

Les enseignants et les formateurs
de l'enseignement technique agricole
dans la « société de la connaissance »

Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche

Secrétariat général
Service des ressources humaines

Observatoire des missions et des métiers

**Les enseignants et les formateurs
de l'enseignement technique agricole
dans la « société de la connaissance »**

Rapport rédigé par :

Éric Marshall, IGGREF honoraire, Doyen honoraire de l'Inspection de
l'enseignement agricole, président du Groupe d'étude
et

Roland Labrégère, chargé d'études à AgroSup Dijon - EDUTER - Département
des Sciences de la Formation et de la Communication

Travaux menés par :

François Granier, responsable des études à l'OMM Paris,
Roland Labrégère, chargé d'étude à AgroSup Dijon,
avec l'appui de Fatma Tergou, étudiante en master Université Paris 1

Novembre 2009

Edgar MORIN

Le Monde du 13 mai 2009

« On n'est pas dans une société de la connaissance. On est dans une société des connaissances séparées ».

Michel SERRES

Conférence donnée lors des quarante ans de l'INRIA en décembre 2007

« Avec la mise à disposition aujourd'hui de la totalité de l'information sur la toile, nous n'avons plus besoin de mémoire et nous n'en avons d'ailleurs plus... La perte de mémoire nous a libéré de l'écrasante obligation de « se souvenir » et a permis aux neurones de se consacrer à des activités nouvelles. Voilà la différence qui peut exister entre perdre et gagner : perdre dans le domaine du reconnaissable pour gagner dans l'ordre inventif, indéfini, c'est à dire dans l'ordre humain... Les nouvelles technologies nous ont condamné à devenir intelligent ».

Claude ARNAUD

Le Monde du 7 septembre 2009. Extrait de l'article : « l'envers de la Toile »

« ... Des millions d'esprits disposeraient alors de la plus grande source de données jamais offerte, mais n'auraient pas la capacité de les synthétiser, du moins de les transformer en pensée ».

Philippe LACOMBE

Colloque sur « De la nature comme culture » organisé à l'occasion du 40^{ème} anniversaire de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole

INA PG 5, 6 et 7 avril 2006

« Je me demande si, au fond, l'enseignement agricole, bien avant d'être l'enseignement de l'agriculture, n'est pas une introduction dans le monde et une introduction dans les sciences permettant de comprendre le monde ? ».

Sommaire

Avant propos	p 11
Résumé	p 13
Introduction	p 17
<ul style="list-style-type: none">• <i>Rappel de la commande</i>• <i>Rédaction in itinere et rédaction finale</i>• <i>Présentation du rapport</i>	
1. Périmètre du sujet et questions-clés	
1.1. Le contexte du sujet : de la « société de l'information » à la « société de la connaissance »	p 19
<ul style="list-style-type: none">• <i>Essai de définition d'une « société de la connaissance »</i>• <i>L'expression « société de la connaissance » est l'objet de plusieurs débats</i>• <i>Entrée dans notre sujet : le rôle des enseignants</i>	
1.2. Société de la connaissance et enseignement agricole	p 24
1.2.1. les contributions de l'enseignement agricole à la « société de la connaissance »	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Des entrées et des méthodes spécifiques de compréhension du monde</i>• <i>Un rôle considérable pour réconcilier certains élèves avec « la société de la connaissance », d'où ils étaient ou s'étaient exclus</i>• <i>Les établissements d'enseignement agricole, des laboratoires avancés d'innovations par l'expérimentation agronomique et l'expérimentation pédagogique</i>• <i>Le maillage territorial des établissements, ouverts sur leur milieu, en fait des pôles de diffusion de la connaissance et des compétences au service du développement des territoires ruraux</i>• <i>Une insertion des élèves à plus de 85%</i>	

1.2.2. Quelques exemples de l'adaptation de l'enseignement agricole à la « société de la connaissance »

- *Le virage des NTIC : le rôle historique du CNERTA*
- *L'évolution des savoirs enseignés : quatre exemples d'action*
- *L'adaptation des EPLEFPA à la « société de la connaissance » : des EPLEFPA multi-centres qui proposent des chemins d'accès différents aux savoirs et aux compétences*

1.3. « Société de la connaissance » et enseignants de l'enseignement agricole p 36

- *Savoirs académiques et savoirs cliniques : connaissances et compétences*
- *Savoirs académiques et connaissance des dynamiques territoriales*
- *Savoirs académiques et savoirs scientifiques (« la science en train de se faire »)*

1.4. Les questions de départ du chantier (cahier des charges) p 38

2. Conduite du chantier et extraits des matériaux recueillis

2.1. Les différentes étapes du recueil d'informations p 41

2.2. Les entretiens p 44

2.3. Des extraits des matériaux recueillis et des constats faits autour des items les plus significatifs p 45

- *Les « nouveaux publics », de quoi parle t-on ?*
- *Les nouveaux enseignants, les parcours professionnels*
- *Les TICE et l'Internet : des décalages entre les attentes et les usages*
- *De nouveaux défis pour les établissements : gouvernance et animation de la vie intellectuelle, attentes vis à vis de la DRAAF*

3. Sept propositions

P1 Renforcer certaines compétences des enseignants et formateurs face à la « société de la connaissance » p 59

P2 Mieux professionnaliser et suivre la carrière des enseignants p 62

P3 Développer le secteur des TICE au service de la formation et de la professionnalisation des apprenants : des exemples significatifs porteurs d'avenir **p 63**

P4 Adapter l'EPLEFPA aux défis d'une « société de la connaissance » en développant une fonction d'animation pédagogique inter-centres **p 67**

P5 Préciser le rôle de la DRAAF en matière d'animation pédagogique et de mutualisation et d'échange des pratiques innovantes **p 69**

P6 Construire un lien organique entre chaque Grand Etablissement/pôle de compétences et les établissements d'enseignement technique situés dans l'inter région qui leur correspond, autour de trois axes : la formation continue scientifique des enseignants et formateurs, le montage et le portage des licences professionnelles, la participation de certains enseignants aux activités de recherche **p 71**

Proposition 7 - Relancer l'innovation et la recherche pédagogique, domaines qui sont de la responsabilité des ex-EPN et des établissements dédiés à l'appui à l'enseignement technique (Eduter au sein d'AgroSup Dijon et ENFA), en sélectionnant quelques thématiques nationales et questions fortes. **p 74**

Conclusion **p 77**

Annexes **p 79**

Avant propos

L'étude "les enseignants et les formateurs de l'enseignement technique agricole dans la « société de la connaissance » » paraît au moment où Bruno Le Maire, ministre de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche tient les assises de l'enseignement agricole public dans l'objectif de lui donner un projet ambitieux, en réponse aux défis actuels :

- d'assurer une alimentation saine et sûre à une humanité qui comptera 9 milliards d'êtres en 2050,
- de contribuer à la réduction de notre consommation d'énergies fossiles et des émissions de gaz à effet de serre,
- de protéger nos ressources naturelles (eau, sol, air, paysages),
- et de restaurer la biodiversité.

Ce projet ambitieux s'inscrit aussi dans l'objectif assigné à l'Union européenne lors du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 « faire de l'Europe d'ici à 2010 l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

Les enseignants et les formateurs de l'enseignement agricole qui ont vocation notamment à transmettre les connaissances et à proposer aux élèves une compréhension des enjeux sont les premiers concernés par la société de la connaissance. Concernés pour eux-mêmes, mais aussi confrontés comme tous, et notamment les apprenants, à l'accès à des sources de plus en plus diversifiées d'information. Comment, dans ces conditions, évolue le métier d'enseignant et de formateur ?

Mener des études sur le devenir des métiers impliqués dans la conduite des politiques publiques prioritaires du ministère, c'est ce à quoi est engagé l'observatoire des missions et des métiers du ministère depuis sa création en janvier 2000.

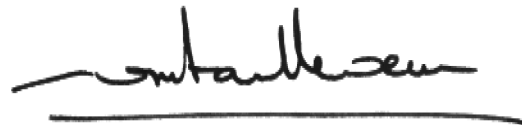
Après un travail de pré-étude, puis l'écoute de plus de 140 personnes au sein des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles « EPLEFPA », des Directions Régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF) et de l'administration centrale et d'une cinquantaine d'apprenants, le travail restitué apporte des précisions sur ce que l'on entend par la société de la connaissance, sur les attentes des acteurs de l'appareil éducatif original du ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la

pêche et enfin formule des propositions pour un projet de l'enseignement agricole.

Ce rapport a été réalisé grâce aux nombreuses contributions réunies par le président du groupe d'études, Eric Marshall, ingénieur général honoraire et par Roland Labrégère, chargé d'étude et de recherche au département EDUTER d'AgroSup Dijon. Les travaux ont été régulés par le groupe d'étude national de la filière d'emplois.

Que tous trouvent ici l'expression de ma reconnaissance pour cette volonté de donner davantage de sens à l'enseignement agricole.

Le Président de l'Observatoire
des missions et des métiers

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Constant Lecoeur', written over a horizontal line.

Constant Lecoeur

Résumé

A la suite de la sollicitation du directeur général de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche, le conseil d'orientation de l'observatoire des missions et des métiers (OMM) a inscrit, en décembre 2006, à son programme de travail une étude sur les enseignants et les formateurs de l'enseignement technique agricole dans la société de la connaissance.

La société de la connaissance

L'expression « **société de la connaissance** », apparue vers la fin des années 1990, s'est progressivement substituée à celle de « société de l'information » :

- elle traduit l'extraordinaire développement des moyens technologiques modernes d'accès aux informations et surtout les possibilités d'un accès pour tous, conforté depuis le début des années 90 par l'avènement du réseau Internet et des TIC,
- elle traduit le moyen qui est donné de partager à distance des savoirs, de perfectionner ainsi notre capacité d'apprentissage et d'intelligence collective...,
- elle prend en compte l'impact considéré de plus en plus crucial, de la création et diffusion des connaissances sur le développement des entreprises, des territoires, de la recherche et des systèmes éducatifs.

Mais la société de la connaissance génère tout à la fois de grands espoirs sur le partage démocratique des connaissances et une plus grande difficulté à les construire sous un flot souvent non régulé d'informations et d'opinions. On comprend dès lors que les enseignants qui ont vocation notamment à transmettre des connaissances, à développer chez les élèves une capacité d'accès autonome à celles-ci, à hiérarchiser, à contextualiser, à critiquer l'information, et à proposer aux élèves une lecture du monde, soient des acteurs essentiels d'une « société de la connaissance ».

Au-delà des réponses communes qui traversent le système national d'éducation et auxquelles contribue l'enseignement agricole, il a été admis au sein du comité de pilotage de l'étude OMM que l'objet de ce chantier était plutôt d'étudier les réponses spécifiques de l'enseignement agricole et de ses enseignants.

Les questions posées dans l'étude

Question 1 : les compétences et les parcours professionnels des enseignants et formateurs répondent-ils à toutes les exigences du métier pour faire face aux défis d'une société de la connaissance ?

Question 2 : centrée sur le niveau de l'établissement, contexte quotidien d'exercice du métier :

- l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) est-il organisé, au-delà des centres qui le composent, pour assurer une vie pédagogique et intellectuelle satisfaisante de la communauté éducative ? : débats scientifiques et techniques, connaissance des politiques publiques, connaissance de l'évolution des jeunes en formation, etc...,
- quelles réponses en termes d'instances ?
- quelles réponses en terme de posture du chef d'établissement et de l'équipe de direction (questions de la gouvernance et du pilotage pédagogique de l'établissement),
- quelle attente vis à vis du rôle du niveau régional ?

Question 3 : centrée sur le rôle de l'autorité académique exercé par la direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF)

- l'EPLEFPA ne peut entièrement agir seul et on a besoin d'une animation inter EPLEFPA permettant de mutualiser les expériences et les pratiques et de soutenir l'innovation. C'est le rôle de la DRAAF, en tant qu'autorité académique d'organiser ces échanges inter EPLEFPA. Comment cette fonction est-elle exercée ?

Question 4 : centrée sur le rôle de l'enseignement supérieur, de la recherche et du système national d'appui (SNA)

- comment mieux rapprocher les enseignants des lieux de production de connaissances ?
- quels appuis et sur quoi de la part de l'enseignement supérieur et de la recherche ?

Les propositions : elles sont au nombre de sept

1. Renforcer certaines compétences pour les enseignants et formateurs face à la «société de la connaissance»
 - s'adapter en permanence aux évolutions de la diversité des publics,
 - maintenir et développer une compétence spécifique d'intégration des connaissances et des compétences professionnelles,
 - rester en phase avec les évolutions scientifiques et technologiques,
 - relier connaissances et compétences professionnelles des publics pour une meilleure insertion.

2. Mieux professionnaliser et suivre la carrière des enseignants
 - l'entrée dans la fonction :
 - recrutement mieux orienté vers l'exercice du futur métier,
 - meilleure intégration des disciplines dans l'interdisciplinaire,
 - consacrer une partie de la carrière à l'enseignement,
 - l'exercice du métier post-concours :
 - mieux connaître les métiers préparés,
 - stages en entreprises et en centres de recherche,
 - appui et accompagnement à la mobilité inter-EPLEFPA.

3. Développer le secteur des technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) au service de la formation et de la professionnalisation avec :
 - les simulateurs,
 - la formation ouverte et à distance (FOAD),
 - les systèmes d'information géographiques (SIG),
 - la classe numérique,
 - le portail numérique individualisé,
 - évaluer l'impact des TICE en formation.

4. Adapter l'EPLFPA aux défis d'une «société de la connaissance» en développant une fonction d'animation et de concertation pédagogiques inter-centre.
 - besoin de transversalité pédagogique au sein de l'EPLFPA,
 - création d'une structure d'animation et de concertation pédagogique au sein de l'EPLFPA,
 - préciser les fonctions du directeur-adjoint chargé de la pédagogie autour de l'ensemble des tâches d'ingénierie pédagogique et de formation au sein de l'EPLFPA.

5. Préciser le rôle de la DRAAF en matière d'animation pédagogique, de mutualisation et d'échanges de pratiques innovantes.

6. Construire un lien organique entre chaque Grand Etablissement/pôle de compétences de l'enseignement supérieur et de la recherche et les EPLEFPA situés dans leur inter-région autour de trois axes :
- soutien à l'actualisation des connaissances scientifiques des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole,
 - soutien à la mise en place des licences professionnelles dans l'enseignement technique,
 - participation d'enseignants et formateurs de l'enseignement technique à des activités de recherche.
7. Relancer l'innovation et la recherche pédagogique, domaines qui sont de la responsabilité du système national d'appui à l'innovation (SNAI) à l'enseignement technique :
- sélectionner des thématiques d'appui,
 - repérer les questions de fond :
 - complexité agriculture durable/attentes sociétales ?
 - place de l'écologie,
 - confrontation à la réalité,
 - individualisation des parcours.

Conclusion

L'entrée par « la société de la connaissance » fournit des clés de lecture inédites et stratégiques pour l'enseignement technique agricole ainsi que des clés pour son développement. Une telle entrée implique en effet **de se reposer la question du sens de cet enseignement** et de sa place dans plusieurs ensembles : dans la société d'abord, dans le système général de l'enseignement agricole ensuite, dans les territoires ruraux enfin.

Introduction

Rappel de la commande

Le présent chantier répond à la sollicitation formulée par le Directeur Général de l'Enseignement et de la Recherche lors du conseil d'orientation de l'Observatoire des Missions et des Métiers (décembre 2006) qui a validé ce projet et l'a inscrit dans les actions à engager en 2007. Ce chantier confié à l'OMM vise à comprendre comment les enseignants et formateurs de l'enseignement technique agricole et leurs établissements sont en capacité tant de contribuer que de faire face aux enjeux de la « société de la connaissance ». Le cahier des charges de l'étude a prévu de s'appuyer sur un état des lieux. Il vise à étudier plus particulièrement, au-delà des réponses communes avec l'Education nationale, les réponses spécifiques de l'enseignement agricole à ces enjeux par une analyse non seulement au niveau des enseignants et formateurs et des établissements mais aussi au niveau des autres acteurs également concernés : directions régionales de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF), enseignement supérieur agricole, système national d'appui.

Rédaction in itinere et rédaction finale

Ce chantier a été l'objet d'un travail sur le terrain et d'une mise en forme régulière des données recueillies puis de synthèses partielles par François GRANIER et Roland LABREGERE, les deux chargés d'étude désignés par l'OMM pour ce chantier. Le départ en retraite de François GRANIER avant la fin du chantier fait que Roland LABREGERE est le seul chargé d'études à contribuer à la rédaction finale dont la synthèse a été assurée par le Président du groupe de travail.

Il convient également de souligner l'appui de Fatma TERGOU, étudiante en master ingénierie de la formation à l'Université Paris 1, qui a assuré la phase préparatoire de l'étude.

En outre la rédaction finale a bénéficié des contributions :

- de Yann DORSEMAINE, DRAAF Auvergne, qui a participé à tous les comités de pilotage et qui a également été source des données recueillies sur le terrain lorsqu'il était DRAAF de la région LIMOUSIN (voir chapitre 3),
- de Jean CHEVALDONNE, Directeur d'EDUTER au sein d'AgroSup Dijon, qui a bien voulu dresser un bilan du rôle historique du Centre national d'études et de ressources en technologies avancées (CNERTA) et

donner quelques pistes d'avenir à propos des TIC les plus prometteuses pour l'évolution des pratiques pédagogiques et la professionnalisation des apprenants (voir chapitre 1 et 3).

Structure du rapport

Il est composé de trois chapitres :

- le premier tente de définir les termes de « société de la connaissance », puis d'analyser en quoi l'enseignement agricole et ses enseignants et formateurs contribuent et doivent s'adapter à la « société de la connaissance », et enfin de définir les questions de départ d'un tel chantier qui appellent réponse,
- le deuxième chapitre traite de la conduite du chantier lui-même : la méthode utilisée et les entretiens réalisés, puis présente des extraits des matériaux recueillis et des constats faits autour des thèmes les plus significatifs,
- le troisième chapitre est celui des propositions, au nombre de sept.

1. Périmètre du sujet et questions-clés

1.1 Le contexte du sujet : de la « société de l'information » à la « société de la connaissance »

Essai de définition d'une « société de la connaissance »

Les diverses transitions de notre société du stade industriel au stade de société de l'information, puis à celui de société de la connaissance démontrent aujourd'hui que la richesse la plus importante n'est plus matérielle, ni physique. Elle est désormais fondée sur l'immatériel et conduite par le savoir.

L'expression « **société de la connaissance** », apparue vers la fin des années 1990, s'est ainsi progressivement substituée à celle de « **société de l'information** » (pas totalement : voir plus loin) :

- elle traduit l'extraordinaire développement des moyens technologiques modernes d'accès aux informations et surtout les possibilités d'un accès pour tous, conforté depuis le début des années 90 par l'avènement du réseau Internet et des technologies de l'information et de la communication (TIC),
- elle traduit le moyen qui est donné de partager à distance des savoirs, de perfectionner ainsi notre capacité d'apprentissage et d'intelligence collective...,
- elle prend en compte l'impact considéré de plus en plus crucial, de la création et de la diffusion des connaissances sur le développement des entreprises, des territoires, de la recherche et des systèmes éducatifs.

Les discours sur « **la société de la connaissance** », tenus par les politiques, les industriels, les enseignants, les chercheurs, prennent aujourd'hui une place considérable dans l'espace public. Les instances internationales s'en sont emparées également pour exprimer une vision de l'évolution ou de l'avenir du monde. On peut citer le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 qui a assigné à l'Union européenne un objectif ambitieux : « *faire de l'Europe d'ici à 2010 l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ».

On peut citer également l'Unesco dans sa communication d'octobre 2003 qui a adopté le terme de « **société de la connaissance** » ou sa variante « **société du savoir** » dans le cadre de ses politiques institutionnelles.

Une « **société de la connaissance** » est donc une société dans laquelle la production de connaissances, par la recherche et l'innovation, est considérée comme une priorité, et qui se donne les moyens de permettre au plus grand nombre de personnes d'accéder, rapidement et à tout moment, aux connaissances produites. Il ne s'agit plus seulement d'apporter le savoir aux acteurs, mais de leur donner les moyens d'aller le chercher par eux-mêmes, car c'est le monde qui vient à nous, à travers le Net, et non plus nous qui devons aller vers lui. De fait, la « **société de la connaissance** » s'inscrit dans un contexte d'une société hautement technologisée qui pose en termes nouveaux les modalités d'appropriation de la connaissance et du savoir. Ce qui fait dire à Philippe Carré qu'aujourd'hui, " *qu'on n'attend plus le savoir, on le prend* ".¹⁶ Les processus de formation et de transmission priment sur les connaissances appelées à se renouveler de manière permanente.

« L'Université de tous les savoirs », « **L'Université pour tous** », l'accroissement du nombre de cours en ligne à l'université, l'enseignement à distance, les encyclopédies collaboratives sur internet (ex : Wikipédia), l'accent mis sur la formation tout au long de la vie, les bases de données, les moteurs de recherche, la numérisation des fonds documentaires,... sont quelques unes des manifestations du développement d'une « **société de la connaissance** » qui permet la diffusion, la capitalisation et le partage des connaissances. Du coup, le terme « **société de la connaissance** » renvoie tout à la fois à la nature des connaissances nécessaires à la compréhension de la société elle-même et du monde, mais également aux processus formels et informels d'accès aux connaissances, et aux processus de création des connaissances et de développement d'une intelligence collective. L'architecture des réseaux donne pouvoir en effet aux personnes d'être à la fois émettrices tout autant que réceptrices de connaissances.

Enfin, une « **société de la connaissance** » est celle qui rapproche la science et les citoyens et, en particulier, leur donne les moyens de s'inviter dans les débats scientifiques. Les manifestations telles que « **la fête de la science** » constituent des expressions d'une société de la connaissance. On peut prendre l'exemple, dans notre domaine de la Mission d'animation des Agrobiosciences (MAA), créée à Toulouse et financée par le conseil régional Midi-Pyrénées et le ministère chargé de l'agriculture, dont l'objectif est de favoriser les échanges sociétaux sur des sujets à controverses concernant les avancées des sciences, le devenir du vivant, de l'agriculture et de l'alimentation.

¹⁶ Philippe Carré, *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*, Colloque Enfa-Toulouse, 18 mai 2006.

L'expression « société de la connaissance » est l'objet de plusieurs débats.

Ils sont liés au fait que cette expression est censée désigner la société dans laquelle nous vivons ou à laquelle nous aspirons. Elle est donc chargée de visions, de conceptions voire d'idéologies différentes. Nous tentons de résumer ci-après les principaux points des débats.

La distinction « société de l'information » / « société de la connaissance »

L'expression « société de la connaissance » ne s'est pas totalement substituée à celle de « société de l'information ». Ceux qui privilégient l'expression « société de la connaissance » sur la « société de l'information », en particulier les milieux éducatifs et universitaires, considèrent que l'expression « société de l'information » met trop exclusivement et restrictivement l'accent sur le rôle clé joué par les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le développement et la globalisation de l'économie. L'expression « société de la connaissance » est au contraire plus large dans son approche. Elle intègre à la fois les TIC mais aussi les transformations sociales, culturelles, éducatives, politiques qui les accompagnent ainsi que la question de la sauvegarde et de la promotion de la diversité culturelle. Ceux qui privilégient la « **société de l'information** » dénoncent évidemment une telle vision restrictive et insistent sur le fait que les politiques visant au développement de la « **société de l'information** », loin de ne concerner que les technologies, doivent être axées sur les personnes, d'après leurs besoins et dans le cadre des droits humains et de la justice sociale. Pour eux, l'essentiel de l'expression est la « société » et pas « l'information », cette dernière étant au service de la première. A cet égard le sommet mondial sur la société de l'information (ou SMSI), organisé par l'Union internationale des télécommunications (UIT), agence de l'ONU, en 2003 à Genève et en 2005 à Tunis, vise à réduire l'inégalité des habitants de la planète vis-à-vis de l'accès à l'information (réduction de la fracture numérique entre les pays du Sud et du Nord), et pose la question de la gouvernance d'internet.

La distinction information / connaissance dans l'accès au sens

Par information on entend des flux de messages ou de données tandis que la connaissance implique une activité cognitive, une construction et une appropriation, de la part de la personne qui doit sélectionner, traiter et interpréter ces messages ou ces données. L'information seule est une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder au sens. L'information jaillissant sous nos mains doit encore être lue, pensée, et comprise dans l'effort, avant de devenir connaissance. Edgar MORIN indique que « l'erreur, c'est de penser que l'information, c'est de la connaissance. C'est plutôt un fragment de réalité qui nous interroge. Pour qu'elle devienne de la connaissance, l'information doit être intégrée dans un contexte. Elle n'est pertinente que si elle est contextualisée »².

² Edgar MORIN : Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil 2000

Il ajoute plus loin « rappelons que nulle technique de communication, du téléphone à internet, n'apporte la compréhension. La compréhension ne saurait être numérisée ».

Société de la connaissance ou société des connaissances

« Contrairement à ce que l'on croit, nous ne sommes pas dans une société de la connaissance, mais des connaissances séparées... dit Edgar MORIN³. Il précise : « la tragédie, c'est l'enseignement séparé des disciplines. La réalité n'obéit pas à la classification disciplinaire des universités. Notre mode de compréhension morcelée nous rend incapables de voir les problèmes fondamentaux et globaux. C'est pourquoi on observe aujourd'hui une crise de la connaissance »⁴. On connaît bien la thèse de l'auteur de « *L'introduction à la pensée complexe* » (ESF 1992) : ce qu'on a gagné en finesse de compréhension grâce à la spécialisation voire l'hyper spécialisation des connaissances disciplinaires (au demeurant nécessaire) on l'a perdu en synthèse et en appréhension globale.

Débat sur l'impact réel du phénomène Internet sur les connaissances

Le phénomène Internet correspond-il véritablement à un nouveau paradigme ou à un bouleversement dans la manière de penser et de réfléchir ou est-il seulement un outil qui facilite les processus classiques de production, de stockage, et de transmission des connaissances, ceux-ci continuant de fournir l'essentiel des filtres culturels ? Certes notre rapport à la connaissance se modifie car elle n'est plus seulement enfermée dans un livre ou dispensée par un professeur. Michel SERRES, dans sa conférence donnée lors des quarante ans de l'INRIA, en décembre 2007, souligne que les nouvelles technologies ont des répercussions sur notre manière de vivre et de connaître : « en nous libérant de l'écrasante obligation de « se souvenir », nous gagnons dans l'ordre inventif. Les nouvelles technologies nous ont condamné à devenir intelligent. Mac NEELY et Lisa WOVERTON dans leur ouvrage « *Reinventing knowledge, from Alexandria to Internet* » analysé par Laura Miller dans un article de la revue *Books* (juillet/août 2009) intitulé « les odyssees du savoir », rappellent les différentes étapes de réinvention de la connaissance : la bibliothèque (comme celle d'Alexandrie), le monastère, l'université, la « république des lettres » (à la Renaissance), l'organisation du savoir en discipline et le laboratoire. Ils sont sceptiques à l'égard d'Internet qui en soi ne crée pas de la connaissance comme le laboratoire mais simplement une nouvelle manière de présenter l'information. Ce dont manque Internet c'est l'autorité. Ils affirment que les diverses possibilités d'expression offertes par Internet « rendent la recherche en ligne d'un savoir fiable et authentique, non pas plus facile mais plus difficile, en éclipsant les filtres culturels qui font traditionnellement références ». Ceci

³ Interview d'Edgar MORIN dans le Monde du 13 mai 2009

⁴ opus citit

rejoint d'autres débats, notamment dans le monde éducatif, sur le modèle cognitif. On évoque la crainte d'une part que la recherche d'informations sur Internet tienne trop souvent lieu de construction de connaissances ou d'expression d'une pensée, d'autre part qu'elle érode la capacité de lecture solitaire et silencieuse.

Partage démocratique des connaissances mais aussi contestation des connaissances

Le terme « **société de la connaissance** » pourrait laisser croire qu'il existe des connaissances admises par tous, stabilisées au moins pour un temps, et enseignables avec l'appui de solides manuels. Or on assiste aujourd'hui notamment dans nos domaines (écologie, biologie, sciences de l'alimentation...) à de vifs débats autour de questions devenues des questions de société, que les connaissances scientifiques ne parviennent pas toujours à arbitrer. On est entré dans un monde d'opinions, où le consensus est parfois difficile à obtenir et on assiste à des doutes voire à des suspicions envers les connaissances scientifiques (cf par exemple les débats sur les ondes électromagnétiques, les nanotechnologies ou sur les OGM). La société de la connaissance génère à la fois de grands espoirs sur le partage démocratique des connaissances mais génère aussi une contestation de toute vérité et une difficulté à la construire, sous un flot non régulé d'informations et d'opinions. Le rapport à la connaissance ne peut plus se penser dans les mêmes termes qu'autrefois. Il doit intégrer le principe du doute et de l'incertitude et la controverse.

Entrée dans le sujet du chantier OMM

On comprend dès lors et compte tenu de ces débats, que les enseignants et les formateurs qui ont vocation notamment à transmettre des connaissances, à développer chez les élèves une capacité d'accès autonome à celles-ci, à hiérarchiser, à contextualiser, à critiquer l'information, et à proposer aux élèves une lecture du monde, soient des acteurs essentiels d'une « société de la connaissance ».

Pour les enseignants, apparaissent ainsi plusieurs axes de réflexion :

- la question de la **mise à jour des propres connaissances** des enseignants dans un monde qui évolue sans cesse (nature des connaissances et processus d'accès) ;
- l'évolution de leur métier qui ne se réduit pas à la transmission de connaissances mais qui doit aussi permettre de **guider les apprenants sur les chemins d'accès** à la connaissance et aux compétences tout au long de la vie ;

- la question de l'essor de **l'utilisation des TIC** (usage des nouvelles technologies éducatives, l'enseignement ouvert et à distance, l'acquisition de compétences propres en matière de TIC) mais aussi la compréhension des enjeux d'Internet sur la connaissance et la culture ;
- la question **des sources alternatives et informelles de « connaissances »** pour les élèves, leur concurrence avec les sources formelles, la perte du monopole de l'école en la matière, les écarts d'approche élèves/professeurs et les effets de générations sur la question des TIC ;
- l'accès à la **connaissance des autres civilisations.**

Le thème des relations entre les enseignants et la « société de la connaissance » a déjà été très largement explorée au sein de l'Education Nationale au travers notamment des nombreux rapports sur l'usage des TIC tant par les enseignants que par les élèves, même si cet aspect n'est pas exclusif pour caractériser ces relations. Au-delà des réponses communes qui traversent le système national d'éducation et auxquelles contribue l'enseignement agricole, il a été admis au sein du comité de pilotage du chantier OMM que l'objet de ce chantier était plutôt d'étudier les réponses spécifiques de l'enseignement agricole et de ses enseignants et formateurs.

1.2 « Société de la connaissance » et enseignement agricole

Intéressons-nous ici aux chemins empruntés par l'enseignement agricole pour s'adapter et entrer dans une « société de la connaissance », mais aussi pour y contribuer à sa manière.

1.2.1. Les contributions de l'enseignement agricole à la « société de la connaissance »

⇒ Des entrées et des méthodes spécifiques de compréhension du monde

L'enseignement agricole appréhende particulièrement et de manière privilégiée un certain nombre de questions qui ont la particularité d'être devenues des enjeux de société et des domaines stratégiques pour les rapports entre les hommes, les pays et les générations :

- la préservation et la gestion des ressources naturelles (eau, sol, air, biodiversité, paysage ...),
- la qualité et la sécurité alimentaire (aliment, goût, géopolitique alimentaire, chaîne alimentaire ...),

- l'équilibre et la gestion des territoires ruraux (dualité acteurs-territoires, dualité ville-campagne, dualité global-local ...).

Le Grenelle de l'environnement a fait d'ailleurs une place essentielle aux questions qui traversent l'agriculture au cœur de la société.

Autour de ces questions il y a des métiers auxquels prépare l'enseignement agricole qui se répartissent dans quatre grands champs professionnels complémentaires : production, transformation agroalimentaire, aménagement, services en espace rural.

Pour assurer leur professionnalisation, les apprenants sont conduits à appréhender, dans le cadre de leur formation, des objets complexes : eau, aliment, biodiversité, écosystème, exploitation agricole, dynamiques territoriales.... Or l'enseignement agricole a su depuis longtemps proposer à ses publics des chemins spécifiques d'accès à la connaissance de ces objets, par la place qu'il fait aux *démarches pédagogiques intégratives*, dont la pluridisciplinarité n'est qu'un des aspects.

Précisons ce point. Les objets sont dits complexes d'une part parce qu'ils sont eux-mêmes l'agrégation de plusieurs composantes, d'autre part parce qu'ils ont des propriétés qui ne se déduisent pas de celles de leurs composantes. Citons deux exemples classiques : celui de l'avion qui est capable de voler alors qu'aucune de ses composantes n'a cette capacité, ou celui d'un tissage qui fait apparaître un dessin qu'aucun des fils qui le composent ne laissait prévoir (rappelons que complexe vient de complexus (ce qui est tissé ensemble). Autrement dit on ne peut pas comprendre le fonctionnement de ces objets uniquement par l'analyse séparée des entités qui les composent. Il faut s'attacher aux interactions entre ces entités et aux interactions entre elles et leur milieu, qui confèrent à l'ensemble étudié ses propriétés émergentes. L'enseignement agricole s'est donné les moyens d'une telle compréhension par l'intégration, au travers de trois démarches pédagogiques complémentaires :

- l'intégration des disciplines afin d'étudier un objet à plusieurs niveaux de compréhension

On étudie le même objet sous le regard de plusieurs disciplines, intervenant à des niveaux de compréhension différents.

Plusieurs exemples :

- l'analyse de paysage doit croiser la géologie, l'agronomie, les sciences de l'aménagement, la géographie, l'éducation socioculturelle,...
- la compréhension du fonctionnement de l'exploitation agricole nécessite de croiser les disciplines biotechniques (biologie, agronomie, technologie,...) et les sciences sociales (système de gestion et de

décision). Le stage en exploitation est à cet égard un lieu privilégié d'intégration,

- l'aliment : objet interdisciplinaire par excellence autour de ses multiples fonctions : biologique, sociale, culturelle, médicale, symbolique, ...

- l'intégration des acteurs et des pratiques

L'enseignement agricole a développé deux types de démarches :

- démarche de diagnostic de territoires, autre dénomination de la classique étude de milieu, qui permet de comprendre sur un territoire donné (plan d'eau, forêt, littoral, bassin versant ...) l'ensemble des dynamiques liées aux intérêts convergents ou divergents des acteurs concernés (agriculteurs, artisans, touristes, pêcheurs, chasseurs, collectivités ...), dans la perspective d'une gestion durable de ces territoires,
- démarche d'analyse de filières agro-alimentaires en analysant le rôle des opérateurs successifs, tout au long de la chaîne alimentaire, de la production à la consommation avec la question de la répartition de la valeur ajoutée ou de la position dominante de certains acteurs dans la chaîne.

- l'intégration de l'espace et du temps

L'agriculture est une activité qui se raisonne dans l'espace et le temps. On connaît depuis longtemps les liens entre la rotation et l'assolement et plus récemment les questions liées à la gestion de l'eau avec ses impacts environnementaux qui requièrent des raisonnements « ici et ailleurs » ou « maintenant et plus tard ».

Toutes ces démarches représentent des formes particulières et privilégiées d'accès aux connaissances, sources de développement chez les apprenants d'une intelligence de la complexité et de l'action. Elles font écho et répondent à la critique d'Edgar MORIN sur le fait que l'enseignement dispense des connaissances séparées et cloisonnées qui ne permettent pas la compréhension globale.

En outre, il convient d'ajouter aussi que les « objets » de l'enseignement agricole (devenus des sujets de société) ne sont pas seulement des objets techniques et professionnels qui appellent les démarches intégratives présentées ci-dessus. Ils sont aussi des objets culturels qui appellent à se poser la question du sens des évolutions dont ils sont les témoins. D'où l'importance dans l'enseignement agricole d'avoir prévu que se croisent les espaces de professionnalisation avec les espaces d'apprentissage à la citoyenneté et les espaces d'apprentissage à la créativité par la poésie ou l'art.

Ceci grâce :

- d'une part, à la place et au rôle de **l'éducation socioculturelle** qu'il convient d'évoquer ici. Par ses démarches de médiation culturelle et d'éducation artistique (peinture, musique, théâtre), elle apporte une contribution originale et novatrice à la compréhension du monde et à l'expression d'une pensée,
- d'autre part, aux activités de **coopération internationale** qui favorisent l'ouverture aux autres cultures et civilisations et la formation d'un citoyen du monde.

⇒ Un rôle considérable pour réconcilier certains élèves avec « société de la connaissance », d'où ils étaient ou s'étaient exclus

L'enseignement agricole joue ce rôle par des filières de remédiation (les classes de 4ème /3ème représentent 20% des élèves de l'ensemble de l'enseignement de l'enseignement agricole public et privé), par des possibilités de promotion scolaire d'un niveau à l'autre ou d'une filière à une autre, par des supports pédagogiques liés aux sciences du vivant qui peuvent redonner des repères aux jeunes dans la société, par des établissements à taille humaine où l'internat joue un rôle important notamment en matière d'éducation à la citoyenneté, et plus généralement par sa mission d'insertion scolaire et sociale.

⇒ Les établissements d'enseignement agricole, des laboratoires avancés d'innovations par l'expérimentation agronomique et l'expérimentation pédagogique

L'expérimentation agronomique et la démonstration ont été au cœur de la création de l'enseignement agricole. Les fermes-écoles créées en 1848, premier degré de l'enseignement agricole, furent les premières unités de démonstration en vraie grandeur. Les écoles régionales comme les grandes écoles agronomiques ont toutes disposé d'un domaine expérimental, lieu de production de références techniques. Tous les EPLEFPA disposent d'une exploitation agricole et près de 90 % consacrent une partie de leur domaine à la réalisation d'expérimentations. La diversité des modèles de développement agricole et la perspective de développement durable qui a fait suite au modèle quasiment unique d'augmentation de la production pendant les « trente glorieuses » a conduit à une diversification des thèmes d'expérimentations pour l'élaboration de références sur des systèmes conjuguant viabilité, vivabilité et respect de l'environnement. Le programme « Objectif Terres 2020 » lancé par le ministre chargé de l'agriculture, suite au Grenelle de l'environnement, dans le chapitre des propositions, indique très clairement : *« ...dans cette perspective, les exploitations des lycée agricoles seront mobilisées pour contribuer à l'innovation. Elles seront amenées à faire partie d'un réseau de fermes*

expérimentales, véritable laboratoire indispensable à la mise au point et à la diffusion de pratiques durables ».

L'expérimentation est en outre une école de pensée pour l'observation et pour la démarche scientifique expérimentale et un autre chemin d'accès à la connaissance que pratique l'enseignement agricole. Certains enseignants avec leurs élèves participent à la conduite des protocoles expérimentaux.

L'enseignement agricole a aussi très largement développé les expérimentations pédagogiques, c'est-à-dire la mise au point, dans les conditions réelles du système éducatif, de nouvelles pratiques pédagogiques : modules interdisciplinaires, contrôle continu en cours de formation, pratique des stages, pédagogie par objectifs, les conditions d'acquisition de compétences, etc.

Aujourd'hui, d'autres questions se posent comme celle de la réforme de la voie professionnelle, de l'individualisation des parcours de formation et de l'hétérogénéité des publics. Le public de l'enseignement agricole est en effet devenu à plus de 80 % d'origine urbaine, issu de toutes les catégories socioprofessionnelles. Les enseignants sont donc davantage confrontés à l'hétérogénéité des publics, à la nécessité de gérer des chemins différents d'accès à la connaissance, au développement et à l'acquisition d'une culture du vivant qui ne va plus de soi depuis la fin des années 80 qui a vu entrer dans l'enseignement agricole un public de moins en moins d'origine agricole. Nous reviendrons sur cet aspect.

⇒ Le maillage territorial des établissements, ouverts sur leur milieu, en fait des pôles de diffusion de la connaissance et des compétences au service du développement des territoires ruraux.

Les établissements d'enseignement technique agricole maillent le territoire et sont ancrés dans les territoires. Par l'expertise des enseignants et formateurs sur les territoires eux-mêmes, par la politique des stages, par l'existence de centres de ressources, par la présence d'une exploitation agricole, par les multiples partenariats, les établissements constituent des lieux de diffusion de la connaissance et d'acquisition de compétences non seulement pour les publics en formation mais aussi pour les acteurs des territoires. La mission d'animation et de développement des territoires, l'une des missions confiées à l'enseignement agricole, traduit cette responsabilité des établissements à l'égard de leur territoire et le fait que « l'intelligence territoriale » fait partie de la culture de l'enseignement agricole. Ce point ne sera pas développé plus avant ayant déjà fait l'objet de nombreux colloques et journées d'études ainsi que d'un rapport OMM⁵.

⁵ Le développement des territoires ruraux : contributions des agents du ministère de l'agriculture avril 2007
cf. site de l'OMM www.ommm.agriculture.gouv.fr

⇒ Une insertion des élèves à plus de 85 %

C'est un résultat remarquable dans un contexte difficile pour l'emploi des jeunes. Une société de la connaissance se juge aussi sur sa capacité à donner des emplois aux jeunes.

1.2.2. Quelques exemples de l'adaptation de l'enseignement agricole à la « société de la connaissance »

⇒ Le virage des NTIC : le rôle historique du CNERTA⁶

En 1983, la DGER, confrontée à plusieurs initiatives en matière d'équipements et d'usages des NTIC dans ses établissements, a souhaité mettre en place une structure d'appui à la politique qu'elle entendait conduire dans ce domaine. C'est ainsi qu'est né le CNERTA, Centre national d'études et de recherches en technologies avancées.

Officiellement créé en juillet 1984 en tant qu'établissement rattaché de l'ENSSAA à Dijon, le CNERTA s'est dès le début attaché à :

- effectuer une veille dans le domaine des NTIC où tout allait très vite à l'époque,
- développer des logiciels de gestion administrative pour les établissements (comptabilité, gestion des populations en formation, ...),
- former les personnels à ces nouveaux outils, matériels et logiciels,
- mutualiser tout ce qui pouvait l'être (achats groupés de matériel et de licences logiciels).

Dès 1984, il est apparu souhaitable de disposer de relais dans les régions pour former, coordonner, être en appui aux initiatives régionales et locales dans la mise en œuvre de ces technologies nouvelles. C'est ainsi qu'ont été peu à peu identifiés des délégués régionaux informatique (DRI). Affectés la plupart du temps sur un établissement, ils étaient en lien direct avec le CNERTA qui animait ce nouveau réseau de personnes ressources. Institutionnalisé depuis par note de service, c'est aujourd'hui le réseau des DRTIC (délégué régional aux technologies de l'information et de la communication), maillon indispensable à la mise en œuvre de la politique en matière de TIC au niveau régional et local.

Dans le souci de partager rapidement l'information entre le CNERTA et les Délégués régionaux informatique (DRI), et compte tenu des premiers

⁶ Ce paragraphe sur le rôle historique du CNERTA a été rédigé par Jean CHEVALDONNE, aujourd'hui directeur d'EDUTER au sein d'AgroSup Dijon et précédemment directeur du CNERTA (Centre national d'études et de ressources en technologies avancées)

développements du minitel, une première messagerie électronique est mise en place également à cette époque. Elle perdurera au fil des ans tout en évoluant avec l'arrivée d'Internet ; c'est aujourd'hui Melagri, la messagerie de l'enseignement agricole public.

Puis c'est l'apparition des écrans graphiques, du CDROM, de l'imprimante laser. Le micro-ordinateur, utilisé à ces débuts tout comme ses grands frères pour faire des calculs, gérer des bases de données et traiter fondamentalement de l'information sous forme alpha numérique allait peu à peu investir le monde de la production audiovisuelle et celui de l'édition d'ouvrages papier.

L'extension des missions du CNERTA vers l'édition

C'est ce qui a conduit le CNERTA à étendre son champ de compétence en intégrant au début des années 90 les activités de production de ressources papier de l'INRAP et audiovisuelles de l'INPSA pour finalement constituer en 1996 au sein de l'ENESAD, la maison d'édition de l'enseignement agricole, Educagri éditions.

Cette mise en place, fruit de longs débats internes, ainsi qu'avec l'Inspection de l'enseignement agricole et la DGER, a représenté une évolution majeure dans la production et la diffusion de ressources éducatives au sein de notre système de formation. Educagri éditions est né du constat de l'absence d'intérêt des éditeurs privés pour couvrir les besoins de l'enseignement agricole, petit système aux formations multiples et aux effectifs réduits (des tirages moyens de 400 à 500 exemplaires leur paraissaient alors très insuffisants pour couvrir les frais engagés). En dehors de quelques niches occupées de longue date (Soltner par exemple), l'offre en manuels et autres ressources pédagogiques était très faible. Les « publications » du début des années 90 étaient souvent constituées de rapports produits par les animateurs de l'INRAP à l'issue de stages ou recherche-actions et étaient diffusées gratuitement dans les établissements après impression interne, sans que l'on sache vraiment l'usage qui en était fait, sinon qu'il ne concernait pas directement les apprenants dans la plupart des cas.

La DGER a décidé dans ces conditions de soutenir financièrement une maison d'édition publique en faisant un double pari. Ce pari a consisté d'une part à définir une politique éditoriale sur la base de l'analyse des besoins des formateurs et des apprenants et non à prendre en compte systématiquement les propositions d'auteurs en mal d'éditeur. D'autre part, il a été décidé de confier la totale responsabilité de la définition de cette politique au responsable de la maison d'édition, sans validation préalable par une instance quelconque (inspection, comité de lecture ou autre). Les choix réalisés à l'époque n'allaient pas de soi, en particulier en laissant à l'ENESAD le soin d'assumer le risque éditorial.

Les résultats de la maison d'éditions dix ans plus tard montrent que ces choix étaient les bons. Ils ont permis la mise en place d'un cercle vertueux : la notoriété d'Educagri éditions au sein de l'enseignement agricole est grande. Elle est garante de la venue des meilleurs auteurs, prêts à collaborer pour enrichir son catalogue constitué de plusieurs centaines de ressources plurimédia (livres, DVD, ressources interactives en ligne).

L'ère d'Internet : naissance d'educagri.fr

Le milieu des années 90, est également marqué par la découverte fascinante d'Internet. Une mission aux Etats-Unis en avril 95 nous convainc définitivement de l'énorme potentiel de cette technologie et de la nécessité d'engager immédiatement notre système de formation sur cette voie nouvelle. La décision politique de raccorder tous les EPLEFPA est prise en 1996.

Ce raccordement est effectif en décembre de la même année par le biais de la fourniture d'un kit wanadoo à chaque établissement.

Dans le même mouvement, début 1997 est ouvert le domaine educagri.fr ainsi que le site www.educagri.fr, site de la communauté éducative de l'enseignement agricole.

Simultanément, le logiciel de messagerie électronique FirstClass, précédemment utilisé en cercle restreint par le biais du réseau téléphonique et de modems, est porté sur internet. Dorénavant, toute personne travaillant dans l'enseignement agricole public est en droit de disposer d'une adresse électronique dans le domaine educagri.fr.

L'originalité de la solution retenue est d'offrir simultanément à la fonction « courrier » des fonctionnalités originales qui ont pour une grande part assuré le rapide succès de l'utilisation de la messagerie électronique dans notre système de formation.

Sans être exhaustif, citons notamment :

- l'architecture client-serveur, nom barbare signifiant que l'environnement de travail FirstClass est enregistré sur un serveur national auquel chacun accède par le biais d'un « client », logiciel installé sur l'ordinateur. Ainsi, toutes les données personnelles sont accessibles sous la même forme quelque soit la machine depuis laquelle on se connecte. Cette caractéristique est à l'origine de l'immense succès de cet outil auprès de la population des enseignants, la plupart ne disposant pas de bureau en dehors de leur domicile ;
- la conférence qui permet à un groupe identifié de partager des informations et de débattre à l'écart de regards indiscrets. Ainsi sont nées

les conférences disciplinaires, les conférences « projets », les conférences institutionnelles (chefs d'établissement, SRFD, DRTIC, ...)

- l'accusé de réception et l'historique du message permettant de savoir si ce dernier a été lu et les pièces jointes téléchargées, par les destinataires.

Ainsi se sont peu à peu créées des communautés virtuelles d'enseignants, d'infirmières, de CPE, de formateurs de CFPPA, de chefs d'exploitation, etc. Cet outil a renforcé le sentiment d'appartenance à une communauté originale répartie sur le territoire national. Il a décroisé les esprits, permis à des milliers d'enseignants d'échanger, de partager, de capitaliser sans pour autant se rencontrer physiquement. Cet outil a également bouleversé les relations hiérarchiques au sein des établissements : au « sous couvert » s'est bien souvent substitué le « copie à ». L'information circule beaucoup plus vite et n'emprunte plus les mêmes chemins. Le ministre, le directeur général peut aujourd'hui s'adresser directement aux membres des communautés éducatives et chacun d'eux peut leur écrire directement.

La généralisation de l'accès à Internet dans les familles va peut-être de la même façon profondément modifier la relation entre l'enseignant et ses apprenants permettant d'établir des liens individuels en dehors de la classe ou de l'établissement (suivi, conseils personnalisés, ...).

Les technologies de l'information et de la communication ont également marqué le monde de la documentation. Dès le début des années 90, certains recourent au micro-ordinateur pour gérer les centaines de fiches que créent les documentalistes pour faciliter l'accès aux articles des revues à la disposition des élèves. En 1997, est lancé le réseau Renadoc. Ce réseau, encore aujourd'hui exemplaire en ce qu'il est un réseau de réseaux régionaux, garantit le respect des dynamiques régionales tout en proposant la mise en commun du travail de dépouillement de chacun : chaque documentaliste ne dépouille depuis lors qu'une seule revue ce qui lui permet d'accéder à la base nationale de notices bibliographiques, fruit du dépouillement de près de 400 revues par l'ensemble de ses collègues.

Mais depuis sont apparus les moteurs de recherche sur le web, en particulier Google et son immense succès auprès des apprenants. Cela réinterroge sur la façon de former à la recherche et au repérage d'une information pertinente dans la masse de données à laquelle Internet permet d'accéder instantanément. C'est aussi la prise de conscience qu'il n'est peut-être pas utile d'encombrer la mémoire de nos apprenants de certaines connaissances dès lors qu'ils sont en mesure de les retrouver et de les mobiliser rapidement.

⇒ L'évolution des savoirs enseignés : quatre exemples d'action

Une « **société de la connaissance** » est une société où l'adaptation des savoirs enseignés aux évolutions est permanente. L'enseignement agricole a su prendre sa part dans ce mouvement.

La création d'un baccalauréat technologique unique permettant un métissage des savoirs dans une « société de la connaissance »

Une telle création repose sur une idée de base : au-delà des familles de métiers auxquels prépare l'enseignement agricole, il convient de faire acquérir une culture technologique commune pour tous les élèves de l'enseignement agricole, intégrant tout à la fois la gestion du vivant et des ressources renouvelables, le fait alimentaire, et les rapports entre agriculture et société. Cette préoccupation s'est concrétisée par la mise en place, à la rentrée 2006, du nouveau baccalauréat technologique « sciences et technologies de l'agronomie et du vivant », qui, en fusionnant deux baccalauréats technologiques, l'un sur le produit agroalimentaire, l'autre sur l'agronomie et l'environnement, permet d'une part d'éviter une préorientation des élèves sur ces deux grandes thématiques, d'autre part d'offrir un référentiel à large spectre technologique et scientifique commun, ouvrant sur toutes les spécialités du BTSA. Cette décision est forte en symbole, elle officialise ce nécessaire métissage des savoirs pour une intelligence de l'évolution de l'agriculture dans la société. Ainsi par exemple, ceux qui se destinent au métier d'agriculteur et qui appartiennent au secteur « production », peuvent bénéficier, grâce à ce tronc commun, d'une vision élargie de leur futur métier.

L'introduction du « fait alimentaire » dans les programmes d'enseignement : le virage de l'alimentation

L'enseignement agricole s'est diversifié à partir d'une culture agronomique restée dominante et n'a pas fait de l'alimentation un élément de culture identitaire au même degré que la culture environnementale. Le domaine de l'alimentation ou des sciences de l'alimentation (auquel sont joints les termes de nutrition et de santé), qui n'est pas à confondre avec l'agroalimentaire, relève d'une préoccupation transversale aux différents secteurs de la formation et non d'une préoccupation sectorielle. Il croise et concerne plusieurs maillons de la chaîne alimentaire : production agricole, procédés agroalimentaires, commercialisation. Il mobilise donc, outre les disciplines existantes de l'enseignement agricole, des savoirs qui relèvent de l'expertise de vétérinaires, de nutritionnistes, de sociologues et de médecins. La politique agricole est devenue une politique alimentaire.

Plusieurs aspects méritent d'être introduits ou renforcés dans les formations. Il a été proposé de regrouper l'étude des relations entre alimentation et société sous le terme de *fait alimentaire*, terme général et générique, qui inclut les notions de sécurité alimentaire comme celles de qualité et de sécurité sanitaire des aliments. Le fait alimentaire est étudié selon trois approches : *une approche historique, géographique et géopolitique* centrée sur *les systèmes alimentaires* (approche par les civilisations), *une approche par l'appréhension globale de la chaîne alimentaire*, où tous les maillons sont interdépendants au regard des questions de qualité et de traçabilité, *et une approche centrée sur l'aliment*, ses différentes fonctions, une sensibilisation du consommateur à son statut de mangeur (approche sociologique) et une éducation du consommateur (approche plus normative).

Il s'agit là d'une démarche intégrative qui permet de relier des savoirs disjoints, par exemple entre agronomie et nutrition : avoir conscience qu'un mode de production a un impact non seulement sur l'environnement (pollution) mais aussi sur la nutrition (toxicologie, métaux lourds) et la santé (minéraux, vitamines, polyphénols, fibres).

L'ouverture à la diversité des modèles de développement

Après les « trente glorieuses », le modèle de développement de l'agriculture a changé et on est passé d'un modèle productiviste assez simple à un modèle (ou plutôt des modèles) plus complexe(s) impliquant des raisonnements plus fins. On parle aujourd'hui des sept familles agricoles : l'agriculture raisonnée, l'agriculture biologique, l'agriculture paysanne, la production fermière, la production intégrée, l'agriculture de précision, l'agriculture durable. *Ceci a rendu moins simple la tâche des enseignants*, d'autant que ces modèles de développement sont aussi parfois érigés en écoles de pensée (agriculture raisonnée, agriculture biologique...) : si l'enseignement agricole doit s'adapter aux évolutions, il doit le faire en discernant les mouvements de fond et non en fonction d'une actualité plus ou moins brûlante, d'effets de mode, ou sous la pression d'écoles de pensée. Le devoir des enseignants est de faire saisir aux élèves le sens des évolutions, de leur présenter la diversité des points de vue et des modèles, de les entraîner à l'observation critique et au raisonnement, et non de leur assener les dernières mesures de politiques agricoles dont la lettre changera encore demain. Comment alors mettre en évidence, au delà de la diversité des modèles, ce qu'ils ont en commun et ce qui les différencie ?

L'adaptation des programmes aux rapides mutations sociétales, scientifiques et technologiques.

La question de l'adaptation des programmes aux évolutions de l'agriculture est posée en permanence mais toujours délicate à mettre en œuvre. Il faut en effet

beaucoup de discernement pour distinguer au sein des évolutions les effets de mode des mouvements de fond. Par exemple, dans un article du *Monde de l'éducation* en novembre 2000, un journaliste titrait : « Des programmes garantis sans prion », dénonçant le fait qu'on ne parlait pas assez de la vache folle aux élèves, alors qu'on leur présentait la fièvre aphteuse, maladie depuis longtemps éradiquée. Outre que les questions de l'ESB étaient bien prises en compte, on sait ce qu'il est advenu de la fièvre aphteuse : l'épizootie s'est à nouveau déclarée en France quelques semaines après la rédaction de cet article.

L'évolution des programmes d'enseignement doit en fait éviter deux tendances extrêmes : une adaptation constante et mécanique à toutes les évolutions (et on pourrait dire à toutes les pressions) au risque d'aboutir à un empilement des savoirs (alors que personne n'ose se prononcer sur ce qu'il conviendrait de supprimer) et une conception très distanciée qui conduirait à des formations abstraites. C'est la voie moyenne qui est choisie : une rénovation tous les cinq à sept ans des programmes, avec un effort de veille scientifique sur les évolutions et un souci d'anticipation.

⇒ L'adaptation des EPLEFPA à la « société de la connaissance » : des EPLEFPA multi-centres qui proposent des chemins d'accès différents aux savoirs et compétences

Le décret du 29 novembre 1985 relatif à l'organisation administrative et financière des EPLEFPA, pris en application de la loi du 22 juillet 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions, précise dans son article 1^{er} la composition de l'EPLEFPA : un ou plusieurs centres d'enseignement et de formation. Le décret crée la notion générique de centre et en précise les catégories à l'article 24 : LA, LEPA, CFA, CFPPA, CFPAJ. Le modèle de l'EPLEFPA pluricentre est ainsi créé abritant plusieurs voies de formation. La loi d'orientation agricole de juillet 1999 confirme l'EPLEFPA pluricentres et stipule que tout EPLEFPA regroupe plusieurs centres, ces derniers pouvant être rangés dans trois catégories ou familles :

- un ou plusieurs lycées d'enseignement général et technologique agricole ou lycées professionnels agricoles,
- un ou plusieurs centres de formation professionnelle et de promotion agricoles ou centres de formation d'apprentis,
- un ou plusieurs ateliers technologiques ou exploitations agricoles à vocation pédagogique (à noter que l'exploitation agricole ou l'atelier technologique est érigé en centre, ce qui n'était pas le cas dans le décret de 1985).

Le législateur a donc permis par l'existence de plusieurs centres, un modèle d'établissement abritant plusieurs voies de formation (formation scolaire, par

apprentissage, et formation professionnelle continue). C'est une manière pour l'enseignement agricole de s'adapter à la diversité de ses publics, et pour ce qui concerne le thème de l'étude OMM, à la diversité de leur mode d'accès aux connaissances et compétences.

1.3. Société de la connaissance et enseignants de l'enseignement agricole

Le terme de connaissances est sans doute trop étroit quand il s'applique aux enseignants de l'enseignement agricole. En effet, à la transmission des connaissances et à l'apprentissage d'un accès autonome aux connaissances pour les apprenants, s'ajoute la tâche de faire acquérir des compétences aux publics en formation, dans des champs professionnels précis en vue d'une insertion. De ce fait, ils doivent gérer pour l'exercice de leur métier, un système de connaissances aux multiples sources avec parfois des effets de rupture dans les processus de capitalisation et de transmission des savoirs, des effets d'éloignement des sources de savoirs, malgré les TIC.

⇒ Savoirs académiques et savoirs cliniques : connaissances et compétences

Les métiers auxquels prépare l'enseignement agricole sont généralement classés dans quatre familles professionnelles plus ou moins disjointes : production, transformation, aménagement et services en espace rural.

Les enseignants et formateurs doivent avoir ainsi une bonne connaissance de ces métiers et des situations de travail, leur permettant de gérer au mieux les situations de professionnalisation et d'orienter leurs élèves. Or ceci est loin d'être évident. La plupart du temps les enseignants n'ont pas l'expérience des situations de travail. Sortis le plus souvent d'un appareil de formation académique, ils doivent faire le lien entre connaissances et compétences, s'informer des métiers et de leurs évolutions, et s'imprégner d'une culture technologique par des liens étroits avec ce qu'on nomme « le terrain » et plus généralement avec tous les lieux de professionnalisation. Les enjeux sont, là, importants : il y a toujours des risques de repliement sur la salle de classe et une moins grande confrontation des élèves aux réalités sociales et professionnelles, donc un risque de « décontextualisation » des savoirs, une moins grande capacité à orienter les élèves sur les métiers, surtout dans une phase de renouvellement des générations d'enseignants.

Ce point rejoint une autre question qui est **la possibilité pour les enseignants, afin de mieux connaître les situations de travail, de pratiquer une césure dans leur carrière** (stages en entreprises et/ou dans des collectivités territoriales, séjours à l'étranger).

La question se pose des passages à organiser pour que l'enseignant soit davantage confronté aux évolutions concrètes des situations de travail, aux évolutions technologiques, scientifiques et sociétales. Ce point rejoint les problématiques des parcours professionnels diversifiés des enseignants (étude OMM « Diversification des parcours professionnels des enseignants » novembre 2007)

⇒ Savoirs académiques et connaissance des dynamiques territoriales

Entre les établissements et le niveau national ou international, le niveau territorial s'interpose et prend de l'épaisseur, comme source de nouvelles connaissances et compétences pour les enseignants et formateurs.

Plusieurs aspects méritent d'être soulignés, plusieurs questions peuvent être soulevées :

- si on assimile le territoire à des espaces ruraux ou à des microsociétés, il y a là de nouvelles évolutions et de **nouveaux enjeux territoriaux** pour l'enseignement agricole : recrutement, bassins d'emploi, transports, services publics, formations « services ».....,
- si on assimile le territoire à un objet d'enseignement, il fournit de très bons supports pour appréhender certains aspects sociétaux : le « multi acteurs » (conflits/coopérations), le « multi niveaux » (exploitations, bassins versants, pays, terroirs, ...), les projets de territoires, et pour **construire des diagnostics territoriaux**, bases de projets d'établissement. Ajoutons que la plupart des métiers auxquels prépare l'enseignement agricole ont une composante territoriale autour de la gestion à différentes échelles des territoires ruraux (métiers de l'agriculture, de l'aménagement, de l'environnement),
- demain les DRAAF auront davantage de poids pour des adaptations régionales des formations et **l'animation du réseau** des services et des établissements du MAAP. Les formateurs et enseignants sont-ils prêts à se saisir de cette capacité d'initiative ?
- quels rapports les enseignants et formateurs ont-ils avec le niveau territorial en tant que tel, au delà du périmètre de leurs établissements ? Ceci rejoint la manière dont les établissements exercent la **mission de développement des territoires ou la mission de coopération internationale**.

Les chantiers OMM portant l'un sur l'appui au développement des territoires ruraux et le second sur les ingénieurs en EPLEFPA ont permis d'établir des recommandations notamment sur l'animation du réseau d'EPLEFPA par le niveau régional.

⇒ Savoirs académiques et savoirs scientifiques (« la science en train de se faire »)

L'enseignement technique agricole est traversé des mêmes questions scientifiques que l'enseignement supérieur agronomique. Rapprocher les enseignants de l'enseignement technique des lieux de production de connaissances c'est les rapprocher de la « science en train de se faire ».

L'enseignement technique doit rester dans la mouvance des évolutions scientifiques. Or, ceci ne va pas de soi : autant l'enseignement supérieur est irrigué en permanence par la recherche, autant c'est beaucoup moins le cas de l'enseignement technique et pourtant celui-ci est le siège des mêmes débats. Ce point est évidemment très important pour notre sujet. Il donnera lieu à la proposition 6.

1.4. Les questions de départ du chantier formulées dans le cahier des charges

Question 1 : les compétences et le parcours professionnel des enseignants répondent-ils à toutes les exigences du métier pour répondre aux défis d'une société de la connaissance ?

Question 2 : centrée sur le niveau de l'établissement, contexte quotidien d'exercice du métier

- l'EPLFPA est-il organisé, au-delà des centres qui le composent, pour assurer une vie pédagogique et intellectuelle satisfaisante de la communauté éducative ? débats scientifiques et techniques, connaissance des politiques publiques, connaissance de l'évolution des jeunes en formation, etc...,
- quelles réponses en termes d'instances ?,
- quelles réponses en termes de posture du chef d'établissement et de l'équipe de direction (questions de la gouvernance et du pilotage pédagogique de l'établissement) ?,
- quelle attente de rôle du niveau régional ?

Question 3 : centrée sur le rôle de l'autorité académique (DRAAF)

- l'EPEFPA ne peut entièrement agir seul et on a besoin d'une animation inter EPLFPA permettant de mutualiser les expériences et les pratiques et de soutenir l'innovation. C'est le rôle de la DRAAF, en tant qu'autorité académique d'organiser ces échanges inter EPLFPA. Comment cette fonction est-elle exercée ?

Question 4 : centrée sur le rôle de l'enseignement supérieur, de la recherche et du système national d'appui (SNA)

- comment mieux rapprocher les enseignants des lieux de production de connaissances ?
- quels appuis et sur quoi de la part de l'enseignement supérieur et de la recherche ?

2. Conduite du chantier et extraits des principaux matériaux recueillis

2.1. Les différentes étapes dans le recueil des informations

Septembre – décembre 2007

Elaboration du cahier des charges du chantier et mise en place d'un comité de pilotage de l'étude avec des représentants de l'administration centrale, des DRAAF et des établissements, des représentants d'enseignants et de formateurs (ainsi que des directeurs adjoints) et des personnes ressources issues d'univers complémentaires de l'enseignement supérieur, de la recherche...

Janvier – juin 2008 : état des lieux

Enquête (sans prétention de représentativité) auprès de trois EPLEFPA (Besançon, Limoges, Surgères) et deux DRAAF (Limousin et Poitou Charentes). Conduite d'une centaine d'entretiens auprès des personnels des établissements et des publics. Cet état des lieux a comporté deux parties :

⇒ ***Une visée « grand angle » qui fait apparaître notamment :***

- des perceptions floues, voire confuses, quant aux notions de société de l'information, de société de la connaissance et société du savoir,
- les enseignants ont le sentiment de vivre des changements profonds qui tiennent :
 - aux nouveaux publics accueillis qui éprouvent des difficultés scolaires et/ou sociales. Les communautés éducatives souhaitent recevoir des appuis pour accueillir et former ces adolescents et jeunes adultes,
 - à la montée du fait régional qui devient une caractéristique majeure de l'environnement des établissements,
 - à l'irruption des TIC-TICE qui bousculent et interrogent les pratiques pédagogiques éducatives,
- les communautés éducatives, confrontées à la complexité, se perçoivent comme soumises à de multiples paradoxes. Elles inventent ici ou là des modalités de travail originales et créatives mais souffrent globalement d'un appui institutionnel et d'une mutualisation des pratiques insuffisants.

⇒ *des éléments de réponse au cahier des charges :*

- formations continues insuffisantes,
- le suivi des stages des élèves et des apprentis et les journées « portes ouverte » sont des opportunités pour connaître les métiers. Les métiers sont parfois peu connus des Centres d'Information et d'Orientation (CIO),
- la diversification du parcours des enseignants est perçue toujours comme un plus,
- l'intégration de l'établissement dans le territoire est un sujet qui n'est pas perçu comme pertinent par tous les enseignants (contextualisation /vs : universalité). Ceux qui s'expriment sur le sujet estiment qu'il n'y a pas assez de liens avec les directions départementales chargées de l'agriculture et de la forêt et de celles chargées des services vétérinaires pour la connaissance des dynamiques territoriales et des politiques publiques du ministère chargé de l'environnement et de celui chargé de l'agriculture
- une capacité d'initiative (parfois d'innovation) considérée comme insuffisamment valorisée, légitimée et mutualisée. Les « conférences » sur educagri sont des outils perçus comme utiles. A noter la faible évocation du système national d'appui sauf Fouesnant et Florac,
- pour ce qui concerne l'animation pédagogique au sein de l'établissement : on parle plus d'administration pédagogique que d'animation en la matière : rôle essentiellement administratif du directeur adjoint chargé de la pédagogie, faiblesse des activités transversales aux différents centres, importance du rôle des coordinateurs pédagogiques perçus comme légitimes par leurs pairs, importance du rôle des « équipes pédagogiques ».

Juillet - décembre 2008 : phase d'approfondissement

Restitution sur le terrain des établissements et des DRAAF des principales analyses, et éléments complémentaires recueillis en retour :

Approfondissement sur les conséquences pour les enseignants des « nouveaux publics »

Les « nouveaux publics » s'expliquent :

- par les nouvelles filières dans les établissements autour des métiers de services et autour du bac pro en trois ans,
- par l'accueil des publics en difficultés de socialisation (classe de quatrième et troisième, et publics des CFA notamment).

Ceci a pour conséquences :

- un plus gros travail de diversification des méthodes pédagogiques. On voit en particulier que les frontières des pratiques pédagogiques, assez bien typées par centre (lycée, CFA, CFPPA) tendent à s'estomper et les enseignants et formateurs doivent s'adapter à une diversité d'accès à la connaissance pour les publics (cf : individualisation des parcours dans le bac pro en 3 ans pour tenir compte de la coexistence niveau IV/niveau V),
- un plus gros travail de suivi et de soutien de certains publics. Selon la proportion d'élèves en difficultés au sein d'une filière, le triangle des points de vue « élèves, adolescent, jeune » se pondère différemment et entraîne des changements de posture pour les enseignants,
- un recours à des supports pédagogiques qui redonnent des repères : rôle de l'entreprise et du milieu professionnel.

Approfondissement de la question de « l'animation pédagogique »

Le besoin d'une animation pédagogique dans l'établissement est reconnu, autour des concertations entre enseignants et formateurs, autour des pratiques interdisciplinaires, des pratiques d'auto formation ou des pédagogies de projet, autour des débats scientifiques, ce qui signifie soit l'émergence d'une nouvelle fonction (on parle de « poste à profil ») soit des modalités plus collégiales autour d'une équipe d'animation. Peut être les deux ?

Entre le niveau « établissement » et le niveau de l'enseignant « isolé » existent des groupes d'enseignants à géométrie variable, plus ou moins organisés en « équipes », qui jouent un grand rôle d'échange, de mutualisation et participent de la vie pédagogique de l'établissement. Ce niveau « équipe » doit être pris en compte pour concevoir l'animation pédagogique.

Sur le plan pédagogique, les acteurs des communautés éducatives expriment les exigences de contextualisation des connaissances et des temps « hors salle de classe » consommateurs de temps et de moyens. Là se joue la qualité de la formation professionnelle.

Ce qui a été mis en œuvre notamment au niveau régional en matière d'échanges de pratiques est perçu comme très positif. Du même coup la notion d'animation pédagogique dépasse le strict cadre de l'établissement.

Approfondissement des rapports de l'établissement avec son territoire

L'établissement est un acteur du développement régional, un centre de ressources et d'expertises, un partenaire de la recherche-développement et de la relation « formation-emploi ».

Est-il dans les bons réseaux pour jouer ce rôle ? Liens avec les DDAF (politiques publiques du MAAP), liens avec les partenaires de la recherche et de l'enseignement supérieur et en particulier avec les pôles de compétences.

Phase de finalisation (mi-décembre 2008 - mars 2009) et d'élaboration de propositions.

2.2. Les entretiens

Pour aller à la rencontre de la problématique de la société de la connaissance, trois établissements sont identifiés : l'EPLEFPA de Besançon, l'EPLEFPA de Limoges et l'ENILIA de Surgères. Ces établissements ont été retenus en dehors de toute préoccupation de représentativité. Ils ont été néanmoins choisis pour leur diversité, du point de vue de la nature de leurs filières, de leur implantation dans le territoire et de leurs démarches de projet et d'innovation.

Dans chacun de ces établissements, un échantillon d'acteurs est auditionné en mobilisant la technique de l'entretien semi-directif. Chaque entretien dure environ une heure et est **conduit selon les principes déontologiques inhérents aux études participatives : confidentialité des sources, perspective non évaluative et restitutions d'étapes dans les établissements.**

Outre les entretiens avec différentes catégories de personnel et des représentants des apprenants, les chargés d'étude ont également rencontré des cadres régionaux (SRFD, DRAAF). Une présentation d'étape a été réalisée devant le groupe des DRIF. En outre, le Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole, des cadres de la DGER ont livré leur point de vue sur le devenir de l'enseignant agricole vis-à-vis de la société de la connaissance. Enfin, des enseignants et formateurs de l'ENFA ont réagi au cahier des charges.

Concernant les partenaires extérieurs à l'enseignement agricole, des représentants d'autres services de l'Etat (rectorat de Limoges), des collectivités territoriales, des professionnels (Chambre d'Agriculture du Limousin) ont été contactés.

C'est près d'une centaine de personnes qui ont été interviewées. Les apprenants (élèves, apprentis, étudiants des sections BTSA et licences professionnelles) ont été entendus en entretiens de groupe réunissant près de cinquante personnes.

Le souci qui a présidé au choix de ces rencontres est de considérer que chaque niveau (local, régional et national) agit en cohérence et en interaction avec les autres. Le développement de la *société de la connaissance* concerne tous les échelons de l'enseignement agricole. Les changements qui ne manqueront pas

d'affecter les établissements dans les années à venir entraîneront des questionnements pour tous les niveaux d'acteurs de l'enseignement agricole, du local au national.

2.3. Les matériaux recueillis et les constats faits, autour des items les plus significatifs

La démarche de l'étude est compréhensive. Comme toute étude prospective, elle part du terrain et agrège des données recueillies auprès d'acteurs et de décideurs estimés pertinents. Dans les établissements retenus comme lieux d'investigation, les directeurs d'EPLEFPA ont été les premiers interlocuteurs des chargés d'étude. Il leur a été demandé de solliciter prioritairement des enseignants et des formateurs impliqués dans des projets pédagogiques et éducatifs ou des innovations qu'elles soient techniques ou qu'elles relèvent des disciplines générales. Les équipes de direction et spécialement les directeurs d'EPLEFPA, les proviseurs, les proviseurs adjoints, les directeurs de centres de formation et les conseillers principaux d'éducation ont été systématiquement auditionnés. Il faut souligner, ici, l'intérêt suscité par les questions relatives à la « *société de la connaissance* » auprès des personnels de direction, soucieux du développement des établissements et persuadés, selon l'expression de l'un d'entre eux, "*qu'il faut que l'enseignement agricole prenne le vent de la modernité sous peine de risques quant à son devenir.*" Cette parole semble symptomatique des directeurs d'EPLEFPA, premiers observateurs des évolutions conjointes de la société et des conditions de l'éducation. Nous avons regroupé ci-après les résultats des entretiens autour de quelques grands thèmes.

⇒ Les « nouveaux publics » de quoi parle t-on ?

Créé pour accompagner les changements structurels de l'agriculture française, l'enseignement agricole épouse aujourd'hui les évolutions de la société et ses établissements sont ainsi aujourd'hui la caisse de résonance à la fois des évolutions de l'agriculture et de celles de la société. La baisse des actifs agricoles a en outre un impact significatif sur l'évolution des effectifs dans certains établissements. D'autres, à l'inverse, gagnent des élèves à la faveur de choix structurels concernant l'ouverture de filières qui renouvellent l'origine du recrutement des apprenants.

Les publics des EPLEFPA évoluent donc. Ceci a été dit unanimement et c'est le terme de « nouveaux publics » qui est utilisé pour traduire cette évolution. Lors des entretiens, on a pu constater que ce terme était utilisé pour désigner en fait trois phénomènes différents, qui souvent se cumulent :

- l'évolution de l'origine socioprofessionnelle des publics, puisque 85 % des élèves ont aujourd'hui une origine non agricole. Les enseignants des

disciplines biotechniques constatent en particulier l'absence de références techniques et de références aux sciences du vivant chez de nombreux élèves,

- l'arrivée de « nouveaux publics » liée à la diversification de l'offre de formation professionnelle de l'enseignement agricole et notamment le développement des « filières services » ou des filières liées aux métiers de l'aménagement. Lorsque les enseignants parlent des filières « services », c'est souvent pour évoquer l'accueil de publics en difficulté du point de vue de l'acquisition des pré-acquis et du point de vue de l'insertion scolaire et sociale,
- l'accroissement de la diversité (ou de l'hétérogénéité) au sein des groupes classes du point de vue social et culturel, du point de vue des motivations et des projets. Le terme de « nouveaux publics » s'identifie alors à « nouvelle composition du groupe classe » dans le sens d'un accroissement de la diversité sociale et culturelle.

Nous développons ci-après certains de ces aspects, à partir des entretiens.

Le développement des filières issues de demandes sociales nouvelles qui s'appuient sur l'évolution de la ruralité, et notamment les formations de type «services à la personne», font entrer dans l'établissement des publics dont une part notable échappait à la scolarisation. Ces filières se développent dans un contexte de croissance des services rendus à la personne et des institutions d'accueil.

En 2005, la loi de programmation pour la cohésion sociale évaluait à 500 000 la création annuelle de ce type d'emplois. Même si la création d'emplois escomptée est revue à la baisse, les filières "services à la personne" attirent dans l'enseignement agricole des jeunes dont l'origine urbaine est plus marquée qu'auparavant. Le recrutement pour ce type de formation est durable car il s'inscrit dans le projet de l'Etat et des collectivités de la reconnaissance de droits fondamentaux : droit des personnes âgées à vivre dignement leur vieillesse, droit des jeunes parents en terme de garde d'enfant, droits des personnes handicapées⁷.

Les prévisions démographiques concernant les plus de 85 ans à l'horizon de 2015 affirment que le nombre de personnes très âgées prises en charge à leur domicile va fortement augmenter. Le nombre d'emplois dans les services à la personne, qui concerne l'ensemble des services contribuant au mieux-être des

⁷ Sur ce point, voir l'ouvrage de Florence Jany-Catrice, *Services à la personne*, éditions de la Découverte, Paris, 2008.

individus, devrait donc doubler d'ici 2015. Cette perspective doit inciter les établissements à intégrer dans leur stratégie et leur projet des modalités d'accueil des publics scolarisés dans cette voie. Il s'agit là pour les établissements d'une opportunité pour développer les partenariats avec le territoire, faciliter les projets innovants au sein des équipes pédagogiques et encourager toutes les formes de pluridisciplinarité.

D'autres filières contribuent à renouveler la sociologie des publics fréquentant nos établissements. Les filières de l'agroalimentaire, et les filières équine par exemple participent pleinement de ce renouveau. Pour les premières, l'arrivée de nouveaux publics dans l'établissement est souvent le fait d'une orientation par défaut ou de représentations erronées des métiers proposés. Ainsi, le désenchantement peut être grand chez certains de ces élèves. Un enseignant souligne « *la mauvaise image des IAA auprès des jeunes, les mauvais salaires* » ce qui explique selon lui « *que nombre de nos diplômés préfèrent travailler dans le tourisme que dans les entreprises régionales* ». De leur côté, les filières équine attirent des filles et des garçons de tous horizons. C'est dans ces filières que se rencontrent des publics composites où se mêlent des élèves très motivés et bons connaisseurs ou pratiquant l'équitation et des jeunes qui espèrent trouver dans cette filière la solution à leurs difficultés de toute nature.

La **mixité sociale et culturelle** des publics est aussi une donnée irréversible de l'enseignement agricole. Les EPLEFPA périurbains, en toute logique, semblent les plus concernés par cette problématique. De nouveaux codes sociaux, relationnels et culturels entrent dans l'établissement.

Enfin a été évoquée l'hétérogénéité de l'orientation scolaire et de la motivation. C'est de ce dernier point dont se plaignent les apprenants des filières professionnelles : l'absence d'information sur les métiers et les stages imposés par la formation, le sentiment de relégation dans des filières non choisies prédisposent les élèves à des difficultés que ne connaissent pas ceux qui ont choisi leur orientation. Le parcours scolaire constitue une forme nouvelle d'hétérogénéité : nombre d'élèves, d'apprentis connaissent des ruptures dans leur formation, des changements d'établissements. La relation entre le projet de formation et le projet professionnel, d'une part, et la relation personnelle entretenue avec les apprentissages d'autre part, introduisent de nouvelles formes d'hétérogénéité. Enfin, des dimensions plus sociales entretiennent, elles aussi, l'hétérogénéité des publics : elles ont pour origine l'insertion familiale, les expériences biographiques.

Les étudiants en licence professionnelle et les élèves des sections BTSA se sont montrés particulièrement attentifs au rôle des TIC dans leurs formations respectives. De plus, certains étudiants de licence professionnelle ont mentionné

que leur formation ne prenait pas assez en compte l'usure des connaissances scientifiques et surtout techniques. La « *société de la connaissance* » apparaît à ces étudiants comme la société de l'incertitude vis-à-vis des savoirs professionnels et la vie de l'entreprise. L'idée de la formation continue qui ponctue toute la durée de la vie professionnelle est une préoccupation majeure. L'un d'entre eux déclare « *que la vie de l'entreprise est bâtie sur l'innovation alors il faut qu'on nous apprenne à être des porteurs de l'innovation ; ce que je sais c'est que je vais me former pendant ma vie professionnelle, c'est vital* ». De leur côté, les étudiants de BTSA souhaitent que leur formation soit une préparation à l'emploi qu'ils visent à l'issue de la formation. Ils valorisent ce qui leur semble être au plus près des tâches professionnelles. Par exemple en IAA, les travaux pratiques réalisés dans la halle de technologie qui montrent l'enchaînement d'étapes (réception et transformation du lait) : « *on voit presque toutes les opérations* ». Ce qu'ils attendent de leur formation, c'est être polyvalent dans l'entreprise. Une enseignante en section BTSA IAA constate que « *le BTSA devient un simple point de passage... ils sont obligés de continuer* ». La même enseignante ajoute que l'emploi régional fait par ailleurs du BTSA le niveau minimal « *les annonces de l'APECITA indiquent souvent « BTS + expérience ou niveau ingénieur* ».

Les conséquences sur les pratiques pédagogiques

Les « nouveaux publics » font entrer dans l'établissement de nouvelles approches des apprenants, en renforçant la prise en compte d'un triple point de vue à leur égard : l'élève/apprenti, l'adolescent et le jeune. Des actions d'accompagnement des équipes, la création de dispositifs ad hoc de formation continue sont des moyens que l'établissement peut mettre en œuvre pour que ces publics trouvent dans les établissements publics toutes les ressources pour réussir leur insertion sociale, scolaire et professionnelle. Ces dispositifs se construisent en référence aux sciences sociales (sciences de l'éducation, psychologie du jeune adulte et de l'adolescent, sociologie de l'établissement scolaire, sociologie de la jeunesse). Ils visent tout autant le développement et l'affirmation des compétences des gestes professionnels que l'aide des enseignants et des formateurs (en particulier, pour ces derniers ceux exerçant dans les sections d'apprentissage) à travailler sur les conflits de rôles (mentionnés par nombre d'interviewés) qui se cristallisent sur la dualité des missions d'enseignement et des fonctions nouvelles d'éducation.

La mixité sociale et culturelle accroît indéniablement la difficulté à exercer le métier d'enseignant. Sont à prendre en compte aujourd'hui par les enseignants, des éléments qui jadis (ou naguère !) relevaient de la curiosité personnelle. *"Je dois me former à la diversité des cultures et à la compréhension des religions, ça tombe bien j'ai une formation d'historien et j'enseigne cette matière mais je comprends, sans les approuver les remarques acides des collègues des matières*

*techniques*⁸ mentionne un enseignant interviewé. Les comportements et attitudes des élèves (et les modes de socialisation familiale) constituent une autre source de questionnements. La vie scolaire, elle aussi, rencontre de nouvelles formes d'intervention. *"je fais maintenant beaucoup plus qu'avant du suivi d'élève, de la médiation entre les jeunes et leur famille, je travaille avec des partenaires que j'ignorais comme les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) ou les services sociaux"*, explique un CPE.⁹

La question des publics difficiles revient de manière lancinante chez les enseignants pour lesquels c'est le trait dominant des « nouveaux publics ». Les évolutions de la société qui obligent les enseignants à transformer les pratiques dans la classe affectent leur identité sociale et jouent sur leur sentiment d'efficacité. C'est à la fois la mention de petites incivilités ou celle de violences plus fortes qui remettent en cause le statut du savoir et contraignent les enseignants à s'interroger sur leur place dans la classe. *"On nous demande de former à la citoyenneté des élèves qui ne reconnaissent pas la loi de l'adulte dans la classe"*, souligne une enseignante¹⁰ qui dans le même entretien mentionne que *"l'administration s'occupe du mal-être des élèves mais ignore la souffrance des enseignants"*. Cette souffrance, quand elle n'est pas reconnue ou lorsqu'elle est minorée engendre un sentiment d'échec ou d'insatisfaction. Le métier *"expose au niveau relationnel"*.¹¹ Ce qui est cité concerne la réalisation du cours : des élèves s'interpellent à haute voix pendant le cours, d'autres se cachent à peine pour consulter leur téléphone portable, d'autres apostrophent l'enseignant sans retenue en termes souvent peu courtois. Cela laisse les enseignants dans un sentiment de difficulté et d'abandon. Il est parfois plus long de créer les conditions de faire la classe que de réellement enseigner. Cette remarque a été faite par plusieurs enseignants dans différents établissements.

Les difficultés repérées de certains élèves face aux apprentissages nécessitent *"la mise en place de projets de soutien qui doivent entrer dans le projet d'établissement"* afin d'atteindre des formes de reconnaissance *"car pour ma part, je suis lassée du bricolage et du bénévolat."*¹². En CFA les nouveaux publics font entrer des problématiques d'orientation sociale. *« L'individualisation devient une nécessité »*, dit un formateur qui souligne *« les carences de plus en plus visibles des familles »*.

La plus grande hétérogénéité du groupe-classe, autre acception du terme « nouveaux publics », désoriente parfois les enseignants, et accroît la pénibilité

⁸ Enseignant en formation initiale

⁹ Entretien CPE.

¹⁰ Enseignante en LEGTA.

¹¹ Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.

¹² Enseignante en LEGTA.

du travail. Ces formes d'hétérogénéité participent de la transformation du métier d'enseignant et, dans une moindre mesure, de celui de formateur. Cela fait dire à un enseignant « *qu'il devient difficile de gérer un groupe classe tout en considérant les problèmes individuels* ».

Cette hétérogénéité plurielle doit inviter les établissements à rechercher les meilleures possibilités d'individualisation qui conviennent aux caractéristiques de ces publics. C'est une opportunité pour l'enseignement agricole que de savoir réagir sur les plans pédagogique, éducatif et culturel pour que ces publics avancent avec succès dans la complexité de la « société de la connaissance ». La mobilisation du savoir-faire des enseignants et des formateurs alliée aux ressources des établissements (exploitation, halle technologique¹³) peut être de puissants vecteurs de traitement de cette hétérogénéité.

Au total, ce qui caractérise les nouveaux publics, c'est le brouillage des références pour les enseignants. Plus que jamais, la complexité du monde contemporain appelle des réponses adaptées aux différents publics qui se croisent dans l'enceinte de l'établissement. L'établissement de la « *société de la connaissance* » doit être celui qui apporte des outils de compréhension du monde non plus à un public dédié mais à un public reflétant la société dans son ensemble.

⇒ Les nouveaux enseignants, les parcours professionnels

Majoritairement, les enseignants appelés à incarner la *société de la connaissance* se reconnaissent moins qu'auparavant dans la culture paysanne ou rurale. Leur profil est indéniablement plus urbain, moins militant aussi que pour la génération précédente¹⁴. L'attitude pertinente à tenir devant des publics en difficultés est vraisemblablement plus difficile à trouver. Les enseignants débutants d'aujourd'hui sont ceux qui sont appelés à faire vivre des établissements de la *société de la connaissance*. Recrutés sur la base de formations initiales expertes et que la prochaine maîtrise ne peut que confirmer, les enseignants débutants entrent dans une profession en mouvement. Les tâches qu'ils ont à effectuer se multiplient et se diversifient. Tous les signes

¹³ Il nous faut ici mentionner un exemple tout à fait significatif des ressources exploitées par un établissement pour faire face aux difficultés rencontrées par des élèves de filières professionnelles de l'agroalimentaire. Notre investigation nous a conduit rencontrer les équipes du LEGTA de Chambray-les-Tours. Un collectif de onze professionnels, la Chambre d'Agriculture d'Indre et Loire, une association locale (soutenus financièrement par le conseil régional) et l'établissement ont décidé de s'unir pour offrir au public un espace de vente de produits locaux et pour constituer, grandeur nature, un espace de formation pour les élèves en formation sur le site de l'établissement. Les élèves effectuent sous le regard conjoint des enseignants et des professionnels des tâches techniques (découpe, gestion de chambre froide, travail en légumerie) et assurent à tour de rôle l'accueil de la clientèle quatre jours par semaines. Cette innovation emblématique du dynamisme des établissements a permis par ailleurs la création de quatre emplois.

¹⁴ Le recrutement des professeurs d'éducation socioculturelle (ESC) semble, à cet égard, tout à fait significatif.

d'une demande de polyvalence de rôle, de participation à des collectifs (équipes pédagogiques, projets éducatifs) les invitent à s'adapter à des conditions du contexte de l'établissement. Ce qui est dès lors demandé aux enseignants, c'est d'être en mesure de percevoir que les rôles qui leur sont assignés sont variés et reposent sur des compétences évolutives. L'enseignant exerçant dans le cadre de la société de la connaissance doit sans cesse ajuster ses pratiques, se remettre en question en fonction des événements qui surgissent dans la classe ou dans l'établissement, être flexible, inventer de nouvelles réponses.

La formation initiale professionnalisante mérite une attention particulière. Trois remarques nous semblent significatives des besoins des enseignants stagiaires vis-à-vis de la formation initiale. En premier lieu, ceux qui ont été rencontrés dans les établissements font la distinction entre « *apprendre à faire cours* » et savoir « *faire classe* ». Savoir « *faire classe* » c'est être capable d'identifier les questions qui se posent au quotidien et à "prendre les bonnes décisions". "*Je crois qu'il me faudra plusieurs années avant de savoir gérer une classe [...]*". Dès lors, c'est l'articulation de la formation pédagogique avec le terrain qui est à considérer. Sont amenées au débat les questions suivantes pour leur formation : "*Pourquoi ne pas individualiser davantage la formation initiale ?*"; "*l'établissement ne voulait pas vraiment de moi comme stagiaire : ne pourrait-on pas préparer l'accueil des stagiaires ?*"; "*j'ai accompagné ma tutrice dans un voyage à l'étranger, c'est très formateur*"; "*j'ai réalisé un projet éducatif avec une autre stagiaire, ça m'a montré ce qu'est la vie de l'établissement*". La formation initiale, pour être efficace et pleinement investie par les professeurs stagiaires, gagnerait à montrer toutes les facettes de l'activité de l'enseignant. Il s'agit d'appréhender la classe comme une instance psychosociale, où il faut repérer les rôles des uns et des autres et où la réussite d'une séquence tient à peu de choses.

Deuxièmement, selon eux, la formation initiale doit préparer à une compréhension fine des difficultés d'apprentissage des apprenants, de leurs sociabilités différentes, de l'impact de situations familiales et sociales sur leurs comportements et leurs interrogations... Une première découverte, nous pourrions dire première déconvenue, des enseignants stagiaires est qu'une partie des élèves est sans appétence vis-à-vis des apprentissages. Une enseignante décrit ce phénomène d'une manière inattendue : "*il faut en faire des tonnes pour attirer leur attention alors que le moindre tracteur qui passe sous les fenêtres suscite des commentaires et des remarques qui me paraissent tout à fait sensés*" (c'est signe qu'ils sont bien dans l'enseignement agricole !). Parfois, c'est l'investissement et tout simplement le temps passé à préparer une séquence qui ne reçoit pas de la part des apprenants toute l'attention escomptée. Apprendre à faire face à tous ces aléas dans le cadre de la formation initiale peut prémunir des désillusions professionnelles.

Enfin, la formation initiale doit préparer les enseignants au travail en équipe tant avec des collègues qu'avec des partenaires « externes » et en premier lieu les familles. Il est maintenant connu, à la suite de travaux en sciences sociales, que le travail en équipe d'enseignants présente de nombreux atouts. Pour qu'il soit valorisé et pratiqué pleinement dans la vie professionnelle, il est nécessaire que la formation initiale en ait montré toutes les vertus et tous les avantages par la conduite de projets, la prise de responsabilité, l'écoute et la prise en compte des points de vue des débutants. Au-delà de son « rendement » et de ses avantages pédagogiques, le travail en équipe offre des possibilités importantes en matière de ressourcement et sentiment d'efficacité : il permet à la parole de circuler ce qui ne manque pas de favoriser à terme les démarches de projets créateurs de culture commune. Et c'est aussi un facteur de stimulation personnelle.

Les besoins d'appui qui ne manquent pas de s'exprimer à l'égard du niveau national ou de la DRAAF concernent l'actualisation des connaissances, les échanges de pratiques et de mutualisation des pratiques innovantes. La « *société de la connaissance* » est une société de la créativité : dans l'établissement, elle s'incarne par la prise en compte de l'apprenant de manière globale et par le développement de sa propre créativité.

Quant au parcours professionnel des enseignants, il devrait, selon les personnes interrogées, faire l'objet de possibilités de "sortie" ou de "pause" tant la fatigue professionnelle s'intensifie au mitan de la carrière notamment. Ils devraient, dans l'enseignement agricole, pouvoir être mobiles, soit au sein de l'EPLEFPA, soit à l'extérieur de l'EPLEFPA : une manière de mieux appréhender la « société de la connaissance » est aussi d'avoir l'expérience d'un autre métier que celui d'enseignant.

La « *société de la connaissance* », centrée sur les processus et les mobilités, peut gagner beaucoup à ce que ses enseignants aient des parcours diversifiés dont les étapes entrent en complémentarité les unes avec les autres. Les enquêtes récentes du ministère de l'éducation nationale montrent que les jeunes enseignants aiment leur métier mais n'envisagent pas de l'exercer toute leur vie.

⇒ **Les TICE et l'Internet : des décalages entre les attentes et les usages**

Pour la plupart des acteurs rencontrés dans les établissements, l'établissement d'enseignement qui prend place dans la « *société de la connaissance* » reconnaît la nécessité de former les apprenants à l'usage maîtrisé des TIC. Il y a consensus sur le fait que la maîtrise des TIC fait partie du socle des connaissances.

Toutefois, affirmer la dimension incontournable des TIC dans la formation n'empêche pas l'émergence de questions vives :

- former les élèves à l'information et au maniement des outils doit être associé à la diffusion et à l'appropriation de formes nouvelles de savoirs. La *culture numérique* en cours d'élaboration pose de nombreuses interrogations que l'établissement doit contribuer à éclairer : concurrence entre les savoirs scolaires et les savoirs véhiculés par l'Internet, documentation et fiabilité des sources, contraction des temporalités. La formation aux TIC est à la fois d'ordre technologique et participe de la formation à la citoyenneté ;
- les finalités de la formation aux nouvelles technologies méritent d'être précisées : *discipliniser* les TIC ne pourrait que cloisonner les compétences qu'elles développent et en faire une matière de plus ; J P ASTOLFI¹⁵ remarque que les élèves développent quotidiennement des pratiques documentaires en dehors de l'école. Selon lui, « *en conformité avec les recherches de nombreuses didactiques, il s'agit surtout de transformer ces pratiques en prenant pour référence celle de l'expert, de faire évoluer leurs conceptions en identifiant les obstacles à franchir ; [...] D'autant que la question documentaire concerne l'ensemble des disciplines et qu'il y a donc besoin d'un pôle disciplinaire organisateur plutôt que d'un enseignement formalisé* ». Ce point de vue semble tout à fait adapté à la problématique de l'enseignement agricole et notamment le rôle des projets pluridisciplinaires à tous les niveaux de formation.

Il apparaît que l'usage et l'ambition accordée aux TIC, à l'image de la culture de l'établissement, traduisent le potentiel d'évolution de la communauté éducative.

Cinq points d'importance découlent des entretiens réalisés en établissement :

- les apprenants attendent beaucoup des TIC ; cela contraste avec l'attitude de certains adultes de la communauté éducative qui, au-delà du discours ne mobilisent pas les TIC pour moderniser leur face à face avec les élèves,
- l'usage des TIC reste tributaire des facilités et de la vision portée par la direction : la pédagogie des TIC rencontre le management de l'établissement,
- les communautés éducatives ne semblent pas unifiées quant à l'usage des TIC : les pratiques, parfois contradictoires, laissent un goût amer aux

¹⁵ J.P Astolfi, *Maîtriser l'information : quelles démarches pour quelles compétences ?*, Colloque interdépartemental Académie Orléans-Tours, Culture informationnelle : quels enjeux pour l'école et la société ? CRDP du Centre, 29 mai 2008.

élèves. En classe de langue, on utilise le MP3 de manière très innovante alors que dans d'autres disciplines il est demandé aux élèves de travailler plus traditionnellement,

- la *fracture numérique* est repérée chez les apprenants et chez les enseignants,
- la place de la culture numérique dans le projet d'établissement est évoquée par des enseignants et des formateurs. Ces derniers semblent être globalement dans des dispositions très favorables quant à l'usage des TIC en formation.

⇒ De nouveaux défis pour les établissements : gouvernance, animation de la « vie intellectuelle », attentes vis à vis de la DRAAF

Au niveau des EPLEFPA, plusieurs réflexions ont été formulées qui concernent les rapports avec la « société de la connaissance », et que l'on peut ranger dans trois items :

- la question de la gouvernance des EPLEFPA face à la montée du « multi »,
- l'animation de la « vie intellectuelle » de l'EPLEFPA,
- le point de vue des EPLEFPA sur le rôle de la DRAAF en matière de mutualisation des pratiques innovantes.

La question de la gouvernance des EPLEFPA : elle devient plus complexe face à la montée du « multi ».

C'est parce que l'établissement évolue dans une situation de complexité grandissante que sa direction, c'est-à-dire l'action de le gouverner, tend à se teinter de difficultés nouvelles. « *Le Conseil régional est un financeur mais c'est aussi un donneur d'ordre qui a ses exigences* », rappelle un directeur d'EPLEFPA. Il est aussi devenu un gestionnaire de certains personnels de l'EPLEFPA (ATOS). L'Etat n'est donc plus seul. Définir la gouvernance de l'établissement, c'est tenir compte de la pluralité des acteurs et des partenariats. En interne, la multiplicité des statuts et des grades est une donnée qui s'amplifie. De nouveaux métiers apparaissent tant en formation initiale qu'en formation professionnelle ou dans les CFA. Les règles budgétaires et comptables en évolution obligent à de nouvelles régulations. Dans son territoire, l'établissement est incité à s'insérer dans des initiatives qui contribuent au développement local. L'impératif de la gouvernance de l'établissement découle de trois principes qui structurent l'établissement comme organisation dynamique : une pluralité d'acteurs, de nouvelles modalités de régulations reposant sur la confrontation des savoirs, de savoir-faire, et de pouvoirs, des

réseaux multiples enchevêtrés et polycentrés. Alain Bouvier, ancien recteur de l'Académie de Clermont-Ferrand, précise que les fondements de la gouvernance de l'établissement scolaire c'est le « *multi* », multi culturalité, multi partenariats ... Les politiques éducatives ne se conduisent pas comme auparavant car « *avec l'élargissement du cercle des acteurs se cherchent des modalités nouvelles de gouvernement des systèmes complexes et des réseaux, fondées sur les coopérations, les coalitions, les partenariats, les projets collectifs, les démarches contractuelles, les coopérations* »¹⁶. La préparation des personnels de direction à cette nouvelle donne est une nécessité fondamentale pour que les établissements s'inscrivent dans la dynamique de leur territoire.

L'animation de la « vie intellectuelle » de l'EPLEFPA

Il faut entendre par là la manière dont l'EPLEFPA s'organise et s'adapte pour traiter de questions qui traversent l'ensemble des centres dans le domaine des connaissances et des compétences et qui concernent l'exercice du métier d'enseignant et de formateur. Ceci va bien au-delà de ce qui existe déjà et qui reste profondément nécessaire : la concertation au sein des équipes pédagogiques, la concertation au sein des divers conseils de centre, les propres réseaux de connaissances et d'informations que chaque enseignant et formateur se doit de constituer pour sa propre vie intellectuelle.

Les questions pédagogiques transversales ne manquent pas. Citons en particulier : la diversité des publics en formation et les publics en difficulté, la réforme de la voie professionnelle, la cohérence de l'offre de formation de l'EPLEFPA, la politique des stages, les débats scientifiques autour de questions sociétales, la professionnalisation des formations, les liens avec l'enseignement supérieur, la conduite d'expérimentations, la prospective, la formation permanente des enseignants et formateurs, l'élaboration d'un diagnostic territorial des besoins de formations, la construction de la partie pédagogique du projet d'établissement...

Ce besoin de transversalité, fortement ressenti :

- est d'autant plus nécessaire que le modèle de l'EPLEFPA créé par les lois de décentralisation de 1983 puis organisé par le décret de 1985 est un modèle pluricentre, chacun d'eux ayant une autonomie pédagogique. Si une telle autonomie garantit le respect des dynamiques des cultures et des projets de chaque centre (y compris l'exploitation agricole, érigée en centre depuis la loi d'orientation agricole de 1999), elle peut conduire à un modèle inachevé d'EPLEFPA, non voulu par le législateur, à savoir un EPLEFPA éclaté en univers disjoints. Plusieurs types de balkanisation

¹⁶ Alain Bouvier, *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF coll. Politique d'aujourd'hui nov. 2007, p. 153

sont en effet constatés : les centres sont parfois seulement juxtaposés; il n'y a pas de cohérence globale des voies de formation ; chaque centre, au nom de l'autonomie, organise sa propre politique de formation et ses partenariats. Les forces centrifuges qui peuvent se faire jour dans un EPLEFPA pluricentre (94 % des EPLEFPA) sont encore accentuées par leur caractère plurisite (48 % des EPLEFPA) qui va encore s'accroître avec les fusions d'EPLEFPA. Autrement dit, la coexistence de plusieurs voies de formation, permise par le modèle EPLEFPA, profondément en accord avec une « société de la connaissance » qui doit organiser la diversité des chemins d'accès à la connaissance et aux compétences, ne génère pas de facto la complémentarité ni la cohérence de ces voies de formation.

- est d'autant plus nécessaire que le Conseil régional et la DRAAF, ont la mission et les moyens, depuis 2004, d'assurer la cohérence régionale de l'offre de formation selon les trois voies et pas seulement pour l'apprentissage et la formation professionnelle continue.

La question du directeur-adjoint

Dans la grande majorité des situations on constate que la mission du directeur adjoint, attendue sur l'animation pédagogique transversale, est incomplètement remplie. *« Je n'ai pas le temps de rencontrer les professeurs principaux. Idéalement, je devrais les rencontrer régulièrement et traiter les questions de pédagogie en mode de résolution de problèmes mais l'essentiel de mon temps est absorbé par la gestion au quotidien »*, explique un directeur adjoint d'EPLEFPA. Dans les faits, on observe en effet qu'il est davantage mobilisé par des tâches d'administration pédagogique (logiciel Maya...) que par des tâches d'animation pédagogique directe ; le directeur-adjoint reste en outre trop souvent le proviseur adjoint du lycée et n'a pas la légitimité pour intervenir au niveau de l'ensemble des centres de l'EPLEFPA. Les personnels sont unanimes à réclamer un renforcement des missions du directeur-adjoint.

Des attentes vis à vis de la DRAAF en matière de mutualisation des pratiques

Vis à vis de l'autorité académique, une attente émerge en matière de capitalisation des « bonnes pratiques » pédagogiques et éducatives sous l'influence de trois facteurs :

- la présence durable de « nouveaux publics » perçus comme plus difficiles à « accrocher »,
- l'isolement relatif vécu par nombre d'enseignants,
- la multiplication des sources d'information.

Il est pointé « une baisse de disponibilité voire de professionnalisme » des délégués régionaux à la formation continue pour élaborer des dispositifs « ad-hoc ». Quant aux DRIF rencontrés, nombre d'entre eux signalent être actuellement « en sur régime » et tirillés entre leurs missions régionales et celles à dimension nationale.

Un consensus large s'affirme pour dire que les DRAAF/SRFD en coordination avec le système national d'appui sont invités à être les maîtres d'ouvrage d'actions régionales du type « échange de pratiques ».

La participation de professeurs documentaliste, de professeurs en technologie de l'informatique et du multimédia (TIM) mais aussi d'experts appartenant ou pas à l'enseignement technique agricole public est souvent évoquée.

3. Les propositions

Le chantier est centré sur les enseignants et formateurs. Mais on a vu tout au long de celui-ci qu'il convenait de mobiliser d'autres niveaux d'analyse qui interagissent. Aussi pour ce qui concerne les propositions, nous les organisons autour des objets suivants :

- celles qui concernent les enseignants et formateurs du point de vue de leurs compétences et de leur parcours professionnel (P1 et P2¹⁷),
- celle qui concerne les TICE stratégiques pour l'enseignement agricole (P3),
- celles qui concernent le niveau « EPLEFPA » (P4),
- celles qui concernent le rôle de la DRAAF, vue comme système régional d'appui aux enseignants et EPLEFPA (P5),
- celles qui concernent les établissements d'enseignement supérieur agricole et les pôles de compétences considérés comme système interrégional d'appui aux enseignants et EPLEFPA (P6),
- celles qui concernent le niveau national d'appui à l'innovation (P7),

En distinguant ces différents niveaux on peut davantage spécifier les rôles de chacun d'eux. On évite notamment de parler de manière globale d'un « système national d'appui » qui peut générer une confusion de rôles.

Proposition 1 - Renforcer certaines compétences pour les enseignants et formateurs face à la « société de la connaissance » (P1)

Nous ne reviendrons pas ici sur l'importance pour les enseignants de maîtriser les TIC et surtout le sens des évolutions du rôle et de la place des TIC dans une société de la connaissance. Un chantier OMM¹⁸ a déjà été consacré à ce sujet. Nous préférons, conformément aux orientations du chantier, dégager quelques aspects propres aux enseignants et formateurs de l'enseignement agricole, en identifiant quelques compétences clé à renforcer.

S'adapter en permanence aux évolutions de la diversité des publics (liens avec proposition 6)

Si une société de la connaissance a l'ambition de permettre au plus grand nombre d'élèves et autres apprenants d'accéder aux connaissances, ceci

¹⁷ Les 7 propositions sont notées de P1 à P7

¹⁸ Chantier intitulé : « Vers l'établissement d'enseignement numérique ». Septembre 2008

implique pour les enseignants et formateurs une adaptation à une plus grande diversité des publics de l'enseignement agricole c'est-à-dire une capacité à diversifier les modalités d'accès aux connaissances. La diversité des publics, qui constitue en fait non pas une vraie nouveauté, mais une des spécificités même de l'enseignement agricole, revêt comme on l'a vu, plusieurs aspects :

- l'émergence de publics en difficulté dont la formation nécessite pour les enseignants une formation particulière,
- l'hétérogénéité des publics...
 - pour une même voie de formation d'abord. La conduite de groupes hétérogènes d'apprenants est un objet de formation initiale et continue,
 - entre les trois voies de formation ensuite. C'est une richesse de l'EPLEFPA que de permettre plusieurs types d'itinéraires de formation pour un même diplôme. La réforme de la voie professionnelle conduit à renforcer les enseignants sur la compétence en individualisation des parcours, compétence déjà bien installée chez les formateurs en CFPPA. Ceci peut aller jusqu'à permettre la coexistence des publics de la voie scolaire et de l'apprentissage.

Sur la question de l'ingénierie relative à l'individualisation des parcours, le système national d'appui à l'innovation (SNAI) doit être mobilisé. Sur la question de la diversité des publics, il est proposé d'élaborer, dans le cadre de la mastérisation des enseignants, **un guide de recommandations pédagogiques** à l'usage des candidats aux concours d'entrée aux métiers d'enseignants. On y trouverait une définition des épreuves d'admission et la présentation des critères de sélection que l'employeur juge importants pour occuper un poste d'enseignant dans l'enseignement agricole.

Parmi ces critères il y en a au moins deux :

- les données sur les publics de la formation,
- des précisions sur le parcours professionnel d'un enseignant dans l'enseignement agricole (voir proposition 2).

Maintenir et développer une compétence spécifique d'intégration des connaissances et des compétences (lien avec proposition 6)

La formation des enseignants et formateurs aux processus d'intégration des connaissances pour appréhender le fonctionnement des objets complexes de l'enseignement agricole, reste essentielle. Elle garantit le maintien d'une culture systémique de l'enseignement agricole, profondément nécessaire dans nos sociétés de la connaissance qui tendent à éclater les savoirs. Comme on l'a vu précédemment, l'intégration des connaissances concerne trois aspects :

l'intégration des disciplines en vue de comprendre la complexité et en vue de l'action, l'intégration des différentes échelles de temps et d'espace et l'intégration des acteurs (territoire, filière). En outre le travail en groupe des apprenants qu'induit une pédagogie de l'interdisciplinarité « *développe la capacité à coopérer et à créer. On promeut ainsi une culture où l'intelligence collective peut s'épanouir* »¹⁹

Rester en phase avec les évolutions scientifiques et technologiques (lien avec proposition 6)

L'enseignement agricole travaille sur des thématiques sociétales, évolutives dans leur approche, et pour lesquelles une recherche spécifique a été mise en place à l'INRA et dans les établissements d'enseignement supérieur agronomique. Les enseignants de biologie, d'écologie, d'agronomie, d'aménagement, d'économie, doivent rester en contact avec les lieux de production de connaissances, avec « la science en train de se faire » (les centres INRA, les établissements d'enseignement supérieur) pour être en mesure, d'une part de transmettre des connaissances « à jour », d'autre part de répondre aux interrogations des publics en formation sur ces questions de société pour lesquelles les connaissances scientifiques ne sont pas encore stabilisées. On pourrait concevoir que certains enseignants des EPLEFPA notamment ceux qui interviennent en BTSA et en licences professionnelles soient associés à des équipes de recherche de proximité, sous des formes à définir (voir proposition 6). Il convient également d'accentuer les possibilités d'intervention dans les EPLEFPA des enseignants chercheurs et des chercheurs sur des questions sociétales vives sous la forme de conférences ou de journées d'étude.

Relier connaissances et compétences professionnelles des publics pour une meilleure insertion (liens avec proposition P6)

Dans un enseignement technologique et professionnel, l'acquisition de compétences pour les publics en formation revêt un aspect essentiel et implique pour les enseignants une intelligence des situations de travail, sources de choix pertinents des situations d'apprentissage. L'entrée par les compétences est un facteur de dialogue entre les enseignants et formateurs intervenants dans les trois voies de formation qui préparent, selon des dispositifs pédagogiques différents, aux mêmes diplômes. La réforme de la voie professionnelle ouvre la perspective d'un tel dialogue entre la formation scolaire et l'apprentissage. Il conviendrait de travailler particulièrement la question des compétences pour les métiers liés aux sciences de l'environnement et de la vie, sur lesquels l'enseignement agricole se doit d'avoir une approche prospective et un avantage comparatif.

¹⁹ voir l'entretien avec François TADDEI, Directeur de recherche à l'INSERM dans le Monde du 16 septembre 2009

Proposition 2 - Mieux professionnaliser et suivre la carrière des enseignants (P2)

Ce sujet a déjà fait l'objet d'un chantier OMM²⁰. Nous ne retiendrons que quelques points plus en lien direct avec le présent chantier sans aborder la question de la mobilité externe des enseignants.

L'entrée dans la fonction : trois réflexions.

Les concours de recrutement doivent répondre aux défis posés par l'exercice du métier enseignant dans l'enseignement agricole. Ils devraient ne plus être exclusivement tournés vers l'amont de la formation universitaire c'est à dire les connaissances académiques mais comprendre des épreuves tournées vers l'aval, c'est-à-dire vers le métier que l'enseignant devra exercer.

La question du périmètre des sections disciplinaires des concours d'enseignants est parfois posée. Mais les réflexions sur ce sujet ne devraient pas être conduites indépendamment d'une autre : dans l'enseignement agricole, à la décomposition des savoirs disciplinaires, quelle qu'elle soit, doit correspondre leur recomposition autour des activités interdisciplinaires. C'est cet équilibre disciplines/interdisciplinarité qui constitue une des spécificités majeures de l'enseignement agricole. Il faut donc concevoir avec une égale énergie les réflexions sur la pertinence des sections de concours et celles sur la pertinence de l'interdisciplinarité. On retrouve là l'intégration.

Il convient enfin de pouvoir faire entrer dans l'enseignement agricole selon des modalités spécifiques, des personnels qui ont déjà une plus ou moins longue expérience de la vie professionnelle, c'est-à-dire notamment une bonne connaissance des situations de travail liées à nos métiers et qui souhaitent consacrer une étape de leur carrière à l'enseignement et la formation.

L'exercice du métier post concours : trois aspects.

Lors de la période post concours et dès que les primo entrants connaissent les spécialités professionnelles de leur établissement d'affectation, ils pourraient mettre à profit cette période pour mieux appréhender les types de métiers correspondants auxquels ils doivent préparer leurs élèves (stage en entreprise ou organisation professionnelle) et les compétences qui leur sont associées.

Le parcours dans l'EPLEFPA : ouvrir la possibilité de stages d'une part en entreprises (connaissance des savoirs cliniques) d'autre part en centres de recherche et établissements d'enseignement supérieur (rapprochement des lieux

²⁰ Chantier intitulé « Diversification des parcours professionnels d'enseignants ». Novembre 2007

de production de connaissances), et valoriser davantage la possibilité d'une intervention dans plusieurs centres du même EPLEFPA d'exercice (lycée, CFA, CFPPA) à la faveur de la réforme de la voie professionnelle, mais en veillant toutefois à ne pas niveler les pratiques pédagogiques inter-centres vers le bas.

Mobilité inter-EPLEFPA : mieux orienter les enseignants sur la connaissance du contexte du nouveau poste. La mobilité inter EPLEFPA relève davantage d'une fonction de conseil à la demande de l'agent, qui peut être exercée par des inspecteurs de l'enseignement agricole. La mobilité inter-EPLEFPA pourrait s'accompagner dans certains cas d'un effort de définition du profil du poste d'accueil par les DRAAF, appelant alors l'agent intéressé à solliciter des conseils auprès de l'inspection. Il convient en tout état de cause de favoriser ces mobilités et d'organiser la relation entre l'équipe de direction, l'inspection de l'enseignement agricole (IEA) et le réseau d'appui aux personnes et aux services (RAPS) pour appuyer les demandes de conseil et de suivi des enseignants.

Proposition 3 - Développer le secteur des TICE au service de la formation et de la professionnalisation : des exemples significatifs porteurs d'avenir ²¹ (P3)

L'intérêt des TIC en formation est lié au fait qu'elles permettent de dépasser certaines limites des modèles pédagogiques traditionnels. Voici cinq exemples pour illustrer ce propos. Ils invitent également à faire de l'investissement dans le secteur des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), une priorité pour notre système de formation.

Les simulateurs

Les savoir-faire sont souvent le fruit d'expériences personnelles faites de succès, mais aussi d'erreurs et d'échecs. Dans la réalité, ces derniers peuvent coûter cher sur le plan personnel, sur le plan institutionnel et pour les apprenants. Il est très difficile de mettre un apprenant en situation réelle de prise de décision, et d'accepter que celle-ci ne soit pas la bonne. Depuis longtemps, des simulateurs ont été développés dans des secteurs où les risques sont trop importants pour être pris lors d'une formation (pilotage d'avions, conduite de centrales nucléaires, ...). Des simulateurs l'ont été également dans notre enseignement : conduite d'une parcelle de blé, conduite de la taille de la vigne, simulation d'une gestion technico-économique d'exploitation. De tels outils permettent à l'apprenant de percevoir immédiatement les conséquences de ses décisions sans

²¹ Toute cette proposition 3 a été rédigée par Jean CHEVALDONNE, Directeur d'EDUTER au sein d'AgroSup Dijon

devoir attendre 6 mois ou un an pour observer les résultats qui découlent de ses choix. Les simulateurs représentent une réelle innovation pédagogique. Ils peuvent être assimilés à la famille des « serious games » qui font le pari que l'apprentissage par le jeu est une piste majeure en matière de formation. Les simulateurs se heurtent malheureusement à 2 importants obstacles : la nécessité de pouvoir modéliser au plus près de la réalité la conduite à simuler (ce qui dans le domaine du vivant n'est pas toujours simple) et le coût de développement au plan informatique. Il n'en demeure pas moins que des efforts plus conséquents devraient être consentis dans ce domaine, ainsi que la conduite d'études permettant d'évaluer l'impact en matière d'apprentissage et de transmission de savoir faire.

La Formation Ouverte et/ou à Distance (FOAD)

La pédagogie du XX^{ème} siècle est basée sur la relation entre un professeur et un groupe d'apprenants. Le concept de « classe » en face à face a fait ses preuves. Comme la tragédie grecque, il se définit par l'unité de lieu, de temps, et d'action.

Le concept de formations ouvertes et/ou à distance (FOAD) permet aujourd'hui de répondre aux situations non gérées ou mal gérées dans le cadre de la classe : les petits effectifs, la distance entre le formateur et l'apprenant, l'hétérogénéité du groupe, la non-disponibilité simultanée des apprenants et de l'enseignant, la multiplicité des options. Il intéresse particulièrement pour toutes ces raisons l'enseignement agricole.

Basée sur la personnalisation de la formation par la mobilisation des TICE, la FOAD facilite :

- l'accès individualisé aux ressources numériques et donc à la connaissance, via Internet (le coût d'accès à une ressource en ligne est le même, quelque soit le nombre de destinataires. De plus, cette ressource peut-être interactive et tenir compte du cheminement de l'apprenant),
- la mise en relation entre apprenants, tuteurs, formateurs, quelle que soit la distance les séparant, en temps réel ou différé (courrier électronique, clavardage, audio et visio-conférences, ...),
- la gestion des parcours de formation. La prise en compte de l'individu plutôt que le groupe classe multiplie la quantité d'informations à traiter pour le formateur (qui fait quoi et quand ?). Elle impose également de donner à l'apprenant le moyen de se repérer dans son parcours qui peut être différent de ceux de ses pairs. C'est l'objet de plateformes de FOAD que de permettre de répondre à ces questions. L'enseignement agricole a, pour ses raisons, investi depuis plusieurs années dans le développement

d'une plateforme spécifique à ses besoins, Form@gri, plateforme qu'il convient de continuer de faire évoluer.

Les Systèmes d'Information Géographique (SIG)

Pour terminer cette rapide illustration de la place des TIC dans notre système éducatif, il convient de mentionner la place occupée depuis près de 20 ans par les technologies d'information géographique : télédétection, cartographie, bases de données géo-référencées, GPS, ...

Compte tenu de l'importance des questions liées à la gestion des territoires (locaux, régionaux et nationaux), à leur développement et à leur préservation dans nos formations, il était naturel que l'enseignement agricole investisse dans l'usage des outils de l'information géographique.

Concepts et usages sont introduits depuis quelques années dans les référentiels de formation (Bac Techno, BTS, ...), et des services spécifiques ont été développés pour permettre aux formateurs de s'emparer de cette thématique encore très jeune.

Les services proposés pour un usage pédagogique sont aujourd'hui regroupés sur le site SIGEA développé par EDUTER (www.sigea.educagri.fr). Véritable portail sur l'information géographique, il propose aux enseignants différents cours, exercices de travaux pratiques, données (notamment Orthophotos et scans 25 IGN), comptes rendus d'expérimentations, témoignages d'utilisation et assistance par forums utilisateurs.

La classe numérique

L'enseignement se déroule pour l'essentiel dans des salles de classe. On trouve dans celles-ci des objets à vocation pédagogique, évoluant avec le temps. Si le tableau noir ou blanc est une constante, il y a eu le temps de l'épidiascope, du rétroprojecteur et maintenant du vidéo projecteur qui souvent le remplace. Il y a déjà depuis quelque temps dans les salles de travaux pratiques les matériels d'EXAO (Expérimentation Assistée par Ordinateur).

L'accès d'Internet dans nos lycées est encore par contre très souvent cantonné au CDI pour ce qui est de son usage pédagogique. Or, pouvoir afficher en salle de classe pendant le cours, des données, des schémas, des vidéos au gré des questions et des remarques des apprenants, pouvoir interagir avec le tableau pour commenter une carte, afficher une courbe mathématique et la modifier en temps réel, pouvoir évaluer dans l'instant l'assimilation d'une notion par les élèves à l'aide de boîtiers interactifs ouvrent de nouvelles perspectives pédagogiques. La mise en réseau des salles de classe (Ethernet ou wifi) et leur équipement systématique en TBI (Tableau Blanc Interactif) permettent de telles innovations. Ces équipements (la visioconférence notamment) permettent également l'interconnexion de la classe avec l'extérieur et donc les échanges

avec d'autres classes d'autres établissements et le développement du travail collaboratif.

Portail numérique individualisé

Il est devenu naturel pour les formateurs comme pour les apprenants de se connecter sur Internet pour y chercher de l'information, relever son courrier, télécharger des documents. Mais très souvent, les sources de données sont protégées. Pour pouvoir y accéder, il faut disposer des autorisations nécessaires et s'identifier. Les systèmes d'authentification sont variés et l'on se retrouve très vite à devoir gérer de nombreux identifiants - mots de passe.

Les ENT (Environnement Numérique de Travail) permettent de simplifier l'accès à toutes les sources de données et outils de communication nécessaires à un individu dans le cadre de son activité.

L'enseignement agricole a fait le choix de développer son propre ENT, OUNEA (www.ounea.fr). Se voulant complémentaire des initiatives régionales, il s'adresse à tous les membres de la communauté éducative ainsi qu'aux familles des apprenants. Il permettra, à terme, de nombreux services tels que la saisie de notes par les enseignants depuis leur domicile, la consultation des absences et des notes par les parents, l'accès à des espaces d'échange et de stockages ainsi qu'à des données thématiques pour les apprenants.

Des élèves, dispersés sur le territoire national, mais inscrits dans la même filière peuvent de cette façon se retrouver virtuellement pour partager des ressources, des expériences de stage, des points de vue.

Tout comme l'est Mélagri pour les enseignants au travers des conférences disciplinaires, OUNEA peut être **un puissant facteur de développement du sentiment d'appartenance à une communauté aux valeurs spécifiques qu'est l'enseignement agricole.**

Evaluer l'impact des TICE en formation

La rapidité avec laquelle les TICE se sont développées durant ces 30 dernières années n'a souvent pas laissé le temps d'évaluer correctement les usages proposés. Il est temps de corriger cette lacune, et sans figer pour autant la situation, encourager les chercheurs à conduire un certain nombre d'études pour mieux évaluer l'impact de ces technologies sur notre système de formation et de professionnalisation. Le développement de l'usage des TICE doit aller de pair avec les réflexions sur le sens des évolutions dont elles sont l'objet.

Proposition 4 - Adapter l'EPLEFPA aux défis d'une « société de la connaissance » en développant une fonction d'animation et de concertation pédagogique inter-centres (P4)

Réponse au besoin de transversalité pédagogique au sein de l'EPLEFPA

Il n'est pas tout à fait banal de constater que dans cet univers d'experts pluridisciplinaires que constitue un établissement d'enseignement agricole, il n'existe pas actuellement d'instance interne ad hoc (contrairement aux établissements d'enseignement supérieur et aux EPLE de l'Education nationale) donc de lieu physique, traitant des questions pédagogiques transversales, hormis le Conseil d'administration. Mais celui-ci a surtout pour mission, dans un ordre du jour en général chargé, de « régler par ses délibérations les affaires de l'établissement » et ne consacre que peu de temps aux débats sur les questions pédagogiques. Le Conseil d'administration n'exerce donc pas la totalité des compétences que lui confère le décret de 1985, faute de réflexions pédagogiques organisées en amont. Le besoin d'un lieu d'échange inter-centre, d'un lieu d'audition d'experts externes sur des questions intéressants tous les centres, est ressenti par tous.

Il est donc proposé **la création au sein de l'EPLEFPA d'une structure de concertation pédagogique, structure consultative, en amont du CA**, pouvant s'appeler « conseil d'animation et de concertation pédagogiques » traitant de toutes les questions pédagogiques transversales ci-dessus et présidée par le chef d'établissement.

Une telle instance existe dans les EPLE de l'Education nationale. Elle a été créée par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 dans son article 38 codifié en L 421.5. Elle pourrait être composée de représentants d'enseignants et de formateurs traduisant la diversité des centres et des sites, des disciplines et des champs professionnels. Elle pourrait se donner **un programme de travail d'année**, pourrait organiser l'audition de personnalités scientifiques au bénéfice de tous et fonctionner pour chaque séance sur un ordre du jour précis et connu de l'ensemble de la communauté éducative. Le directeur-adjoint pourrait être chargé d'assister le directeur de l'EPLEFPA en préparant les séances, en prenant tous les contacts nécessaires et en étant en lien avec les services de la DRAAF sur tous ces aspects (voir le point suivant). Une telle démarche pourrait donner lieu d'abord à expérimentation avec des établissements volontaires.

Pour que les choses soient bien comprises, il ne s'agit pas d'instaurer une sorte de hiérarchie pédagogique qui ne porterait pas son nom, et qui se heurterait à l'autonomie pédagogique et intellectuelle des enseignants et formateurs. Il s'agit

bien dans cette proposition de donner à l'EPLEFPA les moyens de traiter de questions qui se posent **au niveau de l'EPLEFPA**, qui concernent tous les centres, et dont les réponses traduisent la manière dont l'établissement relève certains défis de la « société de la connaissance ». Les TIC, à cet égard, peuvent venir en appui à ces actions transversales, comme vecteur d'échange et de coopération, permettant à l'EPLEFPA de devenir une organisation apprenante.

En outre, il est bien clair aussi qu'une telle démarche de coordination inter centre ne saurait se substituer au rôle qui doit rester essentiel des échanges et du travail en commun au sein des équipes pédagogiques et de formateurs (situations de formation pluridisciplinaires, organisation, évaluation). Mais à condition que ces temps d'échange comme les temps de pluridisciplinarité ne jouent pas comme variables d'ajustement, ou ne soient pas remplis par des tâches de gestion bureaucratique des dispositifs au détriment du sens.

La question du directeur adjoint chargé de la pédagogie

Tout d'abord il convient de ne pas perdre de vue la question de la responsabilité pédagogique du chef d'établissement, et pas seulement juridique, morale, financière ou organisationnelle.

Le chef d'établissement exerce son autorité sur des personnes dont une partie sont des enseignants et des formateurs. Ces derniers sont les responsables directs des actes d'enseignement et sont généralement très soucieux de leur autonomie pédagogique. Le chef d'établissement ne détient pas cette responsabilité directe ; en revanche il lui appartient de réunir en permanence toutes les conditions (sécurité, climat général, organisation des services d'enseignement, moyens matériels et financiers, projet d'établissement, etc) pour que les dispositifs de formation se déroulent dans les meilleures conditions de réussite, de sérénité et d'insertion scolaire, sociale et professionnelle des publics en formation.

La légitimité pédagogique d'un chef d'établissement est complexe et emprunte des chemins différents de la compétence disciplinaire. Dans tous les cas il doit manifester son intérêt et sa compétence pour les questions de formation, d'éducation, d'apprentissage.

Tout ceci pour dire que la formation des chefs d'établissement à leur responsabilité pédagogique doit être revisitée à la lumière des enjeux d'une société de la connaissance.

Pour ce qui concerne le directeur adjoint de l'EPLEFPA « chargé de la pédagogie » exerçant ses fonctions sous l'autorité du chef d'établissement, il convient d'infléchir son profil dans le cadre d'une société de la connaissance, en lui confiant, au-delà de ses fonctions de gestion des temps et des espaces pédagogiques, l'ensemble des tâches **d'ingénierie pédagogique et de formation** que requiert le suivi des questions transversales évoquées

précédemment. Il doit donc maîtriser d'expérience les pratiques pédagogiques liées aux trois voies de formation (scolaire, par apprentissage et formation professionnelle continue), bien connaître l'usage des TICE et leur impact et être capable d'entretenir des partenariats tant avec les centres de recherche qu'avec les établissements d'enseignement supérieur.

Proposition 5 - Préciser le rôle de la DRAAF en matière d'animation pédagogique et de mutualisation et d'échange des pratiques innovantes (P5)

On connaît déjà les besoins exprimés par les EPLEFPA à l'égard du niveau régional : appui aux échanges de pratiques inter-établissements, mutualisation des innovations, appui aux échanges avec les autres acteurs territoriaux de la « société de la connaissance », appui à la réalisation des « autres missions ».

Le rôle de la DRAAF est attendu sur deux points :

- comme lieu de pilotage, de décision, de concertation sur l'équilibre régional, entre les filières de formation, sur l'affectation des personnels,
- comme lieu aussi d'animation pédagogique et de mutualisation.

Ci-après est développé ce deuxième point autour de la question : **Comment une démarche d'animation pourrait elle se mettre en oeuvre ?**²²

Le cadre de la réflexion s'appuie sur les points suivants :

- il ne s'agit en aucune façon d'une démarche visant à une évaluation individuelle ou collective de pratiques pédagogiques locales par l'échelon hiérarchique,
- ce travail vise à instaurer un échange entre les différents acteurs que sont les établissements d'enseignement public, les équipes d'enseignants et de formateurs, et doit servir de base à une analyse nationale par l'Inspection.

La proposition s'appuie sur les points suivants :

- le niveau régional anime le réseau des EPLEFPA à partir du recueil d'information des pratiques locales, le niveau local étant le niveau de responsabilités et d'organisation pédagogique
- le niveau local organise les actes pédagogiques et la vie éducative et recueille l'information pour le niveau régional comme indiqué.

²² Il s'agit là de la contribution demandée à Yann DORSEMAINE, DRAAF, membre du groupe de travail pour cette étude OMM.

A ce titre, il semble que le rôle de l'adjoint du directeur d'établissement mérite d'évoluer, dans un cadre qui outre l'enrichissement des tâches qui sont les siennes au travers des liens nécessaires avec l'organisation dont il est déjà responsable, permet d'élaborer et de suivre une réelle politique publique sur les aspects pédagogiques, en s'appuyant en matière d'animation de l'établissement sur une capacité d'autonomie suffisante.

Celle-ci peut se voir au travers de deux types d'opportunités :

- les opportunités existantes, tels que stages, voyages, activités socioculturelles, pluridisciplinarité,
- mais également au travers des opportunités à venir et notamment l'utilisation des marges d'autonomie pédagogique résultant des heures libérées par la rénovation du bac professionnel et des BTS... voire des autres filières.

A ce titre, il semble nécessaire que soit recommandé, vis à vis de ces personnels de direction sous statut d'emploi, un cadre qui correspond à une obligation de résultats plutôt que de rester dans un cadre de gestion de moyens ; ceci permettra, en même temps, de renforcer la logique d'autonomie indiquée ci-dessus.

Ceci pourrait se traduire de la façon suivante :

- animation locale sur les pratiques menées dans l'établissement en utilisant pour faciliter le travail d'animation régionale un certain nombre d'indicateurs locaux sur lesquels il y a consensus pour permettre ensuite une mutualisation régionale,
- rédaction de documents normalisés dans la présentation, mais pas dans le contenu, pour permettre là encore l'animation régionale mais laissant bien évidemment une part significative aux observations locales.

A partir de ce travail de recueil d'information, le niveau régional pourrait intervenir dans une logique de mission et non pas de gestion, ceci se traduisant par une lettre de mission du DRAAF relative à l'ingénierie pédagogique. Cette démarche devrait trouver sa correspondance dans un point de la lettre de mission des directeurs d'EPLFPA qui pourrait être également consacrée à l'ingénierie pédagogique.

L'objectif de cette mission régionale, là encore dans une logique de résultats et non pas de moyens, consiste dans le recueil des données pratiques locales et la mise en cohérence de ces données, à destination de deux niveaux : le niveau national pour aider à la diffusion des connaissances et des pratiques innovantes,

le niveau régional qui a en charge la valorisation inter établissements des pratiques innovantes.

Le recueil des données au niveau local est effectué par des groupes mixtes d'analyse de pratiques éducatives regroupant les différents membres d'un établissement, qu'il s'agisse bien évidemment d'enseignants, de CPE, des Directeurs adjoints....

L'Inspection et le Système national d'appui à l'innovation pourraient utilement organiser la diffusion de bonnes pratiques et de l'innovation, et apporter un appui méthodologique.

Proposition 6 - Construire un lien organique entre chaque Grand Etablissement/pôle de compétences et les établissements d'enseignement technique situés dans l'inter région qui leur correspond, autour de trois axes : la formation continue scientifique des enseignants et formateurs, le montage et le portage des licences professionnelles, la participation de certains enseignants aux activités de recherche (P6)

La présence des deux ordres d'enseignement (technique et supérieur) au sein du même ministère a souvent été considérée comme un atout en offrant un système complet d'enseignement, du CAP au doctorat. Mais, entre eux, le passé a prouvé que les liens n'étaient pas spontanés, du fait des différences de logique : l'enseignement supérieur a le souci de son excellence scientifique et de sa lisibilité internationale ; l'enseignement technique a une préoccupation de professionnalisation, de socialisation de ses publics, et d'un ancrage territorial.

Pourtant plusieurs évolutions lourdes poussent dans le sens d'un meilleur lien :

- ce sont deux ordres d'enseignement de petite taille, comparés aux systèmes éducatifs de l'Education nationale, et qui maillent le territoire,
- ces deux ordres d'enseignement sont traversés des mêmes questions scientifiques,
- la mise en place du système « LMD » a fourni un enjeu majeur d'articulation par la licence professionnelle, maillon qui manquait pour le passage continu d'un système vers l'autre, favorisant les poursuites d'étude,
- l'ancrage des établissements d'enseignement technique dans les territoires et dans les milieux professionnels peut en faire des partenaires attractifs pour l'enseignement supérieur agricole,

- la question du recrutement des étudiants dans l'enseignement supérieur conduit celui-ci à s'intéresser à ce qu'un maximum d'élèves de l'enseignement technique accède à l'enseignement supérieur agricole.

Malgré ces intérêts réciproques, les faits montrent que les coopérations entre ces deux ordres d'enseignement ne vont pas de soi et qu'elles dépendent souvent, pour exister, du dynamisme et de la volonté de quelques personnes.

Certes les anciens Etablissements publics nationaux (EPN : CEMPAMA, Florac, CNPR, CEZ), désormais intégrés dans des établissements d'enseignement supérieur ont vocation à assurer un appui aux établissements d'enseignement technique mais leur cœur de métier concerne surtout soit l'innovation pédagogique soit des actions correspondant à leurs missions statutaires (voir la proposition 7). Notre proposition se situe à côté et en complément du rôle des ex EPN. Il convient en effet d'affirmer que les Grands Etablissements et leur pôle de compétence de rattachement ont une responsabilité particulière vis-à-vis des établissements d'enseignement technique dans trois domaines clés, reliés entre eux et en rapport direct avec les défis de la « société de la connaissance » :

⇒ *Le soutien à l'actualisation des connaissances scientifiques des enseignants et formateurs de l'enseignement technique agricole* dans les domaines des sciences biologiques, des sciences agronomiques, de l'écologie, des sciences de l'alimentation et des sciences sociales. (C'était déjà l'une des recommandations de l'audit de modernisation consacré à l'enseignement agricole en 2006 et conduit par l'IEA, le CGEFI et le CGGREF). Une idée simple est de profiter de la situation géographique des Grands Etablissements et des pôles de compétences en sciences et technologies du vivant et de l'environnement, pour offrir inter régionalement un programme de formation continue des enseignants et formateurs des établissements d'enseignement technique situés dans la mouvance du pôle. Par exemple AgroParis tech pour les établissements d'Ile de France /Nord, AgroCampus Ouest et Pôle ESTIVE pour les établissements du Grand Ouest et Centre, AgroSup Dijon et AGRALE pour ceux du Grand Est, SupAgro Montpellier pour ceux du Sud Est, Agri Campus-Toulouse pour ceux du Sud Ouest. **La formation continue scientifique et technologique des enseignants et des formateurs, au-delà de l'action directe sur l'actualisation de leurs connaissances, peut constituer un formidable dispositif de capitalisation des connaissances dont on a besoin, non seulement au service de l'enseignement agricole tout entier, mais aussi au service de la recherche et du développement. Chaque session de formation est en effet l'occasion de réaliser une synthèse actualisée des connaissances et des débats sur un sujet donné, nourrie des pertinentes questions des enseignants et des formateurs.**

⇒ *le soutien à la mise en place des licences professionnelles dans l'enseignement technique.* Faute d'un engagement suffisant des établissements de l'enseignement supérieur agricole (ESA) au départ de la création des licences professionnelles, les établissements d'enseignement technique se sont adressés souvent directement aux universités proches, qui délivrent le diplôme. Il est proposé que chaque pôle d'enseignement supérieur participe désormais à l'ingénierie des projets dans ce domaine, participe aux cursus de formation et co-habilite le diplôme avec les universités situées dans leur mouvance. Les licences professionnelles constituent un sujet éminemment stratégique vis-à-vis de l'avenir des BTSA, mais constituent aussi un enjeu pour le recrutement dans l'ESA.

⇒ *la participation d'enseignants des établissements techniques à des activités de recherche.* On a déjà vu tout l'enjeu pour ces enseignants d'être en contact avec « la science en train de se faire ». Il conviendrait d'ouvrir un chantier sur ce sujet afin d'examiner les conditions dans lesquelles des enseignants du technique et en priorité ceux qui interviennent en classes de BTSA et en licence professionnelle pourraient être associés à des activités de recherche conduites au sein des Unités mixtes de recherche auxquelles l'ESA participe.

Mais l'ensemble de cette proposition ne verra sa concrétisation qu'à deux conditions :

- s'il se crée **un lien organique** entre chaque Grand Etablissement/Pôle de compétences et les établissements d'enseignement technique de leur mouvance et si des personnes, choisies sur profil soit dans les pôles d'enseignement supérieur soit dans les établissements d'enseignement technique, consacrent du temps à l'animation de cette interface,
- si des financements pour la formation continue sont dégagés.

Le terme de lien organique ou d'interface veut signifier que les liens entre ces deux ordres d'enseignement doivent être le résultat d'une co-construction « à bénéfice réciproque », pouvant prendre la forme juridique de Groupement d'intérêt scientifique (GIS) ou de groupement d'intérêt public (GIP).

Proposition 7 - Relancer l'innovation et la recherche pédagogique, domaines qui sont de la responsabilité des ex-EPN et des établissements dédiés à l'appui à l'enseignement technique (Eduter au sein d'AgroSup Dijon et ENFA), en sélectionnant quelques thématiques nationales et questions fortes (P7)

Une « société de la connaissance » est une société qui fait une place importante à la créativité et l'innovation. Or l'enseignement agricole a été longtemps considéré comme un laboratoire avancé d'innovation pédagogique. Il doit le rester car il offre des espaces de construction de la culture qui sont peut-être moins accessibles dans l'enseignement général. Un contexte budgétaire devenu difficile n'appelle pas à un repliement de la réflexion, mais induit au contraire un besoin de nouvelles réflexions et de renouvellement des thématiques et des questions.

En rapport avec les défis de la société de la connaissance, on peut repérer des thématiques d'appui et des questions.

Les thématiques d'appui selon les compétences des structures d'enseignement supérieur dédiées à cette fonction sont notamment :

- l'aide méthodologique en matière de diagnostic territorial,
- l'individualisation des parcours dans le cadre de la réforme de la voie professionnelle,
- l'appui aux expérimentations sur les exploitations agricoles et dans les ateliers technologiques,
- l'accès des enseignants aux résultats des recherches en éducation et en didactique professionnelle,
- l'accès des enseignants aux nouvelles technologies éducatives,
- la mutualisation des pratiques innovantes (en lien avec les DRAAF).

Les questions : on peut formuler quelques-unes d'entre elles qui paraissent se poser dans la droite ligne des réflexions précédentes, et dont devrait s'emparer la recherche pédagogique.

- quels supports et méthodes pédagogiques mobiliser pour appréhender la complexité des rapports agriculture/société et la diversité des modèles de développement de l'agriculture dans un contexte de développement durable. Des démarches comme « l'Etude du Milieu » des années 1970-80 doivent être réinventées ?,

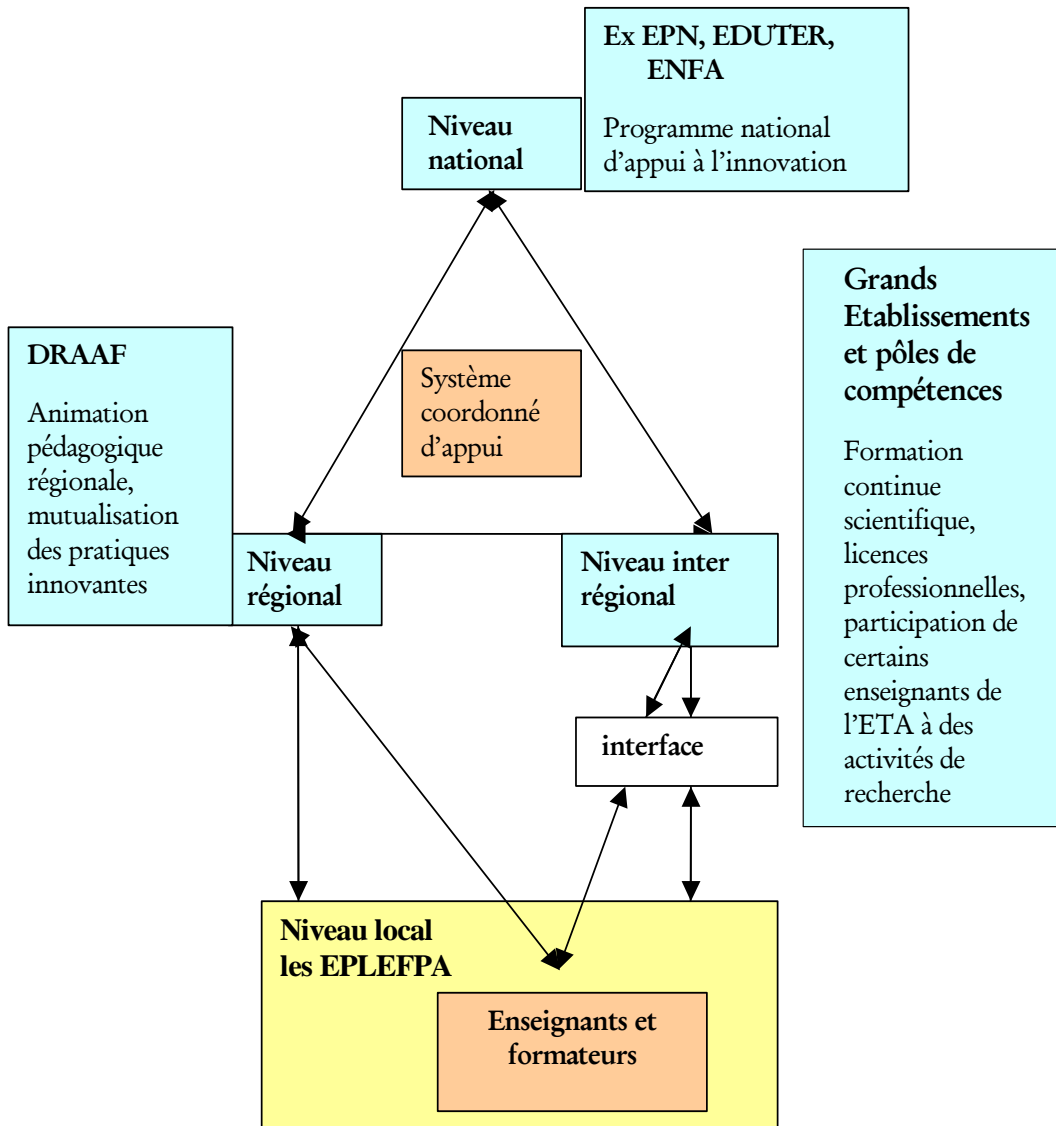
- place et rôle d'un enseignement d'écologie dans les divers domaines professionnels couverts par l'enseignement technique agricole,
- comment maintenir la confrontation des élèves à la réalité, une des spécificités majeures de l'enseignement agricole, alors qu'on assiste souvent à un repliement sur la salle de classe ? Comment aider les enseignants à affronter en équipes engagées et attachées à construire des situations de formation, les questions parfois imprévues du terrain ?,
- comment s'adapter aux nouveaux publics ? Comment promouvoir l'individualisation des parcours dans une culture de formation scolaire ?

Les propositions P4, P5 et P6 correspondent aux trois niveaux et nature d'appui à l'enseignement technique agricole :

- le niveau de l'animation régionale, avec le rôle des DRAAF,
- le niveau interrégional avec le rôle des Grands Etablissements et des pôles de compétences,
- le niveau national qui est celui des ex EPN et des établissements d'enseignement supérieur, qui ont une mission statutaire d'appui à l'enseignement technique agricole.

Ces trois niveaux d'action ne sont pas indépendants et doivent faire l'objet d'une coordination au niveau national. Le schéma ci-dessous illustre le propos, en faisant ressortir l'ensemble des acteurs concernés et les liens entre eux :

Schéma ci-après mettant en évidence la complémentarité des rôles entre les différents niveaux concernés par les enseignants et les formateurs et « la société de la connaissance ».



Conclusion

L'entrée par « la société de la connaissance » fournit des clés de lecture inédites et stratégiques pour l'enseignement technique agricole ainsi que des clés pour son développement. Une telle entrée implique en effet **de se reposer la question du sens de cet enseignement** et de sa place dans plusieurs ensembles : dans la société d'abord, dans le système général de l'enseignement agricole ensuite, dans les territoires ruraux enfin.

L'enseignement agricole, ses enseignants et formateurs apportent, on l'a vu, une contribution décisive à la société de la connaissance. Le rapprochement entre la société et l'enseignement agricole constitue une nouvelle légitimité de l'enseignement agricole par la capacité qu'il a de traiter des questions qui sont devenues des questions de société (alimentation, nutrition, préservation des ressources naturelles, problèmes éthiques, problèmes d'acceptabilité sociale des risques) et non plus des questions strictement agricoles. Ces enjeux stratégiques, pour lesquelles les réponses sont à construire, sont suffisamment forts pour que se maintienne un enseignement agricole innovant dans un ministère technique. En outre, le maillage territorial des établissements est un atout en terme de diffusions de connaissances dans le monde rural et en terme d'aménagement des territoires.

Ajoutons qu'au moment où des voix s'élèvent pour évoquer l'urgence d'une éducation à la créativité dans l'enseignement²³, il est intéressant de constater que c'est au sein d'un enseignement technique et professionnel qu'existe et se développe une expérience féconde de médiation culturelle, manifestant ainsi ce que rappelait Louis MALASSIS²⁴ à savoir l'importance de la prise en considération des trois composantes culturelles pour une vision globale : la culture des savoir-faire, la culture scientifique, et la culture artistique.

L'entrée par « la société de la connaissance » remet les enseignants et les formateurs au cœur de leur mission et montre finalement que l'enseignant est le personnage-clé de cette société, ce qui est de nature à rassurer quant aux craintes que suscite parfois l'arrivée en force d'Internet. La médiation de l'enseignant reste en effet essentielle et ne peut pas être remplacée par une technologie de communication, si élaborée soit-elle. Les enseignants et formateurs apportent ainsi à leurs publics des outils de compréhension non seulement du triptyque

²³ Maryline Baumard et Benoît Floch'h : la créativité, clé de tous les savoirs. Le Monde 16 septembre 2009

²⁴ Louis MALASSIS : *enseignement agricole et développement culturel* . Intervention dans le colloque sur « l'enseignement agricole, quels apports à la société ? » organisé les 28 et 29 avril 1999 à l'UNESCO

« agriculture, alimentation, environnement » mais aussi de la société en général par la capacité qu'ils ont dans l'enseignement agricole d'articuler des objectifs disciplinaires avec des objectifs transversaux.

Par la diversité des voies de formation, ils peuvent proposer des chemins d'accès à la connaissance adaptés à la diversité de plus en plus grande des publics, publics appartenant désormais à toutes les origines sociales. Ils peuvent en particulier par des supports pédagogiques mobilisateurs réconcilier certains publics en difficulté avec la « société de la connaissance ».

Mais paradoxalement, les TIC qui sont censés favoriser les échanges, induire des collaborations, accroître l'intelligence collective, n'ont pas pour autant supprimé, pour les enseignants et formateurs, les pesanteurs, les rigidités, les effets de rupture pour l'accès à la diversité des connaissances et des compétences dont ils ont besoin pour l'exercice de leur métier. Un tel chantier montre aussi toute l'importance qu'il y a à raisonner ces questions à plusieurs niveaux simultanément pour créer les conditions d'une meilleure cohérence d'ensemble et construire ou conforter les relations nécessaires.

C'est le sens des propositions émises qui, de manière complémentaire, visent :

- à la création d'une interface organisée entre les pôles de compétences (ou les Grands Etablissements) et les établissements d'enseignement technique pour la formation permanente des enseignants et formateurs, l'appui aux licences professionnelles et les activités de recherche des enseignants de l'enseignement technique,
- à la relance et le financement de l'innovation, de la recherche pédagogique et de la formation continue des enseignants et formateurs?
- au renforcement de la compétence professionnelle des enseignants et formateurs,
- à un parcours professionnel plus ouvert qu'actuellement pour les enseignants et formateurs et un meilleur suivi de carrière,
- à une meilleure organisation et animation de la vie intellectuelle des EPLEFPA,
- à une animation régionale inter EPLEFPA très active, sur la mutualisation des pratiques innovantes et l'ingénierie pédagogique assurée par les DRAAF.

Terminons le propos pour dire que la société a besoin d'un enseignement agricole, qui reste créatif et innovant. C'est ainsi qu'il poursuivra son active contribution à une « société de la connaissance », et par là, continuera d'affirmer son rôle et son sens.

Annexes

- lettre de cadrage
- composition du GEFE
- liste des personnes sollicitées
- table des sigles
- publications antérieures de l'OMM

Le groupe d'étude de la filière d'emplois "les enseignants et la société de la connaissance" s'est réuni sous la présidence de Monsieur Eric Marshall :

- le 12 décembre 2007
- le 17 juin 2008
- le 10 décembre 2008
- le 24 mars 2009

**Les enseignants et la société de la connaissance
Le cas des enseignants et formateurs de l'enseignement
technique agricole**

Contexte, périmètre du sujet et questions clés

Eric MARSHALL, IGGREF au CGAAER, président du Groupe d'étude

Introduction :

Le présent projet répond à la sollicitation formulée par le Directeur Général de l'Enseignement et de la Recherche lors du comité d'orientation de l'Observatoire des missions et des métiers (décembre 2006).

Cette instance a validé ce projet et l'a inscrit dans les actions à engager en 2007.

Le contexte du sujet

Le terme « **société de la connaissance** » s'est progressivement substitué à celui de société de l'information : elle traduit l'extraordinaire développement des moyens technologiques modernes d'accès aux informations, les possibilités d'un accès pour tous, l'ampleur et la diversité des informations, leur mondialisation, la rapidité aussi de leur obsolescence, le temps limité pour les traiter. Pour autant la connaissance n'est pas l'information. Une connaissance est un outil de compréhension du monde par le traitement d'informations qui prennent alors leur sens. L'information seule est une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder au sens. Le terme « société de la connaissance » renvoie donc aux processus d'accès à la connaissance, comme aux processus de création des connaissances (la recherche), et de création d'innovations.

On comprend alors que les enseignants qui ont vocation notamment à transmettre des connaissances contribuant à donner aux élèves une lecture du monde, soient au cœur d'une société de la connaissance.

Le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 a assigné à l'Union européenne un objectif ambitieux : « *faire de l'Europe d'ici à 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »* ». Une liste d'objectifs opérationnels en a résulté dont des objectifs en matière d'éducation et de formation qui incluent l'amélioration de l'éducation et la formation des enseignants et formateurs.

Pour les enseignants, apparaissent alors plusieurs axes de réflexion :

- la question de la **mise à jour des propres connaissances** des enseignants dans un monde qui évolue sans cesse ;

- l'évolution de leur métier qui ne se réduit pas à la transmission de connaissances mais qui doit aussi permettre de **guider les apprenants sur les chemins d'accès** à la connaissance et aux compétences tout au long de la vie ;
- la question de l'essor de **l'utilisation des TIC et des changements** qu'ils induisent : usage des nouvelles technologies éducatives, l'enseignement ouvert et à distance, l'acquisition de compétences propres en matière de TIC ;
- la question **des sources alternatives et informelles de « connaissance »** pour les élèves, leur concurrence avec les sources formelles, et la perte du monopole de l'école en la matière ;
- La question de **l'enseignement à distance** permis par les nouvelles technologies ;
- l'accès à la **connaissance des autres civilisations**.

Le périmètre du sujet pour les enseignants de l'enseignement agricole.

Au-delà des aspects généraux ci-dessus, il s'agit **d'étudier les réponses spécifiques** pour ce qui concerne aussi bien les enseignants que les formateurs de l'enseignement agricole.

Au sein de la société de la connaissance, au sens le plus large, les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole sont confrontés, au-delà des questions communes avec l'Education nationale, à des aspects plus particuliers, que l'on peut résumer ainsi :

- l'enseignement agricole est particulièrement concerné par **l'évolution de la place de l'agriculture dans la société**, traversée par trois principaux enjeux sociétaux : les questions de **préservation des ressources naturelles**, les questions de **sécurité alimentaire**, **l'équilibre des territoires ruraux**, l'ensemble dans une perspective de développement durable (référence « au Grenelle de l'environnement » mais aussi à « l'agriculture au cœur de la société »). Il y a là de nouvelles sources de connaissances et de compétences et des enjeux scientifiques. En tout cas il y a un **rapprochement entre l'agriculture et la société** : les questions agricoles sont de véritables questions de société, réciproquement les questions de société interrogent les questions agricoles (ex : le développement durable ; préoccupation du temps long). On passe d'un enseignement pour les agriculteurs et les professions connexes à un enseignement pour notre société.
- d'autant que le public de l'enseignement agricole est devenu un **public à plus de 80 % d'origine urbaine**, donc n'ayant pas au départ une culture rurale ou une culture du vivant (c'est vrai aussi des enseignants).
- les **établissements s'inscrivent dans un territoire**, qui est à la fois contexte social, culturel et politique, support pédagogique, objet de connaissances et d'acquisition de compétences.
- l'enseignement agricole prépare à des métiers que les enseignants et formateurs doivent **bien connaître** pour orienter leurs élèves et sélectionner avec pertinence les **situations de travail** en vue de l'acquisition de compétences pour leurs publics.

Pour résumer, le chantier OMM vise à comprendre la manière dont les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole accèdent à l'intelligence (ou restent « intelligents »

- **des évolutions de l'agriculture dans la société**
- **des débats scientifiques correspondants**
- **des politiques publiques qui régissent l'enseignement agricole**
- **des métiers auxquels ils préparent leurs élèves y compris les métiers émergents**

- de leur discipline d'enseignement
- des territoires qui les concernent (proches ou plus lointains)
- des nouvelles technologies éducatives et d'accès à l'information

Comment leur lieu de travail (l'établissement) s'organise pour cela et favorise l'innovation et la créativité ?

Quels sont les freins pour toutes ces quêtes de connaissances ?

Sur ce dernier point, il conviendra en particulier d'apprécier l'ampleur des multiples risques d'effets de rupture dans les chaînes de connaissances, afin d'en prévenir les effets

- la rupture **entre savoirs académiques et savoirs cliniques** (connaissances des pratiques sociales des métiers), **entre connaissances et compétences**. Ce sont les risques du repliement sur la salle de classe et une moins grande confrontation des élèves aux réalités sociales et professionnelles, une moins grande capacité à orienter les élèves sur les métiers, un risque toujours présent de « décontextualisation » des savoirs, surtout dans une phase de renouvellement des générations d'enseignants
- les ruptures **entre savoirs académiques et connaissance des dynamiques territoriales** dans lesquelles s'insèrent les établissements ; cest la question de l'adaptation régionale des formations et de l'exercice d'une capacité d'initiative en la matière.
- la rupture **entre savoirs académiques et savoirs scientifiques** (sciences en train de se faire). Comment les connaissances académiques restent-elles perméables aux questions scientifiques vives, objet d'interrogations de la part des élèves ?
- la rupture **entre les savoirs liés à l'agriculture et ceux liés à la nature**, entre l'agronomie et l'écologie, ou entre les métiers de l'agriculture et ceux de l'aménagement
- les ruptures **entre production et alimentation** , c'est à dire entre les maillons de la chaîne alimentaire.
- les ruptures **entre sciences sociales et sciences bio techniques du vivant** par affaiblissement de l'interdisciplinarité ou de démarches d'intégration des connaissances autour d'objets complexes (aliment, eau, énergie, biodiversité, climat, paysage...)
- rupture institutionnelle **entre les EPL et les DDAF** qui fait que les établissements sont moins en contact avec les politiques publiques qui régissent l'enseignement agricole (politique agricole, environnementale, alimentaire, rurale)
- les ruptures **entre les savoirs d'ici et les savoirs d'ailleurs** : densité des comparaisons internationales (en termes d'alimentation, de techniques, de dynamiques rurales).

Les questions qui en découlent pour l'étude OMM. Elles sont (provisoirement) au nombre de sept.

1- L'accès aux évolutions des connaissances : La question de l'actualisation permanente des connaissances des enseignants dans l'enseignement agricole, qui doivent rester experts de leur discipline, utilisateurs de nouvelles technologies éducatives,.

La question se pose à trois niveaux:

- celui de l'évolution des sciences du vivant et des sciences sociales ;
- celui de l'évolution des techniques et des technologies ;
- celui de l'évolution des politiques publiques qui régissent l'enseignement agricole.

Quelles sont les aujourd'hui les modalités (ou les nouvelles modalités) de formation continue?

Les enseignants sont-ils engagés dans les FOAD au-delà des CFPPA ?

Quels rapports ont-ils avec la recherche ?

Quels rapports avec les nouveaux outils d'accès à la connaissance (internet,...) ?

Les travaux réalisés au sein de la communauté éducative par l'OMM sur les métiers TIC en EPL donnent quelques éléments socles de constats et de besoins sur l'appropriation des technologies de la communication au sein des EPL.

2- La connaissance des métiers auxquels les enseignants préparent leurs élèves: La question pour les enseignants et formateurs du passage des connaissances aux compétences dans un enseignement à vocation professionnelle.

Nous sommes dans un enseignement technologique qui ne fait pas que transmettre des connaissances mais qui prépare à des compétences pour l'exercice de métiers précis, que l'on classe généralement dans quatre familles professionnelles plus ou moins disjointes : production, transformation, aménagement et services en espace rural.

Ce point aborde les rapports entre **connaissances et compétences, entre connaissances et métiers.**

Comment les enseignants accèdent-ils à (ou entretiennent-ils) leur connaissance des métiers auxquels ils préparent leurs élèves et la connaissance des situations de travail, leur permettant de gérer au mieux les situations de professionnalisation et d'orienter leurs élèves?

Cette question est loin d'être évidente du fait que la plupart du temps les enseignants n'ont pas l'expérience des situations de travail. Sortis le plus souvent d'un appareil de formation académique, il est donc intéressant de savoir comment ils font le lien entre connaissances et compétences, comment ils s'informent des métiers et de leurs évolutions, et comment ils s'imprègnent d'une culture technologique. Il s'agit là d'essayer de voir quels rapports ils entretiennent avec ce qu'on nomme le terrain et plus généralement avec tous les lieux de professionnalisation. Secondairement il serait intéressant de voir comment les référentiels professionnels constituent bien pour eux (ou ne constituent pas) un référent, le référent n'étant pas seulement les questions de contenus académiques de programme.

3- Le parcours professionnel des enseignants Le point précédent rejoint une autre question qui est la possibilité pour les enseignants, afin de mieux connaître les situations de travail, de pratiquer une césure dans leur carrière (stages en entreprises et/ou dans des collectivités territoriales, séjours à l'étranger) .

La question se pose des passages à organiser pour que l'enseignant soit davantage un professionnel dans la formation. Comment être confronté aux évolutions concrètes des situations de travail, des évolutions technologiques, scientifiques et sociétales ? Ce point rejoint les problématiques des parcours professionnels diversifiés des enseignants (chantier OMM en cours de rédaction finale).

4- Une intelligence de la complexité par les pratiques interdisciplinaires : La préparation des enseignants à la pratique de l'interdisciplinarité

Toutes ces dimensions, que ce soit l'appréhension des situations de travail, ou que ce soit l'accès à des objets complexes (climat, sol, eau, biodiversité, paysage, ...), la connaissance des dynamiques territoriales qui croisent plusieurs champs de connaissances, exigent de la

part des enseignants et formateurs une pratique pédagogique de l'interdisciplinarité. C'est une forme particulière d'accès aux connaissances et aux compétences, particulièrement nécessaire dans l'enseignement agricole. Quels sont les freins aux pratiques d'interdisciplinarité ou d'intégration des savoirs ? La formation initiale fait-elle une place suffisante à cette dimension qui justifie que tous les enseignants et formateurs de toutes les disciplines sont **confrontés aux mêmes problématiques de la complexité ?**

5-La connaissance des territoires : Entre les établissements et le niveau national ou international, le niveau territorial s'interpose et prend de l'épaisseur, comme sources de nouvelles connaissances et compétences.

Plusieurs aspects méritent d'être soulignés :

- si on assimile le territoire à la région, il y a à ce niveau une **nouvelle organisation** de l'enseignement agricole dans laquelle s'insèrent les établissements (PREA, PRDF, CREA) pilotée par les DRAF dans le cadre du pôle « Economie agricole et Monde rural ». Le renforcement de ce pôle régional en tant que pilote de toutes les politiques publiques du MAP interroge sur la contribution des EPL.
- si on assimile le territoire à des espaces ruraux ou à des microsociétés, il y a là de nouvelles évolutions et de **nouveaux enjeux territoriaux** pour la place de l'agriculture durable et d'une alimentation de qualité et pour l'enseignement agricole (recrutement, bassins d'emploi, transports, services publics, formations « services »...).
- si on assimile le territoire à un objet d'enseignement, il fournit de très bons supports pour appréhender le « multi-acteurs » (conflits/coopérations), le « multi-niveaux » (exploitations, bassins versants, pays, terroirs, ...), les projets de territoires, et pour **construire des diagnostics territoriaux**, bases de projets d'établissement.
- demain les DRAF auront davantage de poids pour des adaptations régionales des formations et **l'animation du réseau** des services et des établissements du MAP. Les formateurs et enseignants sont-ils prêts à se saisir de cette capacité d'initiative ?
- quels rapports les enseignants et formateurs ont-ils avec le niveau territorial en tant que tel, au delà du périmètre de leurs établissements ? Ceci rejoint la manière dont les établissements exercent la **mission de développement des territoires ou la mission de coopération internationale**.

Les chantiers OMM portant l'un sur l'Appui au développement des territoires ruraux et le second sur les ingénieurs en EPL ont permis d'établir des recommandations notamment sur l'animation du réseau d'EPL par le niveau régional.

6- Une capacité d'innovation

Le terme de « société de la connaissance » renvoie à recherche et innovation. L'enseignement agricole en particulier a été longtemps considéré comme un laboratoire avancé d'innovations. Il doit le rester car il offre des espaces de construction de la culture qui sont peut être moins accessibles dans un enseignement général. Un contexte plus difficile aujourd'hui n'appelle pas à un repliement de la réflexion, mais induit au contraire un besoin de nouvelles réflexions et de renouvellement des questions. Il conviendra de repérer comment les enseignants et formateurs restent des innovateurs dans leurs pratiques pédagogiques, dans la manière dont ils conçoivent leur métier au sein de l'établissement, dans la manière dont ils se saisissent ou non des opportunités (de toute nature) offertes par l'environnement

7 - L'animation de la vie pédagogique de l'EPL L'animation de la vie pédagogique de l'établissement serait finalement un des moyens pour éviter les ruptures évoquées ci-dessus, et cimenter les choses tant à l'interne qu'en externe. Or on peut faire trois constats :

- l'administration d'un côté, les enseignants et formateurs de l'autre constituent le plus souvent des **univers culturels disjoints**.
- le directeur adjoint n'a pas la **légitimité** pour animer la vie pédagogique de l'établissement ; il reste un organisateur d'emplois du temps
- aucun enseignant ne fait partie de l'équipe de direction.

Pour toutes ces raisons il convient de réfléchir à de nouvelles formes d'organisations de l'EPL en matière pédagogique, pour y faire entrer le débat scientifique et technique, les pratiques interdisciplinaires autour du diagnostic territorial, la connaissance des politiques publiques etc... Il y a des propositions à faire à ce niveau.

Les sept entrées : Accès aux connaissances, Connaissances des métiers, Parcours professionnalisant, Complexité des situations et des problématiques, Irruption des dynamiques territoriales, Innovations, Animation de communauté de travail donnent **la trame aux prochains travaux** devant être menés par le groupe de travail de l'OMM.

L'objectif est d'aboutir à des propositions concrètes de recommandations notamment en terme de gestion des ressources humaines afin de faciliter l'adaptation des enseignants formateurs et de l'encadrement de l'enseignement technique agricole au service du développement durable des territoires ruraux.

Les modalités du chantier :

De tels questionnements, s'ils relèvent des attributions reconnues à l'Observatoire des missions et des métiers, semblent – au regard de leur complexité – requérir une approche différente de celles qu'il met généralement en oeuvre.

Une phase de « *pré-enquête* » à conduire auprès de deux EPLEFPA judicieusement choisis devra permettre la formalisation d'un premier « *état des lieux* ». Il s'agira, en sollicitant un large échantillon d'agents en poste dans ces deux communautés éducatives, d'apporter des éléments de réponse aux questions ci-après :

- Comment ces membres se préparent-ils à l'évolution du métier d'enseignant ou à des fonctions éducatives ?
- Comment conçoivent-ils demain leur rôle au service de la triple insertion des apprenants ?
- Comment envisagent-ils le développement des spécificités de l'enseignement technique agricole : place et rôles du territoire et de ses acteurs, de l'exploitation et/ou du hall technologique, des TIC et TICE, de collaborations avec des instituts de recherche et/ou de vulgarisation, de partenariats internationaux...
- Quelles sont leurs attentes quant à l'animation pédagogique de l'établissement en lien avec son environnement social, économique, scientifique, culturel... ?
- Quelles sont leurs projets professionnels et leur représentation d'une carrière intégrant un ou plusieurs emplois ?
- ...

Pour engager la phase « prospective », plus qu'une observation et une analyse de pratiques professionnelles au sein des EPLEFPA, fussent-elles identifiées ici ou là comme innovantes, il paraît plus pertinent, dans un premier temps, d'engager une consultation d'experts. C'est sur la base d'une synthèse des propos ainsi recueillis adossée à une revue de littérature ciblée que pourra être formulé un « *diagnostic problématisé* ».

Les images de futurs souhaitables et nécessaires identifiées en aval de cette première étape seront – après validation par le comité de pilotage – proposées à des panels d'enseignants, de formateurs, de cadres en charge d'établissements, d'apprenants, d'employeurs, d'élus territoriaux.... Il leur appartiendra de formuler toutes propositions, points de vigilance, indicateurs... identifiés comme autant de ressources et de points de repère pour faire advenir un enseignement professionnel agricole qui s'ancre dans une triple excellence : celle de l'insertion par le diplôme, celle de l'insertion par l'emploi et celle qui conduit à une citoyenneté accomplie au sein de territoires dynamiques.

Compte tenu de la nature et du format de cette étude, il apparaîtrait nécessaire de solliciter l'accompagnement scientifique d'un expert de la problématique de l'étude.

Composition du groupe d'étude de la filière d'emplois (GEFE)

Nom	Structure
Eric MARSHALL	Président du GEFE - ENESAD Dijon
Jean-Louis BUER	DGER
Hervé SAVY	DGER
Jean-Pascal FAYOLLE	DGER
Jean MONTUSSAC	représentant l'association des directeurs et directeurs adjoints des EPLEFPA
Yann DORSEMAINE	représentant le groupement des DRAAF
Hubert GOGLINS	représentant les chefs de SFRD
Pascale MARGOT-ROUGERIE	SG / SRH
Denis FEIGNIER	SG / SRH / SDMEC
Marie-Hélène MONIER	SG / SRH / SDDPRS
Sabine BAUDEMONT	SG – SDMEC - BEA
Françoise HERAUT	CFPPA de Périgueux
Gérard VIGNALS	EPLFPA Auzeville
Jean ROINAT	EPLFPA Saint Ismier
Annick BOUROUILLOU	EPLFPA Chartres
Doris PRECHEUR	EPLFPA Courcelles-Chaussy
Christine RAIFFAUD	EPLFPA La Roche sur Yon
Marcel FERREOL	Inspection de l'enseignement agricole
Roland LABREGERE	Chargé d'étude OMM (ENESAD Dijon)
Constant LECOEUR	Président de l'OMM
Anne-Marie MITAUT	Directrice de projet - OMM
François GRANIER	Responsable des études - OMM

Liste des personnes sollicitées durant l'étude (liste non exhaustive)

Prénom	Nom	Fonction	Structure
Jean-Marie	ANGIBAUD	CPE	EPLEFPA Surgères
Geneviève	ARDAENS	DRIF	DRAAF Basse Normandie
François	ARMBRUSTER	Enseignant	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Emmanuel	AUDEBERT	DRIF	ENILIA-ENSMIC
Rémy	BATTINGER	DRIF	DRAAF Alsace
Dominique	BAUDRY	Enseignant	DRAAF Aquitaine
Jacques	BEC	Inspecteur chargé de l'apprentissage	DRAAF PACA
Jean-Luc	BENARD	Enseignant	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Fabrice	BEREZAT	Enseignant	EPLEFPA Surgères
Julie	BERNARD	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Anne	BEUREL	Enseignant	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Aline	BIARDEAUX	Enseignante	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Jean-Pierre	BODIN	Enseignant	ENILIA-ENSMIC
Philippe	BOIROT	Directeur	CRITT Agro-Alimentaire
Cédric	BOIZOT	Responsable développement	Communauté de communes de Surgères
R.	BOULVEN	Enseignante	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Michel	BOURDAIS	IG du GREF	MAAP - CGAAER
Yves	BOURSON	Enseignant	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Sophie	BREAU	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Nathalie	BRESCIA	Enseignante	EPLEFPA Bressuire
Michel	CARMINATI	Enseignant	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Mariette	CART	Enseignante	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Pascal	CAVITTE	Proviseur adjoint	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Florence	CHAUSSAT	Enseignante	EPLEFPA Surgères
Emmanuel	CHAUVIEL	Enseignant	EPLEFPA Bressuire
Claire	CHEVALIER	Enseignante	EPLEFPA Bressuire
M.	CLERGEAUD	ATOS	EPLEFPA Surgères
Corinne	CLUZAN	Enseignante	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Olivier	COQUEMONT	Enseignant	ENILIA-ENSMIC

Prénom	Nom	Fonction	Structure
Frédéric	CORBEAU	Enseignant	ENILIA-ENSMIC
Muriel	CORBIN	Technicienne	EPLEFPA Surgères
Kristell	CORVELLEC	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Mohamed	DAHEM	Technicien	EPLEFPA Surgères
Martine	DAVID	DRIF	DRAAF Poitou-Charentes
Roland	DELON	Enseignant	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Célia	DERHAN	Enseignante	EPLEFPA Chambray-les-Tours
Nicole	DIDIER	Enseignante	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Annick	DIOLEZ	DRIF	DRAAF Ile de France
Bernard	DIRAN	IGREF	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Yann	DORSEMAINE	Directeur Régional	DRAAF Limousin
Laurence Marie	DU POSET	Enseignante	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Alain	DUCHET-SUCHAUX	Directeur adjoint	EPLEFPA Chambray-les-Tours
Isabelle	DUMAS	DRIF	DRAAF Poitou-Charentes
Josiane	DUVERNOY	Enseignante	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Eric	ELBISSER	SRFD	DRAAF Lorraine
Youcef	ELMEDDAH	DRIF	DRAAF Auvergne
Isabelle	ENFERT	Enseignante	EPLEFPA Bressuire
Mireille	FEMENIAS	Responsable de la formation	DRAAF Poitou-Charentes
Marcel	FERREOL	Proviseur	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Geneviève	FREUD	Enseignante	EPLEFPA Surgères
Patrick	GAUTIER	DRIF	DRAAF Bretagne
Juliette	GILLET	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Jacques	GONTHIER	Proviseur adjoint	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Marie-Thérèse	GORIOT	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Jean-Claude	GRACIA	Responsable de formation	ENFA Toulouse
Geneviève	GUILLOT	Chargé de coopération internationale en SRFD/SFD	DRAAF Poitou-Charentes
Delphine	JEAN	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Kristelle	JOLIBOIS	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Nathalie	JOYEUX	Chef SRD	DRAAF Limousin

Prénom	Nom	Fonction	Structure
Martine	KERDRAON	Enseignante	EPLEFPA Chambray-les-Tours
Didier	LACASSAGNE	Directeur	EPLEFPA Surgères
Catherine	LAIGUILLON	DRIF	DRAAF Haute Normandie
Bernard	LALLET	Directeur CDFAA	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Florence	LAMBERT	Enseignante	EPLEFPA Surgères
Maryvonne	LANDRY	Assistante Gestionnaire	EPLEFPA Chambray-les-Tours
Yves	LE BLANC	Enseignant	EPLEFPA Surgères
Pierre	LECOMTE	Enseignant	ENILIA-ENSMIC
Hyadi	LIBREAU	Directeur	Groupement de Producteurs "La Girounée"
Marie-Joëlle	LOZAC'H	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Jean-François	MARCEL	Enseignant chercheur	ENFA Toulouse
Jean-Christophe	MARILLER	CPE	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Anouck	MAUGRION	Enseignante	EPLEFPA Surgères
A.	MESNIL	Secrétaire Administrative Scolaire	EPLEFPA Surgères
Franck	MEYERS	Enseignant	ENILIA-ENSMIC
Suzette	MICHELET	Assistante pédagogique	EPLEFPA Surgères
Jacques	MINICHIELLO	DRIF	DRAAF Champagne-Ardenne
Laurence	MORILLON	Enseignante	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Odile	NANTIER	Assistante Gestionnaire	EPLEFPA Chambray-les-Tours
Jacques	NAUMANN	Enseignant	EPLEFPA Bressuire
Eric	NUSSBAUM	Chargé de mission, assistant technique	EPLEFPA Surgères
Valérie	PANZA	Gestionnaire de l'établissement	EPLEFPA Surgères
Hervé	PARPAILUN	Enseignante	EPLEFPA Bressuire
Sylvie	PAULIN	Enseignante	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Philippe	PERRENOUD	Professeur des Universités	Université de Genève
Laurence	PERROT-MINOT	DRAAF Rhône-Alpes	DRAAF Rhône-Alpes
Anne	PINOIT	Enseignante	EPLEFPA Surgères

Prénom	Nom	Fonction	Structure
Régine	PRION	Directrice	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Jean-Claude	PUJOL	Chef du Service	Académie de Limoges - SAIO
Sofia	QUEIROS	Enseignant	EPLEFPA Surgères
Yves	RAMIANDRISOA	Directeur CFPPA	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Paul	REVOLLON	Directeur	ENILIA-ENSMIC
Joël	RIGAL	Directeur	EPLEFPA Bressuire
Catherine	ROBIN	Animatrice CDR	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Albert	ROUILLARD	Président	PEEP Agri Paris
Elisabeth	ROULIN	Secrétaire	EPLEFPA Surgères
Monique	ROYER	Enseignante	ENILIA-ENSMIC
Didier	RUFFIE	Secrétaire Fédéral	SGEN - CFDT - Paris
Hervé	SAVY	Doyen de l'IEA	MAAP - DGER
Pierre	SECHET	Enseignant	ENILIA-ENSMIC
Jean-Pierre	SECQ	Directeur	A.C.C.L Charentes et Poitou
Isabelle	SEILLER	DRIF	DRAAF Midi-Pyrénées
Christian	SIMONIN	Directeur CFFPA	EPLEFPA Surgères
Gilles	TATIN	DRIF	DRAAF Centre
Jean-Pierre	THERY	Directeur CFPPA	EPLEFPA Dannemarie sur Crête
Charline	THOMAS	CPE	EPLEFPA Surgères
Olivier	TOURAND	Président	Jeunes Agriculteurs de la Creuse
Claude	TOURNEUR	Directeur CFPPA	EPLEFPA Bressuire
Françoise	VARIN	Enseignante	EPLEFPA Bressuire
Michel	VAZEIX	DRIF	DRAAF Limousin
Jean-Louis	VERGNE	Directeur Exploitation Agricole	EPLEFPA Limoges - les Vaseix
Françoise	ZUNDEL	Enseignante	EPLEFPA Chambray-les-Tours
Julio	ZURITA	DRIF	DRAAF Languedoc-Roussillon

Huit groupes-métiers ont été organisés :

- en DRAAF : Limoges et Clermont Ferrand
- en EPLEFPA : Besançon, Limoges, Surgères et Bressuire
- en région : Aix-en-Provence
- au niveau national : Réseau DRIF

Table des sigles

AAC	Attaché d'administration centrale
AASD	Attaché d'administration des services déconcentrés
AASU	Attaché d'administration scolaire et universitaire
APECITA	Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture et de l'agroalimentaire
ATOS	Administratif technicien ouvrier et de service
CAP	Commission administrative paritaire
CASU	Conseiller d'administration des services universitaires
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
CGAAER	Conseil général de l'agriculture de l'alimentation et des espaces ruraux
CIO	Centre d'information et d'orientation
CNERTA	Centre national d'études et de ressources en technologies avancées
CPE	Conseiller principal d'éducation
CTP	Comité technique paritaire
DDAF	Direction départementale de l'agriculture et de la forêt
DDEA	Direction départementale de l'équipement et de l'agriculture
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
DR FORMCO	Délégué régional à la formation continue
DRAAF	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
DREAL	Direction régionale de l'environnement, de l'aménagement et du logement
DRI	Délégué régional informatique
DRTIC	Délégué régional aux technologies de l'information et de la communication
EA	Enseignement agricole
ENESAD	Etablissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon
ENFA	Ecole nationale de formation agronomique
ENT	Environnement numérique de travail
EPLEFPA	Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
EPN	Etablissement public national
EPST	Établissement public à caractère scientifique et technologique
ETP	Equivalent temps plein
FOAD	Formations ouvertes et/ou à distance

GEFE	Groupe d'étude de la filière d'emplois
GRH	Gestion des ressources humaines
IAA	Industrie agro-alimentaire
IEA	Inspection de l'enseignement agricole
IGAPS	Inspecteur général du réseau d'appui aux personnes et aux structures
IGIR	Inspecteur général interrégional chargé de mission permanente d'inspection
IGOS	Ingénieur général chargé d'orientation et de suivi
IGVIR	Inspecteur général vétérinaire chargé de mission permanente d'inspection
INRIA	Institut national de recherche en informatique et automatique
INPSA	Institut national de la promotion sociale agricole
INRAP	Institut national de la recherche et de l'application pédagogique
INRIA	Institut national de recherche en informatique et automatique
LMD	Licence - Master - Doctorat
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
MEEDDM	Ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de la mer
MOVAC	Mission permanente d'orientation et de valorisation des compétences
MPEGP	Mission du pilotage de l'emploi et de la gestion prévisionnelle
NBI	Nouvelle bonification indiciaire
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
RAPS	Réseau d'appui aux personnes et aux structures
RGPP	Révision générale des politiques publiques
SG	Secrétariat général
SIG	Système d'information géographique
SNA	Système national d'appui
SNAI	Système national d'appui à l'innovation
SRFD	Service régional formation et développement
SRH	Service des ressources humaines
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TIM	Technologies de l'information et du multimédia
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Publications antérieures de l'Observatoire des missions et des métiers

Etude de la filière d'emplois des agents des services vétérinaires chargés d'inspection sanitaire en abattoirs – janvier 2002

Olivia Foli (CNRS/LSCI), François Mathieu (DRAF/SRFD Nord – Pas-de-Calais)

Secrétaires et assistant(e)s en administration centrale : des emplois au cœur des changements organisationnels – août 2003

Dominique Le Dily (DDAF Mayenne), François Granier (OMM Paris)

L'avenir de l'ingénierie au ministère de l'agriculture : des professionnels au service des politiques publiques – septembre 2003

Juliette Faivre (EPLEFPA de Chartres), Daniel Valensuela (DPEI Paris), Bernard Chabbal (CFPPA de Carcassonne), François Granier (OMM Paris) avec l'appui d'Hélène Delahaye (étudiante, Université de Paris XIII)

Les réseaux de personnes ressources juridiques : une innovation organisationnelle au service de la prévention des contentieux - octobre 2004

Jacques Duterne (DRAF/DDAF Bretagne), François Granier (OMM Paris) avec l'appui d'Aziz Loum (étudiant, Université de Paris XIII)

Cadres administratifs en services déconcentrés : un processus de professionnalisation en construction – novembre 2004

Geneviève Dahan-Selzter (Institut d'Etudes Politiques de Paris), François Granier (OMM Paris)

Compétences hydrauliques : Travaux conduits en appui à la mission interministérielle présidée par Monsieur Philippe Huet (IGE) - août 2005

Marie-José Leterme (Agrocampus Rennes), Pascal Duchêne (INFOMA Nancy)
Coordination : François Granier (OMM Paris)

Les emplois des services d'économie agricole à l'épreuve de la nouvelle PAC : quelles évolutions ? quels accompagnements ? – octobre 2005

Sylvie Vareille (DDSV Rhône), Alfred Gros (DRAF Auvergne) - **SYNTHESE
OMM n° 1**

Les métiers de la forêt et des milieux naturels : du métier historique de forestier vers des missions environnementales – novembre 2005

Nelly Mauchamp (CNRS/LISE), François Granier (OMM Paris) - **SYNTHESE
OMM n° 2**

Les métiers de la filière : Gestion financière & comptable – juin 2006

Sylviane Tétart (CGAAER), Laure Béguin (DDSV Bouches du Rhône), Gina Martinez (SG/MISC) - **SYNTHESE OMM n° 3**

Au service des dynamiques territoriales : des ingénieurs entre enseignement et politiques rurales – septembre 2006

Elisabeth Champalle (INFOMA), Dominique Ragot (DRAF Franche Comté), François Granier (OMM Paris) - **SYNTHESE OMM n° 4**

Les services de la protection des végétaux : de nouveaux emplois pour de nouveaux défis – octobre 2006

Catherine André (DDSV de la Vendée), Gilles Marsoni (DSV de Guadeloupe), François Granier (OMM Paris) - **SYNTHESE OMM n° 5**

Au carrefour de nouvelles demandes sociales : les recompositions des métiers de secrétaires et d'assistant(e)s – novembre 2006

Dominique Le Dily (FORMCO), Hélène Delahaye (doctorante, Université de Marne la Vallée), François Granier (OMM Paris) - **SYNTHESE OMM n° 6**

Le parcours professionnel des cadres techniques du ministère de l'agriculture et de la pêche dans les collectivités territoriales – novembre 2006

Annie Soyeux (DGAL), Pascal Duchêne (INFOMA), Françoise Brunet (Cabinet Accessio) - **SYNTHESE OMM n° 7**

Mobilité en DRAF / DDAF : quelle gestion et quel développement des compétences ? – janvier 2007

Serge Barzucchetti (Adige Conseil), Martine Boury (DRAF Lorraine) - **SYNTHESE OMM n° 8**

Le développement des territoires ruraux : contributions des agents du ministère de l'agriculture – avril 2007

Juliette Faivre (DGFAR), Sylvie Kergreis (DGER), François Granier (OMM).- **SYNTHESE OMM n° 9**

La diversification des parcours professionnels des informaticiens du ministère de l'Agriculture – septembre 2007

Rebecca Akrich (DGAL), Elisabeth Champalle (INFOMA) - **SYNTHESE OMM n° 10**

Les métiers de la recherche en interface avec les politiques publiques – octobre 2007

Dominique Coste (DRAF/SFRD Lorraine), Jérôme Coppalle (ENSV Lyon) - **SYNTHESE OMM n° 11**

Les métiers du contrôle et de l'inspection – novembre 2007

Jacques Bec (DRAF PACA et Corse), Alfred Gros (DRAF Auvergne), François Granier (OMM Paris), Jean-Jacques Renault (CGAAER) - **SYNTHESE OMM n° 12**

Diversification des parcours professionnels d'enseignants – novembre 2007

Bernard Chabbal (EPLEFPA Castelnaudary), François Granier (OMM Paris) - **SYNTHESE OMM n° 13**

De la production à la valorisation des données – mai 2008

Françoise Holard (DRDAF Picardie), Sylvie Vareille (DDSV du Rhône), Gilles Marsoni (DSV de Guadeloupe), François Granier (OMM Paris) - **SYNTHESE OMM n° 14**

L'évolution des métiers en réponse aux missions des DDEA en collaboration avec le CEDIP (MEEDDAT) – juin 2008

Vers l'établissement d'enseignement numérique – novembre 2008

Roland Labregère (ENESAD Dijon), François Granier (OMM Paris) avec l'appui de Magali Bochow (étudiante - Université de Paris XIII) - **SYNTHESE OMM n° 15**

Personnes ressources et référents au service des politiques de santé publique vétérinaire – novembre 2008

François Mathieu (DRAF Nord Pas-de-Calais), Nelly Mauchamp (CNRS/LISE), François Granier (OMM Paris).

Vers un répertoire ministériel des métiers – avril 2009

François Rous (DRAAF Languedoc-Roussillon), Dominique Coste et Marie-José Leterme (consultantes), François Granier (OMM Paris) - **SYNTHESE OMM n° 16**

Diversification des parcours professionnels des personnels de catégorie B technique – mai 2009

Laure Béguin (DGAL Paris), Pascal Duchêne (DIREN Lorraine), Serge Barzucchetti (Adige conseil) - **SYNTHESE OMM n° 17**

Les parcours professionnels des attachés d'administration – août 2009
Françoise Holard (DRAFF Picardie), Nathalie GUERSON (DDSV de la
Drôme) François Granier (OMM Paris) – **SYNTHESE OMM n° 18**