.



RECOMMANDATIONS

Les préconisations portent sur l'organisation de l'épreuve, le fonctionnement des jurys, le niveau d'exigence de l'épreuve E6.

1. Améliorer l'organisation de l'épreuve

Il importe que toutes les conditions favorables au bon déroulement de l'épreuve soient réunies. Pour cela, il convient de :

- vérifier que les aspects matériels ne soient pas un frein au déroulement de l'épreuve ;
- prévoir la bonne fréquence de passage des candidats pour que les jurys disposent d'un temps suffisant pour préparer le questionnement, interroger et remplir la grille d'évaluation ;
- s'assurer de la cohérence des binômes d'enseignants examinateurs (discipline et origine différentes) ;
- veiller à la participation des professionnels et leur adresser un exemplaire du dossier avec une recommandation les informant sur les attentes de l'épreuve ;
- prévoir un temps d'information et d'harmonisation d'une durée

suffisante pour permettre d'exposer les objectifs de cette nouvelle épreuve aux membres du jury ;

- collecter les notes de l'écrit conformément au texte avant le début de la soutenance orale ;
- rappeler qu'à côté de l'épreuve E6, il existe d'autres épreuves à caractère professionnel, chacune d'entre elles ayant ses propres objectifs.

2. Harmoniser les pratiques de jury

Il importe que le jury remplisse l'ensemble de sa mission, à savoir :

- assister à la réunion d'information sur les finalités et les objectifs de l'épreuve ;
- prendre connaissance des trois notes de service sur l'épreuve E6 (certains examinateurs l'ignorent) ;
- préparer des questions conformes à l'esprit de l'épreuve. Il ne s'agit pas d'une épreuve de contrôle des connaissances disciplinaires, ni d'une épreuve à caractère technique mais bien d'une épreuve qui vise à s'assurer que le candidat a compris le fonctionnement de l'entreprise support de la formation professionnelle et qu'il est capable d'en élaborer un diagnostic global ;
- respecter la durée de l'épreuve de soutenance : 30 minutes par candidat (traitement égalitaire des candidats) ;
- noter l'écrit avant la soutenance et remettre les notes au président de jury ;
- restituer au candidat son dossier à la fin de l'épreuve (confidentialité de l'étude).

3. Encourager la formation des membres de jurys

Il importe d'inciter les nouveaux professeurs à se former à l'approche globale et au diagnostic d'entreprise et notamment au diagnostic partiel agri-environnemental. Il est donc indispensable :

- d'encourager des actions de formation nationale et régionale à destination des enseignants publics et privés sur l'approche globale et le diagnostic de l'entreprise en Bac pro et sur l'approche agri-environnementale et le diagnostic de systèmes de production complexes et spécialisés.
- de favoriser les échanges entre les équipes pédagogiques sur leurs pratiques en Bac pro en liaison avec l'enseignement du module MP4.

4. Préciser les nouvelles attentes

Il importe d'apporter des précisions aux équipes pédagogiques sur la démarche qui conduit au diagnostic de l'exploitation ou de l'entreprise dans son environnement. Il semble important de préciser :

- les attentes en ce qui concerne l'approche économique de l'entreprise (par exemple, les pratiques admises en agriculture sont loin d'être acquises dans les différents secteurs de l'horticulture et de la production du cheval) ;
- les attentes en matière de prise en compte de l'environnement dans les processus de production.

Le diagnostic de l'impact des pratiques sur l'environnement comprend, en relation avec les capacités à évaluer, une double approche :

- *La première en relation avec la capacité C2* : L'observation et analyse s'effectuent au niveau de la structure de l'exploitation et de son parcellaire. Il s'agit pour le candidat de repérer les zones sensibles de l'exploitation (par exemple rivières, zone de captage des eaux, étang, chemin de randonnée, petit patrimoine bâti, habitat, haies, bocage...) et de pointer les problèmes qui peuvent se poser vis-à-vis de l'environnement (érosion, pollution des eaux, nuisances olfactives, intégration dans le paysage...).

- *La deuxième en relation avec la capacité C3* : L'analyse s'effectue au niveau du fonctionnement du processus de production et des pratiques mises en œuvre. Le candidat doit montrer quelles sont les pratiques dont les effets sont plus ou moins négatifs pour l'environnement et utiliser quelques indicateurs à l'échelle de la parcelle et de l'exploitation. Par exemple, la quantité d'azote apportée, le nombre de traitements phytosanitaires et leur mode d'application, la quantité d'amendement organique réutilisée chaque année, le rythme du brûlage des pailles, le devenir des déchets, rejets, effluents...

Si des solutions sont proposées à l'issue du diagnostic, elles doivent viser à améliorer le fonctionnement de l'exploitation en limitant les incidences négatives du processus de production sur l'environnement sans compromettre sa pérennité.

ANNEXE I

Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole

1. Caractéristiques générales

- L'Inspection de l'enseignement agricole est une instance placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche qui en dispose. L'Inspection assiste le directeur général dans l'exercice de ses fonctions (article 2 de l'arrêté du 2 juillet 1999 portant organisation et attribution de la DGER). Ce positionnement de l'Inspection a plusieurs conséquences :

- L'Inspection est un relais de la politique éducative élaborée et conduite par le directeur général et ses services au nom du ministre. L'Inspection est consultée pour avis sur les orientations et les textes réglementaires, ce qui lui permet de mieux en intérioriser la portée et mieux en évaluer l'application sur le terrain. L'Inspection est l'une des instances dont dispose le directeur général pour expliciter la politique qu'il conduit, en impulser l'esprit et en faire appliquer la lettre sur le terrain.

- Rattachée au directeur général, dont elle reçoit exclusivement les instructions et détient l'autorité, l'Inspection se situe « hors ligne hiérarchique ».

- Toute saisine est adressée au doyen de l'Inspection qui l'affecte à tel ou tel inspecteur.

- L'Inspection de l'enseignement agricole est nationale. Elle n'est pas régionalisée comme les inspections placées auprès des recteurs (IEN et IA-IPR). Elle peut ainsi, en toute circonstance, faire valoir une vision nationale, ce qui donne force à son point de vue. Au demeurant, l'Inspection n'aurait pas les moyens de constituer pour chaque région autant d'équipes homogènes d'inspecteurs.

- L'Inspection, pour ce qui concerne son activité d'inspection proprement dite, n'est pas dans l'action administrative directe : les décisions de l'Administration qui font suite aux rapports de l'Inspection ne lui appartiennent pas. En revanche pour ce qui concerne son rôle d'expert auprès du directeur général, son avis peut être sollicité sur les suites données à un rapport et, pour les autres

missions d'expertise, d'évaluation, de contrôle, d'animation et de formation, elle intervient activement en appui de l'Administration.

2. Missions

L'Inspection existe juridiquement en tant qu'instance, depuis la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999, qui, dans son article 136, en précise dans les grandes lignes les missions permanentes : « *L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formations* ». Ce texte est important car il n'existait auparavant aucun texte juridique de portée générale officialisant l'existence de l'Inspection. Seuls existaient des textes réglementaires dispersés et sectoriels.

Ces missions sont plus précisément définies dans l'article 1^{er} du projet d'arrêté ministériel relatif aux missions de l'Inspection de l'enseignement agricole :

L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture et veille au respect des règles et prescriptions nationales. Elle est chargée, en application de l'article L.811-4-1 du code rural et dans le cadre des articles L.811-1, L.812-1 et L.813-1, des missions permanentes suivantes :

1. L'Inspection des établissements, des dispositifs d'enseignement et de formation et 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 ou scolaire, leur système de décision et l'organisation du service,
- b) la gestion administrative et financière,
- c) les dispositifs de formation scolaire, de formation par apprentissage et de formation professionnelle continue et les dispositifs de certification correspondants ;

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) les 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 DRAF,

- 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.

Mission 1 : une mission d'inspection proprement dite

Le mot « inspection » est un mot générique désignant une procédure d'intervention qui peut revêtir trois formes à bien distinguer : le conseil, l'évaluation et le contrôle.

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, et de prodiguer 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.

- Actions de conseil et d'appui en management qui s'adressent aux cadres des EPLE (chefs d'établissement, responsables des centres constitutifs, cadres administratifs, en privilégiant là encore le moment de la prise de fonction). Elles concernent l'exercice des missions, le projet d'établissement, la gestion financière, l'organisation des EPLE, le management des ressources humaines.

- Actions de conseil et d'appui aux chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAF.

L'évaluation de la mise en œuvre des mesures de politique éducative

Cette démarche s'inscrit dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques, l'un des axes stratégiques de la réforme de l'État.

Évaluer n'est pas contrôler ; l'évaluation ne se réfère pas à des règles mais à une politique publique dont il convient d'analyser la mise en œuvre, les résultats et les effets en regard des objectifs qui lui ont été assignés et des moyens qui lui ont été alloués. Les fonctions de l'inspecteur en position d'évaluateur sont d'apprécier l'efficacité de la politique éducative ou d'une mesure particulière de cette 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'évaluateur doit donc bien connaître la politique ou le programme qu'il est chargé d'évaluer, en particulier il doit en avoir saisi le sens et les intentions. L'évaluateur a le souci par la démarche qu'il propose de favoriser la participation la plus collective possible de ceux qui mettent en œuvre telle ou telle politique publique et par ses recommandations de faire progresser l'institution vers une meilleure appropriation collective des enjeux de cette politique.

L'Inspection évalue ainsi la mise en œuvre des projets d'établissement (article 124 et 131 de la LOA), la mise en œuvre des réformes pédagogiques (ex : la réforme des classes de seconde), le fonctionnement des centres, les dispositifs de formation (ex : le programme national d'individualisation), les modalités de l'exercice d'une mission (ex : la mission de coopération internationale, la mission de développement)...

Le contrôle des agents, des établissements et des dispositifs

C'est le regard classique et le rôle normatif d'une Inspection qui doit veiller au respect des règles et des prescriptions nationales. Il s'agit de vérifier des compétences et des qualifications des agents, de vérifier le respect de procédures, de repérer « sur place et sur pièces » les éventuels dysfonctionnements, c'est-à-dire les écarts par rapport aux règles, aux normes, aux prescriptions. L'Inspection peut mettre en cause des personnes et le contrôle peut aboutir à des sanctions. L'Inspection est de par son statut la garante du respect du droit.

On peut constater un accroissement des sollicitations de l'Inspection sur les aspects juridiques et financiers. La plus grande autonomie des établissements (disparition de la tutelle a priori), les nouveaux comportements de la société à l'égard de l'école et la judiciarisation ont fait entrer très largement les établissements et leurs responsables dans le champ des jurisprudences.

En la matière, la prévention devient fondamentale. D'où l'importance pour l'administration et en particulier pour l'Inspection de proposer des conseils et des formations en la matière auprès des établissements et des acteurs.

Des domaines s'offrent plus particulièrement à la fonction de contrôle :

- les contrôles effectués dans le cadre :
 - . du recrutement d'agents contractuels de l'enseignement agricole public (ACEN, ACER) ;
 - . de la pérennisation des contrats sous condition suspensive d'agents de l'enseignement agricole privé ;
 - . de la titularisation, après concours, des professeurs PCEA ou PLPA2 stagiaires de l'enseignement agricole public (EQP, CAP) ;
 - . de l'intégration en catégorie II ou IV, après concours, des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole privé (EQP, CAP) ;
 - . de la progression de carrière de certains agents (titularisation des lauréats des examens professionnels de l'enseignement agricole public ;
 - . du changement de catégorie dans l'enseignement agricole privé.
- les contrôles d'agents, de centre ou d'établissement dans des situations de dysfonctionnement ou de crise ;
- le contrôle de l'application des référentiels ;
- le suivi pédagogique d'établissement suite au constat d'anomalies graves dans la mise en œuvre du contrôle en cours de formation.

Mission 2 : expertise et appui

L'Inspection apporte également à l'administration centrale sa capacité d'expertise et son appui lors des jurys de concours et d'examen, notamment lors de l'élaboration de sujets, lors de l'élaboration des prescriptions nationales (référentiels de métiers, de formation et de diplôme). L'Inspection participe en outre aux différents groupes de réflexion mis en place à l'initiative de l'administration centrale. Sa participation très active à l'élaboration des prescriptions nationales et des sujets d'examen est un moment important d'association de l'Inspection à l'élaboration de la norme.

L'Inspection accompagne sa participation à l'élaboration des référentiels d'un rôle de veille scientifique. En tout état de cause, le rapprochement de l'Inspection, sous des formes diverses, de ses homologues de l'Éducation nationale ainsi que des établissements d'enseignement supérieur et de la recherche est nécessaire de même que la question de l'accès des inspecteurs aux sources documentaires. La veille scientifique, comme d'ailleurs la veille juridique, est une préoccupation essentielle pour l'Inspection et une condition du maintien de sa capacité d'expertise.

L'Inspection est également chargée des opérations de sélection des candidats pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux emplois de direction des établissements publics ; le doyen est, ès qualité, président de la commission de sélection. De même, et par le parallélisme des formes, l'Inspection est étroitement associée à la qualification des directeurs d'établissements privés à temps plein (le doyen est président du jury) et à la qualification pédagogique des enseignants de ces établissements (contrôle du bon fonctionnement des jurys).

Mission 3 : contribution à l'animation

En tant que relais de la politique éducative élaborée et conduite par le directeur général, en tant que représentante de l'État, l'Inspection est un acteur important pour l'animation institutionnelle du système éducatif agricole et notamment pour appuyer la mise en œuvre de cette politique. L'observation directe et permanente sur le terrain des pratiques pédagogiques et administratives confère à l'Inspection une position tout à fait privilégiée pour exercer une telle mission.

Des occasions très variées sont données à l'Inspection pour exercer ce rôle :

- lors de la constitution et la coordination de réseaux des conseillers pédagogiques ;
- lors des déplacements dans les établissements, où les inspecteurs sont susceptibles d'être interrogés sur le sens de telle ou telle mesure de politique éducative, doivent pouvoir préciser la manière dont il convient de l'appliquer et expliciter tel ou tel texte réglementaire, ou tel ou tel référentiel ;
- lors de l'animation de réunions régionales ou interrégionales ;
- lors de l'animation de groupes de travail à la demande de l'Administration ;
- lors de la conduite de chantiers d'évaluation ;
- lors de la présentation orale de certains rapports d'évaluation, d'expertise ou d'étude devant les instances de la DGER.

Mission 4 : 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 (ENE-SAD, ENFA, EPN) ou interrégional, voire régional. C'est aussi une occasion d'animation du système. La participation des inspecteurs à la formation peut aussi s'exercer dans des cadres moins formels comme par exemple les visites conseils ou l'animation de réunions d'enseignants d'une même spécialité.

3. Les conditions d'exercice des missions

Les attributions de l'Inspection de l'enseignement agricole s'appliquent à l'enseignement technique agricole public, à l'enseignement technique agricole privé sous contrat avec l'État, et à l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire. 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, les formations par apprentissage, les exploitations agricoles et les ateliers technologiques.

Les missions peuvent également être exercées à la demande des collectivités territoriales (demande adressée à l'autorité académique), dans les conditions prévues à l'article 15-12 (III) de la loi du 22 juillet 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.

L'Inspection de l'enseignement agricole peut aussi dans ses domaines de compétences, et à la demande du directeur général de l'enseignement et de la recherche, soit assurer toute mission particulière d'inspection ou d'expertise relevant de son autorité, soit être associée à des missions d'inspection ou d'expertise relevant d'autres autorités ou d'autres structures d'inspection ou de contrôle. Par exemple, l'Inspection de l'enseignement agricole est actuellement associée à l'Inspection des services déconcentrés (DDAF et DRAF).

L'Inspection de l'enseignement agricole remet annuellement au Directeur général de l'enseignement et de la recherche, en vue de sa publication, un rapport qui est la synthèse de ses observations et de ses recommandations sur le fonctionnement général du système d'enseignement agricole et la synthèse des évaluations thématiques.

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 agents affectés au service de l'Inspection sont tenus de faire rapport sans délai, au directeur général de l'enseignement et de la recherche, des faits qu'ils ont signalés au procureur de la République en application de l'article 40 du code de procédure pénale.

4. Le métier d'inspecteur et l'organisation de l'Inspection

Les inspecteurs

Ils sont inspecteurs de l'enseignement agricole, terme défini par leur statut, et exercent leur mission au sein de l'instance « Inspection », dont ils partagent les finalités, les valeurs et la déontologie, et dont ils appliquent les procédures d'intervention. Ce métier exige des capacités multiples : capacités relationnelles, rigueur, discrétion, capacité d'écoute, sens de la mesure, capacité à ne pas prendre parti a priori, à résister aux pressions et aux passions, capacité rédactionnelle, forte indépendance intellectuelle, sens des responsabilités et du service public.

Chaque inspecteur possède une capacité d'expertise dans un domaine donné lui permettant d'évaluer, de diagnostiquer, de contrôler des situations pédagogiques ou administratives toujours complexes, parfois inattendues et de conseiller les acteurs du système éducatif. C'est cette capacité d'expertise qui confère à l'inspecteur son indépendance de jugement et c'est ce jugement objectif sur les pratiques réelles que l'administration attend de lui.

Les inspecteurs étaient, au 1^{er} septembre 2001, au nombre de 72 répartis dans quatre domaines de compétences, officialisés dans le projet de décret statutaire :

Inspecteurs pédagogiques

Ils sont eux-mêmes répartis par groupes de spécialités. Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels enseignants, des formateurs et des équipes pédagogiques assurant, dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelles agricoles, des formations qui peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus, conformément à l'article 122 de la loi d'orientation agricole. Ils participent également à l'inspection du fonctionnement et de l'organisation pédagogiques de ces établissements et de leurs centres.

Inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole

Ils exercent leurs fonctions vis-à-vis des établissements, des centres, des personnels et des dispositifs de formation du point de vue de l'exercice des missions de ces établissements : formation professionnelle continue, dispositifs d'apprentissage (enseignements technique et supérieur), développement et exploitation agricole, coopération internationale, animation rurale, insertion.

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.

Inspecteurs à compétence générale

Ils ont particulièrement vocation à exercer leurs missions vis-à-vis du fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la réalisation de leurs projets, leur vie sociale et scolaire, l'organisation du service et la manière de servir des personnels, notamment des personnels de direction et d'encadrement. Ils peuvent évaluer la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole. La vie scolaire s'étend à la vie étudiante dans les établissements d'enseignement supérieur.

La présence, au sein de l'Inspection, de compétences multiples d'expertise, aussi bien dans le domaine pédagogique que dans le domaine administratif ou juridique, est un des traits spécifiques de l'Inspection. Ceci permet la constitution d'équipes d'intervention dans des compositions variées, raisonnées au cas par cas selon la nature de la saisine, et rend possible l'exercice d'une capacité d'expertise non plus seulement individuelle mais aussi collective. L'intervention d'une équipe d'inspecteurs est nécessaire par exemple pour l'évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement, pour l'appui à la prise de fonction des chefs d'établissement, pour les inspections « structures », pour les inspections d'équipes de direction, pour certaines situations délicates, pour la conduite d'évaluations thématiques, etc.

La cellule nationale

Formée actuellement de onze personnes, positionnées à l'administration centrale, la cellule nationale organise les activités de l'Inspection, diffuse les informations nécessaires auprès des inspecteurs répartis sur tout le territoire, assure le suivi des carrières des membres de l'Inspection avec les services de la DGER et de la DGA, organise le recrutement et la formation des inspecteurs, participe aussi directement à l'exercice de toutes les missions énumérées ci-dessus et gère les relations avec les différentes sous-directions, et avec les inspections générales du ministère de l'Agriculture et de la Pêche et des autres ministères.

Les activités de l'Inspection sont dirigées par un doyen, nommé par le ministre chargé de l'agriculture. Le doyen est le garant de l'indépendance de l'Inspection dans ses opérations d'évaluation, de contrôle et d'expertise. Le

doyen est assisté dans ses fonctions par des inspectrices et inspecteurs chargés de coordination des activités dans les différents domaines et fonctions de l'Inspection, et positionnés à l'administration centrale. L'Inspection de l'enseignement agricole dispose d'un secrétariat général, comprenant un secrétaire général, des secrétaires et une documentaliste.

ANNEXE II

Annuaire de l'Inspection actualisé au 25 février 2002

1. Personnels de l'Inspection, en fonction à l'administration centrale

Prénom	Nom	Fonction	Grade ou catégorie d'inspecteur
Eric	MARSHALL	Doyen	Ingénieur général du GREF
Hubert	DEVAUX	Chargé de mission auprès du doyen	Ingénieur général du GREF
	X	Coordinateur du domaine « établissement »	Inspecteur à compétence générale
Geneviève	FERNIER	Coordinatrice du domaine administratif, juridique et financier	Inspectrice à compétence générale
Alain	MARCOUX	Coordinateur du domaine pédagogique	Inspecteur à compétence pédagogique
Mireille	WASTIAUX	Coordinatrice du domaine développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques	Inspectrice des missions particulières de l'enseignement agricole
Patrice	ODOUL	Secrétaire général	Attaché d'administration centrale
Françoise	MICHEL	Secrétaire du doyen et de son adjoint	Adjoint administratif d'administration centrale
Annick	MALARD	Secrétaire	Secrétaire administratif d'administration centrale
Cybèle	CANTEAU	Documentaliste secrétaire	Agent contractuel

2. Inspectrices et inspecteurs hors administration centrale, répartis selon les domaines de compétences

Inspectrices et inspecteurs à compétence pédagogique		
Prénom	Nom	Spécialité
Roselyne	LE PRUD'HOMME	Lettres
Daniel	MARC	Lettres
Patricia	MAZOYER	Lettres
Robert	BURBAUD	Langues
Pierre	DUCERT	Langues
Claude	ROLLET	Langues
Chantal	JACOB	Mathématiques-informatique
Ginette	OSMOND	Mathématiques-informatique
Christian	PACULL	Mathématiques-informatique
Jean-Claude	PIEDEVACHE	Mathématiques-informatique
Pierre	GOUDET	Sciences physiques
Chantal	LAPOSTOLLE	Sciences physiques
Jacques	LEFEBVRE	Sciences physiques
François	MUGNIER	Sciences physiques
Thierry-Marc	BOTREAU	Biologie et écologie
Jean-Pierre	LAGORS	Biologie et écologie
Francine	RANDI	Biologie et écologie
Christiane	FERRA	Biologie et écologie, aquaculture
Louis	LARCADE	Histoire et géographie
Anne-Marie	LELORRAIN	Histoire et géographie
Nicole	BROCHARD	Education physique et sportive
Pierre	SALADIN	Education physique et sportive
Patrick	DUSSAUGE	Education socioculturelle
Jean-Pierre	MENU	Education socioculturelle
Sylvie	PERGET	Documentation et ressources éducatives
Jean-Jacques	GAILLETON	Agronomie et systèmes agraires
	X	Agronomie et systèmes agraires
Jean-Michel	MICHEZ	Agronomie et productions végétales
Claude	DEVAUX	Horticulture et aménagement de l'espace
Alain	DURNERIN	Horticulture et aménagement de l'espace
Jean-Paul	TOUSSAINT	Agronomie et horticulture
Raymond	GUYOMARC'H	Zootéchnie
Roland	JUSSIAU	Zootéchnie
Louis	MONTMEAS	Zootéchnie
Jean-Pierre	GENEST	Sciences et techniques agroalimentaires
Alain	BRANGER	Biochimie, microbiologie et génie biologique
Gérard	CORNIER	Sciences et techniques du génie rural et des équipements agricoles et alimentaires
Denis	COTTE	Sciences et techniques des agroéquipements
André	GUILLERMINET	Sciences et techniques des équipements

Prénom	Nom	Spécialité
Thierry	AMOURETTE	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Gabriel	POUPELIN	Sciences et techniques économiques et sociales
Alain	RETHORE	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Louis	VINCQ	Sciences et techniques économiques et sociales
Joëlle	CARDON	Sciences et techniques économiques et sociales, bureautique, secrétariat, entreprise
Nicole	DESPEREZ	Sciences et techniques économiques et sociales, économie familiale et sociale
Jean-François	MALACLET	Sciences et techniques commerciales

Inspectrices et inspecteurs à compétence générale

Prénom	Nom	Spécialité
Rémi	CABRIERES	Vie scolaire et documentation
	X	Vie scolaire et documentation
Paul	CABANAC	Établissement
Jacques	CHARTAGNAT	Établissement
Jean-Robert	LARROUY	Établissement
Monique	LEFEBVRE-BARDOT	Établissement
Odile	LEGRAND	Établissement
Cécile	VALVERDE	Établissement

Inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole

Prénom	Nom	Spécialité
Michel	LE NAOUR	Formation prof. continue et apprentissage
André	GOTORBE	Formation prof. continue
Alain	JOSSELIN	Formation prof. continue
Denis	SOULAT	Formation prof. continue
Jean-Pierre	BARUTAUT	Apprentissage
Gilles	LHOTE	Apprentissage
Patrice	PETERMANN	Apprentissage
Bruno	GADOUD	Développement, expérimentation exploitations agricoles-ateliers technologiques
Alain	MARAGNANI	Coopération internationale

Inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière

Prénom	Nom
	X
Patrice	GUILLET
Janick	HUSSENET
Joël	SIMON
Roger	VOLAT

SIGLES

ACMO	Agent chargé de la mise en œuvre de la sécurité
AC	Agent contractuel
ASC	Association sportive et culturelle
ATOSS	Personnel administratif, technique, ouvrier, de santé et de service
Bac pro	Baccalauréat professionnel
Bac pro BIT	Baccalauréat professionnel bio-industrie de transformation
Bac pro CGEA	Conduite et gestion de l'entreprise agricole
Bac techno	Baccalauréat technologique
Bac techno STAE	Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement
Bac techno STPA	Sciences et technologies du produit agroalimentaire
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles
BEPA ECF	Élevage et cultures fourragères
BEPA IAA	BEPA Industries agroalimentaires
BTA	Brevet de technicien agricole
BTAO CEA	Brevet de technicien agricole option Conduite de l'exploitation agricole
BTS ACSE	Analyse et conduite des systèmes d'exploitation
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole
BTSA IAA	BTSA Industries agroalimentaires
BTSA PN	BTSA Protection de la nature
BTSA TAGE	BTSA option Techniques agricoles et gestion de l'entreprise
BTSA TC	BTSA Techniques commerciales
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPESA	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré agricole
CAPETA	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique agricole
CCF	Contrôle en cours de formation
CDD	Contrat à durée déterminée

CDI	Centre de documentation et d'information
CDR	Centre de ressources
CEC	Contrat emploi consolidé
CEMPAMA	Centre d'étude du milieu et de pédagogie appliquée du ministère de l'Agriculture
CEP	Centre d'expérimentation pédagogique
CES	Contrat emploi solidarité
CEZ	Centre d'enseignement zootechnique
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles
CIRSE	Centres interrégionaux des services d'examens
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRCC	Commission régionale de coordination et de conseil
CTE	Contrat territorial d'exploitation
CUMA	Coopérative d'utilisation de matériel agricole
DAPA	Certificat de capacité des distributeurs et applicateurs de produits antiparasitaires
DDE	Direction départementale de l'équipement
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
DIREN	Direction régionale de l'environnement
DRAC	Direction régionale des affaires culturelles
DRAF	Direction régionale de l'agriculture et de la forêt
DRJS	Direction régionale de la jeunesse et des sports
DRT	Direction régionale du tourisme
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EATC	Option de seconde : écologie, agronomie, territoire et citoyenneté
EHSS	Élevages hors sols et spécialisés
ENESAD	École nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon
ENFA	École nationale de formation agronomique
EPI	Étude prévisionnelle d'exploitation
EPLEFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
EPRD	État prévisionnel des recettes et dépenses
ESC	Éducation socio-culturelle
EXAO	Expérience assistée par ordinateur
FDA	Fiche descriptive d'activités

FOCEA	Formation des chefs d'exploitation agricole
FOPDAC	Sous-direction de la formation professionnelle, du développement, de l'animation rurale et de la coopération internationale
INRAP	Institut national de recherche et d'application pédagogique
INRA-SAD	Institut national de la recherche agronomique - Département des systèmes agraires et du développement
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LEGTA	Lycée d'enseignement général et technologique agricole
LPA	Lycée professionnel agricole
MAR	Module d'animation régional
MESPARD	Méthode d'étude des systèmes de productions agricoles dans une région donnée
MIL	Module d'initiative locale
MI-SE	Maître d'internat, surveillant d'externat
NF	Norme française
OTI	Objectif terminal d'intégration
PAC	Politique agricole commune
PAE	Projet d'action éducative
PCEA	Professeur certifié de l'enseignement agricole
PDD	Plan de développement durable
PIC	Projet initiative et communication
PLP2	Professeur de lycée professionnel de 2 ^e grade
PLPA2	Professeur de lycée professionnel agricole de 2 ^e grade
PROSPEA	Projet pour le service public d'enseignement agricole
PUS	Projet d'utilité sociale
SAU	Surface agricole utile
SRFD	Service régional de la formation et du développement
TD	Travaux dirigés
TICE	Technologies de l'information et de la communication éducatives
TP	Travaux pratiques
UC	Unité capitalisable
UCARE	Unité capitalisable d'adaptation régionale
UNMFREO	Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation
VAP	Validation des acquis professionnel