

Synthèse des rapports d'étape des projets tiers temps

2017



la bergerie nationale
Département 3DFI

Marie-Sylvie Auffret
CEZ - Bergerie nationale de Rambouillet
CS 40609 – 78514 Rambouillet cedex
Tel. 01 61 08 68 71
www.adt.educagri.fr

10e année du dispositif
La place des apprenants et des apprentissages
dans les projets de territoires



MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE L'ALIMENTATION

ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT



Animation Développement Territoires

DISPOSITIF Tiers Temps Chefs de projets

Sommaire

Les dossiers tiers temps	p. 5
Les rubriques	p. 5
Les renseignements des rubriques	p. 6

Panorama des projets tiers temps	p. 7
La typologie des projets tiers temps	p. 7
Les entrées thématiques des projets	p. 7
La répartition géographique	p. 8
Les réponses aux thématiques des appels à projet	p. 9
La diversité des projets	p. 11
Les objectifs des projets	p. 12
Nombre d'axes et d'actions	p. 12
Les objectifs managériaux	p. 12
Les objectifs pour le territoire	p. 13
Les porteurs de projets tiers temps	p. 14
Le statut professionnel	
Les agents	
Les moyens de fonctionnement des projets tiers temps	p. 14
Les centres constitutifs impliqués	p. 16

La place des apprenants et des apprentissages dans les projets de territoires	p. 18
Les objectifs pour la formation	p. 18
Les formations	p. 19
Typologie	p. 19
Les filières	p. 20
Les parts du ou des référentiels traités à partir des démarches de projet	p. 21
La place des apprentissages	p. 22
La circulation des savoirs des projets tiers temps	p. 22
Les objectifs pédagogiques en jeu	p. 24
La place des apprenants	p. 25
Les cibles des projets	p. 25
Les apprenants	p. 25
Les actions pédagogiques et éducatives développées à partir des projets	p. 26
La réaction des apprenants vis-à-vis de la démarche de projet	p. 27
Les livrables	P. 31
La typologie des livrables	p. 31
L'impact sur la formation	p. 33
Les destinataires des livrables	p. 33

Dynamique des projets tiers temps et leurs perspectives	p. 35
Le déroulement des projets	p. 35
L'évaluation des projets par les porteurs de projet	p. 36
Ce qui a changé dans les établissements en fin de projet	p. 37
L'impact sur l'organisation collective	p. 37
Les leviers et les freins	p. 37
Les perspectives	p. 38

Remarques et préconisations	p. 40
------------------------------------	-------



Ce document résulte de la lecture des dossiers (dossiers d'intention, candidatures et rapports d'étape) des projets tiers temps en cours en juin 2017.

La première partie regarde la façon dont les rubriques des rapports sont renseignées sur le site www.adt.educagri.fr.

La seconde partie présente les projets et leurs contenus en apportant quelques chiffres dans la limite de la forme imposée.

La troisième partie développe le thème du séminaire de regroupement de novembre 2017 : la place des apprenants et les apprentissages dans les projets de territoire.

Mis en place en 2007, le dispositif tiers temps répond aux missions locales d'animation et de développement des territoires. Les établissements retenus dans ce dispositif bénéficient d'une décharge équivalente à un tiers temps d'enseignement pour animer un projet territorial pendant trois ans.

Depuis l'origine, les projets ont évolué intégrant chaque année les nouvelles directives ministérielles. La transition agro-écologique est maintenant au cœur du dispositif qui compte aussi depuis 2013 des projets culturels et éducatifs.



Les données présentées dans ce document sont limitées par la qualité de précision des dossiers et des rapports intermédiaires, et donc par l'interprétation qui peut en être faite.

Les dossiers tiers temps

Les rubriques

Cette première partie analyse les dossiers saisis chaque année sur le site www.adt.educagri.fr par les chargés de projet. Les rapports par leur nature propre, ne peuvent pas rendre compte à eux seuls d'une réalité d'investissement humain et d'organisation parfois complexe. Certaines informations n'étaient, jusque-là, pas demandées ou ne faisaient pas l'objet d'une rubrique séparée. C'est pourquoi plusieurs rubriques ont été ajoutées en 2016 :

1. Actions

- Actions prévues réalisées ou en cours
- Actions non prévues réalisées
- Actions restant à réaliser

3. Gouvernance

- Partenaires impliqués et modalités de travail en commun
- Fonctionnement de l'équipe projet et du pilotage

4. Dépenses-recettes

Bilan des dépenses du fonctionnement de l'animation Tiers Temps
Bilan des recettes du fonctionnement de l'animation Tiers Temps

2. Impacts

- Articulation et impact sur la pédagogie et le développement de formations
- Impact sur le territoire et effets sur l'innovation

- Réactions des apprenants et implication vis-à-vis des démarches de projet.
- En quoi les démarches de projet accompagnent les apprenants vers des compétences ? Quelles compétences en jeu ?

- Impact de la démarche du projet sur l'organisation collective et les collaborations inter-centres.

- Est-ce que la démarche de projet permet de mettre en place une pluridisciplinarité ou une transdisciplinarité ?
- Impact de la démarche de projet sur l'élaboration de savoirs utiles.
- Part du ou des référentiel(s) traité(s) à partir des démarches de projet

5. Fonctionnement

- Avancées ou difficultés rencontrées,
- informations importantes concernant le déroulement de l'action

Renseignement des indicateurs d'évaluation

6. Résumé grand public

7. Perspectives pour le projet, après le Tiers Temps

Contenu des dossiers avant 2016

Nouveautés 2016

En juin 2017, 80 dossiers sont en ligne sur le site ADT.

en 2016 : 29 dossiers,

en 2015 : 20 dossiers (19 étudiés)

en 2014 : 25 dossiers (23 étudiés)

en 2013 : 6 dossiers prolongés d'un an

Sur ces 80 dossiers, il y a eu l'abandon d'un projet de 2014, un dossier de la même année n'a pas rendu son 3^{ème} rapport dans les temps malgré les rappels. La Nouvelle Calédonie (2015) ne peut renseigner son rapport qu'à l'issue de son année scolaire et ne peut être pris en compte que l'année suivante.

L'analyse porte donc, selon l'indicateur étudié, sur les 80 dossiers rédigés ou sur les 77 rapports intermédiaires.



Le renseignement des rubriques

Le renseignement des rubriques est en général très satisfaisant. Il est passé de 79% en 2013 à 94% en 2016.

Après une année, il manque encore 40 % des lettres de missions des projets débutés en 2016. La rubrique sur le résumé d'éventuels changements entre le moment du dépôt du dossier de candidature (février) et celui de la déclaration d'intention (septembre) est renseignée pour 9% des dossiers. On suppose qu'il n'y ait pas de changement pour 91% des dossiers.

Des améliorations remarquables sont notées :

En 2016, tous les dossiers ont été validés par leur SFRD en septembre alors qu'ils n'étaient que 49% en 2013.

La préfiguration de l'équipe est présentée pour 76 ou 78 % en 2013 et 2014, puis à 100% en 2015 et 2016.

L'exercice de prévision du budget semble compliqué car les rubriques budgétaires sont celles le plus souvent vides.

- La forme et le fond des documents ne facilitent pas l'analyse des dossiers. Les nouvelles rubriques ajoutées à la suite des existantes, compliquent la lecture et certainement l'écriture. Des propositions de réorganisation sont envisagées pour que les rubriques se suivent d'une manière logique. Cela faciliterait leur utilisation et leur interprétabilité.
- La diminution du nombre de rubriques laissées vides est à poursuivre. « Néant » est une réponse compréhensible, alors que vide, la rubrique ne peut être traitée.

Les renseignements des rubriques des rapports sont très hétérogènes.

Rarement, des rapports trop généraux laissent le lecteur sur sa faim et ne lui permettent pas d'appréhender convenablement l'avancée du projet. L'ajout des rubriques peut paraître fastidieux et donner l'impression de répétition. Mais en les étudiant, certaines informations ne sont comprises qu'en croisant les données de diverses rubriques.

- Même si la façon d'apporter des informations reste normalement hétérogène (niveau de précision sur le déroulement, l'implication ou les résultats, les commentaires apportés, etc.), la compréhension des projets uniquement à la lecture des rapports s'est améliorée. Des efforts sur la déclinaison des sigles et l'implication des partenaires sont notés.

Le rapport d'étape considéré comme un bilan intermédiaire, bien renseigné est utile au porteur de projet pour faire le point sur les actions de l'année et pour réfléchir au déroulement et à sa posture dans la gouvernance du projet. Il met en évidence l'équilibre du projet, entre pédagogie et territoire. Il permet à l'administration, en plus du retour sur les moyens qu'elle met en œuvre grâce au dispositif, d'avoir connaissance des actions et de la richesse des projets ADT pour les établissements.



Panorama des projets tiers temps

Cette partie étudie, à partir des rapports d'étape, la typologie des projets tiers temps à travers leurs thématiques, sujets traités et les objectifs. Elle présente aussi les porteurs de projets et les moyens de fonctionnement.



Visite d'une parcelle d'agroforesterie – EPLEFPA des Vosges

La typologie des projets tiers temps

Les entrées thématiques des projets

Les projets sont classés selon quatre entrées caractéristiques : technique, territoriale/coopération internationale, culturelle et éducative (figure 1).

Nous entendons par « entrée technique » les projets d'exploitations agricoles (EA) et d'ateliers technologiques (AT) d'expérimentations, de création d'ateliers, d'installation de matériel, de recherche, de modification de pratiques... Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de dimensions territoriales, pédagogiques ou expérimentales. Ce sont les plus nombreux puisqu'ils représentent 56% des projets.

Les projets classés sous « l'entrée territoriale » (18%) correspondent à la création de filière, des animations de réseaux locaux ou régionaux. Les projets de coopération internationale (2%) sont inclus dans les projets territoriaux dans les analyses suivantes.

Les projets « éducatifs » (20%) travaillent sur des problèmes que rencontrent des apprenants (dys, décrochage scolaire, violence, ...) et sur l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD).

L'entrée culturelle rassemble des projets permettant aux apprenants de pratiquer ou de participer à des événements artistiques et culturels, de les mettre en valeur ou en cohérence territoriale.

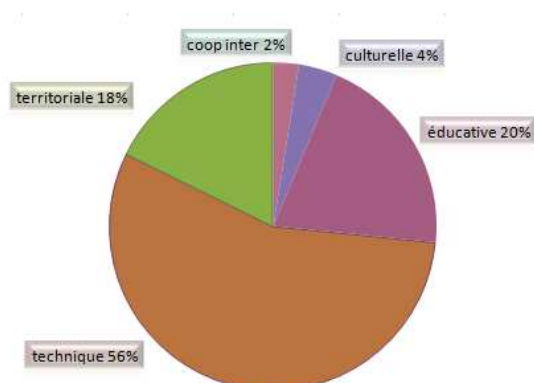


Figure 1: Répartition des projets tiers temps en cours en 2017 par leur entrée thématique

La répartition géographique

Les 80 projets tiers temps impliquent beaucoup plus d'établissements. Certains projets rattachés aux établissements des porteurs de projet sont en réalité communs à plusieurs établissements ou concernent l'animation d'un réseau d'établissements. 62 projets sont des projets propres à leur établissement. Les autres projets concernent de 2 à 7 établissements ou des réseaux régionaux.

La répartition des projets est assurée selon une première sélection du SRFD-DRAAF au sein de chaque région puis par le comité de sélection national.

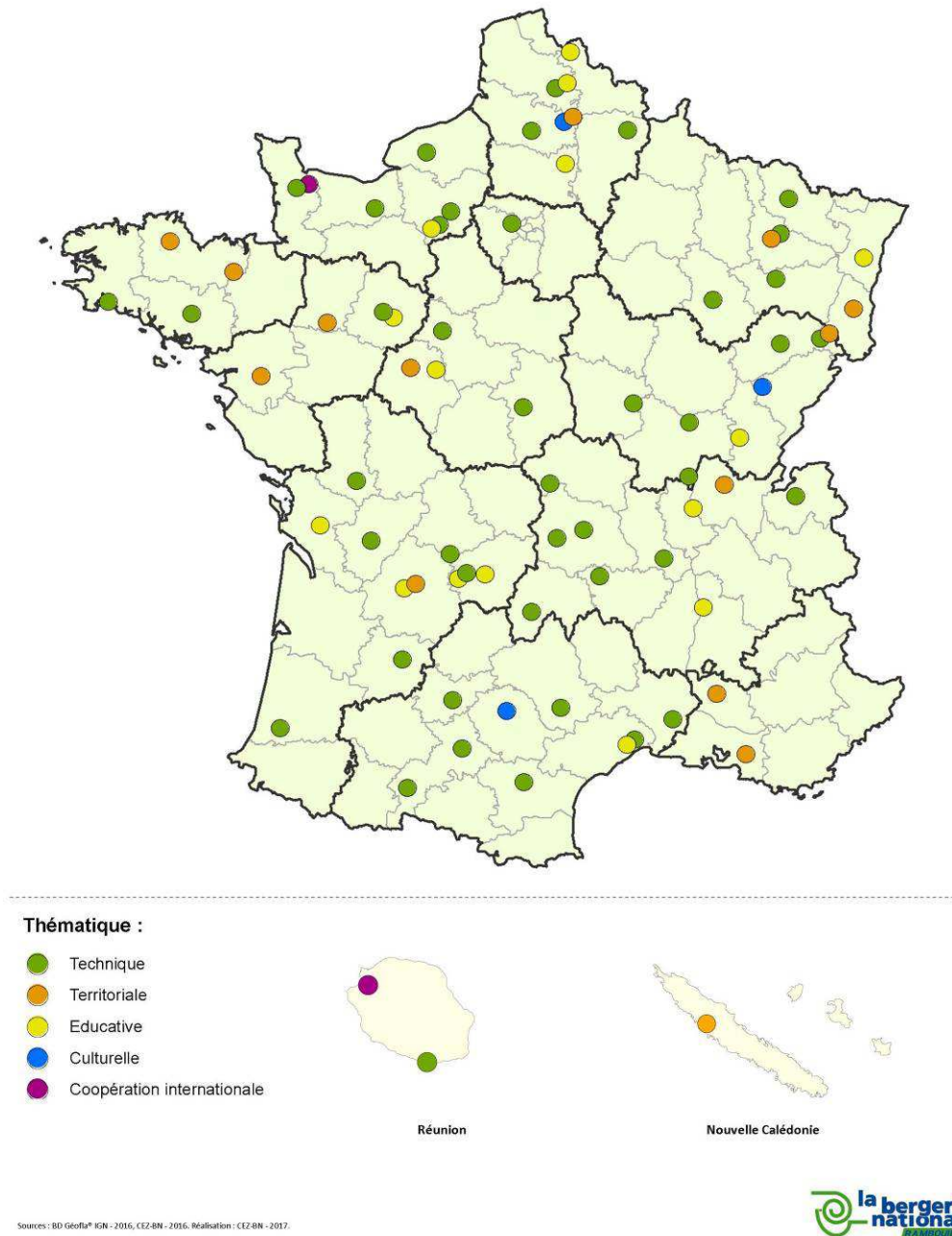


Figure 2 : Répartition géographique des projets tiers temps en cours en juin 2017, débutés en 2014, 2015 et 2016 et six prolongations de 2013 en fonction de l'entrée thématique (carte réalisée par Jean-Xavier Saint-Guily, chargé de mission CEZ-Bergerie nationale).

Les réponses aux thématiques des appels à projet

La note de service de lancement des appels à projets tiers temps identifie chaque année les thèmes phares correspondant aux grands objectifs déclinés au niveau ministériel et les objectifs clés du dispositif Animation Développement des territoires.

Les projets doivent rentrer dans une des thématiques déclinées en principales ou secondaires. Certaines sont constantes et d'autres évoluent ou apparaissent selon les années. En 2016, la liste des thématiques est modifiée pour correspondre à celle de la base de données ELENA.

2013	2014	2015	2016	
Agriculture durable notamment la réduction de l'usage des produits phytosanitaires en lien avec le plan Ecophyto	agriculture et agro-écologie	Agriculture et agro-écologie	Agriculture et agro-écologie	41 %
	Déclinaison des programmes d'action du projet agro-écologique pour la France	Déclinaison des programmes d'action du projet agro-écologique pour la France	Déclinaison des programmes d'action du projet agro-écologique pour la France	
Itinéraires techniques bas-intrants	le plan Ecophyto		Ecophyto action 14 Ecophyto action 16	1 %
	le plan Ecoantibio			
Certification haute valeur environnementale en agriculture	Certification haute valeur environnementale en agriculture	Certification haute valeur environnementale en agriculture	Certification haute valeur environnementale en agriculture	2 %
Appui au développement de l'agriculture biologique	le plan Ambition bio 2017		Agriculture biologique	
Biodiversité notamment la prise en compte de la biodiversité dans les systèmes de production			Biodiversité Apiforme	
			Biodiversité Biodifor	
			Biodiversité Biodivéa	
Agro-ressources (production de ressources non-alimentaires)				
	le plan protéines végétales, le plan Apiculture durable, le plan Semences et agriculture durable,			
Performance énergétique des exploitations agricoles	le plan Energie/Méthanisation /Autonomie/Azote,		Actions liées à l'énergie	
			Gestion de l'eau	
		Gestion et protection de l'eau	Gestion et protection de l'eau	
		Gestion et protection de la forêt	Gestion et protection de la forêt	
EPL et développement durable			Agenda 21	
	Commercialisation et circuits courts	Commercialisation et circuits courts	Commercialisation et circuits courts	4 %
Diversification, installation	Diversification-installation en agriculture	Diversification-installation en agriculture	Diversification-installation en agriculture	3 %
Péri-urbain	Développement local et péri-urbain	Développement local et péri-urbain	Développement local et péri-urbain	12 %
Développement des territoires à travers des actions de coopération internationale		Développement des territoires		
Territoire et coop inter		Développement des territoires à travers des actions de coopération internationale	Coopération internationale	
		Machinisme et agro-équipement	Machinisme et agro-équipement	2 %
		Viticulture et œnologie	Viticulture et œnologie	2 %

		Horticulture et paysage	Horticulture et paysage	1 %
		Aquaculture	Aquaculture	1 %
		Insertion professionnelle	Insertion professionnelle	4 %
Lutte contre le décrochage scolaire	Lutte contre le décrochage scolaire	Lutte contre le décrochage scolaire	Lutte contre le décrochage scolaire	8 %
	Lutte contre les violences et les discriminations	Lutte contre les violences et les discriminations	Lutte contre les violences et les discriminations	3 %
		Egalité des chances		
		Estime de soi/compétences psychosociales		
		Insertion scolaire sociale et professionnelle		
		Art et culture		
		Valorisation des compétences acquises hors du cadre formel		
Education au développement durable (EDD)	Education au développement durable	Education au développement durable	Education au développement durable	8 %
Déclinaison de la convention « alimentation, agri-culture » au niveau régional	Déclinaison de la convention « Alimentation, Agri-culture » au niveau régional	Déclinaison de la convention « Alimentation, Agri-Culture » au niveau régional	Déclinaison de la convention « Alimentation, Agri-Culture » au niveau régional	2 %
Programme national pour l'alimentation	Programme national pour l'alimentation	Programme national pour l'alimentation	Programme national pour l'alimentation	6 %
			Agroalimentaire et alimentation	

Tableau 1: Pourcentage des thématiques principales et secondaires indiquées dans les dossiers

« Agriculture et agro-écologie » et « Déclinaison des programmes d'action du projet agro-écologique pour la France » sont les deux thématiques principales (41 %). Ensuite viennent les thématiques de développement territorial, local et péri-urbain (12%) puis d'éducation au développement durable (EDD) et de lutte contre le décrochage scolaire (8 % chacune).

Dans les dossiers de ces quatre années, nous remarquons que certaines thématiques ne sont pas retenues comme principales ou secondaires, comme l'agriculture biologique ou la gestion et la protection de l'eau. En réalité ces thèmes existent, c'est pourquoi une classification par thèmes plus précis est proposée.



Ecoconception paysagère, les étudiants en BTS Aménagements paysagers réalisent une palissade en cannes de bambous dans le jardin pédagogique d'éveil à la nature. EPLEFPA d'Evreux.

La diversité des projets

Une thématique transversale comme l'agro-écologie peut aborder plusieurs thèmes (expérimentations agricoles, développement de la commercialisation, etc.). De plus, un thème peut être développé sous différentes entrées. Par exemple, la mise en place d'un local de vente interne à l'EPLEFPA ou collectif pourra avoir deux entrées possibles : technique ou territoriale.

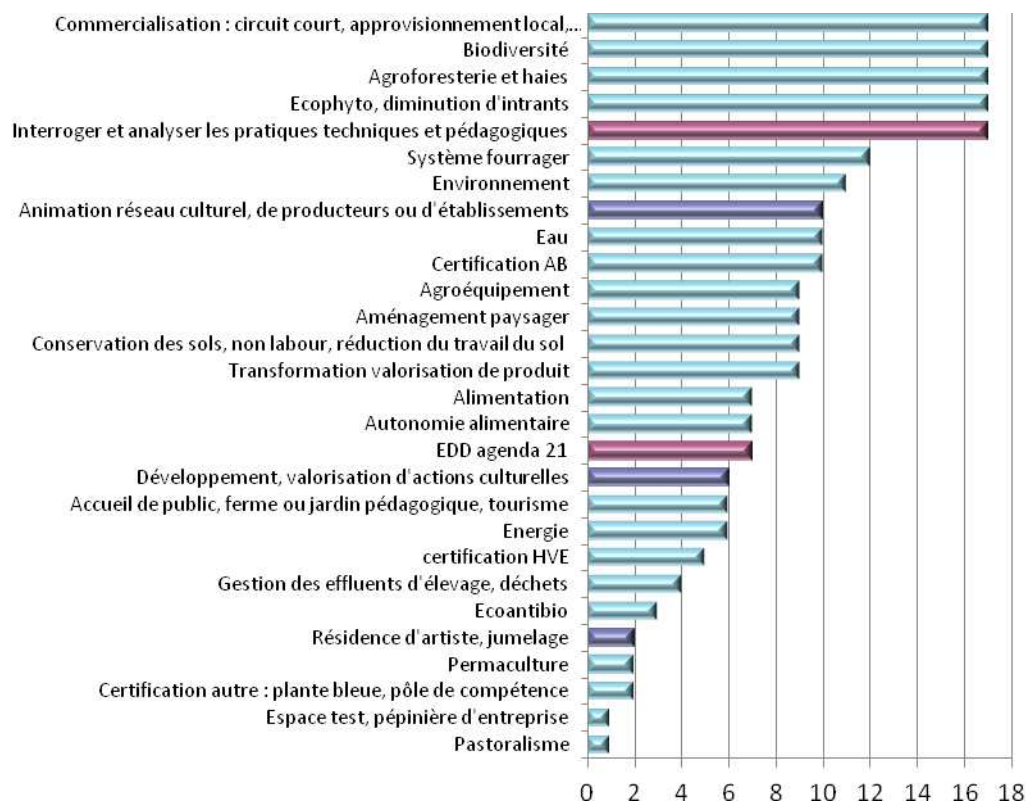


Figure 3: Diversité des thèmes traités dans les projets en cours en juin 2017

La mise en place d'un circuit court ou de proximité, la biodiversité, l'agroforesterie et la réduction des intrants dont Ecophyto sont les thèmes les plus abordés dans les projets de ces années (figure 3).

Si la lutte contre le décrochage scolaire interroge les pratiques pédagogiques, il faut noter que la transition agro-écologique nécessite aussi d'analyser et d'interroger les pratiques techniques et pédagogiques des équipes.

Les expérimentations agro-écologiques sont variées. Certains projets se focalisent sur un type d'expérimentation (exemple sur le fourrage) alors que d'autres vont expérimenter beaucoup de techniques en même temps (autonomie alimentaire, conservation des sols, agroforesterie, certifications, agroéquipement, gestion des déchets, etc.).

Les projets culturels sont principalement des projets territoriaux de mise en relation de partenariats artistiques permettant de créer des jumelages, des manifestations inter lycées et des échanges entre élèves, l'organisation de festivals, la mutualisation de moyens et de la communication sur tous ces projets. Ils sont tous basés sur des conventions avec la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC).

Le décrochage scolaire est une préoccupation importante. La mise à disposition d'un tiers temps permet de travailler en équipe et de mettre en place des pédagogies innovantes : des points d'écoute pour les apprenants et les familles, des réseaux de partenaires, l'implication de thérapeutes, l'aménagement de la scolarité (dédoublage des classes, individualisation, livret de compétences), l'achat de matériel adapté, des projets pédagogiques basés sur la coopération entre élèves, des internats d'excellence, une plus grande possibilité d'actions culturelles et sportives....

Les projets de coopération internationale permettent d'ouvrir davantage de stages aux élèves avec la recherche de partenaires, la mise en réseau, le travail de logistique (recherche de financements, mise à jour de bases de données...) mais aussi l'accompagnement des équipes pédagogiques et la motivation les apprenants.

Les objectifs des projets

Nombre d'axes et d'actions réalisées

L'ampleur des projets déposés pour bénéficier d'une décharge de temps est très variable. Selon les objectifs, ils présentent un à cinq axes (figure 7), avec une majorité d'un ou deux axes directeurs. Le nombre d'actions différentes à mener de front est en général de 4 à 6 (exemple : mener une expérimentation, créer des séquences pédagogiques, organiser un évènementiel et communiquer) (figure 8). Le travail du chargé de projet n'est alors pas le même. Il est lui-même le réalisateur (expert, expérimentateur, etc.), ou bien davantage animateur ou coordinateur d'actions réalisées par des collègues ou partenaires.

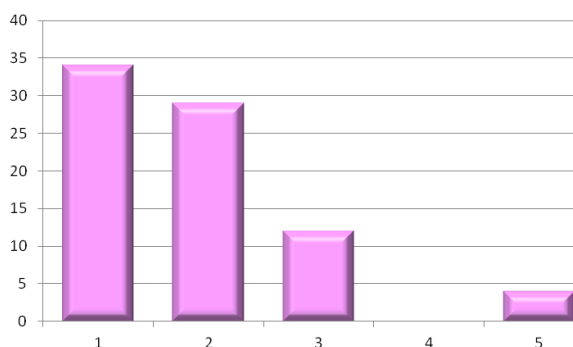


Figure 7 : Nombre de projets présentant de un à cinq axes

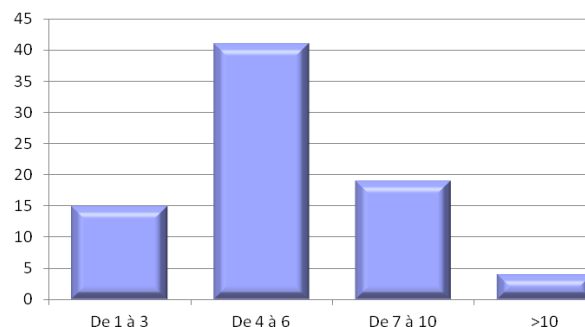


Figure 8 : Nombre de projets présentant un nombre différent de types d'actions

Les objectifs des projets sont clairement décrits dans les dossiers d'intention. Certains insistent aussi sur le fait que les projets peuvent aussi répondre à des objectifs parallèles de management, de coordination, etc. Les objectifs pour le territoire sont présentés ci-dessous, alors que les objectifs pour la formation, le sont en page 19.

Les objectifs managériaux

En plus des objectifs liés à la thématique choisie, telles que la mise en place d'expérimentations, création de ressources ou accompagnement des apprenants, certains établissements doivent répondre à d'autres enjeux liés au fonctionnement interne (Figure 9).

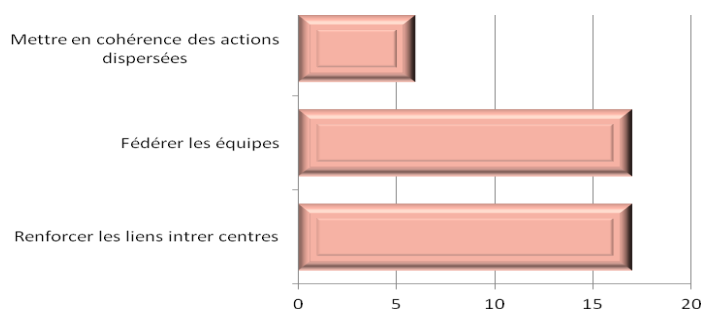


Figure 9 : Les objectifs managériaux visés à travers les projets tiers temps

Pour 17 établissements, les projets tiers temps doivent servir à renforcer les liens entre différents centres constitutifs de l'établissement. Une meilleure utilisation de l'exploitation agricole par les enseignants ou les formateurs est le plus souvent indiquée, mais cela peut aussi être une meilleure intégration du service de la restauration dans des projets éducatifs sur l'alimentation, la participation du CDI comme centre de ressources ou bien encore l'implication de l'infirmerie pour l'aide aux apprenants en difficulté... 17 établissements souhaitent que le projet puisse servir à fédérer des équipes. Dans six établissements, la décharge de temps doit aboutir à organiser et coordonner des actions en cours.

Les objectifs pour le territoire

A la lecture des rapports, quatre grands types d'objectif pour le territoire sont distingués (figure 10) : participer, coordonner ou initier un dispositif territorial ou renforcer le partenariat.

- « participer à un dispositif territorial » pour accompagner la transition agro-écologique du territoire en produisant des références technico-économiques, en collaborant à des expérimentations avec d'autres organismes, en valorisant l'agriculture bio dans une dynamique territoriale, en communiquant vers le grand public et les professionnels.... Ce sont les projets les plus nombreux.
- « initier un dispositif » en créant des équipements importants qui pourront être utilisés par des professionnels ou accompagnant l'installation de professionnels agricoles ou en créant un dispositif intégrant des partenaires (accompagnement des apprenants en difficulté)...
- « coordonner un dispositif territorial » pour mettre en réseau des partenaires, en animant un réseau professionnel ou pédagogique,...

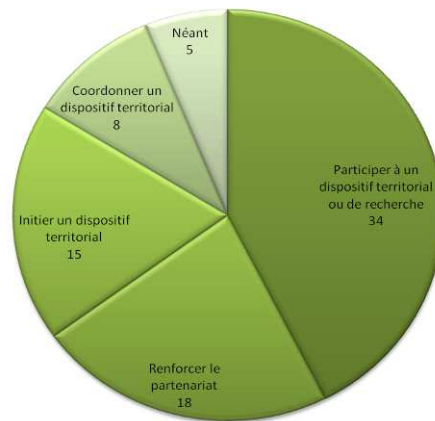


Figure 10: Nombre de dossiers portant les objectifs visés pour le territoire



Table ronde pour se projeter dans l'avenir autour de l'alimentation de demain. EPLEFPA de Caulnes

Les porteurs de projets tiers temps

Le statut professionnel

Les personnels bénéficiant d'un tiers temps ont principalement un statut de PCEA, d'ingénieur-e (19 IAE, 2 IPEF, 1 IDAE), de PLPA ou d'enseignant-e.

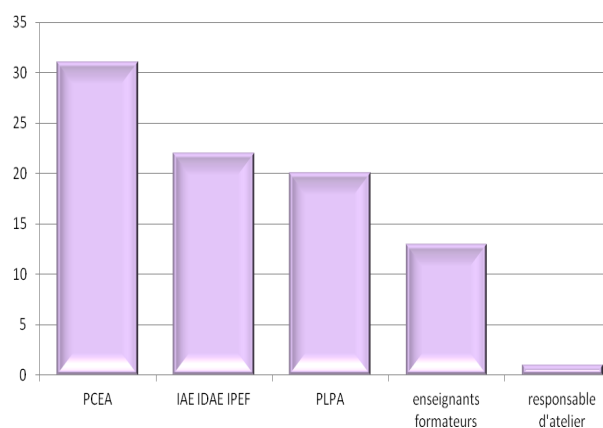


Figure 11 : Statut professionnel des porteurs de projets (auteur : José Ratrimoharinosy)

Les agents

Sur les 80 projets étudiés, 7 projets sont partagés entre deux agents. Cela fait donc en tout **87 personnes** engagées dans le dispositif en cours, avec une dominante féminine.

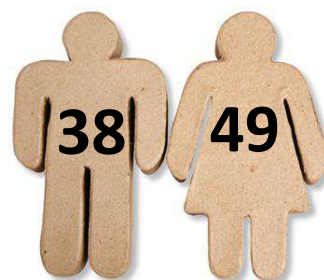


Figure 12 : Répartition hommes/femmes

Trente-sept enseignants-tes de matières techniques, professionnelles et économiques et trente enseignants-tes de matières générales scientifiques ou non sont chargés de projets tiers temps. Les autres n'ont pas donné ce renseignement.

Outre leur fonction d'enseignement et de tiers temps, dix-sept personnes cumulent d'autres missions : cinq sont référents-es agro-écologie et cinq sont coordinateurs-trices de filières ou d'ingénierie de formation. Les autres fonctions rencontrées sont l'animation du développement durable, la coopération internationale et le suivi de la mobilité, la correspondance régionale dans des réseaux régionaux, le conseil pédagogique, la formation de formateur et une personne est responsable d'une unité sur l'exploitation de son établissement.

Les moyens de fonctionnement des projets tiers temps

Les budgets prévisionnels ou les budgets des rapports intermédiaires ne sont pas systématiquement renseignés. Par ailleurs, les budgets de fonctionnement et d'investissement sont parfois mixés, aboutissant à des sommes importantes. On distingue plusieurs types de projet selon leurs budgets :

- Neuf projets reposent sur des investissements d'aménagement dépendant de financements publics : local de vente, serre, légumerie, méthanisation, séchage en grange, structure d'aquaculture ou d'aquaponie. Les conventions sont parfois signées au début du projet. Certaines se font attendre, ce qui remet en question le déroulement du tiers temps. La moyenne de 84 000 euros peut monter à 450 000 euros.
- Quarante-deux projets, principalement d'expérimentation, d'aménagement, de service, mais aussi éducatifs et culturels ont un financement acquis dès le début du projet, alors que 10 chargés de mission ont pour tâche de monter des dossiers de financement pour faire vivre le projet de leur établissement. Ils financent ainsi principalement du matériel, des plants, des déplacements, de l'événementiel et la communication, pour des montants inférieurs à 20 000 €.

- Trente-trois établissements autofinancent le projet ADT porté par le tiers temps, principalement pour des déplacements, de la formation, des consommables et de la communication, en moyenne pour 7000 €.
- Seize projets ne requièrent pas de financement particulier, les quelques consommables et déplacements entrent dans le fonctionnement de l'établissement et ne font pas l'objet d'une ligne budgétaire spécifique.

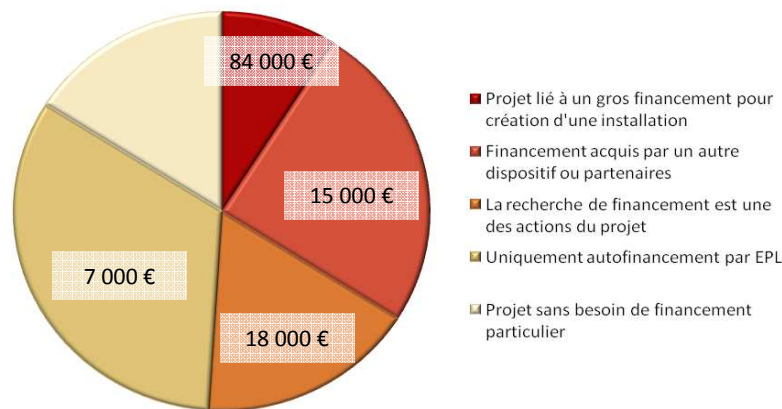


Figure 13 : Nombre d'établissements selon les besoins budgétaires des projets et moyenne des budgets prévisionnels

Pour financer les différentes actions, les tiers temps utilisent plusieurs pistes.

Avec la prise en charge directe par l'établissement, certains fonctionnements sont financés par la vente de produits créés par le projet. Cela finance les déplacements, l'organisation de journées, l'utilisation ou l'acquisition du petit matériel de fonctionnement.

Les autres partenaires financiers souvent cités sont les collectivités territoriales : principalement les conseils régionaux, mais aussi les conseils départementaux, les communautés de communes, les Pays, les communes. Ces partenaires financent aussi des événements locaux, des déplacements ou des chantiers (plantation d'arbres ou création d'un jardin par exemple).

L'Etat et ses services déconcentrés (principalement les DRAAF et les DRAC) financent certaines actions de formation, des voyages d'études, de la restauration, des spectacles, des artistes.... Pôle emploi finance des formations.

L'Agence Française pour la Biodiversité, les agences de l'eau, Agrimer, les interprofessions soutiennent surtout des expérimentations, des événementiels, mais aussi de la communication ...

De nombreux projets sont liés à des programmes ou à des dispositifs tels que des Casdar, des RMT, leader, etc. et il n'est pas toujours facile de savoir ce qui relève du projet tiers temps. Moins souvent citées, les assurances, mutuelles et fondations sont aussi sollicitées dans certains projets.

Enfin, certaines équipes répondent régulièrement à des appels à projet.

- La décharge de temps est un des moyens pour mener un projet ADT. Certains projets qu'ils soient ou non basés sur de gros investissements d'installations, ont besoins de plus ou moins de moyens de fonctionnement. Ils les puisent dans leurs fonds propres ou font appels à des subventions publiques.
- Quand les financements ne sont pas assurés, cela représente un risque de retard dans l'avancement des projets.

Les centres constitutifs impliqués

La majorité des projets tiers temps ont des actions sur l'exploitation et font participer le LEGTA ou le lycée (Figure 14). Le CFPPA est impliqué dans la moitié des projets. 52 rapports présentent des projets qui s'appuient sur l'exploitation. Des projets inter centres font aussi participer le centre de documentation ou la vie scolaire dont la restauration.

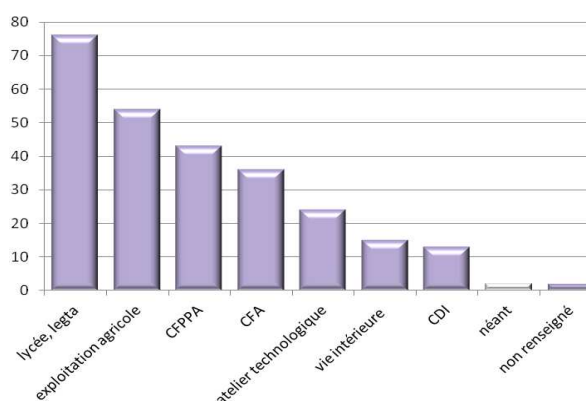


Figure 14 : Nombre de centres impliqués dans les projets tiers temps au sein des EPLEFPA

Au sein des exploitations, plusieurs types de productions peuvent être concernés dans un même projet. Par exemple, des expérimentations agro-écologiques peuvent être menées sur plusieurs productions en même temps. Les projets tiers temps portent principalement sur la polyculture-élevage et le maraîchage, puis sur les productions spécialisées, les grandes cultures puis l'apiculture et l'aquaculture (Figure 21). Quinze projets tiers temps concernent des ateliers technologiques.

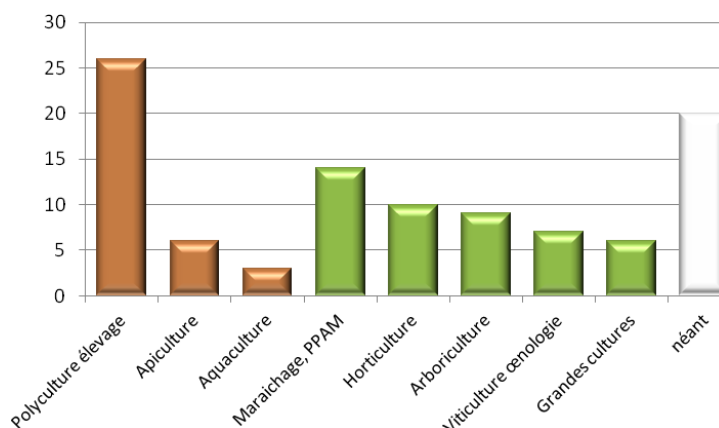


Figure 15 : Diversité des exploitations impliquées dans des projets tiers temps

- Des projets tiers temps d'expérimentation sont plus pertinents pour la formation quand ils sont travaillés en équipe inter-centres. Ils permettent aussi une meilleure reconnaissance de l'exploitation. La forte participation des CFPPA montre leur capacité à répondre aux besoins du territoire en créant des formations spécifiques. Selon les projets, tous les centres d'un établissement peuvent se retrouver autour du projet au bénéfice des apprenants.

Les 80 projets tiers temps, tout en répondant aux objectifs ministériels d'animation et de développement des territoires, sont remarquables par leur diversité, illustrant bien la réalité des territoires. Les projets à entrée technique agro-écologiques sont dominants. Ils s'appuient sur des expérimentations de plus ou moins grande ampleur en adéquation avec leur territoire. Un quart des projets ont des entrées éducatives ou culturelles, répondant aux besoins des apprenants.

Les moyens mis à disposition par la décharge de temps s'accompagnent pour la grande majorité, de financements extérieurs de fonctionnement assurés ou recherchés spécifiquement.

Les lycées et LEGTA sont les centres constitutifs qui portent le plus les projets devant les exploitations agricoles. Tous les centres sont concernés en fonction de leur présence dans l'établissement et des objectifs des projets.

La place des apprenants et des apprentissages dans les projets de territoires

L'impact des projets ADT sur la pédagogie est une des retombées importantes attendue grâce au tiers temps. Les objectifs pour la formation, les types de formations, filières et référentiels sont identifiés à la lecture des rapports. Le profil des apprenants-tes, les référentiels, les capacités en jeu, leur place dans les projets et leurs réactions complètent cette partie.



La plantation des pommes de terre entre les haies fruitières – Projet verger maraîcher de l'EPLEFPA de Brive Voutezac

Les objectifs

Différents objectifs (figure 16) vis-à-vis de la formation auxquels le projet doit répondre sont exprimés dans les dossiers d'intention, avec plusieurs objectifs possibles par projet. Ainsi les projets tiers temps doivent, pour plus de la moitié, développer l'offre de formation en ouvrant de nouvelles formations ou en créant des modules de formation. Certaines de ces formations sont conçues pour s'adapter aux attentes de la profession, entre autre par des formations courtes. Pour un tiers des projets, l'innovation pédagogique et éducative est travaillée pour répondre aux besoins des apprenants et lutter contre le décrochage scolaire, la discrimination, etc. Dans les mêmes proportions, les EPLEFPA recherchent une meilleure reconnaissance de leurs formations par le territoire. Les projets tiers temps répondent aussi à la réforme des référentiels intégrant l'agro-écologie, principalement la filière CGEA. Enfin certains souhaitent valoriser leurs formations pour améliorer le recrutement.

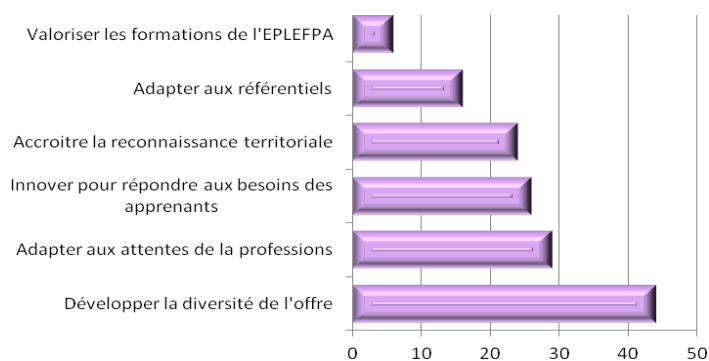


Figure 16: Les objectifs des projets pour la formation

Les formations

Typologie

La constitution des EPLEFPA est diverse d'un établissement à un autre selon les centres présents : LEGTA, lycée, CFA ou CFPPA. Même si ce n'est pas toujours très explicite dans les rapports, en croisant les données de diverses rubriques, il est possible d'avoir une idée des centres de formation impliqués dans les projets. Tous les rapports font référence à des formations initiales et un peu moins de la moitié à la formation continue ou par apprentissage.

La décharge de tiers temps étant attribuée aux enseignants, les formateurs sont pratiquement impliqués dans le projet que si le travail en équipe les y invite. En effet, si cela entre dans les objectifs du projet, les CFPPA peuvent répondre rapidement à des besoins en formations courtes exprimés par les professionnels. C'est un des objectifs pour un tiers des projets. Mais parfois, leur participation est plus difficile en raison de la distance ou de l'incompatibilité d'emploi du temps.

34 rapports parlent des formations par apprentissage (Figure 17). Cela peut s'expliquer par la difficulté que rencontrent les apprentis-ies pour s'investir en raison de l'alternance et des organisations d'emplois du temps.

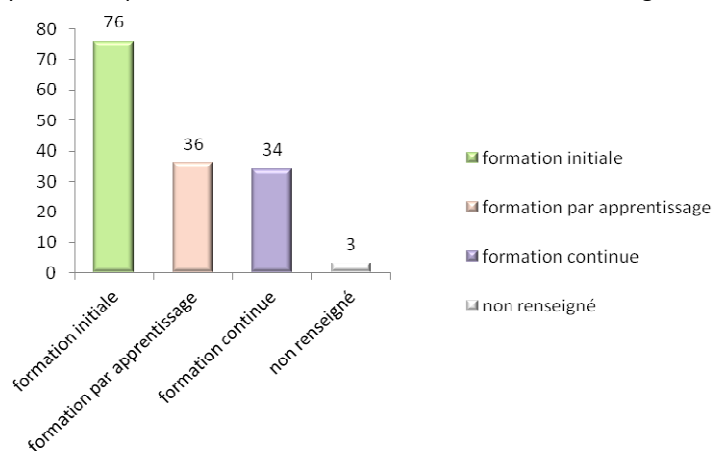


Figure 17: Nombre de rapports indiquant les types de formation impliquée dans les projets

29 établissements font mention d'apprenants uniquement en formation initiale.

14 établissements impliquent des apprenants de formation initiale et continue dans les projets tiers temps.

11 établissements impliquent des apprenants de formation initiale et des apprentis.

22 établissements ont des projets tiers temps bénéficiant aux apprenants des trois centres.

Ce sont donc presque trois quart des établissements qui ont des projets de territoire qui permettent de faire participer à différents niveaux les apprenants de plusieurs centres de formations.

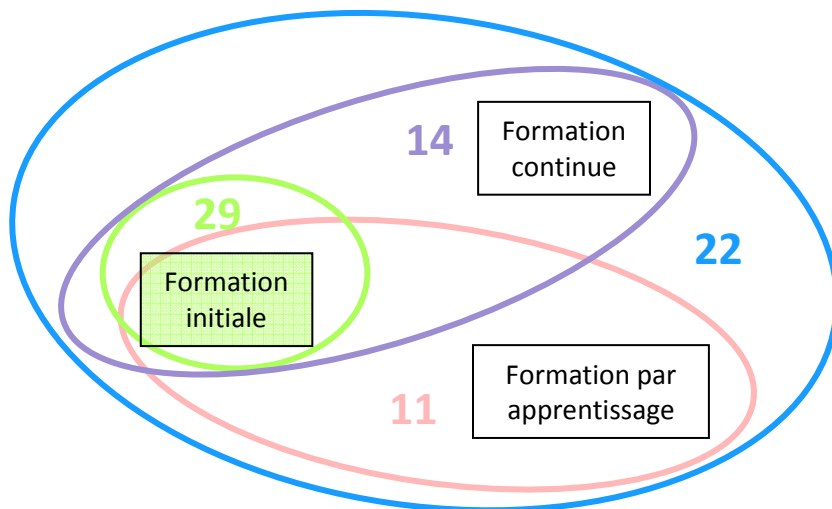


Figure 18 : Nombre de rapports indiquant les types de formations différentes impliquées dans un même projet.

Les filières

Certains projets permettent de mixer les filières et les niveaux principalement sur des évènementiels et parfois sur les chantiers ou des expérimentations. 38 rapports font état d'actions menées avec plusieurs classes et 35 menées en inter-filières. Exemple : filière production et GPN pour confronter leur point de vue sur les fonctions des haies par rapport à la biodiversité et à la production. Dans certains projets, les étudiants-es encadrent des élèves plus jeunes.

Quand les filières ne sont pas nommées dans les rapports, l'étude ne va pas jusqu'à savoir si ces formations sont absentes de l'établissement ou présentes mais non impliquées.

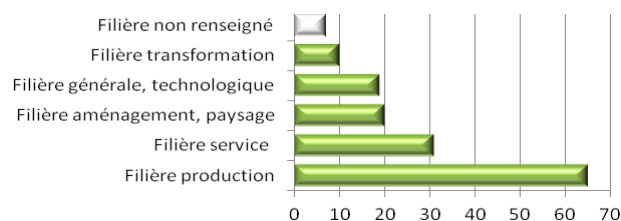


Figure 19 : Nombre de rapports indiquant les filières impliquées dans les projets tiers temps

Ce sont principalement les filières production que l'on retrouve nommées dans les rapports (figures 19 et 20). Et logiquement, les apprenants de ces filières sont de loin, les plus impliqués dans des projets techniques.

La filière service est impliquée dans environ 35% des projets. L'implication des filières SAPAT, SAPVER et SMR est remarquée dans des projets « techniques ». Les apprenants y ont la responsabilité d'accueillir des publics (grand public, scolaires) et de leur développer des animations adaptées.

Les filières aménagement et générale- technologique sont concernées dans environ un quart des projets.

C'est la filière transformation qui est la moins représentée.

Toutes les filières sont impliquées dans des projets éducatifs ou culturels. Proportionnellement, ce type de projets est celui qui s'adresse le plus aux apprenants de la filière générale.

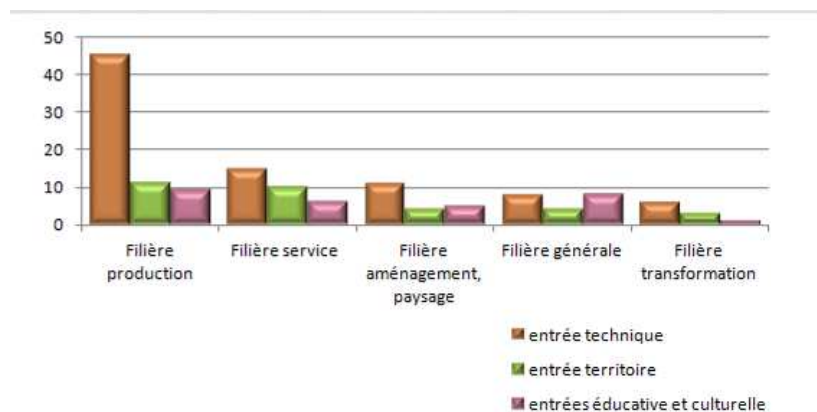


Figure 20 : Nombre de rapports indiquant les filières impliquées en fonction des types de projets tiers temps

Les parts du ou des référentiels traités à partir des démarches de projet

Dans six rapports, les projets sont abordés de façon disciplinaire. Dans tous les autres rapports ayant une retombée pédagogique pour les apprenants, les projets sont traités de façon pluri ou trans disciplinaire. Quand les différentes disciplines sont indiquées, on peut en noter deux ou trois, parfois quatre, mélangeant matières techniques, professionnelles et générales.

Parmi les référentiels cités de BTS, le module général de techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation (M22) est celui qui revient le plus souvent. Les modules professionnels sont plus ou moins investis par les projets selon la correspondance entre les objectifs du projet et les référentiels. Ce sont surtout les temps collectifs bien identifiés comme les MIL, MAP, EIE et projets tutorés qui sont les plus utilisés pour développer les démarches de projet quelque soit la filière.

Pour les collégiens de 3^{èmes}, les projets offrent des opportunités de découverte d'un métier dans les temps réservés à cet effet.

Certains rapports mentionnent l'intérêt des nouveaux référentiels pour conduire des démarches de projet, particulièrement dans une perspective de transition agro-écologique.

Sur un échantillon de 102 formations détaillées dans les rapports, trois quarts abordent la thématique ou la démarche de projet grâce à 1 ou 2 modules (figure 21). Le travail collectif et pluridisciplinaire mène le projet dans une même formation parfois avec 5 ou 6 modules. Certains indiquent un travail de lecture collective des référentiels pour plus d'efficacité et de résultats pour les apprenants.

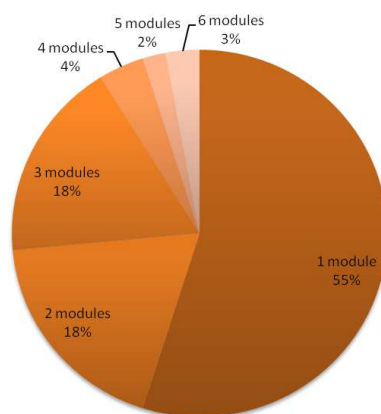


Figure 21 : Nombre de modules par formation utilisés pour appréhender un projet

- Portés par des enseignants de formation initiale, les projets associent pour les ¾ d'entre eux, plusieurs centres de formation, de telle sorte que les projets aient des retombées pour les apprenants des formations continues et par apprentissage.
- Les filières Production sont très présentes dans les projets d'expérimentations agricoles, les filières Aménagement paysager et Transformation sur les projets spécifiques à leur spécialité. Les filières Service et générales/technologies sont surtout impliquées dans la communication et l'évènementiel. Les projets culturels et éducatifs concernent les apprenants de toutes les filières.
- Les référentiels offrent de nombreuses possibilités d'intégrer soit la démarche de projet, de réaliser des travaux pratiques, des actions culturelles... ou d'incorporer les résultats technico-économiques dans les différents modules professionnels. Les projets offrent des opportunités d'appliquer des techniques d'expression et de communication et de développer des actions collectives au sein des modules laissés à l'initiative des établissements.

La place des apprentissages

La circulation des savoirs dans les projets tiers temps

Un outil a été co-construit en 2016 pour positionner et valoriser les projets Animation et développement des territoires (ADT) et Innovation agro-écologique (IAE).

Les rapports ont été étudiés au regard du premier niveau d'utilisation de cet outil. Les autres niveaux, conçus pour être utilisés avec un accompagnement personnalisé, ne sont pas adaptés à cet exercice.

Les projets sont donc positionnés en croisant les écrits sur le fonctionnement de l'équipe projet et du pilotage, des objectifs des projets, les avancés et les difficultés rencontrées, l'implication des apprenants et des compétences en jeu.

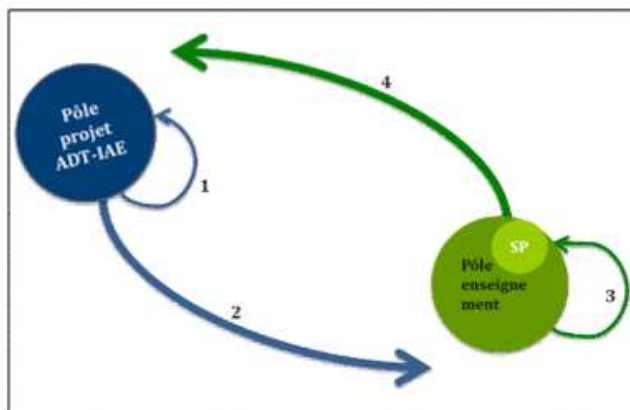


Figure 23 : Une circulation des savoirs entre deux pôles (Gaborieau I., Peltier C.) 2016.

Le premier niveau est décrit de la façon suivante ¹:

« Deux pôles – plus ou moins perméables – sont identifiés.

Le « Pôle projet ADT IAE » correspond au collectif porteur de l'action qui est le plus souvent technique ou territoriale. Ce collectif, de plus ou moins grande envergure, comprend souvent un(e) chargé(e) de projet/action, des professionnels et/ou des acteurs territoriaux, d'autres membres de la communauté éducative (directeur d'établissement, directeur d'exploitation, ...).

Le second pôle (« Pôle enseignement ») correspond à une équipe enseignante élargie à l'ensemble d'une filière ou d'une promotion, voire au-delà. Il s'agit d'un collectif d'enseignants-formateurs qui met en place des situations pédagogiques (SP).

Les gradients ne doivent pas être compris comme étant chronologiques.

Gradient 0 : la personne en charge du projet/action travaille seule, il n'y a pas de circulation des savoirs.

Gradient 1 : le projet est discuté dans ses objectifs et modalités, il est approprié par ce collectif qu'il soit formel ou informel.

Gradient 2 : dans le cadre du projet, sont organisés une journée de démonstration de nouvelles pratiques, une journée de sensibilisation à une alimentation durable, une plantation de haies, un regroupement d'élèves autour d'un thème fédérateur en région... Il sert alors de prétexte à des actions pédagogiques ou éducatives. Des enseignants participent au projet/action.

Gradient 3 : les enseignants-formateurs s'approprient le projet, ils cherchent collectivement à déterminer les savoirs clefs et essentiels pour les apprenants, ils cherchent à construire des grilles de lecture avec eux (des grilles leur permettant de juger d'une situation et d'agir dessus).

Gradient 4 : les jeunes, munis de ces grilles de lecture, de ces concepts, participent à la construction du projet en interrogeant le collectif sectoriel et/ou territorial, ces jeunes sont en capacité d'apporter une certaine réflexivité au pôle projet, la visée éducative n'en sera que plus grande. Le projet aura permis aux apprenants d'être auteurs, c'est-à-dire en capacité d'agir et de réfléchir sur le projet/action.

¹ Gaborieau I., 2017. Un outil pour positionner des démarches d'animation et développement territorial et d'innovation agro-écologique dans l'enseignement agricole.

(http://www.adt.educagri.fr/fileadmin/user_upload/pdf/tiers_temps/outils_conseil/outils_projet/Outil_de_positionnement_ADT_IAE.pdf)

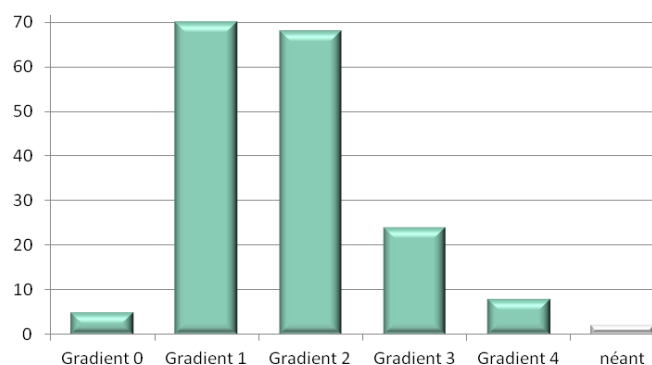


Figure 24 : La répartition des différents gradients de la circulation des savoirs dans les projets tiers temps à la lecture des rapports intermédiaires

Sur 77 rapports, trois projets d'animation de réseau n'ont pas d'impact direct détectable dans les rapports. Quatre enseignants semblent travailler seuls (gradient 0), n'impliquant pas vraiment de collectif en interne (rédaction d'une ressource, projet de recherche, deux personnes rencontrant des difficultés pour fédérer un collectif dans la première année).

Presque tous les rapports indiquent une gouvernance collective (COPIIL avec des représentants partenaires ou différents comités et conseils existants dans l'établissement : comité de direction, comités techniques, conseil d'exploitation, comité d'éducation, etc.), correspondant au gradient 1. Pour 69 projets, des actions pédagogiques ou éducatives sont mis en place (gradient 2). Quatre rapports indiquent que ce travail collectif arrive à partir de la deuxième année.

Si le croisement des données des 77 rapports permet assez facilement de positionner les différents projets sur les gradients 0, 1 et 2, il n'en n'est pas de même pour les gradients suivants. En effet, le travail en équipe enseignante n'est en général pas assez détaillé pour savoir si le gradient 3 est atteint. Il est repéré dans 24 rapports.

Des jeunes qui participeraient à la construction des actions apparaissent dans 8 rapports qui concernent tous des BTS (gradient 4).

Ce gradient 4 ne fait pas toujours suite au gradient 3. Il semble que l'enseignant implique directement ses étudiants dans le projet qu'il porte, sans qu'il y ait un travail collectif de l'équipe enseignante. Les apprentissages des jeunes sont donc impactés, mais l'équipe pédagogique n'est pas impliquée dans son ensemble. La construction d'un collectif apprenant – adulte – n'est pas une évidence et certains soulignent qu'il est parfois difficile de faire participer les apprenants des classes dans lesquelles ils n'interviennent pas.

Sur les 69 projets pour lesquels des actions pédagogiques ou éducatives sont mis en place, les compétences en jeu et les actions réalisées par les apprenants sont analysées.



Plantation d'une haie fruitière pour le verger-maraîcher. EPLEFPA Brive Voutezac

Les objectifs pédagogiques en jeu

Les objectifs pédagogiques travaillés grâce aux projets tiers temps ont été affinés au-delà des référentiels. Sont rapportés ici uniquement les objectifs pédagogiques retrouvés plusieurs fois dans les rapports. Sur 69 réponses, une trentaine de rapports font état de compétences professionnelles (exemple : pilotage d'un pâturage).

Les projets ADT représentent une bonne opportunité pour l'acquisition de méthodologie de démarche de projet, pour apprendre à travailler collectivement, à communiquer (présentation de résultats), et à exercer ses capacités d'analyse. Pour 14 rapports, les apprenants sont impliqués dans la conception des actions, leur planification et organisation. Pour cela, ils doivent pouvoir prendre en compte le contexte (éthique, environnemental, réglementaire, etc.) et faire des propositions argumentées.

Pour des plus jeunes, savoir lire des consignes est une des capacités ciblées.

Parmi les savoirs-être, l'autonomie des apprenants est la compétence principale recherchée avec la prise de responsabilité. L'épanouissement personnel, la valorisation de soi, la citoyenneté sont surtout abordés dans les projets à entrée éducative, alors que la créativité l'est dans les projets culturels. La rigueur, la prise de décision, l'adaptabilité sont les autres capacités recherchées dans quelques projets.

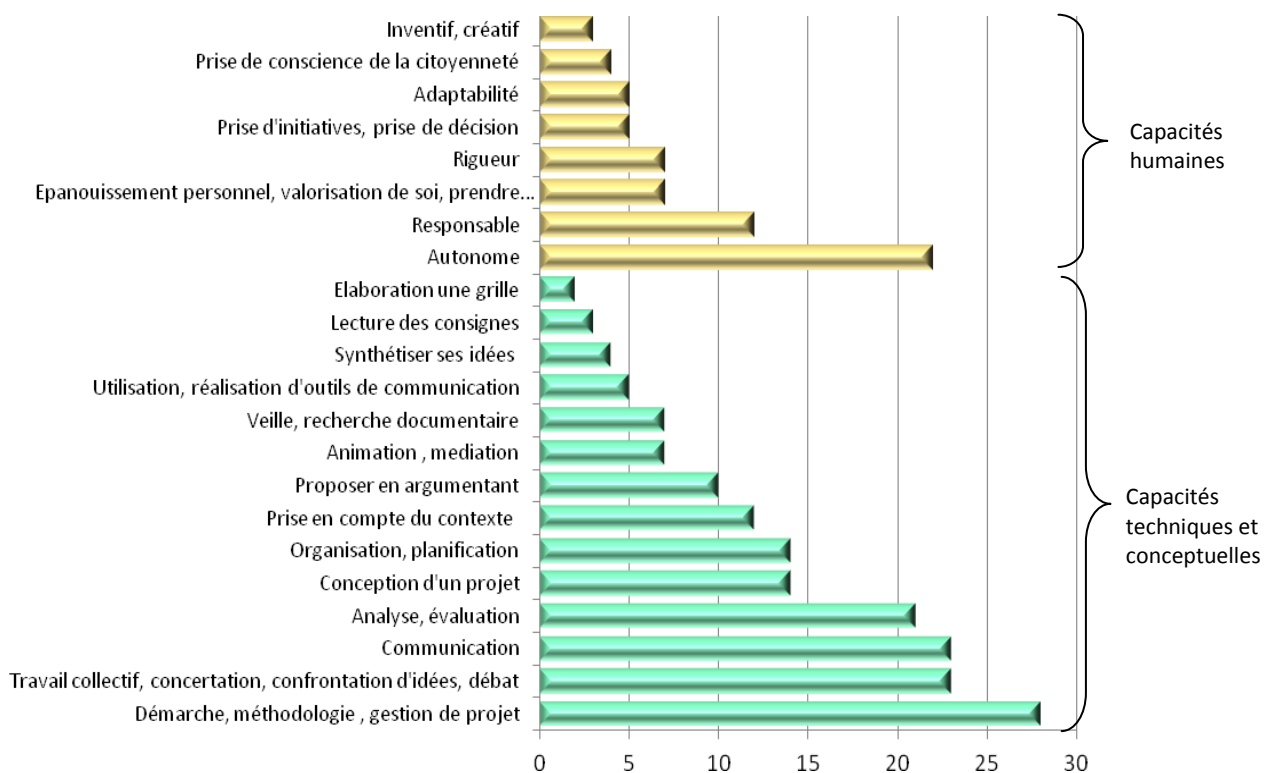


Figure 25 : Objectifs pédagogiques vers lesquelles les démarches de projet accompagnent les apprenants

- Les projets sont majoritairement portés en équipe et font l'objet d'actions pédagogiques ou éducatives. Il est plus difficile d'identifier dans les rapports le niveau d'appropriation du projet par les équipes éducatives.
- Les capacités demandées aux jeunes par rapport aux actions mises en place sont principalement la méthodologie et la gestion de projet ainsi que la capacité à travailler collectivement, à communiquer et à analyser. La recherche d'autonomie, d'organisation de responsabilisation font aussi parti des capacités recherchées.

La place des apprenants

Les cibles des projets

Selon les objectifs et les types des projets, les apprenants sont plus ou moins impliqués :

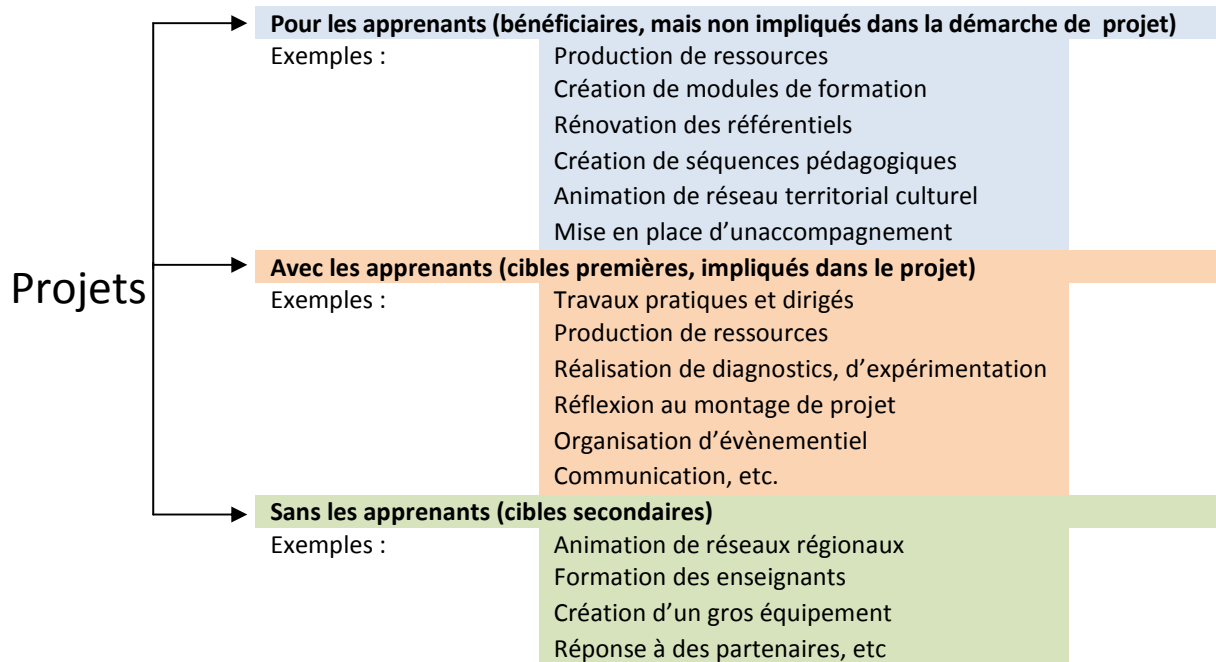


Figure 26: Niveaux d'implication des apprenants dans projets tiers temps

Cinq projets n'impliquent pas d'apprenants. C'est lors de la deuxième année de plein fonctionnement du projet que les apprenants sont le plus impliqués dans les actions.

Les apprenants

Les apprenants-es impliqués-ées sont principalement des étudiants-es en BTS et des élèves de première et terminale ou seconde (Figure 27). Les autres niveaux peuvent aussi participer mais moins souvent. Les projets ADT s'adressent moins aux apprenants-es plus jeunes ou des formations courtes.

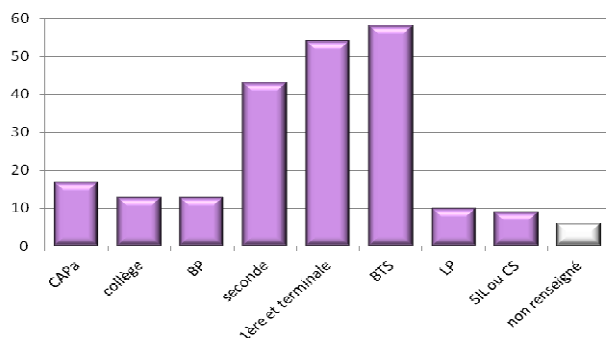


Figure 27 : Nombre de rapports indiquant les classes et cycles impliqués

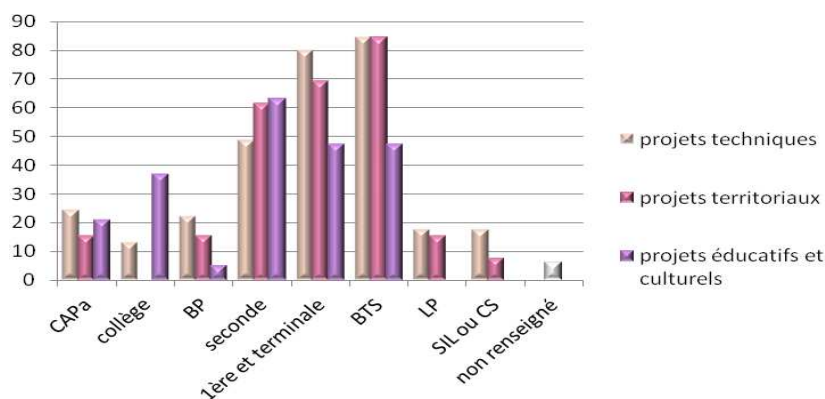


Figure 28 : Pourcentage de rapports indiquant les classes et cycles impliqués en fonction du type de projet

Pour aller plus loin (figure 28), les niveaux concernés par les projets sont regardés en fonction des familles de projets.

Les projets à entrée technique impliquent proportionnellement davantage les lycéens et les BTS, mais peuvent concerner tous les apprenants. Ils offrent des possibilités d'illustration ou d'expérimentation, de suivis adaptables aux différents niveaux de classe.

En revanche, quand les projets ont une entrée territoriale, plus complexe à mettre en œuvre ou demandant des capacités plus exigeantes, les plus jeunes n'y sont pas associés.

Les projets éducatifs et culturels concernent tous les niveaux, dès le collège, parfois à l'ensemble de l'établissement, parfois plus expérimentaux, ils visent un nombre restreint de classe à besoin spécifiques. Les licences professionnelles et les formations courtes ne sont pas ciblées par ces dispositifs (du moins à la lecture des rapports).

Il n'est pas possible d'évaluer le nombre total d'apprenants impliqués dans le dispositif. Les données dans les rapports sont inexistantes ou irrégulières, sous forme de nombre d'apprenants-es ou de nombre de classes.

Les actions pédagogiques et éducatives développées à partir des projets

Au regard des compétences recherchées dans les projets tiers temps et des visées éducatives possibles, il est intéressant d'approfondir les actions réellement réalisées par les apprenants, quand elles sont indiquées dans les rapports.

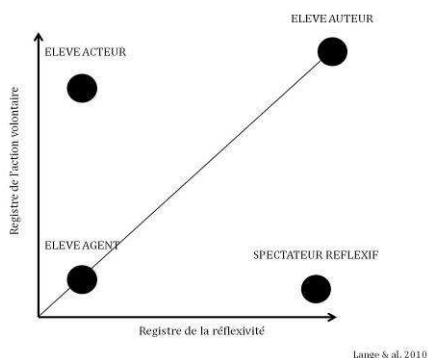


Figure 29 : La visée éducative et les postures d'élèves [Gaborieau d'après Lange & al, 2010]

Les types d'action sont présentés selon les visées éducatives définies par Lange et al.

Les projets tiers temps apportent de nombreuses possibilités pour mettre les apprenants en action. Les travaux pratiques et les chantiers leur permettent de concrétiser des compétences techniques. Mais les projets leur apportent aussi des possibilités de faire des relevés, diagnostics, suivis (expérimentations, biodiversité...) ou enquêtes, d'analyser les résultats et de communiquer sur ces expériences. La communication est très variée : réaliser un panneau ou un site internet, faire une présentation devant des partenaires ou dans une instance décisionnelle de l'établissement. Leur implication dans les événementiels varient selon qu'ils y soient spectateurs ou co-organiseurs, qu'ils participent à la mise en place, qu'ils animent ou qu'ils réalisent des démonstrations. Dans certains projets, les apprenants ont l'opportunité de faire des visites chez des

professionnels. Les stages collectifs ou personnels et les projets tutorés ont des visées éducatives variées selon le niveau des apprenants et leurs objectifs pédagogiques.

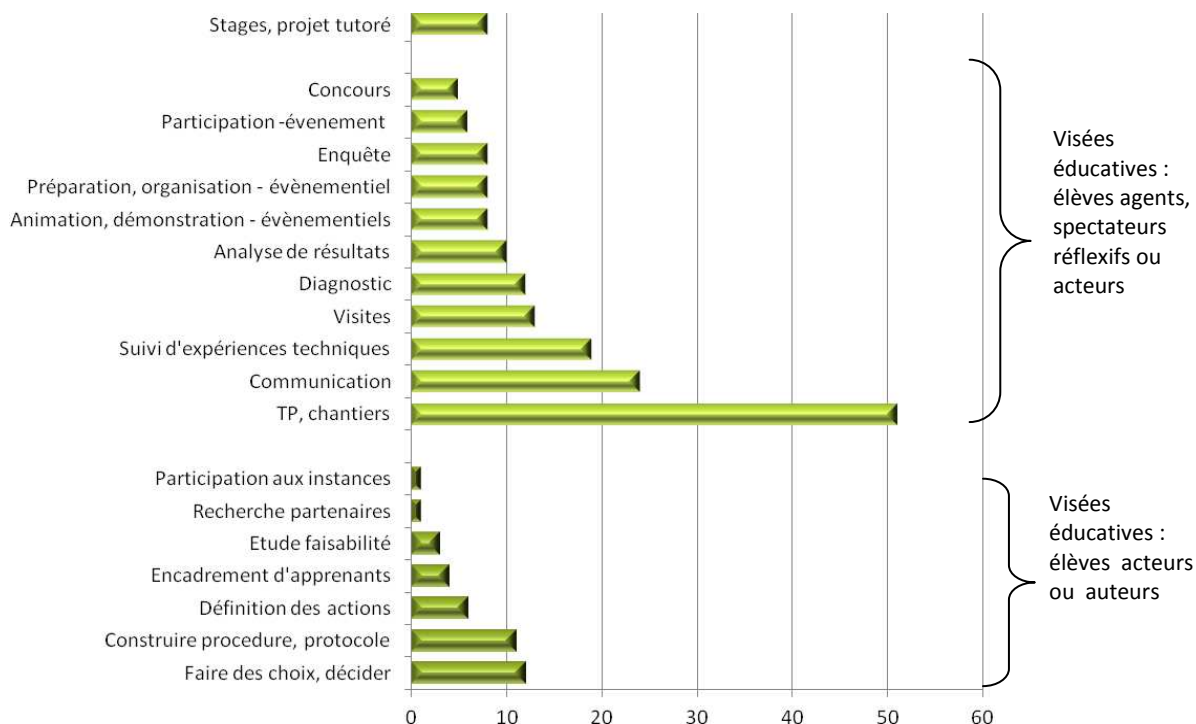


Figure 30 : Type d'actions réalisées par les apprenants dans les projets tiers temps

Les projets amenant les apprenants à être acteurs et surtout auteurs sont moins nombreux. A la lecture de certains rapports en lien avec l'agro-écologie, ce sont les apprenants qui déterminent les plants, les cultures, les traitements, etc. Ils définissent les actions, construisent eux-mêmes les protocoles et rédigent les procédures à mettre en place. Certains réalisent des études de faisabilité et encadrent d'autres apprenants dans des expérimentations ou des évènementiels. Une seule fois, il est fait mention d'apprenants ayant la responsabilité de rechercher les partenaires et dans un autre de siéger au comité de pilotage du projet tiers temps.

Les apprenants ne sont pas impliqués dans un projet de recherche avec confidentialité des résultats, la rédaction de ressource, l'animation de réseau, la formation de formateurs ou la mise en place d'un dispositif d'une autre échelle.

La réaction des apprenants vis-à-vis de la démarche de projet

Cette rubrique renseigne ce que les enseignants retiennent des réactions des apprenants ainsi que les enseignements qu'ils en tirent.

Les réactions et avis

Le vocabulaire employé par les porteurs de projets au regard de la réaction des apprenants fait ressortir une majorité de réactions positives (Figure 31). Pourtant, ils ne partent pas tous du même niveau. Certains ont des réactions négatives ou de défiance. Les difficultés rencontrées portent sur la compréhension des objectifs, le manque de références à analyser, de situations personnelles difficiles, le manque de maturité, ou bien une lassitude devant trop de sollicitations... Celles-ci s'atténuent au cours du projet, avec plus ou moins de difficulté. Le projet peut les « perturber » ou les « déstabiliser ». Interpelés, ils questionnent. Ils sont sensibles aux dispositifs mis en place.

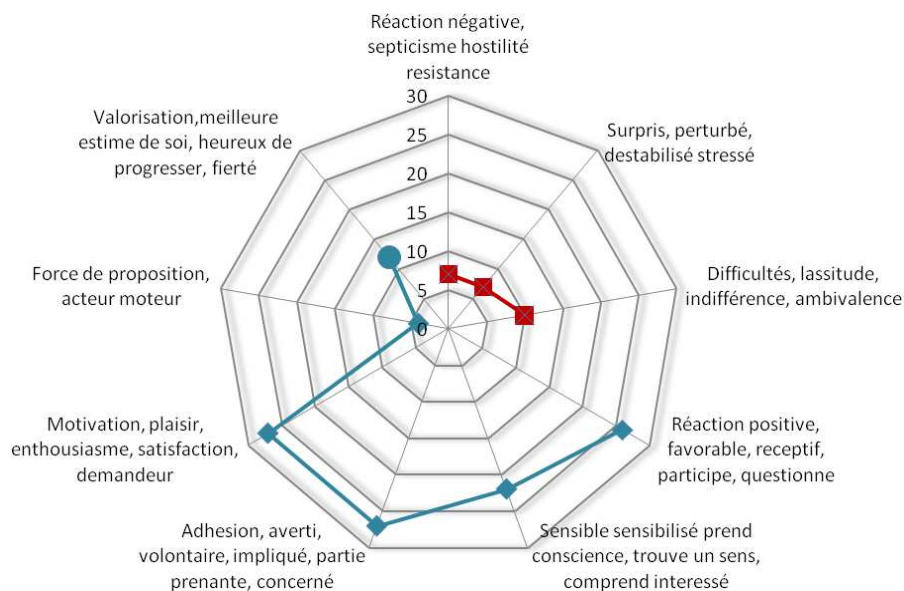
Ils sont nombreux à être curieux et à s'intéresser, à s'investir et à s'impliquer dans des démarches de projets, des expérimentations, la communication ou l'organisation d'événementiels. Ils se sentent concernés par les défis de l'agro-écologie. La préservation de l'environnement est un thème moteur. Les actions concrètes et la prise de responsabilité sont très motivantes. Certains obtiennent de meilleurs résultats. Ils font alors part de leur plaisir et de leur satisfaction, même de fierté. Certains se sentent valorisés par les projets qu'ils mènent et qu'ils présentent, comme dans les projets culturels. Les apprenants deviennent ainsi acteurs et forces de proposition.



Figure 31: Nuage de mots sur la réaction et l'implication des apprenants

Quand plusieurs types de réactions se retrouvent dans un même rapport, elles concernent soit différents groupes d'apprenants, soit des niveaux différents ou bien les mêmes apprenants qui évoluent avec l'avancement du projet. Par exemple : des élèves peuvent apprécier le thème abordé tout en ayant des difficultés d'autonomie. D'autres peuvent apprécier les efforts des enseignants pour lutter contre le décrochage tout en étant déstabilisés par de nouvelles méthodes. Un retour est globalement positif mais avec 10% de négatif selon la composition du groupe de travail. Les réactions négatives décelées dans les rapports sont minoritaires (Figures 32). Elles ne concernent parfois qu'un nombre restreint d'élèves et peuvent évoluer dans le temps. Par exemple des jeunes très surpris au départ, prennent conscience progressivement de l'agro-écologie auquel ils ne croyaient pas, pour arriver à s'approprier les projets.

Les apprenants présentés dans les rapports comme force de proposition et moteurs sont des étudiants du secondaire.



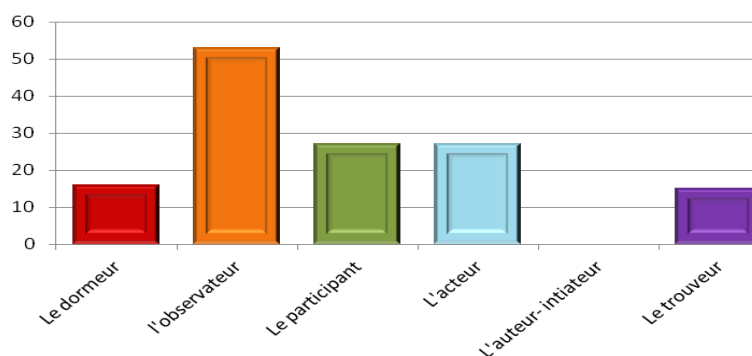
Figures 32 : Nombre de rapports citant les types de réactions des apprenants

Les réactions des apprenants sont mises en relation avec les postures définies lors de l'atelier du séminaire de 2015. On constate que toutes ces postures sont représentées sauf celles de l'auteur-initiateur, ce qui est normal puisque les projets sont définis au niveau de l'établissement.

Le dormeur	L'observateur	Le participant	L'acteur	L'auteur - initiateur	Le trouveur
Indifférent	Écoute	Questionne	Co-construit le projet	À l'initiative du projet	Il s'est trouvé lui-même
Réticent	Prend des notes	Exécute		Force de proposition	Il peut transférer ses compétences au territoire
Qui se cache		Est partie prenante d'un bout du projet déjà défini			Il peut aller vers son projet personnel professionnel
Passif					

Tableau 2 : les différentes postures de l'apprenant (Fiche capitalisation, séminaire 2015)

L'implication des apprenants dans les projets tiers temps les place principalement en posture d'observateur et de participant. Le projet pourra avoir comme objectif de les faire sortir de la posture de « dormeur » rencontrée dans une vingtaine de rapports au départ du projet. La posture « d'acteur » se rencontre surtout dans l'enseignement supérieur (Brevet de technicien supérieur (BTS) et surtout licence professionnelle (LP)). La posture de « trouveur » concerne les formations professionnalisantes, ainsi que les projets éducatifs autour de la valorisation de l'élève.



Figures 33 : Nombre de rapports citant les types de postures des apprenants

Ce qu'ils retirent de cette expérience

La démarche de projet leur permet d'acquérir plus d'autonomie et de sens de l'organisation. Ils peuvent participer à des débats avec des professionnels et peuvent valoriser leur expérience. Toujours selon les *verbatim* de cette rubrique, les projets auxquels ils participent donnent envie aux apprenants de s'impliquer durant leur formation. Certains veulent s'investir dans les exploitations agricoles ou dans les conseils de classe. Dans quatre rapports, l'amélioration des résultats est notée. Ils font « évoluer leur regard sur eux-mêmes et leur environnement ».

Grâce à leur investissement dans un projet tiers temps, ils se placent dans une perspective professionnelle :

- En cherchant des stages à l'international pour poursuivre un type d'activité découvert au cours du projet,
- En réalisant les opportunités de perspectives d'emploi,
- En s'inscrivant dans une démarche de projet professionnel et personnel.
- En mettant à profit leur réflexion pour leur propre projet.
- En prenant conscience de l'implication directe d'une démarche de projet et des outils utilisés dans la vie réelle professionnelle et citoyenne.
- En valorisant leurs capacités et expériences professionnelles.

- Cinq projets régionaux, de formation des enseignants, d'investissements tournés résolument vers le territoire n'impliquent peu ou pas les apprenants.
- Les étudiants de BTS ainsi que les élèves de 2nde, 1ère et terminale sont les plus présents dans les projets tiers temps. Les élèves les plus jeunes ne sont pas intégrés aux projets d'entrée territoriale. Les étudiants de licence professionnelle et les apprenants des formations courtes ne sont pas ciblés par les projets culturels et éducatifs.
- Les jeunes réalisent principalement des travaux pratiques et des chantiers. Mais les actions qu'ils mènent sont très diverses en fonction des visées éducatives où ils exécutent simplement ce qu'on leur dit, qu'ils observent ou qu'ils deviennent acteurs du projet.
- Seize rapports parlent de difficultés rencontrées face à des apprenants réticents, négatifs ou indifférents. Le fait de les faire s'interroger est déjà une avancée apportée par un projet concret. Tous les autres rapports font référence à des apprenants réceptifs à cet apprentissage.
- L'approche concrète et la participation à un vrai projet et non à un simple exercice les intéressent beaucoup et les motivent. La rencontre de professionnels les sensibilise et les valorise.



Les apprenants dans une démarche éco citoyenne – EPLEFPA de Caulnes

Les livrables

La nature des livrables envisagés en lien avec le projet ADT fait l'objet d'une rubrique dans les dossiers d'intention depuis 2015. Leur étude a porté sur les 49 dossiers 2015 – 2016.

Dans les rapports intermédiaires, il n'y a pas de rubrique spécifique aux livrables réalisés. C'est donc par une lecture transversale que les livrables réalisés ont été recueillis dans les 78 dossiers des quatre années. Les données sont donc présentées en pourcentage pour les comparer.

La typologie des livrables

A la lecture des rapports, il n'est pas toujours facile de déterminer si les livrables correspondent à des enseignables ou non, c'est-à-dire s'ils seront utilisés lors des formations. C'est pourquoi, ce n'est pas cette classification qui est développée ici mais les cinq types de livrables clairement observés dans la rubrique prévisionnelle (Figure 34) :

- Les supports de communication
- Les actions pédagogiques
- Les actions d'animation
- Des documents d'ingénierie de projet
- Les supports des expérimentations techniques et éducatives (outils de gestion, protocoles scientifiques, bases de données, démarches qualité, statut, règlement, lieu d'expérimentation)

En réalité, certains éléments considérés comme des livrables sont envisagés dans d'autres dossiers comme des moyens. Par exemple, un support d'expérimentation est un livrable si le projet a comme objectif de le créer durablement, ou un moyen s'il existe déjà et que les livrables attendus sont les résultats des essais réalisés. C'est aussi vrai pour les documents d'ingénierie de projet. A la lecture des rapports, il peut donc y avoir confusion.

Les livrables les plus souvent envisagés sont des supports de communication, qu'ils soient internes à l'établissement ou à destination de publics extérieurs (grand public, professionnels, partenaires). En revanche, la communication réalisée est, à la lecture des rapports, très en dessous des prévisions (Figure 35).

Les actions et les supports pédagogiques relevés dans les rapports sont supérieurs aux prévisions. C'est surtout vrai pour les séquences, les modules pédagogiques et les formations modifiés ou créés grâce au projet. Les rapports faisant clairement état de fiches pédagogiques sont moins nombreux que ceux qui les prévoient, mais cela peut être dû à un oubli dans les rapports.

Les actions d'animation telles que l'organisation de journées (techniques, de démonstration, de conférence et débat) en interne ou vers les professionnels, l'organisation ou l'intervention dans des colloques, l'organisation d'événementiels (tels que marchés, festivals, événements festifs, etc.) sont prévues dans plus de la moitié des projets. La réalisation de telles actions se retrouvent dans la même proportion dans les rapports.

Les documents d'ingénierie de projet, parfois envisagés comme des livrables, sont surtout des rapports et autres comptes-rendus, alors qu'ils n'apparaissent que très peu dans les bilans intermédiaires. Les diagnostics et états des lieux préalables aux projets sont davantage mentionnés.

Enfin, les supports de fonctionnement technique mentionnés comme livrables dans 20% des dossiers, sont comptabilisés plus souvent dans les bilans intermédiaires, mais sans vraiment savoir s'ils sont considérés comme livrables ou moyens. Ils correspondent à de nouveaux matériels mis en place (exemple : ordinateurs adaptés aux élèves dys), la création d'un nouvel atelier (exemples espace test, unité de méthanisation, etc.) ou de nouveaux produits commercialisés par des ateliers technologiques.

Lors de la première année de fonctionnement, les livrables réalisés sont principalement des actions pédagogiques et des actions d'animation.

La communication et les documents d'ingénierie de projet se réalisent à partir de la deuxième ou troisième année.

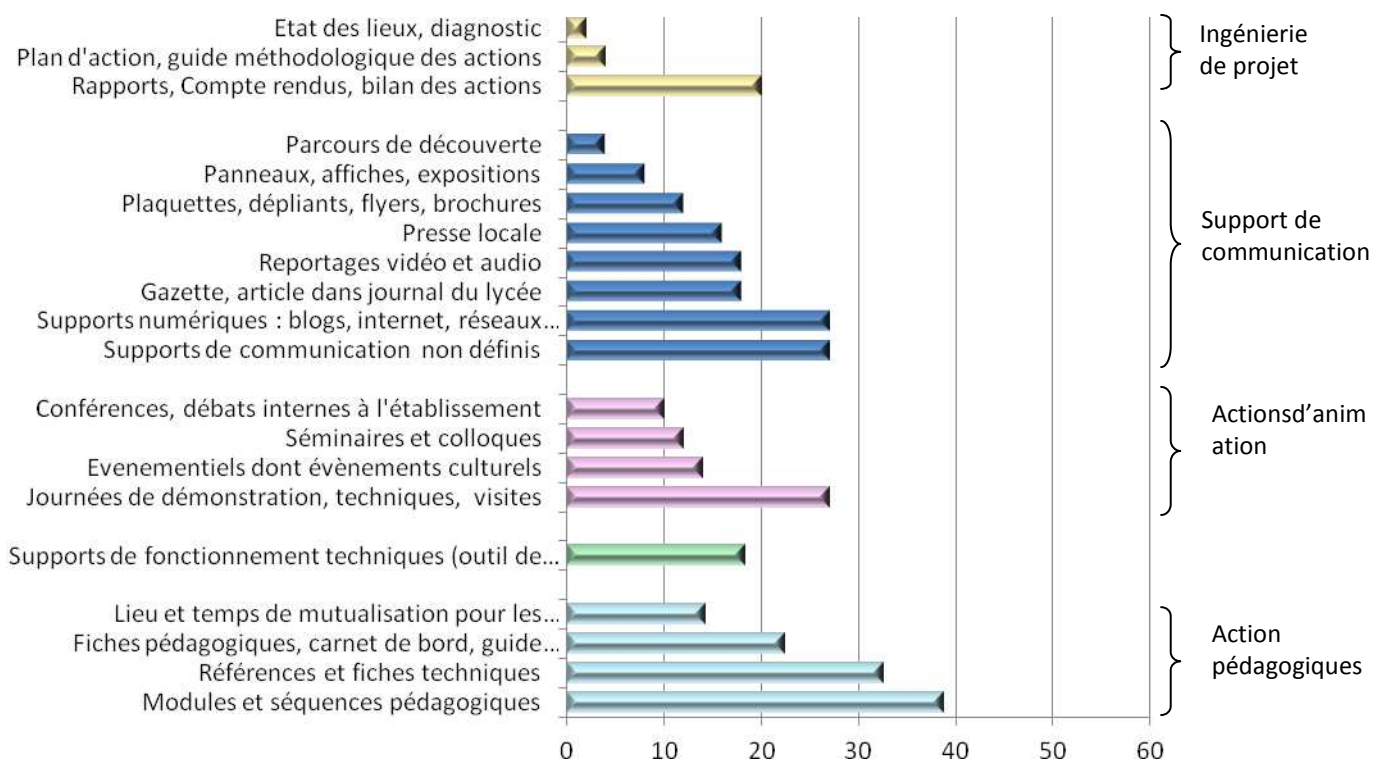


Figure 34: Pourcentage des rapports 2015 et 2016 indiquant les différents livrables prévus

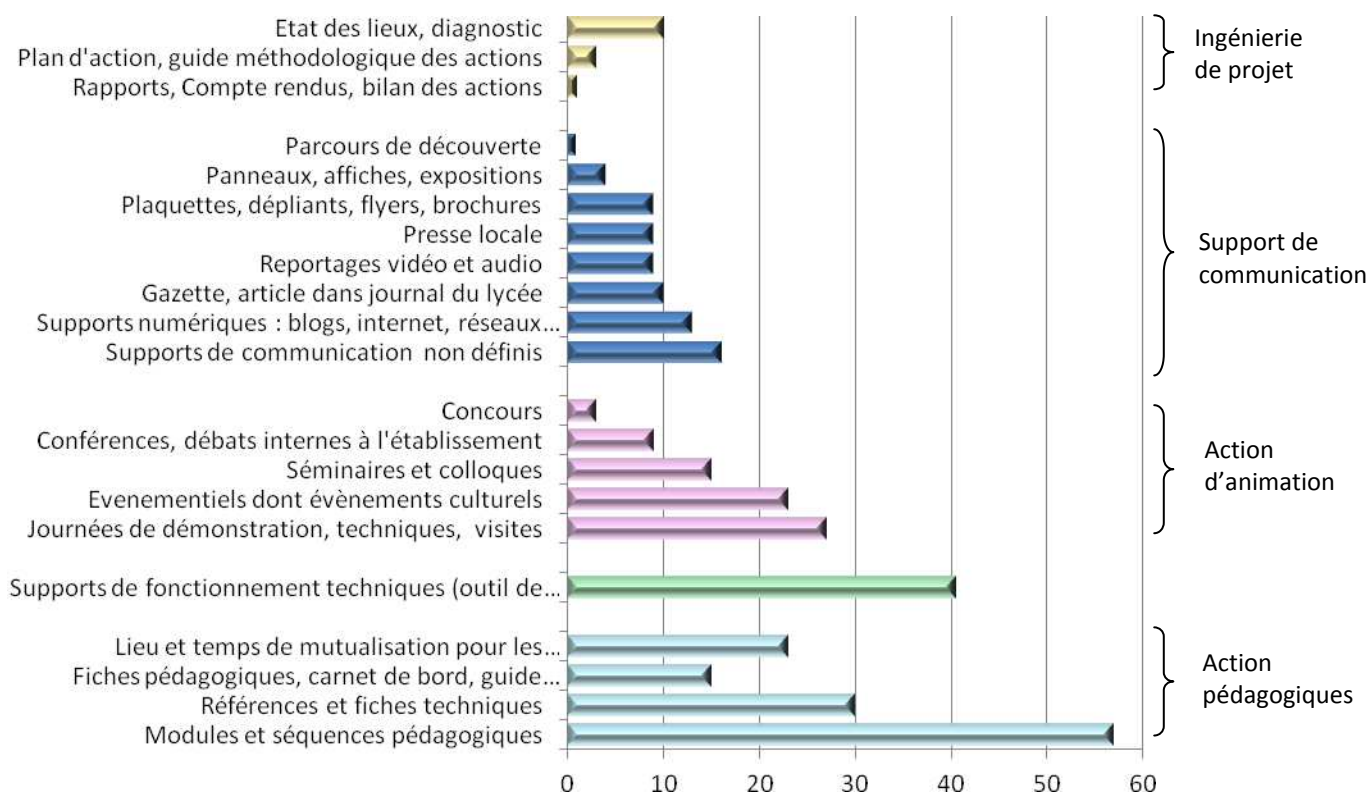


Figure 35 : Pourcentage des rapports dans lesquels les différents livrables réalisés sont répertoriés au cours des 3 ou 4 ans des projets

L'impact sur la formation

Selon le type de projet tiers temps, leur impact sur la pédagogie est important quand il permet de travailler les contenus des formations et de modifier des séquences pédagogiques et de répondre ainsi à l'évolution des référentiels incluant l'agro-écologie. Les tiers temps créent aussi de nouvelles séquences pédagogiques au bénéfice des enseignants et des apprenants, principalement des travaux pratiques et des plages de pluridisciplinarité. Les démarches de projet sont prioritairement développées à partir d'espaces temps collectifs bien identifiés, soit en faisant évoluer, soit en créant des MIL (module d'initiative locale) ou bien des MAP (module d'adaptation professionnelle) et des EIE (enseignements à l'initiative de l'établissement). Certains développent de nouvelles formations longues (BTS, licence pro, SII, CS) ou courtes pour le CFPPA (UCARE, stages) répondant à la demande de la profession. (Figure 36). Les projets offrent aussi des opportunités de stages et des projets tutorés.

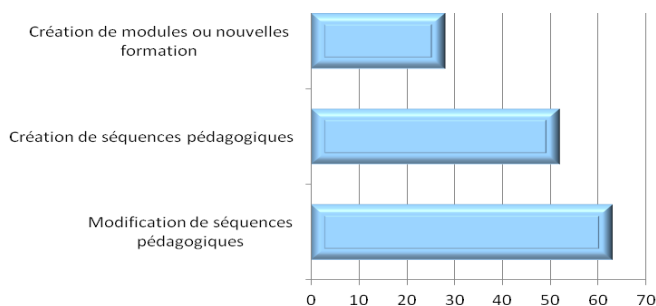


Figure 36: Nombre de rapport faisant état de création de formations, séquences ou d'évolution grâce au projet tiers temps (toutes années confondues)

Les destinataires des livrables

Selon leur type, les livrables s'adressent à des cibles différentes. De plus, les apprenants et les équipes pédagogiques sont plus ou moins impliqués dans leur conception.

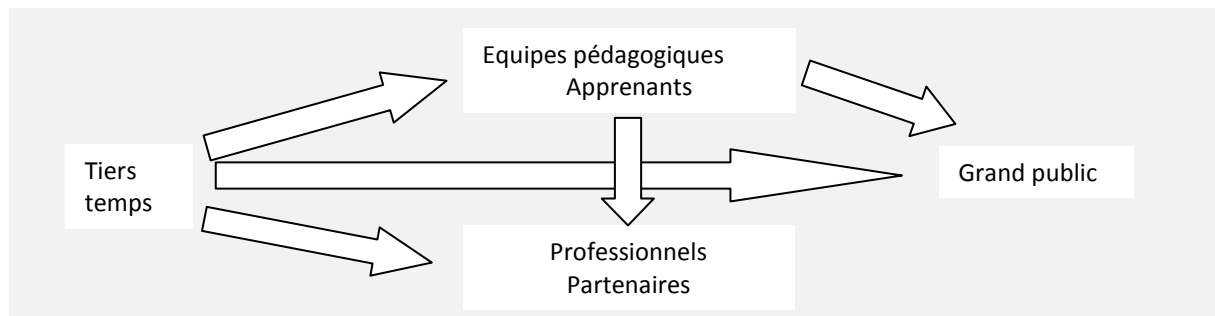


Figure 37 : Schématisation du transfert des livrables

Les principaux publics pour lesquels les livrables sont conçus sont les apprenants et les équipes enseignantes puis les professionnels (actions pédagogiques et d'animation). Le grand public est concerné par un peu plus d'un quart des projets.

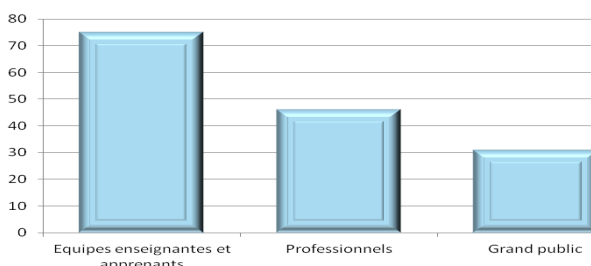


Figure 38 : Nombre de rapports indiquant les publics visés par les livrables

Les apprenants, pour leur part, collectent des données (enquêtes, suivis, relevés...) et réalisent des supports de communication (graphique 39) : blogs, pages internet, reportages, panneaux, expositions, livrets...). Ils participent à des événements, sans qu'il soit toujours facile d'identifier à quel niveau : en tant que public de journées techniques, en accueillant du public lors de portes ouvertes, en animant des stands, en réalisant des démonstrations, etc. Cela leur permet de présenter des résultats d'expérimentation ou d'enquête que ce soit en interne ou pour les destinataires du territoire. Accueillir du grand public et animer des ateliers demandent aux apprenants de bien maîtriser leur sujet pour être capable de le restituer. Certains projets demandent aux apprenants d'être créatifs. A côté des projets culturels et artistiques, la création de supports tels que des sets de table, d'étiquettes, la conception d'un potager, de nouveaux produits ou de nouvelles recettes sont le résultat de séquences pédagogiques leur permettant de s'investir concrètement dans des projets tiers temps.

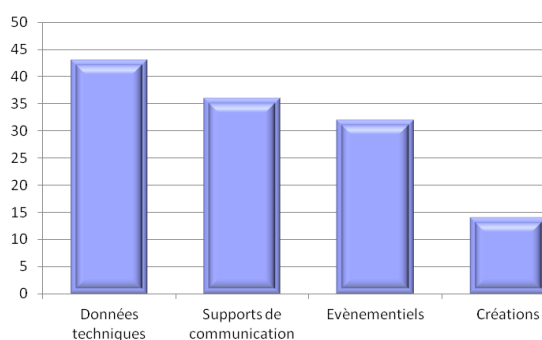


Figure 39 : Nombre de rapports indiquant des types de livrables réalisés par les apprenants

- Les supports de communication sont les livrables majoritairement prévus dans les dossiers d'intention, mais leur réalisation ne suit pas toujours les intentions. En revanche les actions pédagogiques mises en place sont plus nombreuses que celles prévues au démarrage du projet. Il en est de même pour les moyens de fonctionnement (matériel, bâtiment, espace, nouveaux produits...). Les actions d'animation sont, quant à elles, équivalentes aux prévisions. Les documents d'ingénierie n'arrivent qu'en deuxième ou troisième année, mais sont peu considérés comme des livrables.
- Parmi des actions pédagogiques, la révision de séquences pédagogiques est la plus fréquente bien que les créations de séquences, de modules et de formations sont aussi remarquables.
- La première cibles des livrables sont les apprenants et les enseignants. Les professionnels et les partenaires sont aussi la cible des retombées des projets, alors que le grand public ne l'est que pour un tiers environ.
- Les apprenants participent aux relevés de données techniques, à la réalisation de supports de communication, à des événementiels ou à différentes créations.

Les projets tiers temps offrent de réelles opportunités pour intégrer la démarche de projet dans les formations et pour rencontrer des professionnels. Les apprenants en BTS et les lycéens en sont les principaux bénéficiaires, bien que tous puissent être plus ou moins concernés selon les projets. Ils apprécient les situations concrètes participatives qui leur permettent de faire preuve d'autonomie et de responsabilité. Ils sont valorisés par leurs productions présentées aux commanditaires, ou aux acteurs de la « vraie vie » (réunions d'exploitation, partenaires extérieurs, publics divers, etc...). Ces projets pédagogiques et éducatifs ont un impact sur leurs comportements, leur implication dans la formation. La qualité des travaux ainsi réalisés est souvent améliorée.

Dynamique des projets tiers temps et leurs perspectives

Si certains projets tiers temps ont des objectifs d'expérimentation, de création de ressources ou d'accompagnement éducatif des apprenants, certains établissements doivent répondre à d'autres enjeux liés au fonctionnement interne (créer du lien entre des centres, fédérer, etc). Ces différents objectifs ainsi que le déroulement du projet peuvent être répertoriés dans les dossiers d'intention en croisant plusieurs rubriques.

Le déroulement des projets

La lecture des rubriques sur les actions réalisées prévues ou non prévues et les difficultés rencontrées donne des indications sur le déroulement du projet.

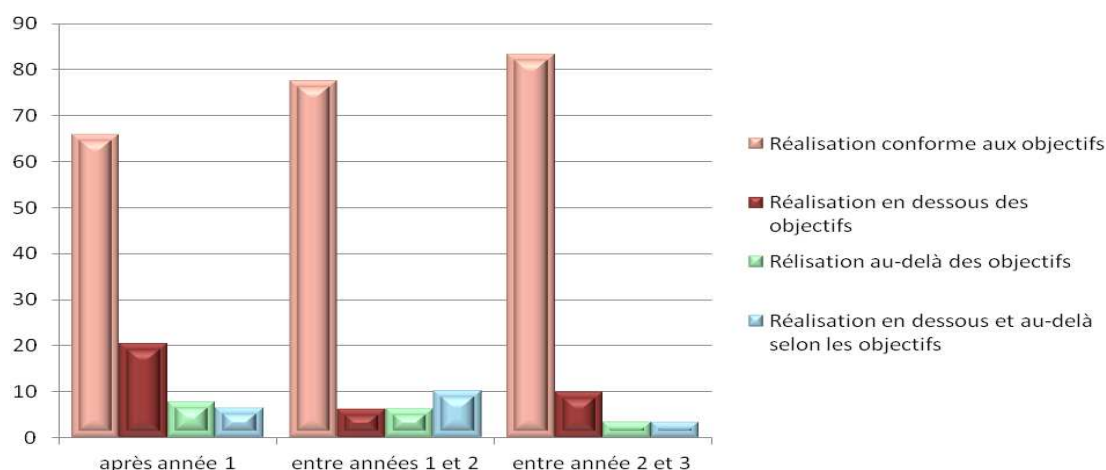


Figure 40: Evolution des projets par rapport à leurs objectifs au cours des trois années

Pour la grande majorité, les projets se déroulent selon les prévisions. En revanche, certains rencontrent des difficultés la première année, difficultés qui s'atténuent les années suivantes. Quand les projets n'ont pas atteint les objectifs prévus, le frein majeur est celui des moyens : des financements attendus retardés ou annulés, des parcelles prévues non disponibles ou une réorganisation complète de l'exploitation. Certains ont eu des difficultés à mobiliser les équipes ou ont eu des partenaires qui, soit n'ont pas tenu leur part du travail, soit se sont désistés. Le changement de personnel sur le poste ou un congé maladie peuvent retarder le déroulement du projet. Un projet débuté en 2014 a été abandonné par manque de mobilisation en interne et en externe.

Quand le projet a dépassé les objectifs prévus, les leviers reconnus sont soit des partenaires, soit un appui efficace ou encore le personnel de l'établissement.

Quelques projets ont vu une évolution à la baisse pour certains objectifs et une évolution à la hausse pour d'autres objectifs, jusqu'à une réorientation complète des objectifs pour un projet en raison des changements importants sur l'exploitation.

L'évaluation des projets par les porteurs de projet

Comment les porteurs de projets évaluent leur action ?

Parmi les réponses, plusieurs types de critère et d'indicateur ont été identifiés dans les dossiers de candidature (tableau 3).

Dans dix dossiers, les critères d'évaluation ne sont pas renseignés ou non encore définis au moment de l'écriture du projet. En comparant les rubriques sur l'évaluation prévue et sur les indicateurs renseignés dans les rapports intermédiaires, certaines données ne correspondent pas, alors que dans d'autres dossiers, les indicateurs chiffrés fournis correspondent aux critères recherchés. Cependant, cette nouvelle rubrique vient compléter les rubriques des impacts sur la pédagogie et les territoires et apporte des renseignements supplémentaires qui aident à la compréhension des actions réalisées.

Critères qualitatifs	Indicateurs qualitatifs et quantitatifs
Pendant le projet	
adhésion, implication, appropriation, dynamisme, ambiance, partage, impact qualitatif sur...	Validation des propositions par les partenaires Nombre de personnes qui participent Nombre d'actions où ils participent
Sur les résultats	
satisfaction, ressenti, qualité	Résultats d'enquête de satisfaction Validation du modèle Propositions venant des partenaires / des apprenants
Critères quantitatifs	Indicateurs quantitatifs
Pendant le projet / sur les résultats	Indicateurs fonctionnement interne
Participation, suivi, appui, utilisation/ fréquentation, réalisation, impact quantitatif, évolution d'une situation	Indicateurs temporels (temps passé), Indicateurs financiers, Quantité d'actions (nombre de réunions, d'expérimentations, d'utilisation d'un outil ou d'un lieu, etc.), Créations d'outils de fonctionnement
	Indicateurs territoriaux
	Nombres de conventions, de partenariats, quantité d'actions (nombre de réunions, nombre d'événementiels organisés et fréquentation, etc.) Comparaison des données avant/après Nombre de partenaires, de publics, etc
	Indicateurs pédagogiques
	Indicateurs temporels (nombre de jours, d'heures de formation) Indicateurs quantitatifs (nombre d'apprenants, de professionnels, d'enseignants, etc.) Quantité d'actions, nombre de modules créés...
Critères de fin du projet	Indicateurs de fin du projet
Livrables Diffusion, vulgarisation Communication	Nombre de documents produits, fiches de résultats, comptes-rendus, outils pédagogiques, articles, guide, site internet, etc. Nombre d'événementiels, de formations, nombre de personnes participant...
Critères techniques	Indicateurs techniques
Evolution de performances, des indicateurs, qualité, valorisation, diffusion, étude d'impacts	Résultats chiffrés (quantité, indicateurs économiques, taux de réussite, mesures...)

Tableau 3 : Critères et indicateurs définis dans les dossiers de candidatures

Ce qui a changé dans les établissements en fin de projet

Parmi les 29 projets se terminant en 2017 (23 de l'année 2014 et 6 de l'année 2013), les faits marquants et durables pour les établissements ont été relevés dans les rapports. Les projets tiers temps permettent, en majorité, davantage de travail en équipes et entre les personnels de différents centres constitutifs (figure 41). Six établissements se sont équipés de nouveaux aménagements ou bâtiments. Ils sont autant à noter une réelle reconnaissance de la part du territoire et des professionnels basée sur le projet et à sentir une nouvelle dynamique. L'exploitation agricole ou l'atelier technologique ont vu leur utilisation par les formations s'accroître.

Deux établissements ont soit intégré un réseau, soit signé une convention de partenariat importante pour l'avenir. Deux projets (rédaction d'une ressource et une animation de réseau) n'ont pas eu directement de répercussions sur l'établissement.

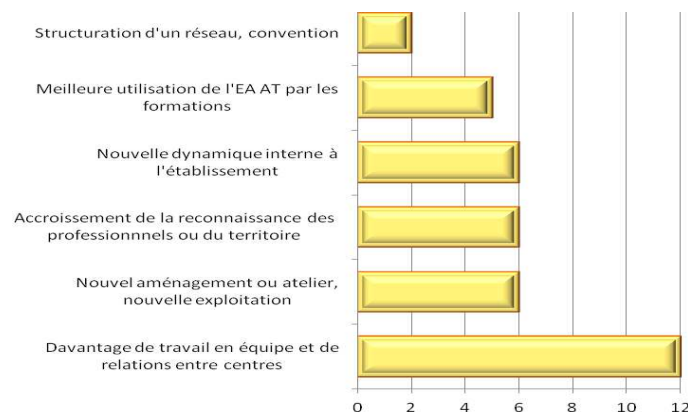


Figure 41 : Nombre de rapports faisant état de changements importants pour l'établissement à la fin des 3 ou 4 ans (29 dossiers).

L'impact sur l'organisation collective

Les projets ont des répercussions sur l'organisation collective dès la première année.

La première est de réunir différents centres pour travailler sur des actions du projet ou développer la communication et les échanges entre ces centres. Cela peut concerner deux centres (par exemple infirmerie et lycée) ou tous les centres constitutifs de l'établissement. Les collaborations augmentent avec la coordination et la mise en place d'outils collaboratifs. L'exploitation agricole ou l'atelier technologique trouvent une place plus importante et centrale. Un travail en équipe peut tourner autour de la pédagogie avec des lectures collectives des référentiels, l'organisation de pluridisciplinarité jusqu'à une réorganisation profonde des emplois du temps (Figure 42).

Quand aucun impact n'est constaté, c'est en général en première année de projet. L'organisation collective se met en place et les résultats sont attendus les années suivantes. Quand il n'y a pas d'impact en fin de projet, soit le travail collectif interne à l'établissement n'a pas été recherché (exemple : animation d'un réseau territorial) ou n'a pas été atteint en raison d'une inertie trop lourde.

Les leviers et les freins

Les difficultés rencontrées et les leviers intervenant pour répondre de façon satisfaisante aux objectifs ont été relevés dans les rapports. Le financement est très peu indiqué comme levier ou comme frein.

Le rôle de médiateur et la dynamique collective sont les leviers principaux. Le lien au territoire, sa connaissance par l'équipe de l'établissement et la reconnaissance de l'EPLFPA par le territoire, sont des atouts indispensables.

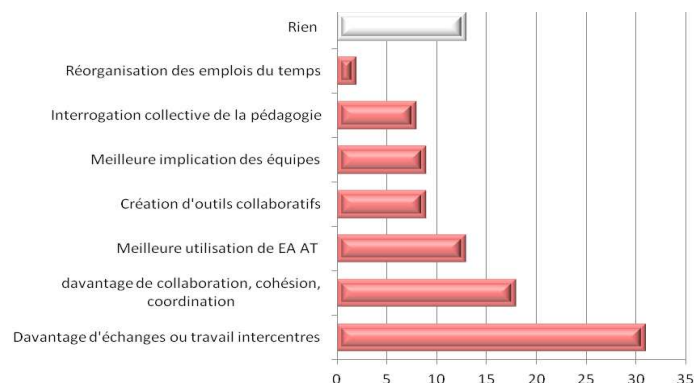


Figure 42 : Nombre de rapports faisant état d'impact sur l'organisation collective, toutes années confondues

Le dispositif apporte une disponibilité et plusieurs années consacrées à un projet et aux actions à mener. Les programmes de l'enseignement agricole offrent de vraies plages et marges de manœuvre pour impliquer les apprenants. Ceux-ci, selon leur niveau et leur origine peuvent se révéler être des atouts pour la réussite de la mission.

Les belles perspectives ne doivent cependant pas occulter certains freins qu'il convient de prendre en compte, comme les contraintes d'organisation, de temps, l'inadéquation des calendriers scolaires au regard des démarches de projet, la réticence aux changements de certains acteurs, (enseignants, salariés d'exploitation, administratifs, partenaires), les difficultés d'implication collective ou de mobilisation des moyens adaptés. Toutes ces difficultés soulignent l'importance stratégique du travail d'animation, de médiation et du temps délégué pour entraîner tout un collectif.

Les perspectives

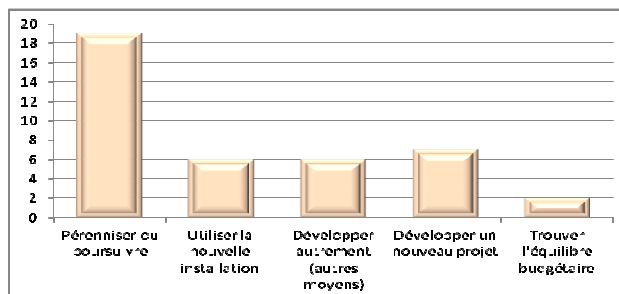


Figure 43 : Nombre de perspectives relevées dans les rapports de dernière année de tiers temps.

Parmi les 29 dossiers dont la décharge arrive à terme, quatre rapports indiquent que le projet s'arrête. Deux ont atteint les objectifs et deux arrêtent sans moyens supplémentaires pour continuer. Tous les autres projets continuent. Le plus grand nombre continueront de mener les mêmes actions, feront vivre les formations mises en place pendant les trois ans, capitaliser et valoriser. Pour 6 d'entre eux, la nouvelle installation créée grâce au projet va fonctionner et se développer. D'autres vont chercher des moyens supplémentaires et donner une nouvelle ampleur au projet initié avec la décharge (développer le partenariat, la pédagogie ou d'adapter le projet géographiquement). Sept établissements souhaitent rebondir sur un nouveau projet dans la continuité du précédent en s'appuyant sur la dynamique mise en place.

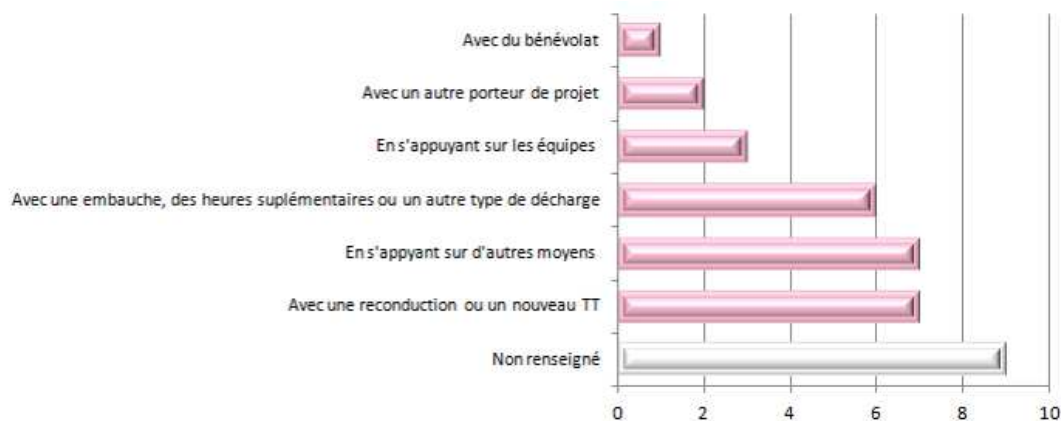


Figure 44: Les moyens envisagés pour pérenniser les projets

Les deux tiers des rapports de la dernière année de décharge apportent une réflexion sur les moyens envisagés pour poursuivre le projet : avec de nouveaux moyens financiers ou humains ou avec une nouvelle organisation. Sept établissements recherchent des financements ou signent de nouveaux contrats. Ils sont autant à espérer soit une reconduction du tiers temps soit en obtenir un nouveau. Certains établissements embauchent un agent ou prennent en charge des décharges. Certains espèrent qu'ils pourront continuer avec des heures supplémentaires et un établissement envisage de continuer bénévolement.

Quelques-uns sont conscients que le projet se poursuivra si une réorganisation est prévue à l'avance en répartissant les tâches ou avec un nouveau porteur de projet.

Quand un projet tiers temps est relié à un des objectifs du projet d'établissement, il lui est plus facile de s'ancrer et son déroulement en est facilité. Il complète, s'intègre ou met en cohérence des actions réalisées dans les programmes, plans ou réseaux (nationaux, régionaux ou locaux) auxquels l'établissement adhère. Le travail collectif est important pour que le projet soit approprié par les équipes et qu'il ne soit pas le projet d'une personne. Cela bénéficiera plus à l'établissement, au territoire et aux apprenants. Cela permet une répartition et un partage des tâches et assure la continuité. Les projets développés dans le cadre d'un tiers temps permettent à des établissements de réels apports structurels, organisationnels, pédagogiques ou territoriaux. En revanche, si c'est un projet à moyen ou long terme, sa pérennité doit être anticipée. Le temps de décharge est souvent considéré comme insuffisant et sans celui-ci la dynamique peut retomber. La répartition des actions, l'embauche ou la transmission sont des possibilités pour pérenniser un projet.

Remarques et prescriptions

Remarques et propositions sur les dossiers et les rapports

Les rapports se sont étoffés en nombre de rubriques et en nombre de caractères par rubrique :

Il convient de réorganiser les rubriques des rapports pour obtenir un plan plus logique à remplir et à lire.

La qualité des rapports dépend de l'équilibre entre des données trop vagues et un catalogue d'actions. La taille des rubriques offrent la possibilité depuis 2016 d'approfondir et mieux renseigner les différents points demandés. Les chargés de projet débutant en septembre 2016, s'en sont emparés pour leur premier rapport, alors que les plus anciens ont gardé le format précédant.

La qualité des rapports s'améliore, veiller à ne laisser aucune rubrique vide.

Il est important de récupérer sa lettre de mission et la mettre en ligne.

Certains projets sont ambitieux avec un nombre d'axes et d'actions importants. Attention à travailler collectivement, déléguer et à prendre un rôle d'animateur coordinateur.

Quand le déroulé du projet est inférieur aux prévisions, c'est souvent du à un problème de moyens. Ne pas baser tout le projet sur un seul investissement incertain.

Les projets d'animation et de développement des territoires présentent des opportunités pour impliquer les apprenants de différentes filières, de différents niveaux et de différents centres constitutifs, et de travailler de façon pluri ou trans disciplinaire. Le travail collectif prend alors toute son importance pour atteindre ces desseins.

La communication est un des livrables phares des intentions des projets. Dans les référentiels, les modules sur l'expression et la communication sont souvent cités. Les apprenants réalisent des supports de communication dans la moitié des projets. Malgré tout cela, il est noté que la communication réalisée est souvent très inférieure aux prévisions. Soit cette communication n'est pas réalisée, soit elle n'est pas rapportée dans les rapports. Une vigilance est à prévoir sur ce point en pensant à un plan de communication dès le commencement du projet et/ou en l'indiquant dans les rapports.

La description des actions réalisées par les apprenants peut parfois renseigner sur les visées éducatives mais ne peut pas forcément être rapprochée de leurs profils, leurs réactions, leurs postures et leur niveau d'implication. Seule la qualité des rapports rend compréhensible ces résultats.

Les projets ont des répercussions sur les collaborations entre équipes. Pour rebondir sur la dynamique apportée par les projets, les établissements doivent penser leur pérennité dès le début du projet. Très peu l'anticipent.

L'appropriation de l'outil de positionnement créé en 2016 doit permettre de réfléchir son projet dès le début et aux moyens de réaliser ses objectifs en 3 ans, en impliquant équipes et apprenants, tout en pensant sa pérennité.

Sigles

ADT : Animation Développement des territoires
AT : atelier technologique
BTS : Brevet de technicien supérieur, BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole
Casdar : compte d'affectation spéciale « développement agricole et rural
CDI : Centre de documentation et d'information
CGEA : conduite et gestion des entreprises agricoles
CFA : Centre de formation par apprentissage
CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
COFIL : comité de pilotage
CS : Certificat de spécialisation
DRAAF : Direction régionale de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt
DRAC : Direction régionale des affaires culturelles
EA : exploitation agricole
EDD : Education au développement durable
EEDD : éducation à l'environnement et au développement durable
EIE : enseignement à l'initiative de l'établissement
EPL : établissement public local
EPLFPA : Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole
HVE : Haute valeur environnementale
IAE : ingénieur en agriculture et environnement
IDAE : ingénieur divisionnaire en agriculture et environnement
IPEF : ingénieur des ponts, des eaux et des forêts
LEGTA : Lycée d'enseignement général et technologique agricole
LP : Licence professionnelle
MAP : Module d'adaptation professionnelle
MIL : module d'initiative locale
ONEMA : Office national de l'eau et milieux aquatiques
PCEA : professeur certifié de l'enseignement agricole
PLPA : professeur de lycée professionnel agricole
PNA : programme national pour l'alimentation
PPAM : plantes à parfums, aromatiques et médicinales
PREPA : Programmes Régionaux «Enseigner à Produire Autrement»
PREA : Programmes Régionaux pour l'enseignement agricole
RMT : Réseaux mixtes technologiques
SAPAT : Service aux personnes et au territoire
SAPVER : Service aux personnes et vente en espace rural
SIL : Spécialisation d'initiative locale
SMR : Services en milieu rural
SP : situations professionnelles
SRFD : service régional de la formation et du développement
TD : travaux dirigés
TP : travaux pratiques
TT : Tiers temps
UCARE : Unité capitalisable régionale

Copyright :

Page de couverture

EPLEFPA de Brive Voutzac : Triage des pommes de terre du verger maraicher

EPLEFPA de Nancy Pixérécourt : Etudiantes de BTS STA élaborent une crème dans la halle technologique

EPLEFPA de Caulnes : De la fourche à la fourchette

EPLEFPA des Vosges : Visite d'une parcelle d'agroforesterie

Le 14 novembre 2017

