



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



Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2015-2016

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2015 - 2016**

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

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2015 - 2016**

— *S o m m a i r e*

Avant-propos	7
Introduction	9

PREMIÈRE PARTIE : Les établissements13

CHAPITRE I : De la charte informatique et Internet... à la charte des systèmes d'information d'un établissement	15
CHAPITRE II : La fonction de secrétaire général d'EPLEFPA : principaux constats et recommandations formulées dans le rapport d'étude de juillet 2015	27
CHAPITRE III : Proposition d'une méthode d'autoévaluation des facteurs de risques de dégradation du climat social pour les EPLEFPA	41
CHAPITRE IV : Les risques psychosociaux et la qualité de vie au travail pour les directrices et directeurs d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques	51
CHAPITRE V : Le fonctionnement des réseaux régionaux de CFPPA et CFA constitués au sein de l'enseignement agricole public	59

DEUXIÈME PARTIE : Les dispositifs de formation et les missions71

CHAPITRE VI : L'accompagnement des nouveaux agents contractuels d'enseignement en Technologies de l'informatique et du multimédia (TIM) sous le dispositif ACOUSTICE	73
CHAPITRE VII : Les réseaux géographiques : un dispositif pertinent dont le rôle demande à être conforté	85
CHAPITRE VIII : Les formations biquifiantes dans l'enseignement agricole .	97
CHAPITRE IX : L'inscription du BTSa dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : tirer parti des enseignements de l'expérimentation menée depuis 2012	109

TROISIÈME PARTIE : Les pratiques pédagogiques121

CHAPITRE X : Les dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle	123
CHAPITRE XI : 2007-2017 : 10 ans de CECRL dans l'enseignement agricole	137

CHAPITRE XII: Les dispositifs hybrides de formation : une dynamique d'innovation dans l'enseignement agricole?	153
CHAPITRE XIII: Conduire autrement l'enseignement des Sciences économiques sociales et de gestion pour produire autrement : quelle place des SESG dans le projet « Enseigner à produire autrement » pour une formation à la transition agro-écologique réussie?	163
CHAPITRE XIV: Agroéquipements et agro-écologie: des innovations et des évolutions importantes	177
CHAPITRE XV: Comment les travaux de la recherche peuvent éclairer une expérimentation de pédagogie active? L'exemple de l'apprentissage coopératif	187
QUATRIÈME PARTIE: Les comptes rendus d'activité	201
CHAPITRE XVI: Compte rendu d'activité 2014-2015	203
CHAPITRE XVII: Compte rendu d'activité 2015-2016	233
ANNEXES	263
1. Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole	265
2. Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2015-2016	277
3. Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2016	279
SIGLES	285

AVANT-PROPOS

Le rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole, publié tous les deux ans, constitue une contribution importante au bon fonctionnement du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. À l'image des territoires ruraux et périurbains dans lesquels nos établissements sont ancrés, notre dispositif d'enseignement agricole est en évolution rapide pour répondre aux attentes des jeunes et de leurs familles comme des employeurs et des élus locaux.

Soucieux de faire le lien entre le terrain et les échelons centraux et régionaux, les membres de l'Inspection jouent un rôle majeur pour analyser les situations et faire des préconisations pour que ce dispositif demeure toujours en phase avec les objectifs assignés par le législateur et entretienne sa dynamique d'innovation.

En s'appuyant sur toute la diversité des missions et des activités de l'Inspection de l'enseignement agricole, le présent rapport met en perspective le fonctionnement des établissements, l'exercice des missions de l'enseignement agricole et les pratiques pédagogiques. Il met particulièrement en évidence :

- l'importance et la vigilance à accorder au climat scolaire et social des établissements et à la qualité de vie qu'y trouvent leurs acteurs, dans un contexte sociétal et professionnel en mutation,
- le rôle essentiel des réseaux pour mettre en contact les acteurs et favoriser les échanges entre la centrale et les acteurs de terrain. Des focus ont été réalisés sur les réseaux de CFA et CFPPA et les réseaux géographiques, pour lesquels des propositions d'amélioration sont présentées,
- l'ampleur et l'impact des réformes pédagogiques à conduire, tant sur l'offre de formation que sur l'enseignement des disciplines, dans le cadre national et celui de l'Union européenne.

Ce rapport apporte un éclairage essentiel à la connaissance de la diversité de notre système d'enseignement et identifie des leviers utiles à son amélio-

ration. Il peut constituer pour tous ses acteurs un outil de référence indispensable pour situer leur action et leur permettre de préparer efficacement l'avenir.

Philippe VINÇON

Directeur général de l'enseignement et de la recherche

INTRODUCTION

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

Cette édition du rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole concerne la période 2015-2016. Elle regroupe un ensemble de contributions qui sont le fruit des travaux des inspectrices et inspecteurs, dans leurs diversités d'approche. Ces textes témoignent de leur connaissance en profondeur de ce terrain vivant qu'est l'enseignement agricole, avec ses succès, ses difficultés, ses évolutions et ses questions. Ils procèdent d'une variété d'analyses, évaluations, contrôles, conseils, expertises, appuis, accompagnements, actions de formation. Ces articles proposent des mises en perspective, des témoignages et de nécessaires prises de hauteur. Ils apportent des images contrastées et complémentaires de l'enseignement agricole d'aujourd'hui, prises par des experts dont le métier réside, pour une bonne partie de leur temps, à sillonner l'ensemble du territoire et à couvrir les établissements.

Le rapport est divisé en quatre parties. La première partie concerne les établissements. Cinq sujets différents y sont traités. Le premier concerne la mise en place de chartes relatives à l'usage du numérique dans les établissements. Le second porte sur la fonction de secrétaire général d'EPLFPA et l'analyse de la diversité des situations professionnelles rencontrées. Le troisième article présente l'élaboration d'une méthode d'autoévaluation des établissements mise au point par l'Inspection concernant les facteurs de risques et de dégradation du climat scolaire. Le quatrième présente une analyse des risques psychosociaux pour les directeurs d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques et des recommandations pour améliorer leur qualité de vie au travail. Enfin, le cinquième article répond à la demande de la directrice générale d'évaluer le fonctionnement des réseaux de CFA et CFPPA et présente les principaux points du diagnostic qui a été établi ainsi que des axes

de progrès dans un contexte législatif et territorial en évolution.

La deuxième partie traite de dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole à travers deux évaluations et la présentation de la mise en place de deux dispositifs d'ampleur différente. Les deux évaluations sont celles des réseaux géographiques de la DGER dont l'organisation, le fonctionnement et la gouvernance sont interrogés d'une part, et de l'expérimentation de l'inscription du BTSA dans l'espace européen et des enseignements que l'on peut en tirer, d'autre part. Un dispositif d'accompagnement à distance d'agents contractuels d'enseignement mis en place par l'Inspection grâce à une plateforme est proposé. Enfin, sont présentés les éléments d'un rapport relatif aux attentes formulées dans la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt qui prévoyait une étude des modalités de développement de formations biquifiantes dans l'enseignement agricole. Cette étude porte sur les conditions de mise en place dans un établissement, leurs effets sur l'enseignement et les différents éléments nécessaires à leur réussite.

La troisième partie est organisée autour de différentes observations de pratiques pédagogiques. Le premier article a trait aux dispositifs d'individualisation mis en place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle. Le second porte sur l'enseignement des langues vivantes et la mise en place du cadre européen commun de référence pour les langues dans l'enseignement agricole depuis dix ans. Le troisième article s'intéresse aux dispositifs hybrides de formation et à leurs atouts pour la réussite des apprenants. Le quatrième présente une réflexion sur les évolutions de contenus et de démarches dans l'enseignement des sciences économiques, sociales et de gestion pour « Enseigner à produire autrement ». Le cinquième concerne l'enseignement des agroéquipements dans un contexte d'innovation technologique importante. Enfin, le sixième, présente l'exemple de l'apprentissage coopératif éclairé par les acquis de la recherche sur la pédagogie active.

La quatrième partie présente les rapports d'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole pour les deux années scolaires 2014-2015 et 2015-2016.

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

Je souhaite à chacune et à chacun une bonne lecture de ces différents textes, fruits d'une analyse et d'une réflexion approfondies au service des élèves, étudiants, apprentis, stagiaires de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles, ainsi que de ceux qui, dans les établissements, et aux niveaux local, régional et national, le font vivre avec passion et conviction.

Philippe Vincent

Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole

PREMIÈRE PARTIE



Les établissements

CHAPITRE I

De la charte Informatique et Internet... à la charte des systèmes d'information d'un établissement

Les chartes informatique et Internet ont généralement été élaborées et rédigées par une personne ou par un groupe de personnes d'un établissement au moment de la mise en place d'outils informatiques, de réseaux informatiques et d'Internet.

Elles font partie des documents qui doivent être mis à disposition de l'ensemble des personnels et sont *a minima* présentées et explicitées par les enseignants aux nouveaux apprenants en début d'année scolaire ou de formation.

Chaque établissement se doit d'avoir une charte à jour et de la faire valider par les instances représentatives (conseil d'administration). En effet, une charte est avant tout évolutive et elle doit tenir compte des avancées de la législation sur le numérique, des changements technologiques, des nouveaux services informationnels et documentaires proposés et des changements de pratiques des membres de la communauté éducative.

C'est un document qui a une valeur juridique et qui engage l'établissement et ses membres utilisateurs. En cas de conflit, lié aux usages dans et hors de l'établissement et porté devant les tribunaux, la valeur juridique des chartes est reconnue par les juridictions françaises.

1. Le contexte des premières élaborations de la charte informatique et Internet en établissement

L'élaboration des premières chartes dites informatique et Internet dans les établissements ont mobilisé des membres de la communauté éducative pour répondre aux nouvelles infrastructures qui se déployaient progressivement avec les tout premiers câblages informatiques et les ordinateurs (écrans et unités centrales) en réseaux poste à poste, puis évoluant progressivement

vers des réseaux pédagogique et administratif reliés à des serveurs et progressivement au réseau Internet.

Les éléments du contexte étaient :

- du matériel informatique mis à disposition dans un établissement (des ordinateurs fixes puis quelques ordinateurs portables, des vidéodisques, des vidéoprojecteurs puis des tableaux blancs interactifs, des visualiseurs, des scanners et des imprimantes);
- des serveurs pédagogiques et administratifs localisés dans l'établissement permettant d'utiliser des logiciels et de stocker des documents numériques;
- un accès à Internet par l'intermédiaire d'une liaison filaire.

Les informations contenues dans ces chartes faisaient *a minima* référence aux conditions d'utilisation des ordinateurs sur le réseau pédagogique et aux modalités d'accès à Internet par les apprenants dans le cadre d'activités pédagogiques, le plus souvent dans des salles dédiées en présence d'un enseignant ou en libre-service.

Pour faciliter l'adhésion aux chartes, les professeurs principaux ou les professeurs de technologies de l'informatique et du multimédia et les professeurs-documentalistes ont pris l'habitude à chaque début d'année scolaire, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, de présenter les contenus de la charte pour s'assurer de leur compréhension par tous. Elle est signée par les apprenants mineurs et majeurs et, pour les mineurs, leurs responsables légaux doivent la signer également. Il est à noter que certaines chartes ne font référence qu'aux apprenants et non à tous les membres de la communauté éducative. Par ailleurs, dans certains établissements, la charte n'est pas annexée au règlement intérieur de l'établissement.

2. L'élaboration de la charte des systèmes d'information au bénéfice de la communauté éducative

Dans la dernière version 6.0 du Schéma Directeur des Espaces numériques de Travail pour l'enseignement scolaire (SDET), la communauté éducative est définie de la manière suivante. Elle « rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des [...] établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation (cf.

article L111-3 du *Code de l'éducation* modifié par l'article 5 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République). »

Compte tenu des nouveaux services en ligne proposés aux membres de cette communauté, de nouveaux usages ou pratiques se développent plus ou moins rapidement. Les familles et les élèves ont acquis de nouvelles habitudes de communication et d'accès aux informations liées à leurs utilisations des services en ligne en école et en collège. Toutefois, on observe souvent une absence de réflexion globale au niveau de l'établissement concernant les outils et les usages : maintien des usages de Melagri (Conf EPL, listes de diffusion interne), maintien du site internet de l'établissement et nouvel accès à des pages publiques de l'établissement via l'espace numérique de travail, existence de sites, de comptes d'établissement sur les réseaux et les médias sociaux... Il apparaît nécessaire d'organiser une meilleure lisibilité et cohérence des modalités de communication et de l'accès aux informations entre les membres de la communauté éducative et d'indiquer quelles sont les conditions d'utilisation à respecter par tous.

Ainsi, depuis quelques années, avec la mise en place progressive des espaces numériques de travail ou des services en ligne ouverts ou à accès restreint, de nouveaux équipements individuels mobiles (EIM), les systèmes d'information des établissements et leurs usages se sont diversifiés auprès de tous les membres de la communauté éducative. C'est pourquoi il est proposé la dénomination de charte des systèmes d'information à la place de charte Informatique et Internet.

La Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) recommande elle-même la mise en place d'une telle charte pour toute organisation. Elle propose d'ailleurs un modèle de charte informatique sur son site en date du 31 juillet 2013¹. Par ailleurs, la CNIL a édité un *Guide « informatique et libertés » pour l'enseignement du second degré*².

Elle a aussi publié un document intitulé *Les outils informatiques au travail* en octobre 2016³, une page web sur *Le contrôle de l'utilisation d'Internet et de la messagerie électronique* en décembre 2015.

Les représentants des membres de la communauté éducative peuvent ainsi prendre appui sur l'ensemble de ces ressources et sur les livres publiés par

1 https://www.cnil.fr/sites/default/files/typo/document/20100730-MOD-CHARTE_INFORMATIQUE_CIL-VD.pdf

2 https://www.cnil.fr/sites/default/files/typo/document/CNIL_Guide_enseignement.pdf

3 https://www.cnil.fr/sites/default/files/atoms/files/_travail-vie_privée_outils_informatiques_travail.pdf

F. Mattatia⁴, pour élaborer leur propre charte. Celle-ci permet de mieux gérer, voire d'éviter les contentieux entre ses membres.

Avec le déploiement progressif des espaces numériques de travail, une nouvelle charte est généralement proposée aux membres de la communauté éducative.

Dans la dernière version 6.0 du Schéma Directeur des Espaces numériques de Travail (SDET), l'Espace Numérique de Travail (ENT) est défini comme « un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative [...] d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes. Il constitue un point d'entrée unifié permettant à l'utilisateur d'accéder, selon son profil et son niveau d'habilitation, à ses services et contenus numériques. Il offre un lieu d'échange et de collaboration entre ses usagers, et avec d'autres communautés en relation avec [...] l'établissement. »

Lors de la première connexion à l'espace numérique de travail (ENT), il est demandé aux utilisateurs de prendre connaissance de la charte spécifique aux usages de l'ENT et d'en accepter le contenu pour pouvoir accéder aux services proposés. Cette charte de l'ENT a été élaborée par des représentants des collectivités territoriales, des rectorats, des autorités académiques. Il n'est pas systématiquement fait référence à cette charte de l'ENT dans la charte de l'établissement. Par ailleurs, il n'est pas toujours aisé, une fois les conditions d'utilisations de l'ENT acceptées lors de la première connexion de pouvoir à nouveau les consulter aisément dans le contenu de l'ENT ou depuis le site internet de l'établissement.

Recommandation

Une communication spécifique doit être faite pour s'assurer de l'adhésion des membres de la communauté éducative à la charte des services proposés et de celle de l'ENT si celles-ci sont distinctes de celle de l'établissement ou si la charte de l'établissement ne les mentionne pas.

⁴ Fabrice MATTATIA est « ingénieur spécialisé dans le numérique (ancien élève de l'École polytechnique, ingénieur général des mines, ingénieur Télécom ParisTech) et juriste (docteur en droit). Ancien conseiller de la secrétaire d'État au numérique, il a contribué à plusieurs projets numériques d'ampleur nationale, mêlant les problématiques techniques aux questions d'ordre juridique. Chercheur associé et chargé de cours à l'université Paris I, il intervient également dans d'autres universités de droit ainsi que dans des écoles d'ingénieur pour diffuser la culture numérique aux juristes et la culture juridique aux techniciens. » <http://www.editions-eyrolles.com/Auteur/117129/fabrice-mattatia>

3. Une charte des systèmes d'information en lien avec les évolutions technologiques

Aujourd'hui, les médias sociaux se sont rapidement répandus, les équipements et les services informatiques des établissements ont bien changé. Ils sont en perpétuelle évolution avec plusieurs strates qui se superposent comme des mille-feuilles dans et hors de l'établissement.

Il y a :

- toujours les matériels informatiques tels que les ordinateurs, mais aussi des tablettes, des vidéoprojecteurs interactifs ou non, des visualiseurs, des photocopieurs scanners, de la vidéosurveillance, de la biométrie mis à disposition par l'établissement dans des salles dédiées (salles informatiques, salles multimédias, salles libre-service, salle des professeurs et bureau du personnel...);
- mais aussi les équipements individuels mobiles mis à disposition par l'établissement ou apportés par les membres de la communauté éducative (terminal de poche ou ordiphone, ordinateur portable, tablette, drone, robot, imprimante 3D, casque de réalité virtuelle...);
- la coexistence de serveurs administratifs et de serveurs pédagogiques dans un établissement permettant d'utiliser des logiciels généralistes (logiciels bureautiques...) et spécifiques et de stocker des documents numériques sur les postes informatiques des agents ou sur les serveurs des réseaux;
- de nouveaux services en ligne hébergés dans ou en dehors de l'établissement (site public de l'établissement, portail documentaire de l'établissement (type E-SIDOC), ENT de l'établissement, comptes Facebook, Google, LinkedIn, Twitter, Scoop.it... d'établissement)...

Dans le cadre du plan numérique pour l'éducation⁵, le contenu de la charte des systèmes d'information varie donc en fonction de ces évolutions et du contexte propre de l'établissement dans la mise en œuvre de ces équipements et services.

La charte des systèmes d'information (dans les sens à la fois informationnel, documentaire et informatique) d'un établissement a ainsi pour objectif de délimiter les droits et obligations en matière d'utilisation du système d'information et de communication des membres de la communauté éducative.

Sur les chartes, il n'est généralement pas fait mention de la date de l'élaboration ou de date de la dernière mise à jour, malgré les évolutions majeures des

⁵ <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/actualites/actualites/article/un-nouveau-site-sur-le-plan-numerique-pour-education.html>

infrastructures et des services aujourd'hui proposés aux membres de la communauté éducative. Il est souvent observé l'absence d'indication de la date de la dernière mise à jour de la charte. La plupart des chartes comportent des informations souvent obsolètes, car elles n'ont pas été mises à jour en fonction des évolutions de la législation, ni des nouveaux services proposés, ce qui incite certains utilisateurs à définir leurs propres conditions d'utilisation au lieu que celles-ci soient définies et partagées collectivement par tous les membres de la communauté éducative.

Recommandation

La date de la dernière mise à jour de la charte devrait être systématiquement indiquée.

4. Une co-construction de la charte garante de l'adhésion des membres de la communauté éducative dans un cadre de confiance

La mise à jour de la charte est parfois confiée par le directeur d'un établissement à une seule personne : le professeur de technologies de l'informatique et du multimédia, le technicien formation recherche informatique, bureau-tique audiovisuel, le professeur-documentaliste, le technicien formation recherche documentation. Pourtant, sa co-construction par des représentants de la communauté éducative participe à une meilleure clarté des règles appliquées à tous ses membres et une meilleure adhésion à celles-ci dans un cadre de confiance.

Cette notion de cadre de confiance est partie intégrante de la législation actuelle dans le domaine de l'économie numérique. Le Journal officiel n° 0300 du 27 décembre 2009 définit le vocabulaire de l'informatique et de l'Internet et notamment le « cadre de confiance » comme visant l'« ensemble des fournisseurs et des utilisateurs d'un espace de confiance », celui-ci étant lui-même défini comme l'« ensemble de ressources, de services informatiques et de services de communication qui permettent des échanges dans des conditions de sécurité ». En plus des réseaux pédagogique et administratif de l'établissement, aujourd'hui avec le déploiement des espaces numériques de travail, l'utilisateur doit avoir accès à un ensemble de services de façon sécurisée, dans le respect de sa vie privée et avec une protection de ses données à caractère personnel.

Une donnée à caractère personnel se définit comme « toute donnée relative à une personne physique, qui peut être identifiée, quel que soit le moyen utilisé (art. 2) ». Ces données peuvent permettre d'identifier directement une personne comme son nom, son prénom, sa photographie, son empreinte digitale, son e-mail nominatif... ou indirectement comme son numéro de sécurité sociale, ses cookies, son adresse Internet Protocol (IP), son numéro de téléphone... et les recoupements d'informations⁶.

Recommandation

Des représentants des membres de la communauté éducative doivent être systématiquement associés à la mise à jour de la charte des systèmes d'information après avoir fait un état des lieux des changements (législation, SDET, cadres de références, services et matériels tels que les équipements individuels mobiles, la Wi-Fi) intervenus depuis l'élaboration ou la dernière mise à jour de la charte.

Depuis le 1^{er} janvier 2017, cette charte peut être utilisée pour régler le droit à la déconnexion défini par la Loi Travail.

Recommandation

La charte doit être annexée au règlement intérieur de l'établissement.

5. Des éléments de contenu de la charte

La charte a pour objectif d'encadrer, conformément à la législation en vigueur, l'usage des services numériques par l'intermédiaire d'objets y compris les équipements individuels mobiles (EIM) en indiquant les moyens d'accès à l'information par l'intermédiaire de l'Internet filaire et Wi-Fi. Les conditions de filtrage et de surveillance des accès à Internet filaire et via le Wi-Fi sont également indiquées⁷.

⁶ Le site Éduscol a mis à jour une page web intitulée *Données personnelles et mode éducatif* en octobre 2016 : <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/ressources/legamedia/donnees-personnelles-et-monde-educatif.html>

⁷ <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/ressources/legamedia/filtrage.html>

À ce titre, elle définit les conditions d'utilisation, les droits et les obligations des utilisateurs de la communauté éducative.

La charte doit prendre en compte les différents cadres de références mentionnés dans la version 6.0 du SDET et l'équilibre entre les intérêts de l'établissement dans le cadre du service public d'éducation qui la met en place et ceux de ses membres.

- le Référentiel Général d'Accessibilité pour les Administrations (RGAA) version 3.0 qui offre une traduction opérationnelle des critères d'accessibilité issus des règles internationales ainsi qu'une méthodologie pour vérifier la conformité à ces critères conformément au décret n° 2009-546 du 14 mai 2009;

- le Cadre de Référence des services d'Infrastructures Numériques d'Établissements scolaires et d'écoles (CARINE) qui a pour objet de fournir un cadre de référence permettant à l'enseignement agricole et aux collectivités territoriales d'organiser en commun les réseaux et services numériques des établissements;

- le Cadre de référence pour l'Accès aux Ressources pédagogiques via un équipement MOBILE (CARMO) qui fournit un cadre de référence pour l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'équipements mobiles pour l'accès aux ressources pédagogiques numériques;

- le référentiel Wi-Fi afin d'aider à la conception et à la mise en œuvre d'une infrastructure Wi-Fi répondant aux besoins de l'établissement;

- le Référentiel Général d'Interopérabilité (RGI) qui est un cadre de recommandations en prenant appui sur des normes et standards qui favorisent l'interopérabilité au sein des systèmes d'information;

- le Référentiel Général de Sécurité de l'Agence Nationale de la Sécurité des Systèmes d'Information (ANSSI) qui est un référentiel destiné à sécuriser les échanges électroniques de la sphère publique; la dernière version du *Guide d'hygiène informatique*⁸ version 2.0 de janvier 2017; les recommandations de sécurité relatives aux ordiphones et aux réseaux Wi-Fi; l'instruction technique CAB/MD/2015-586 09/07/2015 sur la Politique de Sécurité des Systèmes d'Information de l'Agriculture (PSSI/A) approuvée par la Secrétaire Générale (SG) et par le Haut Fonctionnaire de Défense et de Sécurité (HFDS)

8 http://www.ssi.gouv.fr/uploads/2017/01/guide_hygiene_informatique_anssi.pdf

et sa déclinaison pour l'enseignement agricole qui sera prochainement publiée ;

- le ScoLOMFR est le profil d'application scolaire de la norme LOM-FR venant du standard international *Learning Object Model* (LOM IEEE). LOM est un standard international proposant un modèle de description des métadonnées associées à des objets pédagogiques quels qu'ils soient, numériques ou non, utilisés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage qui a été adapté pour l'enseignement supérieur sous le nom de SupLOMFR. Le LOM-FR est le profil français d'application du LOM ;

- les guides d'Accessibilité et l'Adaptabilité des Ressources Numériques pour l'École (A2RNE) qui indiquent les bonnes pratiques à respecter à destination des auteurs de ressources numériques pour l'École et des éditeurs, pour la conception et la production de ressources numériques accessibles et adaptables pour et par les personnes en situation de handicap.

6. Des règles mais aussi des droits à respecter dans le cadre de la charte

La charte mentionne le fait que les membres de la communauté éducative devront agir dans le respect de la dignité humaine. Ils ne doivent pas communiquer des informations qui pourraient porter préjudice à l'établissement. Ils devront respecter les droits d'auteur, le droit à l'image et le droit de l'image⁹ :

- le droit à l'image est la prérogative reconnue à toute personne de s'opposer, à certaines conditions, à ce que des tiers non autorisés reproduisent et diffusent son image.

- concernant le droit de l'image, il s'agit pour tout usage d'une image de disposer de l'autorisation de l'auteur (Code de la propriété intellectuelle).

Ces deux droits sont liés par des règles complémentaires.

Le droit d'accès aux systèmes d'information est personnel et non cessible. Les matériels mis à la disposition des membres de la communauté éducative doivent être utilisés avec précaution et dans le respect des consignes d'utilisation.

⁹ <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/index.php?id=870>

Recommandation

Pour inciter les utilisateurs des systèmes d'information à ne pas enfreindre les règles établies, les conditions et les modalités du droit de contrôle, les procédés de surveillance mis en place par les administrateurs des systèmes d'information sont à préciser et à diffuser.

On indiquera également les risques encourus en cas d'infractions pouvant être commises au moyen des services et des outils informatiques de l'établissement ou en utilisant l'identifiant et le mot de passe d'un tiers ou l'adresse mail de l'établissement pour créer un compte sur un service en ligne par exemple.

Les sanctions en cas de non-respect des obligations sont indiquées. Il pourra s'agir selon les cas de sanctions disciplinaires, voire de poursuites pénales. La charte doit prévoir la nature et l'échelle des sanctions applicables, ces sanctions devant être proportionnées au comportement répréhensible identifié.

La durée de conservation des données sur les systèmes d'information est à indiquer.

Recommandation

Les apprenants devraient pouvoir avoir accès à leurs données *a minima* sur l'ensemble de la scolarité dans l'établissement au lieu de l'année scolaire afin de pouvoir capitaliser leurs documents numériques tout au long de leur formation dans la logique des parcours de formation.

Les autres membres de la communauté éducative devraient pouvoir avoir accès à leurs documents numériques sur une durée à définir collectivement afin qu'ils ne soient pas systématiquement supprimés ou difficilement accessibles comme les informations du cahier de textes numérique d'une année scolaire à l'autre. Cela permettrait ainsi de mieux les utiliser et les valoriser sur le moyen terme.

Les membres de la communauté éducative ayant des espaces personnels dans les espaces de stockage sur les serveurs des réseaux administratif et/ou pédagogique et sur l'espace numérique de travail mis à leur disposition par

l'établissement via la collectivité territoriale, il est important de les former à leurs utilisations afin qu'ils en fassent un usage professionnel, académique, éthique, licite et loyal, autrement dit qu'ils n'abusent pas de cet espace d'une façon qui pourrait devenir gênante pour les autres, par saturation des ressources, par exemple, ou encore en y stockant des contenus illicites.

Les conditions d'accès à Internet sont à indiquer.

Concernant la messagerie électronique, il convient de traiter à la fois l'utilisation de la messagerie personnelle, de la messagerie professionnelle et de la messagerie instantanée.

La charte ne doit pas contenir de « dispositions apportant aux droits des personnes et aux libertés individuelles et collectives des restrictions qui ne seraient pas justifiées par la nature de la tâche à accomplir ni proportionnées au but recherché ».

La charte doit surtout être opposable quel que soit le membre de la communauté éducative.

7. La nécessaire explicitation de la charte aux membres de la communauté éducative

La charte est aussi un texte à caractère éducatif. Lors des journées d'accueil du personnel, des élèves, des étudiants, des apprenants, des apprentis et des parents, il est important de s'assurer que les membres utilisateurs en prennent attentivement connaissance et la comprennent avant de s'engager à la respecter en la signant.

Chaque membre de la communauté éducative doit avoir connaissance de la charte par l'intermédiaire de différents canaux de diffusion de l'information : affichage dans l'établissement, dans les salles de classe, dans les lieux de formation, envoi par courrier électronique, accessible en ligne sur le site internet de l'établissement et sur les réseaux administratifs et pédagogiques ainsi que sur l'espace numérique de travail à tout moment afin qu'il soit possible de s'y référer facilement et rapidement...

Par ailleurs, le contenu de la charte est à aborder dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, lors des enseignements en information-documentation, en technologies de l'informatique et du multimédia, en enseignement moral et civique ou dans le cadre du parcours citoyen.

Conclusion

Réfléchir collectivement aux évolutions de la charte des systèmes d'information permet d'offrir un cadre de confiance afin d'assurer aux membres de la communauté éducative une utilisation simple et sécurisée de l'ensemble des services offerts, dans le respect de leur vie privée et avec une protection de leurs données à caractère personnel.

En relation avec les évolutions de la législation sur le numérique, chaque établissement se doit d'organiser régulièrement des temps de travail avec les membres de la communauté éducative pour faire évoluer la charte des systèmes d'information afin de mieux vivre ensemble dans un monde numérique et mettre en place des temps d'analyse des usages pour mieux les réguler.

L'adhésion des utilisateurs à la charte a pour objectif de les responsabiliser afin qu'ils fassent le meilleur usage des ressources numériques mises à leur disposition dans les établissements dans le respect des valeurs du service public d'éducation et de la politique de sécurité des systèmes d'information.

Références bibliographiques:

MATTATIA F., *Expliquer Internet et la loi en milieu scolaire*, Eyrolles Canopé, p. 142, 9782212141368, 2015.

MATTATIA F., *Internet et les réseaux sociaux: que dit la loi?*, 2^e édition Eyrolles, p. 245, 978-2-212-14029-3, e-book 9782212290486, 2015.

MATTATIA F., *Le droit des données personnelles – N'attendez pas que la CLIL ou les pirates vous tombent dessus!*, 2^e édition Eyrolles, 978-2-212-14298-3, e-book 978-2-212-09620-0, 2016.

CHAPITRE II

La fonction de secrétaire général d'EPLEFPA: principaux constats et recommandations formulées dans le rapport d'étude de juillet 2015

Les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) réunissent au sein d'une même entité juridique une pluralité de missions, de structures et de cultures dans un environnement protéiforme et en mouvement. Leur organisation et leur fonctionnement sont devenus de plus en plus complexes et nécessitent l'application de réglementations et la mise en œuvre de procédures complexes et changeantes. Ces évolutions requièrent chez les personnels responsables des fonctions supports, réactivité et professionnalisme. Dans ce contexte, le métier de secrétaire général a toute sa place. «Il assure, sous l'autorité du chef d'établissement, les missions de gestion des ressources humaines, financières, administratives, de logistique et de cadre de vie et est membre de l'équipe de direction» (*Répertoire des métiers du ministère chargé de l'Agriculture et de ses établissements publics*, 2010).

À la demande de la DGER, l'Inspection de l'enseignement agricole a réalisé une étude sur la fonction de secrétaire général en EPLEFPA en mettant en évidence les aspects liés au recrutement, à la sélection, à la formation, au suivi des agents et à l'adéquation du référentiel actuel avec les fonctions.

Cette étude a été réalisée pendant l'année scolaire 2014-2015 par un groupe d'inspecteurs pédagogiques et d'inspecteurs des établissements et des missions. L'analyse est fondée sur un ensemble d'informations recueillies :

- lors d'entretiens semi-directifs, individuels ou collectifs, à partir d'une grille de questionnement, auprès de différents acteurs des politiques publiques, de l'enseignement agricole ou de la gestion des ressources humaines au sein du ministère chargé de l'Agriculture ;
- par l'analyse d'enquêtes auprès des secrétaires généraux et des gestionnaires d'établissements ;
- en utilisant les informations statistiques fournies par la DGER ;

- au cours des visites réalisées par les inspecteurs lors de leurs missions en établissements.

Des observations de terrain il résulte le constat d'une grande diversité de situations professionnelles, variables selon les agents qui occupent le poste de secrétaire général, le périmètre de leurs fonctions et les structures qui les emploient.

Les préconisations s'attachent à mieux définir les fonctions exercées et à suggérer d'établir une passerelle avec la gestion des ressources humaines tant au niveau du recrutement que de l'évolution de la carrière des agents.

1. Les constats

1.1. Les agents

Le métier de secrétaire général dans l'enseignement agricole bénéficie d'une identité forte au niveau national qui perd de son intensité au niveau local. C'est ainsi que l'emploi est souvent assimilé au corps de fonctionnaires susceptibles de l'occuper (attaché) ou aux fonctions historiques de « gestionnaire ». Or, une analyse plus précise montre que les titulaires de cet emploi s'ils appartiennent en majorité au corps des attachés, ont des origines variées. De plus, parmi les attachés, tous les grades statutaires sont représentés y compris les emplois fonctionnels de chefs de mission. Cette diversité de situations est accentuée par le recours fréquent à des agents contractuels pour occuper les postes qui n'ont pu être pourvus par des titulaires. Il s'ensuit des différences très significatives en termes de motivation, de préparation à l'emploi, de rémunération et de perspective d'avenir alors que les contraintes sont les mêmes pour tous.

Le croisement de l'adéquation personnelle de l'agent avec l'organisation et le fonctionnement du service peut, selon les cas, s'avérer un facteur d'intégration ou, au contraire, une source de difficultés supplémentaires. C'est ainsi que des secrétaires généraux, quels que soient leurs statuts ou leurs compétences, rencontrent un réel mal-être dans leurs fonctions. Un positionnement inadéquat vis-à-vis de leurs collaborateurs ou de leurs collègues directeurs de centres peut en être la cause. L'organisation fonctionnelle ne place pas toujours le secrétaire général au bon niveau hiérarchique ce qui peut remettre en cause son rôle dans l'établissement. Ou alors, ses faiblesses techniques ou managériales font qu'il n'est pas à la hauteur des attentes ni de son directeur, ni de ses collègues, ni de ses collaborateurs.

La réussite dans une fonction dépend de l'accueil reçu en arrivant par le chef d'établissement et les autres membres de l'équipe de direction, par l'équipe administrative, les agents régionaux des lycées. En dehors même des cas de difficultés avérées, les secrétaires généraux sont soumis à de fortes pressions en termes de responsabilité et de charge de travail qui les exposent à des risques psychosociaux. Le fait de se retrouver seul dans un établissement isolé, ainsi que le sentiment d'un déficit de reconnaissance peuvent aggraver les situations difficiles.

1.2. Les structures

L'organisation et le fonctionnement des EPLEFPA deviennent de plus en plus complexes du fait de l'évolution exponentielle de la réglementation, la multiplicité des donneurs d'ordres (collectivités territoriales, état...), l'hétérogénéité des publics, la judiciarisation des procédures, la diminution des dotations administratives, les requêtes systématiquement urgentes, les financements croisés et les enjeux territoriaux... Cette complexité est accentuée par la taille de certains établissements qui ont fait l'objet de regroupements, le plus souvent au niveau départemental. Elle se combine avec une exigence de qualité du service rendu portée par la communauté éducative et le territoire. Elle requiert un pilotage fin qui doit s'appuyer sur de solides compétences dans les domaines juridiques, administratifs, financiers et en pratiques managériales.

Le chef d'établissement doit pouvoir s'appuyer, en la personne du secrétaire général, sur un collaborateur direct capable de maîtriser tous ces champs d'intervention. Le secrétaire général doit être en mesure de mettre en œuvre ces compétences, car il est souvent le seul expert dans l'établissement pour les domaines juridiques et financiers.

1.3. Les fonctions

La note de service du 6 mars 2006, en présentant le référentiel métier du secrétaire général, détaille quatre domaines d'attribution : la gestion administrative ; la gestion des ressources humaines ; la gestion financière ; la logistique et le cadre de vie.

La couverture, dans l'EPLEFPA, de ces quatre champs professionnels devrait permettre d'identifier le secrétaire général. Or, si des agents qualifiés de « gestionnaires » embrassent l'ensemble de ces fonctions au niveau de l'établissement, on rencontre des secrétaires généraux qui ont un champ de compé-

tence plus restreint. L'intitulé du poste est un indice qui peut être soit insuffisant, soit trompeur pour caractériser la fonction réellement exercée. En réalité, le métier de secrétaire général se fonde sur trois variables auxquelles on peut ajouter la catégorie de l'établissement : le périmètre des fonctions, le statut de l'agent et l'appellation du poste, cette dernière s'avérant révélatrice en termes de reconnaissance. Une multitude de combinaisons sont possibles. Aux deux extrêmes se trouvent le fonctionnaire A+ gestionnaire de centre constitutif et le gestionnaire contractuel récemment recruté qui exerce la plénitude des prérogatives d'un secrétaire général dans un gros établissement.

Cette variabilité des situations dépend de multiples facteurs essentiellement locaux tels que l'historique de l'emploi, l'organisation mise en place par le chef d'établissement, l'intensité de la collaboration avec les directeurs de centres autres que le lycée siège de l'EPLEFPA, la personnalité et les compétences de l'agent occupant ces fonctions.

Il n'y a pas de relation directe entre le statut de l'agent et la catégorie de l'établissement. C'est le plus souvent la nécessité de pourvoir un poste vacant qui prévaut en fonction des moyens disponibles, un choix insuffisant ne permettant pas de procéder à une gestion qualitative des affectations.

1.4. La formation initiale des nouveaux arrivants

Le public des nouveaux arrivants est particulièrement hétérogène. Il est composé de personnels expérimentés originaires d'autres départements ministériels, du ministère chargé de l'Agriculture ayant exercé en administration centrale ou en services déconcentrés, ou bien d'agents débutants : contractuels ou sortant des Instituts Régionaux d'Administration (IRA). Les personnels contractuels prennent leurs fonctions dès leur recrutement, sans immersion professionnelle, ni formations ciblées préalables. Depuis quelques années, le public accueilli est complété par des agents dé-précarisés, des secrétaires administratifs exerçant des fonctions de catégorie A et des cadres A en reconversion professionnelle (anciens enseignants notamment).

La DGER développe depuis plus de 15 ans une politique de formation de l'ensemble des personnels chargés d'encadrement qui prennent de nouvelles fonctions dans un EPLEFPA.

La formation d'adaptation à l'emploi des gestionnaires, confiée à la direction de la formation des agents de l'état au sein d'AgroSup Dijon, est organisée en sept modules d'une semaine qui explorent l'ensemble des compétences ins-

critères au référentiel du gestionnaire. Elle est complétée par un tutorat assuré par un pair et suivie d'un appui à la prise de fonction organisé par l'IEA. Ce cycle de formation constitue une entrée essentielle et incontournable dans le métier de gestionnaire.

2. Pistes de réflexions et recommandations

2.1. La fonction de secrétaire général

La note de service du 6 mars 2006, portant référentiel de métier des gestionnaires de l'enseignement agricole public, a posé le principe de faire évoluer la fonction de gestionnaire d'établissement vers celle de secrétaire général d'établissement. Ce principe répond à la nécessité de consolider l'organisation des structures de l'établissement et leur fonctionnement administratif. La complexité croissante du droit positif, de l'achat public, les enjeux essentiels en matière financière et dans la gestion des ressources humaines, conduisent à la constitution et à la généralisation d'un pôle administratif fonctionnel, dirigé par un secrétaire général, sous l'autorité directe du chef d'établissement. La fonction de secrétaire général répond donc à une nécessité organisationnelle de plus en plus forte.

Recommandation :

Un secrétaire général dans chaque EPLEPFPA.

La fonction de secrétaire général s'impose quelle que soit la dimension de l'établissement. Elle existe dans chaque EPLEPFPA, même si la mise en œuvre des missions exercées et leur périmètre varient en fonction du nombre de centres constitutifs et/ou de sites. Chacun des 169 EPLEFPA dispose d'un ordonnateur et d'un agent comptable. La problématique budgétaire, administrative et juridique se rencontre, même dans les établissements les plus petits, à un niveau qui, même s'il est réduit, n'en reste pas moins essentiel. De plus, une petite structure, dont la dotation en personnel est proportionnelle à sa taille, rencontre les mêmes difficultés de fonctionnement qu'une entité plus importante.

Recommandation :

Des fonctions clairement définies et transposables et un positionnement clair.

Il est important d'établir le cadre organisationnel et le périmètre des responsabilités correspondant à la fonction de secrétaire général. Les situations rencontrées sur le terrain montrent une grande disparité dans l'exercice de la fonction, correspondant à des visions particulières des agents ou à un contexte local. Or, le contour de la fonction de secrétaire général ne devrait pas dépendre de circonstances historiques, de la volonté de l'agent, ou de celle du directeur ou des directeurs de centres, de limiter, par exemple, son action à la gestion du lycée, siège de l'EPLEFPA, ou à un seul domaine dans l'ensemble des activités. Ceci n'exclut pas le cas où le chef d'établissement, dans le cadre d'une lettre de mission, fixe des objectifs particuliers ou priorise un thème, parmi les attributions régulièrement dévolues au secrétaire général. De même, dans les établissements où plusieurs gestionnaires sont affectés, certaines fonctions transverses peuvent être attribuées à l'un d'entre eux. Cette répartition de tâches s'effectue dans le cadre du fonctionnement du pôle administratif dirigé par le secrétaire général.

Les disparités constatées entraînent des incohérences, des tensions qui nuisent à l'efficacité du service, à la mobilité, et perturbent la représentation administrative de l'établissement, déjà complexe, pour les partenaires extérieurs.

Le secrétaire général est le collaborateur direct du chef d'établissement. Membre de la communauté éducative et de l'équipe de direction de l'EPLEFPA, il est le conseiller des directeurs de centre et participe au pilotage de l'établissement. C'est une personne ressource dans les domaines administratifs, juridiques, budgétaires et financiers. Dans des proportions variables selon la taille de l'établissement, sa responsabilité implique la mise en œuvre de fonctions transverses à l'EPLEFPA, comme l'organisation et l'harmonisation budgétaire, l'analyse financière, la sécurisation juridique des contrats et conventions, l'achat public, la gestion des ressources humaines, l'hygiène et la sécurité, le fonctionnement des instances, la gestion patrimoniale. Pour ces domaines, le binôme chef d'établissement-secrétaire général est la garantie de l'unité de l'EPLEFPA. Ces fonctions doivent être arrêtées et définies clairement, afin d'assurer un cadre facilitant la nécessaire continuité du service.

La fonction de secrétaire général n'est actuellement pas citée dans le code rural, comme l'est celle du gestionnaire d'EPL dans le code de l'éducation (art R 421-13). L'intitulé et le contenu de la fonction se distinguent par la différence de structure, les EPLE de l'Éducation nationale étant simplement composés d'un collège ou d'un lycée, hormis les cas d'adjonction d'un GRETA.

La simple mention, dans un texte à portée réglementaire, du secrétaire général, collaborateur direct du chef d'établissement dans son domaine, permettrait d'asseoir la fonction.

La note de service du 6 mars 2006 précitée pose également la distinction entre gestionnaire d'EPLEFPA, secrétaire général et gestionnaire de centre. Cette distinction acte la gestion de proximité indispensable dans un centre constitutif distant. Le secrétaire général de l'EPLEFPA est également gestionnaire du centre auquel il est affecté (le lycée siège de l'EPLEFPA) sous l'autorité directe du chef d'établissement ; un autre agent peut être affecté dans un autre centre comme gestionnaire, sous l'autorité directe du directeur de centre. Cette configuration prend en compte les structurations effectives des établissements multi-sites, dont le nombre a fortement augmenté avec la politique de regroupement des EPLEFPA.

Cette distinction questionne le positionnement administratif du secrétaire général avec un autre gestionnaire dans le même EPLEFPA. Une autorité fonctionnelle du secrétaire général sur le gestionnaire de centre, plutôt que strictement hiérarchique, celle-ci étant déjà assurée par le directeur de centre selon les termes du code rural et de la pêche maritime (CRPM), paraît la plus adaptée. Outre la gestion de proximité, le gestionnaire suit sur le centre l'application des mesures budgétaires, administratives, qui ont été décidées au niveau de l'EPLEFPA. Sur ce point, cependant, une révision, voire une adaptation paraissent nécessaires. En effet, les dispositions du CRPM, et la note de service qui s'y conforme, traitent des directeurs de centre et des gestionnaires de centre. La notion de responsable de site, et donc de gestionnaire de site, situation que l'on rencontre dans chaque configuration multi-sites, sont à l'initiative exclusive du chef d'établissement, dans sa responsabilité d'organisation générale des services. La mise en conformité des textes avec des situations effectives ne pourrait qu'apporter cohérence et clarté.

2.2. Le recrutement du secrétaire général : vers un parcours professionnel qualifiant ?

Actuellement, les secrétaires généraux primo-entrants sont recrutés après leur scolarité dans les IRA ou par voie de détachement ou de mutation en provenance d'autres départements ministériels ou d'autres secteurs du ministère de l'Agriculture, ou en tant que contractuels pour les postes non pourvus lors du mouvement. À de très rares exceptions près, la mise en situation de responsabilité s'accompagne d'une découverte de l'univers professionnel et des fonctions. Ces nominations sont prononcées selon les vacances

de postes, indifféremment du degré de difficulté existant. Cette situation ne favorise ni la réussite professionnelle d'une première expérience, ni la continuité du service à un niveau satisfaisant. Il existe de nombreux décalages entre les attentes légitimes, de la hiérarchie comme de l'agent, et le bilan d'une première année d'exercice. Cette première année (ou ces premières années) peuvent même être à l'origine d'une mobilité accélérée et, en tout état de cause, de dysfonctionnements importants dans l'établissement.

Recommandation :


Un parcours professionnel basé sur un double profilage des agents et des postes.

L'instauration d'un parcours professionnel sur les fonctions de gestion dans un EPLEFPA, basé sur une mise en situation progressive, pourrait remédier à cet état de fait. Ce parcours professionnel serait bâti sur un double profilage des agents et des emplois, en correspondance.

Trois catégories d'agents peuvent être définies : les primo-entrants (découverte de l'univers professionnel et des fonctions), seconde expérience professionnelle et expérience professionnelle confirmée dans des fonctions ou compétences équivalentes. Trois niveaux d'emplois peuvent également être retenus : gestionnaire de site sous l'autorité fonctionnelle d'un secrétaire général déjà en poste, poste de secrétaire général en pleine responsabilité dans des établissements de moyenne importance, secrétaire général confirmé dans de gros établissements où une forte expérience est nécessaire. Le classement existant des établissements peut être utilisé (catégories 2, 3, 4 et 4 exceptionnelle).

L'arrivée des primo-entrants dans des établissements où un secrétaire général expérimenté est déjà en place favorise grandement la prise de fonction, et règle les difficultés de formation. De nombreux sites, dans certains établissements, pourraient ainsi être considérés comme des postes de début de carrière, et accueillir des gestionnaires débutants. Cette première expérience, en situation de gestionnaire de site, donnerait les meilleures conditions d'apprentissage pour une prise de fonction ultérieure de secrétaire général dans des établissements de catégorie 2 et 3. Enfin, un emploi de secrétaire général dans des établissements de catégories 4 et 4 exceptionnelle sanctionnerait un parcours professionnel synonyme d'expérience. Ce parcours professionnel linéaire, dans les mêmes types de fonctions et de structures, cor-

respond au « parcours professionnel qualifiant », tel que présenté dans la circulaire d'orientation du 18 juin 2014 sur les parcours professionnels. Sa réalisation devrait réduire les situations d'échecs professionnels et de souffrance au travail, tout en autorisant le meilleur service possible à l'institution. Cela revient à définir des profils de postes de secrétaires généraux, en tenant compte de la complexité des établissements. En tout état de cause, il convient d'éviter que des débutants se retrouvent en fonction sur les établissements les plus complexes.

 **Recommandation :**

Un recrutement spécifique pour les établissements les plus importants.

La sélection des postulants aux emplois de secrétaires généraux paraît nécessaire et opportune pour les établissements les plus importants (catégorie 4 et 4 exceptionnelle). Un certain nombre de prérequis sont indispensables : connaissances avérées en matière juridique (droit administratif, droit du travail, etc.), budgétaire et financière, capacités managériales. Ces compétences peuvent être acquises par le biais de la formation initiale ou continue et par les expériences professionnelles antérieures. Au-delà de ces prérequis, les postulants devraient remplir la condition d'être titulaires du grade d'attaché principal, ou d'un grade équivalent d'un autre corps, grade reconnaissant une évolution de carrière et des compétences exprimées.

Une commission pourrait être créée pour sélectionner des candidats présentant un niveau hiérarchique correspondant et les compétences nécessaires pour intégrer un établissement de catégorie 4 et plus, sur le modèle de celle qui existe pour le recrutement des directeurs.

Cette disposition parachèverait le principe de parcours professionnel et inciterait fortement les agents à effectuer une mobilité, dans l'objectif d'une progression de carrière. Elle permettrait aussi de limiter le recours à des agents contractuels, ce qui devrait contribuer à supprimer les situations encore trop fréquentes, où des agents en situation de précarité, sans expérience préalable, restent plusieurs années en poste dans des établissements exigeant des compétences affirmées.

2.3. La situation administrative du secrétaire général

La création d'emplois fonctionnels de directeurs adjoints d'EPLEFPA pour les secrétaires généraux, dans la perspective de les positionner, pour leur domaine, comme les autres directeurs adjoints, apparaît peu opportune.

La lisibilité de la fonction serait brouillée. Le secrétaire général, même dans son domaine de compétences, n'est pas directeur d'un centre technique, de formation, de production ou de transformation.

Son action est transversale, dans des domaines communs aux centres sur l'ensemble de l'EPLEFPA. Le terme même de secrétaire général est plus parlant, plus identifié, en référence à ce qui existe dans l'enseignement supérieur et dans les services déconcentrés, où le secrétaire général, chef de service, est différencié des autres chefs de services, de par la nature de sa fonction. Par ailleurs, si le secrétaire général était intégré aux emplois de direction, une mobilité entre ces emplois serait possible, sans pour autant que, le cas échéant, soient remplies les conditions de prérequis, et donc sans l'assurance de la détention des compétences exigées. L'intégration dans le statut d'emploi de direction n'apparaît ni comme une nécessité pour sa reconnaissance, ni comme un gage du bon exercice de la fonction.

Recommandation :

La reconnaissance professionnelle par l'accès au grade à accès fonctionnel (GRAF).

Ce parcours doit être valorisé afin de pouvoir s'inscrire dans une dynamique professionnelle reconnue. Cela passe par une reconnaissance administrative de la fonction qui se traduit déjà dans des dispositions récentes. En effet, les attachés du ministère chargé de l'Agriculture sont intégrés au Corps interministériel à gestion ministérielle des attachés d'administration de l'État (CIGEM). Ce nouveau corps prévoit la création d'un GRAF (attaché hors classe), dont la rémunération indiciaire culmine hors-échelle A. Pour l'enseignement technique agricole, le secrétaire général d'un établissement d'enseignement et de formation professionnelle agricole de 4^e catégorie exceptionnelle, de 4^e catégorie ou de 3^e catégorie, peut en bénéficier. Il faut toutefois que sa hiérarchie lui apporte un soutien en ce sens.

Recommandation :

L'articulation avec le statut d'emploi de chef de mission.

La création du GRAF posait également la question de son articulation avec le statut d'emploi de chef de mission de l'agriculture et de l'environnement. La note de service du 20/04/2015 confirme la coexistence de ces deux modalités de promotion. L'accès au statut d'emploi repose sur les fonctions occupées par l'agent au moment de sa nomination ; l'accès au GRAF est basé sur les fonctions exercées auparavant, pendant une période de référence. Il est précisé par ailleurs que les chefs de mission qui seront nommés au GRAF quitteront le statut d'emploi – puisqu'ils seront dans la même situation individuelle et indemnitaire – afin de permettre de nouvelles nominations en qualité de chefs de mission.

La « coexistence » de ces deux modalités de promotion demeure cependant floue. Les conditions de détermination des emplois de chef de mission dans l'enseignement agricole technique, d'une durée limitée à cinq ans renouvelable une fois, devraient être clarifiées, en complémentarité avec celles d'accès au GRAF. Le parcours consistant à occuper préalablement un emploi fonctionnel de chef de mission dans des établissements de catégorie 4 et 4 exceptionnelle paraît être la réponse la plus cohérente.

La commission de recrutement, précédemment proposée, validerait la qualification d'un agent et lui donnerait vocation à occuper un emploi de secrétaire général dans un établissement de catégories 4 et 4 exceptionnelle. Une fois l'agent en poste, il pourrait être envisagé une nomination sur un emploi fonctionnel de chef de mission, dans un premier temps, et un accès au GRAF, dans un second temps. Cette chronologie pouvant être modifiée en fonction des contingences de la gestion des ressources humaines du ministère.

2.4. La formation du secrétaire général

L'expérience montre que la formation des gestionnaires (voir 1.4 ci-dessus) est indispensable, même pour les sortants des IRA.

Dans le cadre du parcours professionnel, les candidats à des postes de secrétaires généraux des établissements de catégories 4 et 4 exceptionnelle sélectionnés par la commission proposée, devront suivre des formations spécifiques avant leur prise de fonction, définies en fonction d'un diagnostic

individuel. À l'instar du cycle de formation des directeurs d'EPLEFPA, elle pourrait s'articuler autour de trois grandes thématiques :

- la politique générale de l'enseignement agricole public,
- la conduite d'un EPLEFPA, de ses projets et de sa relation au territoire,
- un renforcement des compétences techniques, axé sur le management, l'analyse financière, la commande publique et l'organisation administrative et budgétaire d'une structure complexe.

Ces formations pourraient être réalisées dans le cadre existant du cycle de formation des directeurs d'EPLEFPA et complétées par un appui à la prise de fonction.

Par ailleurs, les secrétaires généraux expriment leur besoin de formation continue en cours de carrière, en matière juridique, financière et gestion des personnels, pour approfondir leurs compétences. Les Délégués régionaux à la formation continue (DRFC) et le Plan national de formation (PNF) pourront y pourvoir.

2.5. Une prise de fonction plus adaptée

Afin de faciliter et de sécuriser davantage la prise de fonction des secrétaires généraux primo-entrants, il conviendrait d'en revoir le calendrier en l'échelonnant du 1^{er} septembre au 15 octobre. Cette période combinerait immersion dans le nouveau service, formations et tutorat.

Enfin, afin d'assurer au mieux la continuité du service public, il conviendrait que soit instituée une procédure normalisée de passation de service entre deux secrétaires généraux, le sortant et son successeur. Ceci pourrait être organisé en s'inspirant de ce qui est réalisé pour les directeurs d'EPLEFPA en veillant à ce que l'ensemble des éléments essentiels liés à la gestion de l'établissement dans les champs d'intervention du secrétaire général soient transmis à l'agent entrant et que les dossiers prioritaires et les urgences aient été clairement identifiés.

Conclusion

Dans les EPLEFPA, la fonction de secrétaire général se distingue de celle de gestionnaire en élargissant son périmètre et son niveau de responsabilité. Cette évolution répond à une volonté institutionnelle, un besoin fonctionnel et une demande de reconnaissance des individus. Un processus de création d'identité professionnelle est enclenché. Il s'agit désormais d'établir un lien entre les capacités des individus, l'organisation des structures et la gestion des ressources humaines. Pour chacun de ces aspects les évolutions récentes montrent que cette harmonisation est en bonne voie.

CHAPITRE III

Proposition d'une méthode d'autoévaluation des facteurs de risques de dégradation du climat social pour les EPLEFPA

Ces dernières années ont été marquées par des crises sociales dans les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) qui ont mis en relief la difficulté à anticiper ce type d'évènement. Les sollicitations accrues de l'Inspection de l'enseignement agricole (IEA), souvent dans un contexte d'urgence, ont permis de recenser de nombreux indices susceptibles de repérer les situations à risque. Cependant, force est de constater à ce jour, l'absence de méthode formalisée et validée qui donnerait aux établissements la possibilité d'anticiper certaines crises.

Plus globalement, l'actualité du secteur de l'entreprise, corroborée par plusieurs études universitaires récentes, montre que le climat social dans le monde du travail constitue un enjeu majeur en matière de gouvernance.

La directrice générale de l'enseignement et de la recherche, dans la lettre de commande du 7 novembre 2013 adressée au doyen, a demandé que l'Inspection de l'enseignement agricole s'empare du sujet afin d'«*Élaborer des indicateurs visant à rendre compte du climat social des établissements. Plusieurs crises survenues dans des établissements et ayant nécessité une intervention de l'IEA permettent de bâtir un faisceau d'indices qui serait utile pour anticiper ces évènements*».

En réponse à cette commande, le doyen a confié un chantier sur ce thème à un groupe d'inspecteurs. L'objectif a été d'élaborer une méthode permettant de prévenir l'apparition de crises, via l'autoévaluation, et ainsi d'éviter les interventions en situation d'urgence.

1. Un périmètre d'étude défini à partir de la notion partagée de climat social

Les échanges durant les premières réunions du groupe de travail ont montré une diversité des représentations sur le sujet et la nécessité de s'accorder sur une définition de la notion de climat social.

D'un point de vue méthodologique, la réflexion s'est appuyée sur un certain nombre de recherches bibliographiques ainsi que sur l'intervention de M. Arnaud MIAS, professeur à l'université de Paris Dauphine et chercheur au CNRS. Elle s'est enrichie des travaux menés par l'Inspection de l'enseignement agricole sur deux chantiers : l'évaluation des établissements et les risques psycho-sociaux, ainsi que ceux conduits lors de diverses missions de terrain. Tous ont montré la nécessité d'intégrer la problématique du climat social afin d'affiner les expertises et d'aider les équipes de direction à prévenir des crises éventuelles.

L'éclairage du professeur d'Université et les recherches bibliographiques ont conduit le groupe de travail à retenir pour ce chantier, la définition suivante : *«Le climat social dans un établissement scolaire traduit un **ensemble de perceptions partagées** par les membres de la communauté de travail, du degré de satisfaction au regard des **relations humaines** et de la **gouvernance**».*

Le concept de climat social renvoie au degré de satisfaction des personnels et repose sur un ensemble de perceptions. Pour être appréhendé, cet ensemble de perceptions suppose de disposer de critères caractérisant l'interaction entre les personnels et l'organisation d'une part, et l'identification individuelle à l'organisation d'autre part, composante forte de l'identité de l'établissement¹⁰.

Le climat social ne doit pas être confondu avec le climat scolaire qui, selon la DGESCO du ministère de l'Éducation nationale, comprend, outre la communauté de travail, les usagers, les partenaires et l'environnement global de l'institution : *«Il concerne toute la communauté. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves, et pour les personnels dans l'école».*

¹⁰ Hugues Draelants, Xavier Dumay, *L'identité des établissements scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Éducation et société», 2011.

2. Une méthode conçue à partir d'un cahier des charges aux ambitions et objectifs réalistes

Pour concevoir une méthode qui caractérise avant tout un niveau d'alerte face à un risque potentiel de crise, sans pour autant évaluer le climat social d'un établissement, le groupe de travail a rédigé un cahier des charges répondant aux exigences suivantes :

- dispositif de collecte léger (nombre limité d'indicateurs);
- outil facile et rapide à renseigner et à exploiter;
- méthode applicable quelle que soit l'entité visée (centre, site ou EPLEFPA).

En résumé, le groupe de travail s'est attaché à concevoir une méthode qui se veut efficace tout en étant facile d'utilisation et peu coûteuse dans sa mise en œuvre.

Celle-ci, dont l'objectif est d'identifier les facteurs de risque de dégradation du climat social, a vocation à servir d'outil d'autoévaluation et d'aide au pilotage pour les équipes de direction. En outre, elle peut alimenter différents diagnostics utiles, par exemple, à l'élaboration du rapport de passation de service ou du projet d'établissement. Elle est applicable par centre, par site ou au niveau de l'EPLFPA. Son utilisation régulière permet d'analyser les évolutions tendanciennes. Elle s'inscrit ainsi dans un processus d'amélioration continue de la qualité de vie au travail dans les établissements.

Si elle est partagée, elle devient un outil de dialogue social. À terme, elle peut trouver naturellement sa place dans les instances dont les comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) et par conséquent apporter une contribution au bilan social annuel, à travers les questionnements qu'elle suscite. En prolongement, les indicateurs sont susceptibles de déclencher ou de contribuer à une démarche de diagnostic en matière de risques psychosociaux. Enfin, elle peut servir de point de départ à une demande d'expertise du climat social auprès de l'Inspection de l'enseignement agricole.

3. Une combinaison cohérente de critères et d'indicateurs sur un support simple d'utilisation

Appréhender les facteurs de risque de dégradation du climat social suppose de disposer d'informations ciblées qui permettent d'alerter sur les crises potentielles. Ce sont souvent des éléments qui, pris isolément, ne retiennent

pas forcément l'attention, mais dont l'agrégat en faisceau contribue à éclairer utilement l'analyse.

Le groupe de travail a décidé de retenir six critères qui se rapportent au champ précisé dans la définition du climat social :

- la gestion des ressources humaines ;
- le dialogue social ;
- la circulation de l'information ;
- l'absentéisme ;
- les relations interpersonnelles ;
- la convivialité.

Pour permettre d'éclairer le champ visé par chaque critère, cinq indicateurs ont été définis. Leur nombre a été volontairement limité, conformément au cahier des charges. De même, pour des raisons de facilité, chaque indicateur a été libellé sous la forme d'une question fermée. Il faut aussi remarquer, deux entrées différentes mais complémentaires : l'une abordant des éléments structurels révélateurs de l'organisation mise en place (ex : *«Ya-t-il un interlocuteur identifié pour la gestion des ressources humaines?»*) et l'autre sur des éléments conjoncturels (ex : *«L'absentéisme est-il un sujet de tension?»*) qui illustrent un ensemble de perceptions à un moment donné.

Les critères et les indicateurs sont présentés sur un tableau de saisie facile d'utilisation : à chaque question correspond une réponse binaire «OUI» ou «NON» qu'il convient de sélectionner dans un menu déroulant. Les réponses peuvent caractériser favorablement ou défavorablement le critère auxquelles elles se rapportent. Il est important de préciser que les indicateurs retenus ont le même niveau d'importance ; ils n'ont pas fait l'objet de pondération.

En fonction des réponses et du tableur utilisé, le niveau d'alerte pour chacun des critères est caractérisé par une couleur (vert/orange/rouge) et un texte. La synthèse des résultats donne une appréciation globale des facteurs de risque de dégradation du climat social pour l'entité visée également exprimée sous forme de couleur (vert/orange clair/orange foncé/rouge) et/ou d'une explicitation (trop/nombreux/quelques/peu ou pas - de facteurs de risque de dégradation du climat social). (Cf. *Annexe I: Présentation de l'outil p.49*)

Enfin, l'outil propose trois colonnes qui offrent la possibilité d'effectuer des saisies à plusieurs moments de la vie de l'établissement (avec un pas de temps à définir) et ainsi de dégager des tendances. À terme, il peut y avoir

autant de colonnes que le souhaitera l'utilisateur, ce qui permettra d'inscrire l'analyse dans une évolution.

Pour faciliter l'analyse, une représentation sous forme de *radar* permet de visualiser le résultat. Afin que la représentation graphique qui résulte de la saisie des données soit exploitable, il est indispensable de renseigner la totalité des indicateurs. (Cf. *Annexe II: Radars p.51*)

4. Interprétation des résultats et recommandations

Dans un premier temps, l'interprétation découle directement de l'étude de chacun des critères et de la catégorie dans laquelle se situe la note de synthèse. Le niveau *critère* permet de repérer l'origine des facteurs de risque de dégradation du climat social qui sont d'ordre organisationnel ou relationnel. Quant au niveau *indicateur*, il permet d'approfondir l'analyse et de décider des pistes d'amélioration. Si nécessaire, dans le cadre de l'autoévaluation, les établissements pourront se doter de *sous-indicateurs*.

Quatre niveaux ont été définis pour faciliter l'interprétation de l'appréciation globale :

- 4 : trop d'indicateurs de facteurs de risque de dégradation du climat social ;
- 3 : de nombreux indicateurs de facteurs de risque de dégradation du climat social ;
- 2 : quelques indicateurs de facteurs de risque de dégradation du climat social ;
- 1 : peu ou pas d'indicateurs de facteurs de risque de dégradation du climat social.

Recommandation :

Il est fondamental de faire preuve de prudence lors de l'interprétation des résultats.

Ceux-ci ne donnent en effet en aucun cas une photographie du climat social. Ils rendent simplement compte d'un niveau d'alerte face à un risque potentiel de crise, en s'appuyant sur un certain nombre d'indicateurs. Il est essentiel de considérer le faisceau d'indicateurs pour obtenir un éclairage pertinent, car un indicateur pris isolément ne suffit pas pour appréhender un critère. Il peut toutefois constituer un levier possible d'amélioration.

☞ Recommandation :

De même, l'analyse à un instant donné peut être intéressante, cependant afin de l'inscrire dans un dispositif d'amélioration continue, elle doit être complétée dans le temps, de façon à dessiner l'évolution tendancielle de la situation.

Cette méthode d'autoévaluation, dont le niveau d'analyse pertinent est le niveau local, requiert une phase d'appropriation par les équipes de direction. Celles-ci doivent en déterminer la finalité et les modalités d'utilisation : entité visée (centre, site ou EPLEFPA), personne qui renseigne l'outil (directeur, équipe de direction, groupe de travail *ad hoc*, ...), destinataires et modes de diffusion des résultats (membres de l'équipe de direction, CHSCT, conseil d'administration, ...) autant de questions à traiter préalablement en équipe de direction. Dans tous les cas, il importe de bénéficier de regards croisés permettant une traduction fidèle de la situation.

Conclusion

Le contexte de certains établissements a incité la directrice générale de l'enseignement et de la recherche à demander dans sa lettre de commande l'élaboration d'indicateurs permettant de prévenir l'apparition de crises sociales.

La démarche retenue a permis d'obtenir une définition commune de la notion de climat social et de construire un outil d'autoévaluation pour les établissements, s'appuyant sur un ensemble d'indicateurs répartis en critères. Les indicateurs retenus émanent, pour bon nombre d'entre eux, d'éléments recueillis par les inspecteurs lors d'expertises en établissement.

Conformément aux objectifs fixés, l'outil se veut avant tout facile d'utilisation et d'interprétation. Au préalable, les utilisateurs devront se l'approprier et définir les modalités de sa mise en œuvre car au-delà des risques de crises, l'analyse du climat social devient un enjeu majeur en matière de gouvernance.

ANNEXE I : PRÉSENTATION DE L'OUTIL

Nom de l'établissement, du centre ou du site au niveau duquel les indicateurs sont renseignés		FACTEURS DE RISQUE DE DÉGRADATION DU CLIMAT SOCIAL		
CRITÈRES & INDICATEURS DE RISQUE DE DÉGRADATION DU CLIMAT SOCIAL		JJ1/MM/AA CHOISIR OUI/NON	JJ2/MM/AA CHOISIR OUI/NON	JJ3/MM/AA CHOISIR OUI/NON
1 GESTION DES RESSOURCES HUMAINES				
1.1	Y a-t-il un organigramme fonctionnel actualisé diffusé?	OUI	OUI	OUI
1.2	Les activités, services et missions de tous les agents sont-ils formalisés? (fiche de poste, lettre de mission, ...)	OUI	OUI	OUI
1.3	Les entretiens annuels obligatoires sont-ils réalisés ?	OUI	OUI	OUI
1.4	Y a-t-il un interlocuteur identifié pour la gestion des ressources humaines?	OUI	OUI	NON
1.5	Y a-t-il un plan local de formation?	NON	NON	NON
Niveau d'alerte pour l'indicateur 1		VERT	VERT	ORANGE
2 DIALOGUE SOCIAL				
2.1	Y a-t-il des réunions préparatoires aux instances avec les représentants des personnels?	OUI	NON	OUI
2.2	Y a-t-il d'autres types de rencontres (hors instances) avec les représentants des personnels?	NON	OUI	OUI
2.3	La concertation formelle avec les personnels est-elle une pratique courante dans l'établissement?	NON	NON	OUI
2.4	Les échanges lors de la concertation formelle permettent-ils des prises de décision?	OUI	OUI	OUI
2.5	Y a-t-il des mouvements sociaux (ex : grève, pétition, refus de siéger aux instances, ...) sur des motifs internes à l'EPLFPA?	OUI	NON	OUI
Niveau d'alerte pour l'indicateur 2		ROUGE	ORANGE	VERT
3 CIRCULATION DE L'INFORMATION				
3.1	Y a-t-il une stratégie de communication interne?	OUI	OUI	OUI
3.2	Les modes de communication utilisés (messagerie, contacte direct, affichage, ...) sont-ils adaptés?	OUI	OUI	OUI
3.3	Les réunions donnent-elles lieu à des comptes-rendus diffusés?	OUI	OUI	OUI
3.4	Tous les agents bénéficient-ils des mêmes possibilités d'accès à l'information numérique?	OUI	NON	NON
3.5	Y a-t-il une régulation des droits d'expression?	NON	NON	NON
Niveau d'alerte pour l'indicateur 3		VERT	ORANGE	ORANGE

4 ABSENTÉISME

4.1	Y a-t-il un taux d'absentéisme préoccupant?	OUI	NON	NON
4.2	L'absentéisme est-il un sujet de tension?	NON	OUI	NON
4.3	Les retards sont-ils fréquents?	OUI	NON	NON
4.4	Le taux de participation des personnels aux réunions internes est-il élevé?	OUI	NON	OUI
4.5	La mobilisation pour les actions collectives de l'établissement est-elle importante?	OUI	OUI	NON

Niveau d'alerte pour l'indicateur 4 **ORANGE ORANGE** VERT

5 RELATIONS INTERPERSONNELLES

5.1	Y a-t-il des refus exprimés de travailler ensemble?	OUI	OUI	NON
5.2	Y a-t-il des violences verbales?	NON	NON	NON
5.3	Y a-t-il des agressions physiques?	NON	OUI	NON
5.4	Y a-t-il des propos (écrits ou oraux) individuels ou collectifs accusateurs?	OUI	NON	NON
5.5	Y a-t-il des procédures (administratives ou judiciaires) en cours entre les personnels?	NON	NON	NON

Niveau d'alerte pour l'indicateur 5 **ORANGE ORANGE** VERT

6 CONVIVIALITÉ

6.1	Y a-t-il un dispositif d'accueil des nouveaux personnels?	OUI	OUI	OUI
6.2	Y a-t-il une amicale des personnels?	OUI	OUI	OUI
6.3	Y a-t-il un espace pour les personnels, dédié à la convivialité?	NON	OUI	OUI
6.4	Y a-t-il des temps de pause communs à tous les personnels leur permettant d'échanger?	NON	OUI	OUI
6.5	Y a-t-il des temps festifs?	NON	OUI	OUI

Niveau d'alerte pour l'indicateur 6 **ROUGE** VERT VERT

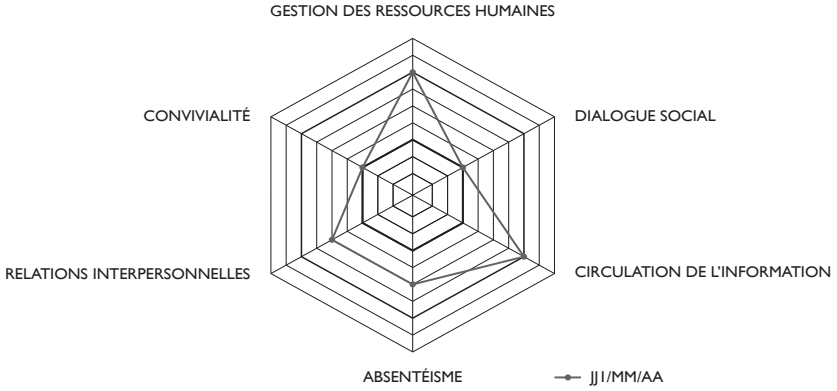
APPRÉCIATION GLOBALE DES FACTEURS DE RISQUE DE DÉGRADATION DU CLIMAT SOCIAL

ORANGE FONCÉ	ORANGE CLAIR	VERT
---------------------	---------------------	-------------

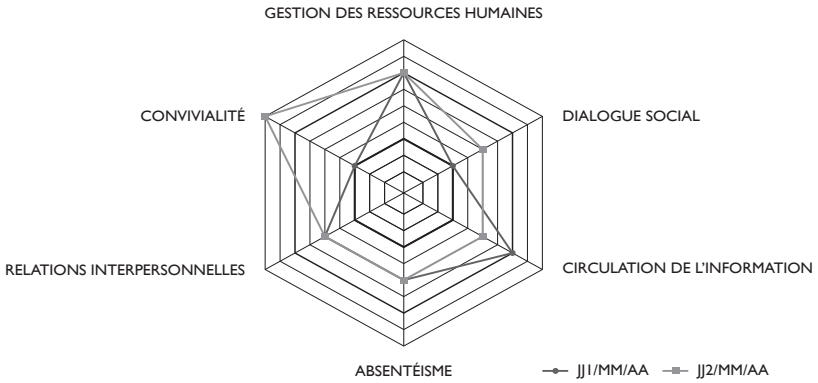
ROUGE	4	Trop d'indicateurs de risque de dégradation du climat social
ORANGE FONCÉ	3	Nombreux indicateurs de risque de dégradation du climat social
ORANGE CLAIR	2	Quelques indicateurs de risque de dégradation du climat social
VERT	1	Peu ou pas d'indicateurs de risque de dégradation du climat social

ANNEXE II : RADARS

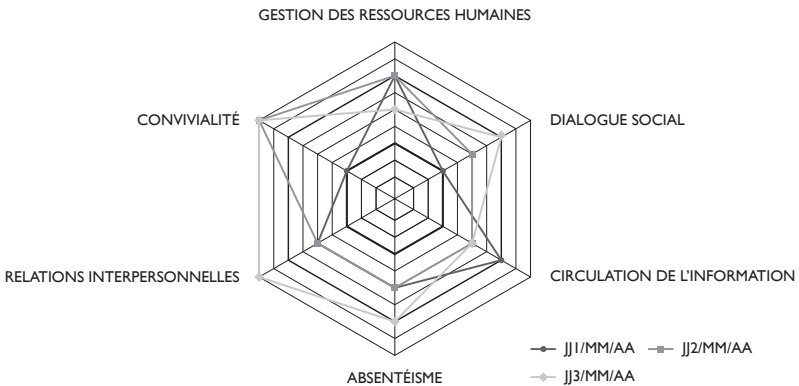
NIVEAUX D'ALERTE DES INDICATEURS DE RISQUES DU CLIMAT DE L'ENTITÉ VISÉE



ÉVOLUTION TENDANCIELLE DES INDICATEURS DE RISQUES DU CLIMAT SOCIAL DE L'ENTITÉ VISÉE



ÉVOLUTION TENDANCIELLE DES INDICATEURS DE RISQUES DU CLIMAT SOCIAL DE L'ENTITÉ VISÉE



Les risques psychosociaux et la qualité de vie au travail pour les directrices et directeurs d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques

1. Les risques psychosociaux dans le monde du travail

Depuis l'avènement de l'ère industrielle, le monde du travail est en perpétuelle mutation en lien direct avec l'évolution économique et les crises qu'elle génère, ainsi qu'avec les avancées scientifiques, technologiques et techniques que connaissent tous les secteurs d'activité.

Les tâches assurées par les individus dans l'entreprise deviennent de plus en plus complexes, très rapidement évolutives, nécessitant une mobilisation intellectuelle et temporelle grandissante. Le salarié soumis à cette marche en avant rapide et permanente est aussi citoyen-consommateur, de plus en plus exigeant dans son rapport à la société et exerçant une pression grandissante sur les acteurs économiques et politiques.

La transformation de la société se traduit entre autres par une « montée en puissance » de l'individu ayant des droits et enclin à le revendiquer. Cette évolution, tant collective qu'individuelle, se traduit par un changement « culturel » qui met en avant la responsabilité et son pendant, la judiciarisation des relations, qui, dès lors, sont susceptibles de se conflictualiser. Chaque institution doit savoir gérer le risque et le conflit.

Une sphère professionnelle qui exige en permanence des salariés qu'ils soient en capacité de mobiliser des compétences intellectuelles multiples et complexes pour accomplir des tâches qui ne cessent d'évoluer, des situations de travail qui se complexifient dans une organisation de plus en plus contrainte par la réglementation et enfin la gestion permanente du risque et des conflits, sont susceptibles de générer chez les salariés des tensions individuelles.

Chez chacun et à quelque niveau de responsabilité que ce soit, ces situations provoquent symptomatiquement le plus souvent des troubles dans la vie quotidienne et professionnelle telles que la difficulté à se concentrer, l'insomnie, la nervosité, l'irritabilité, une grande fatigue physique et psychique, des palpitations... Indépendamment de leurs effets sur la santé des individus, ces situations ont un impact non négligeable sur le fonctionnement des organisations (absentéisme, *turnover*, ambiance de travail...)

Ainsi, d'après l'INRS¹¹, on peut définir des risques psychosociaux (RPS) comme « *correspondants à des situations de travail où sont présents, combinés ou non :*

- *du stress : déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes de son environnement de travail et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face ;*

- *des violences internes commises au sein de l'entreprise par des salariés : harcèlement moral ou sexuel, conflits exacerbés entre des personnes ou entre des équipes ;*

- *des violences externes commises sur des salariés par des personnes externes à l'entreprise (insultes, menaces, agressions...).*

Ce sont des risques qui peuvent être induits par l'activité elle-même ou générés par l'organisation et les relations de travail. »

2. Les risques psychosociaux au sein des équipes d'encadrement des établissements d'enseignement agricole

Les visites de terrain montrent que les équipes de direction des EPLEFPA sont confrontées à des situations professionnelles inconfortables entre les demandes exprimées par la communauté de travail et les prescriptions des différents niveaux hiérarchiques. Souvent « entre le marteau et l'enclume », les directeurs sont dans une situation peu enviable du point de vue de leurs conditions de travail, contraints à des équilibres complexes et parfois précaires, en proie à des efforts immenses pour garantir la stabilité et l'harmonie au sein de leur équipe.

De plus, le temps de travail des agents qui officient dans les équipes d'encadrement est important et peut largement dépasser les 50 heures par semaine pour bon nombre d'entre eux. L'intensité de travail est forte et nécessite

¹¹ L'Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS).

aussi une grande polyvalence liée à la diversité des activités et des nombreux projets, parfois difficiles à mener en parallèle ou à concilier.

La gestion des ressources humaines et le pilotage deviennent des activités prégnantes dans le travail des personnels de direction et mobilise beaucoup d'énergie compte tenu de leur fonction d'employeur d'un grand nombre de personnels de statuts divers.

Les situations de travail que rencontrent les personnels d'encadrement dans leur activité outre les tâches de productions et de gestion au quotidien des ressources humaines, sont une succession de prises de décisions complexes dans un contexte fait d'aléas divers, contraint en réglementations, en délais, et générateur de tensions multiples.

L'agent est, dans ce système, avant tout un « sujet en action » qui mobilise toutes les dimensions de son « être au travail ». Travailler veut alors dire pour lui, faire en sorte que « tout tienne ensemble », dans un système où les événements du quotidien à prendre en compte sont nombreux.

La souffrance au travail n'est pas un phénomène récent.

Ce qui est en revanche nouveau c'est l'apparition des « risques psychosociaux » comme objet de négociation entre les partenaires sociaux et qui concernent également les cadres des EPLEFPA.

3. Les risques psychosociaux au sein de l'exploitation agricole et de l'atelier technologique

Dans une société où tout s'accélère, où les réformes se multiplient, où des exigences nouvelles en matière de sécurité, d'environnement, etc. apparaissent et génèrent des règlements plus contraignants, où les marchés et la dérégulation menacent l'équilibre économique des exploitations agricoles et ateliers technologiques, la recherche de la valeur ajoutée et de la productivité du travail prend une nouvelle importance pour de très nombreux directeurs d'exploitation et d'atelier technologique une priorité.

Plus de la moitié des exploitations agricoles présentent aujourd'hui des résultats négatifs en fonctionnement, les investissements sur fonds propres sont de moins en moins envisageables. Dans ce contexte de plus en plus difficile voire de crise, les centres de décision conviennent souvent d'agir prioritairement pour limiter les charges de fonctionnement des exploitations agricoles (EA) et des ateliers technologiques (AT). Le poste de la masse salariale est

souvent celui qui pèse le plus et de ce fait, nombreuses sont les situations où la réorganisation du travail contraint les directeurs d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques à contribuer eux-mêmes aux travaux, parfois quotidiennement et non occasionnellement comme le suggère leur référentiel d'emploi.

En outre, les exploitations et/ou les ateliers au sein des EPLEFPA sont mobilisés au profit de la pédagogie dispensée par les différents centres de formation de l'établissement. Ces centres ont également pour missions d'être des lieux de démonstration, d'expérimentation et d'innovation. Il appartient donc aux directeurs des exploitations agricoles ou des ateliers technologiques (DEA et DAT), dans l'exercice de leur fonction, de trouver le juste équilibre entre chacune des missions.

De par son rôle pédagogique majeur au sein de l'établissement l'exploitation se révèle être une zone de « friction » dans laquelle les directeurs doivent conjuguer l'apprentissage, la mise à disposition des moyens pour fournir aux apprenants des situations didactiques signifiantes et la conduite d'unités de production. L'exercice est complexe d'autant plus que les acteurs sont nombreux, avec des conceptions de l'outil de production et des centres d'intérêt divergents et avec des temporalités différentes entre la formation et la production.

De là peuvent naître un certain nombre de conflits liés à l'incompatibilité entre « l'offre et la demande » qui se traduisent par des points de vues opposés voire des oppositions de personnes. Généralement, un compromis est trouvé dans le cadre du projet d'exploitation et/ou d'atelier en lien avec le projet pédagogique de l'établissement où les conflits se fondent en ressources pour construire un projet commun. Cet exercice n'est pas toujours aisé, compte tenu des multiples contraintes plus ou moins prévisibles qui pèsent sur ces activités.

Les phénomènes de concentration des différents maillons des filières auxquels on assiste au sein de la production agricole positionnent les exploitations et les ateliers technologiques des EPLEFPA en concurrence avec les structures équivalentes de leur territoire. Bien souvent, les EA/AT des EPLEFPA peinent à se développer et de fait se retrouvent en difficulté pour trouver l'équilibre économique indispensable à leur bon fonctionnement. Cela peut conduire leurs directeurs d'exploitation à adopter des postures entrepreneuriales au détriment des autres fonctions et missions qui leur sont assignées. Ce type de comportement est susceptible d'engendrer des difficultés importantes telles que des conflits avec les équipes enseignantes, une distanciation vis-à-vis de la vocation pédagogique de l'exploitation ou de

l'atelier, une opposition à la sphère professionnelle, une marginalisation du directeur du centre,... ; il doit être évité.

4. Directeur d'exploitation ou d'atelier technologique : une fonction exposée

Les DEA ou DAT ont un positionnement tout particulier dans notre système d'enseignement et au sein des équipes de direction des EPLEFPA. En charge des centres constitutifs techniques, ils doivent veiller à leur viabilité économique tout en étant innovants, exemplaires dans leur conduite, notamment dans le respect de l'environnement, des règles de sécurité, du droit du travail et de la mise en marché de produits de qualité.

Les missions de ces structures sont, de par la loi, plus larges que celles des exploitations agricoles privées ou ateliers de transformation. Elles doivent exercer pleinement les missions connexes à la production que sont la pédagogie et le développement agricole et des territoires. Au-delà de ces obligations réglementaires, tout doit être mis en œuvre sur ces exploitations et ateliers pour favoriser les changements de comportements, nécessaires pour permettre aux différents systèmes de relever plusieurs défis majeurs :

- sécurité des approvisionnements alimentaires,
- qualité de l'alimentation,
- objectifs du développement durable (préservation des ressources, enjeux climatiques...).

Le contexte dans lequel les DEA et DAT sont amenés à construire leurs propres actions est très variable d'une exploitation ou d'un atelier technologique à l'autre, d'un EPLEFPA à l'autre et même d'une région à l'autre.

Leurs fonctions et leurs activités sont donc évolutives et très diverses et ils sont contraints du fait de l'évolution des politiques publiques de la formation et de l'économie du monde agricole et rural à une adaptation permanente. Ces personnels d'encadrement sont régulièrement placés dans des situations complexes, souvent délicates, potentiellement sources de conflits avec les différents acteurs gravitant autour des exploitations agricoles ou ateliers technologiques, tant à l'interne qu'à l'externe, et qui pour certains ne manquent pas de manifester leur résistance aux changements (salariés, enseignants, formateurs, partenaires...).

Certaines de ces situations sont sources de risques psychosociaux.

Quelques recommandations

Il convient à chaque niveau géo-hiérarchique (local, régional, national) d'identifier des situations à risque spécifiques et de décliner les actions qui doivent permettre de les anticiper et d'en garder le contrôle. D'autres actions peuvent permettre de donner du sens au métier pour favoriser la reconnaissance de la fonction et entretenir l'intérêt au service de l'ensemble de la communauté éducative et au profit de la réussite des apprenants. Les recommandations transversales suivantes vont dans ce sens :

Réaffirmer aux différents échelons géographiques, le rôle stratégique des EA/AT dans « produire autrement » et dans le plan d'action « enseigner à produire autrement ».

Les ateliers technologiques et exploitations agricoles sont des vecteurs privilégiés de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Ils développent pour chaque apprenant les capacités d'observation, d'analyse et contribuent à forger chez chacun le raisonnement intellectuel et le cheminement vers la décision et par effet induit, à mesurer les conséquences de l'acte et à appréhender la notion de responsabilité.

Ces centres constituent l'une des spécificités de l'enseignement agricole et contribuent aux bons résultats d'insertion professionnelle des apprenants. En ce sens, ils ont des effets à la fois éducatifs et de professionnalisation. Il convient donc de rappeler à chacun des acteurs et partenaires qui gravitent en plus ou moins grande proximité des exploitations agricoles et des ateliers technologiques que ces centres contribuent fortement à la performance des établissements dans l'exercice des missions. Une communication inexistante ou inadaptée de la part du centre peut s'avérer très préjudiciable pour l'ensemble de l'établissement surtout si son action et son rôle ne sont pas conformes aux représentations ou aux attentes de chacun.

Tout service public s'est ou doit se doter d'un plan de communication au service des missions qui lui incombent. Dans le cas d'un EPLEFPA, ce plan décliné en fonction des principales situations (crise, fonctionnement normal, évènementielle, professionnelle...) doit veiller à inclure avec une acuité particulière l'exploitation et/ou l'atelier technologique. Le positionnement de ces centres au carrefour de regards croisés et nombreux, tant internes

qu'externes, leur confère une place stratégique particulière dans la reconnaissance de l'établissement sur son territoire.

Favoriser l'appropriation de l'EA/AT par l'ensemble de la communauté de l'établissement.

La gestion prévisionnelle des activités de production et de l'accueil en formation d'une diversité d'apprenants avec une multiplicité d'objectifs d'apprentissage nécessite une organisation stable et dynamique avec une forte capacité d'adaptation et de réactivité.

La mise en œuvre des nouvelles politiques publiques incitant à des réflexions collectives sur le développement de l'agro-écologie doit être l'occasion de pousser au développement du travail collectif et collaboratif des équipes en faveur de ces organisations apprenantes. Elle doit aussi mettre davantage en lumière le rôle du DEA en tant que coordonnateur des formations-actions sur les exploitations et ateliers technologiques. Chaque membre de l'équipe de direction d'un établissement doit apporter son soutien à cette « entreprise ».

Mettre en place au niveau de l'EPLEFPA les conditions propices à la valorisation de l'EA/AT et à l'accompagnement des apprenants.

Toutes les séquences relatives à la mise en œuvre des référentiels de formation ainsi que les activités péri-éducatives doivent faire l'objet d'un encadrement organisé entre la direction et l'équipe éducative dans le cadre du projet pédagogique de l'établissement.

Le contexte de ces activités pédagogiques et éducatives doit être formalisé dans le règlement intérieur, faire l'objet de conventions entre les différents centres si nécessaire et être décliné dans le projet pédagogique. Un référentiel de procédures internes à l'EPL qui précisent entre autres les rôles et responsabilités de chacun (direction, enseignants, personnels de l'EA/AT...) peut s'avérer indispensable dans ce cadre.

Instaurer un pilotage du centre EA/AT et un management des personnels les plus efficaces possible.

Les instances réglementaires des EPLEFPA constituent les lieux de dialogue, de valorisation et de diffusion des différentes activités conduites sur les exploitations agricoles et les ateliers technologiques des établissements: production, transformation, expérimentation... Les conseils d'administration permettent certes d'adopter les choix stratégiques en matière d'orientations techniques et de projet des exploitations agricoles et des ateliers technologiques. Toutefois, il conviendrait qu'en amont de la tenue des conseils d'administration, les équipes de direction s'appuient davantage sur les conseils des différents centres constitutifs afin de renforcer leur rôle de médiation. Il en est de même pour la valorisation accrue du conseil de l'éducation et de la formation de l'établissement, car cette instance nouvelle apparaît également comme l'outil pertinent d'une valorisation pédagogique renforcée des exploitations agricoles et les ateliers technologiques pour les trois voies de formation.

Au sein des centres techniques, il est aussi indispensable d'afficher une politique ambitieuse en matière de gestion des ressources humaines basée sur l'évaluation régulière des agents dans une forme de contrat «objectifs – moyens» avec à l'appui un plan de formation qui donne des perspectives d'évolution aux agents des EA/AT.

Conclusion

Le mode de gouvernance et notamment l'existence d'une véritable équipe de direction, avec un mode de fonctionnement qui permet d'échanger, de décider collectivement, de soutenir l'ensemble de ses membres par une réelle solidarité, d'expliquer et d'accompagner les changements futurs, sont sans doute des éléments essentiels pour mettre en place «un écosystème protecteur» local au bénéfice de chaque agent exerçant une fonction de direction.

CHAPITRE V

Le fonctionnement des réseaux régionaux de CFPPA et CFA constitués au sein de l'enseignement agricole public

Conformément à leurs missions, les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) interviennent dans le domaine de l'apprentissage et de la formation continue, essentiellement au travers de centres constitutifs spécifiques : centre de formation par apprentissage (CFA) et centre de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA). Ces centres sont nombreux (92 CFA, 150 CFPPA) et proposent des formations dans plus de 200 sites répartis sur le territoire.

Le fonctionnement en réseau est une pratique largement répandue au sein de l'enseignement agricole. Pourtant, hormis quelques cas particuliers, les CFA et CFPPA ont fonctionné jusqu'au début des années 2000 sans liens structurés entre eux. Progressivement, dans un contexte de forte évolution des marchés de la formation et des attentes (validation des acquis, individualisation, formation à distance...), une volonté de travail en réseau a été formulée par un nombre croissant de centres.

Dans le prolongement des premières actions lancées autour des années 2000 (Plan national d'individualisation – PNI, suivi par le programme d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle et continue et d'apprentissage agricole-PRIMO), la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) a engagé en 2007 une politique visant directement la mise en réseaux des CFA et CFPPA : *« les centres des EPLEFPA doivent envisager l'évolution de leurs activités, organisations et compétences dans un cadre élargi de coopération »*¹². Le réseau est défini comme *un groupe de centres travaillant ensemble de façon organisée dans des « chantiers » communs et dont les relations « globales » sont établies dans un document cadre (convention cadre du réseau, charte...).*

¹² Note de service DGER/SDEPC/SDSFRD/N2007-2062 du 3 mai 2007 ; objet : « Orientations pour la mise en réseau des CFA et CFPPA, et appel à projet ».

Cette politique s'est traduite par deux appels à projet (en 2007 et 2008) et par l'attribution de moyens spécifiques (prise en charge par l'État de l'animateur régional). Elle s'inscrit dans la volonté de renforcer les mutualisations entre établissements, affirmée dans le 5^e schéma prévisionnel national des formations (2009-2014) : « *L'enseignement agricole, dans le respect des spécificités de chacune de ses composantes, doit jouer la carte de la mutualisation des projets, des compétences et des moyens pour gagner en efficacité* ».

Vingt et une régions ont répondu. La priorité a été donnée aux régions dans lesquelles un fonctionnement en réseau était déjà amorcé, tant en termes de structuration que d'activités. Au total, seize dossiers ont été retenus.

Huit ans après la mise en place de cette politique, la DGER a souhaité que le fonctionnement des réseaux de CFA et CFPPA soit évalué et a missionné l'Inspection de l'enseignement agricole. Cette évaluation est intervenue dans le contexte singulier de la mise en œuvre de la loi de mars 2014 relative à la formation professionnelle¹³, de l'évolution territoriale de nombreuses régions¹⁴ et de la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt qui a introduit dans le code rural la possibilité de constituer des groupements d'établissements¹⁵.

Cet article présente les principaux points du diagnostic qui a été établi. À l'heure où dans de nombreuses régions les organisations en place sont interrogées, le rapport identifie un ensemble d'axes de progrès et de pistes d'évolution.

1. Des réseaux adaptés au contexte et aux attentes des établissements

Un réseau régional concernant les activités FPCA des EPLEFPA est actif dans deux régions métropolitaines sur trois (15 sur 22) et dans un Département d'Outre Mer. On observe une forte diversité, tant concernant le périmètre des activités, la définition des instances que les modalités de pilotage. Chaque région a structuré son réseau en fonction de son histoire, de son contexte, des souhaits et de l'influence des différents acteurs. Les CFA, moins impliqués au départ, sont désormais largement intégrés. Dans quelques régions, le réseau des CFA et CFPPA est l'une des composantes d'un « réseau d'établis-

13 Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

14 Loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015 relative à la délimitation des régions, aux élections régionales et départementales et modifiant le calendrier électoral.

15 Loi du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt (article 60).

sements» plus global. Les actions spécifiques à la FPCA sont alors traitées par l'un des comités techniques de ce réseau.

S'agissant de la forme juridique, l'appel à projet de 2007 portait l'idée d'une «fédération» des centres. Hormis un cas particulier, les réseaux n'ont pas aujourd'hui de personnalité juridique ; les relations entre les centres reposent sur des conventions ou chartes entre établissements. Le budget relatif aux actions communes est porté par l'un des établissements partenaires.

Si une grande hétérogénéité existe concernant les instances et le rôle des différents acteurs, le fonctionnement de l'ensemble des réseaux repose sur deux niveaux organisationnels :

- une instance plénière (COPI, assemblée générale des membres...) chargée de définir au moins annuellement les orientations prioritaires,
- un comité exécutif ou technique chargé de prendre les décisions tout au long de l'année dans le cadre des objectifs fixés par l'instance plénière et de mettre en œuvre les chantiers. Il peut lui-même constituer des commissions spécifiques, chargées du suivi de certaines actions.

La place respective des directeurs de centres, des directeurs d'établissements et de la DRAAF/SRFD, dans la définition des orientations stratégiques et dans le suivi des actions, est très variable. Selon les régions, les décisions doivent être prises soit à la majorité qualifiée, soit à l'unanimité. Dans la plupart des cas, c'est cette dernière règle qui prévaut. Elle renvoie à la recherche du compromis et à l'émergence du consensus. Pour éviter les blocages, il est souvent prévu que les centres aient la possibilité de s'engager ou non sur telle ou telle action. La DRAAF/SRFD joue un rôle central pour accompagner et veiller au fonctionnement harmonieux.

Quinze des seize réseaux bénéficient d'un poste d'animateur à plein temps financé par l'État et occupé en règle générale par un fonctionnaire titulaire. Les animateurs sont le plus souvent stables dans le poste : la moitié d'entre eux exerce la fonction depuis la création du réseau. Le profil «ingénierie de la formation» est le plus répandu, mais les recrutements se sont diversifiés vers des profils de «développeur», de «porteur de projet», de «commercial». Les missions qui sont confiées aux animateurs portent sur la veille, la prospective et la conception de projets de formation. Leur rôle consiste davantage à animer le travail des acteurs du réseau qu'à être directement en charge de la production. Ils participent à des degrés divers à la représentation extérieure du réseau, en liaison étroite avec un représentant des directeurs de centres, et assurent un ensemble de fonctions support (organisation des

réunions internes, compte rendus d'activité...). Leur rôle est complexe et déterminant. L'animateur propose mais il ne décide pas, il veille à la mise en œuvre des actions sans contraindre... Il doit être en capacité d'initier des actions, de faciliter le travail collectif et l'émergence de projets.

La volonté partagée des acteurs de travailler ensemble et l'appui de la DRAAF/SRFD conditionnent fortement le démarrage satisfaisant d'un réseau. Les premières actions conduites en commun sont essentielles pour rompre l'isolement, apprendre à travailler ensemble et développer une culture commune. Dès le départ, l'existence de règles de fonctionnement claires, acceptées par tous, conditionne fortement le bon fonctionnement du réseau. Les premiers acquis et le climat de confiance construit progressivement permettent ensuite de renforcer les ambitions et actions communes.

2. Des orientations conformes aux attentes

En 2007, la DGER invitait les centres à développer des actions en réseau autour de trois axes :

- co-production de dispositifs de formation ou de développement,
- mutualisation des compétences et professionnalisation des équipes,
- représentation des centres auprès des partenaires.

Ces trois axes sont mis en œuvre par la majorité des réseaux.

Le développement de l'activité est souvent la compétence majeure attribuée au réseau. Les directeurs de centre attendent du réseau qu'il facilite le maintien ou le développement de leurs activités. Le plus souvent, les réseaux structurent ou assurent directement une grande partie de la fonction de veille. Ils organisent une ingénierie partagée et l'élaboration de réponses collectives ou concertées aux appels à projets qui nécessitent des partenariats et des harmonisations.

La mutualisation des compétences et la professionnalisation des équipes sont considérées comme des leviers essentiels pour permettre à l'ensemble des centres de se positionner sur de nouveaux marchés. Des actions spécifiques (formation, repérage des compétences) sont parfois réalisées. Plus souvent, les centres considèrent que l'ensemble des actions conduites par le réseau permet indirectement, mais efficacement, de progresser à ce sujet.

Communiquer et représenter les centres auprès des décideurs sont des orientations très largement présentes dans les chartes. La plupart des réseaux ont un plan de communication qui fait l'objet d'un budget annuel. Des com-

munications sont faites à la fois en interne (volonté de diffuser la « culture réseau ») et en externe (plaquettes, site spécifique réseau). Certaines régions ont fait le choix de communiquer fortement sur le réseau lui-même, parfois au travers d'une dénomination originale. Ailleurs, chaque centre continue à développer ses propres supports, en cohérence avec la politique de son établissement. Dans ce cas, il est fréquent que les centres s'accordent sur une charte graphique qui permet une identification de leur appartenance à un même réseau.

D'autres orientations s'ajoutent parfois : amélioration du fonctionnement interne des centres, renforcement de la cohésion au sein de l'appareil public, accompagnement au changement, respect d'une déontologie partagée...

3. Une contribution importante pour les centres et pour l'enseignement technique agricole public

Les acteurs de l'enseignement agricole comme les partenaires extérieurs, à tous niveaux, sont quasi unanimes pour souligner l'intérêt des réseaux de CFA et CFPPA. Ils mentionnent des apports de natures très diverses, que l'évaluation permet de confirmer.

Une contribution décisive pour le développement de l'activité

Peu de régions ont mis en place des indicateurs qui mesurent le niveau d'activité imputable au réseau. Il apparaît en effet très difficile de mesurer quantitativement l'activité que l'on pourrait attribuer spécifiquement à l'existence du réseau. Ainsi, des formations courtes obtenues par le réseau auraient pu l'être partiellement par un ou plusieurs centres. De même, une réponse collective ne signifie pas que les centres auraient perdu le marché sans une organisation formelle. La très large majorité des acteurs considère toutefois que les réseaux ont une incidence concrète et positive sur les activités des centres.

L'analyse montre que l'apport des réseaux sur le développement des activités se situe à quatre niveaux :

- la **fonction de veille** était auparavant très diversement assurée dans les centres, parfois peu organisée ou traitée de façon très restrictive (veille cantonnée à quelques secteurs d'intervention ou quelques financeurs). Au travers d'une veille mutualisée, les centres ont accès à une information plus large et sont en capacité de se positionner rapidement sur des marchés émergents.
- le fonctionnement en réseau apporte une **pratique organisée de travail collaboratif**. Le plus souvent, les centres intéressés par un projet repéré dans le

cadre du réseau rassemblent les compétences dont ils disposent pour traiter la demande.

- même si les avancées sont hétérogènes, on observe des réussites concernant le **développement de formations nouvelles, notamment de formations courtes non diplômantes** dans des domaines jusqu'alors peu investis par les CFPPA.

- le travail en réseau permet de **répondre plus efficacement à des appels d'offres qui imposent la constitution de partenariats entre centres**. En effet, les marchés concernent de plus en plus souvent des zones territoriales importantes ou des formations couvrant différents domaines professionnels. En l'absence d'une réponse collective rapide, de tels marchés auraient échappé aux centres publics.

Des effets positifs sur le fonctionnement des centres et la professionnalisation des acteurs

L'harmonisation des procédures et la création d'outils (calcul des coûts de formation...) ont souvent été parmi les premières initiatives, fédératrices, des réseaux. Dans d'autres régions, ces démarches se sont imposées pour répondre de façon concertée aux appels d'offres. Au-delà des outils, les échanges de pratiques entre pairs, les travaux collaboratifs et les actions de formation parfois initiées par le réseau contribuent à sécuriser le fonctionnement administratif des centres et à renforcer la professionnalisation des acteurs (directeurs, formateurs, personnels administratifs), notamment en matière d'ingénierie.

Ces avancées étaient indispensables pour répondre aux exigences fortes exprimées par de nombreux partenaires rencontrés, notamment par les conseils régionaux. Plusieurs d'entre eux ont souligné une évolution positive des prestations des centres publics.

Les évolutions réglementaires en cours (décret du 30/06/2015 relatif à la qualité des actions de formation professionnelle continue) renforcent l'intérêt des démarches qualité. Quelques réseaux ont d'ores et déjà mis en œuvre une démarche d'audits croisés, parfois de certification afin d'assurer la qualité et l'homogénéité des pratiques des centres.

Un appareil public de FPCA plus efficient et reconnu

Les réseaux contribuent à rompre l'isolement des centres et des acteurs. La communication, les échanges et le travail en commun permettent de mieux se connaître, de passer progressivement d'une certaine méfiance à un climat de confiance. Plusieurs acteurs ont exprimé le sentiment d'appartenir à une

entité plus large, de pouvoir s'appuyer sur un réseau enrichi de ressources et de compétences.

Plus largement, les actions génèrent un ensemble d'effets positifs pour l'appareil de formation public : développement d'une culture commune, dynamique partagée, communication facilitée, reconnaissance extérieure accrue, maillage territorial maintenu, parfois amélioré grâce à la mutualisation des compétences. Les actions de communication externe contribuent à une meilleure lisibilité de l'offre de formation et renforcent l'identification de l'enseignement agricole public.

Le réseau a permis dans beaucoup de régions de réaliser un inventaire complet des compétences et des ressources (ressources humaines, équipements, dispositifs pédagogiques...). Une mutualisation est alors possible, permettant le maintien d'activités sur de nombreux sites et une offre de formation élargie. Le réseau contribue ainsi à une présence territoriale renforcée et une meilleure valorisation des moyens.

Le développement des relations entre centres demande à être accompagné par l'explicitation de règles ou d'une charte de déontologie, qui garantissent un fonctionnement équitable. Il apparaît essentiel que soient définies notamment les conditions, les engagements et les zones d'intervention des centres, en cohérence avec une stratégie largement partagée.

Des axes de progrès

L'évaluation a été l'occasion de recenser les améliorations que les partenaires attendent des prestations des centres et de leurs réseaux.

Quatre axes prioritaires se dégagent et doivent être pris en compte :

- individualiser davantage les formations, en partant des besoins de chaque individu ou de chaque structure ; de leur point de vue, certains CFPPA répondent encore difficilement à cette exigence ;
- proposer des formations *in situ*, au plus près des entreprises ou collectivités territoriales ;
- sécuriser le suivi administratif, même si des progrès récents sont le plus souvent notés ;
- déployer dans les centres une démarche plus active pour mobiliser les publics cibles (entreprises du secteur, acteurs du territoire, stagiaires potentiels).

Les réseaux restent des entités relativement fragiles, confrontées au *turn-over* parfois rapide des acteurs. La formalisation de leur fonctionnement (charte de fonctionnement, protocoles d'échange, évaluation des actions...) contribue à sécuriser le dispositif. Chaque réseau peut mettre en œuvre un ensemble de dispositions complémentaires (explicitation des procédures internes, accompagnement des nouveaux directeurs et acteurs du réseau, partage des dossiers...). L'efficacité et la pérennité du réseau passent aussi par son appropriation par l'ensemble des acteurs, par le développement d'une culture et de pratiques partagées.

Au sein de l'enseignement technique agricole public, de nombreux réseaux (thématiques, technologiques, sectoriels) se sont développés. Il est important d'assurer une bonne circulation des informations sur les actions de chacun, sur les références et outils produits, et de réfléchir à la capitalisation des actions engagées. Une mobilisation commune sur des projets de grande ampleur peut être envisagée.

La structuration des CFA et CFPPA en réseaux s'est développée dans un contexte de réorganisation de nombreux organismes (GRETA, AFPA...) et de partenaires financeurs. Des situations de concurrence existent entre les différents réseaux de centres de formation. Parallèlement, on observe des collaborations entre des centres appartenant à des réseaux différents pour répondre à un appel d'offres particulier. La structuration en réseau permet ainsi de développer localement des complémentarités entre des structures initialement concurrentes.

4. Des organisations qui ont vocation à évoluer

L'organisation d'un réseau n'est pas figée. De nombreuses régions sont actuellement en réflexion pour constituer un réseau ou, plus souvent, pour adapter le dispositif existant compte tenu de la nouvelle délimitation des régions introduite par la loi du 16 janvier 2015, évolution qui concerne douze réseaux parmi les quinze actifs en métropole.

Parallèlement, les possibilités offertes aux EPLEFPA qui souhaitent travailler en groupement d'établissements ont été récemment clarifiées (code rural, article D811-76-2, créé par le décret n° 2015-730 du 24 juin 2015). Le groupement peut prendre la forme, soit d'un complexe d'enseignement technique agricole prenant appui sur un EPLEFPA support, soit d'un groupement d'intérêt public (GIP). La structuration du réseau sous une autre forme juridique est désormais exclue.

Dans tous les cas, les acteurs doivent apporter une réponse collective à un ensemble de questions préalables afin d'adopter une organisation en cohérence avec les objectifs :

- un réseau pour faire quoi? Quelles actions veut-on partager?
 - un réseau qui fonctionne avec quels moyens? Quelles ressources est-on prêt à mobiliser?
 - un réseau à qui l'on confie quelles décisions? Quelles questions souhaite-t-on soumettre à son instance délibérative?
- Quelles articulations entre démarche réseau et démarche des établissements?

S'il appartient à chaque réseau de définir un cadre spécifique adapté, trois types d'organisations peuvent aujourd'hui structurer les réflexions :

Une structuration légère reposant sur un fonctionnement collaboratif entre les centres.

Un tel réseau a pour objectif majeur le développement d'actions de formations nouvelles. Il assure ou structure la fonction de veille, incite les centres à s'investir sur les chantiers repérés, organise une ingénierie collective et cherche à faciliter des réponses harmonisées, sans remettre en cause les prérogatives des EPLEFPA.

Une charte précise les modalités d'intervention de chaque centre (respect du territoire, non-concurrence) ainsi que les règles d'échanges financiers. L'ingénierie reste positionnée dans les centres; chacun décide de répondre ou non à un marché, d'investir ou non du temps sur les différents projets.

Le budget du réseau est réduit. Il prend appui sur un complexe d'enseignement technique agricole, porté par un EPLEFPA support.

Une collaboration des centres dans le cadre d'un réseau d'EPLEFPA.

Les établissements souhaitent développer une approche en réseau concernant un ensemble de missions et de volets de leur fonctionnement. Les questions relatives à la formation continue et à l'apprentissage sont un des aspects de la stratégie et du plan d'action. Les directeurs d'EPLEFPA s'impliquent collectivement dans le pilotage des actions.

Cette approche facilite la mutualisation de l'ensemble des ressources des EPLEFPA et renforce la cohérence dans les projets stratégiques. Les centres sont engagés par les actions décidées collectivement, en fonction d'orientations arrêtées avec les directeurs d'établissement. Le budget de ces actions peut être réduit. Il prend appui sur un complexe d'enseignement technique agricole, porté par un EPLEFPA support.

Une structuration forte avec une personnalité juridique spécifique.

Les acteurs souhaitent confier au réseau des compétences fortes, en termes d'action et de représentation. Un groupement est constitué sous la forme d'un GIP. Le réseau dispose d'un budget spécifique.

Il pilote la veille et l'ingénierie, en fonction des actions sur lesquelles le réseau a décidé de se positionner. Il peut être signataire d'une convention de formation continue, mais n'est pas dispensateur de l'acte de formation. En effet, dans le cadre du principe de spécialité, l'activité formation continue, dévolue par la loi aux EPLEFPA, doit être mise en œuvre par eux.

Les orientations retenues collectivement engagent l'avenir des centres. La stratégie du groupement peut interroger les projets et démarches des établissements. Le choix de constituer un GIP doit être pesé au regard de la plus-value escomptée par rapport à une organisation plus souple.

Conclusion

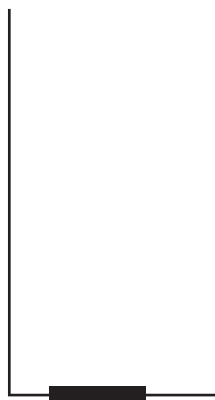
Les réseaux de CFA et CFPPA constitués il y a environ huit ans sont actifs. Leurs actions s'inscrivent dans les orientations fixées au départ : co-production de dispositifs, mutualisation des compétences et professionnalisation des équipes, représentation des centres.

Ces axes conservent toute leur pertinence. La mise en réseau apporte une contribution décisive au développement de l'activité des centres et à leur positionnement sur des marchés de formation qui nécessitent de plus en plus souvent des collaborations étroites. Les actions collectives participent par ailleurs à la professionnalisation des acteurs et à une amélioration des procédures internes des centres, qui peut s'inscrire dans une démarche qualité. L'ensemble des acteurs fait état d'un bilan positif ; aucun ne remet en cause le principe d'une organisation collective.

Au-delà de ce qu'ils apportent aux centres, les réseaux de CFA et CFPPA constituent aujourd'hui un socle adapté pour répondre aux attentes des partenaires et être en phase avec la structuration des autres organismes de formation. Ils contribuent à rendre l'appareil public de formation professionnelle continue et d'apprentissage plus efficient et reconnu.

L'évolution territoriale de nombreuses régions impose une remise à plat des organisations existantes, afin d'adapter les dispositifs à la nouvelle configuration et aux attentes de l'ensemble des acteurs désormais réunis. Pour construire ou faire évoluer leur réseau, il est souhaitable que les acteurs des établissements prennent contact avec les principaux partenaires afin de clarifier leurs attentes et qu'ils travaillent en relation étroite avec la DRAAF/SRFD, garante de la mise en œuvre des politiques publiques.

DEUXIÈME PARTIE



Les dispositifs de formation et les missions

CHAPITRE VI

L'accompagnement des nouveaux agents contractuels d'enseignement en Technologie de l'informatique et du multimédia (TIM) sous le dispositif ACOUSTICE¹⁶

Le dispositif TUTAC¹⁷ a pour objet l'accompagnement à la prise de fonction des nouveaux agents contractuels d'enseignement. Il comporte en particulier deux regroupements, l'un entre pairs, organisé régionalement par les DRAAF-SRFD permettant aux agents contractuels de se rencontrer et de découvrir le MAAF, son fonctionnement et les conditions générales d'exercice du métier d'enseignant ; l'autre, disciplinaire, en présentiel sur deux jours et demi de regroupement au mois de novembre dans un EPLEFPA.

En TIM et Documentation, cette formation était accompagnée entre 2011 et 2013 de la mise à disposition d'un espace partagé sur la messagerie Melagri FirstClass. Cet espace partagé permettait le dépôt de documents par l'Inspection, la mise en place d'une base de signets partagés et des échanges de courriels avec ou sans pièces jointes autour de l'organisation, du déroulement et des contenus du stage.

Cet espace avait pour avantage de « familiariser » les agents contractuels avec l'utilisation de leur messagerie professionnelle mais se révélait peu convivial et peu adapté aux échanges synchrones et asynchrones de travaux. Il ne permettait pas non plus un suivi fin par le ou les formateurs de l'avancée du travail et de l'implication des stagiaires dans leur formation.

Face à ce constat, lors de l'été 2014 il a été décidé par l'inspection pédagogique en TIM de se servir du dispositif ACOUSTICE naissant pour animer la partie disciplinaire de la formation TUTAC afin d'expérimenter la mise en place d'un dispositif hybride de formation pour accompagner les agents

¹⁶ ACompagnement Ouvert à l'USage des TICE, est un dispositif basé sur un plan de formation et d'échanges de pratiques à destination des enseignants/formateurs qui prend en compte les questions didactiques et pédagogiques plutôt que les approches orientées sur les outils qui veut accompagner une dynamique autour des usages du numérique éducatif dans les établissements d'enseignement.

¹⁷ TUTORat des Agents Contractuels, dispositif d'appui à la prise de fonction des nouveaux enseignants et formateurs contractuels des établissements publics de l'enseignement agricole.

contractuels dans leur prise de fonction. Ce dispositif a été complété et reconduit en 2015 et en 2016.

Par ailleurs, ce cours hybride a aussi été ouvert dès 2014, au R-TIC de l'EPLEFPA d'accueil du stage disciplinaire, à l'inspectrice pédagogique Documentation & TIM, au modérateur de la conférence TIM sur la messagerie professionnelle Melagri et à divers agents titulaires en reconversion professionnelle ou faisant des demandes de double compétence puis, en 2015, à l'ensemble des DRTIC¹⁸ et aux stagiaires externes CAPETA TIM qui étaient en stage à l'ENSFEA¹⁹ de Toulouse (ex ENFA).

1. Modalités et choix pédagogiques

Le dispositif hybride de formation TUTAC TIM 2014 a été mis à disposition des stagiaires trois semaines pleines avant le stage en présentiel via la plateforme de e-learning collaborative ACOUSTICE (technologie moodle).

<http://acoustice.educagri.fr/> offre, en outre, l'avantage d'utiliser le CAS²⁰ d'Educagri et permet donc de s'authentifier (identifiant et mot de passe de la messagerie professionnelle) facilement sans création de compte nouveau. Ce dispositif hybride de formation comprend cinq onglets : présentation, communication, avant le stage, pendant le stage, après le stage. Il a été mis en ligne par l'Inspection de l'enseignement agricole (TIM & DOC) en collaboration avec deux DRTIC ; cette mise en ligne a représenté une charge de travail d'environ 35 heures.

Au préalable, la formation disciplinaire TIM a été scénarisée par l'Inspection de manière à la médiatiser et à l'hybrider (formation à distance et présentiel). L'outil utilisé pour élaborer et représenter le scénario a été le logiciel de carte mentale Xmind. La scénarisation pédagogique a été construite à partir des questions fondamentales suivantes : objectifs ? publics ? situation de communication ? tâches à réaliser ? ressources mises à disposition ? supports, outils de médiatisation ? lieux (présence/distance) ? durée ? Le temps de scénarisation, de conception, de collecte et de médiatisation des différents documents pour l'inspecteur a représenté 35 heures de travail effectif pour la première année. En deuxième année de fonctionnement, le squelette du cours demeurant, ce temps a été beaucoup moins important, car il s'agissait de faire quelques ajouts et des mises à jour de documents uniquement. Cette mise à jour qui s'est faite courant septembre, a représenté une charge de

¹⁸ Délégué Régional aux Technologies de l'Information et de la Communication.

¹⁹ École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole.

²⁰ *Central Authentication Service* (CAS) est un système d'authentification unique (SSO) pour le web développé par Shawn Bayern de l'université de Yale.

travail d'environ 16 heures et a conduit à la modification, à la suppression, à l'ajout et à l'enrichissement de 67 documents. Il est à noter que le cours TUTAC TIM version 2015 a été mis à disposition des stagiaires à partir du 30 septembre 2015 soit sept semaines pleines avant le stage en présentiel ce qui a permis aux stagiaires de pouvoir travailler la partie distancielle plus tôt et de manière plus étalée.

Le dispositif hybride TUTAC TIM a été découpé en trois phases selon un mode distanciel - présentiel - distanciel :

1 - « Avant le stage » : durant cette phase qui se déroule à distance via l'utilisation de la plate-forme moodle ACOUSTICE, les stagiaires ont à se présenter, à remplir un questionnaire de positionnement²¹ (évaluation régulation) puis à lire des documents mis à disposition et à s'autoévaluer (évaluation formatrice) via des QCM²² ou des QRM²³. Ils ont aussi à déposer trois « devoirs » : une progression pédagogique, une fiche de préparation de séance et une évaluation formative ou certificative avec sa grille (évaluation formative).

La première année, la durée totale de ce parcours à distance avait été évaluée à au moins sept heures de travail pour l'agent (une fourchette de 7 à 21 heures étant raisonnablement envisageable selon les individus, leur niveau de formation, leur vitesse de lecture des documents, leur expérience professionnelle passée). Cette charge de travail a été réévaluée en 2015 à au moins 15 heures de travail (une fourchette de 15 à 30 heures étant envisageable selon les individus) après discussion avec les stagiaires de la promotion 2014. Il est à noter que les « devoirs » remis ont été corrigés et commentés par l'Inspection au fur et à mesure de leurs dépôts de manière asynchrone. Cela a représenté pour l'inspecteur une charge de travail d'environ 18 heures la première année et d'environ 16 heures en 2015. Ce premier temps de formation qui s'appuie sur plusieurs documents mis à disposition permet aux stagiaires de découvrir les différents référentiels de diplôme, les documents d'accompagnement et les notes de cadrage de l'évaluation, de s'autoformer sur les bases de l'organisation et de l'animation pédagogique autour du tryptique progression-séquence-séance, de distinguer les différents types d'évaluation (formatrices, formatives, certificatives) et de mieux comprendre les différentes

21 Ce positionnement permet une évaluation différentielle (Vial M. 1994) à divers moments, en début de formation (positionnement d'entrée), puis au moment de l'inspection notamment pour se mesurer au travers des différents items proposés par la grille l'évolution des capacités des agents contractuels sur les différents axes du métier de professeur TIM définis par la note de service DGER/SDACE/N2002-2048 du 03 Mai 2002 et la fiche RIME 2010 - FEPSIC01 (Filière d'emploi: 34 - Systèmes et réseaux d'information et de communication, Périmètre: Établissements d'enseignement, Emploi de référence: Responsable des systèmes d'information et de communication, Domaine fonctionnel: Systèmes et réseaux d'information et de communication, (p 219).

22 Questionnaire à Choix Multiple.

23 Questionnaire à Réponse Multiple.

facettes du métier de professeur TIM qui, au-delà de la pédagogie, comprend deux axes d'animation et de gestion du système d'information.

Cette phase permet la mise en place d'un tutorat à distance entre le formateur et les stagiaires et, à un degré moindre, entre les stagiaires car ils ne se connaissent pas encore physiquement ce qui constitue, semble-t-il, un frein aux échanges (méfiance?). Cette première partie est plutôt construite sur une approche pédagogique transmissive utilisant majoritairement les textes écrits et la schématisation, même si elle permet un début de collaboration via les forums d'échange.

2- «Pendant le stage»: durant cette phase qui se déroule en présentiel, les stagiaires ont à échanger sur leurs productions entre eux, avec le conseiller pédagogique et l'inspecteur. Ils se constituent une culture disciplinaire et posent les bases d'un réseau de pairs; ils assistent à des cours en classe de BTSA ou autre et découvrent les attendus et les modalités de l'inspection. Ils reçoivent le témoignage d'enseignants titulaires d'autres matières sur l'utilisation en cours des TICE²⁴, visitent les installations informatiques de l'EPLE-FPA et échangent sur les outils et les méthodes de travail utilisées par l'équipe informatique de l'EPLEFPA d'accueil (Professeur TIM et TFR²⁵ BAP E). Ils ont également pu participer en 2014 à la commission TIM de l'établissement. Il y a là un véritable tutorat multi-formes et multi-acteurs qui se met en place. Cette seconde partie est construite selon une approche pédagogique collaborative et se veut favoriser les échanges à tous les étages et sur tous les axes du métier.

3- «Après le stage»: durant cette phase qui se déroule à distance, les stagiaires ont à leur disposition de nombreux outils tels qu'une base de signets avec moteur de recherche par axe et par mots clefs comprenant plus de 120 sites de référence et une feuille de route pour se préparer à l'inspection de contrôle qui intervient au cours de l'année scolaire. Ils bénéficient en plus d'une possibilité d'échanges avec l'inspection pédagogique via le forum et la messagerie autour de la mise en œuvre de leurs contrôles en cours de formation (CCF) par exemple ou de toute autre question sur l'un des trois axes du métier. Cette troisième partie est construite majoritairement sur une approche pédagogique individualisée qui permet la construction de connaissances et leur transformation en savoirs en interaction avec l'environnement de travail dans lequel ils sont en immersion.

²⁴ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

²⁵ Technicien Formation Recherche corps de cadre B du MAAF divisé en branches d'activités professionnelles (BAP) dont la BAP E: informatique et calcul scientifique, anciennement connu sous le nom de TEPETA IBA (Technicien des Établissements Publics de l'Enseignement Technique Agricole Informatique-Bureautique-Audiovisuel).

Le scénario semi-détaillé de la formation disciplinaire est présenté en annexe 1 p. 85 sous forme de carte mentale.

2. Utilisations et résultats constatés

Lors de ces deux années de fonctionnement, il est à noter que tous les stagiaires inscrits au stage TUTAC disciplinaire se sont connectés et ont utilisé au moins une fois la plate-forme ACOUSTICE et le « cours » TUTAC TIM. Ils ont tous utilisé le forum des échanges.

La fiche de positionnement (extrait en annexe II p. 86) a été remplie et transmise par 85 % des stagiaires. Deux forums, l'un dédié aux actualités (information descendante) et l'autre lié aux échanges de messages, ont été mis en place. Sur ces forums et via la messagerie Melagri Firstclass liée, se sont échangés sur les deux ans plus de 520 messages entre l'inspecteur et les participants avant que le stage en présentiel n'ait lieu pour des groupes de 32 stagiaires (16 en 2014, 16 en 2015) soit un peu plus de 16 messages par participant. Les statistiques de suivi du travail pré-stage en présentiel sur la plate-forme donnent les résultats suivants :

Activités	2014	2015
Dépôt du devoir « déposez votre progression »	62,5 %	50 %
Dépôt du devoir « déposez votre fiche didactique »	56,25 %	56,25 %
Dépôt du devoir « déposez votre évaluation »	43,75 %	37,5 %
Test QCM 1 « s'entraîner sur les référentiels »	87,5 %	80 %
Test QCM 2 « construction et préparation de séances »	75 %	50 %
Test QCM 3 « test sur l'évaluation »	56,25 %	56,25 %
Parcours complet phase 1 « avant le stage » : 9 activités réalisées	43,75 %	37,5 %
Parcours partiel phase 1 « avant le stage » : 1 à 8 activités réalisées	43,75 %	50 %
Parcours non commencé	13,5 %	12,5 %
Consultation et téléchargement des documents mis) à disposition (programme, prise de fonction, fiche TUTAC, vademecum...)	93,75 %	87,5 %

Il est à noter qu'après le retour du stage en présentiel certains stagiaires qui n'avaient pas fait la démarche de rendre leurs devoirs l'ont fait de façon à avoir un *feed-back* de l'Inspection ; cela n'est pas comptabilisé dans ces résultats.

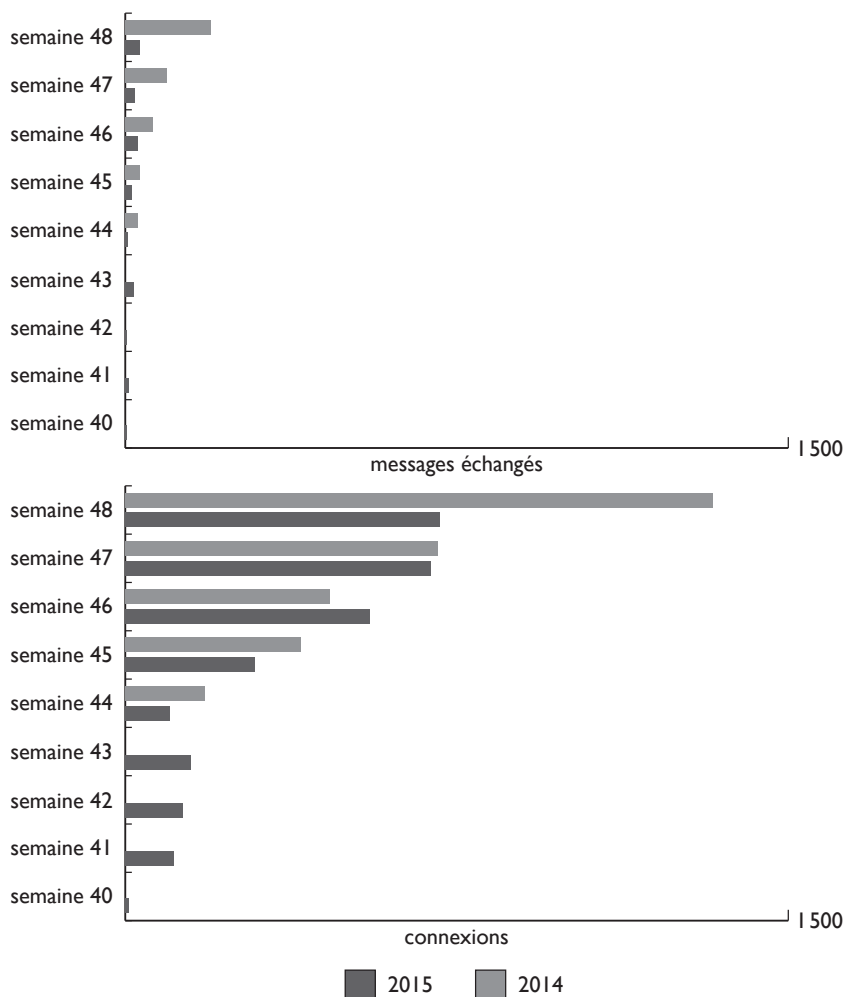
Sur le parcours, six activités étaient évaluées et notées soit automatiquement (QCM, QRM), soit par l'inspecteur (dépôt de devoirs) et donnaient lieu à un score global sur 100 points ; les stagiaires qui ont terminé le parcours ont obtenu entre 61 et 90 points sur 100 avec une moyenne de 79,64 points. Il

est important de préciser que les stagiaires avaient pour chaque activité notée la possibilité de déposer leur travail deux fois afin d'améliorer leur score.

Les connexions sur la plate-forme sont présentées sur le tableau et le graphique suivants :

Fréquentation 2014	Nombre de connexions	Nombre de messages échangés
le 27/10	178	24
28/10 au 01/11	396	31
02/11 au 08/11	461	62
09/11 au 15/11	706	93
16/11 au 23/11	1329	193
TOTAL	3070	403

Fréquentation 2015	Nombre de connexions	Nombre de messages échangés
le 30/09	6	3
30/09 au 04/10	109	4
04/10 au 11/10	130	3
11/10 au 18/10	146	16
18/10 au 25/10	100	3
25/10 au 01/11	293	12
01/11 au 08/11	554	27
08/11 au 15/11	691	20
15/11 au 22/11	713	33
TOTAL	2742	121



On peut remarquer que les échanges ont été *crescendo* au fur et à mesure que la date du stage en présentiel approchait et que, lors du stage, il y a eu de nombreuses connexions liées au mode d'animation qui faisait référence à la plate-forme.

3. Analyse de cette nouvelle modalité hybride de formation TUTAC disciplinaire

3.1. Avantages

La flexibilité spatio-temporelle de la formation à distance permet d'aménager l'apprentissage selon la disponibilité des stagiaires et de respecter le rythme de chacun.

La partie distancielle favorise les échanges et la communication (forum) : les outils synchrones (messagerie instantanée, chat) et asynchrones (e-mail et forums) facilitent une communication fluide entre les stagiaires et l'inspecteur et permettent de mieux se connaître avant le stage en présentiel. L'hybridation développe donc des espaces d'interaction et de communication.

L'inspecteur, qui est aussi le tuteur en ligne, doit adopter une attitude proactive. En d'autres termes, c'est à lui de prendre l'initiative de la communication en direction des stagiaires aux moments-clés.

En tant qu'expert du contenu, l'inspecteur doit s'assurer de la disponibilité des ressources et des activités, rester à disposition pour tout complément d'information tout en transférant la responsabilité des apprentissages au stagiaire : il doit le guider, l'orienter en évitant de fournir des réponses toutes prêtes. Il joue trois rôles complémentaires, celui de facilitateur-médiateur qui suscite et entretient la motivation des stagiaires, celui d'animateur qui incite à organiser la collaboration entre stagiaires et enfin celui d'évaluateur.

On constate plus d'implication des stagiaires avant le stage en présentiel.

La formation devient durable, la plate-forme restant à disposition après le stage, cela permet de garder le contact avec l'inspecteur.

La plate-forme permet de varier davantage les outils et les activités proposées, elle favorise le travail collaboratif, permet d'introduire aisément une part d'autoévaluation et facilite les statistiques et le suivi des stagiaires.

La formation hybride permet de mieux se préparer à l'inspection et aux concours notamment externe.

L'alternance des moments d'auto-apprentissage, des rencontres synchrones et asynchrones, du travail collaboratif, permet la continuation et la continuité des apprentissages sans empiéter sur le temps professionnel après le stage.

La possibilité d'inscrire des candidats hors période d'inscription et de leur faire profiter de la partie à distance est indéniablement un plus.

L'hybridation renouvelle les modalités et le questionnement sur les activités des stagiaires, leur suivi, la mise en place de collaboration et permet à l'inspecteur animateur une remise en question permanente.

Ce dispositif hybride centré sur les apprenants présente de nombreux avantages tels que la possibilité de négocier les parcours et de les contractualiser en fonction du positionnement d'entrée des objectifs de l'apprenant et de ses savoirs, la possibilité de pratiquer une pédagogie plus individualisée

reposant sur différents modèles et favorisant le tutorat et l'accompagnement humain multi-formes et multi-acteurs, la possibilité d'utiliser différents médias pour s'adapter aux capacités sensorielles des apprenants (auditives, visuelles, kinesthésiques), la possibilité pour l'apprenant de choisir ses lieux de formation (domicile, travail, médiathèque, CDI/CDR...) et ses temps de formation (semaine, weekend, nuit, vacances scolaires...) et d'en changer en fonction de ses besoins, et au gré de ses envies et enfin la possibilité d'avoir accès à de nombreuses ressources à distance à partir d'un simple appareil connecté (ordinateur, smartphome, tablette) muni d'un navigateur Web.

3.2. Inconvénients et limites

L'hybridation demande un effort de scénarisation et de mise en capsules des ressources par l'inspecteur. Elle est plus chronophage pour les stagiaires et l'inspecteur et demande de la disponibilité synchrone et surtout asynchrone de la part de l'inspecteur.

L'hybridation demande de la technicité de la part de l'inspecteur (moodle) : certaines prérogatives ou façons de faire sont transformées par la distance, certaines tâches sont allégées, mais de nouvelles apparaissent. L'inspecteur qui encadre à distance les stagiaires qu'il côtoiera aussi en présentiel voit ses rôles se diversifier et s'enrichir. Il doit assurer lui-même le soutien technique dans la prise en main du dispositif utilisé. Sans être un spécialiste de la technique, l'inspecteur doit acquérir un savoir-faire minimal tout en sachant référer aux spécialistes en cas de problème.

3.3. Perspectives

Dans l'avenir, ce cours hybride pourra et devra évoluer en permettant la mise à disposition de ressources multimédia (vidéo, screencast, messages audio...) pour remplacer en partie le texte écrit qui est prédominant dans la phase « avant le stage ».

Il s'agira surtout de passer de ses simples fonctionnalités de mise à disposition de documents sur le Web et d'Espace numérique de travail dédié aux professeurs contractuels TIM à un dispositif de type mashup qui combine contenus et services provenant de plusieurs applications.

Il pourra s'enrichir par exemple de fonctions e-portfolio ou encore de type agrégateur de contenu qui permettent à tous les utilisateurs d'apporter leur

pierre à l'édifice et de la partager pour créer un véritable espace collaboratif de travail et d'échange en s'enrichissant par exemple de fonctions de type Wiki ou d'espace de dépôts partagés de documents.

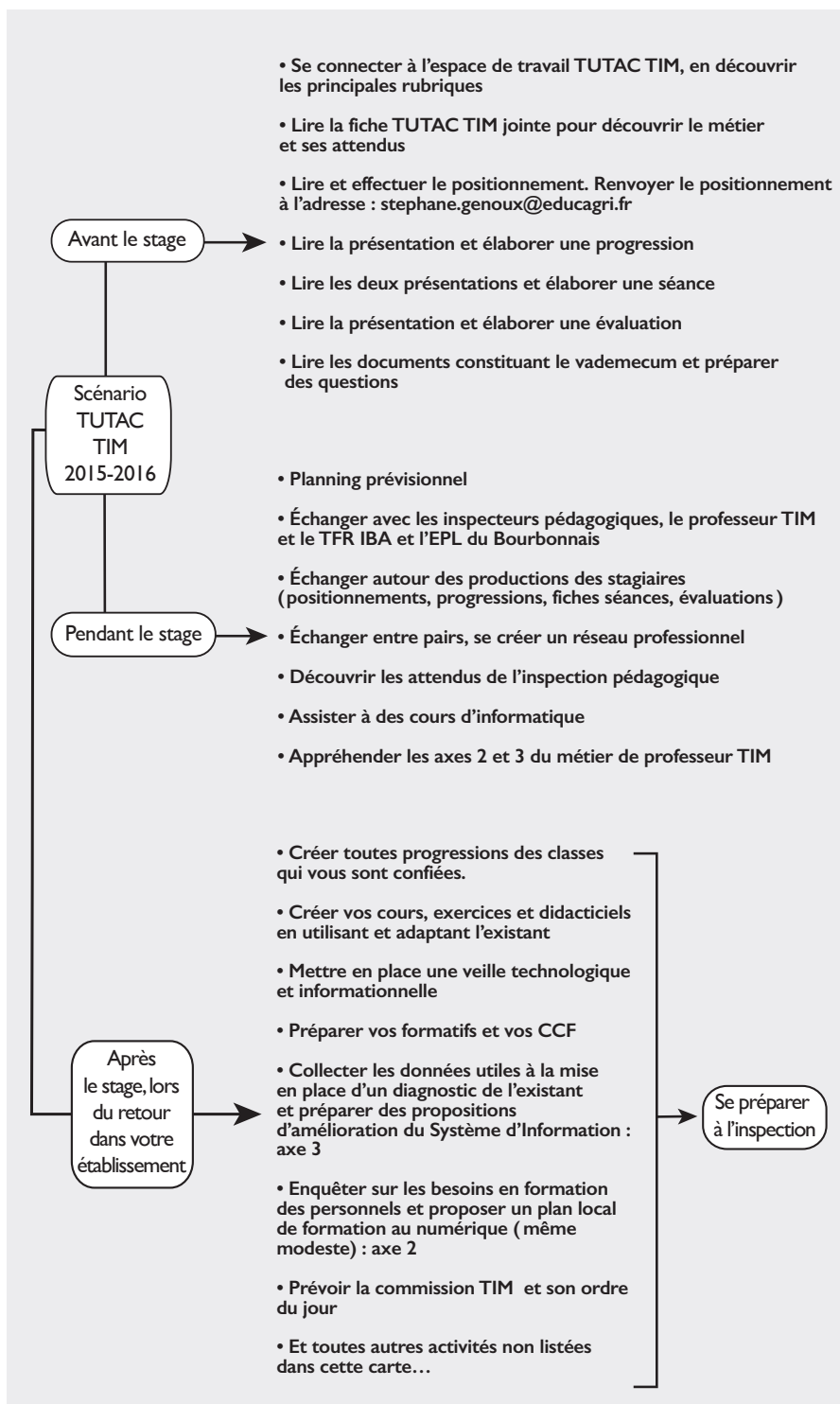
Conclusion

Nous pouvons dire que cette première expérience d'espace hybride de formation disciplinaire conduite dans le cadre du dispositif de formation TUTAC apparaît comme prometteuse et pleine de sens dans une société où de plus en plus d'enseignants se trouvent confrontés à une utilisation quasi quotidienne du numérique tant pour préparer leurs cours que pour les animer. Cela fait d'ailleurs partie actuellement des compétences telles que définies par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui précisent que «l'enseignant intègre les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier» (compétence 9), par la note de service DGER/SDEDC/2016-294 du 05/04/2016 et l'arrêté du 13 juillet 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole.

Ainsi, le fait d'utiliser lors de leur propre formation des dispositifs technopédagogiques de type LMS²⁶ tels que moodle ne peut que les inciter à les réutiliser avec leurs apprenants et démystifie leur supposée complexité. Par ailleurs, cette première expérience, présentée lors du séminaire de septembre 2015 sous forme d'un barcamp aux inspecteurs, a fait des émules puisque depuis cette date des dispositifs hybrides TUTAC mathématiques et TUTAC documentation ont vu le jour sur la plate-forme ACOUSTICE.

²⁶ *Learning Management System*. Une plate-forme LMS est un logiciel web, dédié à la formation en ligne. Cette solution permet d'accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage tout en assurant le suivi de son parcours pédagogique, le tout, à partir d'un matériel connecté (ordinateur, tablette, smartphone...). 64/243.

ANNEXE 1 : SCÉNARIO SEMI-DÉTAILLÉ SOUS FORME DE CARTE MENTALE



ANNEXE 2 : EXTRAIT DU POSITIONNEMENT

Positionnement général et disciplinaire pour la section TIM au 01/10/2015				
Activités	Connaissances associées	Positionnement	Identification des besoins de formation à compléter	
Concevoir et mettre en œuvre des séances d'enseignement.	Savoirs à enseigner relatifs à une ou plusieurs disciplines : la question des références, concepts, conceptualisation. Fondements théoriques et modélisation de l'action didactique. Stratégies et méthodes d'enseignement. Méthodologie d'analyse des programmes et de planification des enseignements.	1 2 3 4	- Typologies des situations d'enseignement. - Opérationnalisation d'un référentiel et/ou d'un programme. - Planification annuelle. - Opérationnalisation de la progression de la classe. - Préparation de la séance. - Ressources pédagogiques. - Règles de fonctionnement de la classe. - Espace classe. - Mise en œuvre des activités pluridisciplinaires, autres (EIE, AP, ...).	
Domaine disciplinaire Pédagogie et didactique des TIM. Maîtrise des contenus et des techniques spécifiques aux TIM.	Suivi des évolutions et maîtrise des Technologies Informatiques et Multimédia. Veille technologique sur les ressources éducatives.	1 2 3 4		
Réguler les apprentissages.	Connaissance des publics en formation et de leur spécificité des processus d'apprentissage. Identification des difficultés d'apprentissage.	1 2 3 4	- Textes officiels de l'enseignement agricole. - Connaître les lieux spécifiques de l'EPL. - Connaître les missions de l'enseignement agricole.	
Évaluer les apprentissages des apprenants.	Connaissance des procédures et des enjeux de l'évaluation. Mise en œuvre d'une évaluation formative. Connaissance des modalités d'évaluation certificative en fonction du niveau d'enseignement.	1 2 3 4	- Situations d'évaluation et pratiques associées.	

POSITIONNEMENT :

1. Besoin d'une formation approfondie, peu de maîtrise de certaines connaissances (à préciser)
 2. Besoin d'une formation intermédiaire complément de formation, certaines sont en cours d'acquisition (à préciser)
 3. Besoin d'un complément de formation/échange de pratiques, maîtrise convenable de certaines connaissances (à préciser)
 4. Besoin d'une autoformation, maîtrise correcte de certaines connaissances pour lesquelles vous assurez une veille (à préciser)
- Un deuxième positionnement pourra vous être demandé lors de l'inspection qui se déroulera au cours de cette année scolaire 2015-2016.

CHAPITRE VII

Les réseaux géographiques: un dispositif pertinent dont le rôle demande à être conforté

Depuis trente ans, les réseaux géographiques sont chargés d'apporter un appui aux établissements de l'enseignement agricole technique et supérieur dans la mise en œuvre de leurs activités à l'international. Depuis, le cadre d'exercice et les objectifs fixés aux réseaux géographiques ont connu des évolutions majeures.

En premier lieu, le changement du contexte géopolitique des dix dernières années a bouleversé l'activité des réseaux géographiques. La mobilité d'apprenants et d'agents, par exemple, s'avère vivement déconseillée, voire interdite, dans de nombreux pays africains. Suite aux attentats qui ont touché la France et aux risques de fractures sociales et culturelles qui en découlent, l'enseignement agricole a mis en place un plan d'action en faveur de la laïcité et des valeurs républicaines, auquel la mission de coopération internationale participe de manière évidente, en insistant sur les valeurs d'ouverture à l'autre, d'interculturalité, de solidarité, de citoyennetés européenne et internationale qu'elle porte.

Par ailleurs, la structuration de l'espace européen de l'enseignement et de la formation, la montée en puissance des programmes européens conduisent progressivement l'enseignement agricole à inscrire les formations de l'enseignement technique, secondaire et supérieur court, dans les dispositifs européens de reconnaissance, de transfert et de capitalisation des compétences acquises par les apprenants lors de mobilités de stage ou académiques.

Enfin, le retour sur le devant de la scène internationale de politiques en faveur de la rénovation des dispositifs de formation professionnelle agricole dans les pays du Sud légitime la valorisation à l'international du dispositif français d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, dont les capacités d'expertise et d'ingénierie sont à nouveau fortement sollicitées par les partenaires étrangers.

Ces évolutions du contexte ont conduit la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) à commander à l'Inspection de l'enseignement agricole une «*évaluation de l'activité et de la gouvernance des réseaux géographiques de la DGER, en vue de faire des propositions pour une évolution de leurs missions et de leur organisation*». La démarche adoptée pour réaliser cette évaluation consiste essentiellement en une série d'entretiens menés avec l'ensemble des acteurs concernés.

1. La structuration des réseaux géographiques

Un réseau géographique est un ensemble d'établissements qui décident de s'associer, pour développer leurs compétences sur une zone géographique ou un pays donnés. Les réseaux sont apparus au fil des années en fonction du développement des actions conduites par les établissements, en concordance avec les axes stratégiques à l'international portés par la DGER ; à ce titre, la volonté de développer des relations avec les pays dits émergents ou l'élargissement de l'espace européen ont ainsi fortement participé à la montée en puissance des réseaux concernés. Depuis sa création, le dispositif s'est considérablement étoffé et diversifié. Ainsi, à la rentrée 2015, il compte trente-deux réseaux ou programmes, coordonnés par quarante-sept animateurs, et structurés de la manière suivante :

- vingt-sept réseaux géographiques, qui couvrent l'ensemble des continents ;
- un réseau thématique Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale ;
- deux réseaux « jeunes » qui ont vocation à organiser des sessions de préparation au départ et de valorisation de la mobilité au retour ;
- un réseau social, Moveagri, dont l'objectif est de valoriser les expériences d'élèves à l'étranger et de partager des informations sur les modalités administratives et culturelles ;
- deux programmes : « Geco Glen », programme d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale réservé aux étudiants de l'enseignement agricole supérieur court et long et le « stage 250 », programme historique d'accueil d'étudiants ingénieurs marocains.

Il ressort de l'étude que les établissements ne s'associent pas vraiment et ne font pas vivre les réseaux, ni ne les enrichissent de leurs expériences. Ils ont tendance à utiliser un réseau comme une ressource pour monter un projet.

Le référentiel d'action des réseaux géographiques s'inscrit dans les orientations de la politique d'ouverture à l'international des établissements et des apprenants :

- développer la mobilité sortante et entrante des jeunes ;
 - développer des partenariats et des projets, conditions indispensables pour internationaliser les établissements et pérenniser leurs actions ;
 - promouvoir l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale.
- Cette priorité se traduit par de nouvelles formes d'engagement citoyen tels que le service civique, le service volontaire européen, etc. ;
- développer un mode d'influence pour faire valoir le système d'enseignement agricole français en mobilisant son expertise dans les démarches d'appui aux dispositifs de formation agricole des partenaires étrangers.

Si les réseaux géographiques sont reconnus par la DGER, leur cadre réglementaire se limite essentiellement pour le moment à des objectifs, sans vraiment statuer sur les missions de l'animateur. Les réseaux ne possèdent pas non plus de personnalité morale et ne sont pas situés dans une ligne hiérarchique ; ils relèvent de l'autorité fonctionnelle du Bureau des relations européennes et de la coopération internationale (BRECI), responsable de leur pilotage et de l'attribution de leurs moyens.

2. Le pilotage national des réseaux géographiques

En charge de conduire la réflexion sur la mise en œuvre de la mission de coopération internationale au sein de l'enseignement agricole, le BRECI assure le pilotage des missions des animateurs, fixe des priorités, développe les relations entre les différents acteurs de la coopération internationale et gère les moyens. L'analyse du pilotage a permis de mettre au jour des leviers dans la mise en œuvre du dispositif, mais également des difficultés de fonctionnement.

Le pilotage s'opère essentiellement à deux niveaux : le dimensionnement des moyens des réseaux et la régulation des relations entre les animateurs. Une forte autonomie est en réalité laissée aux animateurs des réseaux tant en terme d'activité que d'orientations qui demeurent essentiellement de leur responsabilité.

Ces dix dernières années, en raison de la création de nouveaux réseaux et du renouvellement d'animateurs, le BRECI a procédé à de nombreux recrutements, avec la difficulté de satisfaire pleinement à l'exigence de repérer les compétences idoines et d'apprécier la volonté d'engagement nécessaire pour l'exercice de cette mission

L'évaluation de la mission des animateurs et de l'activité des réseaux n'est que peu développée malgré la remise d'un rapport annuel d'activités et financier de leur réseau, ainsi qu'un compte-rendu des missions réalisées à l'étranger. L'absence d'entretien annuel individuel ne permet pas de faire un bilan de l'action et d'arrêter conjointement des orientations pour l'année suivante.

Le BRECI s'attache à valoriser les réseaux géographiques dans la politique à l'international du ministère de l'Agriculture. De par son rôle et son positionnement au sein de la DGER, il travaille à mettre en relation les réseaux avec l'ensemble des acteurs institutionnels de la coopération. Par ailleurs, le BRECI entretient des relations solides, parfois contractualisées, avec de nombreux acteurs de l'éducation à la citoyenneté et de la solidarité internationale.

L'attribution des moyens aux réseaux s'opère généralement par une reconduction annuelle des enveloppes. Si des ajustements ont pu être réalisés à la marge avec la mise en veille de l'activité de certains d'entre eux, le déploiement des réseaux de ces dix dernières années s'est réalisé dans un contexte de réduction budgétaire qui a entraîné l'atomisation et la diminution des moyens accordés à ces derniers.

3. L'activité des réseaux

Si les réseaux permettent à la DGER de mettre en cohérence la profusion des actions et de développer les synergies entre les acteurs, il apparaît que chacun d'entre eux évolue de manière différente en fonction de l'animateur, notamment dans la façon d'exercer la mission, des moyens budgétaires dont il dispose et des liens tissés avec les différents acteurs de la diplomatie agricole. Cette diversité constitue une richesse pour l'animation des réseaux.

Néanmoins, certains points de dysfonctionnement dans la mise en œuvre des activités ont été soulevés.

Le cadre d'activité des animateurs mérite d'être clarifié. L'analyse des lettres de mission fait apparaître une absence de priorisation des objectifs, qui ne réfèrent à aucun document stratégique du ministère de l'Agriculture ou de la DGER.

La gestion des moyens apparaît peu incitative à la conduite d'actions ambitieuses. L'étude de la répartition des moyens interroge parfois sur leur niveau pour certains réseaux, notamment lorsqu'ils couvrent des zones géographiques à l'échelle d'un continent.

La combinaison de l'activité professionnelle principale avec la fonction de la mission d'animateur de réseau géographique se révèle parfois difficile à gérer, compte tenu des absences liées aux réunions ou aux missions à l'étranger qui demandent de la part des animateurs une organisation complexe de leurs services.

Par ailleurs, de nombreux animateurs expriment un besoin de reconnaissance institutionnelle de leur fonction d'animateur, par laquelle ils acquièrent de nouvelles compétences. Ils souhaitent que cette expérience et leur fort engagement personnel puissent être valorisés dans leur parcours professionnel.

Le recrutement des animateurs ne repose pas sur des critères figés, voire uniformes, et offre un vivier aux profils d'une grande pluralité. Les entretiens menés ont permis de mettre aussi en lumière une représentation plurielle de la mission d'animateur (priorités dans les missions, statut de l'animateur), ainsi que des niveaux d'exigence inégaux dans la mise en œuvre de la fonction.

Certains animateurs évoquent les difficultés rencontrées lors de leur prise de fonction en raison de l'absence d'un temps de « passation de service » avec leur prédécesseur, indispensable pour éviter de reconstruire intégralement un réseau.

Les animateurs, agents du ministère de l'Agriculture, soulèvent également la question de leur posture à l'étranger et de leur légitimité vis-à-vis des partenaires étrangers. Ils s'interrogent aussi sur leur niveau de responsabilité et de représentation de la DGER.

Pour tous les réseaux, deux types d'activités principales sont clairement identifiés. D'une part, le développement de la mobilité sortante par l'appui au placement de stages et, plus récemment, pour les réseaux européens, par la mobilité académique et, d'autre part, l'appui aux établissements pour la construction de partenariats :

- l'activité des réseaux Europe s'est développée significativement ces quinze dernières années. Ceux-ci se consacrent essentiellement à la mobilité des apprenants et, pour ce faire, à la recherche de partenariats et à l'accompagnement des établissements dans leur mise en œuvre. À l'instar des réseaux européens, d'autres réseaux connaissent un regain d'activité qui trouve son origine dans une réorientation de la mobilité engagée par certains établissements, motivée par l'interdiction de déplacements vers certains pays africains. La mise en place de programmes concertés et le volontarisme de quelques animateurs pour développer des mobilités avec certains pays ont également favorisé cette croissance d'activité.

- l'activité des réseaux de l'Afrique du nord et de l'Afrique subsaharienne est au ralenti ou à l'arrêt en raison du contexte géopolitique. Le « principe de précaution », légitime dans ce contexte d'insécurité que traversent certains pays, devient un facteur de plus en plus limitant pour les mobilités sortantes mais aussi entrantes des apprenants. Les animateurs tentent de réorienter les activités de leurs réseaux dans des actions inscrites dans la politique agricole française à l'international, à savoir la promotion de l'agriculture familiale, de la transition agro-écologique, de la lutte contre le changement climatique, etc.

La promotion des réseaux auprès de l'ensemble des établissements doit permettre de recenser les partenariats et de mettre en lien les différents acteurs afin de créer des synergies. Cette fonction d'animation est conduite de manière diverse. La profusion actuelle des outils de communication nuit à rendre efficace cette dernière et ne participe pas à la lisibilité du rôle et l'activité des réseaux.

La notoriété des réseaux demeure encore perfectible auprès de l'enseignement technique; dans leur ensemble, ils restent méconnus des établissements agricoles publics ou privés. Nombreux sont ceux qui continuent de conduire leurs propres actions en dehors des réseaux, sans les tenir systématiquement informés de leurs activités; c'est pourquoi les réseaux ont une connaissance encore lacunaire des actions conduites par les établissements. Les animateurs regrettent une attitude consumériste de certains établissements qui sollicitent un appui mais qui ne se sentent pas tenus de les informer en retour des résultats obtenus.

Les collaborations entre les réseaux géographiques et les établissements de l'enseignement supérieur demeurent peu développées, à de rares exceptions près. Leur méconnaissance réciproque en constitue la raison première. Le développement d'une véritable collaboration doit privilégier des actions à bénéfice réciproque. À ce titre, par leur bonne connaissance des dispositifs de formation et du contexte administratif, l'appui des réseaux peut s'avérer utile pour accompagner les établissements de l'enseignement supérieur dans leur recherche de partenaires étrangers d'accueil de leurs étudiants, la préparation au départ des étudiants ou le recrutement d'étudiants étrangers.

La légitimité des réseaux géographiques demande à être consolidée dans le dispositif de la diplomatie agricole et auprès des partenaires du ministère de l'Agriculture. À ce titre, si les relations des réseaux se resserrent avec les conseillers agricoles des services économiques des ambassades, elles demandent à être approfondies. Par ailleurs, les réseaux ne contribuent que

rarement à l'offre de l'expertise française à l'international. Les compétences d'expertise existantes au sein des réseaux, qu'elles soient d'ordre technique ou pédagogique, demeurent mal identifiées par les animateurs.

Les collaborations avec les autres réseaux thématiques de la DGER se limitent à des actions ponctuelles. Elles pourraient être naturellement développées, car ces réseaux portent une expertise dans de nombreux domaines qui rejoint pleinement les enjeux internationaux actuels et particulièrement les préoccupations des partenaires du Sud. La relation avec le réseau des délégués régionaux à l'ingénierie de formation est inexistante alors que ce dernier participe aussi à de nombreux partenariats institutionnels à l'étranger, dans ses domaines d'expertise notamment en matière d'ingénierie des dispositifs de formation ou de formation.

L'appui des réseaux est néanmoins apprécié par les chargés de la mission de coopération internationale en DRAAF-SRFD, pour lesquels l'expertise des référents Europe et programmes européens est devenue essentielle. Ils sollicitent de plus en plus les animateurs de réseaux géographiques, notamment dans la préparation des journées régionales de la coopération internationale ou l'animation de sessions de préparation des apprenants à leur mobilité. Mais les relations avec les acteurs de la coopération décentralisée apparaissent encore marginales.

En revanche, la collaboration avec l'agence Erasmus + France/Éducation Formation est étroite et fructueuse : les chargés de mission Europe sont clairement identifiés et reconnus pour leurs compétences ; ils participent pour certains à l'évaluation des projets déposés auprès de l'agence et capitalisent ainsi une expertise au service des établissements, tout en apportant de la lisibilité sur la politique de mobilité européenne de l'enseignement agricole.

4. Recommandations

Les préconisations opérationnelles qui suivent visent une amélioration du fonctionnement des réseaux et de la valorisation de leurs activités, tant au sein de l'enseignement agricole qu'auprès des acteurs institutionnels de la coopération internationale. Elles proposent une évolution de la configuration du dispositif et de son pilotage, en matière de gestion des moyens et des ressources humaines.

- Réaffirmer le rôle des réseaux dans la politique internationale de l'enseignement agricole.

Si le rôle dévolu aujourd'hui aux réseaux géographiques par l'échelon central demeure pertinent, leur activité doit cependant être mise en cohérence avec les priorités retenues par la DGER en matière d'ouverture à l'international de l'enseignement agricole et s'inscrire autant que faire se peut dans les partenariats institutionnels. Le texte de cadrage de la mission de coopération internationale qui fixe les orientations et les actions prioritaires demande à être réactualisé afin d'intégrer les évolutions qu'a connu le dispositif de coopération internationale et de prendre en compte, le cas échéant, les nouveaux axes stratégiques que souhaite se donner la DGER en la matière.

Au même titre que pour les réseaux thématiques, une note de service spécifique aux réseaux géographiques permettrait de réaffirmer leur place de composante du dispositif national d'appui (DNA) et de préciser les objectifs ainsi que les missions des animateurs.

- Préciser le cadre d'objectifs fixé aux animateurs.

Il apparaît nécessaire que l'échelon central hiérarchise les objectifs qui sont assignés aux animateurs à court et moyen termes et ce, en cohérence avec les orientations stratégiques du ministère dans le cadre de sa politique à l'international pour chacun des pays concernés. Les lettres de mission pourront préciser le rôle des animateurs en matière de coordination et d'organisation de l'action dans le cadre d'une zone géographique et le positionner comme représentant de l'enseignement agricole français auprès du pays partenaire et du BRECI. La fonction des animateurs devra s'inscrire dans un cadre pluriannuel, qui pourrait être de trois années renouvelables, le cas échéant.

- Faire évoluer la structuration des réseaux.

La configuration actuelle, basée sur des réseaux-pays, mérite d'être repensée par une approche plus large par zone géographique. Elle permettrait donc ainsi une meilleure transversalité et une mutualisation des ressources, des énergies et des compétences et amènerait une plus grande efficacité des moyens financiers. Par ailleurs, les moyens limités dont disposent les réseaux et les brusques évolutions du contexte international qui impactent leur activité et parfois leur pérennité conduisent à s'interroger sur la mise en place

de pratiques de mutualisation nécessaires afin d'optimiser le fonctionnement global. Ainsi, il pourrait être envisagé de structurer les réseaux géographiques en intégrant deux niveaux de coordination et d'animation :

- le premier niveau concernerait de grandes zones géographiques, ce qui permettrait une harmonisation des pratiques pour des pays qui présentent souvent des similitudes. Il regrouperait les animateurs des réseaux-pays de la zone concernée et serait piloté par un coordonnateur. Ce regroupement en zone géographique, comme c'est le cas du réseau Amérique Latine, limiterait l'atomisation des moyens par réseau pays. À l'instar des réseaux animés par les chargés de mission Europe, un animateur assurerait une coordination générale et concertée des activités des animateurs pays et de l'attribution des moyens.
- le second niveau correspondrait aux réseaux géographiques comme c'est le cas majoritairement aujourd'hui, mais ces derniers seraient désormais intégrés dans un ensemble présentant des convergences. Une expertise particulière serait développée par des animateurs référents pour un ou plusieurs pays de la zone géographique.

Cette restructuration de la cartographie devra s'accompagner d'une réduction du nombre de réseaux et d'animateurs, tout en veillant à conserver la richesse de la diversité des profils. Elle facilitera le pilotage et le suivi individualisé des animateurs. Les temps de décharge alloués pourront être ainsi augmentés voire mutualisés, ce qui permettra en plus d'améliorer les conditions d'exercice de la mission.

- Se doter d'une politique budgétaire.

En préalable, le BRECI devra déterminer et afficher les priorités qu'il se fixe, ce qui lui permettra d'orienter sa politique budgétaire et de déterminer des critères d'allocation des moyens sur la base d'indicateurs connus. Il semble indispensable de :

- reconsidérer le financement de certains programmes et réseaux : des décisions sont à prendre quant à la poursuite du financement de certains programmes dont l'impact est faible ou dont la plus-value n'est plus démontrée à ce jour. Au même titre, la professionnalisation, engagée ces dernières années, des acteurs de l'enseignement agricole en matière d'appropriation des outils de préparation au départ et de valorisation au retour, interroge la pertinence de poursuivre le financement des réseaux jeunes en l'état actuel. À l'inverse, les moyens doivent être confortés pour d'autres réseaux, dont

l'activité en plein essor est orientée sur des partenariats intégratifs ambigus, inscrits dans les orientations stratégiques de la DGER ;

- prendre en compte la spécificité des réseaux et l'entrée dans la fonction d'animateur : au-delà de critères quantitatifs liés à l'activité des réseaux, la répartition des moyens se doit de prendre en compte les dimensions spécifiques du réseau tel que le contexte géopolitique, la complexité administrative du portage des projets, les spécificités culturelles, ou l'intégration dans les enjeux de la politique à l'international du ministère de l'Agriculture et de la DGER. Il apparaît également nécessaire d'accorder aux animateurs une décharge suffisante lors des deux premières années de leur prise de fonction, d'autant plus s'ils assurent seuls l'animation du réseau.

- Organiser la mutualisation, la capitalisation et la diffusion des ressources.

L'évaluation met en évidence des insuffisances et une dispersion des informations qui pénalisent le pilotage et l'animation du dispositif. La capitalisation, la mutualisation et le partage des ressources demandent la création d'un outil fonctionnel. Il semblerait donc judicieux de réfléchir à la création d'une banque de données accessible, exploitable et actualisée par l'ensemble des acteurs du dispositif des réseaux.

- Promouvoir les réseaux auprès des usagers et des partenaires.

Les réseaux géographiques souffrent encore d'un déficit de notoriété. Le niveau central doit poursuivre ses efforts afin de valoriser leur activité et d'améliorer leur visibilité. Les informations des réseaux doivent pouvoir à terme être regroupées sur un seul espace accessible à tous les acteurs et partenaires de l'enseignement agricole public et privé.

Si la politique internationale du ministère de l'Agriculture appelle une collaboration régulière entre les services à l'international de la DGER et de la Direction générale de la performance économique et environnementale des entreprises (DGPEEE), il n'en demeure pas moins que des marges de progrès existent pour une meilleure cohérence entre les actions portées par les réseaux et les priorités de la politique internationale du ministère, relayée par les conseillers agricoles des services économiques des ambassades.

- Définir un mode de gestion des ressources humaines.

Il s'agirait :

- d'adopter une procédure de recrutement plus rigoureuse : des fiches de postes devront être élaborées afin de préciser le profil de la fonction, les conditions d'exercice de la mission ainsi que les compétences attendues des animateurs.
- d'évaluer l'activité du réseau et la mission de l'animateur : il semble impératif que la professionnalisation des fonctions d'animateur s'accompagne de la mise en place d'une procédure d'évaluation, connue de tous, s'appuyant sur les fiches de postes et les lettres de mission. Il est nécessaire qu'un entretien d'évaluation de l'activité du réseau soit annuellement réalisé, sur la base de comptes rendus d'activité harmonisés.
- d'accompagner la professionnalisation des animateurs par un renforcement de certaines de leurs capacités, telles que l'animation d'un réseau ou la conduite d'une expertise à l'international.
- de valoriser et reconnaître la fonction d'animateur : la légitimité des animateurs demande à être affirmée auprès des partenaires étrangers et français à l'international : ceci pourrait revêtir la forme d'une lettre d'accréditation émise par le BRECI précisant la nature de la mission, le champ d'activités et les responsabilités de l'animateur.
- de redynamiser l'animation nationale : l'accompagnement de l'échelon central n'apparaît pas suffisant pour certains animateurs qui ressentent parfois un sentiment d'isolement.

Conclusion

Les réseaux jouent aujourd'hui un rôle important auprès des établissements dans l'exercice de la mission de coopération internationale. Ils constituent des observatoires incontournables en assurant une fonction de veille permanente qui conduit à la collecte et à la création de ressources variées ; ils sont aussi et surtout des référents de premier ordre grâce aux réseaux de partenaires constitués au fil des années. Face à la complication et l'inflation des procédures préalables à toute mobilité, ils apportent aux établissements un appui apprécié au placement de leurs apprenants lors de la réalisation de leur stage à l'étranger, à la construction de partenariats bilatéraux ou à la préparation à la mobilité de leurs élèves.

Dans un contexte où les moyens sont de plus en plus contraints, la pérennisation du dispositif fait partie des questionnements légitimes des acteurs et des décisions doivent être prises pour y répondre. À ce titre, une approche systémique de la mise en œuvre de la mission de coopération internationale s'avère nécessaire, et privilégiera le développement coordonné de partenariats intégratifs, en collaboration avec les autres services de la DGER, du ministère de l'Agriculture et les acteurs territoriaux. L'organisation actuelle des réseaux, atomisée, demande également d'être reconsidérée afin d'apporter plus de lisibilité et d'efficacité à leur action. La répartition des moyens est à effectuer en regard des priorités stratégiques de la DGER, en intégrant la spécificité des situations des réseaux et leurs besoins.

L'évolution du contexte et des enjeux de la mission de coopération internationale a complexifié l'exercice d'animation des réseaux, qui demande de la part des animateurs des compétences avérées méritant aujourd'hui d'être développées, mutualisées et mieux valorisées. Cette professionnalisation nécessite un changement de posture et une meilleure reconnaissance de la fonction d'animateur ; elle doit être accompagnée par un pilotage renforcé du dispositif et une formalisation contractualisée de l'exercice de la mission d'animateur. Des objectifs prioritaires, une procédure de recrutement rigoureuse, une évaluation régulière de l'activité des réseaux, une animation nationale dynamisée participeront à conforter la légitimité du dispositif et de ses acteurs. L'étude fait également apparaître la nécessité d'améliorer la capitalisation, la mutualisation et la diffusion des ressources produites.

Avec ses réseaux géographiques, l'enseignement agricole dispose d'un outil pertinent et efficace mais dont l'efficacité et l'impact demandent à être confortés. Si l'expérience, les ressources et les valeurs que portent les réseaux sont des atouts à cultiver, un renouvellement concerté de leur organisation, de leur animation et de leur pilotage leur permettra de conforter et légitimer leur rôle structurant dans la conduite de la politique à l'international de la DGER et du ministère chargé de l'Agriculture.

CHAPITRE VIII

Les formations biquilifiantes dans l'enseignement agricole

La loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt²⁷ prévoyait que : *« le Gouvernement remet[te] au Parlement un rapport qui étudie les modalités de développement des formations biquilifiantes dans l'enseignement agricole, notamment en zone de montagne ».*

Par ailleurs, l'article L.815-1 du code rural et de la pêche maritime, stipule que *« dans les régions comprenant une zone de montagne,... [les établissements d'enseignement agricole... veillent à proposer une offre suffisamment diversifiée de formations biquilifiantes]. »*

Les formations biquilifiantes sont une préparation simultanée de deux diplômes ou qualifications ; évoquées dès le début des années 1970 et mises en place depuis les années 1980 dans l'enseignement agricole, les formations biquilifiantes reposent sur deux fondements toujours d'actualité :

- d'une part, il s'agit de répondre aux besoins de qualifications complexes nécessitées par la pluriactivité, la saisonnalité, le travail saisonnier et en temps partagé. Ces modes de travail sont particulièrement importants en zone de montagne et le premier domaine concerné à côté de l'agriculture est l'encadrement des activités sportives. Les biquilifications agriculture - sport sont les plus connues parmi les qualifications qui concernent les services aux personnes et aux territoires,
- d'autre part, durant cette même période 1970-80, la mission d'animation des territoires ruraux, par médiation de l'encadrement sportif et de la relation au milieu associatif devenait le second fondement de la création de ces biquilifications, expliquant leur développement bien au-delà des activités de montagne et de leurs pratiques sportives spécifiques.

En premier lieu, il s'agit de répondre, par une qualification adaptée, à une situation de double activité en temps partagé, particulièrement en zone de montagne. La saisonnalité du travail agricole impose ou permet en effet une autre activité vers un travail saisonnier, souvent une activité sportive.

²⁷ Loi n°2014-1170 du 13 octobre 2014, article 62.

Après avoir défini ces formations, nous étudierons les conditions de mise en place dans un établissement et leurs effets sur l'enseignement pour aborder ensuite les différents éléments nécessaires à leur réussite.

Qu'entend-on par formation biquilifiante ?

Nous retiendrons la définition suivante :

« Une formation biquilifiante ou biquilification, dans l'enseignement agricole, consiste à combiner la préparation conjointe à titre principal d'un diplôme du ministère chargé de l'Agriculture (filiales générale, technologique ou professionnelle) avec celle d'une certification d'un autre domaine. »

Dans le cadre de l'étude réalisée par l'Inspection, la certification étudiée concerne les champs de l'animation et du sport (diplômes délivrés par une fédération sportive, certificats de qualification professionnelle, diplômes d'État à finalité professionnelle ou non, principalement délivrés par les ministères chargés de la Jeunesse et des Sports). Cette préparation se fait dans la majorité des cas par la voie de la formation scolaire ou étudiante, au cours de la préparation du diplôme de l'enseignement agricole. Mais on peut également rencontrer des parcours de formation biquilifiante en formation professionnelle continue et en formation par apprentissage.

Les nombreux dispositifs de certification capacitaire dont la mise en œuvre relève du ministère chargé de l'Agriculture (exemple : Certiphyto, transport d'animaux, certifications électriques, etc.) ne relèvent pas du champ de l'étude. Nous n'avons pas non plus évoqué des formations qualifiantes dans le domaine sanitaire et social, du commerce, de la restauration et du tourisme, bien que ces champs soient aujourd'hui très concernés, à la fois par la pluriactivité et par le travail saisonnier dans certains territoires.

La préparation combinée d'une formation, diplômante le plus souvent, et d'une certification, vise, autant que faire se peut, à concevoir des parcours articulant les séquences de formation pour obtenir des certifications dans un temps plus court qu'en passant par des préparations successives.

Cependant, des préparations successives de certifications complémentaires, cohérentes par rapport à un projet social et/ou professionnel, existent aussi. Elles peuvent emprunter des voies variées : voie scolaire, puis formation professionnelle continue par exemple.

Développer des formations biquilifiantes dans un établissement agricole ?

Pour l'étude, une enquête et un questionnaire administrés par les DRAAF auprès des établissements d'enseignement agricole ont permis de dresser un panorama des formations biquilifiantes.

Dans un second temps, une vingtaine de monographies ont été réalisées en établissements pour compléter, nuancer, illustrer les résultats de l'enquête et enfin, des entretiens ont été réalisés auprès de 36 acteurs (décideurs politiques, professionnels, représentants du monde associatif, du monde sportif, de l'enseignement et de la formation, etc.) afin de recueillir des opinions autorisées et diversifiées sur les biquilifications.

L'exploitation de l'ensemble des matériaux rassemblés permet de retracer les principales raisons de la mise en place de ce type de formations dans les établissements agricoles. Elles sont au nombre de cinq :

- **l'amélioration de l'insertion professionnelle**, permise par ces cursus particuliers et principale raison du développement de ce type de formations ;
- **la nécessaire pluri-compétence**, autre vecteur important de la réussite personnelle des apprenants, particulièrement ressortie de l'étude ;
- **la réponse à une demande du territoire** et notamment aux sollicitations des élus, élément notable dans la création de ce type de cursus qui, dès lors, concourt à la mission d'animation et de développement des territoires de l'enseignement agricole ;
- **la demande des apprenants**, fortement motivés par ce type de formation dont ils perçoivent les nombreuses possibilités d'emploi auxquels elles ouvrent ;
- **une certaine notoriété de l'établissement**, raison souvent évoquée. L'attrait des établissements qui proposent ces formations est un des facteurs de développement important, en les dotant d'une orientation spécifique facilitant le recrutement d'élèves motivés par la formation scolaire agricole et la qualification proposée.

Quels sont les effets de la mise en place de formations biquilifiantes ?

Les effets constatés de ce type de formations sont nombreux et divers. Ils représentent un faisceau d'avantages et de contraintes qu'il est impératif de prendre en compte préalablement à la mise en place d'une telle filière biquilifiante dans un établissement d'enseignement agricole. L'engagement doit se faire dans la durée, car il mobilise des moyens humains et financiers substantiels.

Des aspects positifs reconnus à une telle mise en place

Dans les territoires à faible peuplement comme les zones de montagne, où les domaines du sport et de l'animation ont toujours été source de développement, les champs professionnels se sont souvent élargis vers les métiers de services en général, les services à la personne, la restauration, le tourisme, l'artisanat qui sont aujourd'hui presque systématiquement concernés. Les formations biquilifiantes contribuent, alors, de manière significative à l'amélioration de l'insertion sociale et elles constituent un axe de développement incontournable dans le cadre d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences territoriales.

Dans les établissements concernés, il s'agit de développer d'importants partenariats avec les acteurs territoriaux et de se forger une image positive correspondant à une structure engagée et responsable des politiques mises en place localement. L'attractivité de l'établissement est améliorée et le recrutement augmenté. La participation large aux problématiques des territoires facilite le développement de réseaux et d'échanges de services entre les acteurs impliqués.

L'« appétence » pour ces formations garantit également une meilleure motivation des apprenants et un engagement plus soutenu et diminue indirectement les risques de décrochage scolaire. Les apprentissages renforcent les notions de citoyenneté et responsabilisent les élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires, qui doivent gérer des contraintes liées aux formations suivies. *In fine*, l'insertion professionnelle est ainsi améliorée pour ces publics plus responsables et plus engagés. L'« ancrage » par la discipline sportive peut être un facteur de réussite scolaire.

Des contraintes à intégrer par les équipes

Il est en effet nécessaire de faire état des contraintes existantes, qui une fois intégrées par les équipes des établissements ne doivent plus être un prétexte de blocage ou de retour en arrière.

Il existe actuellement peu d'offre de formation en territoire montagnard, malgré les besoins en formations biquilifiantes qui vont au-delà des activités sportives et de l'animation. Les stéréotypes des métiers, la transversalité obtenue n'est pas reconnue par le répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME). Les perspectives de carrière ne sont pas encouragées par le statut des saisonniers et la rotation des personnes dans ces emplois est donc importante. *A priori*, ces qualifications ne sembleraient concerner que des personnes de faible niveau de qualification ou des « autochtones » captifs de

leurs territoires. La réalité est toute autre, ces emplois nécessitant l'acquisition de réelles qualifications et la mise en œuvre de nombreuses compétences.

L'établissement concerné est quant à lui soumis à de fortes contraintes fonctionnelles liées aux rythmes de formation, compte tenu de la saisonnalité indispensable à l'exercice de ces métiers. L'adaptation nécessaire des équipes des établissements (en formation initiale, en apprentissage ou en formation professionnelle continue) est indispensable pour tisser des partenariats et financer la prise en charge des « structures supports ».

Les tendances font que des évolutions sont actuellement possibles au niveau de l'enseignement agricole. La recomposition administrative des régions, l'évolution du positionnement de l'État sur les territoires, le développement du travail en réseau entre les établissements et l'investissement des établissements d'enseignement agricole dans la mission animation et de développement des territoires (ADT) sont autant d'éléments qui encouragent les équipes de ces établissements à jouer un rôle de premier plan dans l'innovation, nécessaire à la mise en place de ces formations. Cette spécificité doit faire partie intégrante d'un projet porté par l'établissement. C'est un élément essentiel de la réussite.

Comment réussir la mise en place d'une formation biquifiante ?

Il apparaît nécessaire, dans les communautés éducatives engagées dans ces projets, d'être en capacité d'établir une relation privilégiée avec un territoire et ses acteurs. Les échanges, les moyens mis à disposition et les relations partenariales de confiance sont indispensables aux établissements désireux de développer ce type de formation.

Ainsi plusieurs éléments peuvent être avancés de manière significative :

La structuration d'une mission d'ingénierie à même de construire des dispositifs s'inscrivant dans les projets territoriaux est nécessaire au sein des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

Elle s'impose notamment pour la mise en œuvre des dispositifs originaux de ce type de formation. Elle est mobilisée pour la conception de formations adaptées au territoire et leur soutenabilité.

Le renforcement et la contractualisation des partenariats sont indispensables.

Ils doivent s'accompagner d'une formalisation incontournable des engagements réciproques (conventions), notamment dans le champ des sections sportives de l'enseignement agricole (SSEA) et des formations biquilifiantes qui en sont une composante promue.

Les projets de formations biquilifiantes (au sein de SSEA, pour le sport) doivent impérativement s'inscrire dans les projets d'établissement et les projets de centre.

Le travail global au sein de l'établissement doit favoriser les collaborations entre lycée, CFA, CFPPA, ce qui permet une présentation régulière des projets dans les différentes instances concernées des établissements (conseil de l'éducation et de la formation, conseil de centre, conseil de perfectionnement, conseil d'administration...).

Un large public doit être potentiellement visé en offrant un panel de formations progressif de la quatrième au BTSA, en formation initiale, par apprentissage ou par alternance. La conception des parcours de formation intégrés, adaptés, d'une part aux jeunes et d'autre part aux exigences des deux qualifications ainsi qu'aux spécificités de la saisonnalité et de la pluriactivité sont des éléments qui assurent une forte connexion avec l'emploi et les réalités du terrain.

Viser la réduction de la durée des parcours doit être un objectif pour accroître la réussite des formations engagées.

Enfin les échanges entre les partenaires intervenant dans la formation doivent être favorisés par la mise en place de temps de concertation réguliers.

Lisibilité, cohérence, développement du dispositif, valorisation des acquis et communication: des défis à relever par des actions concertées des niveaux régionaux et nationaux.

Lisibilité et cohérence du système

Compte tenu du recrutement large et de la nécessaire maîtrise des flux de formés, les niveaux régionaux et nationaux ont des rôles distincts mais complémentaires sur l'ensemble du territoire. Les objectifs finaux restent la construction d'une cohérence globale du dispositif pour une bonne lisibilité et la crédibilité auprès de l'ensemble des acteurs.

L'autorité académique doit traiter dans le projet régional de l'enseignement agricole des besoins en qualification liés à la pluriactivité et à la saisonnalité ainsi que des formations biquifiantes; elle doit se doter d'outils d'observation des besoins en portant une attention particulière aux zones de revitalisation rurale (ZRR) et aux zones de montagne ainsi qu'à l'insertion des jeunes.

La spécificité de ces formations nécessite la formalisation de conventions à plusieurs niveaux.

Au niveau national, une convention-cadre entre le ministère chargé de l'Agriculture, le ministère chargé de la Jeunesse et des Sports et le Comité national olympique et sportif français (CNOSF) relative notamment au développement des activités physiques et sportives en complément de l'éducation physique et sportive dans l'enseignement agricole et qui traiterai particulièrement des formations biquifiantes au sein des sections sportives de l'enseignement agricole est primordiale.

Cette convention pourrait ensuite être déclinée au niveau régional (DRAAF, DRJSCS et le cas échéant les établissements du ministère chargé de la Jeunesse et des Sports en région, Comité régional olympique et sportif - (CROS). Ces engagements contractuels pourraient permettre un conventionnement complémentaire avec les fédérations sportives intéressées concernant les actions décrites dans la convention-cadre ci-dessus, qui traiterai notamment du développement des sections sportives de l'enseignement agricole et des biquifications ainsi que de la pratique du sport scolaire.

Les fédérations sportives scolaires concernées (à ce stade l'union nationale du sport scolaire - UNSS) seraient associées à ces conventions. Faciliter l'accès à la formation et permettre l'adaptation de l'organisation pédagogique aux rythmes et calendriers des activités saisonnières liés à ces formations est néces-

saire ; cela doit conduire à étudier des conditions dérogatoires pour certaines situations, au besoin à titre expérimental dans le cadre de projets précis.

Parallèlement, il est important de construire des outils de suivi, d'aide et de valorisation des formations biquilifiantes qui puissent guider, orienter et faciliter l'action des équipes pédagogiques des établissements agricoles.

Nous noterons ici l'importance que revêt le développement des équivalences académiques entre diplômes du ministère chargé de l'Agriculture et diplômes du ministère chargé de la Jeunesse et des Sports et donc la nécessité de prendre en compte cette dimension lors de la construction des référentiels de diplôme.

La publication d'une note de service spécifique interministérielle récapitulative des différentes passerelles existantes entre les diplômes du ministère de l'Agriculture, les diplômes du ministère de la Jeunesse et des Sports est également indispensable.

Il convient en effet de mieux les faire connaître aux DRAAF et DRJSCS, aux établissements d'enseignement et de formation, coordinateurs, présidents et vice-présidents de jurys, inspecteurs coordinateurs des diplômes jeunesse et sports, etc...

L'accompagnement des partenariats entre les structures pourra être encouragé par une note de service interministérielle (ministère chargé de l'Agriculture et ministère chargé de la Jeunesse et des Sports) et incitatrice :

pour les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, les établissements nationaux du ministère chargé de la Jeunesse et des Sports (CREPS, écoles nationales), les Directeurs régionaux de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF), les Directeurs régionaux de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS), relative à la création des SSEA et des formations biquilifiantes dans le champ du sport.

Cette note présenterait notamment le processus de création, fonctionnement et évaluation des SSEA, mais également la gamme des possibilités connues en matière de certifications préparées en biquification.

L'accès à ces formations doit être identifié par les apprenants et les structures responsables de l'orientation des jeunes.

C'est pourquoi faire reconnaître les biquifications comme des sections à recrutement particulier dans les procédures d'affectation post troisième et post bac (Recteur - DRAAF) est un gage de réussite.

La reconnaissance de l'importance que représentent ces dispositifs passe par l'affectation de moyens financiers spécifiques liés à l'article L. 815-1 du code rural et de la pêche maritime pour la prise en compte des biquifications dans l'allocation des moyens d'État.

Il faut définir les possibilités et les modalités de participation aux montages locaux avec les partenaires pour l'ensemble du territoire.

Valorisation des compétences acquises et suivi des « biquifiés »

On peut utilement profiter du memento d'aide à la mise en place des sections sportives de l'enseignement agricole (SSEA) dorénavant élaboré²⁸ pour inscrire les formations biquifiantes dans cette dynamique.

Dans le guide méthodologique précité, il sera utile de préciser le cadre juridique dans lequel évoluent les apprenants lors des différentes séquences de formation.

L'organisation d'une animation régionale des SSEA, en liaison avec une animation nationale peut être un moyen de réussir la capitalisation des actions entreprises depuis de nombreuses années.

²⁸ http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/ressources/ensg-educ-form/memento-SSEA.pdf

Par ailleurs, il serait actuellement judicieux d'étudier et d'expérimenter un dispositif comparable pour le domaine de l'animation (sections animation de l'enseignement agricole).

Il faut aussi améliorer le suivi particulier des jeunes issus de formations biquilifiantes en matière de réussite scolaire et d'insertion professionnelle au niveau régional et dans les établissements concernés dans le cadre des missions de l'enseignement technique agricole.

Ce suivi est aussi nécessaire pour apprécier l'efficacité de ce dispositif particulier; il faudra ainsi porter une attention particulière au renouvellement des équipes lors des mutations, notamment en identifiant un poste à profil sur les SSEA «activités de pleine nature».

Professionnalisation des acteurs

La pérennité des formations biquilifiantes passe par un développement d'actions de formation continue et de professionnalisation en matière d'ingénierie des SSEA et de formations biquilifiantes à destination des équipes de direction et des équipes enseignantes dans le champ du sport.

La mobilisation des compétences spécifiques, en ingénierie de formation, existant dans les centres de formation professionnelle continue contribue à la mise en place de formations «sur mesure» avec les partenaires concernés (personnels jeunesse et sports, cadres techniques, etc.). Il est temps d'engager un travail de partenariat, d'ingénierie et d'appui pédagogiques relatif à la mise en œuvre intégrée des parcours de formation biquilifiants à partir des référentiels et de l'optimisation des espaces d'initiative prévus, en visant la réduction de la durée des parcours et la production de ressources éducatives.

Parallèlement, il conviendrait d'initier un processus d'ingénierie, de sensibilisation et de formation des personnels comparable dans le champ de l'animation.

En particulier, il serait pertinent de réaliser un travail complémentaire d'expertise des certifications intéressantes et «nouvelles» dans le champ de l'animation²⁹ qui pourraient permettre de valoriser l'engagement associatif des responsables des associations de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis.

Conclusion

Les formations biquilifiantes sont plus que jamais d'actualité. En effet, l'article 11³⁰ de l'emblématique «Loi Montagne» est dorénavant rédigé, depuis le 28 décembre 2016: «les établissements de formation professionnelle situés en zone de montagne tiennent compte, dans l'élaboration de leur offre de formation, des spécificités de l'économie montagnarde. Ils répondent aux enjeux de la pluriactivité, notamment en encourageant la biquilification, et aux enjeux, le cas échéant, des activités transfrontalières.»

L'article 11 précise que :

Ces dispositifs présentent l'avantage de mettre en projet toute une communauté éducative autour de problématiques territoriales et de mobiliser de nombreux acteurs. La réussite observée dans les métiers du sport et de l'animation doit servir d'exemple ; il est temps d'engager un travail comparable à cette étude sur les autres champs potentiels de biquilification, notamment celui des services aux personnes et aux territoires afin d'étendre en conséquence, en tant que de besoin, les dispositions proposées aux autres ministères certificateurs concernés (ministères chargés de l'Éducation nationale, des Affaires sociales notamment).

L'économie de notre pays se caractérise actuellement par 77,5 % des emplois dans le tertiaire donc dans le secteur des services, 2,8 % dans l'agriculture et 12,8 %, hors construction, dans l'industrie. Le secteur des services constitue un gisement d'emploi incontournable dans notre société. De plus, les formations du secteur des services qui représentent actuellement 30 % des effectifs de l'enseignement agricole, la spécificité de nos territoires et leurs différences nécessitent un élargissement des possibilités de qualifications de l'ensemble des apprenants. Les formations biquilifiantes actuelles évolueront-elles, à terme, vers la multi-qualification qui pourrait être une réponse aux enjeux et à la diversité de nos territoires ?

29 Par exemple le certificat de qualification professionnelle - CQP - animation périscolaire, le certificat de formation à la gestion associative - CFGA, celles relatives au numérique et aux réseaux sociaux, ou de manière plus large les nouveaux modes de socialisation de jeunes et de leurs pratiques culturelles.

30 Article 11 de la loi n° 85-30 du 9 janvier 1985 relative au développement et à la protection de la montagne, modifié par l'article 42 de la loi n° 2016-1888 du 28 décembre 2016 de modernisation, de développement et de protection des territoires de montagne.

CHAPITRE IX

L'inscription du BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : tirer parti des enseignements de l'expérimentation menée depuis 2012

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

1. Une expérimentation pour inscrire les BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur

Depuis la rentrée 2012, l'enseignement agricole mène cette expérimentation dans 17 établissements techniques, publics et privés, accueillant des étudiants ou des apprentis.

Elle a fait l'objet d'un appui à la mise en œuvre tant des bureaux de l'enseignement supérieur de la DGER que des inspecteurs(trices) intervenant dans les champs des trois options de BTSA³¹ concernés. L'ENSFEA³² a également assuré un suivi de l'expérimentation notamment en développant un accompagnement aux équipes sur diverses pistes de travail : certification et réalisation d'évaluations intégratives ; autonomie des étudiants et conduite de leur projet dans le parcours de formation, place dans le cursus des périodes de stages ou d'apprentissage et leur valorisation.

L'Inspection de l'enseignement agricole a été chargée de l'évaluation de cette expérimentation *in itinere*³³ et a produit deux rapports d'étape et un rapport final en 2016. Cette troisième et dernière étape de l'évaluation a permis de réaliser une analyse globale de l'expérimentation et de s'interro-

31 BTSA Viticulture-Œnologie ; Analyses biologiques et biotechnologies, Technico-commercial.

32 École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole.

33 Article : Évaluation de l'expérimentation « Inscription des BTSA dans le LMD » - dans le rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2013/2014.

ger sur les conditions d'une éventuelle généralisation de la semestrialisation de la formation et de la certification à l'ensemble des options de BTSA.

2. Des enseignements à tirer de l'expérimentation

Les analyses menées par l'Inspection de l'enseignement agricole depuis le début de l'expérimentation ont montré à la fois des plus-values dans certains domaines mais aussi les difficultés rencontrées par les différents acteurs dans un dispositif expérimental qui remet en question les organisations actuelles dans les établissements, les modes de fonctionnement et les pratiques.

Elles ont également mis en évidence des limites dans l'appropriation de certaines approches et/ou concepts comme l'approche par les compétences et l'évaluation de capacités, l'articulation formation certification ainsi qu'un ensemble de freins au développement des mobilités des apprenants par exemple. L'absence ou le déficit d'expérience dans ces domaines a nécessité une assimilation préalable et/ou concomitante au développement de l'expérimentation.

2.1. L'intérêt des principes de semestrialisation et de reconnaissance d'acquis tout au long du parcours

Les observations réalisées depuis trois ans ont clairement montré la plus-value apportée par l'expérimentation en termes d'implication des équipes, de concertation indispensable pour construire les parcours de formation et de réflexion collective pour la mise en œuvre de ce dispositif. L'obligation d'asseoir une ingénierie de formation inédite et complexe a contribué à renouveler la réflexion pédagogique au sein des équipes mobilisées, notamment en matière de certification, en accélérant l'entrée dans l'évaluation par capacités.

Pour les étudiants, l'organisation semestrielle de la certification permet la capitalisation progressive des acquis et renforce l'individualisation des parcours de formation. Tant les étudiants que les apprentis plébiscitent cette obtention définitive des acquis par semestre qui les stimule dans une mise au travail rapide et dans une autonomie d'organisation.

Les résultats sont encourageants quant aux parcours des apprenants et à leurs possibilités de réussite, facilités par des dispositifs d'accompagnement et des actions accrues de remédiation et de soutien.

2.2. Des difficultés dans la mise en œuvre de ces principes

Les analyses ont fait apparaître que cette mise en œuvre impose un investissement important des équipes, une remise en question des fonctionnements habituels et une complexification des opérations de jurys.

La construction des unités de formation et la mise en œuvre de l'évaluation sous une forme semestrialisée nécessitent en effet une ingénierie complexe pour les équipes, lourde à opérationnaliser et qui peut s'avérer difficile à pérenniser. L'implication des différents membres des équipes pédagogiques est inévitablement modifiée : rôle accru du coordonnateur, répartition des enseignements et adaptation à un rythme semestriel alors que tous les enseignants ne sont pas nécessairement prêts à accepter le développement de l'annualisation d'une partie de leur temps de service. Par ailleurs, la coexistence au sein de l'établissement de différentes organisations du temps de travail s'avère complexe dans la mise en œuvre.

Des questions restent également posées par l'évaluation et le suivi des parcours des étudiants. Malgré les adaptations ménagées par les jurys, des modalités de régulation de l'évaluation pour garantir le caractère national du diplôme restent à inventer afin de définir des procédures moins lourdes et complexes. Il manque encore des outils normalisés et adaptés pour la collation et la traçabilité des résultats à l'examen.

La construction locale des Unités d'Enseignement (UE) en lien direct avec les unités de certification appuyée sur un redécoupage et une recomposition des capacités du référentiel national rend difficilement identifiables et valorisables les acquis progressifs en termes de certification. L'introduction des blocs de compétences serait de nature à donner plus de visibilité, de lisibilité et de cohérence à la certification.

Le cadre réglementaire actuel concernant le suivi des situations individuelles et des parcours des apprenants est également interrogé. Le statut des apprenants en situation d'échec à un semestre pose notamment question.

Enfin des questions restent en suspens dans les voies de l'apprentissage et de la formation continue. La situation spécifique des apprentis et des stagiaires de la formation continue interroge le dispositif expérimental tant sur le plan pédagogique que réglementaire.

2.3. Une mobilité internationale timide

Au stade actuel, l'expérimentation n'a pas permis d'enclencher une dynamique forte concernant la mobilité qu'elle soit nationale ou internationale.

Si des actions d'ouverture à l'international (stages individuels ou collectifs, visites) sont mises en œuvre de façon régulière, le développement des mobilités académiques s'avère limité. L'expérimentation n'a pas fait progresser les pratiques ni engagé de nouveaux établissements dans ces dynamiques.

Outre les difficultés à organiser des partenariats et la rigidité du dispositif en vue de la certification des acquis, force est de constater que les apprenants sont peu enclins à une mobilité individuelle dans la durée du parcours sur deux ans. Ils se projettent davantage dans des mobilités en troisième année.

3. La prise en compte du point de vue des acteurs vis-à-vis d'une extension des principes de l'expérimentation

3.1. Un dispositif expérimental plébiscité par les établissements en expérimentation

La satisfaction exprimée par les acteurs ayant mis en œuvre l'expérimentation et leur désir de ne pas revenir en arrière tendent à confirmer que la plus-value du dispositif expérimental est bien réelle.

Tant dans ses modalités que dans ses ambitions, ce dispositif répond aux enjeux stratégiques du ministère quant à l'accueil des bacheliers professionnels en BTS, au positionnement des EPLEFPA par rapport à l'enseignement supérieur et à la poursuite d'études notamment en licence professionnelle. Il doit également contribuer au développement de la mobilité des étudiants et des apprentis en accélérant l'ouverture à l'international des établissements, un des objectifs du projet stratégique de la DGER. Dans cette perspective il reçoit un accueil plutôt favorable de la part des partenaires institutionnels et financeurs.

3.2. Une attente manifeste d'extension du principe de semestrialisation de la formation

Ainsi, l'attente d'une extension, d'une « généralisation » des principes de l'expérimentation BTS, et particulièrement du principe de la semestrialisation, est perceptible, tant au niveau des établissements - en expérimentation ou non - que de divers acteurs et partenaires. Elle justifie que les acquis de cette expérimentation soient valorisés.

3.3. Mais des positions divergentes quant à cette extension

Sur la question de l'enseignement semestrialisé, certains acteurs ont déjà manifesté des positions tranchées. Si beaucoup y sont favorables, tant au niveau des établissements que des organisations ou fédérations présentes au niveau national, d'autres y sont fortement opposés. Si les lignes de force dessinées par un tel dispositif vont dans le sens de l'évolution des systèmes de certification et de formation à l'international, son acceptabilité est encore à établir, compte tenu des modifications importantes qu'il entraîne dans les pratiques d'enseignement, le fonctionnement des établissements, les opérations de jury en vue du contrôle de la certification ou de la validation des acquis et la délivrance des diplômes.

4. La nécessité de mettre en œuvre une méthodologie pour un déploiement du dispositif

L'expérimentation arrivant à son terme avec la promotion entrant en formation en 2017, il convient d'envisager la sortie de ce dispositif dérogatoire. Compte tenu des observations déjà réalisées, il apparaît qu'un déploiement de l'expérimentation à l'identique ne peut pas être engagé, compte tenu d'une part de la diversité des *scenarii* expérimentés et des difficultés qui pourront être rencontrées pour appliquer cette extension à toutes les options de BTSa et à tous les établissements.

En revanche, l'évaluation conduite par l'Inspection permet de dessiner les contours d'un dispositif de BTSa original, définissant un nouveau cadre, différent de la situation antérieure mais aussi de celui de l'expérimentation. En tout état de cause, le dispositif implique une autonomie plus importante des équipes et des établissements, qui nécessite que soient mis en place des mécanismes de régulation et de contrôle *ad hoc*, tout en évitant un alourdissement des procédures de fonctionnement des jurys, et ce, afin de garantir le niveau et la reconnaissance nationale du diplôme.

Les analyses réalisées au cours de l'évaluation de l'expérimentation ont montré également l'importance d'une construction adaptée du référentiel de certification en lien avec une acquisition progressive du diplôme. Ceci implique des travaux conséquents à conduire en matière de réécriture et/ou remaniement de ces référentiels dans les différentes options de BTSa. Des ajustements sont donc indispensables sur un plan technique et réglementaire. Ils doivent être pensés de façon systémique afin que les adaptations nécessaires soient mises en cohérence.

Compte tenu de leur ampleur, ces évolutions impliquent que l'on pense aussi l'accompagnement des équipes et la formation des personnels.

5. Des éléments de réflexion en vue d'un dispositif adapté issu de l'expérimentation

C'est dans cette optique que l'Inspection de l'enseignement agricole a formulé dans le rapport final d'évaluation de l'expérimentation, des recommandations organisées autour de cinq axes :

- un nouveau cadre qui garantit la valeur et la reconnaissance du diplôme ;
- des activités nouvelles et reconnues confiées aux différents acteurs ;
- une stratégie plus affirmée en faveur de la mobilité des apprenants ;
- une reconnaissance et une valorisation des acquis des apprenants confortées, dans une optique de formation tout au long de la vie ;
- une démarche volontariste pour faciliter les parcours de réussite sociale et professionnelle.

5.1 Un nouveau cadre qui garantit la valeur et la reconnaissance du diplôme

La définition d'un cadre de référence opératoire est indispensable afin de garantir la valeur nationale du diplôme. Elle passe par deux grands types d'adaptation :

- la proposition d'une structuration lisible du référentiel de certification en vue de la mise en œuvre des évaluations dans une temporalité semestrielle ;
- la détermination d'un nouveau cadre réglementaire de contrôle et de régulation des examens s'appliquant aux BTS.

Le renforcement de la responsabilité des établissements en matière d'évaluation, en l'absence d'épreuves nationales terminales, doit être envisagé également en favorisant des pratiques mutualisées afin de s'accorder sur les attentes du diplôme.

5.2. Des activités nouvelles et reconnues confiées aux différents acteurs

Il s'agit de reconnaître les fonctions et activités nouvelles générées par la semestrialisation au sein des établissements. Cela concerne notamment les coordonnateurs de filières dont les missions d'animation et de coordination sont accentuées par la nécessité de construction collective des parcours.

La mise en œuvre des mobilités dans les établissements est largement dépendante de l'investissement réalisé par les personnes qui en ont la charge. La

professionnalisation de ces acteurs tout comme la reconnaissance de leur travail dans leur service d'enseignement s'avèrent essentiels.

Enfin, la redéfinition des missions et des activités des acteurs, en particulier présidents de jury et adjoints, impliqués dans le contrôle et la régulation en vue de la délivrance du diplôme doit aussi être considérée.

5.3. Une stratégie plus affirmée en faveur de la mobilité des apprenants

S'il existe bien une volonté politique de développement de la mobilité pour les apprenants dans l'enseignement agricole, la mise en œuvre d'une stratégie nationale ne peut réellement se concrétiser qu'en définissant un plan d'action pour la mobilité des étudiants, élèves et apprentis et des enseignants, en cohérence avec les recommandations européennes.

Deux grands types de mesures peuvent être envisagés, les unes plus organisationnelles et logistiques, les autres plus stratégiques.

La coordination entre les acteurs et un suivi national de la mise en œuvre du plan d'action doivent être organisés et assurés par la DGER. Dans ce cadre, il faut réaffirmer et conforter la mission d'appui aux établissements confiée aux animateurs de réseaux géographiques européens. Sur un plan financier, l'ajustement du dispositif d'accompagnement de la DGER et son articulation avec les diverses autres sources de financements doivent être envisagés.

Un des obstacles aux mobilités identifié relève de la méconnaissance réciproque des établissements et des formations au niveau européen. Une meilleure visibilité internationale des établissements et de la formation BTSa pourrait être acquise en favorisant l'émergence de démarches collectives permettant de mutualiser les énergies et les ressources. L'établissement d'une cartographie de l'enseignement agricole supérieur court européen permettrait une meilleure identification des établissements partenaires potentiels. Enfin, le renforcement des collaborations entre les établissements d'enseignement supérieur et les établissements techniques agricoles en partageant informations et contacts pourrait amener à une amélioration des partenariats européens dans l'ensemble de l'enseignement agricole.

5.4. Une reconnaissance et une valorisation des acquis des apprenants confortées, dans une optique de formation tout au long de la vie

La reconnaissance des acquis semestriels telle que réalisée dans l'expérimentation peut être considérée comme une mise en œuvre de l'acquisition progressive du diplôme inscrite dans la loi³⁴ d'avenir. Celle-ci a montré tout son intérêt pour les étudiants qui confortent ainsi leurs acquis tout au long de leur parcours.

Néanmoins, divers points de vigilance peuvent être mentionnés, concernant la facilitation des parcours ou la disponibilité d'outils indispensables à leur traçabilité. Ils concernent plus particulièrement :

- la lisibilité et la reconnaissance des capacités professionnelles acquises en vue de l'insertion professionnelle des diplômés BTSA ; à cet égard, une mobilisation plus importante des professionnels dans la formation et la certification pourrait s'avérer pertinente ;
- les aspects réglementaires concernant les conditions de parcours pour les étudiants pendant et au-delà de la formation initiale, en prévenant les risques de décrochage ;
- la mise en cohérence des outils disponibles pour le suivi et la délivrance des attestations d'acquis semestrielles.

Cette reconnaissance des acquis doit pouvoir aussi s'effectuer au mieux dans le cadre des mobilités qu'elles soient européennes ou nationales, ces dernières devant être tout autant encouragées dans les cursus des apprenants. Si les mobilités académiques semestrielles se trouvent difficiles à mettre en œuvre, des mobilités plus courtes, individuelles ou collectives, adossées à des unités de certification, peuvent être privilégiées. Ces mobilités sont aussi l'occasion de valoriser des compétences transversales identifiées dans le référentiel de certification et acquises en établissement de formation ou en entreprise.

Dans tous les cas, la délégation d'une partie de la certification à un établissement partenaire, pour la validation des capacités acquises durant la phase de mobilité, doit être envisagée dans une perspective de relation de confiance entre partenaires. Cette validation ne peut se faire que dans un cadre réglementaire renouvelé.

34 LOI d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt n° 2014-1170 du 13 octobre 2014.

5.5. Une démarche volontariste pour faciliter les parcours de réussite sociale et professionnelle

L'enseignement agricole ne peut que s'inscrire résolument dans la stratégie menée par l'enseignement supérieur en matière de réussite scolaire et éducative. Il doit ainsi conforter un accueil diversifié des publics bacheliers en BTSa, et favoriser leur réussite quel que soit leur parcours initial dans une formation menant au baccalauréat général, technologique ou professionnel. L'organisation semestrielle doit être une occasion de favoriser des parcours de réussite en facilitant les réorientations précoces. Mais cela suppose d'impliquer et de responsabiliser plus fortement les apprenants dans le déroulement de leur parcours et de trouver, tôt dans la formation, un équilibre entre identité professionnelle et tronc commun.

Permettre aux jeunes diplômés BTSa, quelle que soit leur origine, d'envisager une poursuite d'études supérieures, promouvoir les passerelles et les partenariats avec l'enseignement supérieur agricole en vue de parcours variés constituent aussi des objectifs majeurs.

6. Un contexte favorable à la reconnaissance des BTSa dans l'enseignement supérieur

L'allongement des études est une tendance de fond et la réforme de la voie professionnelle, en particulier, a développé l'ambition des élèves pour une poursuite de leur cursus, notamment en BTS à l'issue d'un baccalauréat professionnel et au-delà.

L'enseignement agricole, comme l'Éducation nationale, constate cette évolution. Les résultats obtenus dans les filières courtes de l'enseignement supérieur démontrent les réelles possibilités de réussite de ces candidats. Il s'agit à la fois d'un défi pour les établissements d'enseignement et d'un enjeu pour la société.

Dans un contexte d'évolution au sein de l'enseignement supérieur et dans ses liens avec l'enseignement secondaire, dans la perspective d'un *continuum* affiché bac - 3/+ 3, les préoccupations en matière de sécurisation des parcours s'affirment dorénavant comme des enjeux importants. Cette politique s'exprime, tant au niveau de l'orientation que dans la mise en œuvre des enseignements et des modalités de travail proposées aux étudiants. La semestrialisation des enseignements, l'approche par les compétences, l'accompagnement des apprenants en sont des composantes majeures à l'œuvre dans l'expérimentation menée pour les BTSa.

Par ailleurs, les orientations législatives en matière de valorisation des acquis et de parcours, les derniers rapports et études portant sur les poursuites d'études des bacheliers, les adaptations des formations dans l'enseignement supérieur comme l'évolution des dispositifs de formation continue vont largement dans le sens d'une organisation des formations adaptée au développement de parcours diversifiés et à la capitalisation des acquis.

Conclusion

Les propositions d'évolution des BTSA issues de l'expérimentation trouvent pleinement leur place dans ce contexte général.

Les enseignements tirés de l'expérimentation offrent ainsi l'opportunité de construire un dispositif nouveau, adapté à ces enjeux, pour les BTS de l'enseignement agricole et d'inscrire résolument ce diplôme dans l'espace de l'enseignement supérieur européen.

Références bibliographiques :

ENDRIZZI L., SIBUT F., *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*, dossier de veille de l'IFE, décembre 2015.

Reconnaissance des compétences et employabilité en Europe, Conférence internationale Erasmus +, octobre 2015.

BERNARD P.-Y., TROGER V., « Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours », *Revue Formation Emploi*, n° 131, septembre 2015.

BEJEAN S., *Pour une société apprenante, propositions pour une stratégie de l'enseignement supérieur*, rapport au Président de la République, septembre 2015.

LHERMINIAUX C., *Améliorer la poursuite d'études des bacheliers professionnels*, rapport à M^{me} la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et à M. le secrétaire d'État chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche, septembre 2015.

Les liens entre le lycée et l'enseignement supérieur, Assemblée nationale, rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation, juillet 2015.

Une vision positive de la mobilité internationale des jeunes, rapport réalisé à la demande de la DJEPVA, ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, CREDOC, juin 2015.

Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections de techniciens supérieurs, rapport IGEN- IGAENR, février 2015.

LE RHUN B., MONSO O., «De l'utilité d'obtenir son diplôme pour s'insérer: l'exemple des brevets de technicien supérieur», *Revue Économie et statistique*, N° 478-480, 2015.

CHARLES N., DELPECH Q., *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*, note d'analyse France Stratégie, janvier 2015.

TROISIÈME PARTIE



Les pratiques pédagogiques

CHAPITRE X

Les dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle

La rénovation de la voie professionnelle engagée dans l'ensemble du système éducatif et particulièrement dans l'enseignement agricole depuis la rentrée 2009, a pour ambition de mettre sur un pied d'égalité la formation professionnelle avec les formations générales et technologiques en proposant un parcours en trois ans pour l'obtention du baccalauréat. Elle a également pour but d'augmenter le nombre de jeunes possédant un diplôme de niveau IV en réduisant les sorties sans qualifications. Pour atteindre cet objectif, cette réforme s'appuie notamment sur des démarches favorisant l'individualisation et la personnalisation des parcours des apprenants.

Ainsi, la volonté de mieux prendre en compte les besoins individuels des apprenants s'est traduite par des dispositifs particuliers, certains intégrés dans les référentiels et inclus dans le temps scolaire pour tous, d'autres à caractère plus spécifique proposés aux apprenants selon leurs besoins. L'ensemble de ces dispositifs nécessite une réflexion collective au sein des établissements dont la part d'initiative devient importante pour la mise en œuvre de la formation en vue d'atteindre les capacités visées par le diplôme ou les objectifs éducatifs.

L'accueil d'un public diversifié dans les différentes filières du baccalauréat professionnel

Les classes de seconde professionnelle accueillent aujourd'hui des jeunes qui, dans le dispositif antérieur, auraient pu privilégier une orientation dans la voie technologique.

Dans le même temps, la rénovation permet à des apprenants qui autrefois auraient mis un terme à leur parcours de formation après l'obtention d'un diplôme de niveau V (CAPa ou BEPA) d'accéder au baccalauréat profession-

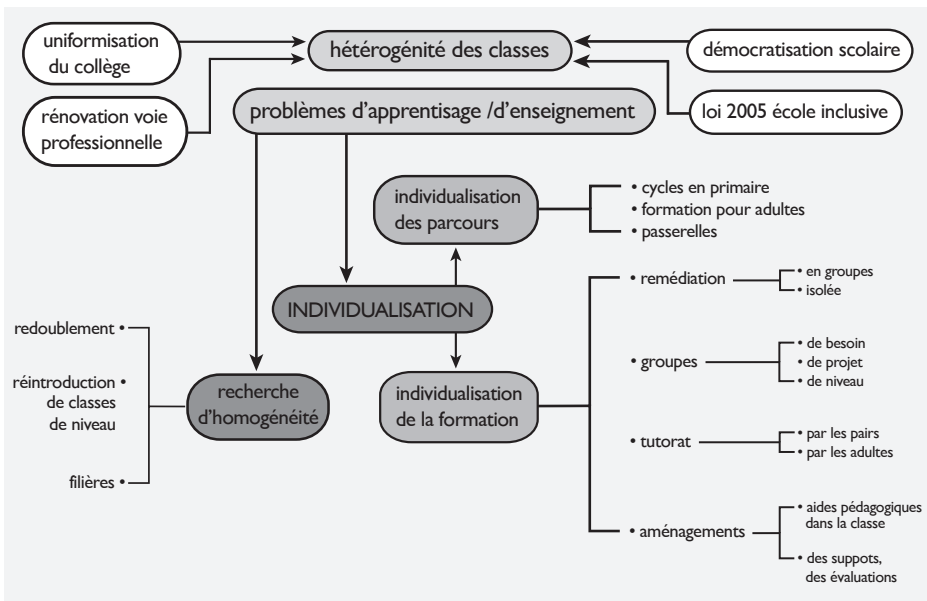
nel. Ainsi, un nombre croissant de jeunes titulaires du CAPa s'engage dans une formation scolaire conduisant au baccalauréat professionnel.

Dans ces conditions, les secondes professionnelles comme les classes de première et de terminale professionnelles des lycées rassemblent un public issu de parcours diversifiés. Les groupes en formation, dans les lycées comme dans les CFA, sont plus hétérogènes que cela ne l'était antérieurement.

De façon individuelle mais aussi collective, les enseignants comme les formateurs sont donc amenés à s'interroger sur l'organisation pédagogique et sur les pratiques qu'il convient de mettre en œuvre au regard de groupes aussi diversifiés. Comment répondre aux besoins de tous les jeunes? Comment prendre en compte leurs acquis et leurs difficultés? Comment éviter que certains jeunes, encore trop nombreux, mettent un terme à leur parcours avant obtention d'un diplôme?

La gestion de l'hétérogénéité: ce que dit la recherche

Une des conséquences de la rénovation de la voie professionnelle est ainsi une hétérogénéité des classes de seconde et de baccalauréat professionnel qui rassemblent un public plus diversifié que cela n'était le cas précédemment. L'enseignement individualisé tente d'apporter des réponses à cette hétérogénéité, vécue comme source de difficultés par les enseignants; hétérogénéité qui trouve son origine dans un double mouvement d'uniformisation des formations (notamment le collège unique) et dans la démocratisation scolaire et désormais universitaire.



On distingue habituellement l'individualisation des parcours et l'individualisation de la formation

L'individualisation, ou la « personnalisation » des parcours, est couramment mise en œuvre dans la formation pour adultes (formation par Unités Capitalisables, Validation des Acquis de l'Expérience...). Elle est aussi, en principe, proposée dans les classes de l'enseignement primaire, depuis la création des cycles. Différentes formes d'individualisation des parcours sont plus récemment proposées aux lycéens, notamment grâce à des dispositifs tels que les « stages passerelle ».

L'individualisation de la formation, également appelée, selon les auteurs, différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée se distingue de la diversification pédagogique qui vise à proposer des modalités pédagogiques variées à un même groupe classe.

La différenciation pédagogique consiste, elle, « à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. » (Robbes, 2009).

Il faut préciser que l'individualisation de la formation ne signifie pas isoler l'élève, mais de lui proposer des modalités correspondant à ses besoins, tout en poursuivant des objectifs de socialisation dans un groupe.

L'individualisation de la formation peut prendre différentes modalités

La modalité privilégiée en France est la remédiation, ou « soutien », en groupe, ou isolé. Les chercheurs identifient plusieurs effets pervers de cette modalité : elle est souvent source de stigmatisation des élèves concernés, et parfois de culpabilisation pour les familles ; elle alourdit les heures d'enseignement des élèves en difficulté avec les apprentissages et la forme scolaire ; la remédiation se focalise souvent sur les connaissances et les procédures au dépend de la complexité du savoir qui peut ainsi perdre du sens ; enfin, lorsqu'elle est pratiquée de manière isolée elle ne prend pas en compte la dimension sociale et co-construite des apprentissages. Travers confirmés par la sociologue Nathalie MONS (2008) :

« En France, on confond enseignement individualisé et remédiation. Or, pour qu'il soit efficace, cet enseignement individualisé doit être généralisé, ce doit être une autre façon de gérer le parcours de chaque élève quel que soit son niveau scolaire, tous les élèves doivent pouvoir suivre une partie de leur cursus sous une forme personnalisée, c'est-à-dire le plus souvent en petits groupes. D'après mes recherches, la remédiation pratiquée de façon isolée n'est pas associée à de bons résultats pour de multiples raisons, en

particulier parce qu'elle stigmatise les élèves en difficulté et alourdit leurs heures d'enseignement».

Les regroupements d'élèves peuvent également se faire selon deux modalités principales : les groupes de niveau et/ou les groupes de besoin. Les premiers, en principe constitués pour l'année scolaire, regroupent les élèves selon leurs résultats scolaires, et visent à recréer de l'homogénéité. De très nombreuses recherches se sont penchées sur les groupes de niveaux et en déduisent que l'effet est globalement nul ou très légèrement positif, mais également que si les « forts » en bénéficient, les « faibles » au contraire sont pénalisés. Plusieurs explications sont avancées : le manque d'émulation au sein des groupes de « faibles », une révision à la baisse des ambitions des enseignants (« dérive du *curriculum* », moindre complexité des apprentissages au profit de tâches plus répétitives etc.).

Les chercheurs relèvent également davantage de problèmes de discipline dans les classes homogènes. Inversement, les groupes de besoins, par leur caractère temporaire et réversible, en principe constitués en fonction de difficultés spécifiques à une discipline ou un apprentissage, peuvent présenter de l'intérêt. Ils peuvent aussi être constitués selon des modalités variées : groupes de niveau, de projet, ateliers thématiques visant des savoirs transversaux etc. Du point de vue de l'organisation, les groupes de besoins peuvent être conduits en parallèle (emplois de temps de classes « en barrette ») ou en « travail complémentaire » (avec une mutualisation des heures dédiées et sans respecter nécessairement l'horaire affecté aux disciplines).

Le tutorat peut être réalisé par les adultes ou entre pairs. Cette seconde modalité présente l'avantage de bénéficier également au tuteur, la mobilisation de ses connaissances en favorisant l'ancrage. Afin de prévenir les effets d'étiquetage et de dépendance, il convient d'alterner les rôles de tuteur et de tuteur, notamment si le tutorat se fait entre élèves de même niveau. Il est possible d'organiser un tutorat entre élèves de niveaux différents (un élève de première ou de terminale aide un élève de seconde, de façon plus stable). Même dans ce cas, les études démontrent que le tutorat profite également au tuteur ; par ailleurs, l'écart de niveau limite les processus de comparaison et les risques induits d'effets négatifs sur l'estime de soi des élèves aidés.

Un déficit de formation des enseignants concernant la gestion de l'hétérogénéité et l'ingénierie pédagogique correspondante

Du point de vue de la formation des enseignants :

Il est patent que la gestion de l'hétérogénéité des classes pose problème aux enseignants, liée, en partie à une incontestable carence de formation en la matière. Leur formation initiale et leurs pratiques pédagogiques ont été, pour leur grande majorité, basées sur une transmission académique disciplinaire s'adressant au plus grand nombre. Ce type d'enseignement, dont la cible était la cohorte dans son ensemble et non l'apprenant, a pu donner l'illusion d'un fonctionnement acceptable socialement tant qu'il y avait des perspectives d'emploi pour tous : les élèves particulièrement en difficulté quittaient l'école pour se tourner vers la vie professionnelle dans laquelle des emplois non qualifiés étaient proposés. Mettre en place des remédiations et du soutien par groupes de niveau apparaît donc comme un moyen de retrouver ces conditions d'enseignement en reconstituant des cohortes plus petites mais plus homogènes. La dérive de ces pratiques est de ne pas gérer la difficulté (ou l'excellence) scolaire au sein de la classe mais de la transférer à des structures (ou dispositifs) fonctionnant à d'autres moments, en d'autres lieux. Le risque est alors très grand de déconnecter les apprentissages réalisés en classe de ce qui est censé les améliorer.

Ainsi, les équipes pédagogiques et éducatives doivent être vigilantes sur le risque d'une « externalisation » de la difficulté scolaire dans des espaces de temps, de lieu, voire par la mobilisation de personnels « spécialisés », difficulté qui serait ainsi traitée en dehors de la classe. Tout au contraire, la recherche d'une pédagogie réellement différenciée doit davantage s'inscrire dans les pratiques enseignantes, en mobilisant si besoin les dispositifs complémentaires. La classe reste le lieu essentiel des apprentissages et de la socialisation, mais ceux-ci ne peuvent se réaliser dans de bonnes conditions que si les démarches proposées sont en cohérence avec une préoccupation constante des obstacles rencontrés par les élèves et de la recherche de solutions pour les surmonter. Par ailleurs, il serait réducteur de consacrer exclusivement ces dispositifs à la prise en charge de la difficulté scolaire. Ils doivent permettre également à tous les apprenants, et en cela à ceux qui sont plus à l'aise, de développer leur autonomie, en acquérant de solides méthodes de travail. Ils ont également vocation, pour ceux qui sont très performants sur le plan des apprentissages, de leur donner la possibilité d'acquérir et développer des capacités qui leur permettront d'envisager des parcours d'excellence.

Du point de vue de l'ingénierie collective :

Un des points récurrents qu'ont mis en évidence les enquêtes portant sur les pratiques dans les établissements est l'absence d'ingénierie concernant les temps et les séquences d'accompagnement. Il n'y a quasiment pas de questionnement sur la difficulté scolaire, autre que la bonne volonté et le souci, présents chez de très nombreux enseignants, de la prendre en compte. En effet, on ne rencontre pas, et ce de façon générale, de questionnement sur l'efficacité des dispositifs d'individualisation et leurs effets potentiels attendus. La pratique de diagnostics permettant d'envisager des réponses adéquates est rarement rencontrée. Les équipes enseignantes sont très peu outillées en matière de positionnement et mise en place d'indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité pédagogique des différentes actions mises en œuvre, que ce soit pour les Enseignements à l'initiative de l'établissement (EIE) obligatoires ou pour les autres dispositifs complémentaires. Pour l'instant, seuls les bons retours de satisfaction assez largement partagés par les enseignants et les élèves ainsi que des effets positifs constatés sur les relations entre élèves et enseignants (motivation, confiance en soi, voire prévention de la violence et des conflits) sont mis en avant pour apprécier l'effet des dispositifs.

Les dispositifs d'individualisation mis en œuvre dans l'enseignement agricole : diversité, pertinence ?

Outre les possibilités de différenciation pédagogiques possibles dans toutes les séquences d'enseignement, des espaces de temps sont identifiés pour favoriser des démarches plus individualisées. Des dispositifs d'individualisation, en dehors de ceux présentés dans les référentiels et donc inscrits dans la dotation globale horaire (DGH), font ainsi l'objet d'une note de service annuelle³⁵. Cette dernière précise les différents dispositifs concernés et les modalités d'affectation des moyens sous forme d'heures supplémentaires effectives (HSE).

L'Inspection de l'enseignement agricole a pu, durant l'année 2014-2015, examiner la mise en œuvre de ces dispositifs et particulièrement la prise en compte d'une approche réellement individualisée, en réponse à des besoins identifiés, qui occupe souvent une part très modeste dans les stratégies pédagogiques mises en place par les équipes.

L'accompagnement individualisé très souvent réduit à des actions de soutien ou de remédiation

L'accompagnement individualisé est très largement mis en place dans les établissements publics et privés. Il répond aux constats avérés, ou anticipés,

³⁵ DGER/SDPFE/2016-498 du 16/06/2016 : dispositifs d'individualisation des parcours de formation des élèves scolarisés en établissement d'enseignement agricole pour l'année scolaire 2016-2017.

des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves, principalement dans les disciplines générales et du manque de performance aux différents contrôles formatifs et/ou certificatifs.

Les objectifs affichés du dispositif sont :

- «*Renforcer les bases et les fondamentaux*», donner des éléments de méthodologie, d'organisation.

- «*Améliorer les résultats aux contrôles*», et par devant, aux examens.

L'observation des pratiques sur le terrain donne à voir que les personnels ont en général une conception floue de ce que doit être l'accompagnement individualisé. La majorité d'entre eux considèrent que cet accompagnement ne doit s'adresser qu'aux élèves en difficulté et essentiellement dans les matières générales (très souvent en français et en mathématiques). Alors que la note de service du 5 mai 2014 précise que : «*Ce dispositif permet de répondre aux situations particulières des élèves : il vise le renforcement de la formation et l'approfondissement de certains enseignements par des modalités alternatives et diversifiées favorisant l'obtention du BEPA et du diplôme du baccalauréat professionnel*», on observe majoritairement des actions réduites à une seule dimension, celle de l'«*aide*» aux élèves. Le dispositif est alors uniquement pensé en termes de «*soutien*», d'«*aide individualisée*», de «*remédiation*». Cela prend en général la forme d'une reprise, pour des groupes à effectifs réduits, des pratiques de travail habituelles (on refait des exercices d'application le plus souvent, ou encore, des exercices partiellement ou totalement décomposés). Il y a peu (ou pas) de véritable différenciation, le face à face pédagogique s'impose pratiquement toujours, le professeur parle encore beaucoup, même si le faible effectif devrait souvent permettre de laisser plus de champ à l'expression des élèves. D'ailleurs, l'impression de ces derniers est de «*faire un peu toujours la même chose*». Force est de constater qu'il n'y a pas de mise en œuvre de scénario(s) pédagogique(s) adapté(s) à chaque élève ou groupe d'élèves, avec, par exemple, un travail de métacognition³⁶ permettant une véritable individualisation de l'accompagnement.

Des initiatives d'aide individualisée qui méritent d'être signalées

Quelques lycées ont mis en place des «*BAR*», bureaux d'aide rapide. Ici le décroisement est la règle. Sur des créneaux horaires identifiés, les membres des équipes se tiennent à disposition des apprenants pour une aide (disciplinaire, méthodologique ou autre) mais pas forcément dans la discipline dont

³⁶ «La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. La métacognition est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi». *In Les Cahiers Pédagogiques du 11 décembre 2006* par Nicole Delvolvé, Professeur Chercheur en ergonomie, IUFM de Midi Pyrénées.

ils sont les experts disciplinaires. Il y a un intérêt pour les élèves de ne pas être en face d'un « spécialiste » pour toutes les questions qu'ils se posent : en effet, le non spécialiste illustre mieux une attitude de recherche face à une question, car il ne maîtrise pas tous les implicites de la situation et ne va pas droit au but (possibilité de travail dirigé de métacognition) ; il sait, par ailleurs, souvent être un médiateur plus accessible que l'« expert » du domaine.

D'autres établissements organisent des « Plateaux », dispositifs mutualisant les heures de français, mathématiques, anglais et physique-chimie des classes de 2nde et 1^{ère} professionnelles avec constitution de groupes d'élèves issus de différentes sections. L'objectif principal est d'utiliser ces séances d'enseignements disciplinaires pour travailler sur des thèmes liés à la citoyenneté comme la mixité et l'acceptation de l'autre. Ceci permet d'obtenir un climat scolaire beaucoup plus apaisé, de changer le regard des élèves sur les matières d'enseignement général dont certains d'entre eux voyaient mal, jusque là, l'utilité.

Un établissement propose une organisation pédagogique qui permet de constituer dans une classe un groupe à effectif plus réduit avec une progression différente dans les disciplines générales afin de conforter l'obtention du BEPA.

Le tutorat, un dispositif qui suscite l'adhésion du plus grand nombre

C'est un dispositif qui donne plutôt satisfaction, mobilisant des personnels divers et largement mis en place dans les établissements. Il apparaît comme une réponse pertinente aux problèmes d'adaptation au lycée des élèves de seconde professionnelle ainsi qu'aux difficultés rencontrées par les jeunes dans leurs démarches et projets de tous ordres, particulièrement en ce qui concerne l'orientation. Il permet de détecter précocement les situations posant problème afin d'avoir au plus vite des réponses adaptées. Les relations avec les familles, qui ont, de fait, un interlocuteur privilégié, s'en trouvent ainsi facilitées. Ce dispositif contribue à la lutte contre le décrochage scolaire. Le tutorat est généralement mis en place sous forme d'entretiens individuels permettant une écoute personnalisée.

Certains lycées signalent qu'ils ont pu mesurer les effets d'un tel dispositif (en particulier) avec la disparition totale de décrochages et d'abandons d'élèves ainsi que la limitation du nombre d'orientations subies en fin d'année.

Des initiatives de tutorat plus ciblées méritent d'être signalées :

- suivi individualisé d'élèves redoublants de terminale : le suivi des cours n'est pas systématique, un positionnement et un point régulier sont effectués par le tuteur de l'élève (professeur de la classe de terminale, rémunéré en HSE)

afin de construire un parcours adapté. Le temps durant lequel l'élève n'est pas en classe est consacré à construire le parcours, à l'orientation et à réaliser du travail en centre de ressources.

- dispositif de renforcement vers l'excellence: il concerne, par exemple, des élèves visant des poursuites d'études post-baccalauréat en classes préparatoires.

Des stages de remise à niveau et passerelles assez peu investis

Ces dispositifs, fonctionnant généralement sur le temps des vacances scolaires, sont en effet assez peu fréquemment proposés et mis en œuvre dans les établissements de l'enseignement agricole. Leur mise en place est un peu plus fréquente dans les établissements privés sous contrat. Ils sont alors organisés à la demande des élèves ou des familles. Leurs contenus, conformément aux textes réglementaires qui les définissent, peuvent prendre la forme de révisions et d'entraînement aux épreuves d'examen pour les stages de remise à niveau ou bien permettre une réorientation réussie, concernant les stages passerelles.

Il est à noter que le non-investissement de ces stages par les équipes enseignantes traduit souvent le fait que les personnels qui se portent habituellement volontaires sur les dispositifs d'individualisation sont «*toujours les mêmes*» et souvent peu nombreux, entraînant, pour eux, une surcharge horaire récurrente. Par ailleurs, ceci fait craindre à beaucoup de chefs d'établissements un épuisement et un renoncement de ces personnels à plus ou moins court terme.

On peut également souligner des actions originales, dignes d'intérêt, comme par exemple les stages «*tremplin*»: au mois de juin, les élèves de classes de seconde GT (du lycée ou d'autres lycées) sont accueillis pour une semaine de stage par les enseignants qui seront leurs professeurs en classe de première (STAV et/ou 1^{ère} S) au mois de septembre. Au cours de cette semaine, des évaluations de positionnement sont effectuées afin d'anticiper sur l'année scolaire à venir, des remédiations sont effectuées là où le besoin se fait sentir.

Des leviers à mobiliser: innovation pédagogique et mise en cohérence des actions

Une dimension innovante à développer et à conforter dans les établissements

L'hétérogénéité des niveaux des élèves dans les classes confronte les enseignants au risque de décrochage ou d'échec à l'examen pour les plus faibles, mais aussi d'ennui pour les plus à l'aise. Elle rend obsolète la pratique d'une

« pédagogie frontale », si tant est qu'elle ait été adaptée à des groupes classes même homogènes. Elle interpelle les enseignants dans le cœur du métier : la pédagogie. Quelles pratiques proposer pour s'adapter à un groupe classe dont les élèves ont des parcours et des aptitudes différents ? Différentes pistes peuvent être explorées en partant du postulat que la difficulté scolaire doit avant tout être traitée « au cœur de la classe » plutôt qu'« externalisée » :

☞ Recommandations :

- conduire un travail en équipe afin d'identifier les synergies entre les disciplines et réfléchir à des progressions en parallèle, des thèmes travaillés en commun (ce qui ne signifie pas nécessairement en séance pluridisciplinaire) ;
- prévoir des temps forts favorisant l'acquisition de compétences transversales. Il s'agit également de déceler les contradictions, les acceptions différentes d'une consigne par exemple (est-ce « qu'analyser » renvoie à la même capacité en sciences et en lettres ?), afin de les éclairer et de sortir de l'implicite qui met en difficulté les élèves les moins à l'aise avec les attentes de l'école ;
- expérimenter de nouvelles pratiques en équipe sur une période de deux ou trois ans en établissant en amont un diagnostic de la situation et en définissant des objectifs, des critères d'évaluation de l'efficacité des pratiques mises en œuvre et un projet pédagogique en s'appuyant sur les recherches en pédagogie et en didactique dont les enseignants s'emparent trop peu*.
- faire vivre le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF), instance de concertation et de réflexion pédagogique au niveau de l'EPLFPA** afin de partager et valoriser les pratiques d'individualisation que les formateurs des CFA et CFPPA*** mettent en œuvre depuis longtemps.

* Certaines de ces recherches font l'objet de publications de vulgarisation très accessibles. À titre indicatif : J-M ZAKHARTCHOUK, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014 ; D. ALEXANDRE, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, 2014.

** Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

*** Centre de formation d'apprentis ; Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles.

Le DNA (Dispositif National d'Appui) mais également l'Inspection de l'enseignement agricole peuvent accompagner les équipes qui s'engagent dans des expérimentations, qui peuvent servir de « microlaboratoires ». Dans le prolongement du colloque « Journées de l'innovation » qui s'est déroulé les 16 et 17 avril 2015 à l'ENSFEA, le site dédié : <http://pollen.chlorofil.fr/> présente et

valorise des exemples intéressants et variés de situations d'innovations pédagogiques.

La mise en cohérence des dispositifs et leur pilotage

Les dispositifs d'individualisation, tels qu'ils sont proposés dans la note de service annuelle, ne constituent qu'une part des moyens disponibles au niveau des établissements pour assurer l'accompagnement des apprenants (et en particulier les publics scolaires) vers la réussite. Leur mise en œuvre ne peut néanmoins se concevoir en-dehors d'une réflexion globale sur l'ensemble des démarches, actions, projets... pertinents pour atteindre cet objectif. C'est la mise en cohérence de tous ces dispositifs, qu'ils soient inscrits dans les référentiels - comme les EIE (enseignements à l'initiative des établissements), les MAP (modules d'adaptation professionnelle), les chantiers écoles ou les travaux pratiques renforcés (TPR), etc. - ou sous forme d'horaires supplémentaires adaptés aux besoins individuels, qui peut en assurer l'efficacité. La complémentarité avec d'autres dispositifs proposés au niveau régional (conseils régionaux, Éducation nationale...) dans une approche territorialisée doit également être recherchée pour en éviter l'empilement.

Recommandation :

Cela sous-entend une véritable réflexion collective des personnels au sein des établissements, pilotée par l'équipe de direction et le développement de compétences accrues au sein de cette équipe en matière d'organisation scolaire et de gestion des espaces et du temps qu'implique une mise en œuvre d'horaires et d'actions plus individualisés. L'inscription dans le projet d'établissement d'une politique affirmée en matière de réussite éducative, fondée sur la mobilisation de l'ensemble des dispositifs et pratiques adaptés, peut constituer un atout non négligeable. Si le pilotage local s'avère essentiel, le niveau régional doit être également mobilisé ; des expériences intéressantes montrent que la réflexion autour du PREAP (projet régional de l'enseignement agricole public) peut constituer un levier pour mettre les équipes en action et permettre des échanges de pratiques fructueux.

Conclusion

Les dispositifs d'individualisation mis en place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle ont été pensés pour apporter une offre éducative complémentaire aux apprenants. L'évaluation qui a été menée en 2015 par l'Inspection a montré que si ces dispositifs peuvent, pour partie, donner satisfaction aux apprenants et aux familles, ils n'atteignent que partiellement leurs objectifs, principalement en termes d'amélioration des apprentissages et du traitement de la difficulté scolaire. La réussite de l'individualisation de la formation et des parcours implique la nécessité de penser celles-ci de façon globale et au sein même de la classe.

Les nouvelles pratiques pédagogiques que ces dispositifs induisent et les attentes qu'ils suscitent questionnent l'identité professionnelle des enseignants et des personnels éducatifs qui, dans leur majorité, souffrent d'un manque de repères sur les modalités d'action les plus efficaces pour favoriser les apprentissages. La place et l'importance de ces enseignements, par nature, non disciplinaires, leur posent également question. Aussi, un accompagnement et des formations adaptées demeurent aujourd'hui des enjeux majeurs de leur mise en œuvre.

Dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, l'individualisation fait désormais partie intégrante des missions des enseignants et plus largement des établissements. Aussi, lors des inspections individuelles et des évaluations d'équipes, cette dimension du métier devra être de plus en plus prise en compte afin que la pertinence des dispositifs afférents, qu'ils soient obligatoires ou complémentaires, soit reconnue et confortée.

Enfin, il convient de rappeler que le but principal des dispositifs d'individualisation mis en œuvre dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle est de permettre à tous les apprenants que l'enseignement agricole a en charge de s'inscrire dans un parcours de réussite et plus avant, d'avoir une insertion professionnelle satisfaisante.

Références bibliographiques :

ALEXANDRE D., *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, 2014.

CLERC F., *Changements dans la professionnalité enseignante*, XYZep, mai 2006, p. 3-6.

CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils*, ESF, 2014.

DUPRIEZ V., DRAELANTS H., «Classes homogènes, versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique», note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-sept 2004, p. 145-165.

ÉTIENNE R., «Individualiser... ou personnaliser?», in *Individualiser pour faire apprendre*, dossier XYZep, n° 35, déc 2009.

FRÉTIGNÉ C., TROLLAT A-F., «La formation individualisée : un objet de recherche?», *Savoirs*, 2009/3, n° 21.

HOUSSAYE J., «La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variation françaises», *Carrefours de l'éducation*, 2012/2, n° 34.

MEIRIEU Ph., *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2013, Chapitre 3 - «L'individualisation : de «L'école sur mesure» à la pédagogie différenciée».

MEIRIEU Ph., *Comprendre et repenser le collège*, mars 2015.

MONS N. «Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performances des élèves?», in Forum Retz; *Le Monde de l'éducation*, Paris, 2008.

PERRENOUD Ph., «Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge», *Éducateur*, n° 11, octobre 2001, p. 26-31.

PERRENOUD Ph., *L'organisation du travail, clef de toute pédagogie différenciée*, ESF, aout 2012.

RAYNAL, RIEUNER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, 2007.

ZAKHARTCHOUK J.-M., *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014.

Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage, livret repères : INRP, 2008.

L'individualisation aujourd'hui, livret repères : INRP, Centre Alain Savary, mai 2009.

Le décrochage scolaire, diversité des approches, dossier de veille de l'IFE, mai 2013.

Individualisation et différenciation des apprentissages, dossier veille de l'IFE, décembre 2008.

Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves?, dossier de veille de l'IFE, avril 2012.

De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: au bonheur d'apprendre?, dossier de veille de l'IFE, mai 2012.

2007-2017: 10 ans de CECRL dans l'enseignement agricole

1. Qu'est-ce que le CECRL ?

1.1. Un acte politique

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est né d'une volonté du Conseil de l'Europe³⁷. Cette institution politique, dès la fin des années 50, a encouragé énergiquement l'apprentissage des langues vivantes. À cette époque là, on enseignait encore, dans de nombreux pays, les langues vivantes à l'ombre des langues mortes afin de favoriser l'éducation d'une élite intellectuelle, culturelle et sociale. Les pratiques d'enseignement des langues ont évolué de manière très variable d'un pays à l'autre.

Publié en 2001, le CECRL est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts. Il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats en permettant la comparabilité et la portabilité des qualifications. Adopté par de très nombreux pays, il favorise la mobilité éducative, géographique et professionnelle tout au long de la vie.

Élaborer un cadre commun de référence est, en soi, un acte politique : encourager l'unité du continent tout en respectant et, même, en accroissant la diversité, en facilitant l'information mutuelle et en développant une approche commune, c'est là tout le défi du CECRL. Le but du cadre de référence est d'être descriptif et non prescriptif. Il existe non pour promouvoir l'uniformité, encore moins l'imposer, mais pour améliorer la communication en entretenant et en encourageant la diversité. Le cadre de référence est non dogmatique et chaque pays européen est demeuré libre de l'appliquer avec plus ou moins de contraintes. En France, le décret n° 2005-1011 du 22 août

³⁷ Le Conseil de l'Europe est le plus vieil organisme politique international et européen, créé par dix États fondateurs, dont la France, le 5 mai 1949. Il est actuellement constitué de 43 États membres.

2005 fixe l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire et introduit le CECRL comme la référence s'imposant à tous. C'est la note de service DGER/SDPOFE/N2007-2042 du 27 mars 2007 qui, dans l'enseignement agricole français, introduit à son tour la *« mise en œuvre des nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation en langues liées à la primauté de l'oral et à l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) »*

1.2 Une mutation dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes

La publication du CECRL, proposée en langue française par les éditions Didier (192 pages, Paris, 2001), met en évidence, dès la couverture de l'ouvrage, trois verbes : apprendre, enseigner, évaluer. Ces trois verbes indiquent clairement à qui s'adresse le cadre de référence : aux apprenants, aux enseignants et formateurs. Si les uns apprennent et les autres enseignent, ce sont les uns et les autres qui évaluent car le CECRL insiste sur la nécessité de l'autoévaluation des apprenants.

Toutes les activités de communication - nommées dans le CECRL « activités langagières » - sont minutieusement décrites, tant en réception qu'en production. Chacun des descripteurs s'inscrit dans une échelle de niveaux de langue allant du niveau A1, niveau introductif ou de découverte, au niveau C2, niveau de maîtrise. Un portfolio a été élaboré pour les apprenants, leur permettant de se situer précisément tout au long de leurs apprentissages en langues dans chacune des activités langagières.

C'est ce que l'utilisateur du CECRL est capable de faire qui est défini dans les énoncés des descripteurs pour chacun des niveaux. Cela est essentiel parce que cela fonde le principe de l'évaluation positive. Ainsi le locuteur natif n'est pas, n'est plus, la référence et la maîtrise parfaite de la langue n'est pas, n'est plus, le but fantasmé à atteindre dans l'enseignement secondaire et supérieur court. Cela peut sembler évident et pourtant c'est peut-être le bouleversement le plus important dans la manière d'aborder l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.

1.3. Une dimension interculturelle

Mais le CECRL c'est, aussi, bien plus que cela. *« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de*

langue et de culture.» (CECRL, 2001, p. 9). La composante interculturelle implique de mettre en avant l'évolution des représentations des apprenants vers plus de nuance. Il ne peut y avoir d'apprentissage efficace des langues sans une découverte puis une connaissance des cultures qui les rendent vivantes. Voici un nouvel et ambitieux enjeu que celui du *vivre ensemble* proposé aujourd'hui au citoyen européen, à qui le CECRL offre de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles tout au long de la vie. Ce vivre ensemble européen est la nouvelle situation sociale de référence à laquelle on se doit, depuis dix ans maintenant, de préparer les apprenants. Ce n'est plus uniquement la rencontre ponctuelle et aléatoire avec des étrangers de passage ou salués lors de séjours sur leurs territoires.

2. Une diffusion relativement aisée au sein de l'enseignement agricole

2.1. Une tradition de l'innovation et de l'interdisciplinarité

Depuis 1984, le découpage des contenus est modulaire dans l'enseignement agricole et c'est autour de problématiques que les disciplines sont regroupées. Il y a donc plus de trente ans que sont ouverts, dans la plupart des formations proposées, des espaces d'interdisciplinarité. L'intégration des langues vivantes dans ces espaces, dans ou en dehors des recommandations institutionnelles, est une réalité que personne ne remet aujourd'hui en question. Les thématiques concertées par les équipes pédagogiques trouvent leur place au sein de l'enseignement des langues.

Chaque enseignant peut repérer dans les référentiels professionnels, et plus particulièrement dans les fiches descriptives d'activités ou les situations professionnelles significatives, de quoi élaborer des projets pédagogiques alliant activités langagières et capacités professionnelles spécifiques. En se situant dans l'agir professionnel, l'enseignant de langues du ministère de l'Agriculture a pu, depuis fort longtemps et dans le champ interdisciplinaire, mettre en œuvre une démarche actionnelle, sans rien connaître de ce concept important développé par le CECRL.

«La perspective privilégiée [...] est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.» (CECRL, 2001, p. 15).

2.2. Pédagogie de projet et perspective actionnelle

La prégnance de la pédagogie de projet au sein de l'enseignement agricole a grandement facilité l'adoption de la perspective actionnelle qui sous-tend le CECRL.

Le terreau était ainsi favorable à la compréhension par les enseignants du rôle central de la tâche dans la construction des apprentissages: «*Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.*» (CECRL, 2001, p. 16).

L'approche actionnelle met l'accent sur la tâche signifiante, la résolution d'une situation-problème (parfois appelée «mission»), dans une situation de communication authentique précisément paramétrée. Elle engage les apprenants dans une démarche d'investigation. Ces derniers mettent en commun les ressources dont ils disposent au service de la réalisation de la tâche.

Les grands principes qui fondent la pédagogie de projet (la co-action, la recherche d'un résultat négocié collectivement, la mobilisation de ressources vers la réalisation d'un produit final observable) sont au cœur même de l'approche actionnelle. Les enseignants pouvaient s'inscrire dans cette perspective, élément de cohérence au sein de l'enseignement agricole, et point de convergence avec les pratiques pédagogiques de leurs collègues des autres disciplines.

Les enseignants pouvaient ainsi engager les apprenants-acteurs sociaux dans des actions à finalité collective, au sein de groupes-classes considérés avant tout comme des groupes sociaux. L'observation de l'impact d'une telle approche sur la motivation des apprenants et sur la nature des apprentissages construits, ne pouvait que renforcer l'adhésion des enseignants à la perspective actionnelle.

Dire ce que l'on va *faire* ensemble, pour un nombre de séances défini, avec une boîte à outil rassemblant le lexique, la syntaxe, les stratégies, tout ce qui est nécessaire, et suffisant, pour réussir et aboutir à un produit fini, dire simplement tout cela en début de séquence, donne du sens aux activités à venir et permet d'obtenir l'adhésion des apprenants qui peuvent, comme le CECRL les y engage, négocier les contenus et les outils nécessaires.

«*Apprenants, enseignants, [...] s'inscrivent nécessairement dans ce jeu entre focalisation sur une dimension, et degré et mode de prise en compte des autres.*» (CECRL, 2001, p.16). L'enseignant considère l'apprenant comme acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour *parler avec l'autre* comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour *agir avec l'autre*.

L'appropriation par les enseignants de langues de l'enseignement agricole se réalisait dans un environnement professionnel facilitateur. Cela a favorisé le passage d'une approche communicative, où les apprenants apprennent à communiquer en classe dans des situations simulées dans l'espoir qu'ils sauront communiquer plus tard dans la vie réelle, à une approche actionnelle, où les apprenants agissent et communiquent dans la classe, ici et maintenant.

2.3. Besoins des enseignants et outils apportés par le CECRL

Tout enseignant de langue, particulièrement animé par l'exigence de transmettre sa légitime passion pour la langue qu'il maîtrise et les cultures étrangères qu'il connaît et parfois admire, a à cœur de faire partager à ses apprenants cette même passion. Il est toujours en recherche de moyens pour y parvenir et les objets d'étude les plus divers qu'il choisit (chansons, œuvres d'art, recettes de cuisine...) trouvent chez les apprenants un écho plus ou moins satisfaisant.

Le constat est souvent le même: cela fonctionne parfois mais, quelquefois aussi, la séance imaginée, qui ne suscite ni l'intérêt attendu ni la motivation espérée, est un échec sans que l'enseignant ne sache vraiment pourquoi. Peut-être la raison de ce décevant constat est-elle à chercher dans le manque de sens de l'activité proposée.

Trop de cours de langue ont été (et sont encore) conçus, préparés, réalisés sans que l'apprenant comprenne ce que l'on attend de lui et ce vers quoi l'enseignant cherche à le mener. Pourquoi étudier tel texte plutôt que tel autre? Pourquoi cet acharnement grammatical pour des règles oubliées dès le lendemain? Pourquoi faut-il toujours évaluer, questionnaire après questionnaire, l'activité langagière de compréhension orale pour laquelle on ne sait pas développer de compétences efficaces? Comment être motivé si on ne sait pas à quoi peut bien servir dans la vie ce que l'on fait en classe? Le fait d'associer une séquence à un projet pédagogique et à une tâche finale a permis de changer bien des paradigmes didactiques. Le CECRL apporte les outils nécessaires pour le faire.

2.4. Approche renouvelée de la langue

La langue utilisée est toujours celle que l'apprenant est en capacité de manipuler, avec ses erreurs et ses approximations. C'est la langue avec laquelle il ose s'exprimer sans craindre d'être sans cesse repris pour un mode inadéquat ou un temps inexact. On ne demande donc pas une langue parfaite mais une langue utile à faire ce que l'on veut. Grâce aux descripteurs du CECRL qui balisent ce que l'apprenant peut faire à son niveau dans chacune des activités langagières, l'enseignant sait précisément ce qu'il est en droit d'attendre, en réception comme en production, et ce qu'il est mesure d'évaluer. Cette prise de conscience pour certains, cette conceptualisation de ce qu'ils faisaient déjà, pour d'autres, conduit à accompagner positivement les apprenants dans leurs apprentissages linguistiques.

Les niveaux B1 ou B2, dits niveau seuil et niveau avancé ou indépendant, sont les seuls visés, en LV2 ou en LV1, en fin de formation pour l'ensemble des baccalauréats ou BTS. Rivaliser avec le locuteur natif n'est en rien ambitionné. Avec les outils acquis lors de leur formation initiale, les apprenants, conduits au seuil du vaste monde, doivent être en mesure de poursuivre de manière autonome leur parcours d'apprentissage linguistique tout au long de la vie. Certains le feront, d'autres pas, selon leur cheminement personnel. Nous sommes bien loin du bilinguisme.

«Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la «maitrise» d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le «locuteur natif idéal» comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.» (CECRL, 2001, p. 11). L'exploitation de ce répertoire tout au long de la vie constitue l'essence même du plurilinguisme au cœur du CECRL.

Si le CECRL a pu rencontrer un écho favorable au sein de l'enseignement agricole, c'est parce qu'il s'inscrivait dans un contexte facilitateur et une longue tradition de l'innovation, qu'il permettait la mise en cohérence et l'harmonisation des pratiques pédagogiques des enseignants de langues avec celles de leurs collègues des autres disciplines, et qu'il facilitait la mise en œuvre de projets interdisciplinaires.

C'est aussi parce que l'adoption du CECRL modifiait profondément le rapport à la langue apprise et enseignée. Cette dernière n'était plus un simple objet d'étude, une finalité en soi, mais devenait un outil au service de l'action collective.

Parallèlement, la maîtrise du locuteur natif cessait d'être l'aune à laquelle se mesurait la performance des apprenants. Dans l'enseignement agricole, le CECRL a permis à nombre d'enseignants de conscientiser et de conceptualiser ce qu'ils faisaient déjà, et à d'autres, sans doute plus nombreux, de trouver les réponses précises aux questions qu'ils se posaient.

3. L'intégration du CECRL dans les pratiques

3.1. Des atouts

3.1.1. Pratiques pédagogiques

a. Enseignement des langues et construction des capacités

Selon la définition retenue par le ministère de l'Agriculture *«une capacité représente le potentiel d'un individu en termes de combinaison appropriée de connaissances, savoir-faire et comportements pour résoudre un problème donné ou réaliser une tâche, au sein d'une situation limitée plus ou moins artificielle et relativement complexe.»*³⁸.

Selon le CECRL *«Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé»* (CECRL, 2001 p. 15). Comme on le voit, la tâche, telle que la propose le CECRL, est le contexte porteur de sens dans lequel les capacités se développent ou sont mises au service de la communication. Dans l'approche par capacité tout comme dans l'approche actionnelle les connaissances ne sont pas une fin en soi.

Elles constituent un moyen au service de la résolution de problèmes en situation. L'évaluation de capacités rejoint l'évaluation des activités langagières : *«Le but de l'évaluation est de vérifier que le candidat a acquis la(les) capacité(s) visée(s) au travers de l'épreuve et pas de s'en tenir à la vérification d'une acquisition encyclopédique de connaissances»*³⁹. Dans l'évaluation communicative en contexte, *«l'évaluation de la capacité se fait par des tâches langagières et communicatives fondées sur un programme connu approprié, donnant à l'apprenant l'occasion de montrer ce à quoi il est arrivé plutôt que de l'exposer au hasard de tâches qui, pour des raisons vraisemblablement inconnues, départagent les forts et les faibles.»* (CECRL, 2001 p. 132).

³⁸ Présentation de Marie-Angéline MAGNE, «Évaluation par capacité» in *Session Institutionnelle de Lancement de la rénovation du BTS Aquaculture*, Paris, le 16 et 17 septembre 2013.

³⁹ Organisation pédagogique et évaluation de capacités en BTS STA, www.chlorofil.fr/.../user.../btsa-sta-ress-org-pedago-evalJuil2015.pdf

b. Organisation des séances de cours en séquences

Les séquences, parfois articulées au sein d'une programmation annuelle, voire pluri-annuelle lorsqu'il s'agit de cycles, sont aujourd'hui les unités autour desquelles s'articulent les apprentissages, avec pour finalité la réalisation d'une tâche dite finale. Plus ou moins signifiante, plus ou moins authentique, plus ou moins scénarisée et complexe, la tâche finale constitue la plupart du temps le fil directeur de la séquence, le point de départ dont découlent toutes les composantes du projet didactique.

C'est la nature de la tâche finale qui détermine les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à sa réalisation, la mise en œuvre des situations d'apprentissage et l'organisation du travail des apprenants.

3.1.2. Pratiques évaluatives

Si le verbe évaluer ne figure qu'en troisième position dans le sous-titre du CECRL, l'évolution des pratiques évaluatives est certainement l'effet le plus visible de la mise en œuvre du CECRL ces dix dernières années.

Les résultats aux examens en constituent les signes les plus tangibles : les fiches d'évaluation institutionnelles pour les examens ont permis aux évaluateurs d'oser s'affranchir de la courbe de Gauss répartissant systématiquement les résultats des apprenants en trois tiers. Mais les protocoles d'évaluation figurant aux dossiers pédagogiques remis par les enseignants lors des inspections portent également la marque de cette évolution, avec une prépondérance de l'évaluation directe avec prise d'indices de la performance des apprenants-acteurs sociaux en situation.

L'évaluation, aux examens et telle qu'on l'observe sur le terrain dans la grande majorité des cas, est :

- ciblée: les activités langagières, en réception comme en production, sont évaluées séparément. À titre d'exemple, on évalue la compréhension d'un document en langue étrangère à partir d'une restitution en français, ce qui évite le risque d'évaluer la production en tant que telle ;
- critériée: les protocoles d'évaluation comportent des critères renvoyant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour la réalisation de la tâche, et des indicateurs de réussite organisés en paliers adossés aux différents niveaux du CECRL ;
- positive: les apprenants sont évalués à l'aune de ce qu'ils sont capables de faire, à l'aide de descripteurs formulés positivement.

La conception de la langue comme outil pour l'action et non comme objet d'apprentissage en soi a permis d'établir un équilibre entre les savoirs, les

savoir-faire et les savoir-être mobilisés en situation, et les stratégies mises en œuvre. Et comme souvent, les modalités d'évaluation des langues aux examens ont eu, dans l'enseignement agricole comme ailleurs, un effet prescripteur.

3.2 Des réticences

3.2.1. Une inertie encore trop présente

Dix ans après l'adoption du CECRL, en dépit des avancées indiquées plus haut, un nombre encore significatif d'enseignants de langues ne mesure pas suffisamment à quel point les évolutions des dix dernières années sont irréversibles. Ils perçoivent peut-être le CECRL comme une expérimentation, comme un gadget pédagogique, comme une mode qui vivra, comme toutes les modes, l'espace d'un matin. Mais le CECRL n'est pas une mode. Il engage la France, il engage chacun des enseignants, par sa résolution d'harmoniser l'enseignement des langues, non seulement au niveau des différents pays européens mais aussi au niveau des différentes langues enseignées. Qu'on le veuille ou non, on est définitivement passé d'un modèle fondé sur l'acquisition de connaissances à un modèle fondé sur la construction de capacités.

Le rôle de l'enseignant ne consiste plus seulement à transmettre des savoirs, mais à faciliter l'appropriation de connaissances et de capacités. Faciliter cette appropriation, c'est construire un projet qui donne du sens aux apprentissages, en montrant, à chaque étape, leur utilité par rapport à l'objectif à atteindre.

C'est ce que les professeurs titulaires récemment entrés dans le métier apprennent au cours de leur formation et c'est, peut-être, ce que des professeurs plus attachés à leur routine craignent d'appréhender, préférant, le plus souvent, ne voir dans le CECRL qu'un outil imposé d'évaluation.

3.2.2. Des freins à l'évaluation positive

La tentation de l'évaluation des seuls savoirs est encore grande dans le système éducatif français. On voit encore trop de CCF de production écrite ou orale dont le résultat évalué (dissertation, contrôle des connaissances culturelles, exercices grammaticaux, thème, version...) est totalement décontextualisé, loin d'une pratique sociale de référence (courrier, article, présentation publique, débat, négociation) qui donne du sens à la production attendue.

Il est grand temps, après dix ans de mise en œuvre «*des nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation en langues*», de parvenir à une harmonisation au moins aussi effective que celle de l'évaluation par capacité voulue par notre ministère de tutelle.

Nous l'avons vu, l'évaluation positive est consubstantielle au CECRL. Nous savons que l'évaluation est un élément essentiel de la formation.

C'est bien ce que l'apprenant est en capacité de faire qui est évalué au niveau qui est le sien (étalonné de A1 à B2, pour les apprenants de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur court). Nous ne sommes pas, nous ne sommes plus dans une évaluation sanction qui sélectionne mais dans une évaluation formative qui permet de mieux apprendre sans perdre l'estime de soi, ni la confiance en soi qui font souvent défaut aux apprenants français. Néanmoins, il semble parfois malaisé de prendre en compte l'apprenant en lui-même. Il est plus pratique de le jauger à l'aune d'un locuteur natif fantasmé.

Les enseignants réduisent trop souvent l'évaluation à la notation chiffrée. Combien de copies rédigées en langue étrangère ne peuvent escompter obtenir la note maximum dès lors que le stylo rouge du professeur a souligné la première « faute ».

C'est donc la perfection en expression écrite qui est attendue alors que le locuteur natif, lui-même, ne peut pas être exempt de quelques erreurs de syntaxe ou d'orthographe ! Attribuer la note de 20 à un apprenant ne signifie aucunement que celui-ci est totalement bilingue. Cette note dit seulement qu'au niveau fixé pour l'année de formation (A1, A2, B1 ou B2), cet apprenant, si on s'en tient aux descripteurs du CECRL, a atteint les objectifs dans l'activité langagière évaluée. Pour autant que la tâche ait été convenablement préparée et que les outils pertinents aient été utilisés, cette note maximum n'est pas inatteignable.

On peut, d'ailleurs, s'interroger sur le fait qu'un apprenant d'origine étrangère, d'un niveau C1 ou C2 dans la langue étudiée en classe et qui est donc bien au-delà du niveau attendu, n'ait pas à tout coup 20/20 pour peu que l'évaluation porte exclusivement sur sa capacité à comprendre ou à s'exprimer dans cette langue.

En France, pour qu'une évaluation d'apprenants paraisse crédible, il faut qu'il y ait, pratiquement toujours, un certain pourcentage de mauvaises notes. C'est ce qu'André Antibi, chercheur en didactique, définit en 1988 comme la constante macabre. «*Par « constante macabre », j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre*»⁴⁰.

⁴⁰ Antibi A., *La constante macabre*, Paris, édition Math'Adore, 2003.

C'est un défi majeur pour les professeurs de langues qui ont une pratique bien comprise de l'évaluation positive: comment faire admettre, lors d'un conseil de classe, qu'une moyenne générale dans la discipline soit au dessus de 16, parce qu'au niveau A2, les apprenants, acteurs de leur apprentissage, ont atteint la plupart des objectifs définis? Cela en dit long, pourtant, sur la qualité des apprentissages construits et de l'enseignement dispensé.

3.2.3. Une difficulté à personnaliser les parcours

L'exploitation des ressources qu'offre le CECRL reste particulièrement décevante dans le domaine de la personnalisation des parcours d'apprentissage des apprenants.

Si la majorité des enseignants utilise les descripteurs du CECRL pour garantir la transparence et l'objectivité de l'évaluation sommative, une évolution que l'on ne saurait sous-estimer, l'évaluation est trop souvent envisagée sous l'angle de la notation chiffrée, et la mise en œuvre d'autres formes d'évaluation reste timide.

C'est le cas de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation formative. Peu pratiquées, parfois mal comprises, elles donnent rarement lieu à l'élaboration de parcours d'apprentissage personnalisés que le CECRL permet pourtant d'élaborer grâce aux descripteurs qu'il propose.

Il est par exemple peu fréquent que les apprenants se voient assigner, lors de la réalisation d'un projet collectif, des tâches différentes dans des activités langagières différentes en fonction de leur profil langagier spécifique.

Il en va de même de la mise en œuvre des stratégies communicatives. En nombre fini (planification, exécution, évaluation, remédiation), étalonnées en fonction des niveaux du CECRL, les stratégies sont essentielles dans le parcours d'apprentissage de chaque apprenant. Elles sont pourtant encore trop peu connues des enseignants, et de ce fait peu valorisées en tant que telles.

«Les stratégies communicatives ne devraient pas [...] s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication.» (CECRL, 2001, p. 48).

Si les stratégies sont considérées comme le signe d'un manque ou d'une incapacité, et non comme la mobilisation positive par l'apprenant des ressources disponibles pour communiquer, il est impossible d'élaborer des parcours d'apprentissage personnalisés, qui associent l'apprenant de manière contractuelle, et qui le rendent véritablement acteur de ses apprentissages.

Le bilan de dix années de mise en œuvre du CECRL dans l'enseignement agricole est assurément positif.

Le rôle central de la tâche, la conscience que toute tâche est réalisable à des niveaux différents du CECR, placent les apprenants en situation de réussite et leur donnent confiance. Les enseignants s'efforcent de concevoir des projets didactiques dans lesquels le sens des apprentissages construits par les apprenants est premier.

Certes, toutes les implications de la démarche dans laquelle s'inscrit le CECRL ne sont pas prises en compte, et les pratiques pédagogiques oscillent parfois, chez un même enseignant, entre un modèle transmissif et un modèle socio-constructiviste. Les apprenants ne sont pas toujours engagés dans une démarche d'investigation. Mais les grands principes qui sous-tendent l'approche co-actionnelle informent généralement les pratiques pédagogiques actuelles.

Les pratiques évaluatives ont également considérablement évolué, même si les enseignants éprouvent parfois de la difficulté à situer les apprenants aux niveaux A2, B1 ou B2 du CECRL, et à distinguer l'évaluation des capacités des apprenants de la vérification des objectifs d'apprentissages.

La mise en œuvre de parcours d'apprentissage personnalisés contractualisés avec les apprenants, dans lesquels les stratégies communicatives pertinentes sont élaborées et mises en œuvre par les apprenants, reste cependant timide, signe que l'appropriation des dimensions «apprendre» et «enseigner» mises en exergue dans le sous-titre du CECRL est encore à poursuivre.

4. Quelles perspectives ? Quelles évolutions souhaitables ?

Il existe un domaine assez largement inexploré à ce jour par les enseignants de langues, celui que le CECRL appelle «compétences générales», et tout particulièrement tout ce qui a trait à la dimension interculturelle des apprentissages. Cette dimension est pourtant au cœur de l'enseignement de toute langue-culture.

Le CECRL la décline en savoirs («*La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le «monde d'où l'on vient» et le «monde de la communauté cible», CECRL, 2001, p. 83*), en savoir-faire («*la capacité d'établir une relation entre la*

culture d'origine et la culture étrangère, [...] à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées», CECRL, 2001, p. 84) et en savoir-être («le développement d'une personnalité inter-culturelle», CECRL, 2001, p. 85).

Les apprentissages culturels figurent en bonne place dans les projets pédagogiques des enseignants de l'enseignement agricole, et participent en tant que tels à l'éducation citoyenne des apprenants. Les référentiels et programmes les déclinent essentiellement sous l'angle des savoirs (fêtes calendaires, conventions et rituels sociaux, habitudes de la vie quotidienne, relations interpersonnelles, politique, arts, etc.), de façon de plus en plus conceptuelle au fur et à mesure que les apprenants avancent en âge et gagnent en maturité.

Il est à noter, cependant, qu'une approche parfois manichéenne des notions et domaines inscrits dans les référentiels et programmes peut conduire à une simplification abusive des réalités culturelles et nuire au développement d'une pensée nuancée et de savoir-faire interculturels chez les apprenants. Loin de les encourager à penser par eux-mêmes et de les sensibiliser à la complexité des choses, on peut, sans le vouloir, renforcer les stéréotypes et les dogmes du moment.

Plus complexe encore est la question des savoir-être, qui comprennent «*des facteurs personnels liés à [la] personnalité propre [des apprenants] et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité.*» (CECRL, 2001, p. 84).

Dès lors que «*la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère*», «*les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité*», (CECRL, 2001, p. 84), sont identifiés comme des objectifs éducatifs légitimes, l'enseignement des langues-cultures soulève des questions de nature éthique et déontologique auxquelles les enseignants ne sont pas préparés.

Pour Coste, Moore et Zarate (1997 puis 2009), la capacité à communiquer efficacement et correctement dans des situations interculturelles signifie tout à la fois que l'on atteint ses objectifs (communication efficace) sans violer les règles et normes culturelles acceptées par soi et par son interlocuteur (communication correcte). La question dans toute sa complexité est posée dans le CECRL : «*Comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique?*» (CECRL, 2001, p. 85). En d'autres termes, jusqu'où est-il légitime et acceptable de transiger?

Si permettre aux apprenants de construire des apprentissages interculturels est complexe, évaluer ces apprentissages l'est encore plus. C'est un défi que l'enseignement des langues-cultures ne peut cependant pas se permettre de ne pas relever à l'avenir. Les enseignants de langues de l'enseignement agricole ont dans ce domaine de précieux alliés : les enseignants de DELE*, de plus en plus nombreux, dans les sections européennes, et les enseignants d'éducation socio-culturelle.

* Discipline enseignée en langue étrangère.

5. Un besoin de formation

Les professeurs de langues de l'enseignement agricole sont, dans une très grande majorité, disposés à travailler à partir du CECRL dans une double exigence d'enseignement et d'évaluation. Après les nombreuses craintes ou incompréhensions exprimées, ils ont, par exemple, très convenablement intégré les nouvelles modalités d'évaluation des épreuves terminales du baccalauréat STAV. Mais ces craintes ont aussi été révélatrices d'un besoin de formation afin d'assurer au mieux leur mission et de se rassurer quant aux enjeux. Comprendre l'articulation entre les grilles d'évaluation par palier et les descripteurs du CECRL, saisir la progressivité des apprentissages selon les niveaux définis pour contractualiser avec les apprenants des parcours d'apprentissage personnalisés, articuler une séquence autour d'une tâche finale, entraîner pour favoriser la mise en œuvre des stratégies de réception, créer des consignes contextualisées, faire construire des apprentissages interculturels sont, parmi d'autres, des points qui méritent un temps d'échanges et de réflexion commune.

Si le CECRL est un outil qui doit faciliter l'enseignement et cadrer l'évaluation, encore faut-il pouvoir se l'approprier efficacement. On constate sur le terrain que certains professeurs sont encore démunis et le CECRL peut leur apparaître comme un «grand machin» plutôt rebutant. Des formations adéquates sauraient aisément démontrer que le CECRL est leur meilleur allié.

Références bibliographiques :

Ouvrage collectif, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, éditions Didier, 2001.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997-2009.

GARDIÉS C., HERVÉ N., coord., *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires*, Dijon, éditions Educagri, 2015.

GOULLIER F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, éditions Didier, 2005.

Ouvrage collectif, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Madrid, éditions Difusión FLE, 2009.

TAGLIANTE C., *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, éditions CLE international, 2005.

ANTIBI A., *La constante macabre*, Paris, éditions Math'Adore, 2003.

Sitographie :

BOURGUIGNON C., *L'enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet*, 2011 :

http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf

PUREN C., « Compilation des guides d'utilisation du CECRL », 2011 :

<http://www.christianpuren.com/2001/01/17compilation-des-guides-d-utilisation-du-cecrl/#permalink>

Guide pour les utilisateurs, élaboré sous la direction de John Trim, *Division des politiques linguistiques*, Strasbourg, 2002 :

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.htm>

Les dispositifs hybrides de formation : une dynamique d'innovation dans l'enseignement agricole ?

1. Quelques repères historiques

Historiquement, les dispositifs hybrides renvoient aux concepts de « *blended learning* » et d'« *integrated learning* » (Schneider, 2005) et d'« *expérience based learning* » (Gibbons et Gray, 2002) issus eux-mêmes de travaux autour de l'interdisciplinarité, du socio-constructivisme et des mécanismes de « *transfert d'apprentissage = transport + transformation* » (Genthon 1996). Tous ces concepts sont centrés sur l'apprenant et permettent l'articulation entre l'apprentissage au travail et à l'école. Ces démarches visent un apprentissage en profondeur et un ancrage des savoirs grâce à une intégration de toutes les dimensions théoriques et pratiques d'un objet de connaissance. Ils s'intéressent aux apprentissages, à la construction des objets de connaissances et à la manière la plus efficace de les intégrer dans une situation de formation. Il s'agit là d'un travail de scénarisation pédagogique qui n'est que l'un des aspects de la création d'un dispositif hybride qui doit aussi par ailleurs intégrer une dimension « *diversité des apprenants et manière d'apprendre* » et une dimension « *environnement technologique* ». Ainsi, un dispositif hybride de formation apparaît comme un véritable objet organisationnel qui peut bouleverser l'ordre établi dans les organismes de formation qui sont souvent bâtis sur un modèle transmissif privilégiant le face à face pédagogique ou, au contraire, sur un modèle « FOAD⁴¹ » privilégiant le tout à distance.

En France, Valdès (1995) est le premier auteur qui a fait usage du concept de « *dispositif hybride* » dans le cadre des formations en entreprise ; il justifie l'utilisation de ce nouveau type de formation par un besoin d'ouvrir les formations à ceux qui n'y viennent jamais du fait de contraintes économiques, spatiales ou temporelles. « *Il est nécessaire de raisonner différemment : non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en*

41 Formation ouverte et à distance dont l'exemple type au MAAF est Eduter-CNPR.

formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise en place de formations hybrides» (p. 6-7).

2. Comment définir les dispositifs hybrides, que prendre en compte ?

Mais qu'est-ce alors qu'un dispositif hybride de formation? Si l'on doit le définir simplement, c'est un dispositif articulant de diverses manières des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation.

Mais ce n'est pas si simple, ce dispositif doit s'inscrire plus largement dans un espace hybride de formation articulant des parcours négociés, un rythme et une pédagogie individualisés, des lieux multiples de formation, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques et des médias diversifiés et adaptés. Ainsi, dans cet espace, l'intégration de la présence et de la distance et l'usage des technologies permettent réellement la centration sur l'apprenant. Évidemment, cela nous conduit à nous interroger sur les méthodes et l'organisation à mettre en place au sein des établissements pour pouvoir créer les conditions de développement de dispositifs hybrides de formation.

Peraya (1999) considère qu' *«un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets»* (p. 153).

Les dispositifs hybrides de formation ne peuvent donc pas se cantonner à médialiser, à transposer via différents médias (sons, vidéos, supports électroniques lisibles type e-book, jeux sérieux, etc...) des contenus et des connaissances. Ces dispositifs doivent mettre en effet au premier plan les acteurs-apprenants et leur rôle dans le fonctionnement du dispositif et son enrichissement en en faisant de véritables auteurs-concepteurs en capacité de faire évoluer le dispositif hybride de par leur participation individuelle et de par leurs interactions. Ces dispositifs

s'inscrivent donc dans une dynamique d'innovation pédagogique pour laquelle les acteurs sont en position centrale.

C'est ainsi que les dispositifs hybrides sortent du paradigme mécaniciste ou déterministe pour s'inscrire dans des paradigmes constructiviste et socio-constructiviste dans lesquels les connaissances de l'apprenant priment sur le savoir à apprendre et permettent la construction de nouveaux savoirs par l'échange, la confrontation, le débat. Ainsi le dispositif hybride de formation doit être le lieu de la construction individuelle et collective de l'autonomie et des savoirs de chaque acteur y participant.

3. Hybridation et innovation

Depover, Quintin, Braun *et al.* (2003) considèrent les dispositifs hybrides comme une des modalités permettant d'ancrer l'innovation (les méthodes et techniques de l'enseignement à distance) sur des pratiques anciennes (la présence). *« Cette approche par hybridation correspond également à un souci d'accompagner l'innovation en assurant un ancrage par rapport aux pratiques habituelles. Dans cette perspective, nous prévoyons à l'avenir d'accentuer les aspects pris en charge à distance en diminuant la présence au cours [...] ».*

Effectivement, les dispositifs hybrides apparaissent comme innovants sur deux plans, le plan technologique (l'utilisation du numérique, des TICE) et le plan pédagogique, car ils introduisent un changement dans l'organisation spatio-temporelle des enseignements. Selon Charlier, Deschriver, Peraya (2006), ils peuvent être qualifiés d'« *enclave* » s'ils développent des pratiques en rupture avec l'institution existante sans pour autant affecter les pratiques de l'institution hôte, ou de « *tête de pont* » s'ils développent des pratiques en rupture avec l'institution existante affectant les pratiques de l'institution hôte. Dans ce dernier cas, l'institution hôte développe des ressources (supports de formation, centre de ressources) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle.

La mise en place de phases distancielles dans un dispositif de formation implique une rupture spatio-temporelle entre l'apprenant et l'enseignant. Enseigner à distance, c'est donc nécessairement recourir à des dispositifs médiatisés. Aujourd'hui, il s'agit principalement des technologies de l'information et de la communication et du Web. L'introduction de ces technologies dans les dispositifs de formation traditionnels modifie la communication et l'organisation du travail. Si distance rime avec utilisation des technologies,

ces dernières permettent en retour d'articuler la distance et la présence. Ces différentes innovations, introduites dans des systèmes de formation, transforment donc l'ensemble des dimensions de ces dispositifs. Ceux-ci peuvent s'enrichir de travaux sur le suivi de l'apprenant et le suivi des activités à distance. Les technologies numériques permettent notamment une plus grande ouverture, une accumulation et une médiatisation facilitée des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction. Par ailleurs, l'utilisation de ces technologies permet la communication synchrone et asynchrone bi-directionnelle qui rompt avec le *continuum* espace-temps de la formation traditionnelle et met en place des situations d'apprentissages favorables aux apprenants qui travaillent et échangent à leur rythme et dans leur pas de temps.

4. Hybridation, accompagnement humain et place des apprenants

Ce travail ne peut toutefois pas se faire sans accompagnement humain ; en effet, tout dispositif de formation quelles que soient ses modalités suppose la présence humaine.

Toutefois, l'organisation à distance de parties de formation introduit un suivi, un accompagnement de l'apprenant différent par rapport à une formation tout en présentiel. Cet accompagnement par des tuteurs formateurs faisant partie de l'équipe pédagogique, par des pairs ou par des experts externes, peut être « cognitif », « affectif » et « métacognitif » (Dionne, Mercier, Deschênes *et al.*, 1999). Il est évident également que cet accompagnement est très différent d'un dispositif hybride à un autre selon qu'il privilégie une approche pédagogique transmissive, individualiste ou collaborative. Chacune de ces approches est caractérisée par des choix opérés par les auteurs du dispositif hybride en matière de statut accordé aux connaissances, de représentation de l'apprentissage, de but final du dispositif, de choix laissés aux apprenants, de structure de cours, de capacités et critères d'évaluation de l'efficacité de l'apprentissage, de rôle accordé aux apprenants et aux tuteurs.

Le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans la construction d'un dispositif hybride est prépondérant. En effet, le modèle transmissif donne aux apprenants un rôle plutôt passif, car il considère la connaissance comme un objet externe aux sujets et à leurs expériences ; le modèle individualiste donne aux apprenants un rôle plutôt actif, car il considère que la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement ; et enfin le modèle collaboratif donne aux apprenants un

rôle plutôt proactif, car il considère que la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun. Le fait d'utiliser l'un ou l'autre de ces modèles influence, bien entendu, la conception des scénarios pédagogiques⁴² du dispositif hybride.

Un dispositif hybride de formation centré sur l'apprenant repose donc sur une organisation équilibrée entre présentiel et distanciel, entre autonomie et accompagnement, entre ligne et hors ligne (synchrone et asynchrone), entre travaux individuels et travaux collaboratifs, entre théorie et pratique, entre participation et distanciation, entre médiation et dispute, entre négociation et directivité, entre formel et informel, entre médiatisation et création de contenus, entre autoévaluation et évaluation formative et/ou sommative. Cette organisation permet alors d'enrichir les modes de formation traditionnels dominants dans les organisations qu'ils soient majoritairement présentiels (face à face) ou distanciels (FOAD).

Ainsi, dans le cadre d'un dispositif hybride de formation, il est primordial que les différentes fonctions pédagogiques médiatisées soient : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, accompagner, auxquelles il convient d'ajouter la fonction d'évaluation des apprentissages et des dispositifs qui est de plus en plus souvent médiatisée.

Au-delà de cette médiatisation, la médiation cognitive apparaît aussi comme centrale dans les dispositifs hybrides de formation. Cette médiation peut-être sémiocognitive ou épistémique c'est-à-dire orientée vers la connaissance de l'objet, sensorimotrice c'est-à-dire orientée vers les comportements gestuels et moteurs induits par le dispositif, praxéologique c'est-à-dire orientée vers les conditions de réalisation de l'action, relationnelle c'est-à-dire centrée sur la relation entre les sujets ou réflexive c'est-à-dire centrée sur le sujet lui-même. Il convient donc, lors de la construction d'un dispositif hybride, de s'interroger sur les médiations cognitives qui seront utilisées à chaque étape du scénario et pour chaque activité proposée et de tendre, là encore, vers une harmonie et un équilibre des fonctions cognitives mobilisées.

42 « Initié par un enseignant, une équipe pédagogique ou une équipe de conception dans le but d'encadrer les activités des apprenants, un scénario pédagogique décrit une séquence d'apprentissage, des objectifs pédagogiques et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs définis (comme, par exemple, l'identification des ressources didactiques nécessaires). Généralement, le scénario pédagogique donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation permettra à l'enseignant de vérifier l'acquisition des compétences recherchées chez l'apprenant. » (d'après *Wikipédia*, 2007-2016). « La notion de scénario pédagogique implique un enchaînement scénarisé d'activités d'apprentissage pouvant être représenté, formalisé (IMS LD, LOM, SCORM), réutilisé et adapté » (Charlier, Deschriver, Peraya, 2006, p 482).

Il est aussi important d'adapter le dispositif hybride au public et au niveau de formation; ainsi, plus le niveau visé est élevé et plus le public possède de compétences, plus le dispositif hybride pourra se complexifier et évoluer d'une approche pédagogique transmissive vers une approche plus individualiste voire socio-constructiviste. Ainsi le dispositif évolue vers plus de plages d'autonomie, plus de formation en distanciel qu'en présentiel, plus de diversification de l'accompagnement humain (introduction d'un accompagnement entre pairs, d'un accompagnement extérieur à l'institution et plus simplement d'un accompagnement par l'équipe pédagogique), plus de fonctions médiatisées (on sort de l'information et de la gestion pour aller vers la communication, la collaboration, la production).

5. Hybridation: autres avantages

Autre avantage, les dispositifs hybrides sont faciles à réguler, à contrôler. Ils permettent un accès quasi infini aux ressources du fait de l'utilisation des technologies du numérique (liens hypertextes, formation par rebonds successifs) et favorisent les interactions sociales (forums, blogs, wikis, commentaires...).

Ce travail à distance synchrone et asynchrone favorise aussi la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité puisque les technologies facilitent l'éclairage d'un objet d'étude par plusieurs spécialistes sous un angle différent sans qu'il y ait une nécessité de présence simultanée et permet à ces experts de se confronter via les espaces de travail collaboratifs ou simplement via les forums de discussion. Enfin, il est important que les dispositifs hybrides puissent prolonger l'acte de formation après la formation elle-même et constituent un véritable « service après-vente » de la formation qui ne s'arrête pas à la fin de l'année ou du cycle, mais qui peut continuer tout au long de la vie. L'avant, pendant, après prend ici tout son sens et des outils de type e-portfolio tels que Mahara permettent de compléter les plateformes LMS⁴³ telles que Moodle, Dokeos ex Claroline, Chamilo ou Acolad généralement utilisées comme support technologique des dispositifs de formation hybride.

Ainsi, Charlier, Deschriver, Peraya, (2006) donnent de « dispositif hybride » une définition plus aboutie : *« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose*

⁴³ *Learning Management System*. Une plateforme LMS est un logiciel web dédié à la formation en ligne. Cette solution permet d'accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage tout en assurant le suivi de son parcours pédagogique, le tout, à partir d'un matériel connecté (ordinateur, tablette, smartphone...).

l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation» (p 481).

6. Et dans l'enseignement agricole ?

Si actuellement la formation hybride existe ça et là dans l'enseignement supérieur ou dans la formation pour adultes à la fois en formation continue des personnels du MAAF (cf. dispositifs TUTAC⁴⁴ sur ACOUSTICE⁴⁵ en technologies de l'informatique et du multimédia, mathématiques, ou encore information-documentation) et des apprenants en formation (plate-formes de FOAD dans plusieurs CFPPA et chez EDUTER-CNPR), tout reste aujourd'hui à faire dans l'enseignement technologique et professionnel en formation initiale par alternance ou à temps plein même si des prémices existent dans certains EPLEFPA tels que celui d'Yvetot ou celui du Bourbonnais.

Aujourd'hui, le contexte semble favorable dans le cadre du 6^e schéma national prévisionnel des formations qui préconise de « *développer l'innovation pédagogique et le numérique éducatif* » et notamment de « *mieux intégrer les possibilités ouvertes par le numérique éducatif dans la réussite des apprenants* » et dans le cadre du plan Agriculture Innovation 2025 priorité 3 « *développer le numérique et l'agriculture connectée* ».

Il y a donc beaucoup à faire notamment en développant des dispositifs hybrides de formation permettant l'acquisition de la capacité professionnelle agricole ou de se former spécifiquement aux outils agricoles connectés via les modules d'initiatives locales ou des unités capitalisables d'adaptation régionale à l'emploi.

Les EPLEFPA doivent y réfléchir, car il y a là une formidable possibilité de faire des liens entre l'enseignement supérieur (#DigitAg⁴⁶), l'enseignement technique et le monde professionnel.

⁴⁴ TUTorat des Agents Contractuels, dispositif d'appui à la prise de fonction des nouveaux enseignants et formateurs contractuels des établissements publics de l'Enseignement Agricole.

⁴⁵ ACcompagnement Ouvert à l'USage des TICE, est un dispositif basé sur un plan de formation et d'échanges de pratiques à destination des enseignants/formateurs qui prend en compte les questions didactiques et pédagogiques plutôt que les approches orientées sur les outils et qui veut accompagner une dynamique autour des usages du numérique éducatif dans les établissements d'enseignement agricoles.

⁴⁶ #DigitAg est dédié à l'agriculture numérique et localisé à Montpellier. Il est porté par IRSTEA et regroupe d'autres organismes de recherche leaders (INRA, INRIA, CIRAD), 3 acteurs locaux de l'enseignement supérieur (université de Montpellier, Montpellier Supagro, AgroParisTech Montpellier), l'ACTA, la SATT AxLR et 8 entreprises (IDATE, Smag, Vivelys, Pera-Pellenc, Agriscope, Fruition Science, ITK, Terranis). 6 axes de recherche sont identifiés : TIC et sociétés rurales, TIC et innovation, acquisition de données, systèmes d'information, big data agricole, simulation. Il abritera une «graduate school» dédiée à l'agriculture digitale, il offrira plus de 150 bourses de masters, 56 bourses de thèses, 17 à 19 ans de post-doc et 72 mois de salaire pour l'accueil de scientifiques haut-niveau. Trois nouveaux parcours de master seront créés, ainsi que des dispositifs innovants d'enseignement.

Une véritable innovation pour l'enseignement agricole, terrain de tant de changements dans le passé, serait de prendre en compte cette nouvelle modalité de formation dans les cursus pour induire un changement et une alternative négociée au face à face pédagogique.

Cela suppose un changement dans le rôle des enseignants au moins pour une partie de leur temps et dans leur posture, plus d'accompagnateurs, de médiateurs, de passeurs que de diffuseurs de connaissances.

Ils pourront alors davantage travailler sur la construction et la co-construction des savoirs des apprenants que sur les apports stricts de contenus disciplinaires accessibles par ailleurs. De la même manière, le rapport à l'évaluation s'en trouvera modifié car une part d'auto-évaluation et de co-évaluation facilitée par l'usage des technologies et la distance peut être introduite. Ainsi, de tels dispositifs permettraient aussi de mieux lutter contre le décrochage scolaire et peut-être même de participer à l'ancrage⁴⁷ de certains apprenants dans la société de l'information et du numérique de ce XXI^e siècle.

Il serait par contre illusoire de penser qu'une dose de formation hybride pourrait diminuer les coûts de formation et la charge de travail des enseignants et formateurs, car les dispositifs hybrides nécessitent autant, voire plus, de travail qu'un dispositif classique au moins dans un premier temps. Mais ce travail n'est pas le même, la partie ingénierie pédagogique d'amont et conception du dispositif incluant notamment la recherche et l'évaluation de la qualité des informations mises à disposition et la partie suivi du travail effectué à distance et accompagnement humain prenant le pas sur l'animation du cours en présentiel.

Conclusion

Nous ne pouvons que réaffirmer l'intérêt du développement des dispositifs hybrides de formation en insistant de nouveau sur les effets qu'ils induisent d'une part sur les apprentissages qui se font plus en profondeur et s'ancrent davantage du fait des efforts faits par les apprenants pour comprendre par eux-mêmes, pour prendre du recul sur leur façon d'apprendre, pour suivre leur formation et planifier leur travail de manière autonome, et d'autre part

⁴⁷ Ancrocher les élèves, c'est les faire rester (plonger l'ancre), en les mobilisant et les engageant dans leurs parcours de formation. Mais, il s'agit également de leur donner des repères sociaux de citoyens, des repères professionnels, mais aussi des repères dans les apprentissages (donner un cap). Enfin, c'est leur permettre de partir et de s'insérer (lever l'ancre). (extrait du site *Chlorofil*, 2014, <http://www.chlorofil.fr/>).

sur l'apprenant lui-même qui développe des compétences personnelles et relationnelles nouvelles parmi lesquelles le goût de l'échange et du partage, la prise d'initiative, l'autonomie, la persévérance, la motivation, etc.

De la même manière, ces dispositifs conduisent au développement chez les enseignants de compétences professionnelles nouvelles tant pédagogiques que technologiques du fait, à la fois de l'acte d'ingénierie pédagogique et notamment de scénarisation pédagogique qui précède tout développement de dispositif hybride, et de l'acte de suivi et d'accompagnement individualisé des apprenants qui permet le bon déroulement de la formation dans ses phases distancielles qui viennent enrichir et compléter les compétences traditionnelles⁴⁸ du métier d'enseignant et lui donnent un intérêt nouveau.

Références bibliographiques :

CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », LAVOISIER, *Distances et savoirs* Volume 4, ISSN : 1765-0887, p. 469 à 496, 2006.

DEPOVER C., QUINTIN J.-J., BRAUN A., DECAMPS S., « D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux », *Distances et Savoirs*, 2 (1), p. 39-52, 2003.

DIONNE M., MERCIER J., DESCHÊNES A.-J., BILODEAU H., BOURDAGES L., GAGNÉ P., LEBEL C., RADA-DONATH A., « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance », revue *Distances*, 13 (2), 1999. http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf

GIBBONS J., GRAY M., « An integrated and experience-based approach to social work education : The Newcastle model », *Social Work Education*, 21 (5), p. 529-549, 2002.

GENTHON M., « Lectures plurielles de l'apprentissage », *En question - Les Cahiers de l'année*, Cahier 5, p. 157-169, 1996.

PERAYA D., *Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels*, Hermès, 25, p. 153-167, 1999.

⁴⁸ Cf. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et note de service DGER/SDEDC/2016-294 du 05/04/2016.

PERNIN J.-P., «Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage?», séminaire e-praxis «TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage», Lyon, 2003, http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/praxis/praxis_1.pdf

SCHNEIDER D., «Integrated learning @ TECFA», 2005, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/talks/coinf05/integrated-learning-coinf05.pdf>

VALDÈS D., *Vers de nouvelles formes de formations: les formations hybrides*, Paris, Mémoire déposé à l'université de Paris 2, 1995.

CHAPITRE XIII

Conduire autrement l'enseignement des Sciences économiques, sociale et de gestion (SESG) pour produire autrement : quelle place des SESG dans le projet « Enseigner à produire autrement » pour une formation à la transition agro-écologique réussie ?

Le projet agro-écologique lancé en décembre 2012 par Stéphane le Foll⁴⁹ engage les agriculteurs à mieux utiliser la vie du sol et les mécanismes biologiques naturels, à mieux préserver les ressources sur lesquelles s'appuie notre production agricole et répondre plus globalement aux demandes nouvelles exprimées par la société.

L'enseignement est questionné, il doit se mettre en accord avec ce projet politique d'une meilleure intégration de l'agriculture dans son environnement naturel et mieux répondre aux nouvelles demandes sociales qui recèlent par ailleurs de nouvelles opportunités et marges de compétitivité. Avec « Enseigner à produire autrement »⁵⁰, l'enseignement agricole doit faire évoluer son projet éducatif et se mobiliser dans ce sens.

Sur quels enseignements pratiques et méthodes pédagogiques doit s'appuyer la formation en Sciences économiques sociales et de gestion, c'est ce qu'envisage cet article.

En dépit des fortes spécialisations et intensifications conduites au cours des 50 dernières années, les exploitations agricoles sont malgré tout demeurées diversifiées et certaines retrouvent même une plus grande diversité, voire gagnent en performance « globale ». Cette nouvelle spécificité en développement doit être encouragée, le projet agro-écologique a fait ce pari. En effet, les défis auxquels toutes les exploitations agricoles sont confrontées

⁴⁹ Voir Le projet agro-écologique pour la France : <http://agriculture.gouv.fr/le-projet-agro-ecologique-pour-la-france>

⁵⁰ <http://www.chlorofil.fr/enseigner-a-produire-autrement/le-plan-enseigner-a-produire-autrement.html>

demeurent sociaux, économiques et environnementaux. Ils se posent à l'agriculture de manière récurrente, à la fois, au niveau individuel, pour chaque exploitation, pour chaque entreprise agroalimentaire, et au niveau collectif, pour la commercialisation, pour l'organisation des filières, pour l'accompagnement des agriculteurs et pour la dynamique des territoires. La discipline économique doit bien s'y inscrire, pour tourner l'agriculture et ses filières agricoles et agroalimentaires vers l'avenir, pour les adapter aux nombreux défis à relever : respect de l'environnement, sécurité alimentaire, nouvelles attentes de la société et performance économique.

Depuis plusieurs années déjà l'enseignement agricole fait cet effort, et différents plans successifs mis en œuvre attestent de cette volonté de prendre en compte le développement durable, y compris sur les exploitations agricoles des EPLEFPA (plan Écophyto 2018⁵¹, plan Énergie⁵², Stratégie nationale pour la biodiversité⁵³, Éducation au développement durable⁵⁴, Programme national pour l'alimentation⁵⁵), avec l'implication des responsables et des enseignants. Enfin, pour répondre à ces enjeux, l'enseignement agricole a rénové ses référentiels et placé de fortes exigences dans le développement durable. Avec le plan « enseigner à produire autrement » il propose de développer des pratiques pédagogiques plus adaptées, mais aussi de repenser le rôle des exploitations agricoles constitutives des EPLEFPA, de renforcer la gouvernance régionale, ou encore de repenser la formation des personnels et accompagner les établissements dans leurs projets.

Avec les principes agro-écologiques tel que définis dans le projet politique, même s'ils apparaissent essentiellement basés sur une nouvelle approche agronomique largement reconnue, la place des Sciences économiques sociales et de gestion demeure essentielle pour conduire et gérer des exploitations viables et vivables, répondant bien à l'ensemble des principes du développement durable initié par le rapport Bruntland⁵⁶ et aux recommandations faites au Sommet de la Terre à Rio et son Agenda 21.

51 Plan qui vise à réduire progressivement l'utilisation des produits phytosanitaires (communément appelés pesticides) en France tout en maintenant une agriculture économiquement performante.

52 Le plan Énergie pour l'agriculture prévoit de développer un « modèle français de la méthanisation agricole » pour faire de la méthanisation agricole collective de taille intermédiaire un complément de revenus pour les exploitations agricoles, en valorisant l'azote et en favorisant le développement de plus d'énergies renouvelables ancrées dans les territoires.

53 Stratégie Nationale pour la Biodiversité : plan pour l'organisation des acteurs et des structures chargées des politiques de préservation de la biodiversité pour exploiter durablement les ressources naturelles renouvelables, œuvrer pour la diversité et la qualité des habitats.

54 Éducation au Développement Durable : plan d'Éducation au développement durable initié à partir de 200 avec la circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004 et généralisé avec la circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007.

55 Le programme national pour l'alimentation est le cadre dans lequel est élaborée, en France, la politique publique de l'alimentation.

56 Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins.

Vues dans toute leur acception, les nouvelles pratiques agronomiques, plus respectueuses de l'environnement, comprises comme une gestion qui croise interactions biologiques et pratiques agricoles ne suffisent pas. De nouvelles approches de la productivité, de nouveaux modes de commercialisation, des projets territoriaux de proximité et des procédures nouvelles (création des GIEE⁵⁷, territorialisation des aides, meilleure prise en compte des pratiques plus favorables à l'environnement, etc) doivent soutenir cette mise en œuvre, car le projet agro-écologique intègre l'ensemble de ces problématiques et les SESG y participent.

Ici, sans oublier l'impérieuse nécessité de conduire un enseignement pluri ou interdisciplinaire (*voir infra*), il est proposé de :

- balayer des pistes de formation sur lesquelles l'enseignant en Sciences économiques sociales et de gestion doit porter ses efforts,
- proposer des modalités pédagogiques mieux adaptées pour traiter efficacement la gestion du développement durable et particulièrement sa déclinaison agro-écologique sur l'exploitation agricole.

Dans un premier temps, cette réflexion est conduite sur trois niveaux : l'économie générale d'abord, l'économie territoriale et l'économie des filières ensuite et enfin la gestion de l'entreprise agricole, le fonctionnement du système d'exploitation et la stratégie à conduire. On peut résumer ces trois niveaux par le vocable : « macro, méso et micro-économique ».

On envisagera ensuite les modalités pédagogiques et démarches à privilégier en se reposant essentiellement sur les enseignements nouveaux à développer ainsi que sur la pluridisciplinarité, comme par exemple dans le référentiel de diplôme rénové du BTSA ACSE⁵⁸.

Il s'agit d'une réflexion sur des propositions d'amélioration des conduites pédagogiques ; s'il peut être postulé que des enseignants reproduisent encore le plus souvent une formation où les techniques et pratiques habituelles prédominent, il est certain que de nombreux enseignants innovent et s'adaptent à ces nouvelles attentes, et que ces pratiques doivent être encouragées.

57 GIEE : Groupement d'Intérêt Économique et Environnemental.

58 Brevet de Technicien Supérieur en Agriculture Analyse et Conduite Stratégique de l'Exploitation.

1. Quelles notions et contenus privilégiés pour enseigner les SESG autrement ?

- D'un point de vue macro-économique

En économie générale, en considérant les possibilités pédagogiques proposées par le référentiel du tronc commun des BTSAs, (module M21 : *Analyser les transformations sociales et économiques et leurs enjeux pour se situer dans les débats de société*), le champ agro-écologique peut être abordé dans l'étude des enjeux et défis mondiaux pour notre planète. Il s'agit d'amener les apprenants à réfléchir à une vision alternative, intégrant le temps long et les concepts du développement durable dans les choix économiques permettant «aux générations actuelles de satisfaire à leurs besoins sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs».

Tous les enjeux globaux de développement (épuisement des ressources non renouvelables notamment) sont à confronter aux approches et théories conventionnelles de l'économie, souvent de moyen terme (croissance, chômage, commerce international, etc.).

On s'appuie ici davantage sur les atteintes effectives à l'environnement, sur les coûts non comptabilisés (les externalités), sur la crise environnementale mondiale, la sécurité et souveraineté alimentaire (Altieri) sur le droit à l'alimentation (O. De Schutter), sur les conséquences de l'agriculture intensive dans les pays en développement, et plus largement sur les enjeux pour nourrir l'humanité (M Griffon)

Enfin, il s'agit de conduire une démarche critique, inductive (*voir infra*), de mettre en discussion les controverses de l'économie, dévoiler les enjeux globaux de développement : capital humain (éducation, santé), capital social (liens sociaux) et d'ouvrir la réflexion sur une macroéconomie écologique alternative, peu évoquée à ce jour.

Les courants «hétérodoxes» peuvent être présentés, comme la bio-économie (N. Georgescu-Roegen, R. Passet) qui remet en cause dans la théorie économique le principe de l'équilibre général, et qui intègre le développement durable en prenant en compte l'existence de contraintes naturelles, «ouvrant de facto l'économie à la biosphère», dans une approche plus systémique, et

qui considère l'approche néo-libérale de l'environnement insuffisante. Portant sur l'internalisation des coûts écologiques (émission de droits à polluer, la taxe carbone...) cette solution néo-libérale apparaît insatisfaisante aux « bio-économistes », car ne prenant pas suffisamment en compte les conflits patents entre la sphère économique et celle de la vie et de la nature. On peut (on doit) aussi appréhender le concept d'économie collaborative, aujourd'hui de plus en plus « connectée », plus économe, avec échange, recyclage, partage (co-voiturage par ex.) de biens ou services, entre particuliers, pratique déjà en œuvre et connue des apprenants. En définitive, il s'agit de proposer une vision alternative, innovante qui intègre dans les choix économiques le temps long du développement durable et qui envisage une « économie plus économe » intégrant mieux les coopérations sociales hors marché.

- D'un point de vue méso économique

Il s'agit de développer les différents aspects de l'activité sectorielle favorisant la durabilité ; on pense notamment au champ de l'économie agro-alimentaire (recyclage des déchets, circuits courts, optimisation des coûts liés aux transports et à la distribution de produits agricoles, etc.). Intégrée assez largement dans les différents référentiels de diplômes (systèmes alimentaires, qualité, éducation à la santé, bien-être animal, etc.), cette approche est à étudier de manière systémique et à toutes ses échelles territoriales.

C'est ainsi que le « volet agro-écologique » ne peut être abordé uniquement à l'échelle du maillon « agricole » et de son approche agronomique. Il est nécessaire de s'intéresser à toute la chaîne agro-alimentaire, ce qui inclue les systèmes alimentaires, les modes de distribution (circuits courts, AMAP, économie participative, recyclage et média Internet), la demande des consommateurs, l'origine des produits (transparence, traçabilité, qualité), les impacts sanitaires, nutritionnels et environnementaux. Il ne s'agit pas uniquement de « produire autrement », il s'agit aussi de « transformer et vendre autrement » de manière socialement équitable, d'enrichir et valoriser les produits dans une démarche durable lors des étapes de transformation et de distribution des produits issus de l'agro-écologie.

Cette approche doit aussi être territorialisée. Nombreux sont les référentiels* qui intègrent cet aspect du développement. Par ailleurs le projet politique inclut bien cette vision, y compris pour les établissements qui doivent s'intégrer au projet régional comme le prévoit l'un des axes du projet.

** Tous les référentiels de diplôme et notamment les référentiels récemment renouvelés (BTS ACSE, DARC, Bac Pro CGEA, CGE Vigne et Vin, CAPa, etc.), ont inséré dans leurs modules de formation la référence explicite au développement durable et l'agro-écologie.*

Cette notion de développement local reste bien une spécificité de l'enseignement agricole. Les référentiels de formation prévoient dans toutes les filières des stages « territoire ». Cette démarche ne peut, par principe, qu'être conduite sur le terrain et en lien direct avec les acteurs locaux. Territoriale et pluridisciplinaire par essence, elle est conduite de manière très diverse dans les établissements, (BTS ACSE renouvelé par ex.). Les référentiels laissant une large autonomie aux équipes pédagogiques, celles-ci ne se l'approprient parfois pas autant qu'il serait possible. Et quand elle est mise en œuvre, elle l'est, encore souvent, imparfaitement, de manière insuffisamment inductive, ne privilégiant ni les démarches d'enquête ni la mise en œuvre d'un projet. Cette démarche mérite donc une plus grande attention (*voir infra*).

- Enfin l'approche micro-économique

Il faut préciser dès à présent que la démarche agro-écologique centrée sur l'unité de production doit être d'abord et avant tout une démarche « *bottom up* », de la pratique à la théorie. Elle se conduit obligatoirement selon une approche systémique* à toutes les échelles, et prend prioritairement en compte les éléments biotiques (vie du sol, des plantes), abiotiques (climat, eau, qualité physique des sols), du domaine de l'écologie et de l'agronomie. Mais elle doit aussi impérativement inclure les éléments économiques (la viabilité), sociaux (la vivabilité, l'alimentation, la qualité, la santé, etc.), le contexte territorial et historique, etc.

** L'approche globale de l'exploitation agricole, (AGEA), et son diagnostic, outil de gestion prospectif des exploitations initié à la fin des années 80 et en place dans toutes les formations de l'Enseignement Agricole a déjà permis cette approche systémique et pluridisciplinaire. Bien rodée, elle doit s'enrichir pour proposer au-delà du diagnostic un outil de pilotage stratégique en phase avec les principes de l'agro-écologie. Il ne s'agit pas d'une révolution mais bien d'une évolution de pratique à mettre en œuvre.*

Avec ce type de démarche, on ne propose pas un projet d'exploitation « clés en main », reproductible, c'est-à-dire efficient en toutes circonstances. Ce projet doit prendre en compte le contexte dans toutes ses dimensions de durabilité, avec un système qui doit être amendé chemin faisant, dans un objectif d'amélioration permanente, l'objectif général étant d'initier une vision agricole et rurale plus durable.

La technique d'amélioration du système à mettre en œuvre est d'abord issue de l'observation de terrain, et elle tient compte, en matière de gestion économique et sociale, d'une part de la vision, de la volonté de l'exploitant et d'autre part des opportunités à prendre en compte, des menaces de l'environnement, des réglementations. Il s'agit bien de rechercher une performance globale économique, environnementale et sociale du système plutôt que le seul produit global et la productivité maximale avec la baisse des coûts unitaires. Il s'agit de « pointer » les problèmes (les menaces, les dysfonctionnements, etc.), de conduire ensemble – avec le décideur – des améliorations à apporter, de susciter des pratiques innovantes dans le cadre du territoire support, voire en collaboration, réflexion, concertation et mise en œuvre collective, avec les pairs, ici les exploitants d'un territoire donné. Pour le « technicien », il s'agit bien d'une démarche d'accompagnement de l'exploitant (du décideur, du chef d'entreprise), permettant des adaptations du système, des innovations locales co-construites qui respectent mieux l'environnement, tout en conservant la viabilité du système sans recherche de la productivité « quantitative » maximale. Et s'il y a un « technicien » à former, il ne s'agit plus d'un « conseiller » mais d'un « accompagnant ». Concilier la performance « qualitative », sociale, économique avec la performance environnementale, doit devenir aujourd'hui un enjeu majeur de gestion, à considérer comme tel par les enseignants.

En définitive, cette approche micro-économique centrée sur l'unité de production ne peut donc s'envisager que de manière pluridisciplinaire et elle doit conduire à une réflexion au cours de laquelle il s'agit de trouver la meilleure stratégie adaptative de différenciation, d'innovation émergente, tout en prenant en compte les incertitudes, le temps long. L'ensemble du projet doit être considéré : coûts et gains environnementaux et sociaux, rentabilité, mise en marché, qualité des produits, insertion dans le territoire.

Par ailleurs si certains outils de base de l'analyse de gestion ne changent pas (méthodes comptables, ratios de rentabilité, étude économique et financière de projet) leur utilisation doit évoluer. Au-delà des comparaisons intergroupes, des normes et concepts de gestion bien établis institutionnellement, il convient d'interpréter différemment les chiffres constitutifs de ces indicateurs au regard de la durabilité, et plus singulièrement, pour mettre en évidence et agir sur les leviers (techniques, humains, conjoncturels...) permettant d'optimiser la performance économique du système en fonction des menaces et opportunités repérées. C'est ainsi que d'autres outils ou normes doivent impérativement y être adjoints, notamment des critères qualitatifs (critères et indicateurs de durabilité - IDEA⁵⁹, autres...). La difficulté est bien prégnante d'autant que les références et/ou outils correspondants sont encore trop peu vulgarisés ou insuffisamment stabilisés. Nos enseignants, même s'ils font preuve d'un sens critique aiguisé, sont encore insuffisamment formés, à cette approche agro-écologique stratégique (comme nos agriculteurs d'ailleurs!). Ils ne la privilégient pas encore suffisamment et peuvent même paraître dubitatifs quant à cette nouvelle vision. Produire autrement c'est d'abord un changement d'état d'esprit, mais aussi un changement de raisonnement, de repères scientifiques et de référence. Il en est de même pour «Enseigner à produire autrement» (Mayen 2013)⁶⁰ pourrait-on dire.

2. Quelles démarches pédagogiques et support de formation pour «Enseigner à produire autrement»

La question est de savoir quelle pédagogie mettre en œuvre pour «enseigner à produire autrement» avec les SESE, en accord avec le projet agro-écologique.

L'axe 1 du plan «Enseigner à produire autrement» cible notamment «l'adaptation des enseignements et des pratiques pédagogiques à la complexité des systèmes de production et de décision des entreprises agricoles». Il souligne encore que «cette démarche implique une accentuation des approches pédagogiques interdisciplinaires». Avec ces orientations, il apparaît indispensable que les SESE s'impliquent mieux sur ces problématiques transversales pluridisciplinaires⁶¹ et proposent des enseignements novateurs dans les diverses situations éducatives proposées notamment dans les référentiels comme le

59 IDEA : Indicateur de durabilité des exploitations agricoles (Vilain, 2003) offre un contenu pratique à la notion de durabilité à l'échelle de l'exploitation en intégrant une échelle agro écologique, une échelle socio-territoriale et une échelle économique pour apprécier, à l'aide d'indicateurs chiffrés, les forces et les faiblesses du système de production, et identifier des voies d'amélioration vers plus de durabilité.

60 Mayen Patrick, «Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement», *Revue POUR*, p. 247 à 270. ISSN en ligne : 2426-6507, <<http://www.cairn.info/revue-pour-2013-3.htm>>.

61 La pluridisciplinarité envisagée ici est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération entre les disciplines en vue d'une réalisation commune et comprend l'interdisciplinarité comme démarche pédagogique et/ou la transdisciplinarité, qui permet l'acquisition de compétences communes (transversales) aux disciplines associées.

stage territoire, mais aussi et surtout sur le cœur de ce plan, l'exploitation agricole objet d'étude d'un projet agro-écologique à construire. Ces deux objets vont être évoqués.

Quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) privilégier? Quelles démarches?

De manière générale, encore aujourd'hui la méthode «expositive» ou transmissive reste la plus utilisée. L'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet ses connaissances; les outils de gestion sont construits essentiellement sous forme d'exposés: c'est le cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant et à la construction des savoirs par l'apprenant lui-même. Toutefois, la méthode devient démonstrative voire expérimentale, quand, cas le plus fréquent, ce cours est complété, enrichi, par des séances où l'apprenant est mis en activité pour appliquer, valider ce qu'il a appris, avec des travaux dirigés ou travaux pratiques, en visite d'exploitation agricole, pour un diagnostic, ou encore en valorisant le stage, le rapport ou dossier de stage.

Ce travail est conduit en collaboration avec des techniciens agronomes, zoo-techniciens, de manière pluridisciplinaire et le support en est une exploitation agricole souvent «conventionnelle». Même s'il s'agit de proposer un diagnostic de l'exploitation observée, démarche active donc, il s'agit toujours de vérifier ce qui diffère vis à vis de la référence à un groupe, à un «modèle» (points forts, points faibles, etc.). Avec cette méthode l'apprenant acquiert un savoir-faire par simple imitation, qu'il sera lui-même incité à reproduire. Cette approche globale (AGEA⁶²), initiée au début des années 90 permet toutefois, avec l'entretien conduit avec l'exploitant, de comprendre les raisons qui amènent l'exploitation à développer un système de production qui s'écarte parfois des «bonnes techniques» agricoles. Par ailleurs, les stages territoires font bien également l'objet d'une démarche de découverte, mais incluent plus rarement le(s) projet(s) de territoire à conduire vers un développement plus durable. Que faire donc pour conduire une démarche plus expérimentale, inductive, une démarche de projet agro-écologique?

Pour une démarche active, expérimentale et inductive

Que doit-on améliorer ou initier pour répondre à ces nouveaux enjeux?

Le projet agro-écologique tel que défini, sous-entend que l'agro-écologie repose sur une adaptation fine aux conditions de chaque situation, sans recette toute faite, mais en recherchant, avec une intelligence collective, les solutions les mieux adaptées à chaque contexte.

Ainsi, l'agro-écologie exige de construire des capacités qui par définition ne peuvent se résumer à une simple application de connaissances préétablies mais

⁶² AGEA : Approche Globale de l'Exploitation Agricole.

bien construites à partir de l'expérience elle-même. Et la compétence attendue ne peut être figée, elle est évolutive, car il s'agit aussi d'innover et d'anticiper.

C'est en ce sens que pour «enseigner à produire autrement» il devient essentiel de conduire les enseignements en pédagogie active, qui prennent appui sur l'observation, le concret, avec une méthode pédagogique interrogative ou maïeutique* dans laquelle l'enseignant ne doit pas systématiquement «énoncer lui-même les vérités», mais permettre aussi aux apprenants de les découvrir par eux-mêmes.

* Méthode socratique reposant sur l'interrogation et se proposant d'amener un interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, à l'exprimer et à le juger (d'apr. Foulq-St-Jean 1962).

Stage territoire, étude de cas de systèmes d'exploitation agricole, stages en exploitation, sont bien des lieux privilégiés d'une telle démarche, qui doit devenir centrale.

«Rappelons aussi que le savoir suppose de recourir, de façon critique, à l'observation et à l'expérimentation. Cela est vrai pour les sciences qui ont la matière et le vivant pour objet comme pour celles qui s'intéressent à l'homme et aux sociétés humaines.» (Marc Michel⁶³)

Les stages territoire, pluridisciplinarité et démarche agro-écologique

Historiquement présentes dans l'enseignement agricole, les démarches inter., trans., et/ou pluridisciplinaires, sont inscrites dans tous les référentiels de diplômes de l'enseignement agricole quel que soit le niveau. Elles sont souvent mises en place dans le cadre des stages territoires et/ou sur des enjeux de développement durable.

Trop souvent sous-exploités pédagogiquement, ces derniers doivent être mieux conduits en privilégiant une pédagogie inductive, de découverte, qui regroupe réellement tous les acteurs disciplinaires concernés, qui vont apporter leurs regards croisés et qui implique tous les acteurs du territoire concerné.

Ces stages «de développement local» sont des supports essentiels pour mieux comprendre les rapports entre nature, agriculture (terroirs, paysages) et société, entre rural, urbain et périurbain, pour mettre en évidence les

63 Marc Michel, «La démarche inductive en pédagogie», *Le Portique* [En ligne], 9 | 2002, mis en ligne le 08 mars 2005, consulté le 25 octobre 2016. URL : <http://leportique.revues.org/182>

diversités d'objectifs de développement et de contraintes, pour remettre en cause ces objectifs et la manière de raisonner au fur et à mesure qu'évoluent le contexte et les attentes de la société. Cela permet de placer les apprenants dans une attitude qui soit celle de la réflexion/décision, face à une question ou un problème environnemental, social, économique, davantage que celle de l'application d'une norme à portée générale.

«La didactique mise en œuvre doit être adaptée à cette transformation de l'objet de la formation. Elle doit permettre des capacités de diagnostic et de conception individuelles et collectives et le développement d'un esprit critique indispensable à une époque où les moyens de communication permettent la promotion très rapide de recettes, qui doivent pouvoir être évaluées par ceux qui les reçoivent.»⁶⁴

L'exploitation agricole, support central du projet agro-écologique

Le projet agro-écologique de la France s'intéresse à l'ensemble du secteur agricole et agro-alimentaire, mais l'exploitation agricole reste particulièrement ciblée. Elle est incitée à renouveler son système productif et doit devenir plus économe en ressources environnementales, et particulièrement en intrants chimiques. Sciences agronomiques et écologie sont mises à contribution pour initier cette évolution et conduire une pédagogie active et démonstrative permettant de mieux gérer les interactions entre les agro écosystèmes et les besoins humains. Cette volonté affirmée sous-tend l'abandon dans l'enseignement agricole des prescriptions techniques génériques, ainsi que des systèmes bien normés.

Quelles conséquences pour les Sciences économiques, et pour l'enseignement de la gestion de l'exploitation?

En dehors des outils usuels et réglementaires de comptabilité ou outils de gestion qui restent valides, il s'agit de compléter ces outils par une appréciation qualitative critériée sur la durabilité, IDEA par exemple et la démarche de gestion doivent maintenant reposer sur une approche alternative à l'approche AGEA.

64 Thierry Doré - Enseigner à produire autrement - 2013.

Comme formulé avec la rénovation du BTSA ACSE, c'est le management stratégique* «agro-écologique» qui doit permettre une formalisation des stratégies en prenant en compte l'adéquation entre motivations de l'agriculteur, exigences de l'environnement, adaptation aux perspectives agricoles, capacités de l'entreprise à atteindre ses objectifs avec l'analyse du contexte intégrant une organisation dans la durée et une mesure des résultats obtenus.

* Capitaine M., Garnier A., Jeanneaux P., Chabin Y., Pervanchon F., Bletterie N., de Torcy B. et de Framond H., «Accompagner la démarche de management stratégique de l'exploitation agricole», *Économie rurale*, n° 337, p. 75-90, 2013.

L'enseignant de gestion conduit cette approche sur le terrain, avec les acteurs, exploitant(s) agricole(s), avec la participation active des apprenants, au cours de laquelle, opportunité, menaces, réglementations, diversité et qualité environnementale des processus productifs, résilience sont interrogées. L'analyse des systèmes d'exploitations agricoles, ne doit pas se résumer, à l'issue de l'entretien avec l'exploitant, à la compréhension de son fonctionnement. Elle doit se poursuivre par la conception d'un projet d'amélioration ou projet innovant, intégrant les éléments ci-dessus et comprenant un suivi. Et cette étude doit naturellement regrouper tous les enseignants concernés, agronomes, zootechniciens et autres (biologistes, historiens, géographes...) qui doivent apporter leurs regards complémentaires.

L'exploitation agricole de l'établissement, peut (doit) servir de support, mais des exploitations agricoles locales, candidates à une étude et un projet, peuvent très favorablement devenir partenaires.

Pour autant, les apports de connaissances trouvent toujours leur place et cette manière de procéder, propre à une approche prioritairement inductive, permet de valoriser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Les apprenants doivent être amenés à conduire et construire une réflexion personnelle de façon critique, à mieux observer pour comprendre, à comparer par eux-mêmes, à cerner les singularités. C'est ainsi qu'il s'agit aussi d'un changement de posture de l'enseignant (de tous les enseignants dans ce cadre pluridisciplinaire et/ou interdisciplinaire), des élèves, du DEA⁶⁵ et/ou de l'exploitant support du projet, devenus plus acteurs. Tout ce processus de «reconception» enrichit l'ensemble des apprentissages.

65 Directeur des Exploitations Agricoles des lycées de l'enseignement agricole

Conclusion

La triple performance, économique, écologique et sociale, enjeu affiché du ministère chargé de l'Agriculture, inscrite dans le projet agro-écologique est le moteur du plan «Enseigner à produire autrement». Les enseignants de Sciences économiques et sciences de gestion doivent pleinement participer à cette transition vers de nouveaux modèles de production plus durables qui reposent sur une modification majeure des cadres de pensée comprenant des controverses éventuelles et des modes d'acquisition des savoirs et des pratiques «hybrides», co-construits avec tous les acteurs.

Les enseignants sont pour la plupart déjà rompus à une formation reposant sur le terrain et sur des cas pratiques. Mais le renouvellement des pratiques et savoirs passe par une lecture plus durable des enjeux nationaux, internationaux et planétaires, tant alimentaires que productifs. Au niveau de l'exploitation agricole, le produire autrement doit se matérialiser par une approche pluridisciplinaire renouvelée et renforcée, une méthode inductive et expérimentale, intégrant une diversification du choix des exploitations étudiées, impliquant davantage les étudiants et naturellement les équipes d'enseignants et les DEA. L'approche globale doit évoluer vers une approche stratégique agro-écologique, incluant l'innovation environnementale, sociale et collective en matière de coopération, d'organisation du travail et de modes d'investissement. Elle doit intégrer aussi la complexité, les doutes, les aléas et l'incertitude, le risque. Cette démarche doit porter sur des projets concrets, des innovations technologiques, techniques, commerciales, initiés sur l'exploitation annexée, et/ou sur l'atelier technologique, en collaboration avec les professionnels locaux, agriculteurs ou autres qui doivent devenir partenaires. C'est dans ces conditions que l'enjeu sera relevé.

Quelques expressions ou mots clés issus des regards d'étudiants sur l'agro-écologie⁶⁶:

Hybridation, des espaces, des acteurs, des savoirs, des postures.

S'entraîner à raisonner l'action, apprendre à problématiser, diversifier les hypothèses, diagnostiquer, expérimenter, évaluer, ajuster, faire évoluer les points de vue, instiller le doute, découvrir la diversité, autoriser l'expression des points de vue, mettre en débat, accepter l'incertitude, diminuer la prescription, autoriser et s'autoriser à agir, responsabiliser les étudiants, être à la fois expert et accompagnant.

66 Regards d'étudiants sur l'agro-écologie - http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/epa/Documents/epa-doc-RegardsElevesAgroecologie.pdf

Références bibliographiques:

ALTIERI M.A., *L'agroécologie. Bases scientifiques d'une agriculture alternative*, éditions Debard, Paris, 1986.

HOLT-GIMÉNEZ E., ALTIERI M., *L'agroécologie, la souveraineté alimentaire et la nouvelle révolution verte*, 2012.

DE SCHUTTER O., *Rapporteur pour le droit à l'alimentation aux Nations unies*
« Notre modèle agricole mondial est à bout de souffle », <http://www.lemonde.fr/planete/article/2014/04/29/>

GRIFFON M., « Pour une agriculture écologiquement intensive », QUAE, divers travaux.

GEORGESCU-ROEGEN N., *The Entropy law and the Economic Process*.

PASSET R., « L'économie et le vivant », *Économica*.

CHAPITRE XIV

Agroéquipements et agro-écologie: des innovations et des évolutions importantes

Le secteur des agroéquipements est le siège d'innovations importantes, liées aux récentes évolutions technologiques issues du secteur industriel qui modifient leur conception, leur usage et leur fonctionnalité pour répondre aux besoins d'une agriculture performante dans les domaines économique, environnemental et social. La mise en œuvre et la maîtrise de leur utilisation, en particulier des nouvelles technologies, sont l'une des clefs de la réussite de l'agro-écologie :

«L'évolution de l'agriculture vers la triple performance, économique, sociale et environnementale, passe par la mise en œuvre de nouvelles pratiques dont certaines supposent la mise au point d'agroéquipements totalement innovants. La robotique est, avec les capteurs, une voie technologique de rupture efficace pour rendre possibles, accompagner, voire guider, les changements de pratiques et de systèmes. Ces évolutions contribuent directement au projet agro-écologique.»⁶⁷

1. Le secteur des agroéquipements

1.1. Une grande diversité technologique

Les agroéquipements regroupent les machines et matériels autonomes, les outils mécaniques attelés, les bâtiments et leurs installations ainsi que les systèmes de pilotage, de communication et d'informations dédiées.

À l'image de la variété des productions agricoles pour lesquelles ils sont conçus, les agroéquipements se caractérisent par une grande diversité technologique. Ils doivent répondre aux besoins spécifiques :

- des productions végétales (cultures céréalières, oléagineuses, protéagineuses, arboriculture, viticulture, productions maraichères, production forestière, etc.);
- des productions animales hors sol, de plein air, intensif et extensif, (lait, viandes, aquaculture, conchyliculture, etc.);

⁶⁷ Le Foll S., édito alim'agri n°1565, octobre/novembre/décembre 2016 p. 7, 2016.

- des cultures spécialisées (riziculture, culture de la canne à sucre, banane, etc.);
- de l'aménagement paysager.

Les matériels sont principalement utilisés par les exploitants agricoles, leurs salariés et les entrepreneurs de travaux agricoles et de travaux paysagers ou forestiers. La technicité des matériels nécessite une formation spécifique préalable à leur pleine utilisation en sécurité. Souvent dispensée par le distributeur (mais pas seulement) cette formation doit permettre à l'utilisateur d'exploiter l'ensemble des fonctionnalités de son matériel. Cet enjeu est d'autant plus important que les agroéquipements constituent le premier poste d'investissement des exploitations agricoles, avec une variabilité importante en fonction de la taille de l'exploitation, de sa structure, de son environnement et des productions.

1.2. De l'automatisme à la robotisation

L'électronique embarquée apparaît dans les années 90 puis se généralise. Elle permet d'automatiser et d'alléger certaines tâches de l'opérateur selon une programmation préétablie : passage automatique et gestion des rapports de boîte de vitesses en vue d'économiser du carburant, programmation des manœuvres de demi-tours en bout de champ pour réduire la pénibilité du travail, distribution automatisée des concentrés des troupeaux, etc.

Deux décennies plus tard, les transferts de technologies issues du secteur industriel sont à l'origine du développement de la robotique agricole. Le robot de traite est sans doute l'exemple le plus emblématique de cette dernière évolution. Ces robots interagissent avec leur environnement pour adapter leurs actions dans un contexte évolutif avec une autonomie relative. La robotisation permet à l'utilisateur de ne pas avoir à surveiller en permanence la machine.

Les modèles de robots les plus évolués sont capables d'exécuter seuls des tâches complexes, couplant des fonctions de mobilité et d'interaction avec leur environnement. Ils permettent de prendre en charge les travaux répétitifs et pénibles. Par exemple, les robots de préparation et de distribution des fourrages engendrent moins de nuisances pour les animaux et distribuent plusieurs fois par jour la ration pour augmenter la productivité. Ils sont connectés au logiciel de gestion du troupeau pour simplifier le suivi de l'alimentation par l'éleveur.

Les systèmes de guidage automatisé se sont rapidement imposés pour les matériels de forte puissance. Dans leur version la plus basique, ils indiquent, sur une interface visuelle, la trajectoire à suivre selon un itinéraire préétabli lors du premier passage du tracteur dans la parcelle. Dans la version la plus élaborée, le système dirige le tracteur sans l'intervention du chauffeur, de manière plus précise et en optimisant les trajectoires. L'autoguidage peut être couplé à une carte géo référencée de préconisation des quantités d'intrants. Dans cette configuration, il permet de moduler la dose distribuée sans intervention du chauffeur. Les systèmes d'autoguidage par GPS se sont développés très rapidement. Ils répondent à un besoin de précision et suppriment les tâches de jalonnage manuel ou mécanique.

1.3. Les agroéquipements au service de l'agriculture numérique : une voie pour promouvoir l'agro-écologie

Dans leur attribution première, les agroéquipements sont des outils au service des productions. Cependant, l'émergence de l'agriculture de précision fait apparaître une nouvelle fonction visant à les utiliser pour collecter des données sur leur environnement. Elle s'appuie sur le géo référencement de données au niveau parcellaire en vue de fournir des informations à l'agriculteur lui permettant de moduler les doses d'intrants en fonction du potentiel productif du sol et de ses objectifs agronomiques et économiques.

L'agriculture numérique s'inscrit dans la continuité de ce concept. Dans cette configuration, les agroéquipements enregistrent numériquement des informations liées aux moyens de production et aux productions. Ces données peuvent être traitées et utilisées en temps réel pour agir sur les réglages de la machine ou être stockées en vue d'alimenter ultérieurement des bases de données et des outils d'aide à la décision. L'acquisition de données faisant partie intégrante de l'usage de l'outil, les agroéquipements deviennent des producteurs de données numériques. Ils sont également utilisateurs de ces mêmes données pour agir sur les réglages.

L'agrégation des bases de données ainsi enrichies ouvre la voie à l'élaboration de nouveaux modèles décisionnels plus performants et mieux adaptés au contexte de production. Dans le secteur des agroéquipements cela se traduit par le développement d'applications pour smartphone ou tablette, visant à assister l'opérateur dans ses décisions de réglage des matériels. Pour les applications les plus abouties, les réglages issus du modèle décisionnel sont directement appliqués à la machine via une transmission sans fil depuis une tablette. Par exemple, certains semoirs à céréales sont livrés avec une

tablette équipée du logiciel de réglage. Ce dernier communique directement avec la machine et applique les réglages préconisés sans intervention manuelle sur la machine.

L'adoption progressive du standard de communication ISOBUS permet une interconnexion et facilite le transfert des données entre les tracteurs et les outils. Déjà utilisé pour effectuer les diagnostics de pannes et la maintenance des matériels, l'adoption de ce langage informatique commun ouvre de nouvelles perspectives pour la collecte et l'utilisation des données numériques.

Les enjeux économiques autour de la propriété et de l'usage de ces données deviennent considérables. En conséquence, les constructeurs, et principalement les tractoristes, s'organisent pour acquérir et s'approprier les technologies de collecte et de traitement des données. Ils proposent leurs propres outils d'aide à la décision et captent ainsi la valeur ajoutée correspondante via la commercialisation de nouveaux services aux agriculteurs. Cependant, d'autres fournisseurs et organismes agricoles ont la même ambition.

Aussi, les récentes évolutions technologiques dans la conception et le pilotage des drones, permet au secteur des agroéquipements d'étoffer son offre de moyens de mesure et d'enregistrement de données agricoles géo référencées via l'exploitation d'images aériennes prises à basse altitude. La démocratisation de cette technologie devient une source d'enjeux économiques importants pour les acteurs de la filière agroéquipements.

À l'inverse, une autre voie de mécanisation persiste. Face aux investissements nécessaires pour l'agriculture numérique, à sa complexité perçue et aux risques liés à la maintenance induite, les agroéquipements dépouillés d'électronique et d'automatisme sont recherchés par une catégorie d'utilisateurs en quête de fiabilité, de simplicité d'utilisation, de facilité de maintenance, d'autonomie et de faible cout d'acquisition.

☞ Recommandations :

- Prendre en compte l'acquisition des données dans l'enseignement de l'usage des agroéquipements.
- Utiliser les cartes de préconisation des doses d'intrants issues des outils d'aide à la décision, dans l'enseignement de l'usage des agroéquipements.
- Former les utilisateurs à l'usage des nouvelles technologies.
- Promouvoir l'utilisation des applications d'agroéquipements pour smartphone et tablette dans les séances pédagogiques, présenter le contenu et les paramètres utilisés par les applications pour formuler un conseil ou un réglage.

1.4. Les agroéquipements : contribution à la triple performance de l'agriculture

Les agroéquipements sont générateurs de performances au niveau de l'exploitation (économie d'énergie, d'intrants, vitesse d'exécution, etc.). Les nouvelles technologies employées génèrent de nouvelles pratiques triplement performantes (désherbage mécanique, robotisation de la traite...)

La contribution des agroéquipements à la performance sociale :

- réduction de la pénibilité du travail, (conduite automatisée, etc.);
- réduction des risques pour l'opérateur (suppression de la présence d'un conducteur dans les situations dangereuses, etc.);
- assistance de l'opérateur dans les tâches répétitives.

La contribution des agroéquipements à la performance environnementale :

- réduction ou optimisation des intrants par une gestion intra parcellaire des doses, meilleure adéquation entre les besoins de la plante et les apports;
- réduction de l'impact des pratiques culturales sur le sol par réduction du tassement, réduction du nombre de passage, réduction des pollutions du milieu aquatique, du sol et de l'air;
- réduction de l'énergie consommée pour la mise en œuvre des itinéraires techniques, utilisation d'énergies non fossile.

La contribution des agroéquipements à la performance économique :

- diminution des coûts de production;
- gains de productivité;
- amélioration de la qualité des produits;
- augmentation des quantités produites.

2. L'enseignement de l'agroéquipement pour former à l'agro-écologie

2.1. La formation initiale

Les formations agricoles accueillent des jeunes motivés par l'agroéquipement et notamment par les nouvelles technologies. La nouvelle génération est sensibilisée aux phénomènes écologiques et climatiques et elle est à même d'être vecteur d'une agriculture tournée naturellement vers l'agro-écologie. Les technologies récentes sont abordées dans tous les référentiels pour répondre aux besoins du marché de l'emploi et aux demandes sociétales. Du machinisme, on est passé à l'agroéquipement, du tracteur, on est passé à l'automoteur avec tous ses équipements embarqués. Cependant, au-delà des formations de niveau IV visant notamment l'installation des futurs agriculteurs, l'agroéquipement souffre d'un déficit d'image. Les nombreuses innovations techniques récentes sont largement méconnues, contrairement au secteur automobile.

Selon le rapport Bournigal (2014) ce déficit d'image s'explique par le fait que le secteur est constitué majoritairement d'entreprises de petite, voire de très petite taille au sein desquelles le service recherches et développement est peu développé et où la saisonnalité est un frein pour les jeunes. De fait les formations de niveau III et plus, peinent à recruter alors que le secteur est porteur d'emploi. Le MAAF et le MENESR offrent des formations supérieures (BTSA génie des équipements agricoles, le BTS techniques et services en matériels agricoles, licences Pro, ingénieurs) dont les qualités sont appréciées par les entreprises. Cependant, les effectifs sont insuffisants pour répondre aux besoins du marché de l'emploi.

Recommandation :

Promouvoir l'agroéquipement et ses formations aux yeux des jeunes en valorisant ses aspects technologiques et son potentiel d'emploi.

2.2. La formation continue

Dans son rapport n° 2014-143R, le CGAER, fait ressortir que l'agro-écologie est l'un des deux besoins de formation qui émerge, axé sur les économies de carburant et l'utilisation de matériels combinés.

L'évolution rapide des technologies embarquées sur les matériels engendre des besoins de formation continue pour les utilisateurs. En l'absence d'une formation pratique et contextualisée, les distributeurs de matériels agricoles constatent que les utilisateurs n'exploitent pas tout le potentiel de leurs matériels. Ces besoins en formation continue ne sont pas suffisamment couverts par les « mises en route » dispensées par les constructeurs ou les distributeurs suite à l'achat du matériel.

Recommandation :

Mettre en place des actions de formation dédiées aux nouvelles technologies et à leur utilisation dans une perspective de vulgarisation et d'optimisation du potentiel des matériels.

2.3. Didactique de l'agroéquipement pour l'agro-écologie

Le contenu de l'enseignement doit permettre de former de futurs professionnels du secteur de l'agriculture et de la filière des agroéquipements à l'utilisation, la construction, la distribution et la maintenance. Pour maîtriser les capacités précisées dans les référentiels de diplôme, la formation doit comporter :

- des séances de cours pour permettre l'acquisition des connaissances scientifiques et techniques ;
- des séances pratiques pour permettre l'acquisition de savoir-faire pratiques à travers la réalisation d'activités en situation professionnelle.

Les gestes professionnels ne peuvent pas être acquis en salle de classe. Il est indispensable de pouvoir disposer d'ateliers et d'équipements pédagogiques fonctionnels et récents :

- un atelier pédagogique avec postes de travail en nombre suffisant pour les apprenants ;
- de l'outillage et des équipements pour permettre un travail en toute sécurité ;
- des matériels et maquettes pédagogiques conformes aux réglementations en vigueur ;
- un accès et une mobilisation des matériels et équipements de l'exploitation agricole de l'établissement.

Pour ces enseignements, l'établissement doit pouvoir mettre à disposition des apprenants des matériels représentatifs du niveau d'équipements du secteur professionnel.

Par exemple, en grande culture la majorité des tracteurs sont équipés de guidage par GPS, d'un ordinateur de bord assurant la gestion de l'avancement et du pilotage des outils, de leurs réglages et de l'enregistrement des données.

De même, les modèles récents de semoir offrent la possibilité de semer plusieurs cultures simultanément tout en faisant varier en continu les doses de semis de chacune d'elles. Ces matériels permettent de mettre en œuvre les préconisations de l'agro-écologie concernant les cultures associées.

Aussi, les manipulations liées à l'acquisition et à l'utilisation des données doivent être intégrées à l'enseignement pratique de l'utilisation des matériels : chargement et utilisation d'une carte de préconisation des doses d'intrants, enregistrement de fichier de données, etc. À ce titre, l'apprentissage de l'utilisation et du pilotage des drones à usage agricole doit être intégré aux contenus d'enseignement en agroéquipement au fur et à mesure de leur diffusion dans le secteur professionnel.

☞ Recommandations :

- Privilégier les séances pratiques dans les apprentissages.
- Utiliser comme support pédagogique des matériels récents équipés des technologies innovantes pour concrétiser l'enseignement des pratiques agro-écologiques.
- Favoriser la création de partenariats locaux (concessionnaires, constructeurs) pour disposer de matériels récents équipés des dernières technologies (boîte de vitesse à variation continue, gestion électronique, automatisation des fonctions par l'ordinateur de bord, autoguidage GPS, enregistrement de données par les drones, etc).


2.4. Recruter pour enseigner

L'enseignement des sciences et techniques des agroéquipements implique la maîtrise d'un champ de compétence très large et fait appel à des connaissances scientifiques et techniques variées. Les formations supérieures (BTSA GDEA⁶⁸, BTS TSMA⁶⁹, licence pro, ingénieurs) de par leur approche réflexive et leur contenu scientifique et technologique, préparent les jeunes à former les agriculteurs de demain dans le domaine du machinisme agricole.

⁶⁸ Brevet de technicien supérieur agricole « Génie des équipements agricoles »

⁶⁹ Brevet de technicien supérieur « Techniques et services en matériels agricoles »

D'ailleurs, les établissements de formation recherchent ces profils qui sont relativement rares. Ils peinent à recruter des personnels pour assurer les formations en agroéquipement. Les jeunes, à la sortie du système scolaire, n'aspirent pas à devenir enseignants, car ils sont avantagement recrutés par les entreprises du secteur des agroéquipements (concessionnaires et distributeurs).


 **Recommandations :**

- Promouvoir les métiers de la formation en agroéquipements.
- Renforcer l'accompagnement des enseignants débutants.

2.5. La maintenance des équipements en évolution

L'enjeu pour la maintenance préventive et palliative est d'autant plus important que les matériels sont sophistiqués et onéreux. Pour les diplômés Bac Pro AE⁷⁰ et BTSA GDEA, ces évolutions ont conduit à la mise en place de modules de formation spécifiques relatifs à la maintenance.

De fait, des emplois spécifiques émergent chez les distributeurs, concessionnaires et constructeurs de matériels agricoles. Par exemple, les circuits électroniques et hydrauliques équipent la grande majorité des machines utilisées. Leur maintenance nécessite une formation et un outillage spécifique.

 **Recommandations :**

- Privilégier l'utilisation des logiciels de diagnostic de panne.
- Adapter le contenu des formations en maintenance aux évolutions technologiques.

Conclusion

La place grandissante de l'agro-écologie s'exprime de manière prégnante dans les textes, les revues, les rapports depuis maintenant quelques années. La discipline agroéquipement se retrouve au cœur de cette mutation des pratiques culturelles. L'évolution des matériels depuis 15 ans est importante au sens que la mécanique, qui autrefois régnait en maître tant au niveau des chaînes cinématiques que des systèmes de réglages des matériels, est main-

⁷⁰ Baccaauréat professionnel « Agroéquipement »

tenant supplantée par les entraînements électriques, hydrauliques et des réglages pilotés par des automatismes.

Le suivi des cultures par voie aérienne se démocratise. Les outils d'aide à la décision, la robotisation et l'automatisation, assistent les agriculteurs et modifient en profondeur leur rapport à la prise de décision. La formation des acteurs est nécessaire pour en maîtriser l'usage. L'enseignement de l'agroéquipement doit s'adapter afin que les contenus et la didactique de la discipline prennent en compte ces évolutions pour satisfaire à des productions agricoles qui s'inscrivent dans la durabilité et l'agro-écologie.

Références bibliographiques:

BOURNIGAL J.-M., *Définir ensemble le futur du secteur agroéquipements*, rapport de la mission agroéquipements, p. 97, 2014.

BOURNIGAL J.-M., HOULLIER F., LECOUCVEY P., PRINGUET P., *Agriculture-innovation 2025*, p. 70, 2015.

Rapport n° 2014-143R / CGAAER n° 14146.

Comment les travaux de la recherche peuvent éclairer une expérimentation de pédagogie active? L'exemple de l'apprentissage coopératif

Sous l'appellation de « pédagogies actives », on regroupe différentes méthodes telles que la pédagogie de projet, les pédagogies de groupe, la pédagogie de la découverte, la pédagogie interactive... Ces méthodes ont en commun de « chercher avant tout à rendre l'élève actif et acteur de sa formation » (Perrenoud, *in* Alexandre, 2014, p. 35). Les pédagogies actives occupent une place importante dans l'enseignement agricole. Souvent prescrites dans les recommandations pédagogiques, elles sont également mises en œuvre à l'initiative des enseignants, en particulier dans les « espaces d'autonomie », enseignements dont les contenus et les modalités ne sont pas définis nationalement mais localement, par les équipes pédagogiques. Si leur intérêt en termes de motivation des élèves semble indéniable, les bénéfices attendus concernant les apprentissages dépendent des conditions de leur mise en œuvre et en particulier, mais pas uniquement, de l'institutionnalisation du savoir « révélé » par et dans les mises en activité.

Au sein des pédagogies actives, l'apprentissage coopératif, plus fréquemment mis en œuvre dans l'enseignement primaire, est expérimenté dans plusieurs établissements agricoles, le plus souvent dans le cadre d'un projet d'équipe pédagogique et éducative. À partir de ces exemples et des travaux de la recherche nous pouvons dégager des enseignements pour favoriser une mise en œuvre optimale de l'apprentissage coopératif et plus largement des pédagogies actives.

1. L'apprentissage coopératif : jouer collectif pour apprendre

S'il n'existe pas une seule et unique définition de l'apprentissage coopératif, la plupart des auteurs se réfèrent à celle proposée par Johnson & Johnson qui l'assimilent à « un travail en petit groupe où un but commun permet d'optimiser

les apprentissages de chacun» (*in* Baudrit, 2007). Bessa et Fontaine précisent que «l'enseignement coopératif se présente comme une proposition de type socio-constructiviste dans laquelle les protagonistes du processus sont les sujets en situation d'apprentissage. Les élèves sont organisés en groupes ou en dyades et travaillent dans le but de maîtriser des matières du *curriculum*» (2008, p. 33). La plupart des auteurs parlent d'«apprentissage coopératif» lorsqu'ils se réfèrent à l'activité des élèves, et de «pédagogie de la coopération» lorsqu'ils évoquent l'activité des enseignants. Ainsi, les deux expressions peuvent être considérées comme renvoyant à la même pratique pédagogique.

La démarche socio-constructiviste, bien connue dans l'enseignement agricole, est au fondement de l'apprentissage coopératif. «L'idée-force de l'enseignement coopératif est l'utilisation des pairs comme moteur d'apprentissage ; le rôle de l'enseignant se «limite» à faciliter et organiser l'apprentissage, à la supervision des élèves et l'appui du travail de groupe» (Bessa et Fontaine, *ibid.*, p. 29). Il s'agit de favoriser les apprentissages au travers de deux objectifs : renforcer la motivation intrinsèque⁷¹ des élèves et leur engagement dans l'activité, provoquer les interactions sociales nécessaires au développement cognitif.

1.1. Les bénéfices attendus de l'apprentissage coopératif

Les effets positifs de l'apprentissage coopératif, et de manière plus générale des travaux de groupe, en matière de développement des habiletés sociales, ont fait l'objet de nombreux travaux, notamment dans le cadre de la pédagogie institutionnelle et ne sont guère contestés. Pour peu que cette pédagogie ne soit pas mise en œuvre de façon ponctuelle, on observe de notables avancées en termes de socialisation, de respect des autres et des opinions divergentes, notamment dans les classes dans lesquelles elle est instaurée. Dans des classes de 4^e et 3^e de l'enseignement agricole, accueillant des élèves souvent en échec scolaire, voire en rejet de l'école, on a pu observer un climat de travail apaisé et des relations particulièrement bienveillantes et chaleureuses entre élèves et enseignants mais également entre élèves eux-mêmes. Sans aucun doute, l'apprentissage coopératif contribue efficacement à l'«apprendre à vivre ensemble».

Moins connus sont probablement les effets de l'apprentissage coopératif du point de vue cognitif. Il convient à ce stade de présenter les concepts de conflit cognitif et de conflit sociocognitif, au fondement de la pédagogie de la coopération.

⁷¹ Motivation pour l'objet d'apprentissage par opposition à la motivation dite externe, par exemple une récompense attendue.

Dans l'approche constructiviste, toute situation qui confronte l'individu à une contradiction entre ce qu'il « croit savoir d'une réalité et ce [qu'il] constate de cette même réalité » (Raynal et Rieunier, 2007, p. 84) est à l'origine d'un « conflit cognitif ». Selon le psychologue Jean Piaget, ce conflit trouve son origine dans les interactions de l'enfant avec son environnement, source de « déséquilibres adaptatifs ». C'est la résolution de ce déséquilibre qui est facteur de développement cognitif.

Dans le domaine scientifique, Bachelard évoque la « rupture avec le sens commun » (*in* Carette et Rey, 2011, p. 15), à l'origine d'une « réorganisation mentale ». L'apprentissage consiste en un processus de « déconstruction-reconstruction ». « [Les professeurs] n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées. Il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture mais bien de changer de culture [...] » (*in* Astolfi, 2007, p. 81).

Par ailleurs, dès les années vingt, Piaget mettait en avant le rôle des échanges avec autrui dans l'apprentissage. En effet, les divergences de réponses ou de démarches peuvent favoriser une « décentration » de l'élève, à même de remettre en cause ses préconceptions, de provoquer le déséquilibre évoqué plus haut. Le conflit cognitif chez Piaget « s'insère dans la théorie de l'équilibration, selon laquelle le développement de l'intelligence se fait par paliers successifs » (Astolfi, *et al.* 1997, p. 37). Cependant, sa conception du conflit cognitif reste davantage « interne » que « sociale » (Rémiqy, 2009, p. 250), l'individu déstabilisé met en place un processus de régulation interne, de rééquilibration.

Les travaux issus de la psychologie sociale ont conduit à la prise en compte de la dimension sociale du conflit et de l'effet structurant des interactions. Dans les années 70, les néo-piagétiens de l'École de Genève poursuivent les recherches sur l'influence des interactions sociales sur l'apprentissage et développent la théorie du conflit sociocognitif. Selon cette thèse, la dynamique du développement cognitif résulte alors « principalement d'un conflit de communication sociale, [car] lors de l'interaction entre plusieurs individus, les centrations s'opposent plus directement que lors de l'interaction d'un seul individu avec les objets physiques » (Doise & Mugny, 1997, p. 42-43, *in* Lehraus et Rouiller, 2008, p. 3). Le conflit n'est plus là entre des centrations successives de l'enfant et ses propres divergences de conceptions, mais entre des centrations opposées, émanant d'enfants en interaction. D'où l'expression de conflit sociocognitif. L'opposition des points de vue n'est pas seule en jeu, le processus de communication lui-même intervient également.

Cette école prend appui sur les recherches du psychologue russe Lev Vygotski, et son principal ouvrage, *Pensée et Langage* (1934) dans lequel l'auteur développe la thèse selon laquelle la pensée ne préexiste pas au langage, mais au contraire, est une utilisation que nous pourrions qualifier de « seconde » du langage, que l'enfant développe avant tout pour communiquer. « Ce n'est pas la communication avec autrui qui s'installe progressivement à partir d'une pensée autocentrée ; c'est l'inverse, la pensée réfléchie est le résultat d'une intériorisation progressive du langage qui est d'abord social. » (Carette et Rey, 2011, p. 34).

Plus généralement, Vygotski affirme que « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1935/1985, p. 111, *in* Baudrit, 2007, p. 16-17). Le psychologue en déduit que le développement de l'intelligence naît des relations interpersonnelles, contrairement à Piaget, pour lequel les stades du développement de l'enfant sont fortement corrélés au biologique et l'apprentissage serait dépendant de l'atteinte de différents stades. Selon Vygotski, l'apprentissage au contraire devance le développement et le favorise.

En conclusion, nous pouvons retenir que « d'après W. Doise et G. Mugny (1997), les conflits sociocognitifs auraient trois implications qui permettent de comprendre en quoi ils favorisent le développement cognitif. Premièrement, ils permettent une prise de conscience, indispensable à la décentration, de l'existence de réponses différentes.

Deuxièmement, l'explicitation de la nature des transformations ou des dimensions utilisées par le partenaire peut fournir à l'enfant des informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs. Enfin, ce type de conflits favoriserait un engagement cognitif actif autour des réponses divergentes. La volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées.

Cette coordination interindividuelle serait ensuite intériorisée » (Buchs *et al.* 2008). L'on perçoit là tout l'intérêt des pédagogies de groupes, qui, par les interactions qu'elles génèrent, favorisent les débats entre les élèves, les questionnements, les conflits sociocognitifs, afin de permettre à chacun de se décentrer, de considérer d'autres points de vue. Elles favorisent une émulation constructive, mais surtout provoquent la déstabilisation préalable à tout apprentissage.

Ainsi, nous avons pu observer en classe de baccalauréat professionnel technicien conseil-vente, des élèves confrontés à des situations problèmes, rechercher collectivement la solution, s'attachant à poursuivre le raisonnement de camarades du groupe, ou au contraire proposant une autre piste de résolution.

Cependant, toutes les séances conduites en mobilisant la pédagogie de la coopération ne sont pas couronnées de succès et l'efficacité de l'apprentissage coopératif est soumise à un certain nombre de conditions.

1.2. Les conditions d'efficacité de l'apprentissage coopératif

Il ne suffit pas de mettre des élèves en travail de groupe pour qu'ils en tirent un bénéfice, encore moins un plus grand bénéfice que dans un cours « traditionnel ». Sans faire une présentation exhaustive des conditions de réussite de la pédagogie coopérative, nous en présentons quelques-unes parmi celles mises en évidence par la recherche en sciences de l'éducation.

L'apprentissage de la coopération

Des recherches menées sur l'apprentissage coopératif, en particulier aux États-Unis et en Israël, soulignent qu'une des conditions de réussite de l'apprentissage coopératif est le développement d'habiletés sociales, ou « coopératives », telles que « savoir écouter ou prendre la parole, être capable de s'organiser à plusieurs ou de surmonter d'éventuels désaccords » (Baudrit, 2010, p. 161).

Bessa et Fontaine (*ibid.* p. 44), Sabourin et Lehraus (2008, p. 193) vont plus loin et soulignent que l'apprentissage coopératif nécessite une acculturation des élèves, mais également de l'enseignant. En effet, l'apprentissage coopératif suppose un changement de paradigme. Il s'agit de renoncer à une conception transmissive et descendante de l'enseignement pour laisser la place aux interactions entre élèves, à un enseignement multipolaire, ce qui passe par « l'apprentissage de nouvelles façons de penser et d'agir, la compréhension de nouvelles normes, la redéfinition du rôle de l'élève, l'abandon de la dépendance face à l'autorité de l'enseignant, entre autres » (Bessa et Fontaine, *ibid.*).

La régulation des conflits

Les études sur la régulation des conflits distinguent deux grands modes de régulation des conflits, la régulation relationnelle et la régulation sociocognitive. La première correspond à « une modification des réponses dans le but de résoudre le versant relationnel du conflit » (Buchs, 2008, p. 57) et

désigne des modalités fondées soit sur la confrontation compétitive, soit sur la complaisance. La seconde, appelée « régulation sociocognitive », ou « épistémique », désigne une situation dans laquelle les membres du groupe ont à cœur de comprendre et résoudre le problème ou la tâche et interagissent pour trouver la meilleure solution. Cette seconde modalité favorise davantage les apprentissages, l'identification des divergences et leur résolution dans la recherche d'une solution étant au cœur du processus de construction sociocognitive des connaissances.

La composition des groupes

Trois aspects ont été particulièrement étudiés par les chercheurs.

La taille des groupes :

Des groupes d'au moins trois élèves sont préconisés. En effet, dans les dyades, le risque est plus grand que l'ascendant de l'un des partenaires ou son « statut » (« fort »/« faible ») empêche toute réelle discussion. Inversement, au-delà de cinq ou six élèves, la probabilité que tous ne soient pas réellement engagés dans les apprentissages est grande ; l'idéal proposé étant souvent autour de 3-4 élèves.

L'hétérogénéité :

Des groupes homogènes risquent d'être moins fructueux en termes d'émulation. En revanche, une trop grande hétérogénéité des élèves, notamment en termes de « statut », risquerait de générer des « leaders » et des « exclus ». Rouiller indique quant à elle que « la formation des équipes au hasard semble répondre particulièrement bien à cette exigence de variété en vue d'exploiter les apports variés que peuvent fournir les différents types de regroupements et constitue un moyen simple et économique de former des équipes hétérogènes » (Rouiller, 2008, p. 100).

Les liens d'amitié :

Les affects ne sont pas toujours pris en considération dans la réflexion pédagogique. Pourtant, selon Rochex, Vygotski considère que pensée et affect ne peuvent être envisagés séparément (*in* Champy et Etévé, 2005, p. 1051). Ainsi, selon certaines études, des liens d'amitié entre membres des groupes semblent être bénéfiques aux apprentissages, notamment parce que les élèves, évoluant en confiance, osent davantage exprimer leurs désaccords quant au problème⁷², à la question posée, et sont dans une relation réciproque. « Contrairement aux non-amis, les amis n'hésitent pas à extérioriser leurs désaccords et à les résoudre de façon équitable » (Hartup, Laursen, Steward & Eastenson, 1988, *in* Baudrit, 2010). Cependant, des effets négatifs ont pu être également constatés, en particulier dans les dyades, tels que « la

⁷² Problème doit être dans l'article entendu au sens générique. Résoudre une équation est un problème, produire un texte littéraire, choisir une date de récolte ou construire un argumentaire de vente le sont également.

« substitution de pensée » qui se manifeste quand l'un fait le travail de l'autre, lorsqu'il réfléchit à sa place : l'un des deux partenaires a la possibilité d'éviter d'éventuels désaccords en adoptant, de façon délibérée, les solutions proposées par l'autre⁷³. De cette manière, le lien socio-affectif est sauvegardé aux dépens d'échanges contradictoires » (Baudrit, 1997).

La zone proximale de développement

Pour certains auteurs, tels que Astolfi (1997, p. 42), Remigy (2009, p. 253), pour que le conflit sociocognitif soit facteur d'apprentissage, il doit se situer dans la « zone proximale de développement⁷⁴ » de l'élève. On doit ce concept à Vygotski. Selon le psychologue, et contrairement à Piaget, les capacités d'apprentissage de l'individu à court terme dépendent moins de son stade actuel de développement que de ses perspectives de développement avec l'aide d'un adulte ou d'un élève plus expérimenté. Ainsi, on peut définir cette zone « par ce qu'une personne n'est pas encore capable de faire seule, mais qu'elle peut réaliser grâce à des aides extérieurs (adultes, enseignants, autres enfants) » (Blais *et al.*, 2014, p. 178). On retrouve ici la place des interactions dans l'apprentissage auxquelles s'ajoute l'idée de médiation.

☞ Recommandation :

Faire travailler des élèves en groupe est souvent source de motivation. Pour que cette modalité pédagogique soit également source d'apprentissage, il convient d'organiser le travail coopératif.

2. La pédagogie de la coopération : déléguer pour enseigner

La pédagogie de la coopération confronte l'enseignant à un paradoxe. Il doit en effet, organiser les apprentissages, superviser le travail des groupes, tout en visant leur autonomie. En outre, et par définition, l'enseignant n'est plus face à un groupe classe, mais à plusieurs groupes coopératifs, qui connaissent leur dynamique propre et sont traversés de « micro-phénomènes » (des interventions d'élèves non prises en compte dans le groupe par exemple) difficilement perceptibles pour l'enseignant. Construire les situations pédagogiques optimales pour un travail à la fois constructif et autonome des groupes nécessite un travail rigoureux en amont de la séance et/ou séquence.

⁷³ Ce que nous avons désigné plus haut par « régulation relationnelle ».

⁷⁴ Ou « zone proximale d'apprentissage ».

2.1. L'ingénierie pédagogique

De son côté, une pédagogie de la coopération suppose d'imaginer des problèmes suffisamment complexes pour nécessiter l'entraide et, idéalement, provoquer le conflit sociocognitif évoqué plus haut. L'enseignant aura intérêt, lorsque c'est possible, à recourir à des situations qui ne paraissent pas purement artificielles. Si la situation est créée de toutes pièces, l'élève peut être tenté de l'imaginer autrement, la contester et finalement contourner le problème. Si elle a un certain caractère de vérité, qui s'impose aux élèves comme à l'enseignant, il est probable que de cette «réalité», une difficulté, voire une impasse, apparaisse. C'est cette impasse qui nécessite un processus d'adaptation (ou «d'équilibration»), au sens de Piaget, et *in fine*, l'avancée du savoir.

Cette recherche de vérité, ou de crédibilité, n'empêche pas une certaine didactisation de la situation afin de la rendre lisible. L'enseignant «apprête» la situation proposée de façon à l'épurer de difficultés qui ne contribueraient pas à l'atteinte de l'objectif visé. Dans une recherche de «zone proximale d'apprentissage», il convient de trouver un équilibre entre une situation réelle et une situation dont les élèves peuvent s'approprier les caractéristiques à manipuler.

Dans le même esprit, on recherchera des contextes proches de ce que connaissent les élèves pour éviter un travail superflu de compréhension du contexte. Ainsi, il est plus efficace en bac professionnel technicien-conseil vente de prendre pour support à un travail sur le concept de gamme de produits, la gamme des sucres à destination des consommateurs plutôt que la gamme des sucres à destination de l'industrie par exemple, afin de ne pas ajouter au travail d'analyse d'une gamme celui de compréhension d'un marché méconnu.

Cette construction de situations pédagogiques ne pourra se réaliser sans une analyse fine de la part de l'enseignant des objectifs à atteindre. Il s'agit, à partir du référentiel de formation, d'identifier les savoirs de référence, qui peuvent être académiques et/ou professionnels, et les concepts clé au cœur de ces savoirs. L'enseignant doit en outre anticiper les prérequis afin que les élèves ne se trouvent pas confrontés à une impasse qui viendrait inutilement complexifier la situation problème et nuire à l'autonomie dans le travail groupal.

2.2. La régulation du travail des groupes

Dans une pédagogie de la coopération, les interventions de l'enseignant se réalisent surtout en amont des travaux de groupes afin de créer les conditions

d'un travail autonome. La recherche d'autonomie dans le fonctionnement des groupes nécessite un cadrage précis du travail attendu et de la méthode de coopération. Un cadrage insuffisant en amont amènera l'enseignant à multiplier ses interventions pendant le travail groupal.

Dans une perspective d'apprentissage coopératif, l'enseignant doit favoriser l'engagement dans les apprentissages de chaque groupe et, au sein du groupe, de chacun de ses membres. Un travail spécifique visant à développer les habiletés coopératives, tel qu'évoqué plus haut, contribuera également à une régulation autonome du fonctionnement des groupes.

D'une manière générale, l'enseignant doit se prémunir contre la tentation d'intervenir sur le fond du travail à réaliser, au profit de questionnements et/ou de régulations sur le fonctionnement des groupes, voire sur les méthodes mises en œuvre. En effet, si l'enseignant guide l'avancée du travail, directement ou indirectement par des questions très orientées, le groupe ne peut pas trouver la solution par lui-même et risque de se désengager de la tâche, si ce n'est dès la séance concernée, lors des suivantes. Ce changement de posture demande pour l'enseignant de dépasser ses représentations du métier d'enseignant et de son rôle dans la classe, voire d'aller contre sa nature pour s'interdire de « dire le savoir ». Comme l'exprime une enseignante lors d'une expérimentation de cette pédagogie dans un LPA : « il faudrait faire comme le maître-nageur qui ne met pas les pieds dans la piscine pour apprendre à nager à ses élèves, mais reste au sec en se contentant de donner les consignes de base : l'élève fait son apprentissage dans le bassin en se raccrochant à la perche qu'on lui tend si nécessaire ». Si l'on considère la perche comme un étayage méthodologique, la métaphore est tout à fait pertinente.

2.3. L'institutionnalisation du savoir

Instituer le savoir, c'est non seulement le rendre visible, mais instaurer un « apport officiel » avec lui (Reuter, 2013, p. 119). Il s'agit là d'une mission fondamentale de l'enseignant qui consiste à faire ressortir, parmi tous les échanges qui ont eu lieu dans la classe, ce qui est « valable » et valide, ce qui est à retenir de la séance et qui correspond au savoir visé.

L'institutionnalisation n'est pas réservée à une phase de conclusion ou de mise en commun. Des validations partielles peuvent constituer autant de moments d'institutionnalisation. Cependant, dans une pédagogie de groupe, l'institutionnalisation « en grand groupe » et en fin de séance, voire de séquence, prend une importance toute particulière du fait que les institution-

nalisations partielles ne sont pas nécessairement identiques d'un groupe à l'autre, puisque l'avancée du travail peut prendre des chemins différents.

Il s'agit alors, à partir des productions des groupes, exprimées dans un langage du quotidien, d'exprimer le savoir dans un langage « savant », par un travail de repérage des éléments de réponse à partir du matériau recueilli, dans une démarche de co-construction valorisant le travail des groupes.

Cet exercice demande une très grande maîtrise de la discipline pour l'enseignant qui doit apprendre à repérer dans les productions des élèves ce qui contribue à l'avancée du savoir ou ce qu'il convient d'écarter, et à reformuler leur discours de façon à produire un « texte du savoir » et une trace écrite que les élèves pourront remobiliser.

À défaut, les élèves en difficulté ne hiérarchisant pas l'information attribuent le même statut à tout ce qui est dit et ne prennent pas conscience d'avoir appris quelque chose. Il se produit alors ce que Bautier et Rayou appellent « l'invisibilité des savoirs ».

Dans une approche socioconstructiviste, et dans un objectif de développement de l'autonomie des apprenants, il importe également d'inclure dans l'institutionnalisation les aspects méthodologiques, portant tant sur l'apprentissage coopératif que sur les méthodes de résolution du problème. « En général, le sujet ne peut pas distinguer dans tout ce qu'il a mobilisé pour résoudre un problème, ce qui est exactement important, ce qui sera utile » explique Brousseau (2012), précisant que « c'est la raison pour laquelle les phases d'institutionnalisation sont indispensables ». Ce sont elles qui permettront le développement de la métacognition⁷⁵ chez les élèves.

À titre d'illustration, dans une classe de seconde générale et technologique, pour laquelle toute l'équipe pédagogique a décidé de mettre en œuvre une pédagogie de la coopération, nous avons pu observer ce travail de co-construction. Dans une action conjointe des élèves entre eux et des élèves et de l'enseignant (ou des enseignants, selon les séances observées), sont produits des « écrits de travail » mais également des « oraux de travail » à travers différents stades de reformulation régulée par les enseignants. Ces écrits et oraux intermédiaires constituent autant d'institutionnalisations partielles qui contribuent à l'institutionnalisation de fin de séance, qui fait d'autant plus sens pour les élèves qu'ils ont contribué à son élaboration.

⁷⁵ « La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances ». Nicole Delvolvé, *Métacognition et réussite des élèves*, Cahiers pédao, 11 décembre 2006.

☞ Recommandation :

Quel que soit le dispositif pédagogique mis en œuvre, l'institutionnalisation du savoir, en une ou plusieurs étapes est fondamentale. Elle l'est *a fortiori* dans les pédagogies active ou ce qui est « à retenir » peu paraître plus diffus.

Conclusion

Les pédagogies actives, illustrées ici au travers de l'apprentissage coopératif, présentent des avantages sur les pédagogies plus frontales, dont le « cours dialogué » est la manifestation la plus fréquente. Elles sont source de motivation pour les élèves, elles favorisent l'apprentissage du débat, de l'entraide, de l'autonomie et, potentiellement, une meilleure appropriation des savoirs co-construits davantage que transmis. Elles répondent en outre davantage aux exigences d'une formation tirée par les capacités et non plus par les seuls objectifs.

Elles ne sont cependant pas sans risque. En effet, les élèves de l'enseignement professionnel entretiennent majoritairement un rapport utilitariste au savoir, rapport qui les incite à rechercher un objectif de réussite immédiate davantage que de compréhension. De même, se projetant peu vers l'avenir, ils n'envisagent pas de réinvestir les apprentissages. Enfin, les élèves les plus éloignés des requisits scolaires ne hiérarchisent pas l'information et dégagent difficilement le cœur de l'enseignement de l'ensemble des échanges qui ont lieu dans la classe. Pour ce public, les méthodes actives et les pédagogies de projets peuvent se révéler contreproductives si elles ne sont pas mises en œuvre avec une grande maîtrise de la didactique de la discipline et des méthodes de régulation des travaux de groupe et n'aboutissent pas à une institutionnalisation du savoir académique comme méthodologique.

Ces pédagogies, dont l'intérêt n'est pas remis en cause, nécessitent un apprentissage par les élèves du travail en groupe et en autonomie. Elles demandent également que les enseignants soient formés à leur utilisation. En outre, leur mise en œuvre sera d'autant plus efficace qu'elle sera partagée au sein d'une équipe pédagogique. L'acculturation des uns et des autres sera en effet grandement facilitée par la répétition des situations conduites sous cette forme. L'échange de pratique entre enseignants, sous la forme de réunions mais également d'observations de séances suivies de discussions, est également à encourager, l'idéal étant que cet échange de pratique soit guidé par un cher-

cheur et/ou formateur. Plusieurs équipes pédagogiques et éducatives travaillent en ce sens dans l'enseignement agricole, avec un succès manifeste.

Les proviseurs-adjoints, dans leur rôle de pilotage pédagogique, peuvent aussi encourager la coopération entre enseignants et l'expérimentation pédagogique⁷⁶ et ainsi contribuer à l'émergence d'une communauté apprenante.

☞ Recommandations :

- Engager les enseignants qui souhaitent mettre en place une pédagogie innovante à le faire en équipe plutôt que de manière isolée.
 - Les inciter à s'appuyer sur les travaux de la recherche pour étayer leur démarche et à solliciter l'appui du DNA.
 - Encourager l'observation de séances entre enseignants, la co-animation de séances, les échanges de pratiques.
- Favoriser les échanges entre équipes qui mettent en œuvre une pédagogie innovante.

Références bibliographiques :

ALEXANDRE D., *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, 2014.

ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y., *et al.*, *Mots-clés de la didactique des sciences, repères, définitions, biographies*, De Boeck, 1997.

ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, ESF, 2007.

BAUDRIT A. «La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif: perspectives internationales», *Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 14, 75-92, 2007.

BAUDRIT A., *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en Développement, 2^e édition, 2010.

BAUTIER E., RAYOU, P., *Les inégalités d'apprentissages, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2013.

⁷⁶ Rappelons que l'expérimentation pédagogique peut avec profit être présentée et débattue à l'occasion des réunions du CEF (Conseil de l'éducation et de la formation).

BESSA N., FONTAINE A.-M., « Expérimentation de la méthode STAD en mathématiques dans l'enseignement professionnel », in LEHRAUS K., ROUILLER Y., (coll) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang, 2008.

BLAIS M.-C., GAUCHET M., OOTTAVI D., *Transmettre, apprendre*, Stock, Les essais, 2014.

BROUSSEAU G., Des dispositifs Piagétien... aux situations didactiques, *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 2, 2012.

BUCHS C., *et al.*, *Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage*, note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, p. 105-125, 2008.

BUCHS C., « La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs au niveau universitaires », in ROUILLER Y., LEHRAUS K., *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*, Collectif, Peter Lang, 2008.

CARETTE V., REY B., *Savoir enseigner dans le secondaire*, De Boeck, 2011.

RAYNAL F., RIEUNIER A., *Dictionnaire de Pédagogie*, ESF, 2007.

REMIGY M.-J., « Le conflit sociocognitif », in HOUSSAYE J., *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 8^e édition, 2009.

REUTER Y., *et al.*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2013.

ROCHEX J.-Y., Vygotski, in Champy & Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 2005.

ROUILLER Y., LEHRAUS K., *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*, Collectif, Peter Lang, 2008.

SABOURIN M., LEHRAUS K., « Former les enseignants primaires à une approche coopérative: bilans et perspectives », in ROUILLER Y., LEHRAUS K., *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*, Collectif, Peter Lang, 2008.

QUATRIÈME PARTIE



Les comptes rendus d'activités

CHAPITRE XVI

Compte rendu d'activités 2014-2015

L'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole a donné lieu, pendant cette période, à la production de **1 661 rapports** d'inspection de toute nature, soit + 2,3 % de plus que l'année passée. Trois mouvements peuvent être repérés, dans ce volume quasi constant : premièrement une augmentation relative des inspections concernant des enseignants (+ 5,2 %) dont, deuxièmement, une croissance spectaculaire des évaluations de la capacité de professeurs à enseigner en langue étrangère dans les sections européennes, à relativiser en valeur absolue toutefois (+ 96 %, soit un total de 63 pour l'année) et troisièmement une diminution des visites conseils (- 60 %, soit un total de 30). Les appuis à la prise de fonction (APF) des membres des équipes de direction d'EPLFPA ont été relativement stables concernant les directeurs et directeurs adjoints d'EPLFPA, ainsi que les directeurs de CFA/CFPPA mais on note une augmentation sensible des APF de secrétaires généraux et gestionnaires d'EPLFPA et de directeurs d'exploitation agricole ou d'atelier technologique, l'ensemble progressant de 44 %. Enfin, l'ensemble des activités a entraîné la production conjointe de 28 fiches techniques ou d'intérêt général (stabilité), visant à l'amélioration du système au plan local ou plus général.

1. Mission d'inspection

La mission de contrôle a été exercée à l'égard de **1 387 agents**, la très grande majorité d'entre eux étant enseignants et formateurs (**1 294**), soit une hausse de + 1,83 %. Ce « plateau » est essentiellement explicable par l'arrivée en dernière année du programme de déprécarisation. Ont été concernés, outre les inspecteurs à compétence pédagogique, les inspecteurs des établissements et missions, notamment les inspecteurs « formation professionnelle continue et apprentissage - FPC&A » pour les PLPA ingénierie de la formation dont ceux en fonction de directeurs de centres, les inspecteurs à compétence générale - vie scolaire pour les CPE, les inspecteurs « développement, expérimentation, exploitations agricoles, et ateliers technologiques - DE - EA/AT » pour les PLPA chefs de travaux.

Les inspections relatives explicitement à la manière de servir d'agents ont été au nombre de 19, dont une dans l'enseignement maritime et deux dans l'enseignement privé. Elles ont concerné 11 enseignants, trois directeurs de centres, deux CPE, deux personnels de direction d'EPLEFPA (un directeur et un adjoint) et un attaché d'administration.

Les inspections **d'établissements publics**, si elles ont été relativement un peu moins nombreuses (10 au lieu de 16) ont, en moyenne, mobilisé des équipes d'inspecteurs des établissements et missions conséquentes. L'aspect systémique de ces inspections, comportant notamment le plus souvent plusieurs aspects transversaux, nécessite en effet la mobilisation de compétences spécifiques donc multiples. On notera par ailleurs un nombre d'inspections de centres en augmentation (13 au lieu de 6), essentiellement des exploitations agricoles, qui comportent une dimension importante d'évaluation et de conseil, dans une perspective de scénarios d'évolution.

Les inspections **d'établissements privés**, au nombre de quatre cette année, ont eu pour objet d'observer la réalité de la mise en œuvre du contrat, notamment dans l'utilisation des moyens alloués. Ces inspections ont mobilisé à chaque fois des équipes pluri catégorielles de quatre inspecteurs, une coordination en amont et *a posteriori*, notamment pour ce qui concerne la forme de la restitution (cf. *infra*).

La mission d'évaluation a concerné des opérations de différentes natures, sur lesquelles un regard était nécessaire pour permettre au décideur de réguler l'action publique. Il s'agissait de :

- l'évaluation de l'expérimentation relative à l'inscription du BTSa dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (suite) ;
- l'évaluation des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle (RVP) ;
- une étude sur la classe préparatoire expérimentale ATS paysage d'Antibes ;
- l'état des lieux et les conditions de développement des formations biquifiantes dans l'enseignement agricole concernant les métiers du sport et de l'animation ;
- l'évaluation de la base de données Hermès, outil de recensement des actions de coopération internationale de l'enseignement technique et supérieur ;
- l'évaluation des risques psychosociaux (RPS) pour les DEA/DAT.

La deuxième étape de l'évaluation relative à l'expérimentation de l'inscription du **BTSa dans le LMD** a permis, après informations prises auprès des principaux acteurs (enseignants, jurys, étudiants...) et analyses des résultats à l'examen,

de conforter des hypothèses formulées dès la première année de déploiement de cette expérimentation, menée dans les 17 classes retenues dans les trois options de BTSA concernées: engagement important des personnels dans les établissements, possibilités de réussite dans de bonnes conditions pour les différents publics avec la possibilité de validation définitive des acquis à la fin de chaque semestre. On constate que ce dispositif recueille une adhésion unanime de la part des étudiants. L'étude a néanmoins pointé un certain nombre de difficultés, liées à la complexité de l'ingénierie dans une organisation semestrielle, au cadre réglementaire proposé, aux incidences sur le fonctionnement des équipes et des établissements, à la lourdeur et la pertinence de la mise en œuvre du contrôle et de la régulation par les jurys dans un fonctionnement semestriel ou aux freins à la mobilité académique. Il apparaît ainsi que des ajustements seront nécessaires dans une perspective de généralisation, si elle est retenue.

À l'issue de cette deuxième étape d'évaluation de l'expérimentation, le groupe d'inspecteurs a pointé trois enjeux qui organiseront la trame de la suite de leur travail: l'ancrage réel des BTSA dans l'enseignement supérieur (reconnaissance et poursuites d'études), la mobilité internationale des jeunes, la reconnaissance des acquis inscrite dans la formation tout au long de la vie (parcours des étudiants y compris au-delà du cursus de deux années).

L'évaluation des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la RVP: s'appuyant sur une large bibliographie en complément de leurs investigations, afin d'asseoir leur jugement en prenant en compte les acquis de la recherche en sciences de l'éducation (en particulier sur les approches permettant de prendre en compte l'hétérogénéité des publics), les inspecteurs ont confirmé les résultats positifs de la RVP, permettant à un plus grand nombre de jeunes d'obtenir un baccalauréat professionnel. Cette rénovation a néanmoins eu pour effet d'augmenter l'hétérogénéité des classes. Les limites d'une classe spécifique préparant au BEPA et permettant l'accès au baccalauréat professionnel en quatre ans, qui s'apparente à une classe de niveau, ont également été pointées. Ils ont également mis en évidence que les moyens attribués en heures supplémentaires effectives (HSE), pour les dispositifs d'individualisation, apparaissent insuffisants au regard des besoins et que si le tutorat semble donner satisfaction, avec une préoccupation de l'orientation des jeunes, d'autres dispositifs ne semblent pas suffisamment réfléchis pour gérer efficacement la difficulté scolaire et l'hétérogénéité, même si des initiatives intéressantes méritent d'être signalées. Enfin, l'équipe d'évaluation a pu, à l'issue de cette mission, formuler un certain nombre de recommandations selon quatre axes: redonner du sens aux différents dispositifs, amélio-

rer les procédures et l'attribution des moyens, évaluer la mise en œuvre des dispositifs, accompagner les équipes. Ces recommandations visent à la fois des propositions d'adaptation de la note de service annuelle sur les dispositifs d'individualisation et des évolutions plus structurelles, à même d'en améliorer la mise en œuvre au bénéfice de la réussite des apprenants et de rendre le système plus efficient.

L'étude sur la classe préparatoire expérimentale ATS paysage (adaptation technicien supérieur) d'Antibes, créée à titre expérimental en 2004 et préparant au concours d'accès à l'École nationale supérieure du paysage (ENSP), a été réalisée pour évaluer l'opportunité de pérenniser son existence. Bien que cette formation soit accessible à tous les titulaires d'un « bac + 2 », les étudiants inscrits dans cette classe sont majoritairement issus de BTSA aménagements paysagers. L'admission se fait à partir des travaux d'une commission. La pédagogie mise en place repose sur les projets, le travail en groupe et l'individualisation et s'applique à un enseignement qui a su se renouveler tant en fonction du concours à préparer que des publics en formation. Par sa professionnalisation marquée, cet enseignement est particulièrement adapté à la poursuite d'études dans les grandes écoles avec un taux d'intégration moyen sur 10 ans de 75 %. Cette classe s'avère sans équivalent dans l'enseignement agricole public et le rapport présenté plaide pour une pérennisation de cette classe et donc sa sortie du statut expérimental.

L'état des lieux et les conditions de développement des formations biquilifiantes dans l'enseignement agricole concernant les métiers du sport et de l'animation avaient été demandés par la loi du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt qui stipulait, dans son article 60 : *« Le Gouvernement remet au Parlement un rapport qui étudie les modalités de développement des formations biquilifiantes dans l'enseignement agricole, notamment en zone de montagne »*. Cette loi modifiait par ailleurs l'article L.815-1 du code rural et de la pêche maritime, qui prévoit dorénavant : *« [les établissements d'enseignement agricole] veillent à proposer une offre suffisamment diversifiée de formations biquilifiantes »*.

Après une revue détaillée de l'histoire des biquilifications (qui ont été créées il y a plus de trente ans), l'étude s'est appuyée sur une enquête portant sur 123 de ces formations repérées, 25 monographies et 35 entretiens auprès de personnalités qualifiées. Elle a mis en évidence l'intérêt de ces opérations au plan des territoires (dynamiser les zones fragiles de faible peuplement et de montagne, contribuer à améliorer l'insertion sociale et l'employabilité dans le cadre d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences terri-

toriales), de l'établissement (développer des partenariats étroits avec les territoires, forger une image positive d'acteur territorial responsable, améliorer l'attractivité et le recrutement des établissements concernés, renforcer la dynamique de réseaux et des échanges de services) et particulièrement des apprenants (meilleure motivation, meilleur engagement, diminution du décrochage scolaire, accroître la citoyenneté et la responsabilité en formation, participer à l'ancrage des élèves par la pratique d'une discipline sportive, soutenir la réussite et l'insertion professionnelle).

Elle a aussi mis en évidence les limites. Trente préconisations ont été formulées, concernant les niveaux national, régional et local, pour favoriser le développement des biquifications. La structuration à tous les niveaux des partenariats entre les acteurs de l'enseignement agricole et ceux du sport et de l'animation (associations et clubs, fédérations sportives, cadres techniques, services et établissements du ministère chargé de la Jeunesse et des Sports) est une clé essentielle de réussite, dans une perspective première d'employabilité et d'éducation des jeunes.

L'évaluation de la base de données Hermès, outil de recensement des actions de coopération internationale de l'enseignement technique et supérieur, a permis de mettre en évidence le caractère non opérationnel de l'outil qui ne permet pas d'atteindre les objectifs attendus : suivi en temps réel de la mobilité des apprenants et des agents, pilotage de la mission de coopération internationale et valorisation des actions des établissements. Afin de pouvoir disposer de données fiables et donc exploitables à tout niveau, il est proposé de recentrer le champ d'investigation à la mobilité des élèves et des agents. L'enjeu de cet outil est à réaffirmer auprès des établissements et des DRAAF-SRFD.

L'évaluation des risques psychosociaux (RPS) pour les DEA/DAT est un chantier qui se termine. Ce sujet nécessite la prise en compte de l'évolution du contexte réglementaire. En effet, un protocole d'accord cadre relatif à la prévention des RPS dans la fonction publique a été signé le 22 octobre 2013 par la ministre de la fonction publique avec les représentants des organisations syndicales et des employeurs publics. Il vise à intégrer durablement la prise en compte des RPS, au même titre que les autres risques professionnels dans les politiques de prévention.

Au regard du calendrier imposé par cet accord-cadre et afin de rester dans une démarche qui ne se superpose pas aux obligations des établissements, le travail de l'Inspection se situe dans un accompagnement rapidement opérationnel, destiné aux DEA/DAT, qui permette de répondre à des situations

d'urgences, dans l'attente d'une stratégie globale d'EPLEFPA qui inclura alors la fonction dans la prévention des risques.

L'Inspection produira d'une part, un recensement des principaux facteurs et des principales situations à risque et d'autre part, un jeu de fiches de recommandations à l'attention de la hiérarchie (directeur d'EPLEFPA, DRAAF-SRFD), pour chaque situation ou groupe de situations repérées. La remise du rapport est prévue en octobre 2015.

Les évaluations d'équipes pédagogiques se sont poursuivies dans un volume identique à celui de l'exercice précédent (4). À la demande de la hiérarchie ou des enseignants eux-mêmes, deux évaluations ont été conduites et deux autoévaluations ont été accompagnées, en utilisant la méthodologie mise en œuvre depuis trois ans. De façon générale, ces demandes sont aujourd'hui toujours formulées quand des difficultés sont rencontrées, soit dans la construction de la formation, soit à l'observation de mauvais résultats, ou bien encore lorsque des problèmes relationnels bloquent la dynamique d'équipe. Toutefois, le fait que ce dispositif ait été pensé et construit pour pouvoir accompagner les équipes de façon dynamique permet, outre la remédiation, d'inscrire les équipes dans une réelle dynamique positive qui se traduit par des résultats notoires d'un point de vue pédagogique.

Concernant **l'évaluation des établissements**, la lettre de commande pour 2014-2015 prévoyait : « l'IEA poursuivra des évaluations d'établissements, selon la méthode testée en 2013 et 2014. L'accroissement de l'autonomie donnée aux établissements scolaires doit s'accompagner de procédures visant à garantir la cohérence nationale de la politique éducative et à permettre aux établissements de progresser de façon homogène et continue ». Ces évaluations n'ont pu être mises en œuvre. Les raisons en sont les suivantes. D'une part, compte tenu de la situation financière difficile d'un certain nombre d'établissements, il leur a été demandé de bâtir un plan de redressement. D'autre part, le programme ministériel « enseigner à produire autrement » nécessitait que chaque établissement, tant en ce qui concernait son exploitation agricole (ou son atelier technologique) que les pratiques pédagogiques développées, conçoive un plan en la matière. Enfin, suite aux dramatiques événements de janvier 2015, la nécessaire mobilisation de l'enseignement agricole pour les valeurs de la République demandait également, qu'au niveau de chaque établissement, on s'empare de ce sujet pour concevoir un plan sectoriel qui, comme celui relatif à « enseigner à produire autrement », devait être articulé au projet de l'établissement. Par ailleurs, l'étude conduite sur la valeur ajoutée de l'enseignement agricole (en fait, celle de chaque établissement pour

chaque filière concernée), développait parallèlement une autre approche de l'évaluation d'un établissement.

L'ensemble de ces éléments rendait difficile l'explication de la place du dispositif d'évaluation conduit par l'Inspection, comportant une part importante d'auto évaluation, dans la stratégie déployée pour l'enseignement agricole. Il devenait par là même difficile pour l'Inspection de s'appuyer sur la nécessaire « motivation » des équipes et notamment des personnels de direction pour s'engager dans une telle démarche, consommatrice en temps, en énergie individuelle et collective et qui demande aux équipes de direction un pilotage social et stratégique précis.

On peut également mettre ces éléments en perspective de l'état totalement inconnu de la réalité des projets d'établissements dans l'enseignement agricole. Pourtant, cette notion occupe une place essentielle dans le discours et l'identité de cet enseignement et de ses établissements. Le projet d'établissement est régi par une circulaire (19 octobre 2005) qui le rend obligatoire.

Mais aujourd'hui, la nature même de ce projet d'établissement mériterait d'être questionnée, les procédures revues, dans le contexte de la période d'aujourd'hui. L'Inspection pourrait travailler sur ce sujet et revoir ensuite les modalités d'évaluation préconisées, dans un cadre stratégique qui serait redéfini.

Le conseil, dans sa dimension d'appui à la prise de fonction (APF), a concerné 71 directeurs et directeurs-adjoints d'EPLEFPA, 7 directeurs de CFA/CFPPA, 13 directeurs d'EA/AT, 17 secrétaires généraux et gestionnaires, soit **108 APF auprès de personnels appartenant aux équipes de direction d'EPLEFPA**, ainsi que trois chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA) en DRAAF. Cela traduit une augmentation significative (+ 44 %), due certes aux personnels de direction sous statut, mais aussi aux DEA/DAT (renouvellement de population ; jeunes ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement en première année de prise de fonction) et aux secrétaires généraux et gestionnaires (17 au lieu de 3). Ces opérations d'APF impliquent la totalité des catégories d'inspecteurs.

La procédure particulière « d'accompagnement », élaborée depuis trois ans, n'a été mise en place que pour un agent. Elle continue d'apparaître très importante en terme stratégique. Ce dispositif reste néanmoins peu connu, alors qu'il peut, dans certaines situations, permettre d'anticiper et d'éviter des situations problème.

Comme indiqué plus haut, la diminution des visites conseils, constatée l'année passée, s'est accentuée dans le domaine pédagogique. Elle a même connu une baisse importante (17 contre 59), de manière à privilégier l'accompagnement des progrès nécessaires dans un cadre organisationnel impliquant la hiérarchie et non seulement dans la relation bilatérale enseignant-inspecteur.

D'une manière générale, quels que soient les personnels, les inspecteurs sont fréquemment sollicités par des agents, y compris après les missions. Il convient toutefois de rappeler l'importance de l'appui de l'organisation, la hiérarchie, les pairs, notamment auprès des jeunes en prise de fonction.

2. Mission d'expertise et d'appui

Comme chaque année, son exercice a encore été très divers et multiforme.

Dans le domaine pédagogique, la construction des sujets de diplômes et de concours constitue toujours une activité importante, pour les inspecteurs pédagogiques, en particulier au cours du premier trimestre de l'année scolaire.

La rénovation des référentiels de diplôme du CAP agricole a constitué une autre activité majeure au cours de l'année. Les innovations pédagogiques proposées (individualisation, autonomie accrue des établissements, attribution progressive du diplôme, mise en œuvre de l'évaluation...) ont mobilisé un nombre important d'inspecteurs pédagogiques, ainsi que la contribution des inspecteurs de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, tant dans les disciplines générales que techniques. La mise en œuvre de ce diplôme en septembre 2015 va continuer à mobiliser l'Inspection, y compris dans le cadre de « Initiatives CAP agricole ». La rénovation des modules spécifiques du baccalauréat S (écologie, agronomie et territoires) a aussi constitué un moment important de l'expertise en 2014-2015. Quant au baccalauréat professionnel CGEA, sa rénovation, visant à mieux prendre en compte l'agro-écologie et la diversité des systèmes de production, a commencé durant l'année et se poursuivra en 2015-2016 en vue d'une mise en œuvre en septembre 2016.

L'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole a aussi été régulièrement sollicitée sur des thématiques transversales, comme **la santé-sécurité au travail**, avec la participation aux travaux du comité de pilotage de la mise en œuvre de la convention avec la MSA, **l'éducation au développement durable**,

avec la réunion des groupes de travail (réseaux EDD sur la construction d'un outil de positionnement des établissements en matière de DD, concertation des acteurs du SNA pour l'établissement d'une culture commune EDD) et enfin l'**innovation pédagogique**, qui a constitué un objet de réflexion tout au long de l'année pour l'Inspection, qui participe au comité national *ad hoc*, mis en place cette année et y apporte sa contribution. L'Inspection a participé à la mise en place du site *Pollen* permettant la valorisation des initiatives pédagogiques intéressantes.

Elle a également réalisé une expertise qui a fait l'objet d'un rapport, remis à l'automne 2014, sur la **formation continue des personnels enseignants**. Celui-ci étaye la nécessité de cette formation face aux évolutions de ces dernières années (réformes, diffusion rapide des nouvelles technologies et développement du numérique, changement des publics d'apprenants, nouvelles attentes en matière d'applications des politiques publiques du MAAF comme « produire autrement »...) qui viennent questionner la compétence et l'identité professionnelles des enseignants et formateurs. La formation continue doit permettre non seulement le maintien et le développement de l'expertise disciplinaire et professionnelle pour un renouvellement des pratiques, pour inciter à l'innovation et à l'évaluation des effets des actions menées pour conduire les apprenants à la réussite, mais aussi l'adaptation à de nouvelles fonctions ou missions. Elle doit aussi s'inscrire dans le développement personnel de l'agent, indispensable pour que celui-ci puisse envisager les évolutions attendues, dans un cadre de travail prenant davantage en compte la dimension collective.

Les inspecteurs ont formulé des préconisations relatives à la gouvernance nationale, pour conforter un dispositif global et cohérent au sein du MAAF, à même de répondre aux besoins des enseignants et faire preuve d'anticipation dans les moyens tout autant que dans la mobilisation des acteurs et la construction des réponses, dont les modalités doivent tenir compte du développement de l'information disponible et des possibilités élargies d'autoformation. Ils considèrent le niveau régional comme un acteur majeur, pour la mise en place d'une politique concertée et collaborative de formation continue. Ils recommandent de faire de la politique de formation locale un outil central de la gestion des ressources humaines, pour un « établissement apprenant ». L'accueil des agents dans la fonction, leur suivi durant leur carrière doivent s'inscrire davantage dans le cadre d'une gestion des parcours professionnels tout au long de la vie.

Le travail de méthode à conduire pour la réécriture des référentiels de BTSA dans le cadre de la semestrialisation est engagé, à partir de l'option viticulture-œnologie, en tenant compte des acquis de l'évaluation de cette expérimentation présentée par ailleurs.

Enseigner à produire autrement se met en œuvre, entre autres, dans les référentiels de diplômes de l'enseignement agricole. La rénovation du BTSA ACSE en a permis une première traduction. Les écritures du nouveau CAP agricole ont constitué un deuxième chantier sur ce sujet qui a intégré, après une prise en compte des recommandations du comité d'orientation, les éléments de « Produire autrement » et « d'Enseigner à produire autrement », adaptés au niveau 5 de l'enseignement agricole. Au cours de l'année 2014-2015, s'est également tenue une réflexion stratégique sur le baccalauréat professionnel CGEA, dont la mise en œuvre de la version rénovée est prévue à partir de septembre 2016. Cette réflexion, qui a inclus les professionnels, les DRIF et la sous direction POFE, s'est construite, sur la question de « Produire autrement » et « d'Enseigner à produire autrement », autour du positionnement du bac pro CGEA par rapport au BTSA ACSE, de la structure du nouveau diplôme ainsi que d'une réflexion générale portant sur l'évaluation.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), l'expertise de l'IEA s'est développée, comme chaque année, sur des chantiers spécifiques de ce secteur, ou bien dans des domaines transversaux, en relation avec les autres catégories d'inspecteurs. En particulier, cette année encore, les inspecteurs FPC&A ont été sollicités par quatre DRAAF pour l'**accompagnement des évolutions de l'apprentissage en région** et notamment l'éventuelle constitution d'un CFA régional. Ils ont été demandés pour intervenir lors de réunions régionales de directeurs de CFA et sollicités pour l'expertise sur des dossiers concernant l'habilitation pédagogique des centres.

Ils ont piloté l'évaluation de la mise en place à titre expérimental du CS restauration collective et l'évaluation des réseaux de centres.

La création en 2011 du **Certificat de spécialisation (CS) Restauration collective** répondait à un enjeu majeur figurant dans le programme national pour l'alimentation. Ce CS a été mis en œuvre par la voie de l'apprentissage, dans le cadre d'une expérimentation, en partenariat avec le Comité de coordination des collectivités (CCC) devenu RESTAU'CO, structure représentative de la restauration collective en gestion directe. Au terme de trois années d'expérimentation, l'analyse des situations observées sur le terrain et des positions exprimées par les différents acteurs ont permis de formuler des recomman-

datations des orientations, qui ont été reprises dans les textes permettant la préparation de ce certificat par les voies de l'apprentissage et de la formation continue, à partir du 1^{er} septembre 2015.

Les **réseaux formels de CFA et de CFPPA** ont été constitués dans la plupart des régions il y a environ huit ans. Le recul permet de constater que ces réseaux sont, comme cela était envisagé au départ, des organisations diversifiées, liées aux initiatives et aux volontés locales. Même si des difficultés existent et si leurs limites sont soulignées, les réseaux de CFA et CFPPA sont perçus très positivement par les acteurs de l'enseignement agricole, comme par les partenaires. Sur le terrain, personne n'envisage un retour en arrière.

De très nombreuses régions sont actuellement en réflexion, concernant la structuration du réseau de CFA et de CFPPA. Les organisations actuelles sont notamment questionnées par l'évolution des périmètres des régions qui concerne douze réseaux parmi les quinze actifs en métropole. Parallèlement, plusieurs s'interrogent sur l'évolution de leur statut juridique, suite aux évolutions réglementaires et aux attentes des partenaires. Enfin, des créations de réseaux sont à l'étude dans des régions non encore pourvues. Quelle que soit la structuration retenue, un certain nombre de fragilités et de difficultés doivent être dépassées. Le rapport comporte des recommandations et un ensemble de préconisations, tant à destination des acteurs des établissements, qu'à l'adresse des niveaux régionaux et centraux de l'État.

Avec d'autres catégories d'inspecteurs comme pilotes, les inspecteurs de la FPC&A ont contribué au suivi et à l'évaluation de la mise en place du « BTSA LMD », à l'évolution des modalités d'écriture des référentiels, à l'évaluation de l'individualisation des parcours en bac pro, aux travaux de rénovation et de mise en place du CAPa, de préparation du mémento pédagogique destiné aux formateurs de CFA en lien avec EDUTER, à l'actualisation des textes réglementaires sur l'évolution de l'offre de formation en certificats de spécialisation, à l'évaluation des équipes pédagogiques, aux différentes opérations liées à « enseigner à produire autrement », aux groupes de travail ou chantiers sur la formation continue des enseignants et formateurs, le tutorat (avec AgroSup Dijon), le métier de secrétaire général d'EPLFPA et les formations biquifiantes.

Les inspecteurs sont également investis dans différents chantiers de coopération internationale : Cameroun, Chine et particulièrement sur l'expertise du système d'enseignement agricole indonésien.

Enfin, en lien avec le SNA, ils ont participé aux actions de formation mises en place par AgroSup Dijon. (pilotage pédagogique, directeurs de centre, CIA, PLPA Ingénierie...) et ont collaboré avec EDUTER sur la pédagogie de l'alternance (guide du formateur en CFA) et les dispositifs de formations BP REA (évolution de la note de service relative aux évaluations par UC) et l'ENFA sur l'évaluation et la formation des formateurs.

Dans le domaine de la compétence générale, les expertises conduites l'ont été soit dans le cadre de chantiers ou groupes de travail, soit sur des situations ponctuelles, dont certaines prévues dans la lettre de commande.

Les expertises conduites sur des situations ponctuelles et/ou programmées l'ont été sur la demande de l'administration régionale et/ou nationale. Elles ont concerné, d'une part des établissements dont la gouvernance était questionnée et d'autre part, des établissements dans lesquels le climat social était fortement dégradé ou susceptible de l'être. Ces expertises ont été conduites dans l'enseignement technique et dans deux **établissements d'enseignement supérieur**.

Ces dernières l'ont été à la demande de la direction générale. Elles comportaient deux volets, « la précarité et les relations sociales ». Ces missions se sont inscrites dans la continuité de celles demandées l'année précédente et ont été conduites avec la même méthode désormais stabilisée. Les conclusions et avis portés par l'Inspection à la suite de ces missions se retrouvent en cohérence avec ceux portés par les organismes institutionnels et/ou indépendants amenés à auditer ces établissements.

Les observations faites au cours de l'année scolaire précédente restent d'actualité, concernant les aspects de gestion de la précarité. Ainsi particulièrement, pour ce qui est des pistes d'amélioration dans l'utilisation de l'autonomie que peuvent offrir les textes, quant à la possibilité de recruter des agents contractuels et quant à la durée des contrats.

Les observations concernant les relations sociales, quoique variables d'un établissement à l'autre, continuent de montrer l'absence de compétences managériales solides des niveaux d'encadrement intermédiaires. Par ailleurs, l'analyse des instances montre que des améliorations restent possibles dans leur fonctionnement. Les modalités de recrutement dans l'enseignement supérieur demeurent une source de conflit potentiel, notamment de par leur nature « endogène ».

Dans l'**enseignement technique**, concernant les difficultés de gouvernance, les situations de crise trouvent généralement une issue à travers des mobilités. Il en est de même quand le climat social est dégradé ou fortement susceptible de l'être. C'est ainsi que depuis cette année, les inspecteurs à compétence générale interviennent spécifiquement dans la formation des cadres sur les questions de posture et de système relationnel pour prévenir les situations.

Également, à votre demande et faisant suite au travail engagé au cours de l'année précédente quatre inspections ont été conduites dans l'**enseignement agricole privé** sous contrat, visant à vérifier dans les établissements le respect des référentiels et l'organisation du temps de travail des enseignants. Les inspections se sont déroulées selon la procédure validée antérieurement, visant à vérifier l'adéquation des structures de classes au regard de la dotation globale horaire (DGH) et le respect du cadre réglementaire régulant le travail des enseignants dans l'enseignement privé. Ont été particulièrement observés : le temps de travail hebdomadaire, le cumul d'emploi d'agents de droit public et de droit privé, la place des activités de SCA (suivi, concertation, autre).

Selon les établissements, les conclusions sont très diverses mais on peut noter quelques points saillants. Dans les établissements contrôlés, le choix est clairement fait de « maximiser » le service aux élèves, ce qui a pour effet pervers de densifier particulièrement leur temps de travail hebdomadaire. De fait, le mode de calcul établi sur le temps de présence réel des classes (36 semaines moins les stages) impacte fortement les services des enseignants et le volume hebdomadaire de leur activité. Les termes du contrat ne sont pas toujours rigoureusement respectés, pour ce qui concerne le nombre de classes et les effectifs. Des libertés sont prises avec les référentiels (non respect des dédoublements, de la pluridisciplinarité) et avec les majorations et minorations de services. Les établissements utilisent parfois les divers statuts (public/privé) et financements pour obtenir des marges de manœuvre. Ces choix ne sont pas toujours consensuels et partagés, ce qui est susceptible d'entraîner un vrai trouble social et de la souffrance, lorsque c'est le cas.

Un travail engagé au cours du premier trimestre 2014, ayant pour objet l'**élaboration d'indicateurs visant à rendre compte du climat social des établissements**, fera l'objet d'une remise de rapport à la fin de l'été 2015. Sur la base de critères renseignés par des indicateurs simples, un outil de diagnostic ou d'auto-diagnostic sera en mesure d'être mis en œuvre. Au niveau de l'établissement, il pourrait être une pièce constitutive du bilan social et pourrait ainsi être présenté et débattu dans les comités d'hygiène et sécurité locaux.

Par ailleurs, les inspecteurs à compétence générale ont, en interne à l'Inspection, participé à différents chantiers, afin d'apporter leur expertise sur le fonctionnement global des établissements et leur gouvernance.

Dans le domaine de la coopération internationale, l'activité s'est inscrite en continuité de l'année précédente avec la participation aux différents partenariats institutionnels antérieurs avec le Cameroun, la Chine, le Maroc et l'Indonésie et nouveau, avec l'Algérie.

Le rapport d'étude sur la **valorisation des compétences acquises lors d'une mobilité à l'international par les apprenants de l'enseignement technique agricole** sera remis à la fin de l'été. Cette étude a permis, dans un premier temps, de repérer les actions innovantes conduites et la nature des compétences valorisées. Un second temps a permis de préciser les démarches méthodologiques engagées par les acteurs, les difficultés rencontrées et les leviers mobilisés, ainsi que le degré d'appropriation des dispositifs européens existants de transfert et de reconnaissance des compétences (ECVET), etc. Il en ressort que les actions menées par les autorités régionales et les établissements sont d'une grande diversité et que certains acteurs testent, individuellement ou collectivement, les dispositifs européens recommandés dans la mise en œuvre de la mobilité, souvent transnationale, de leurs apprenants. Les projets conduits actuellement par les établissements agricoles mériteront d'être évalués par l'échelon national, afin de pouvoir prendre la décision d'intégrer à moyen terme ECVET au niveau institutionnel et systémique, ce qui appellerait une évolution du dispositif actuel d'évaluation, de validation et de certification des compétences.

La connaissance des dispositifs européens de formation et de certification nécessite d'être développée à tous les niveaux, pour que les établissements puissent construire des partenariats de formation basés sur la reconnaissance commune et le transfert des compétences. Afin d'encourager les établissements à s'engager dans la reconnaissance de la mobilité de leurs élèves, les modalités de certification des compétences à l'étranger méritent d'être assouplies. Une communication institutionnelle volontariste serait également nécessaire pour promouvoir et rendre lisible notre dispositif de formation agricole, auprès de nos partenaires étrangers. L'appui des établissements d'enseignement supérieur, coordonné par l'IAVFF, peut s'avérer pertinent.

En l'état actuel du dispositif, la valorisation de la mobilité, par son intégration dans le parcours de formation et de certification de l'apprenant, demeure une gageure. De nombreux freins sont à lever et en premier lieu, la faible inclina-

tion des jeunes et des enseignants à s'engager dans une mobilité internationale. L'engagement des équipes dans la construction, l'accompagnement et la valorisation de la mobilité des apprenants, représente une activité à part entière, qui demande des compétences et nécessite la reconnaissance des acteurs.

Dans une Europe où la mobilité étudiante et professionnelle croît d'année en année, l'enseignement agricole se doit aujourd'hui d'adopter une stratégie et un plan d'action volontaristes pour offrir à ses apprenants les mêmes chances d'insertion sociale et professionnelle que les jeunes européens. Le rôle des réseaux géographique devrait, à ce stade, être réinterrogé.

Le **partenariat institutionnel avec l'Algérie** s'inscrit dans la convention-cadre de coopération entre la DFRV et la DGER, signée à Paris le 18 juin 2013. Ce partenariat, dont les actions opérationnelles ont démarré en 2015, est piloté par le réseau des DRIF. L'Inspection de l'enseignement agricole intervient comme prestataire, en apportant son expertise en particulier sur la construction de référentiels de diplômes, l'appui à la rédaction des textes réglementaires concernant les statuts des établissements, l'analyse des besoins en compétences des personnels de direction et l'appui à la rédaction des référentiels professionnels des directeurs d'établissement, des responsables d'exploitation et des chargés d'ingénierie. Plusieurs missions courtes ont été et seront conduites sur place entre mai 2015 et janvier 2016.

Également, l'Inspection a réalisé une expertise initiée par des échanges entre le ministère indonésien de l'Éducation et de la Culture (MEC) et l'Institut Français d'Indonésie (IFI). Le MAAF ayant été saisi, il s'agissait d'un appui au développement de programmes de formation professionnelle agricole indonésiens, qui s'est *in fine* traduit par un **travail exploratoire pour une coopération (partenariat pluriannuel) entre les ministères des deux pays, relativement aux enseignements agricoles indonésien et français.**

Les convergences constatées de nombreux objectifs stratégiques, tant sur le plan éducatif (éduquer et former des citoyens mais aussi former de futurs professionnels à même de répondre aux enjeux du pays) que sur le plan des politiques agricoles et des évolutions de pratiques qu'elles induisent (renforcer la qualité des productions agricoles, développer des pratiques respectueuses de l'environnement) permettent d'envisager des actions communes autour de problématiques partagées. Des passerelles manifestes existent entre les deux dispositifs d'enseignement. Le déploiement progressif en Indonésie d'une formation professionnelle équivalente à une première année de BTSA est une actualité qui offre de nombreuses opportunités de coopération.

La mise en œuvre effective des actions envisagées autour des SMK/BTSA reposera sur la mobilisation de nombreux acteurs dans chaque pays, tant au niveau des services centraux que dans les établissements impliqués. La nécessité d'un engagement pérenne de tous les partenaires doit être soulignée. La signature d'un protocole d'échange permettra de valoriser l'année 2015, qui doit être envisagée comme une année de préparation des actions concrètes qui pourront être proposées.

Dans le domaine de l'animation et du développement des territoires (ADT), comme les années précédentes, l'activité s'est caractérisée par une contribution forte aux travaux du domaine compétence générale et par des réponses aux sollicitations régionales, notamment pour ce qui concerne le projet agro-écologique pour la France. Ce domaine a apporté son expertise à l'administration, relativement aux projets déposés et en cours pour les ingénieurs tiers temps et les chefs de projets.

Ce domaine, particulièrement transversal dans les travaux de l'Inspection de l'enseignement agricole, revêt une importance de plus en plus grande, dès lors qu'il s'agit de conduire des missions d'inspection ou d'expertise générales d'établissement qui, pour nombre d'entre eux, sont multi-centres et multi-sites, souvent à l'échelle départementale.

Dans le domaine administratif, juridique et financier (Adjufi), l'année a été particulièrement marquée par l'aboutissement du travail de **réécriture de l'instruction comptable M99**. Après la phase de relecture avec la DGFIP, plusieurs réunions se sont tenues à l'automne 2014, dans le cadre d'un groupe de travail spécialement mis en œuvre au Conseil de normalisation des comptes publics. Elles ont permis d'améliorer le projet afin de le soumettre successivement aux commissions compétentes pour l'État et ses opérateurs, puis pour les collectivités territoriales du fait du statut spécifique des EPLEFPA. Le Conseil ayant donné un avis favorable à la signature du projet, celui-ci a été adopté et l'instruction comptable M99 a été publiée le 24 mars dernier par l'instruction technique DGER/SDEDC 2015-280.

Parallèlement à ces travaux, la nécessaire **adaptation du logiciel comptable Cocwinelle**, avec les nouveautés introduites dans l'instruction comptable, a fait l'objet de relations constantes avec le service CNERTA. La mise à jour du logiciel, bien qu'anticipée autant que faire ce peut, n'a pu, notamment faute de moyens de développement suffisants, être totalement réalisée à ce jour. L'essentiel des modifications sera opérationnel en cette fin d'année civile

2015. Seuls quelques points, dont la résolution pourra être entreprise par les établissements en dehors du logiciel, pourraient rester à développer sur 2016.

Un travail a également été réalisé afin de **fournir aux établissements une base d'indicateurs** leur permettant de se situer en terme d'exécution budgétaire, de situation économique, financière et de trésorerie. La maquette en a été fournie au CNERTA, afin que les sorties correspondantes puissent être effectuées de manière automatisée, à partir des données de la comptabilité enregistrées dans le logiciel Cocwinelle. Les éléments édités seraient à destination de cadres de l'établissement et seraient également intéressants pour l'autorité académique, les services de la DGER ainsi que pour l'Inspection de l'enseignement agricole.

En effet, ces éléments pourraient permettre, une fois qu'y seraient adjoints les informations relatives au nombre d'apprenants, de mener à bien **l'opération annuelle de suivi financier des EPLEFPA** qui nécessite actuellement une saisie en DRAAF. Cette opération de suivi annuel a été réalisée en juin 2015, sur les comptes financiers arrêtés au 31 décembre 2014. Elle permet d'avoir un regard objectif et national sur la situation financière de chacun des 169 EPLEFPA. Elle est portée par un groupe piloté par l'Inspection de l'enseignement agricole mais qui fait également appel à une expertise externe : représentants du CGAAER, de la DGER, des CSRFD, des attachés en DRAAF-SRFD, des chefs d'établissements dont la représentation de ces derniers est passée de un à trois cette année. Utilisée dans le cadre du dialogue de gestion entre la DGER et les DRAAF, cette étude annuelle est un outil synthétique dont les enseignements sont attendus tant aux niveaux central que déconcentré. Les tableaux d'analyse et de synthèse ainsi que le recueil des données, ont été mis à la disposition de la sous direction EDC et du pôle de contrôle de gestion, sous forme de fichiers avant la fin juin 2015.

L'expertise sur les fonctions de secrétaire général en établissement a donné lieu à un rapport (**La fonction de secrétaire général d'EPLFPA : constats, recommandations**) remis en juillet 2015. Elle a nécessité des entretiens avec des directeurs d'établissements et de centres, des secrétaires généraux et gestionnaires ainsi que, pour ce qui concerne le MAAF, les représentants du CGAAER, des IGAPS, la sous-direction EDC et le SRH du secrétariat général. Par ailleurs, des sondages ont été opérés à l'occasion de missions en établissement auprès de secrétaires généraux en postes et une enquête synthétique, basée sur le volontariat et l'anonymat a été menée auprès de l'ensemble des agents concernés. Compte tenu des difficultés récurrentes, tant pour les agents que pour les établissements, le rapport met en avant la néces-

sité de parvenir à une adéquation entre les compétences et l'expérience des agents et la complexité des postes à tenir et propose donc un double profilage qui s'appuierait tant sur le classement des établissements que sur la prise en compte du parcours professionnel des secrétaires généraux. Les modalités de prise de poste des primo entrants pourraient être revues, la formation des secrétaires généraux renforcée et pour l'accès aux postes les plus complexes (EPLEFPA des catégories 4 et 4 exceptionnelle) s'appuyer sur l'avis d'une commission de sélection. L'essentiel de ces propositions a obtenu l'adhésion lors des entretiens réalisés dans le cadre de l'étude.

Enfin, à la demande de la sous-direction de l'enseignement supérieur, une étude a été menée sur les dispositions du code rural et de la pêche maritime consacrées aux établissements publics nationaux de l'enseignement agricole. Le rapport a été remis en mai dernier (**Analyse de la section IV du chapitre I^{er} du livre VIII du code rural et de la pêche maritime ; dispositions relatives aux établissements publics nationaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles – articles R.811-94 à 113**). Il met en avant la nécessité de modifier ces dispositions, qui pour l'essentiel sont anciennes (décrets de 1942 et 1975), voire pour certaines d'entre elles incohérentes, notamment avec le décret du 7 novembre 2012 relatif à la gestion budgétaire et comptable publique.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques » la demande d'expertise a toujours été importante, encore dynamisée par l'engagement du **projet agro-écologique** pour la France et d'« Enseigner à produire autrement ». Les multiples contacts qu'ont eu les inspecteurs du domaine, lors des différentes missions conduites au cours de cette année scolaire, les échanges complémentaires permis par les rencontres interrégionales leur ont permis de constater un réel engagement des DEA/DAT dans le déploiement des orientations actuelles des politiques publiques et notamment du projet agro-écologique pour la France, à travers « Enseigner à produire autrement ». Dans ce cadre, après la phase de lancement début 2014, le plan d'action est entré dans une nouvelle étape au cours de cette année 2014-2015, avec une appropriation constatée sur le terrain. Le contenu et le déroulement des trois rencontres interrégionales des DEA/DAT ont confirmé ce constat. Dans ce contexte de questionnement fort, voire de remise en cause de pratiques et de systèmes de production, les inspecteurs des EA/AT sont de plus en plus sollicités, aussi bien par les échelons régionaux (avec des écarts importants) que par les échelons locaux. Les DEA/DAT sont dans l'ensemble conscients du bien-fondé de ces interrogations mais ils sont aussi très demandeurs d'accompagnement. Confrontés, au

même titre que les professionnels, aux aléas des marchés et des fragilités de certaines filières, auxquels s'ajoutent les spécificités liées à un appareil d'enseignement et de formation professionnelle, les directeurs de centre ont, plus que jamais, exprimé leurs besoins d'être aidés et accompagnés.

La note de service sur la mobilisation des EA/AT pour la transition agro-écologique s'est traduite, dans de nombreux sites, par la nécessité d'établir un diagnostic complet de la situation actuelle puis par la recherche de scénarios d'évolution. Face à ces enjeux et à des réactions diverses, voire contradictoires en interne et sur le territoire, les inspecteurs des EA/AT sont davantage sollicités avec deux thématiques : l'une sur la démarche à mettre en place (mode d'organisation de la réflexion, calendrier, partenaires à associer...), l'autre sur le fond : pertinence et cohérence des modifications de système envisagées.

En complément des intervenants des services, que sont les animateurs de réseau et les chargés de mission en DRAAF, les inspecteurs de l'enseignement agricole sont donc, à leur place, très concernés par cette activité d'accompagnement et d'appui, notamment pour apporter des réponses ciblées, en accord avec les échelons régionaux et pour faciliter la circulation des informations et la mutualisation des expériences réussies.

L'élaboration d'un tableau d'indicateurs de suivi de la situation économique et financière et de l'exercice des missions des exploitations agricoles et des ateliers technologiques des EPLEFPA a donné lieu à un nouveau rapport remis en mars 2015. Relativement au premier travail, d'une part les indicateurs économiques et financiers ont été réduits, affinés et mis en conformité avec la rénovation de l'instruction comptable M99 et d'autre part, les indicateurs de l'exercice des missions dévolues aux EA/AT qui seront présents dans la base de données BD ALEXIA, ont été simplifiés et redéployés dans les objectifs. Il s'agit premièrement d'intégrer la contribution des EA/AT dans le cadre du plan d'action « enseigner à produire autrement », deuxièmement, de rechercher une articulation constante et efficiente avec BD ALEXIA et enfin d'être en phase avec l'évolution des critères relatifs au classement des EA/AT prévus pour 2016. Au-delà de leur rôle d'alerte, les indicateurs doivent ainsi caractériser les EA/AT pour aborder une typologie par fonctions et missions.

Les indicateurs économiques et financiers permettent un suivi régulier de la situation des EA/AT et leurs évolutions, déterminant et participant ainsi à la mise en œuvre éventuelle d'actions spécifiques de redressement. Ils permettent également la comparaison des EA/AT aux exploitations profession-

nelles des différentes OTEX respectives, qui reste réalisable en veillant à intégrer leurs spécificités dans les analyses et interprétations.

En ce qui concerne l'expertise auprès de l'administration, les inspecteurs de ce domaine, outre la participation à plusieurs COPIL (Alexia, chefs de projets, RMT...) et jurys (CASDAR « Appel à projets pilotes », chefs de projets), ont été fortement sollicités par des DEA/DAT principalement mais aussi par des directeurs d'EPLEFPA et quelques chefs de SRFD, sur des sujets très variés.

3. Mission de contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricole

Dans le domaine pédagogique, l'Inspection de l'enseignement agricole s'est largement impliquée dans l'accompagnement des réformes, à travers les dispositifs nationaux et territoriaux mis en place, à l'élaboration et la mise à disposition de ressources et de recommandations (documents d'accompagnement), la participation des inspecteurs et inspectrices aux sessions de lancement des diplômes rénovés, tel le CAP agricole. L'Inspection s'est aussi mobilisée pour les **journées de l'innovation pédagogique**, pour lesquelles de nombreux inspecteurs ont apporté leur contribution par l'animation des ateliers.

Dans le cadre de « **enseigner à produire autrement** », l'Inspection est intervenue à tous les niveaux de réflexion au cours de l'année, en particulier lors des deux séminaires de formation des référents régionaux à Toulouse et à Dijon. L'Inspection est par ailleurs membre du comité de suivi du projet formation action « **pédagogie en équipe pluridisciplinaire ; innover pour enseigner à produire autrement (PEPIETA)** », piloté par EDUTER et Agrocampus.

L'Inspection a également produit une **note d'orientation pour la mobilisation de l'enseignement agricole pour les valeurs de la République** : s'impliquer dans la société éducative et la société, lutter au quotidien contre les inégalités et les discriminations, exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne, respecter la diversité des croyances et les principes de la laïcité, pratiquer une approche critique des médias et des réseaux sociaux, prendre en compte l'interdépendance homme/nature et la responsabilité environnementale. Cette note est destinée aux équipes pédagogiques et d'éducation et s'articule autour de six thématiques. L'objectif est d'aider les établissements à construire, dans ce domaine, les actions qui seront pertinentes sur le plan local.

Également, les inspecteurs pédagogiques sont engagés dans de multiples domaines d'animation : groupes d'action et de professionnalisation (GAP), réseaux, associations, organismes de recherche, publications...

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), les inspecteurs ont continué à jouer un rôle structurant dans le système d'inspection de l'apprentissage avec son échelon déconcentré. Conformément à la note de service du 29 octobre 2008 relative à l'organisation de l'apprentissage agricole, ils ont participé à la commission de recrutement des **chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA)** en DRAAF. Ils ont collaboré avec le réseau des CIA et rédigé le rapport annuel de synthèse de la mise en œuvre de la mission d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont procédé à l'actualisation du guide du chargé d'inspection de l'apprentissage en région et réalisé des inspections conjointes de centres pour la partie CFA avec des CIA. Ils ont également participé à la formation annuelle des CIA, à des réunions interrégionales de coordination et ont animé leur regroupement annuel national.

Par ailleurs, les inspecteurs FPC&A ont continué à apporter un appui technique permanent aux services de la DGER, sur de nombreux dossiers, dont on retiendra : l'actualisation des notes de service relatives à l'habilitation des centres d'une part, à la délivrance des UC d'autre part, un document d'accompagnement de la mise en œuvre du CAPa rénové en UC, l'évolution du plan de professionnalisation personnalisé (PPP), l'expertise des diplômes conférant la capacité professionnelle, l'installation en agriculture, l'évolution de la réglementation relative au BTSA, l'expérimentation BTSA LMD en apprentissage, les conventions de coopération relatives à la taxe d'apprentissage, les réunions des chargés d'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs, la mise en place des groupements d'intérêt public (GIP) dans les EPLEFPA, les formations destinées aux formateurs des dispositifs capacitaire « certiphyto » en lien avec l'ACTA.

Ils ont participé aux réunions nationales des DRIF, des chargés de FPC&A en DRAAF-SRFD, de la commission nationale « conseillers en formation continue (CFC) ».

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs ont participé à différents réseaux et travaux sur plusieurs thématiques : « Gaïa », « violences en milieu scolaire ». La participation de l'Inspection à ces différents chantiers permet d'apporter une connaissance systémique du terrain, qui est indispensable pour compléter la vision globale de l'administration et celle, plus parcel-

laire, des agents en poste en établissements ou services déconcentrés. En effet, toutes ces thématiques, liées au fait social, traitent à la fois de généralités et des effets régionaux ou locaux dont il est essentiel de pouvoir tenir compte. De même, les inspecteurs du domaine de la compétence générale ont été fortement sollicités sur les questions de laïcité, particulièrement le domaine de la vie scolaire. Ce groupe a aussi apporté son expertise auprès de l'administration sur les questions relatives à l'organisation de l'appareil et principalement des établissements en cas de crise majeure, notamment pour ce qui est du risque attentat.

Dans le domaine de la coopération internationale, l'Inspection sera présente, en octobre, au séminaire « Erasmus + » organisé par l'Union européenne à Bruxelles. Également, elle a poursuivi sa participation aux travaux du bureau chargé des relations internationales, particulièrement à destination des réseaux géographiques.

Dans le domaine administratif, juridique et financier, outre les nombreux questionnement et demande d'expertises informelles auxquels répondent les inspecteurs Adjufi, cette mission repose essentiellement sur l'animation des réunions du **réseau des attachés en DRAAF-SRFD**, chargés du contrôle des actes et du conseil auprès des EPLEFPA. Outre la préparation des séances et leur organisation, c'est deux fois deux jours de réunions qui ont ainsi été assumées dans l'année. Ce travail nécessaire, afin d'assurer une vision cohérente de l'application de la législation et de la réglementation dans chaque région, nécessite à la fois des temps d'échanges de pratiques, de formation, de présentation de l'actualité législative et réglementaire (avec des interventions fréquentes des différentes sous-directions de la DGER et du SRH), des travaux pour la réalisation d'outils de référence communs au réseau. Ces réunions sont d'autant plus essentielles que certains agents sont affectés sur ce type de poste, sans aucune culture de l'enseignement agricole, ni parfois connaissance juridique particulière. Compte tenu de la réforme des régions qui sera prochainement mise en œuvre, la question du fonctionnement de ce réseau et de sa capacité à servir de relais de proximité en région va devoir se poser.

Enfin, cette année scolaire a été celle du **déploiement de la nouvelle instruction comptable M99** (cf. *supra*). Il a donné lieu à des interventions dans chaque région métropolitaine (les plus petites regroupées, les plus importantes scindées en deux), ainsi qu'aux Antilles et sur l'Île de la Réunion. La formation s'est adressée à l'ensemble des cadres des EPLEFPA (directeurs, adjoints, responsables de centres, secrétaires généraux et gestionnaires, agents comptables), ainsi qu'à des agents de DRAAF-SRFD. La première session a été réalisée à

l'automne, à raison de deux journées de formation à destination de l'ensemble des publics, afin de présenter l'instruction comptable, dont un rappel des principes budgétaires et comptables, ainsi que la mise en exergue des nouveautés. La seconde session a été réalisée au printemps 2015 à raison d'une journée pour chacun des publics concernés (cadres ou utilisateurs). Elle était tournée vers l'analyse budgétaire et financière pour les cadres et l'approfondissement de la mise en œuvre des principes comptables pour les utilisateurs. Ce sont plus de 3 600 journées stagiaires qui ont ainsi été dispensées, en faisant appel à des agents en région préalablement formés par l'IEA pour se faire.

Dans le domaine «développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques», la parution des deux notes de services relatives à la mobilisation des EA/AT pour la transition agro-écologique s'est traduite par de nouvelles sollicitations pour expliquer les attentes et accompagner les acteurs.

Concernant «Enseigner à produire autrement», à la demande de plusieurs régions, les inspecteurs des EA/AT sont intervenus lors de séminaires avec des thématiques spécifiques ou non selon les contextes. Ils ont également participé au comité d'orientation et, avec les inspecteurs pédagogiques, à la préparation et le déroulement des deux sessions de formation des référents régionaux à Toulouse et Dijon.

Choisi comme «fil conducteur» des **trois rencontres interrégionales des DEA/DAT** du printemps 2015, le plan «Enseigner à produire autrement» a suscité de multiples témoignages et échanges entre les nombreux participants. Associés à la préparation, présents aux trois rassemblements et intervenant dans les tables rondes organisées, les inspecteurs ont constaté, outre la tonalité générale d'adhésion, mais aussi d'interrogation déjà mentionnée, notamment sur la prise de risque économique, que des changements trop rapides de systèmes de production peuvent induire, dans des contextes non stabilisés, l'intérêt porté à des témoignages d'équipes d'établissement (tandem DEA/enseignant) avec des actions co-construites.

L'accompagnement des réseaux thématiques par l'Inspection est permanent, avec un suivi plus important pour les thématiques suivantes : performance énergétique, Écophyto 2018, agriculture biologique.

Le réseau Performance énergétique des exploitations : si ce réseau n'a pas organisé de journées thématiques nationales au cours de cette année scolaire, les inspecteurs ont pu relever, au cours de leurs visites dans les établissements supports d'unité de méthanisation ou lors d'échanges avec des DEA/DAT

concernés, les grandes difficultés rencontrées pour mettre en route les installations et en assurer le suivi. La rentabilité escomptée n'est pas encore au rendez-vous pour certaines d'entre elles. L'imaturité de la filière française de méthanisation est en partie responsable de cette situation, avec des projections économiques pas toujours très fiables et des réseaux de concepteurs et d'installateurs dont l'expérience voire les compétences font défaut.

Le réseau Écophyto : la finalité de l'action 16 est d'engager les exploitations de l'enseignement et des OPA à jouer systématiquement un rôle moteur dans la généralisation des itinéraires techniques et des systèmes de culture innovants. Cet engagement de l'enseignement agricole s'est articulé autour des deux objectifs suivants : d'une part proposer, tester et valider des hypothèses agronomiques favorables aux objectifs du plan Écophyto et d'autre part créer, évaluer et capitaliser des situations pédagogiques permettant le transfert de ces modes de productions vers les publics d'apprenants. L'année a été marquée par les journées nationales et la préparation de travaux de synthèse, en cours de réalisation, notamment sous la forme de mini interviews tournées en vidéo et de fiches techniques. Ces outils devraient être en ligne dans le courant de l'année scolaire 2015-2016.

Le réseau agriculture biologique : les inspecteurs ont participé aux journées du réseau « Formabio » à Carpentras en octobre 2014. Une participation correcte des établissements du réseau est à noter mais, à l'instar des sessions précédentes, l'absence des directeurs d'exploitation non membres du réseau a été remarquée. Il serait opportun qu'*a minima* la DRAAF-SRFD de la région d'accueil convie expressément tous les DEA/DAT de la région à ces journées.

Enfin, de plus en plus sollicités par les porteurs de dossiers CASDAR et RMT, les inspecteurs des EA/AT ont veillé, lorsque le sujet le permet, à insister sur la place et le rôle des établissements de l'enseignement technique agricole. Un exemple est particulièrement significatif : le **projet CASDAR « Pilotage stratégique de l'exploitation »**. Les travaux se sont poursuivis pour préparer notamment un WIKI au travers de multiples contributions élaborées sous diverses formes.

Également, un inspecteur a participé à la réunion de synthèse des démarches **PerfEA** réalisés par les stagiaires des dernières sessions de formation, puis au séminaire d'écriture d'avril 2015. Chacun a la charge de peaufiner ses contributions et de finaliser les supports de restitution avant le séminaire de clôture programmé au mois d'octobre 2015.

4. Mission de participation à la formation initiale et continue des personnels et recrutement

Toutes catégories d'inspecteurs confondues, l'IEA s'est, comme chaque année, largement investie dans la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels de l'enseignement agricole, comme le spécifie sa quatrième mission. Il convient de rappeler que la place de l'IEA dans les dispositifs de formation est reconnue dans le système, par l'ensemble des acteurs (stagiaires, AgroSup, ENFA, etc.). Il en est de même pour les opérations de recrutement, pour tous les types de personnels. Qu'il s'agisse de formation ou de recrutement, on retiendra plus particulièrement les points suivants.

Dans le domaine pédagogique, comme les autres années, les concours de recrutement d'enseignants en 2015 ont donné lieu à une intense activité des inspecteurs. La parution tardive des textes réglementaires relatifs aux concours externes a entraîné un nombre assez faible de candidats pour ces concours. Quant aux concours réservés, ils n'ont pas pu pourvoir tous les postes ouverts. Ce constat est aussi présent concernant les concours du privé qui, depuis de longues années, peinent à trouver leur public. Ces constats ont été pris en compte par les services en charge de ces questions et des aménagements seront apportés en 2016 pour y remédier. Les listes d'aptitude dans le cas de l'enseignement privé (passage de catégorie 3 à catégorie 2 ou 4 avec une inspection favorable) ont concerné 100 postes en 2014/2015. Il s'agissait de la dernière année pour cette opération.

L'inspection pédagogique s'est particulièrement mobilisée sur des actions de formation portant sur les pratiques pédagogiques et l'évaluation et a également continué à développer les problématiques liées aux rénovations, en particulier l'exercice de l'autonomie des établissements et le pilotage pédagogique dans la formation des personnels de direction. Dans ce cadre, l'opération TUTAC continue à occuper une place très importante dans le dispositif de formation des nouveaux enseignants contractuels.

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs sont intervenus dans le recrutement des directeurs d'EPLFPA, des CPE ainsi que dans le processus de qualification des directeurs de l'enseignement agricole privé à temps plein. L'inspection a été sollicitée par le ministère chargé de l'Éducation nationale pour le recrutement de ses personnels de direction et celui d'inspecteurs d'Académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR).

Pour ces différentes opérations, l'inspecteur chargé de la mission animation, développement des territoires et celui chargé de la mission de coopération internationale ont été mis à contribution tant que de besoin.

Les inspecteurs des établissements et missions ont également contribué à l'ingénierie et à l'animation de la formation des cadres, principalement sur les questions de pédagogie, de gouvernance et de méthodologie de projet pour ce qui concerne les équipes de direction d'EPLEFPA, sur les questions d'animation éducative auprès des CPE en formation et sur les questions de politique générale et d'évolution sociétale auprès des directeurs du CNEAP en formation.

Suite aux différentes réflexions menées et aux observations faites sur le terrain, les inspecteurs du domaine compétence générale interviennent désormais dans le module « management » de la formation des directeurs d'établissements publics, particulièrement sur les questions de posture et de dialogue social. En outre, l'expertise « vie scolaire » des inspecteurs à compétence générale a été sollicitée par l'ENFA, dans la réflexion et pour la mise en place du master MEEF, mention encadrement éducatif.

L'activité de recrutement pour l'enseignement agricole public (CPE et personnels de direction) est importante tant en nombre de jours qu'au niveau de l'enjeu pour le système. Dans ces processus de recrutement, on peut noter une réelle professionnalisation des candidats mais aussi des examinateurs, dont les inspecteurs.

Dans le domaine administratif, juridique et financier, les inspecteurs ont une activité soutenue de formation initiale et continue des agents de l'enseignement agricole. Au cours de la présente année, ils sont ainsi intervenus devant les directeurs d'EPLEFPA, les directeurs adjoints et directeurs de centres, les gestionnaires, les CPE et dans le cadre du PNF. Ces interventions représentent un temps important en volume, y compris de préparation.

Les inspecteurs Adjufi ont également été beaucoup sollicités pour différents recrutements d'agents par le secrétariat général : attaché principal d'administration, secrétaire administratif de classe exceptionnelle, de classe supérieure et de classe normale, attaché d'administration et secrétaire administratif de classe normale, adjoint administratif. Au total, les inspecteurs Adjufi auront cette année participé à six concours et examens professionnels. Également, une inspectrice a participé au concours de recrutement d'attaché d'administration de l'Éducation nationale.

La présence des inspecteurs sur ces concours est essentielle, afin de s'assurer que le secteur de l'enseignement agricole qui représente la moitié des emplois du ministère de l'Agriculture, n'est pas méconnu, tant dans les épreuves écrites qu'orales et que ses spécificités sont prises en compte. Leur connaissance globale du fonctionnement des administrations, du droit administratif et des finances publiques leur permet, par ailleurs, de juger des prestations de l'ensemble des candidats, quelle que soit leur administration d'origine.

Enfin, on rappellera l'importante opération relative à la nouvelle instruction comptable M99, présentée dans la rubrique « animation du système » (cf. *supra*), mais qui s'est traduite par 3 600 journées - stagiaires de formation.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques », les inspecteurs DE-EA/AT portent une grande attention à l'actualisation régulière de la formation des nouveaux DEA/DAT : la semaine de juillet est construite dans une approche « très opérationnelle », pour aider les agents qui débutent dans cette fonction en septembre. Une approche « enseigner à produire autrement » a été systématiquement introduite et une « boîte à outils » conçue, qui comprend les circulaires et notes de service fondamentales pour exercer la fonction, des informations relatives aux politiques publiques nationales, des rapports et publications réalisés par l'IEA, relatifs aux missions des EA/AT.

La formation « TUTAC » des agents contractuels faisant fonction de DEA/DAT, s'est déroulée en janvier sur six demi-journées. De l'avis des participants, il est essentiel de conserver ce calendrier afin de permettre aux contractuels d'avoir un *minimum* de vécu de la fonction.

Concernant le recrutement de PLPA chefs de travaux, face aux multiples sollicitations de chefs de SRFD et chefs d'établissement à la recherche d'un DEA/DAT, les inspecteurs font le constat du manque d'agents disponibles. Aussi, au delà de la nécessaire mobilisation pour susciter des candidatures à la liste d'aptitude et compte tenu des évolutions de la population actuelle des DEA/DAT, il serait souhaitable de mettre en place un concours externe en 2016. Plus généralement, concernant les DEA/DAT, le renouvellement se poursuit. Les mouvements pour la prochaine rentrée le confirment, avec de nombreux directeurs de centre qui intègrent des fonctions de direction d'établissement ou intègrent les services déconcentrés du ministère. On constate une durée de fonction plus courte que par le passé qui implique l'existence d'un vivier plus conséquent. Par ailleurs, l'arrivée de jeunes ingénieurs qui sortent des écoles se confirme pour la prochaine rentrée. Ces changements dans la typo-

logie de la population des DEA/DAT ne sont pas sans conséquences sur l'activité des inspecteurs : appels « au secours » avec quelques situations d'urgence délicates, nombreuses sollicitations « au fil de l'eau », besoin de conseils dans des contextes humains tendus.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), les inspecteurs sont intervenus dans les sessions de formations des personnels de direction et des chargés d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont assuré la formation dans le cadre de TUTAC pour les formateurs et directeurs de centres nouvellement recrutés en CFA/CFPPA. Ils sont également intervenus dans la formation des personnels de direction d'EPLE-FPA et de centres. Ils ont également participé aux actions de formation liées à la mise en place du CAPa par UC.

En matière de recrutement, ils se sont investis dans la session de concours réservé de déprécarisation des PLPA Ingénierie de la formation professionnelle (PLPA IFP), sa conception et son organisation. Ils ont également participé aux commissions de recrutement et de qualification des directeurs de CFA/CFPPA, des personnels de direction d'EPLEFPA et de chargés d'inspection de l'apprentissage auprès des DRAAF.

La coordination IEA - RAPS a très bien fonctionné, pour la cinquième année. Rappelons qu'elle est organisée autour d'une réunion tripartite annuelle par région DRAAF - MAPS - IEA et d'une réunion périodique IEA (cellule nationale) - RAPS (un membre de chaque MAPS). Les réunions tripartites permettent de réaliser un point méticuleux, établissement par établissement, des questions de personnels à surveiller (essayer d'anticiper les crises potentielles) ou des interventions à réaliser. Depuis quatre ans, un relevé de décision est dressé qui indique le « qui fait quoi » pour l'année à venir, donnant ainsi une feuille de route partagée et permettant de faire un point précis lors de la rencontre suivante.

Les réunions périodiques (deux ou trois dans l'année) permettent, elles, d'aborder des sujets thématiques (ex : bilan des campagnes de recrutement de personnels de direction d'EPLEFPA et conséquences sur le suivi et la prise de fonction) et d'essayer de repérer si des alertes conjoncturelles ou structurelles sont à l'œuvre.

Le métier d'inspecteur de l'enseignement agricole nécessite un engagement en matière de **formation continue**, afin de maintenir voire de développer l'expertise exigeante requise par ce métier. Outre l'appartenance à différents

types de réseaux d'information et l'accès à des ressources, notamment de leurs domaines, les inspecteurs participent autant que possible à des colloques, séminaires, symposiums. La prise en charge d'éventuels frais de fonctionnement par la DGER (MAPAT) et des frais de déplacement par l'IEA (au sein de son enveloppe) permet des participations. Il serait parfois souhaitable de pouvoir financer plus de formations, et des formations plus conséquentes en durée et de cout plus élevé. Toutefois, le volume d'activité (problème de disponibilité), les impondérables de dates et les incontournables (et croissantes) contraintes budgétaires limitent nécessairement cette activité et il convient donc d'être vigilant à la préservation de l'expertise.

Le **projet de l'Inspection de l'enseignement agricole 2009-2014** est venu à son terme à l'automne 2014. Un groupe de suivi a veillé à la réalisation de chacune des opérations qui étaient listées dans un échéancier précis. Ce groupe a rendu compte à l'Inspection plénière. Une nouvelle étape a été engagée lors du séminaire de rentrée 2014. Le « groupe projet » a réalisé une enquête auprès de l'ensemble des inspecteurs, pour établir un bilan du projet achevé. Des axes de progrès sont en train d'être dégagés, pour proposition et structuration, lors du séminaire de rentrée 2015, afin d'élaborer un programme pour la période 2015-2020.

Enfin, le **toiletage des textes relatifs à l'Inspection** a continué sur deux plans, mais n'a pas encore été concrétisé. D'une part, la dérogation limitée envisagée, concernant l'accès au statut d'emploi, a donné lieu à des travaux techniques avec les services de la DGER et du secrétariat général. Une nouvelle étape doit être engagée dans les prochaines semaines.

D'autre part, la nouvelle note de service, portant instruction sur l'exercice des missions de l'Inspection de l'enseignement agricole, a fait l'objet d'un premier travail. Une nouvelle version devrait être proposée à consultation puis validation très prochainement.

CHAPITRE XVII

Compte rendu d'activités 2015-2016

L'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole a donné lieu, pendant cette période, à la production de **1 668 rapports** d'inspection de toute nature, soit un nombre comparable à celui de l'année passée (1 661). Un mouvement principal peut être repéré, dans ce volume quasi constant : une augmentation continue d'année en année des inspections concernant des enseignants (+ 2,2 %). De façon quantitativement moins importante mais significative, on relèvera d'une part la croissance des évaluations de sections sportives de l'enseignement agricole à relativiser en valeur absolue toutefois (12), succédant à celle de la capacité de professeurs à enseigner en langue étrangère dans les sections européennes de l'an dernier, qui demeure toutefois notable (36), et d'autre part une certaine augmentation des fiches techniques qui, réalisées à l'occasion d'une inspection, ont pour but de signaler à un établissement la nécessité de mettre en conformité un équipement pédagogique, un bâtiment, une installation (47). Les appuis à la prise de fonction (APF) des membres des équipes de direction d'EPLEFPA ont été relativement stables avec une légère diminution pour les directeurs et directeurs adjoints d'EPLEFPA, une augmentation sensible pour les directeurs de CFA/CFPPA et un nombre comparable pour les secrétaires généraux et gestionnaires d'EPLEFPA ainsi que pour les directeurs d'exploitation agricole ou d'atelier technologique (EA/AT).

1. Mission d'inspection

La mission de contrôle a été exercée à l'égard de **1 416 agents**, la très grande majorité d'entre eux étant enseignants et formateurs (**1 340**), soit une hausse de + 3,4 %. Ce « plateau » est essentiellement explicable par l'arrivée en dernière année du programme de déprécarisation. Cette augmentation intervient, bien que le système des listes d'aptitude de l'enseignement privé ne soit plus en place depuis cette année. L'augmentation est due, en particulier, aux titularisations des enseignants en 2016 pour les trois types de concours : externe, interne et réservé, soit 206 dossiers.

Pour les **titularisations des lauréats des concours** (nouveaux textes parus en 2016), les conditions d'appréciation de l'IEA, à travers le rapport d'inspec-

tion, ont évolué avec, en particulier, l'introduction d'une grille d'évaluation nationale qui structure et accompagne le rapport. Cette grille est construite à partir des compétences professionnelles attendues des enseignants et des CPE qui ont, elles-mêmes, fait l'objet d'un arrêté auquel l'Inspection de l'enseignement agricole a apporté toute sa contribution.

Au cours de l'année, il a également été décidé une évolution des modalités d'inspection des contractuels de l'enseignement public (ACEN). Ainsi, à compter de l'année scolaire 2016 - 2017 et pour tenir compte d'une déperdition importante à l'issue de la première année (25 %), ces contractuels ne seront plus inspectés dans la première année de leur contrat mais dans leur deuxième année. Il a également été décidé que les contractuels susceptibles d'être CDIsés (à l'issue d'une sixième année de contrat) feraient aussi l'objet d'une inspection systématique en cinquième année ; cette dernière mesure a déjà été mise en œuvre de manière partielle au cours de l'année scolaire 2015/2016.

Les inspections de contrôle ont naturellement concerné, outre les inspecteurs à compétence pédagogique, les inspecteurs des établissements et missions, notamment les inspecteurs « formation professionnelle continue et apprentissage - FPC&A » pour les PLPA ingénierie de la formation dont ceux en fonction de directeurs de centres, les inspecteurs à compétence générale - vie scolaire pour les CPE, les inspecteurs « développement, expérimentation, exploitations agricoles, et ateliers technologiques - DE - EA/AT » pour les PLPA chefs de travaux.

Les inspections relatives explicitement à la **manière de servir** d'agents ont été au nombre de 15, dont une dans l'enseignement privé. Elles ont concerné 11 enseignants, trois personnels de direction d'EPLEFPA (directeurs adjoints) et une CPE.

Les inspections **d'établissements publics** sont restées en nombre comparable (14). Elles ont souvent mobilisé des équipes d'inspecteurs des établissements et missions conséquentes (jusqu'à quatre inspecteurs par mission) pour des interventions longues (en règle générale trois jours de déplacement dans l'établissement). L'aspect systémique de ces inspections, comportant notamment le plus souvent plusieurs aspects transversaux, nécessite en effet la mobilisation de compétences spécifiques donc multiples. On notera par ailleurs que le nombre d'inspections de centres continue d'augmenter (19 au lieu de 12), tant concernant les exploitations agricoles et les ateliers technologiques que les CFA/CFPPA.

Les inspections dans **quatre établissements privés d'enseignement agricole**, réalisées sous forme d'expertise ont porté sur les points suivants, conformément à la lettre de commande spécifique du 19 janvier 2016 : respect des référentiels des diplômés inscrits au contrat, respect des obligations de service des agents, respect des contrats des enseignants de droit public, existence ou non d'enseignants contractuels de droit public cumulant temps de service incomplet «subi», complété par plus de deux heures supplémentaires année, contrôle de l'utilisation de la subvention « article 44 ».

Dans les quatre établissements qui ont été contrôlés, le choix est clairement fait de maximiser le service aux élèves, ce qui a pour effet de densifier leur temps de travail hebdomadaire. L'affectation des obligations de service annuel des enseignants sur le nombre de semaines de présence des élèves impacte également fortement le volume hebdomadaire de leur activité, sans pour autant qu'un dépassement du volume maximal d'heures de service sur une période de quatre semaines consécutives ait été observé.

Le nombre de classes réellement suivies dans le cadre de l'exécution du contrat est toujours supérieur à celui contractualisé. Aussi, les établissements ne peuvent faire face à cette nécessité de moyens supplémentaires que par des redéploiements, essentiellement en utilisant des heures de «suivi, concertation, autre» (SCA) afin de les transformer en heures de face à face en formation et en complétant avec les fonds propres de l'association gestionnaire.

Des aménagements à la marge ont été constatés, tant pour la mise en œuvre des référentiels de formation que pour le respect du service des enseignants de droit public.

Cette année, l'Inspection n'a pas été sollicitée concernant des établissements d'enseignement supérieur.

On notera qu'au travers de l'ensemble des missions d'inspection comportant une dimension administrative, juridique et financière, les inspecteurs de ce domaine ont repéré qu'un certain nombre d'agents sur poste de secrétaires généraux d'EPLEFPA n'avaient pas le profil adéquat et pour certains n'étaient pas lucides quant à leur capacité à tenir le poste conformément aux attentes du système. Il est à noter que les agents qui prennent ce type de fonction réussissent d'autant mieux s'ils sont accompagnés par des collègues et leur hiérarchie et s'il existe une animation en région. Ces différents points font parties des éléments d'ores et déjà notés dans le rapport de l'IEA de juillet

2015 sur «*la fonction de secrétaire général en EPLEFPA: constats et recommandations*».

Par ailleurs, un manque de professionnalisation a été noté de la part d'un certain nombre d'équipes administratives, dont la bonne volonté et l'attachement à l'établissement ne peuvent être mises en doute. On peut y voir dans certains cas l'effet des concours de déprécarisation (agents nouvellement affectés sur un centre lycée, sur des tâches non maîtrisées, sans formation ni accompagnement particulier), des temps partiels non compensés et par ailleurs d'un manque de sens donné aux différentes tâches à accomplir. Un effort de formation de proximité, notamment, serait de nature à réduire ce manque de professionnalisation.

Enfin, en matière d'organisation et de fonctionnement de la comptabilité des EPLEFPA, il a été constaté que la prise en compte des évolutions réglementaires n'était pas toujours réalisée avec la diligence nécessaire. Des organisations rendant inopérants les contrôles ont également été constatées, sans que parfois les agents, ou même les cadres en aient conscience. Certains de ces derniers n'exercent pas toujours la plénitude de leur fonction en matière financière, se déchargeant ainsi sur leur subordonnés, voire dans certains cas, refusent de mettre en œuvre la réglementation.

Ces différentes observations ont été, certes, réalisées essentiellement lors d'inspections contrôles, dans des situations délicates, voire de crise, et ne sont donc certainement pas généralisables. Elles sont cependant révélatrices de faiblesses potentielles qui demandent vigilance.

La mission d'évaluation a concerné des opérations de différentes natures, sur lesquelles un regard était nécessaire pour permettre au décideur de réguler l'action publique. Il s'agissait de :

- l'évaluation de l'expérimentation relative à l'inscription du BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (suite);
- l'évaluation du fonctionnement des réseaux régionaux de centres de formation, CFPPA et CFA, dans l'enseignement agricole public;
- l'évaluation des risques psychosociaux (RPS) pour les directeurs d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques;
- l'évaluation de la mise en œuvre de la note de service du 29 octobre 2008 sur l'organisation de l'inspection de l'apprentissage en région.

L'évaluation de l'expérimentation de l'inscription du BTSA dans le LMD a permis de réaliser une analyse globale de l'expérimentation en tant que dis-

positif particulier et d'examiner la question de la généralisation à l'ensemble des options de BTSA. Compte tenu des observations déjà réalisées, l'évaluation conduite par l'Inspection montre qu'un déploiement de l'expérimentation à l'identique de la manière dont elle a été menée jusqu'alors ne pourra pas être engagé. En revanche, elle permet de dessiner les contours d'un dispositif de BTSA original, définissant un nouveau cadre, différent de la situation antérieure mais aussi de celui de l'expérimentation. Les inspecteurs mentionnent que ne sauraient être occultées les difficultés qui pourront être rencontrées pour appliquer cette extension. Si beaucoup d'acteurs y sont favorables, d'autres ont déjà manifesté leur opposition et son acceptabilité est encore parfois à établir, compte tenu des modifications importantes qu'elle entraîne dans les pratiques d'enseignement et dans les organisations. Par ailleurs, cette extension d'une organisation semestrialisée de la formation avec validation d'acquis partiels implique des travaux conséquents (notamment la ré-écriture des référentiels de certification, le développement des outils de gestion des attestations d'acquis, l'accompagnement et la formation des personnels, etc.). Le calendrier global de déploiement devrait être conçu en prenant en compte l'ensemble de ces paramètres.

Néanmoins, ces propositions d'évolution trouvent place dans un contexte général qui va largement dans le sens d'une organisation des formations - notamment dans l'enseignement supérieur - adaptée au développement de parcours diversifiés et à la capitalisation des acquis. Les enseignements tirés de l'expérimentation offre l'opportunité de construire un dispositif nouveau, adapté à ces enjeux, pour les BTS de l'enseignement agricole et d'inscrire résolument ce diplôme dans l'espace de l'enseignement supérieur européen.

L'évaluation du fonctionnement des réseaux régionaux de centres de formation, CFPPA et CFA, dans l'enseignement agricole public: huit années après la mise en place par la DGER d'une politique de réseaux, ceux-ci sont actifs. Les CFA, souvent moins impliqués au départ, sont de plus en plus mobilisés. Cette organisation apporte une contribution décisive au développement de l'activité des centres et à leur positionnement sur des marchés de formation qui nécessitent de plus en plus souvent des collaborations nouvelles pouvant s'inscrire dans une démarche qualité. Les réseaux n'ont pas aujourd'hui de personnalité juridique (hormis un cas). Chaque région a structuré son réseau en fonction de son histoire, de son contexte, des souhaits et de l'influence des différents acteurs. Tous font état d'un bilan positif et aucun ne remet en cause le principe d'une organisation collective.

L'étude qui a été menée révèle des écarts importants dans l'action des réseaux et dans la satisfaction des intéressés. Elle permet de formuler un ensemble de recommandations relatives à la conduite des actions, à la gouvernance, au positionnement de l'animateur et aux relations du réseau avec la DRAAF/SRFD et avec ses partenaires extérieurs.

Les organisations en réseau ont vocation à évoluer, en fonction des acquis et du contexte. Trois types d'organisations peuvent aujourd'hui être envisagés et structurer les réflexions : une structuration légère reposant sur un fonctionnement collaboratif entre les centres, une collaboration des centres dans le cadre d'un réseau d'EPLEFPA, une structuration forte avec une personnalité juridique spécifique (GIP).

Au final, il apparaît que le suivi et l'accompagnement par l'administration d'une politique de réseau assortie d'un appui financier de l'État (financement des animateurs) devrait être plus rapproché. Dans ce cadre, l'identification d'un interlocuteur des réseaux de CFA et CFPPA à l'administration centrale pour accompagner la mise en œuvre de ses orientations en lien avec les politiques publiques et la mise en place d'une organisation instituée des animateurs de réseau, semblent indispensables.

L'évaluation des risques psychosociaux (RPS) pour les DEA/DAT : le rapport, remis en décembre 2015, présente un recensement et une analyse sous forme de fiches des situations professionnelles présentant des risques psychosociaux spécifiques aux fonctions de directeur d'exploitation ou d'atelier technologique. Il comprend également une série de recommandations transversales. Parmi celles-ci, les multiples missions réalisées sur le terrain par l'Inspection prouvent le rôle essentiel, à l'échelon local, du management global de l'établissement. Le mode de gouvernance et notamment l'existence d'une véritable équipe de direction, avec un mode de fonctionnement qui permet d'échanger, de décider collectivement, de soutenir l'ensemble de ses membres par une réelle solidarité, d'expliquer et d'accompagner les changements futurs, sont sans doute des éléments essentiels pour mettre en place un « écosystème » protecteur local, au bénéfice de chaque agent exerçant une fonction de direction.

On notera une évaluation en voie d'achèvement, celle de **la mise en œuvre de la note de service du 29 octobre 2008 sur l'organisation de l'inspection de l'apprentissage en région**. Elle est basée sur une analyse de l'organisation de la mission d'inspection de l'apprentissage agricole dans chaque région au cours de laquelle les principaux acteurs concernés ont été rencontrés. L'avis et le

positionnement des acteurs nationaux concernés par cette mission ont été aussi recueillis. Cette expertise, qui est envisagée comme un préalable à l'actualisation de cette note de service, montre que le chargé d'inspection de l'apprentissage agricole (CIA), qui tire sa légitimité de la définition de l'inspection de l'apprentissage par le code du travail, assure au sein de la DRAAF une fonction qui dépasse souvent cette mission régaliennne et qui le place en qualité d'expert et de personne ressource sur l'ensemble des dossiers liés à cette voie de formation. Dans le cadre de la réforme territoriale, le nouveau découpage des régions vient aussi réinterroger l'organisation de cette mission. Le rapport sera remis en octobre 2016.

L'évaluation des établissements fait appel à une méthodologie mise au point par l'Inspection qui combine autoévaluation et regard extérieur, afin d'éclairer la régulation de l'action publique. Les évaluations envisagées n'ont pu être mises en œuvre. D'une part, comme l'an dernier, la situation financière difficile d'un certain nombre d'établissements a induit le choix de l'administration d'orienter ceux-ci vers l'élaboration et le suivi d'un plan de redressement. D'autre part, le programme ministériel « Enseigner à produire autrement » a poursuivi son déploiement. Enfin, la mobilisation de l'enseignement agricole pour les valeurs de la République demandait également, qu'au niveau de chaque établissement, on s'empare de ce sujet pour en même temps concevoir un plan particulier de mise en sûreté (PPMS) ainsi qu'une dynamique pédagogique et éducative pour traiter de ces sujets et favoriser les engagements collectifs et citoyens. Toutes ces légitimes injonctions stratégiques impliquaient une mise en mouvement des établissements, dans une dynamique de projet sectoriel à intégrer à un projet global, qui ne pouvait se superposer à la nécessaire position réflexive d'un collectif s'engageant dans une évaluation compréhensive.

Par ailleurs, comme à l'habitude, un certain nombre d'avis relatifs à la création de centres dans les EPLEFPA ont été fournis à l'administration (exploitations agricoles, ateliers technologiques, CFPPA, CFA).

De leur côté, **les évaluations d'équipes pédagogiques (4)**, en réponse aux demandes formulées par des chefs d'établissement rencontrant des difficultés de cohésion des personnels autour d'un projet commun, se sont poursuivies avec un intérêt croissant pour ce type de démarche à caractère collectif.

Enfin, de nouvelles demandes concernant **l'évaluation du service de la vie scolaire** apparaissent, les personnels en charge de l'éducation et de la surveillance devant faire face à de nouvelles exigences en matière de sécurité et de

nouvelles attentes dans le suivi et l'accompagnement. Or, le projet de la vie scolaire est une composante d'un projet d'établissement. La nature même de cette composante du projet d'établissement mérite d'être questionnée, les procédures revues dans le contexte de la période d'aujourd'hui. L'Inspection pourrait travailler sur ce sujet, et revoir ensuite les modalités d'évaluation préconisées, dans un cadre stratégique qui serait redéfini.

Le conseil, dans sa dimension d'appui à la prise de fonction (APF), a concerné 55 directeurs et directeurs-adjoints d'EPLEFPA, 16 directeurs de CFA/CFPPA, 15 directeurs d'EA/AT, 17 secrétaires généraux et gestionnaires, soit **103 APF auprès de personnels appartenant aux équipes de direction d'EPLEFPA**, ainsi que trois chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA) en DRAAF. Ce chiffre est globalement stable, avec une certaine diminution (conjoncturelle?) des personnels de direction, une stabilité du nombre de nouveaux DEA/DAT et secrétaires généraux et gestionnaires, et une augmentation du nombre de directeurs de CFA/CFPPA. Dans cette dernière catégorie, aux agents en provenance de la liste d'aptitude *ad hoc* sont venus s'ajouter six PLPA ingénierie de la formation professionnelle continue et trois ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement issus des concours de déprécarisation. Rappelons que ces opérations d'APF impliquent la totalité des catégories d'inspecteurs.

On notera une évolution concernant l'appui aux directeurs de CFA/CFPPA sous statut d'agent contractuel d'État, dorénavant basée sur une visite conseil, qui peut être suivie d'une inspection donnant un avis sur le renouvellement du contrat, à la demande du directeur d'EPLEFPA et/ou de l'autorité académique. Cette procédure est considérée, par l'ensemble des acteurs, plus pertinente. En effet cette visite conseil constitue une aide majeure pour l'agent nouvellement nommé. Elle lui permet une appréhension plus large de la fonction sur les aspects stratégiques; avec une aide à l'élaboration d'un diagnostic du fonctionnement du centre, à l'analyse des pratiques ayant pour objectif d'évaluer leur action dans des domaines essentiels tels que la GRH, les aspects économiques et financiers et, si nécessaire, de leur fournir les outils et références adaptés.

La procédure particulière **d'accompagnement** n'a été mise en place que pour deux directeurs d'EPLEFPA. Elle continue cependant d'apparaître très importante en terme stratégique. Ce dispositif reste néanmoins peu connu, alors qu'il peut, dans certaines situations, permettre d'anticiper et d'éviter des situations à problème.

Concernant les enseignants, les dispositifs d'accompagnement connaissent actuellement un développement dans la mise en œuvre des inspections dites de «double compétence». Il s'agit d'enseignants déjà titulaires, dans la section ou l'option d'un concours, qui sollicitent la reconnaissance administrative de compétences dans une autre section ou option. La procédure mise en œuvre consiste d'abord, et avant d'enclencher le processus même de l'inspection, à effectuer un diagnostic des nouvelles compétences attendues et de construire, si besoin, un parcours de formation préalable à la procédure d'inspection. Ce dispositif recueille une adhésion de plus en plus grande de la part de l'ensemble des acteurs de l'enseignement agricole.

Le nombre de visites conseils dans le domaine pédagogique - visites réalisées à la demande des agents - est demeuré faible (16), mais a légèrement augmenté en FPC&A.

Toutefois, et d'une manière générale, quels que soient les personnels, les inspecteurs sont fréquemment sollicités par des agents, y compris après les missions. Il convient de rappeler l'importance de l'appui potentiel que peuvent apporter l'organisation, la hiérarchie, les pairs, notamment auprès des jeunes au moment de leur prise de fonction.

2. Mission d'expertise et d'appui

Comme chaque année, son exercice a encore été très divers et multiforme.

Dans le domaine pédagogique, la construction des sujets d'examen et de concours constitue une des missions emblématiques de l'IEA qui concerne, au premier trimestre de l'année scolaire, une grande majorité des inspecteurs pédagogiques. Après l'audit réalisé en 2015-2016 centré sur la sécurisation de la production des sujets d'examen (260 sujets produits pour la session 2016), il importe que l'Inspection prenne toute sa part dans la construction d'un dispositif parfaitement fiable avec la systématisation de procédures faisant intervenir, en particulier, l'utilisation de la plate-forme *Nuxeo* et des logiciels cryptés ainsi que le stockage numérique sécurisé des sujets.

En 2015/2016, **la rénovation des référentiels** de diplômes a concerné principalement deux secteurs, les **quatrièmes et troisièmes de l'enseignement agricole** et le **baccalauréat professionnel conduite et gestion de l'entreprise agricole (bac pro CGEA)**.

Concernant les quatrièmes et troisièmes, 18 inspecteurs pédagogiques ont été mobilisés pour cette rénovation en 2015-2016 pour une mise en œuvre

en septembre 2016. La réforme du collège opère d'abord une différenciation des cycles : cycle 4 pour les classes de cinquième, quatrième et troisième (ce cycle n'est donc pas complet pour l'enseignement agricole) autour d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'instauration de l'interdisciplinarité, autre innovation à l'Éducation nationale, s'est mise en œuvre, pour l'enseignement agricole, en intégrant largement les acquis des précédentes classes de quatrième et troisième de cet enseignement. Le **diplôme national du brevet (DNB)** a aussi vu sa délivrance renouvelée et l'enseignement agricole s'est vu reconnaître des spécificités, dont l'intégration de la biologie - écologie

La rénovation du **bac pro CGEA** et celle du **brevet professionnel responsable d'exploitation agricole (BP REA)**, après le BTSA ACSE et le CAP « métiers de l'agriculture », a été conduite sur la base des avancées du plan « Enseigner à produire autrement » et le développement de l'agro-écologie. Les secondes professionnelles « production » sont mises en œuvre en septembre 2016 et seront suivies en 2017 et 2018 par la première et la terminale bac pro CGEA. La fin de la dichotomie entre « élevage » et « productions végétales » ainsi que la capacité de ce diplôme à prendre en compte la diversité des systèmes de production sont les marqueurs de cette rénovation.

Le travail de méthode pour la **réécriture des référentiels de certification du BTSA dans le cadre de la semestrialisation** a été engagé à partir de l'option viticulture - œnologie en tenant compte des acquis de l'évaluation de l'expérimentation menée par ailleurs. Elle a fait l'objet d'une présentation d'étape à la sous-direction de l'enseignement supérieur, aux établissements en expérimentation et aux présidents adjoints de jury de l'option. Elle doit aboutir prochainement à une production stabilisée qui devra faire l'objet d'une validation de l'administration, puis d'une présentation auprès des acteurs.

De façon plus globale en matière de certification, l'Inspection continue d'apporter son expertise à l'écriture des référentiels et aux questions d'évaluation pour la délivrance des diplômes. Elle participe à la réflexion pour **l'intégration des blocs de compétences** au niveau des référentiels dans le cadre de la formation continue.

La **dimension internationale de la certification** est également prise en compte à travers le suivi du projet QUAKE-ecvet et la mise en œuvre de l'unité de mobilité facultative pour les bacheliers professionnels avec la production d'une grille d'évaluation adaptée.

L'expertise de l'IEA a également été régulièrement sollicitée sur des thématiques transversales, comme la **santé-sécurité au travail** avec la participation aux travaux du comité de pilotage de la mise en œuvre de la convention avec la MSA. Elle suit également la question de **l'éducation au développement durable**, par la participation aux réunions des réseaux EDD de l'enseignement agricole ou en répondant aux sollicitations de l'Éducation nationale dans le cadre des activités menées sur ce sujet (Intervention au FOREDD, Amiens en janvier 2016 - « Économie, métiers et développement durable »).

L'Inspection a également apporté son expertise en matière **d'innovation pédagogique**. Elle participe au comité national de l'innovation et y apporte sa contribution. Elle participe également à la mise en place et au pilotage du site *Pollen* permettant la valorisation des initiatives pédagogiques intéressantes. Elle s'est impliquée dans le dispositif des LÉA (Lieux associés d'éducation) porté par l'Institut Français de l'éducation (IFE Lyon) et dans l'expérimentation d'Institut Carnot de l'Éducation menée par le ministère de l'Éducation nationale en région Auvergne-Rhône-Alpes, par la participation au pilotage et dans l'expertise des projets. Elle organise sa participation aux journées régionales de l'innovation prévues en région Auvergne-Rhône-Alpes au mois de septembre 2016 tant du point de vue de l'ingénierie que de l'animation des ateliers.

La note de service sur les expérimentations pédagogiques a également mobilisée l'IEA, pour sa rédaction et sa mise en œuvre, en particulier pour sa diffusion et son explicitation auprès des acteurs, notamment les référents innovation nommés récemment en DRAAF mais aussi pour l'examen des projets en vue de dérogations ou d'attributions de moyens complémentaires par la DGER.

Par ailleurs, elle apporte son appui à l'administration pour établir le **cahier des charges du dispositif national d'appui** (DNA), à destination des établissements d'enseignement supérieur agricole. Elle a contribué enfin à l'étude engagée au sein du secrétariat général du MAAF dans le cadre de la gouvernance unique de la **formation continue des personnels**, pour mettre en place un outil partagé en vue du développement d'un nouveau site FORMCO de la formation continue au MAAF.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), l'expertise de l'IEA s'est développée, comme chaque année, sur des chantiers spécifiques de ce secteur, ou dans des domaines transversaux, en relation avec les autres catégories d'inspecteurs. En particulier, cette année encore, les inspecteurs FPC&A ont été sollicités par deux DRAAF pour l'**accompagnement des évolutions de l'apprentissage en région** et notamment l'éven-

tuelle constitution d'un CFA régional ou interdépartemental. Ils ont été demandés pour intervenir lors de réunions régionales de directeurs de CFA et sollicités pour l'expertise sur des dossiers concernant l'habilitation pédagogique des centres, notamment dans le cadre de l'expérimentation BTSA LMD.

Ils ont également apporté leur appui technique direct aux sous-directions de la DGER sur de nombreux dossiers, notamment les travaux préalables à l'actualisation des notes de service relatives à la FPC&A, celle du protocole de gestion des personnels rémunérés sur les budgets d'établissements et les réunions du groupe *ad hoc*, l'expertise des diplômes conférant la capacité professionnelle, les groupes de travail sur l'installation en agriculture, le suivi des conventions de coopération et les réunions taxe d'apprentissage, la mise en place des formations destinés aux formateurs des dispositifs capacitaire « Certiphyto » en lien avec l'ACTA, à l'évaluation du mémento pédagogique destiné aux formateurs de CFA en lien avec EDUTER, à l'actualisation des textes réglementaires sur l'évolution de l'offre de formation en CS, aux indicateurs de vulnérabilité des CFA/CFPPA, au tutorat (avec AgroSup Dijon).

Les inspecteurs FPC&A ont assuré, en application des dispositions du code du travail et la note de service organisant cette mission, la fonction d'inspection de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur (post BTSA) notamment en formulant les avis sur les compétences professionnelles des futurs maîtres d'apprentissage et sur la conformité des conventions de stage en entreprise réalisés par les apprentis dans l'union européenne.

Concernant la poursuite de la rénovation des diplômes pouvant être préparés par les voies de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue, et notamment du BP REA, pilier du dispositif FPC&A, certaines observations méritent d'être faites. Il conviendra de veiller à favoriser des organisations souples et simples permettant de prendre en compte les évolutions de la formation tout au long de la vie (individualisation des parcours, blocs de compétences, prise en compte des projets personnels et professionnels, éligibilité au compte personnel de formation...) notamment dans le cadre des diplômes délivrables par unités capitalisables.

Les travaux réalisés dans le cadre de la rénovation du BP REA devront s'appuyer sur les principes fondamentaux de délivrance des unités capitalisables et aboutir à une architecture de diplôme adaptable tant au niveau des différentes modalités de préparation (en centre, en formation ouverte et à distance - FOAD, par la validation des acquis de l'expérience - VAE...) qu'aux possibilités de choix des systèmes de production supports qui doivent

prendre en compte l'ensemble et la diversité des projets des stagiaires candidats à l'installation. Il conviendra de veiller également à ce que les documents d'accompagnement de la mise en place des nouveaux référentiels et des formations *ad hoc* des acteurs soient conçus selon ces principes.

Les inspecteurs FPC&A se sont également investis dans les chantiers de coopération internationale et notamment ceux concernant le Cameroun.

Également, en lien avec les établissements concourant au DNA, ils ont participé aux actions de formation mises en place par AgroSup Dijon, aux journées de l'ingénierie de développement organisées par EDUTER, aux travaux sur la mobilité des apprentis dans l'Union européenne et ont travaillé avec cet institut sur la pédagogie de l'alternance et la rénovation du BPREA.

Enfin, dans le domaine la FPC, il convient d'appeler l'attention sur un élément important. L'application du décret du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de formation continue concerne les activités des EPLEFPA et entrera en vigueur au 1 janvier 2017. En mars 2016 sur les 148 centres concernés, 44 déclarent détenir une certification, 101 sont non certifiés (3 n'ont pas répondu). La DGER avec l'appui d'EDUTER et de l'IEA accompagne la mise en place de cette mesure par le suivi des travaux du conseil national de l'emploi et de la formation professionnelle (CNEFOP) sur l'inscription sur la liste des certifications et labels et notamment de la charte nationale d'engagements des CFA/CFPPA qui concerne actuellement 12 centres. L'Inspection appelle l'attention sur l'importance stratégique du suivi de ce dossier au niveau de l'administration. Un appui semble nécessaire pour l'ensemble de l'appareil public de formation continue, qui devra attester de la qualité par la détention d'une certification ou d'un label inscrits sur la liste du CNEFOP ou par procédure interne d'évaluation de l'acheteur d'actions de formation. Une diffusion d'informations à l'ensemble des acteurs est indispensable notamment par une actualisation permanente de la rubrique « qualité en CFA/CFPPA » sur le site Chlorofil.

Dans le domaine de la compétence générale, les expertises conduites l'ont été soit dans le cadre de chantiers ou groupes de travail, soit sur des situations ponctuelles, à la demande de l'administration régionale et/ou nationale. Elles ont concerné des établissements dont, d'une part le management était questionné, et d'autre part dans lesquels le climat social était fortement dégradé ou susceptible de l'être.

Dans l'enseignement technique, concernant les difficultés de management, les situations de crise trouvent généralement une issue à travers des mobilités. Il en est de même quand le climat social est dégradé ou fortement susceptible de l'être. C'est ainsi que depuis cette année, les inspecteurs à compétence générale sont intervenus spécifiquement dans la formation des cadres sur les questions de posture et de système relationnel pour prévenir les situations.

Par ailleurs, ils ont participé à différents chantiers, afin d'apporter leur expertise sur le fonctionnement global des établissements, comme celui sur l'évaluation de l'expérimentation BTSA/LMD ainsi qu'au réseau d'animation et de pilotage pédagogique (RESAPE) mis en place sous l'initiative de l'ENFA et d'AgroSup.

Le travail engagé en vue de promouvoir **les valeurs de la République** engage les inspecteurs à compétence générale à intervenir davantage dans les formations des personnels en charge de la vie scolaire (CPE, assistants d'éducation), au niveau national mais aussi en réponse à des demandes régionales. Les demandes d'intervention concernant le secteur de l'éducation et les projets de vie scolaire sont également en augmentation.

Un travail ayant pour objet **l'élaboration d'indicateurs visant à rendre compte du climat social des établissements** a été conduit par un groupe inter catégoriel d'inspecteurs durant l'année 2015. L'objectif était d'identifier les facteurs de risque de dégradation du climat social et d'élaborer un outil d'autoévaluation et d'aide au pilotage pour les équipes de direction. Il ne s'agit pas d'évaluer pour autant le climat social de l'établissement mais de caractériser un niveau d'alerte face à un risque potentiel de crise. Le résultat de ce travail s'inscrit dans un processus d'amélioration continue de la qualité de vie au travail dans les établissements afin de satisfaire les besoins de l'ensemble des usagers de l'enseignement agricole.

Également les inspecteurs ont construit les éléments d'un **guide à destination des administrateurs des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA)**. Ce guide a pour objet de leur permettre d'appréhender rapidement et simplement ce qu'est un EPLEFPA ainsi que le rôle dévolu à son instance décisionnelle principale: le conseil d'administration.

Dans le domaine de la coopération internationale, l'activité s'est inscrite dans la continuité des actions engagées en 2015, avec une participation active de l'Inspection aux différents partenariats institutionnels conduits par la DGER,

en particulier avec l'Algérie, la Chine, la Mongolie et le Cameroun. L'expertise de l'Inspection devrait être sollicitée en 2017 dans de nouvelles coopérations, comme avec la Tunisie ou la Colombie.

Le contexte de la mise en œuvre de la mission de coopération agricole a fortement évolué ces dernières années : une mobilité contrainte à destination de certaines zones du globe, une demande croissante de l'expertise française dans le domaine des dispositifs de formation agricole et rurale, des enjeux de reconnaissance et de transfert des compétences dans l'espace européen, des enjeux économiques avec les nouvelles puissances émergentes, etc. Ces profondes mutations interrogent les missions et l'activité des réseaux géographiques de la DGER. Un groupe de travail a été constitué pour réaliser cette évaluation, dont le rapport sera remis fin 2016, suite aux journées nationales de la coopération internationale.

La participation à des partenariats bilatéraux augmente encore cette année. **En Algérie :** l'Inspection est intervenue à six reprises dans le cadre du partenariat institutionnel franco-algérien PROFAS, qui vise à accompagner le renforcement du dispositif de formation agricole algérien, relativement à l'appui à la rédaction de textes réglementaires sur les statuts des établissements et à l'analyse des besoins de compétences et dans la construction des référentiels professionnels des cadres de directions. L'IEA interviendra plus ponctuellement en 2016 - 2017 dans le plan de formation des chefs d'établissements, pour lesquels elle a animé des sessions méthodologiques sur le projet d'établissement et le diagnostic territorial.

Au Cameroun : l'expertise de l'IEA a été sollicitée pour configurer une mission d'inspection et un plan de formation des chargés d'inspection de la formation agropastorale camerounaise. Elle interviendra lors du second semestre 2016 pour co-construire les procédures nécessaires à ces missions d'inspection.

En Chine : deux années après la signature de l'accord-cadre sur le renforcement de la coopération concernant l'enseignement et la formation des agriculteurs professionnels, l'année 2015-2016 a vu l'inauguration du centre franco-chinois pour la formation professionnelle agricole, hébergé au sein du *Jiangsu Polytechnic College of Agriculture and Forestry*. L'IEA apporte son expertise méthodologique chaque fois qu'elle est sollicitée sur le pilotage de ce dossier.

En Tunisie : l'Inspection a été sollicitée dans le cadre du partenariat institutionnel franco-tunisien consacré à la gestion des ressources naturelles dans les territoires ruraux vulnérables. L'expertise de l'IEA sera engagée en 2017 dans

la définition du plan stratégique de formation des agents de développement local du ministère de l'Agriculture tunisien, ainsi que dans le renforcement des capacités des acteurs en charge de la formation permanente des cadres.

En Mongolie : l'Inspection a participé avec l'Institut de l'élevage à une mission d'expertise publique dans le cadre d'un programme d'amélioration génétique animale, inscrit dans un accord de coopération franco-mongol. Elle a contribué à des recommandations en matière de formation professionnalisante des acteurs et à un plan d'action d'amélioration génétique de plusieurs espèces.

Dans le domaine de l'animation et du développement des territoires (ADT), comme les années précédentes, l'activité a été caractérisée par une contribution forte aux travaux du domaine compétence générale et par des réponses aux sollicitations régionales, notamment pour ce qui concerne le projet agro-écologique pour la France. Ce domaine a apporté son expertise à l'administration, relativement aux projets déposés et en cours pour les ingénieurs tiers temps et les chefs de projets. De plus, la participation aux travaux d'études des dossiers CasDAR représente un volume d'activité plus important.

La participation au suivi des travaux du réseau rural et la liaison avec le commissariat général à l'égalité des territoires apporte une connaissance plus large sur des thèmes particulièrement transversaux dans l'enseignement agricole. Elle revêt une importance de plus en plus grande, dès lors qu'il s'agit de conduire des missions d'inspection ou d'expertise générales d'établissement qui, pour nombre d'entre eux, sont multi-centres et multi-sites, souvent à l'échelle départementale ou régionale.

Dans le domaine administratif, juridique et financier (Adjufi), le suivi de l'adaptation du logiciel comptable Cocwinelle avec les nouveautés introduites dans l'instruction comptable a continué à nécessiter de fréquents contacts avec le service CNERTA d'EDUTER. Le point majeur restant à entreprendre consiste en la suppression du résultat exceptionnel et des comptes afférents, suite à l'avis du conseil de normalisation des comptes publics (CNoCP). Ce point devrait pouvoir être résolu pour l'exercice comptable 2017.

Toujours en ce qui concerne le logiciel comptable, le travail sur **la base d'indicateurs d'exécution budgétaire, de situation économique, financière et de trésorerie** a été poursuivi. L'objectif est de permettre aux EPLEFPA, dès l'adoption du compte financier 2016, d'éditer ses indicateurs de manière automatisée. Ces éléments seront à destination des cadres de l'établissement afin de leur permettre une analyse pour leurs besoins de pilotage, et seront également

intéressants pour l'autorité académique, les services de la DGER, ainsi que pour l'IEA pour l'opération annuelle de suivi financier des établissements. La DGER a fait de cette évolution du logiciel comptable une priorité qui a donné lieu à l'octroi de moyens spécifiques à l'éditeur du logiciel.

L'opération de suivi annuel des finances des EPLEFPA a été réalisée en juin 2016 sur les comptes financiers arrêtés au 31 décembre 2015. Elle permet d'avoir un regard objectif et national sur la situation financière de chacun des 169 EPLEFPA. Elle est portée par un groupe piloté par l'Inspection mais qui fait également appel à une expertise externe: représentants du CGAAER, de la DGER, des CSRFD, des attachés en DRAAF-SRFD, des chefs d'établissements. Utilisée dans le cadre du dialogue de gestion entre la DGER et les DRAAF, cette étude annuelle est un outil synthétique dont les enseignements sont attendus tant aux niveaux central que déconcentré. Une note de synthèse sur les principaux enseignements de ce travail a été transmise le 28 juin dernier. Elle met en avant le constat d'une amélioration globale de la situation financière des EPLEFPA. Le nombre d'établissements qui ne connaissent pas une situation financière saine (catégorie 4 et 3) devient inférieur à 50 %. Cette amélioration confirme celle d'ores et déjà enregistrée lors de la précédente opération. En deux ans, le nombre d'établissements concernés a baissé de 10 %. Cependant, ce sont encore 48 établissements, sur un total de 169 EPLEFPA, qui sont considérés en crise financière potentielle ou avérée. Les tableaux d'analyse et de synthèse, ainsi que le recueil des données ont été mis à la disposition du bureau BPOE de la sous-direction EDC et du pôle de contrôle de gestion sous forme de fichiers le 17 juillet 2016.

L'inventaire des dispositions du code rural et de la pêche maritime, relatives aux EPLEFPA (articles R811-4 à R811-93) qui devraient être adaptées ou abrogées et propositions en conséquence. Ce travail sur la section III du chapitre premier, du titre premier, du livre VIII du CRPM n'a pas été achevé sur l'année scolaire 2015-2016. Il sera remis à la fin de l'année civile 2016. L'objet en est de revoir cette réglementation qui, dans son ensemble, a trente ans et qui ne correspond désormais ni à la réalité du fonctionnement des établissements (prééminence de la notion de centre constitutif, organisation financière, deuxième vague de décentralisation de 2004 qui rend obsolète la majeure partie de la sous-section consacrée à l'hébergement et à la restauration), ni à leur structuration qui a largement évolué depuis 1985 (notion de site; directeurs-adjoint).

L'étude sur les agents comptables à temps plein des EPLEFPA a donné lieu à une enquête générale auprès de chacun des agents concernés en poste et à des

entretiens auprès de l'ensemble des acteurs. L'objectif est de faire le point sur le recrutement de ces agents, leur formation, leur suivi et l'animation de leur réseau, ainsi que sur la cartographie des postes et les modalités de fonctionnement des agences. Le rapport sera remis à l'automne 2016.

Cette étude a été mise en œuvre dans le cadre, conformément à la lettre de commande du 13 octobre 2015, de la contribution de l'IEA à la **mise en œuvre du plan d'action national de février 2015 visant à améliorer la situation financière des EPLEFPA**. Elle a pour objectif de permettre d'accompagner au mieux la politique d'encouragement de création de postes d'agents comptables à temps plein décidée par la DGER.

Par ailleurs, l'Inspection est intervenue, en tant que de besoin auprès de la sous-direction EDC pour l'appui au suivi de la mise en œuvre des plans de redressement des EPLEFPA en difficulté financière.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques » la demande d'expertise est toujours importante. Outre la participation à plusieurs comités de pilotage (Alexia, chefs de projets, RMT...) et jurys (CaSDAR « Appel à projets pilotes », chefs de projets), les inspecteurs sont fortement sollicités pour apporter un regard extérieur au contexte local et contribuer à des choix les plus pertinents possibles. Si le plan d'action « Enseigner à produire autrement » a suscité au cours des deux dernières années de nombreuses demandes de missions, la nouvelle carte des régions se traduit déjà par des interrogations sur la nature des productions en place et le mode de conduite dans les différentes exploitations et ateliers technologiques. Sans doute est-il souhaitable, avec les échelons régionaux (DRAAF/SRFD), de se placer en amont de décisions éventuelles des nouveaux conseils régionaux pour être certain qu'établissements et services soient d'emblée dans la proposition.

En ce qui concerne **l'analyse de la situation économique et financière des EA/AT**, (avec une approche pluri-annuelle à partir du suivi financier des EPLEFPA et d'éléments complémentaires) le périmètre de l'étude et la réalisation de l'inventaire des données disponibles ont montré la nécessité d'intégrer les résultats de l'exercice civil 2015. Pour cela, la totalité des saisies sur BD Alexia et la clôture doivent être réalisées (septembre 2016). En conséquence, les analyses et commentaires se feront à l'automne 2016 pour un rendu du rapport à la fin de l'année civile.

L'IEA apporte son expertise à de nombreux dossiers conduits par l'administration dans le domaine EA/AT. Concernant les chefs de projet, elle participe

à l'analyse des dossiers déposés, à la commission de sélection finale et au comité de pilotage. La forte augmentation du nombre de dossiers déposés et le contenu de ces derniers est à mettre en relation avec le plan d'action « Enseigner à produire autrement ». En effet, si les établissements sont volontaires pour s'engager dans de nouvelles orientations, ils manquent souvent de ressources humaines et sont donc à la recherche de moyens.

La participation au comité de pilotage Alexia a été régulière tout au long de l'année avec, comme fil d'Ariane, un projet de refonte partielle de la base de données dans le but, d'une part de simplifier la saisie et rendre l'outil plus convivial et plus lisible, et d'autre part de permettre de mieux objectiver le classement des exploitations. L'IEA a été particulièrement sollicitée sur le classement et la révision des masques de saisie des données technico-économiques. Actuellement la réflexion porte sur la reconstruction du module pédagogique afin de lui donner une dimension plus qualitative dans l'expression de la valorisation des EA/AT. Il est à noter que la saisie des données pédagogiques a été suspendue pour 2016 (exercice 2015) pour être remise en service sous un nouveau format en 2017.

Enfin, les inspecteurs concernés ont participé aux travaux engagés par l'administration sur la situation des DEA/DAT qui se sont organisés autour de trois groupes : la question indemnitaire, les parcours de carrières (groupe de réflexion), les conditions de travail.

3. Mission de contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles

Dans le domaine pédagogique, l'accompagnement des personnels et des établissements pour la mise en œuvre des réformes s'est poursuivi dans les actions menées par l'Inspection, à travers l'élaboration et la mise à disposition de ressources et de recommandations, en particulier les documents d'accompagnement aux référentiels de diplôme. Des mémentos concernant la mise en œuvre de la formation ou de l'évaluation ont également été co-construits avec les collègues du DNA (mémento à destination des équipes de CAP ou pour l'épreuve E9 du bac techno).

Les inspecteurs et inspectrices ont été particulièrement mobilisés pour les sessions proposées aux équipes en vue de la mise en œuvre de la rénovation des classes de quatrième et troisième. L'Inspection a participé à l'ingénierie de ces sessions et à l'animation des ateliers afin de faciliter la compréhension

des évolutions proposées tant en matière d'organisation pédagogique (mise en place des EPI, des parcours...) que d'évaluation (épreuves du diplôme national du brevet ou évaluation du socle).

Dans le cadre du **projet agro-écologique pour la France et « d'Enseigner à produire autrement »**, des inspecteurs pédagogiques ont participé en particulier, à la formation des référents régionaux sur le sujet. Leur implication dans les domaines techniques et économiques est importante et permet de construire un lien efficace entre pratiques professionnelles, éducatives, didactiques et pédagogiques. Ces interventions ont étroitement été coordonnées et conduites avec les inspecteurs des exploitations et ateliers technologiques.

Les inspecteurs pédagogiques sont engagés dans de très nombreuses **formations et animations organisées au niveau régional ou interrégional**. Les principaux objets en sont les référentiels de diplômes, en particulier dans leurs dimensions capacitaires, ainsi que les évaluations qui y sont attachées. Ce domaine de l'évaluation des capacités du référentiel de certification reste encore une thématique qui fait l'objet de demandes de formation récurrentes de la part des enseignants et équipes d'enseignants. L'Inspection répond aux sollicitations tant des organismes de formation pour l'enseignement public, notamment l'ENFA que privé (IFEAP).

De plus les inspecteurs pédagogiques sont engagés dans le fonctionnement des groupes d'animation et de professionnalisation (GAP) qui constituent une forme ancienne et originale (recherche-action, fonction de veille, analyses de situations critiques, productions et diffusions de ressources...) de mise en œuvre de la politique éducative de la DGER.

Les missions d'inspections pédagogiques dans les DOM/COM sont également autant d'occasions de formation des acteurs et d'animation territoriale. S'est tenue en particulier en octobre 2015, à l'initiative de la DAAF de Guyane, une mission sur la formation « généraliste » de tous les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole. Cette opération va se reproduire en 2016. Elle a été unanimement appréciée par les acteurs locaux.

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), les inspecteurs ont continué à jouer un rôle structurant dans le système d'inspection de l'apprentissage avec son échelon déconcentré. Conformément à la note de service relative à l'organisation de l'apprentissage agricole, ils ont participé à la commission de **recrutement des chargés d'inspection de l'apprentissage (CIA)** en DRAAF. Ils ont collaboré avec le réseau

des CIA et rédigé le rapport annuel de synthèse de la mise en œuvre de la mission d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont procédé à l'actualisation du guide du chargé d'inspection de l'apprentissage en région et réalisé des inspections conjointes de centres pour la partie CFA avec des CIA. Ils ont également participé à la formation annuelle des CIA, à des réunions interrégionales de coordination et ont animé leur regroupement annuel national.

Ils ont participé aux réunions des chargés d'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs, aux réunions nationales des DRIF, des chargés de FPC&A en DRAAF - SRFD, de la commission nationale CFC, à la commission de recrutement des CIA.

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs ont participé à différents réseaux et travaux sur plusieurs thématiques : Gaïa, violences en milieu scolaire, groupe de travail sur l'insertion professionnelle, sur le pilotage et l'animation pédagogique. La participation de l'IEA à ces différents chantiers permet d'apporter une connaissance du terrain indispensable pour compléter la vision globale de l'administration et celle, plus parcellaire, des agents en poste en établissements ou services déconcentrés. En effet, toutes ces thématiques, liées au fait social, traitent à la fois de questions générales et des effets régionaux ou locaux dont il est essentiel de pouvoir tenir compte.

Dans le domaine de la coopération internationale, l'IEA contribue à l'animation de la mission de coopération internationale (préparation des journées nationales de la coopération internationale - JNCI et animation, interventions lors des réunions nationales du BRECD), conduit une évaluation du dispositif des réseaux géographiques et mobilise son expertise à l'international, en réponse à la sollicitation croissante des partenaires étrangers. Sur ce dernier point, l'objectif est de développer une expertise partagée au sein de l'Inspection et de se doter d'outils méthodologiques.

Dans le domaine administratif, juridique et financier, outre les nombreuses questions et demandes d'expertise informelles auxquels répondent les inspecteurs Adjufi, cette mission repose essentiellement sur l'animation des réunions du réseau des attachés en DRAAF-SRFD, chargés du contrôle des actes et du conseil auprès des EPLEFPA. Ce travail est nécessaire afin d'assurer une vision cohérente de l'application de la législation et de la réglementation dans chaque région, et demande à la fois des temps d'échanges de pratiques, de formation, de présentation de l'actualité législative et réglementaire (avec des interventions fréquentes des différentes sous-directions de la DGER et du SRH), des travaux pour la réalisation d'outils de référence communs au

réseau. Ces réunions sont d'autant plus essentielles que certains agents sont affectés sur ce type de poste sans aucune culture de l'enseignement agricole, ni parfois connaissance juridique particulière. Compte tenu de la réforme territoriale au 1^{er} janvier dernier, une seule réunion de deux jours à pu avoir lieu en décembre dernier.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques », à la demande de plusieurs DRAAF, les inspecteurs sont intervenus lors de séminaires régionaux s'inscrivant dans le plan « Enseigner à produire autrement », et s'appuyant parfois sur des thématiques spécifiques et contextualisées. Ils ont également participé au comité d'orientation mis en place sur cette thématique, et sont intervenus pour la préparation et le déroulement des deux sessions de formation des référents régionaux à Toulouse et Dijon.

Ils ont également apporté une forte contribution à la préparation et à la tenue des neuvièmes rencontres nationales des DEA/DAT dont le thème était « Ensemble, cultivons la transition : produire et transformer autrement dans les EPLEFPA et leurs territoires », qui a été un réel succès.

L'accompagnement des réseaux thématiques par l'Inspection est permanent avec en 2015/2016 un suivi plus important pour les thématiques suivantes : Écophyto ; agriculture biologique ; Éco-antibio.

Le réseau Écophyto : l'IEA participe à l'action 16 du plan Écophyto depuis son lancement en 2008 comme membres du comité de pilotage, participant également aux journées nationales organisées annuellement. Cette action arrive à son terme et un nouveau projet se met en place : **Éduc'Phyto , Écophyto II**. Un des défis de ce nouveau plan est de valoriser et de déployer auprès du plus grand nombre les techniques pour développer des systèmes de culture innovants, économes et performants qui ont fait leur preuve. L'action 6 de l'axe 1 du plan Écophyto II a pour objectif de renforcer la formation initiale et la professionnalisation des actifs. Dans l'attente de la mise en place de ce nouveau dispositif, qui devrait voir 10 établissements accompagnés durant les trois années à venir (2017-2019), une journée de clôture de l'action 16 sera organisée en février - mars 2017. L'objectif sera de montrer des résultats en termes d'initiative et de dynamique au sein des EPLEFPA et des territoires.

Le réseau agriculture biologique : les inspecteurs ont participé aux journées nationales du réseau « Formabio », avec seulement une trentaine de participants. Les DEA et DAT étaient malheureusement peu présents à ces rencontres, ce qui est regrettable et est en décalage avec l'accroissement très

sensible de l'intérêt porté à la conversion à l'agriculture biologique par les acteurs des exploitations des EPLEFPA, particulièrement dans le cas des productions en crise. On signalera également la présence de l'IEA au salon Tech&Bio de Valence et à sa déclinaison spécialisée élevage à Jeu-les-Bois. Ces deux salons témoignent à la fois d'un foisonnement d'innovations, d'une consolidation de l'expertise technique des acteurs d'un mode de production qui connaît en ce moment une dynamique forte. La présence des EPLEFPA y a été significative tant du côté des visiteurs que des témoignages.

Enfin, l'IEA a participé aux journées d'échange et de travail sur l'enseignement de l'agriculture biologique organisée à l'initiative de la DRAAF Auvergne-Rhône-Alpes qui ont rassemblé pas moins de 70 enseignants et formateurs de la nouvelle région.

Le réseau Éco-antibio : dans le cadre du plan du même nom, la Bergerie nationale de Rambouillet chargée de réaliser un état des lieux des pratiques sanitaires et de l'utilisation des antibiotiques dans les exploitations de lycées agricoles. L'IEA a participé à la validation de la liste des exploitations enquêtées (35 sites) et à la construction du questionnaire d'enquête. Les résultats seront diffusés début 2017. De nombreuses exploitations sont motivées pour travailler sur ce thème et les inspecteurs des EA/AT participeront activement à la valorisation de ces travaux.

Par ailleurs, de plus en plus sollicités par les porteurs de dossiers CASDAR et RMT, les inspecteurs des EA/AT ont veillé à la place des établissements de l'enseignement technique agricole (exemple du RMT « système de polyculture élevage »).

On notera enfin que, concernant le CASDAR *Pilotage stratégique de l'exploitation*, l'IEA a participé au colloque de clôture d'octobre 2015 au travers de deux interventions : celle du doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole, sur le thème du développement des compétences stratégiques comme un puissant levier pour aider à la triple performance des exploitations agricoles dans un contexte instable et celle d'un inspecteur des EA/AT au titre du partage de la démarche et des productions du projet, notamment concernant la méthode PerfEA.

4. Mission de participation à la formation initiale et continue des personnels et recrutement

Toutes catégories d'inspecteurs confondues, l'IEA s'est, comme chaque année, largement investie dans la formation initiale et continue de l'ensemble

des personnels de l'enseignement agricole, comme le spécifie sa quatrième mission. Il convient de rappeler que la place de l'IEA dans les dispositifs de formation est reconnue dans le système par l'ensemble des acteurs (stagiaires, AgroSup, ENFA, etc.). Il en est de même pour les opérations de recrutement, pour tous les types de personnels. Qu'il s'agisse de formation ou de recrutement, on retiendra plus particulièrement les points suivants.

Dans le domaine pédagogique : lors des recrutements d'enseignants, les inspecteurs jouent un rôle important tant en amont (responsabilité de la construction des sujets) qu'au moment des concours (vice présidence des jurys). En 2016, les concours de recrutement (hors enseignement maritime et CPE) d'enseignants concernaient 215 postes. Les résultats montrent que seulement 73 % des postes proposés ont été pourvus en liste principale. Ces résultats soulignent la fragilité actuelle des concours de recrutement des enseignants dans l'enseignement agricole. Le taux de participation (inscrits/présents à 55,6 %) est faible et interroge. Les principaux éléments explicatifs avancés sont généralement la juxtaposition des dates de concours de l'enseignement agricole avec celles de l'Éducation nationale, une fenêtre d'ouverture pour les inscriptions trop courte, et enfin le peu d'attractivité de ces concours avec un affichage « agricole » trop fermé et donc une méconnaissance de l'enseignement agricole. Le site Télémaque difficilement accessible est également évoqué. Il paraît possible de faire évoluer positivement ces questions, qui relèvent principalement du secrétariat général du MAAF.

Le dispositif TUTAC, dédié à la formation des contractuels publics, reste unanimement apprécié par les acteurs de l'enseignement agricole et mobilise la quasi totalité des inspecteurs pédagogiques pendant trois jours en novembre. Il permet de fournir aux enseignants contractuels nouvellement recrutés, un *minimum* de repères en matière de pédagogie, de didactique de la discipline ou de gestion de classe et, malgré cette durée limitée, s'avère un viatique indispensable pour exercer le métier d'enseignant. De plus un prolongement numérique de ces formations se met en place, en particulier à travers la plate-forme « ACOUSTICE ».

L'IEA a été sollicitée pour mettre en place et animer avec l'ENFA (aujourd'hui devenue ENSFEA) des sessions de formation destinées aux présidents et présidents adjoints de jury de BTS concernnant l'évaluation par capacités. Elle fait suite aux constats des présidents de jury sur les difficultés rencontrées par les acteurs de terrain en matière de concepts mobilisés et de pratiques à mettre en œuvre. Deux sessions ont été proposées et la co-animation mise en place avec l'ENFA a permis de préciser les notions relatives à la certifica-

tion, l'approche par compétences, l'explicitation de pratiques et de donner des repères opérationnels en vue des opérations que doivent mener les présidents-adjoints comme membres de jury ou comme chefs de centre lors des épreuves terminales d'examen.

Dans le domaine de la compétence générale, les inspecteurs sont intervenus dans le recrutement des directeurs d'EPLEFPA, des CPE ainsi que dans le processus de qualification des directeurs d'établissements de l'enseignement agricole privé à temps plein. L'Inspection a été sollicitée par le ministère de l'Éducation nationale pour le recrutement de ses personnels de direction et celui d'inspecteurs d'Académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). Pour ces différentes opérations, l'inspecteur chargé de la mission animation, développement des territoires et celui chargé de la mission de coopération internationale ont été mis à contribution autant que de besoin.

Les inspecteurs à compétence générale sont associés à la définition des formations des personnels de direction sous la direction d'AgroSup Dijon. Ils interviennent en concertation avec les inspecteurs des autres compétences dans tous les modules de formation aux directeurs adjoints et directeurs d'établissements. Suite aux différentes réflexions menées et aux observations faites sur le terrain, les inspecteurs du domaine compétence générale interviennent désormais dans le module « management » de la formation des directeurs d'établissements publics, particulièrement sur les questions de posture et de dialogue social. En outre, l'expertise « vie scolaire » des inspecteurs à compétence générale a été sollicitée par l'ENFA, dans la réflexion et pour la mise en place du master MEEF, mention encadrement éducatif.

L'activité de recrutement pour l'enseignement agricole public (CPE et personnels de direction) est importante tant en nombre de jours qu'au niveau de l'enjeu pour le système. Dans ces processus de recrutement, on peut noter une meilleure préparation des candidats et aussi une réelle professionnalisation des examinateurs, dont les inspecteurs.

Les inspecteurs participent également au recrutement des personnels de direction sur la liste d'aptitude des directeurs d'EPLEFPA et sont également présents dans les jurys de recrutement des directeurs des établissements privés à temps plein.

Dans le domaine administratif, juridique et financier, les inspecteurs ont participé à des examens professionnels concernant les attachés d'administration, les attachés principaux, les secrétaires administratifs de classe supérieure et

exceptionnelle, ainsi qu'aux concours de déprécarisation pour les attachés et secrétaires administratifs.

La présence des inspecteurs sur ces concours est essentielle afin de s'assurer que le secteur de l'enseignement agricole, qui représente la moitié des emplois du ministère de l'Agriculture, ne soit pas méconnu, tant dans les épreuves écrites qu'orales et que ses spécificités soient prises en compte. La connaissance globale du fonctionnement des administrations, du droit administratif et des finances publiques leur permet par ailleurs de juger des prestations de l'ensemble des candidats, quels que soient leur secteur ou administration d'origine.

Par ailleurs, les inspecteurs de ce domaine interviennent de manière conséquente pour la formation d'adaptation à l'emploi des cadres dispensée par Agro SupDijon: directeurs d'EPLFPA, directeurs adjoints et directeurs de centres, gestionnaires. Ils ont par ailleurs mené un stage dans le cadre du plan national de formation sur le budget et la comptabilité des établissements. Enfin, à la demande de la direction du service de l'État de l'agriculture de Nouvelle-Calédonie, une formation sur site à été réalisée pour les cadres et agents de la comptabilité de l'établissement de Pouembout. L'IEA, conformément à la lettre de commande du 13 octobre 2015, a donc continué à se mobiliser sur la formation initiale et continue des directeurs et secrétaires généraux, dans le domaine budgétaire et managérial.

Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques », les inspecteurs ont, comme chaque année, activement participé au recrutement des DEA/DAT, pour lesquels on a constaté une augmentation du nombre de candidats, avec la présence de plusieurs jeunes IAE ayant bénéficié d'un tiers temps ou d'une affectation comme chef de projet. Compte tenu du fort renouvellement de la population de DEA/DAT constaté depuis plusieurs années, la mobilisation pour solliciter des agents à se présenter doit être maintenue d'autant plus qu'il n'y avait pas d'ouverture de la section « chefs de travaux » pour les concours PLPA 2016.

Concernant la formation des agents contractuels faisant fonction de DEA/DAT (TUTAC - DEA/DA), les inspecteurs préconisent que le calendrier de cette année (six demi-journées en janvier) soit prorogé, afin de permettre aux contractuels d'avoir un *minimum* de vécu de la fonction.

Également, les inspecteurs de ce domaine interviennent dans la formation des directeurs d'EPLFPA et de centres, principalement dans le module de

pratique professionnelle de juillet que réalisent tous les nouveaux DEA/DAT, avec la remise d'une boîte à outils. À noter qu'une demi-journée a été consacrée au plan d'action « Enseigner à produire autrement ».

Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC&A), les inspecteurs sont intervenus dans les sessions de formations des personnels de direction et des chargés d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont assuré la formation dans le cadre de TUTAC pour les formateurs et directeurs de centres nouvellement recrutés en CFA/CFPPA et participé à une formation *ad hoc* en Guyane. Ils sont également intervenus dans la formation des personnels de direction d'EPLFPA et de centres. Ils ont également participé aux actions de formation liées à la mise en place du CAPa par UC.

En matière de recrutement, ils se sont investis dans les commissions de recrutement et de qualification des directeurs de CFA/CFPPA, des personnels de direction d'EPLFPA et de chargés d'inspection de l'apprentissage auprès des DRAAF.

En ce qui concerne le recrutement des directeurs de CFA/CFPPA, on constate de plus en plus un manque de candidats. Dans le même temps, le redéploiement des fonctionnaires de catégories A (en postes gagés ou non gagés) vers la formation initiale scolaire a entraîné automatiquement une réduction du « vivier potentiel ». Pour les années à venir, si des décisions ne sont pas prises, il n'y aura pas de candidats aux postes laissés vacants par les mutations ou promotions professionnelles et les départs à la retraite.

Face à cette pénurie de candidats, l'Inspection propose que deux types d'actions soient mises en place. Premièrement, il s'agirait de promouvoir cette fonction : réseau des IGAPS, promotion pour l'accès à cette fonction dans les EPLFPA mais aussi pour des agents en fonction dans les services déconcentrés, communication auprès des agents du ministère de l'Éducation nationale. En effet, concernant ces derniers, l'expérience de ceux, venant de ce ministère, qui ont été inscrits sur la liste puis nommés sur un poste de directeur de CFA/CFPPA est généralement très positive.

Deuxièmement, il s'agirait de favoriser la professionnalisation et l'accès à la titularisation des agents contractuels nommés sur les postes vacants. L'accès au corps de PLPA dans l'option d'ingénierie de la formation professionnelle serait fréquemment le plus adapté *nonobstant* ceux qui pourraient accéder au corps des IAE ou à ceux de PLPA ou PCEA dans des options disciplinaires.

La coordination IEA - RAPS a très bien fonctionné, pour la sixième année. Rappelons qu'elle est organisée autour d'une réunion tripartite annuelle par région DRAAF - MAPS - IEA et d'une réunion périodique IEA (cellule nationale) - RAPS (un membre de chaque MAPS). Les réunions tripartites permettent de réaliser un point méticuleux, établissement par établissement, des questions de personnels à surveiller (essayer d'anticiper les crises potentielles) ou des interventions à réaliser. Depuis cinq ans, un relevé de décision est dressé qui indique le « qui fait quoi » pour l'année à venir, donnant ainsi une feuille de route partagée et permettant de faire un point précis lors de la rencontre suivante.

Les réunions périodiques (deux ou trois dans l'année) permettent, elles, d'aborder des sujets thématiques (ex : bilan des campagnes de recrutement de personnels de direction d'EPLFPA et conséquences sur le suivi et la prise de fonction) et d'essayer de repérer si des alertes conjoncturelles ou structurelles sont à l'œuvre.

5. Le fonctionnement de l'IEA

L'IEA a connu un **fonctionnement budgétaire** difficile cette année. En effet, la conjugaison d'une baisse des moyens alloués et de l'augmentation régulière des tarifs ferroviaires (90 % du budget de l'IEA correspond à des frais de déplacement) a nécessité la prise de mesures drastiques pour faire face au plan de charge. Celui-ci a été respecté et l'activité a été maintenue au même niveau, si on la mesure au nombre de rapports produits (1668 en 2015 - 2015 ; 1661 en 2014 - 2015). Il y a donc eu une amélioration significative de l'efficacité de l'IEA. Cela s'est fait toutefois au prix, d'une part d'efforts notables des inspecteurs quant à leurs conditions de travail et d'autre part de priorisations radicales privilégiant l'action de terrain de court terme. Dans la continuité, des changements dans le mode de pilotage de ces questions logistiques sont à l'œuvre au sein de l'IEA, mais il est sans doute nécessaire de les inscrire dans une réflexion plus profonde sur l'évolution des modes de travail de l'institution.

Dans ce contexte, la nouvelle génération du **projet de l'Inspection de l'enseignement agricole** pour la période 2016 - 2020 est en route. Selon les quatre axes et les différents objectifs retenus, des fiches actions sont rédigées par des inspecteurs référents, des groupes de travail constitués, qui ont initié une réflexion. Les choix prioritaires précités en matière de déplacement ont, quelles que soient les vertus du travail à distance, certainement ralenti l'avancée du projet. Un point d'étape important sera réalisé au séminaire de ren-

trée 2016 de l'IEA. Les actions définies visent à une amélioration opérationnelle concrète pour les inspecteurs et les usagers du travail de l'IEA. Un groupe de suivi et deux animateurs, une inspectrice et un inspecteur, coordonnent l'avancée du projet.

Le métier d'inspecteur de l'enseignement agricole nécessite un engagement en matière de **formation professionnelle continue**, afin de maintenir voire de développer l'expertise exigeante requise par ce métier. Outre l'appartenance à différents types de réseaux d'information et l'accès à des ressources, notamment de leurs domaines, les inspecteurs participent autant que possible à des colloques, séminaires, symposiums. La prise en charge d'éventuels frais de fonctionnement et des frais de déplacement par l'IEA (au sein de son enveloppe) permet des participations. Compte tenu des difficultés budgétaires précitées, il y a eu cette année une limitation (souvent auto-limitation par les inspecteurs) des participations aux différents types de manifestations évoqués, afin de privilégier l'action professionnelle immédiate. Il convient pour l'avenir de réfléchir à ce sujet de la formation professionnelle continue des inspecteurs, qui est un gage du maintien de leur expertise, de la pertinence de leur action, de l'efficacité du service et d'un nécessaire développement professionnel des agents.

Le projet de **toiletage des textes relatifs à l'Inspection** a été achevé en relation avec le secrétariat général du MAAF, mais le dossier a été provisoirement mis en veille. En effet, les évolutions prévisibles dans les statuts des corps qui alimentent le statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole amèneront probablement à reconsidérer le sens des évolutions envisagées. Le paysage devrait se préciser dans les prochains mois.

Enfin, le projet de nouvelle **note de service, portant instruction sur l'exercice des missions de l'Inspection de l'enseignement agricole**, qui était en phase d'aboutissement, a également été mis en veille. Les changements qui se dessinent, relatifs au suivi de carrière des personnels du système national d'enseignement et de formation d'une part, les évolutions budgétaires précitées qui nécessitent d'optimiser l'efficacité et l'efficience des actions d'autre part, ainsi que certaines tendances internationales en matière d'appui et de régulation des systèmes (plus de collectif, vers l'accompagnement, etc.) demanderont à terme d'engager un processus de révision plus en profondeur des modalités et méthodes d'intervention professionnelle de l'Inspection de l'enseignement agricole.



Annexes

ANNEXE I

Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole

1. Caractéristiques générales

L'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) est placée auprès de la directrice générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt.

Elle est *« chargée des missions permanentes d'inspection, d'expertise et d'appui. Elle contribue à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles et participe à la formation initiale et continue des personnels de l'enseignement. Elle contribue au recrutement des personnels ayant vocation à travailler dans l'enseignement agricole »* (article 2 de l'arrêté du 30 juin 2008 portant organisation et attribution de la DGER).

Ce positionnement de l'Inspection a plusieurs conséquences :

- l'Inspection est le relais de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'Agriculture et conduite par le directeur général et ses services. L'Inspection est consultée pour avis sur les orientations et les textes réglementaires ce qui lui permet de mieux en interioriser la portée et mieux en évaluer l'application sur le terrain. L'Inspection est l'une des instances dont dispose le directeur général pour expliciter la politique qu'il conduit, en impulser l'esprit et en faire appliquer la lettre sur le terrain ;
- rattachée à la directrice générale, dont elle reçoit exclusivement les instructions et détient l'autorité, elle se situe « hors ligne hiérarchique ».

« L'Inspection de l'enseignement agricole est nationale. »

Elle n'est pas régionalisée comme les inspections (IEN et IA-IPR) placées auprès des recteurs. En outre, elle possède des missions qui, pour nombre d'entre elles, relèvent d'inspections générales. Elle peut ainsi faire valoir une

vision globale du système en toute circonstance, ce qui donne force au point de vue de l'Inspection.

Son champ d'intervention concerne l'enseignement technique agricole public (169 établissements), l'enseignement technique agricole privé dans le cadre du contrat avec l'État (601 établissements) et l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire public pour ce qui concerne l'exercice des missions, la vie étudiante et la gestion (12 établissements).

Une inspection « de l'enseignement agricole » doit pouvoir exercer son expertise sur l'ensemble des composantes de cet enseignement : les politiques publiques qui le régissent et l'organisent, les établissements d'enseignement, les agents, les dispositifs de formation et de certification.

Le modèle de l'IEA est à cet égard unique en Europe. La plupart du temps il y a une séparation entre les inspections administratives et financières et les inspections pédagogiques consacrant la séparation classique entre une strate administrative et une strate pédagogique dans l'organisation des établissements. La complexité des établissements, qui ont à la fois plusieurs missions relevant de plusieurs politiques publiques, plusieurs centres et souvent plusieurs sites, qui possèdent un internat à vocation éducative, qui sont très ancrés dans leur territoire, justifie une inspection plurielle où coexistent en son sein toutes les compétences qui peuvent être mobilisées et croisées à l'occasion des missions sur le terrain. Il est rare d'ailleurs qu'un problème d'établissement se présente sous une facette unique.

2. Les missions de l'Inspection

L'Inspection existe juridiquement en tant qu'instance, de par le code rural qui, dans son article L. 811-4-1, en précise dans les grandes lignes les missions permanentes : « L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formations ».

L'article 1^{er} de l'arrêté du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'Inspection de l'enseignement agricole définit celles-ci plus précisément :

« L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture et de la Pêche et veille au respect des règles et prescriptions nationales. Elle est chargée en

application de l'article L. 811-4-1, et dans le cadre des articles L. 811-1, L. 812-1 et L. 813-1, des missions permanentes suivantes :

1- l'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents, pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle. L'inspection s'exerce notamment sur les domaines suivants :

a- le fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la mise en œuvre de leur projet, leur vie intérieure sociale, scolaire ou étudiante, leur système de décision et l'organisation du service ;

b- la gestion administrative et financière ;

c- les dispositifs de formation scolaire, de formation par apprentissage et de formation professionnelle continue et les dispositifs de certification correspondant.

2- l'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration pour :

a- l'élaboration des prescriptions pédagogiques et programmes nationaux ;

b- l'élaboration des sujets d'examen ou de concours ;

c- la participation aux concours, examens et commissions de recrutement des cadres et agents, enseignants et non enseignants, le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des directeurs régionaux de l'agriculture et de la forêt ;

d- la collaboration à des évaluations thématiques dans le cadre du programme annuel d'évaluation ;

e- la participation à l'évaluation de la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole.

3- la contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;

4- la participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

2.1. Une mission d'inspection proprement dite

Le terme « d'inspection » est générique et désigne, selon les cas, la mise en œuvre de procédures de conseil, d'évaluation et de contrôle. S'il est vrai qu'il n'y a pas d'inspection sans contrôle de conformité, le conseil et l'évaluation ont pris une grande place dans les demandes de saisines de l'Inspection et traduisent une

évolution significative des missions qu'on attend d'elle. Cette tendance est vraie pour tous les corps d'inspection, en France comme à l'étranger.

Le conseil auprès des agents et des établissements

Il s'agit d'aider les agents à mieux remplir leur mission, de rechercher une solution à leurs difficultés, d'approfondir avec eux des causes de dysfonctionnement, en prodiguant des recommandations. Les inspecteurs ont souvent exercé antérieurement des fonctions analogues à celles des agents qu'ils conseillent, fonctions dont ils connaissent par expérience les difficultés et sur lesquelles ils peuvent porter un regard distancié. Cette fonction de conseil est essentielle et permet de prévenir les dérives. Il est possible de distinguer trois domaines qui s'offrent plus particulièrement à la fonction de conseil :

- actions de conseil et d'appui pédagogique aux enseignants qui sont particulièrement opportuns à deux moments privilégiés de leur carrière :
- avant l'entrée en fonction, dans la période de formation initiale ;
- au cours des premières années de prise de fonction (généralisation du conseil accompagnant la prise de fonction) ;
- actions de conseil et d'appui en management qui s'adressent aux cadres des EPLEFPA (chefs d'établissement, directeurs de CFA/CFPPA, directeurs d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques, cadres administratifs, en privilégiant là encore le moment de la prise de fonction) : elles concernent la gestion financière, l'organisation des EPLEFPA, le management des ressources humaines ;
- actions de conseil et d'appui aux chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAAF, aux attachés en DRAAF/SRFD

L'évaluation

L'évaluation, au delà de l'évaluation individuelle des agents, concerne ici l'évaluation de la mise en œuvre de politiques publiques, l'un des axes stratégiques de la réforme de l'État. Le regard évaluatif est différent du regard du contrôle. L'évaluation ne se réfère pas à des règles mais à une politique publique dont il convient d'analyser la mise en œuvre, les résultats et les effets en regard des objectifs qui lui ont été assignés et des moyens qui lui ont été alloués. Les fonctions de l'évaluateur sont d'apprécier l'efficacité d'une politique au travers de sa mise en œuvre en essayant de comprendre pourquoi par exemple tous les objectifs assignés à celle-ci n'ont pas été atteints, ou de juger de sa pertinence au travers de ses effets réels ou inattendus.

L'Inspection de l'enseignement agricole est engagée sur cette procédure depuis plusieurs années pour laquelle elle a forgé une méthodologie. Les objets d'évaluation sont le plus souvent les suivants :

- le fonctionnement global des établissements, soit évaluation individuelle de la structure, soit évaluation de tous les établissements d'une même région (ou d'un échantillon);
- la mise en œuvre des projets d'établissement (articles L. 811-8 et L. 813-2 du code rural);
- l'exercice des missions;
- des objets thématiques selon les commandes: la mise en œuvre de telle ou telle réforme pédagogique, le fonctionnement des centres, la vie scolaire, un dispositif de formation, place de certains personnels dans la communauté éducative...

Certains thèmes plus généraux d'évaluation peuvent, à la demande du ministre ou du directeur général, être confiés à des équipes mixtes composés d'inspecteurs ou d'ingénieurs généraux et d'inspecteurs de l'enseignement agricole.

Le contrôle des agents, des établissements et des dispositifs

C'est le regard classique et le rôle normatif d'une inspection, qui doit veiller au respect des règles et des prescriptions nationales. Il s'agit de vérifier des compétences et des qualifications des agents, de vérifier le respect de procédure et de règle, de repérer « sur place et sur pièces » les éventuels dysfonctionnements c'est à dire les écarts par rapport aux règles, aux normes, aux instructions. Une procédure d'inspection peut mettre en cause la responsabilité d'agents, et peut motiver des sanctions administratives. L'Inspection est de par son statut la garante du respect du droit.

On peut constater un accroissement des sollicitations de l'Inspection sur les aspects juridiques et financiers. La plus grande autonomie des établissements (disparition de la tutelle *a priori*), les nouveaux comportements de la société à l'égard de l'école, et la judiciarisation, etc... ont fait entrer très largement les établissements et leurs responsables (y compris les enseignants) dans le champ des jurisprudences. En la matière, la prévention devient fondamentale. D'où l'importance pour l'Inspection de proposer des conseils en la matière auprès des établissements et des acteurs, de former les acteurs.

Des domaines s'offrent plus particulièrement à la fonction de contrôle :

- les contrôles effectués dans le cadre :
- du recrutement d'agents contractuels de l'enseignement agricole public;

- de la pérennisation des contrats sous condition suspensive d'agents de l'enseignement agricole privé;
- de la titularisation, après concours, des professeurs PCEA ou PLPA2 stagiaires de l'enseignement agricole public (EQP, CAP);
- de l'intégration en catégorie II ou IV, après concours, des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole privé (EQP, CAP);
- les contrôles d'agents, de centres ou d'établissements dans les situations de dysfonctionnement ou de crise;
- le contrôle de l'application des prescriptions des référentiels;
- le suivi pédagogique d'établissement suite au constat d'anomalies graves dans la mise en œuvre du contrôle certificatif en cours de formation (CCF).

2.2. Une mission d'expertise et d'appui

L'inspection apporte à l'administration centrale sa capacité d'expertise et son appui dans quatre registres principaux d'activités :

- l'élaboration de sujets d'examen et de concours;
- l'élaboration des prescriptions nationales (référentiels de diplôme) et des recommandations pédagogiques;
- la participation à (ou l'organisation) des jurys de concours et d'examen;
- la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général programmés annuellement.

L'inspection participe en outre à différents groupes de réflexion mis en place à l'initiative de l'administration centrale. Sa participation très active – et sa responsabilité – à l'élaboration des référentiels et des sujets d'examen (plus de 600 sujets d'examen produits par an) est un moment très important d'association de l'inspection à l'élaboration de la norme.

L'Inspection doit accompagner sa participation à l'élaboration des référentiels d'un rôle de veille scientifique. En tout état de cause, le rapprochement de l'Inspection, sous des formes diverses, des établissements d'enseignement supérieur et de la recherche, est nécessaire afin de rester en phase avec les évolutions scientifiques, technologiques, sociologiques et institutionnelles. La veille scientifique comme d'ailleurs la veille juridique est une préoccupation essentielle pour l'Inspection, et une condition du maintien de sa capacité d'expertise.

L'Inspection est également chargée des opérations de sélection des candidats pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux emplois de direction des établissements publics; le doyen est, *ès qualités*, président de la commission de

sélection. De même, et par le parallélisme des formes, l'Inspection est étroitement associée à la qualification des directeurs d'établissements privés à temps plein relevant soit du CNEAP soit de l'UNREP (le doyen est président du jury) et à la qualification pédagogique des enseignants de ces établissements (contrôle du bon fonctionnement des jurys). L'Inspection assure enfin le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAAF.

Le directeur général confie chaque année à l'Inspection, à côté des opérations d'évaluation proprement dites, la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général. Ces dernières années l'Inspection a conduit des chantiers par exemple sur les sujets suivants : hygiène et sécurité en agroéquipement, utilisation pédagogique de l'exploitation agricole, l'évolution réglementaire de l'apprentissage et sa mise en œuvre dans les établissements d'enseignement agricole publics et privés, les réponses éducatives aux conduites à risque, pilotage des exploitations agricoles et rôle des DRAAF, évaluation du programme d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricole (PRIMO), expertises sur les diplômes et évaluation de l'expérimentation relative à la capacité professionnelle agricole, évaluation de l'accueil des apprenants étrangers par l'appareil de formation agricole et possibilités d'amélioration, évaluation de la mobilité internationale des apprenants de l'enseignement agricole, etc.

2.3. Une mission de contribution à l'animation

En tant que relais de la politique éducative élaborée et conduite par le directeur général, en tant que représentante de l'État, l'Inspection est un acteur important pour l'animation institutionnelle du système éducatif agricole et notamment pour appuyer la mise en œuvre de cette politique. L'observation directe et permanente sur le terrain des pratiques pédagogiques et administratives confère à l'Inspection une position tout à fait privilégiée pour exercer une telle mission. Des occasions très variées sont données à l'Inspection pour exercer ce rôle :

- lors de la constitution et la coordination de réseaux des conseillers pédagogiques ;
- lors des déplacements dans les établissements par exemple, où les inspecteurs sont susceptibles d'être interrogés sur le sens de telle ou telle mesure de politique éducative, doivent pouvoir préciser la manière dont il convient de l'appliquer et expliciter tel ou tel texte réglementaire, ou tel ou tel référentiel ;

- lors de l'animation de réunions régionales ou interrégionales, organisées à l'initiative des directeurs régionaux de l'agriculture et de la forêt ;
- lors de l'animation de groupes de travail à la demande de l'administration ;
- lors de la conduite de chantiers d'évaluation ;
- lors de la présentation orale de certains rapports d'évaluation, d'expertise ou d'étude devant les instances de la DGER.

2.4. Une mission de participation à la formation

La capacité d'expertise de l'Inspection est fortement sollicitée dans le cadre de la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif (enseignants, cadres, personnels ATOSS). Les inspectrices et inspecteurs interviennent, dans les sessions de formation initiale et continue organisées sur le plan national (AgroSup Dijon, ENFA, IFEAP, UNREP) ou interrégional, voire régional. C'est aussi une occasion d'animation du système. La participation des inspecteurs à la formation peut aussi s'exercer dans des cadres moins formels comme par exemple les visites conseils ou l'animation de réunion d'enseignants d'une même spécialité.

3. Les conditions d'exercice des missions

Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'Inspection intervient dans des domaines bien précis : la gestion administrative et financière des établissements, la vie étudiante, l'apprentissage, les exploitations agricoles et les ateliers technologiques. Le doyen est chargé *ès* qualités de présider la passation de service des directeurs d'établissement.

Le champ des missions peut être élargi aux demandes de collectivités territoriales qui peuvent saisir l'Inspection par l'intermédiaire du DRAAF (saisine fréquente pour des opérations d'expertise d'équipement pédagogiques d'établissement). Par ailleurs l'Inspection, à la demande du directeur général de l'enseignement et de la recherche, peut assurer toute mission particulière d'inspection ou d'expertise relevant de son autorité, ou bien être associée à des missions d'inspection ou d'expertise relevant d'autres autorités ou d'autres structures d'inspection ou de contrôle.

L'Inspection de l'enseignement agricole dispose des pouvoirs d'investigation sur place et sur pièces nécessaires à l'exercice de ses activités. Les agents affectés à l'Inspection reçoivent, à cet effet, l'appui et le concours de tous les services ou établissements du ministère chargé de l'Agriculture. Ces services

ou établissements sont tenus de leur fournir tous documents et informations nécessaires à l'accomplissement de leurs missions.

Dans l'exercice de leurs missions, les inspecteurs peuvent détenir des informations sensibles, et sont tenus de signaler sans délai au procureur de la République les faits dont ils pourraient supposer une qualification pénale, en application de l'article 40 du code de procédure pénale. Ces faits peuvent par exemple se rattacher au cas de mineurs victimes.

4. Les compétences de l'Inspection

Une inspection dite «de l'enseignement agricole» doit pouvoir exercer sa capacité d'expertise sur l'ensemble des facettes de cet enseignement. C'est ainsi qu'elle réunit en interne un ensemble diversifié de compétences qui se traduit par l'existence de quatre catégories d'inspecteurs (article 2 du décret n° 2003-273 du 25 mars 2003 relatif aux conditions d'avancement et de nomination dans l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole).

4.1. Les inspecteurs à compétence pédagogique

Ils sont eux-mêmes répartis par groupes de spécialités. Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels enseignants, des formateurs et des équipes pédagogiques assurant, dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, des formations qui peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus. Ils participent également à l'inspection du fonctionnement et de l'organisation pédagogiques de ces établissements et de leurs centres.

4.2. Les inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole

Ils exercent leurs fonctions vis-à-vis des établissements, des centres, des personnels et des dispositifs de formation du point de vue de l'exercice des missions de ces établissements : formation professionnelle continue, apprentissage (enseignements technique et supérieur), développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques, coopération internationale, animation et développement des territoires rurale.

4.3. Les inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière

Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé des établissements de tous niveaux. Ils concourent à l'inspection administrative générale de ces établissements et contrôlent leur gestion.

4.4. Les inspecteurs à compétence générale

Ils ont particulièrement vocation à exercer leurs missions vis-à-vis du fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la réalisation de leurs projets, leur vie sociale et scolaire, l'organisation du service et la manière de servir des personnels, notamment des personnels de direction et d'encadrement. Ils exercent une responsabilité particulière dans l'évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement, l'évaluation globale des établissements, et l'évaluation la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole, activités qui concernent tous les inspecteurs de l'enseignement agricole. La vie scolaire s'étend à la vie étudiante dans les établissements d'enseignement supérieur.

La présence conjointe de ces quatre domaines aussi bien dans le domaine pédagogique que dans le domaine administratif ou autre est un des traits spécifiques de l'Inspection de l'enseignement agricole. Ceci permet toutes les géométries dans la composition des équipes d'intervention, selon la nature des problèmes pour lesquels l'Inspection est saisie. C'est une force de l'Inspection que d'avoir cette capacité d'intervention plurisectorielle. Les quatre types de compétences sont bien connus et reconnus des acteurs du système éducatif agricole.

5. L'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole

L'Inspection de l'enseignement agricole comprend aujourd'hui 69 inspecteurs répartis dans les quatre domaines de compétences :

- 46 inspecteurs à compétence pédagogique ;
- 10 inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;
- 7 inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière ;
- 6 inspecteurs à compétence générale.

Les activités de l'Inspection sont dirigées par un doyen, qui répartit les tâches entre inspecteurs et attribue les missions. Il est assisté dans ses fonctions par cinq coordinateurs d'activités, dont deux sont assesseurs du doyen, une chargée de mission, et par un secrétariat général comprenant un secrétaire général et une assistante et d'une chargée de dossiers pédagogique et d'une gestionnaire.

L'ensemble de ces personnes positionnées géographiquement au siège de la DGER à Paris, constituent «la cellule nationale de l'inspection» qui a pour fonctions :

- d'organiser et de coordonner les activités de l'Inspection en relation permanente avec la direction générale et les sous-directions ;
- de mettre en œuvre la politique de l'Inspection, d'élaborer les règles déontologiques, de codifier les procédures d'inspection ;
- de centraliser les informations et les commandes et de diffuser les informations nécessaires auprès des inspectrices et inspecteurs répartis sur tout le territoire ;
- de tenir un tableau de bord statistique et qualitatif des activités des inspecteurs par compétence et par spécialité ;
- d'établir le budget prévisionnel nécessaire à la réalisation de ces activités, de le gérer et de l'ajuster au cours de l'exercice en fonction des priorités définies ;
- d'assurer avec les services de la DGER et du secrétariat général le suivi des carrières des membres de l'Inspection, d'organiser le recrutement et la formation des inspecteurs ;
- de suivre les moyens logistiques de l'Inspection et des inspecteurs, de classer et d'archiver les rapports d'inspection, de gérer le courrier ;
- de coordonner l'élaboration du rapport de l'Inspection.

Les productions de l'Inspection : l'Inspection de l'enseignement agricole produit environ 2 000 documents par an : rapports d'inspection, fiches conseil, fiches techniques ou fiches d'intérêt général. Ces documents sont envoyés par les inspecteurs au secrétariat du doyen puis envoyés par ce secrétariat aux différents commanditaires avec courrier d'accompagnement du Doyen.

ANNEXE II

Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2015-2016

Les rapports sont disponibles sur www.chlorofil.fr

Évaluation de l'expérimentation sur l'inscription du BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur - point d'étape n° 2 - janvier 2015.

Élaboration d'un tableau d'indicateurs de suivi de la situation économique et financière et de l'exercice des missions des exploitations agricoles et des ateliers technologiques des EPLEFPA - mars 2015.

Évaluation des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la RVP - mai 2015.

Les formations biquifiantes dans l'enseignement agricole ; le cas des métiers du sport et de l'animation - État des lieux et conditions de développement - mai 2015.

Mission d'étude sur la classe préparatoire expérimentale ATS Paysage d'Antibes - juin 2015.

La fonction de secrétaire général d'EPLFPA : constats, recommandations - juillet 2015.

La valorisation des compétences acquises lors d'une mobilité à l'international par les apprenants de l'enseignement technique agricole - août 2015.

Évaluation du fonctionnement des réseaux régionaux de centres de formation, CFPPA et CFA, dans l'enseignement agricole public - octobre 2015.

Évaluation des risques psychosociaux (RPS) pour les directeurs d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques et préconisations - novembre 2015.

Évaluation de l'expérimentation sur l'inscription du BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur - rapport final - mars 2016.

Expertise de la mise en œuvre de la mission d'inspection de l'apprentissage agricole en région, octobre 2016.

Les fonctions d'agent comptables en EPLEFPA : constats, propositions, décembre 2016.

L'évaluation de l'activité et de la gouvernance des réseaux géographiques de la DGER, novembre 2016.

ANNEXE III

Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2016

MEMBRES DE LA CELLULE NATIONALE DE L'INSPECTION

NOM	FONCTION	GRADE OU EMPLOI
Philippe VINCENT	Doyen	Inspecteur général de la santé publique vétérinaire classe normale
Jean-Pierre BARUTAUT	Coordinateur du domaine « formation professionnelle continue et apprentissage »	Inspecteur des missions particulières de l'enseignement agricole.
Joël DEMULE-THENON	Coordinateur du domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »	Inspecteur des missions particulières de l'enseignement agricole.
Patrice GUILLET	Coordinateur du domaine administratif, juridique et financier, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence administrative, juridique et financière
Jean-Gabriel POUPELIN	Coordinateur du domaine pédagogique, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
André QUILLEVÉRE	Coordinateur des inspecteurs à compétence générale (direction, vie scolaire, coopération internationale, animation et développement des territoires)	Inspecteur à compétence générale
Francine RANDI	Chargée de mission auprès du doyen	Inspectrice à compétence pédagogique
Ghislaine SAUBOA	Secrétaire générale	
Marie-Pierre BUI	Assistante du doyen	
Liliane CHARLEMAINE	Gestionnaire	
Delphine DORCHIES	Assistante et gestionnaire	
Anne MEBAREK	Chargée de dossiers pédagogiques	

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

NOM	SPÉCIALITÉ
Sylvie CAMPARIO	Lettres
Sylviane RIETSCH	Lettres
Patricia MAZOYER	Lettres
Antoine GALINDO	Langues
Alain ROSSIGNOL	Langues
Hélène TOURAS	Langues
Julien GARRIGUES	Mathématiques-informatique
Arnaud LATHÉLIZE	Mathématiques-informatique
Hervé ROUX	Mathématiques-informatique
Hélène CARPENTIER	Sciences physiques
Alain KOWALSKI	Sciences physiques
Jean-Philippe TOMI	Sciences physiques
Thierry-Marc BOTREAU	Biologie-écologie
Alban CASALS	Biologie-écologie
Marie HOUDIARD	Biologie-écologie
Francine RANDI	Biologie-écologie
Louis LARCADE	Histoire-géographie
Franck VERGNENEGRE	Histoire-géographie
Marie-Hélène DUPRÉ	Éducation physique et sportive
Fabienne KUNTZ-ROUSSILLON	Éducation physique et sportive
Pierre Loïc AUBERT	Éducation socioculturelle
Laurent DEVILLIERS	Éducation socioculturelle
Stéphane GENOUX	Documentation et technologie de l'informatique
Véronique WOZNIK	Documentation et technologie de l'informatique
Magali BENOIT	Agronomie
Géraldine BONNIER	Agronomie
Jean-Jacques GAILLETON	Agronomie
François-Xavier JACQUIN	Agronomie
Françoise CAUCHOIX	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Marie France DUSSION	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Paul LAPEYRONIE	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Monique VARIGNIER	Zootéchnie
Philippe MICHENEAU	Zootéchnie et aquaculture
Joël RIGAL	Zootéchnie
Denis CHATOT	Sciences et techniques des bio-industries

NOM	SPÉCIALITÉ
Alain BRANGER	Biochimie-microbiologie-génie biologique
Xavier HENRY	Sciences et techniques des équipements
Philippe LERAT	Sciences et techniques des équipements
Philippe ROUSSEAU	Sciences et techniques des équipements
Thierry AMOURETTE	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion
Didier BOUCHER	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion Techniques commerciales
Martine BOUQUAY	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion Économie familiale et sociale
Nathalie FLIPO	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion Techniques commerciales
Christel MOROY	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion
Gérard VIGNALS	Sciences et techniques économiques, sociales et de gestion

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE GÉNÉRALE

NOM	SPÉCIALITÉ
Frédéric CAPPE	
Régine PRION	
André QUILLVÉRE	
Étienne VIVIER	
Roger VOLAT	Établissement et vie scolaire

INSPECTEURS DES MISSIONS PARTICULIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

NOM	SPÉCIALITÉ
Jean-Pierre BARUTAUT	Formation professionnelle continue et apprentissage
Pierre DELAYE	Formation professionnelle continue et apprentissage
Jean Yves MARAQUIN	Formation professionnelle continue et apprentissage
Jean-Pierre TOSI	Formation professionnelle continue et apprentissage
Xavier BORDENAVE	Développement-expérimentation-exploitations agricoles-ateliers technologiques
Joël DEMULE-THENON	Développement-expérimentation-exploitations agricoles-ateliers technologiques
Xavier LE CCEUR	Développement-expérimentation-exploitations agricoles-ateliers technologiques
Patrick LIZEE	Développement-expérimentation-exploitations agricoles-ateliers technologiques
Franck LAPRAY	Coopération internationale
Robert CHAZELLE	Animation et développement des territoires

INSPECTEURS À COMPÉTENCE ADMINISTRATIVE, JURIDIQUE ET FINANCIÈRE

NOM
Bernard CHABBAL
Patrice GUILLET
Catherine HERVÉ
Nathalie JOYEUX
Sylvie JARSALE
BRUNO POUPIN
Joël SIMON

CHARGÉES DE MISSION D'INSPECTION A COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

NOM	SPÉCIALITÉ
Nancy GOULLIER	Allemand
Isabelle GOUEGOUX	Sciences et techniques économiques et sociales Économie familiale et sociale

CHARGÉ DE MISSION D'INSPECTION A COMPÉTENCE GÉNÉRALE

NOM	SPÉCIALITÉ
Dominique LABATTUT	

Sigles

ADT	Animation et développement des territoires
AE	Assistant d'éducation
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
ALESA	Association de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis
APSA	Activités physiques, sportives et artistiques
ARADDT	Animateur régional agriculture développement durable et territoires
ATOSS	(Personnel) Administratif, technique, ouvrier, de service et de santé
Bac STAV	Baccalauréat Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
BP	Brevet professionnel
BPA	Brevet professionnel agricole
BPREA	Brevet professionnel agricole Responsable d'exploitation agricole
BP JEPS	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
BRECI	Bureau des relations européennes et de coopération internationale
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole
CAPa	Certificat d'aptitude professionnelle agricole
CAPETA	Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement technique agricole
CCF	Contrôle en cours de formation
CDI	Centre de documentation et d'information
CdR	Centre de ressources
CEF	Conseil de l'éducation et de la formation
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
CGAAER	Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé
CPE	Conseiller principal d'éducation
CS	Certificat de spécialisation
DD	Développement durable
DEA	Directeur de l'exploitation agricole
DELE	Discipline enseignée en langue étrangère

DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
DNA	Dispositif national d'appui
DNB	Diplôme national du brevet
DRAAF	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
DRIF	Délégué régional à l'ingénierie de la formation
DRTIC	Délégué régional aux technologies de l'information et de la communication
ECTS	<i>European credits transfer system</i> - Système européen de transfert de crédits
EIE	Enseignement à l'initiative des établissements
EMOPE	Évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement
EN	Éducation nationale
ENSFEA	École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole
EPLÉ	Établissement public local d'enseignement
EPLÉFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole
EPN	Établissement public national
EPNA	Établissement public à caractère non administratif
EPS	Éducation physique et sportive
EPSCP	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
ETP	Équivalent temps plein
ESC	Éducation socioculturelle
FOAD	Formation ouverte et à distance
GIP	Groupement d'intérêt public
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IEA	Inspection de l'enseignement agricole
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IFEAP	Institut de formation de l'enseignement agricole privé
INRA	Institut national de la recherche agronomique
IRSTEA	Institut de recherche en sciences et technologies pour l'environnement et l'agriculture
LMD	Licence-master-doctorat
MAAF	Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
MAP	Module d'adaptation professionnelle
MIL	Module d'initiative locale
PAC	Politique agricole commune
PADC	Projet d'animation et de développement culturel
PREA	Projet régional de l'enseignement agricole

PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
RESEDA	Réseau d'éducation pour la santé, l'écoute et le développement de l'adolescent
RMT	Réseau mixte technologique
RVP	Rénovation de la voie professionnelle
SE	Section européenne
SIGEA	Système d'information géographique pour l'enseignement agricole
SNA	Système national d'appui
SRFD	Service régional de la formation et du développement
TFR	Technicien de formation et de recherche
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia
UC	Unité capitalisable
UE	Union européenne
UMR	Unité mixte de recherche
UNREP	Union nationale rurale d'éducation et de promotion
UNSS	Union nationale du sport scolaire

Le rapport annuel 2015-2016 de l'Inspection de l'enseignement agricole aborde des sujets très variés qui, à des niveaux différents du fonctionnement du système « enseignement agricole », posent question, appellent régulation ou approches renouvelées.

Sans prétendre à l'exhaustivité, les inspectrices et inspecteurs rendent compte ici des expertises et des études qui leur sont confiées et font état de leurs observations récurrentes relatives aux pratiques pédagogiques ou administratives et aux pratiques de certification. Dépasant toutefois le simple constat, ils s'attachent à proposer des pistes pour la réflexion et l'action.

Le rapport est structuré en quatre grandes parties qui témoignent des missions toujours plus variées de l'Inspection :

- la première partie aborde les questions relatives aux établissements d'enseignement et de formation professionnelle;
- la deuxième partie traite des dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole;
- la troisième partie est consacrée aux pratiques pédagogiques;
- la quatrième partie présente les comptes rendus d'activité 2014-2015 et 2015-2016.

En annexe du rapport, figurent une présentation actualisée de l'Inspection de l'enseignement agricole (avec la liste des inspectrices et inspecteurs classée par spécialités) et une liste des rapports d'expertise remis en 2015-2016.

Placée auprès de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche qui conduit la politique éducative agricole au nom du ministère chargé de l'Agriculture, l'Inspection est une des instances dont elle dispose pour assurer la mise en œuvre et la régulation de cette politique. L'Inspection apporte ses conseils aux agents, évalue les établissements et les dispositifs de formation et de certification en référence aux orientations nationales et aux projets régionaux de l'enseignement agricole, veille au respect des règles et des prescriptions. Elle rend compte par des rapports de la situation sur le terrain; elle exprime des avis et formule des recommandations. En outre, l'Inspection de l'enseignement agricole apporte sa capacité d'expertise pour l'élaboration des référentiels et des sujets de concours et d'examen, participe activement au recrutement et à la formation des cadres de direction d'établissement, des enseignants et des personnels administratifs et d'éducation et contribue à l'animation générale du système d'enseignement agricole.

Directeur de publication : Philippe Vinçon

Direction générale de l'enseignement et de la recherche
1 ter avenue de Lowendal – 75700 Paris 07 SP
www.educagri.fr

Prix: 16 €

ISBN : 979-10-275-0145-8

Diffusion : Educagri éditions

26, bd Docteur Petitjean – BP 87999
21079 Dijon Cedex

Téléphone : 03 80 77 26 32 - Télécopie : 03 80 77 26 34
editions@educagri.fr - www.editions.educagri.fr

