

# inrap



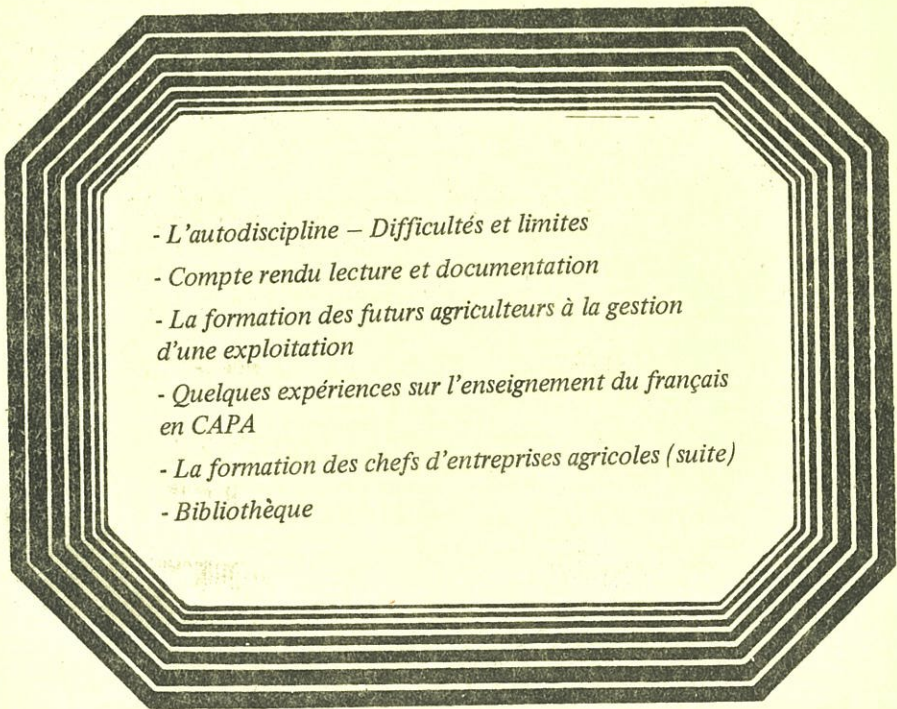
mars 1977

29



**institut national de recherches  
et d'applications pédagogiques**

# Sommaire

- 
- *L'autodiscipline – Difficultés et limites*
  - *Compte rendu lecture et documentation*
  - *La formation des futurs agriculteurs à la gestion d'une exploitation*
  - *Quelques expériences sur l'enseignement du français en CAPA*
  - *La formation des chefs d'entreprises agricoles (suite)*
  - *Bibliothèque*



## L'AUTODISCIPLINE



## Difficultés & Limites

Monsieur BARET - I.A. - Directeur adjoint au lycée agricole de Morlaix



Exposé présenté au cours du stage :

«Les relations dans l'établissement scolaire»

Fouesnant Décembre 1976

## I - INTRODUCTION

Dans toute collectivité, la liberté des uns est limitée par celle des autres. La vie de groupe exige donc des règlements et le respect d'une certaine discipline.

La discipline est égale à l'ensemble des règlements qui régissent le fonctionnement de la collectivité scolaire.

Certains de ces règlements peuvent être écrits et rassemblés dans le Règlement Intérieur. D'autres procèdent des traditions ou de l'éducation comme les règles de politesse.

Un règlement n'a de valeur que si les membres de la collectivité (et pas seulement les élèves) l'observent scrupuleusement.

Or, il faut une très grande maturité pour accepter de se soumettre à des règles édictées par les générations précédentes, ou par des adultes, et dont la présentation est faite par le pouvoir, et qui présentent peut être certaines inadaptations.

Tout le monde sait que l'on se soumet d'autant mieux à une règle qu'on en a ressenti la nécessité, que l'on en a fixé les détails d'application et que l'on en a décidé l'adoption. La discipline suppose des disciples, c'est à dire des individus qui adhèrent à une doctrine et qui ont le désir de s'y conformer. Avec l'autodiscipline, il s'agit de transférer au niveau des règlements les méthodes actives utilisées par les enseignants, en partant du principe que l'enfant, l'adolescent sont des êtres vivants ayant un certain nombre de besoins fondamentaux (agir, s'organiser en groupe et se reconnaître au sein du groupe, avoir des centres d'intérêt,...), lesquels besoins ne peuvent normalement se développer que par la participation personnelle à l'engagement.

## II - L'AUTODISCIPLINE

**DEFINITION :** c'est la participation aux décisions qui engagent la discipline dans l'établissement, et qui englobent toutes les méthodes actives supposant la liberté donc l'autoorganisation.

Au sens étroit : il y a un début d'autodiscipline lorsque les délégués de classe collaborent à l'élaboration du Règlement Intérieur.

Au sens large : on peut concevoir l'autodiscipline comme une participation effective des élèves à la majorité des activités scolaires et parascolaires : vie associative, conditions des études, travail indépendant, etc...

### ERREURS A NE PAS COMMETTRE :

— penser que l'autodiscipline n'est pas possible dans Sans doute ne l'est-elle pas d'une manière absolue : tout être est soumis à des impulsions, à des centres d'intérêt qu'il lui est parfois difficile de contrôler.

— croire que l'autodiscipline peut être adoptée dans l'enthousiasme. R. LEMASURIER :

*« Dans un établissement scolaire, l'autodiscipline ne peut être qu'un but lointain. C'est plus un idéal d'éducation qu'un strict comportement de tous les élèves à tous les instants. En faire une règle générale est un travail de longue haleine qui demandera plusieurs générations. Les adultes eux-mêmes se montrent bien souvent incapables de s'imposer une autodiscipline sérieuse. Comment pourrait-on exiger des jeunes autre chose qu'un effort sincère pour atteindre à la maîtrise de soi et pour refuser de se laisser entraîner par des tentations ou par des réactions spontanées ? »*

— se rejeter les responsabilités l'un l'autre : éviter les attitudes alibis pour ne rien entreprendre.

Bien se poser la question : que recherche-t-on à travers l'autodiscipline ? Veut-on pallier à une insuffisance des surveillants ? Dans ce cas, il vaut mieux parler d'études non surveillées que d'études en autodiscipline.

### J. Piaget :

*« Veut-on former des individus soumis à la contrainte des traditions et des générations antérieures ? En ce cas suffisent l'autorité du directeur et des maîtres, quelques leçons de morale et un bon système de sanctions punitives. Veut-on au contraire former simultanément des consciences libres et des individus respectueux des droits et des libertés d'autrui ? Il est alors évident que l'autorité ne suffit plus. »*

Ed. Faure : *« Il est inutile d'attendre d'un régime qui s'appuie sur l'autorité des uns et l'obéissance des autres qu'il développe une éducation de la liberté. »*

Si donc on admet que l'éducation a pour but de faire des hommes et pas seulement des titulaires du BTA ou du bac. D', on doit alors se poser la question suivante :

*« Quelle est la meilleure méthode pour faire d'un écolier un futur bon citoyen : est-ce lui donner des leçons d'instruction civique ou le faire vivre en autogouvernement, en lui laissant le soin de vérifier par lui-même les conséquences de ses actes sur son épanouissement personnel ? ».*

Toute vérité à acquérir doit être réinventée, revérifiée ou tout au moins reconstruite par l'élève, et pas seulement transmise par les maîtres ou par l'administration.

### COMMENT DEMARRER ?

. Partir de la situation présente avec réalisme et notamment accepter les élèves comme ils sont.

. Définir les objectifs

cela demande la volonté collective d'une équipe très large. Chacun doit être convaincu de la nécessité de conduire peu à peu les élèves à plus de liberté, donc de responsabilité. Il est souhaitable qu'aucune opposition systématique ne vienne ni de la direction, ni de l'intendance, ni du personnel.

. Les buts à atteindre peuvent être :

- réduire le nombre d'interdictions, défendre seulement ce qui nuit à l'intérêt général.

- contrôler afin d'intervenir le plus souvent possible de manière préventive.

. Donner l'exemple de la probité intellectuelle afin d'être en mesure d'exiger le même comportement. Le respect des règles ne doit pas être à sens unique.

Considérer l'élève non comme un robot, mais comme le citoyen à part entière d'une véritable démocratie (nos élèves sont légalement majeurs à 18 ans).

. Solliciter les critiques et les suggestions des élèves, accepter le dialogue. Admettre les critiques, en tenir compte. Accepter de remettre en cause certains principes.

. Plutôt que d'exiger les formes extérieures du respect, en se faisant craindre, chercher à inspirer l'estime et la confiance.

. La pression ne montant qu'en vase clos, réduire les périodes de contraintes et laisser le plus grand nombre possible d'exutoires.

. Jouer le jeu avec sincérité, et être prêt à accepter les échecs les mauvaises pistes. Reconnaître à tous, adultes et élèves, le droit à l'erreur. Ne pas profiter d'un faux pas pour revenir avec sévérité à un comportement auroritaire.

. Dialoguer, informer : les professeurs, en cherchant à obtenir des irréductibles qu'ils se comportent au moins en neutres bienveillants. - le personnel de surveillance, d'entretien.

Souder l'équipe de direction.

Informer les parents et les élèves, mais ne pas aller ni trop vite ni trop loin.

## RECONNAITRE LES CONTRAINTES

- . D'ordre matériel : équipements, locaux, effectifs d'élèves
  - . D'ordre administratif : règlements, circulaires, programmes, examens
  - . D'ordre financier : l'autodiscipline et le travail indépendant demandent un travail plus profond des enseignants, la collaboration, la disponibilité, un changement de méthodes pour tous
  - . D'ordre juridique : l'élève doit toujours rester sous surveillance
  - . D'ordre psychologique : reconnaître qu'on ne forme des hommes autonomes et responsables qu'en multipliant, à travers toutes les étapes de la formation, les situations d'autonomie et de responsabilité.
- Faire provision d'une bonne dose de persévérance, patience, indulgence.

## AVANTAGES DE L'AUTODISCIPLINE AU SENS LARGE

Etant donné qu'il n'est pas possible de séparer l'éducation en tranches avec les cours et les professeurs d'un côté et de l'autre les études, la vie en internat, les surveillants, l'analyse des avantages de l'autodiscipline doit se faire au niveau global.

- . Avantages sur les études : en prolongement des cours théoriques, le travail indépendant par groupes ou individuel est indispensable  
*« Conquérir soi-même un certain savoir au cours de recherches libres, seul ou en groupe, conduira à le retenir davantage. Cela permettra surtout à l'élève d'acquérir une méthode qui lui servira toute sa vie et qui élargira sans cesse sa curiosité sans risquer de la tarir ». J. Piaget.*
- . Moyen de parvenir à une prise de conscience de la majorité à 18 ans
- . Etablissement de relations plus humaines, plus sincères : les masques tombent
- . Les expériences tentées et dont les résultats ont été publiés montrent que
  - nombre réduit de dégradations
  - rapports nouveaux entre les jeunes et les adultes, et entre les jeunes (jeunes plus ouverts, moins sournois, moins marqués par la peur, de l'adulte)
  - moins de bruit car les soupapes de défolement sont mieux réparties
  - petit nombre de sanctions.
- . Permettre de prendre le contre pied du système de valeurs traditionnelles c'est bien, c'est mal. Un leader qui s'oppose à l'administration est mal considéré. N'est-ce pas plutôt parce que le système dans lequel il «subit» son éducation ne lui permet pas de se situer, de s'affirmer autrement qu'en contestant ? Pourquoi ? faut-il nécessairement le punir sans chercher à l'aider ?

## DIFFICULTES ET LIMITES

- . D'ordre psychologique  
résistances diverses à vaincre chez toutes les personnes concernées y compris chez les parents.

Les masques tombent : il n'est plus question de se réfugier derrière le paravent sécurisant d'une fonction : directeur, professeur.

### : Réputation de l'établissement

En instituant l'autodiscipline trop rapidement, on court le risque de voir la machine s'emballer. Or les parents recherchant avant tout les établissements où l'on travaille, à discipline stricte. Les élèves nous sont confiés pour obtenir un examen, et assez peu pour être éduqués. Encore heureux quand les parents ne nous demandent pas de « dresser » leurs enfants !

- . Effectifs - différence de niveau d'âge, de maturité entre les classes. Il faut adapter l'autodiscipline à des classes très diverses, des secondes aux TS par exemple

- . Taux de renouvellement important en début de chaque année scolaire. Il faut recommencer tout le travail de préparation: Cause assez fréquente de flottement dans le courant du 1er trimestre.

- . Manque de maturité de certains élèves : l'autodiscipline exige de la part des élèves une participation plus grande, plus active, une force morale plus importante, dans la mesure où on leur demande de se conduire comme des hommes alors qu'ils n'en ont ni l'âge ni la part de responsabilité dans la vie, c'est justement là toute la question. Si nos élèves se conduisaient en adultes responsables, nos propos sur l'autodiscipline seraient sans objet.

## III - CONCLUSION

Les établissements d'enseignement agricole public ont beaucoup d'atouts :  
personnel varié et compétent, chaire d'E.S.C.  
effectifs relativement restreints  
isolement fréquent des grandes villes  
élèves que l'on peut supposer motivés et issus en grande partie du milieu rural  
chaque établissement est un cas particulier qui devra adopter une forme propre d'autodiscipline.

Toutefois, les quelques améliorations portant sur des points de détail du règlement intérieur, même quand ces mesures sont prises en accord - pour ne pas dire sous la pression - avec les élèves, ne paraissent pas de nature à constituer un pas décisif vers l'autogouvernement .

D'une part, parce que les élèves ont le sentiment d'avoir remporté une victoire quand ils sont autorisés à sortir librement ou à fumer.

D'autre part parce que l'administration accorde des faveurs, en acceptant quelquefois des « mesurette » sans portée au niveau éducatif, ou qui sont le moyen de céder sur un point afin de mieux résister sur un autre.

De toute façon les relations du type « gendarmes-voleurs » donnent une bien piètre image de notre société à nos élèves.

Devant les difficultés sérieuses qui ne manqueront pas de se présenter dès lors qu'on voudra parler d'un système plus libre, faut-il renoncer à l'entreprise ? Autant renoncer aussi à l'éducation, car toute mission d'éducation demande une grande part d'idéalisme.

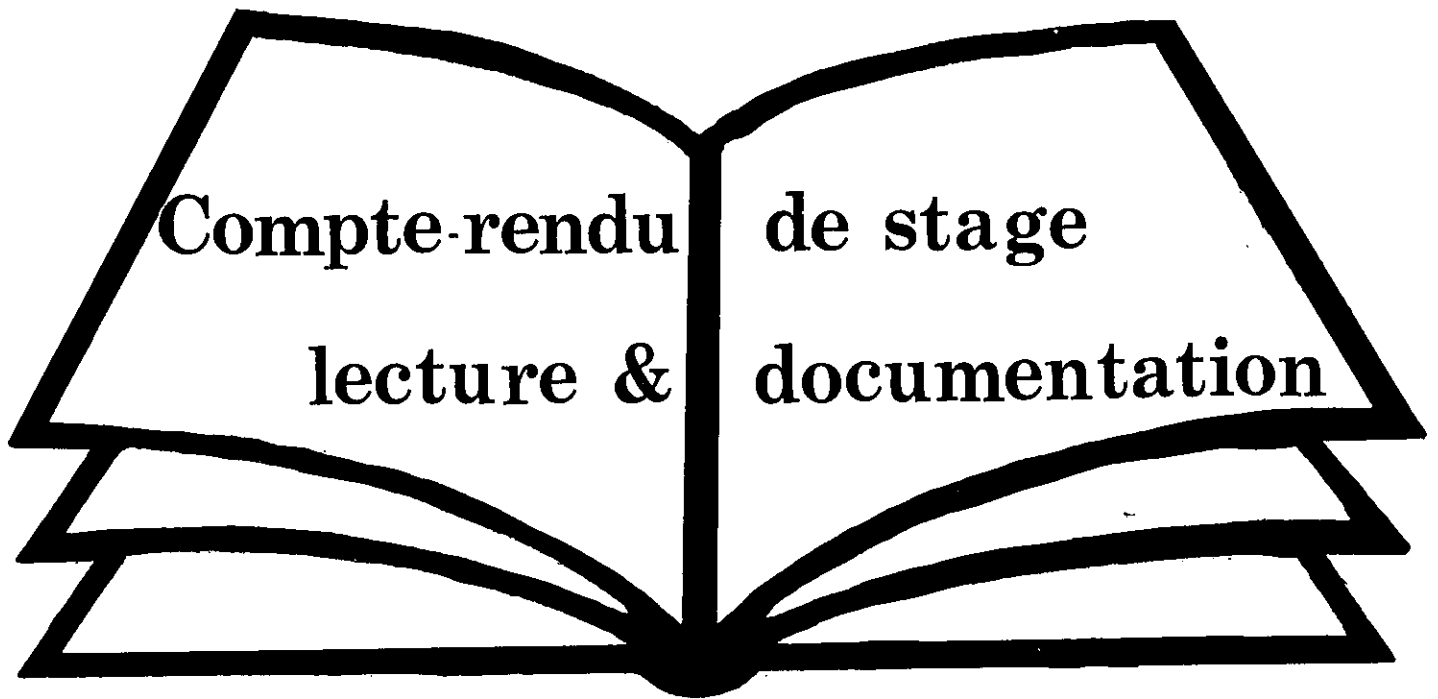
---

R. BRECHON	La fin des lycées
J. PIAGET	Où va l'éducation
B. SCHWARTZ	L'éducation demain
INRDP Rennes	Vie scolaire (72/73)

Le courrier de l'éducation différents numéros, dont  
n° 15 le travail indépendant – Information rapide -  
Ministère de l'Education Nationale  
Education et Développement n° 38 - 62  
Libres enfants de Summerhill, etc...

# inrap 29

rue des champs prévois 21000 dijon mars 1977



me lefevre  
p.e.c. rennes coetlogon





## OBJECTIFS DU STAGE

Ce stage organisé par l'INRAP en liaison avec Monsieur Frank, ingénieur général d'agronomie de la région Bretagne s'est déroulé du 24 au 27 février 1976 au lycée agricole de Rennes Coëtlogon. Il a réuni les professeurs d'éducation culturelle et animateurs de la région Bretagne. Il a été préparé lors d'une réunion régionale au cours du troisième trimestre scolaire 74-75.

Ce stage nous a permis d'échanger nos expériences pédagogiques en matière de lecture et documentation ; nous avons vécu un certain nombre d'exercices au premier degré, en tant que stagiaires, et dans un second temps nous avons fait une réflexion pédagogique à partir de notre vécu. Monsieur Hatzfeld a animé une séance de travail avec un groupe d'élèves de Terminale BTAG. Cette séance nous a permis de voir les difficultés rencontrées par les élèves de Terminale lors de la lecture d'un article du Monde et à partir de là, de réfléchir sur le problème des cadres de référence.

## PROPOSITION DE PROGRESSION LECTURE -DOCUMENTATION

### Finalités

Faciliter l'insertion des élèves dans la Société moderne. Développer leur souci et leur capacité de s'informer pour acquérir une autonomie dans la décision.

### Buts

Apprendre à se former par la lecture  
Développer des attitudes actives et critiques par rapport à l'information

### Objectifs

Etre capable de se documenter  
Etre capable de bâtir son programme de lecture

### Sous objectifs

Contrôler sa vitesse de lecture  
Analyser et sélectionner l'information  
Résumer un article de presse  
Etre capable de formuler ses questions  
S'orienter dans les centres documentaires

### Indicateur de résultats

Nombre de journaux, de revues et de livres lus en un mois par les élèves

## ELEMENTS DE LA PROGRESSION

### 1. PORTRAIT DE LECTEUR

Nos relations avec la lecture  
Quel lecteur sommes-nous ?  
Comment lisons-nous ?

### 2. LECTURE RAPIDE

A partir d'une sélection d'exercices empruntés à Richaudeau

### 3. LES DIFFERENTS NIVEAUX DE LECTURE

- . niveau voir
- . niveau perception
- . niveau compréhension
- . niveau jugement
- . niveau intégration

*Exercices correspondant à ces différents niveaux*

- . développer la mobilité de l'oeil
- . exercice de survol
- . exercice de titrage - de reformulation
- . saisir l'idée générale et hiérarchiser
- . transmission documentaire - établir un rapprochement entre deux articles

### 4. PARRAINAGE DE LECTURE

Faire un exposé de 15 à 20 minutes sur un livre de votre choix pour que le groupe puisse en avoir une idée, en discuter et ait envie de le lire.

### 5. METHODE DES CAS

Travail par groupe de 5

Un membre du groupe expose un problème personnel de lecture, les autres lui posent des questions pour qu'il essaie de définir son projet de lecture en termes d'objectifs. Ensuite il agit devant le groupe, le groupe l'observe établit un diagnostic et fait des suggestions pour l'amélioration de son travail.

### 6. RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Démarche en trois temps.

- Prendre conscience de sa propre subjectivité sur le sujet (expériences, opinions, bribes de savoir)
- Recherche de documents
- Formuler deux à trois questions non banales qui permettent de poursuivre l'étude

### 7. REVUE DE PRESSE

### 8. LECTURE D'UN ROMAN

Clubs de lecture - Discussion à l'issue du club

### 9. LECTURE DU LIVRE D'IDEES

Les extraits significatifs - Résumé d'un ouvrage.

## I - PORTRAIT DE LECTEUR

1. Quel lecteur êtes vous ?

a/ quelles sont les étapes, les moments caractéristiques qui ont compté dans votre vie de lecteur ?

b/ que lisez-vous ?

c/ que devriez-vous lire ?

d/ que voudriez-vous lire ?

2. Comment lisez-vous ?

Caractériser la démarche

3. Qu'attendez-vous de cette formation à la lecture ?

Cette première étape nous permet de faire un certain nombre de constatations avec les élèves : les élèves consacrent trop de temps à la lecture pour le peu de profit qu'ils en tirent. L'élève, en effet, vit mal ses relations avec le lecture. Il lui est difficile de dégager l'information utile dans la masse de textes qui l'assaillent. En réalité, il a été mal préparé à la lecture, l'apprentissage scolaire s'est terminé trop tôt ; d'où la nécessité de développer chez les élèves deux aptitudes : lire et se documenter.

## II - ENTRAÎNEMENT A LA LECTURE RAPIDE

Lire c'est une activité complexe qui met en jeu des facultés et aptitudes diverses.

Un ensemble de travaux et d'expériences ont permis d'analyser les aptitudes qui permettent de « bien lire » et de mettre au point les apprentissages qui permettent d'améliorer les performances des lecteurs.

- Entraînement fait à partir d'une sélection d'exercices empruntés à la « lecture rapide » de Richaudeau et Gauquelin Collection Marabout

- Prise de performance, avant et après la série d'exercices permettant de mesurer le rapport vitesse/taux de compréhension, faite à partir de textes empruntés à André Conquet « Lisez mieux et plus vite » Ed. du Centurion :

L'école a appris à l'élève à « lire attentivement », à s'appliquer, à aller lentement. Il nous semble intéressant de déculpabiliser ceux qui vont vite et de réhabiliter la vitesse. La vitesse permet de réorganiser le temps pour l'utiliser mieux en saisissant la structure globalement ce qui évite de lire ligne à ligne et même mot à mot.

## III - LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE LECTURE

Les études de Mialaret ont montré que l'acte de lire est un phénomène complexe dans lequel on peut distinguer plusieurs niveaux :

1 - niveau mobilité

2. niveau perception

3. niveau compréhension

4. niveau jugement

5. niveau intégration

### 1.- NIVEAU MOBILITÉ

« l'acte de lire » est caractérisé tout d'abord par une mobilité très particulière du regard sur la page imprimée. Les études récentes sur la dyslexie et sur les retards scolaires montrent bien que l'acquisition de la lecture est liée à la structuration de l'espace, à la perception et à la domination des rythmes, à la coordination des déplacements scolaires ».

*exercices : scanning*

. recherche, en 20 secondes, d'un nom sur une page du bottin (document joint)

. l'ours polaire (document joint)

### 2 - NIVEAU PERCEPTION

*Exercice de survol*

On distribue un livre à chaque élève avec la consigne suivante « : « Vous le feuillotez pendant 3 minutes ; avez-vous envie de le lire ? Vous intéresse-t-il ? Pourquoi ?

### Travail au niveau du VOIR

Réaliser un panneau exposition pour présenter la «personnalité» d'une revue (hebdomadaire d'actualité)  
Travail par groupe

**BUT :** Mettre en évidence les impressions qui viennent de la forme et dont on a tendance à ne pas tenir compte. A la limite, on peut détruire un bon article par une mauvaise mise en page. On apprend à lire des idées mais pas à lire des idées cachées derrière une présentation.  
Attirer l'attention sur le sommaire, et l'éditorial d'une revue.

**REALISATION :** On procède de la façon suivante :

1	2	3
4	5	6
7	7	7

1. Les différents papiers : les différentes matières, les différentes finalités du papier au niveau du toucher, au niveau du voir (couleur)
2. les gabarits (nombre de colonnes par pages)
3. le ou les sommaires
4. les ou les éditoriaux
5. les titres vedettes
6. les rubriques
7. la publicité :
  - définir le lecteur
  - calculer le % de publicité en surface occupée

### Séparer la décision de lire de la lecture

Exercice fait à partir d'une revue d'actualité ou à partir d'une revue technique.

1. Qu'allez vous lire dans cette revue ?
2. Pourquoi ?
3. Comment ?
4. Pendant combien de temps ? Quand ?

### 3- NIVEAU COMPRENDRE

Lire pour trouver l'idée générale

- exercice de titrage (voir texte joint en annexe)
- exercice de reformulation

### 4 - NIVEAU JUGEMENT

Saisir l'idée générale et ensuite hiérarchiser

\* Exercice à partir du Monde

Prendre un article : le lire pendant 5 minutes  
dégager l'idée générale en une minute à l'intention des camarades  
laisser venir les idées à partir de là

Ensuite juger c'est à dire hiérarchiser les problèmes.

\* Transmission documentaire à partir d'articles de journaux

2 buts possibles : faire reporter les auditeurs aux articles, leur donner envie de les lire  
leur donner les informations pour les dispenser de la lecture

### 5 - NIVEAU INTEGRATION

Intégrer ce que je lis dans ma culture personnelle

Exercice : Résumé - Contraction

Travail en plusieurs étapes : reconnaître le plan reformuler avec ses propres mots

Exercice à partir du Monde

Faire un rapprochement entre deux articles du journal. Deux articles qui peuvent être situés dans des rubriques différentes et n'avoir apparemment pas de lien. Exposé de 3 minutes.

Les autres points de la progression n'ont pas été traités en stage faute de temps.

# Textes & exercices

## EXERCICES DE «Scanning»

Temps maximum : 20 secondes

### QUESTIONS POSÉES :

Quel est le poids maximum d'un ours polaire adulte ?

Vitesse maximum de déplacement sur la glace ?

Vitesse maximum de déplacement sur l'eau ?

## LES DONNEES DE BASE

Avant de préciser l'ensemble des techniques et des méthodes que l'on peut rassembler sous le titre de «Lecture rapide», il nous semble utile de poser une question préalable : qu'est-ce que lire ?

On peut s'étonner de la grande diversité des réponses que l'on obtient à cette question. Cela va de la réponse la plus simple : «c'est savoir déchiffrer», jusqu'à celles qui font intervenir la neurologie, la biologie, la psychologie et la sociologie.

Nous emprunterons l'essentiel de notre réponse à M. Mialaret, titulaire de la Chaire de pédagogie expérimentale à Caen.

A la suite de M. Mialaret, nous préférons parler de *niveaux de lecture*, étant entendu que *les activités nécessaires à un de ces niveaux intègrent toutes celles des niveaux précédents et se structurent en un tout cohérent.*

L'acte de lire est caractérisé tout d'abord par une mobilité très particulière du regard sur la page imprimée

Les études récentes sur la dyslexie et sur les retards scolaires montrent bien que l'acquisition de la lecture est liée à la structuration de l'espace, à la perception et à la domination des rythmes, à la coordination des déplacements oculaires.

Il s'agit d'abord de déchiffrer puis de transformer les signes impressionnés sur notre rétine en images mentales. Il faut donc être capable d'activité symbolique, c'est à dire *qu'un graphisme déterminé (le mot ou la phrase) puisse, sans analogies extérieures, être mis en rapport avec un objet, un acte, une situation, une pensée, un sentiment*

La lecture ne serait qu'une acquisition automatique de mécanismes, si elle n'était pas accès à une pensée. Lire, c'est être capable de recevoir le message transmis par le texte.

Il s'agit d'une véritable traduction qui révélera le sens du message écrit. Lire, c'est traduire en pensées, idées, émotions et sentiments, un petit dessin qui court le long d'une ligne.

Lire, c'est disposer d'un moyen de communication avec autrui.

Quand l'information est fournie avec une générosité inquiétante, on ne peut pas séparer la compréhension du jugement. Et M: Jean Guéhenno disait, en 1950, au cours d'une conférence à l'U.N.E.S.C.O. : *Lire n'est rien, si ce n'est savoir distinguer sur un papier imprimé le mensonge de la vérité et reconnaître les secrètes et insidieuses combinaisons qu'ils peuvent parfois former ensemble.*

Qu'est-ce que lire ?

Premier niveau  
mobilité.

Deuxième  
niveau :  
perception

Troisième  
niveau :  
compréhension

Cinquième  
niveau :  
intégration

Trouver très rapidement le mot «**préoccupant**» dans la liste suivante :

Prénom  
Prénatal  
Préoccuper  
Préparatoire  
Préparer  
Prépondérant  
Prépositif  
Préposition  
Prénotion  
Prenant  
Prendre  
Prémunir  
Prémilitaire  
Préoccupé  
Preneur  
Prémices  
Premier,ère  
Premier-né  
Préoccuper  
Préparateur  
Prépondérance  
Préoccupant  
Prénommé  
Prémisse  
Prémolaire  
Préparatif  
Prenable  
Prémontré  
Premier  
Premièrement  
Préparation  
Préposition

*L'OURS POLAIRE, ROI DE L'ARCTIQUE, par Jack Benton Scott*

À la fin de l'été 1960, nous croisons dans l'océan Arctique, à bord du ketch norvégien Havella, quand nous repérâmes à bâbord une vague en forme de V, très au large. Quelque chose nageait dans cette mer, la plus inhospitalière du monde. Alf Olsen, le second, sortit du kiosque de navigation, et je lui désignai l'objet.

- Ours polaire ! déclara-t-il. Nous étions si loin de la terre ferme que nous n'en discernions même plus les contours estompés. Pourtant, quelques instants plus tard, nous rattrapions un énorme ours blanc. Il nageait gracieusement à l'aide de ses pattes antérieures seulement, les postérieures apparaissant au-dessus de l'eau comme un gouvernail. Nous avons estimé sa vitesse à 5 km environ. Il tourna vers nous la tête de façon menaçante quand il nous vit ralentir et régler notre allure sur la sienne pour photographier ses mouvements.

Je fis observer qu'il était surprenant de voir un ours à une telle distance du large.

- Mais ce n'est pas loin pour isbjorn (l'ours blanc), déclara Olsen. Il y a deux ans, j'ai vu une vieille ourse et deux oursons, d'une taille déjà assez respectable, à 300 kilomètres au large de la côte du Groenland, qui semblaient se diriger vers le pack, distant de 150 kilomètres du Nord.

L'ours polaire, qu'on ne trouve que dans l'Arctique, est l'un des plus grands et des plus forts de tous les carnassiers du monde. Adulte, il pèse jusqu'à 725 kilos.

Avec son corps allongé, sa tête pointue, ses membres minces et sa croupe plus haute que les épaules, il semble pataud ; pourtant il se déplace sur la glace avec une remarquable agilité, atteignant parfois la vitesse de 40 km/h. On l'a chronométré dans l'eau, évoluant à une vitesse de 10 km/h, et il est capable, sans cesser de nager, d'accomplir de soudaines plongées qui le portent à 4,50 mètres en avant.

*Condensé de «The Christian Science Monitor»  
Sélection du Reader's digest - mars 1962*

On ne considère plus la lecture comme une activité en soi, mais on s'intéresse à ses prolongements : mémoire, structuration des connaissances, relations avec la réflexion et l'action.

Ce serait une erreur d'imaginer que la lecture rapide est née récemment. Il a fallu plus d'un demi-siècle de travaux pour aboutir à une doctrine, sinon définitivement fixée, du moins assez ferme dans ses principes fondamentaux pour être universellement reconnue.

Il nous plaît, dans ce domaine, de faire référence à un physicien français du nom de Javal qui, en 1878, écrivit le premier traité sur la *Physiologie de la lecture*. Et nous citerons Alain qui, vers 1930, décrivait, dans ses *Propos sur l'Education*, les conditions et les objectifs de la lecture courante de façon assez précise pour que cet admirable chapitre puisse constituer aujourd'hui encore les bases d'un programme d'apprentissage et de perfectionnement de la lecture.

Cependant, cet hommage rendu aux précurseurs français —s'il préserve notre fierté nationale— ne doit pas nous faire oublier que la majeure partie des travaux scientifiques et des expériences pratiques se sont déroulés aux Etats-Unis. Les cours de «quickreading» s'y sont multipliés et une littérature considérable s'y est développée.

## Origines de la lecture rapide

### EXERCICE DE TITRAGE

Ne pas déplacer les victimes des accidents de la route, doit être le principal souci des secouristes bénévoles, a expliqué le professeur Marcel Arnaud, de Marseille, spécialiste du secours aux blessés de la route, au cours d'une démonstration de secours d'urgence, organisée au parc des Expositions à Paris, sous le patronage du Secours routier français.

Cette démonstration, exécutée avec le concours de Gil Delamare, a permis d'abord de mettre en évidence l'efficacité des ceintures de sécurité. Le célèbre cascadeur a pu supporter notamment trois tonneaux complets grâce à un ensemble de sangles, baudrier et ceinture de bassin, sans lesquels il lui aurait été impossible de sortir de son véhicule immédiatement après son accident.

D'autres accidents ont été reconstitués à l'aide de mannequins et commentés par le professeur Arnaud. On peut distinguer deux cas principaux : la victime est éjectée ; la victime reste dans la voiture.

Si la victime est éjectée, le plan des secours à effectuer est le suivant : ce qu'il ne faut pas faire, c'est mettre le blessé sur le dos, le charger vaille que vaille dans la première voiture qui s'arrête pour l'emmener à l'hôpital.

Au contraire, il faut alerter le poste de secours le plus proche, et, en attendant l'arrivée de l'équipe spécialisée, voir si le blessé respire et, sinon, lui faire du «bouche à bouche» ; poser un garrot sur une hémorragie éventuelle ; renverser la tête du blessé en arrière et surtout attendre.

En effet, si le blessé est en état de mort apparente, toute «mobilisation» inconsidérée peut provoquer la mort réelle.

Deuxième cas : la victime, sans connaissance est dans la voiture. Là encore, il ne faut, en aucun cas, essayer de la sortir par une portière car cela déséquilibrerait l'axe du corps et aggraverait l'état du blessé.

On pratique éventuellement le bouche à bouche pour rétablir respiration et circulation. C'est seulement lorsque les secouristes seront là et qu'ils auront découpé une large voie d'accès dans la voiture que la victime sera retirée du véhicule «sans que l'on bouge les divers segments de son corps les uns par rapport aux autres».

Le blessé est ensuite placé sur un brancard, couché sur le côté le menton relevé.

Telles sont les règles élémentaires que doivent connaître tous les usagers de la route, tous les vacanciers, «qui sont des secouristes bénévoles en puissance», a conclu le professeur Arnaud.

Extrait de *Combat* – 15 juin 1965

## EXERCICE DE REFORMULATION PAR PARAGRAPHES

Beaucoup de responsables de grands magasins ont l'impression de vivre la problématique rencontre du veilleur de nuit et de la femme de journée : la rencontre des consommateurs et des commerces est en effet rendue difficile. Les magasins sont ouverts pendant les heures de travail de la majeure partie de leur clientèle, et fermés au moment où elle est libérée de ses obligations professionnelles.

C'est pourquoi certains commerces non alimentaires désireux de développer les services rendus à leur clientèle ont lancé - généralement un soir par semaine - ce qu'ils appellent «nocturne» : au lieu de fermer ses portes à 18h30 ou 19 heures, le magasin prolonge ses heures d'ouverture jusqu'à 21 ou 22 heures.

D'expérience, lorsqu'elle fut lancée en mars 1963 par le B.H.V., l'ouverture en nocturne est devenue une institution et s'est étendue aussi bien à des magasins indépendants - en particulier du côté de Saint Germain des Prés - qu'à des magasins situés dans les grandes métropoles régionales. En décembre, Nancy a connu ses «mercredis soir», ainsi que Marseille et Grenoble, Lyon avec les supermarchés «Casino» et «Les Nouvelles Galeries» de Dijon, aligne des nocturnes jusqu'à 22 heures. A Lille, la filiale du «Printemps» lancera les siennes - tous les mercredis - à partir de mai.

Si les magasins n'ont lancé que tardivement et avec beaucoup de prudence le système des «nocturnes», c'est qu'ils n'étaient pas assurés d'obtenir des résultats aussi bons que ceux qu'ils ont obtenus. Certains éléments, l'éloignement du domicile de nombreux acheteurs du centre des villes ou la réputation «casanière» du Français qu'il est de plus en plus difficile de faire sortir de chez lui le soir pouvaient laisser penser que les consommateurs n'étaient pas encore «mûrs» pour utiliser le nouveau service offert.

Cela n'a pas été le cas : au B.H.V. le mercredi - jour de nocturne - réalise le même chiffre d'affaires qu'un samedi. C'est aussi le jour de vente dont la progression est la plus forte. Au «Printemps-Nation» où la nocturne, après avoir été instituée le mardi, a désormais lieu le vendredi, ce changement de jour rend la progression encore plus frappante : il y a un an, le mardi (alors jour de nocturne) était devenu le «deuxième meilleur jour» de la semaine. Actuellement, les ventes du mardi sont retombées à un des niveaux les plus bas de la semaine.

Ainsi, contrairement à ce que ces deux grands magasins craignaient, le succès obtenu n'a pas été simplement basé sur la curiosité du public envers une formule nouvelle. La progression constante (et surtout, plus importante que celle des autres jours de la semaine) du chiffre d'affaires enregistré les jours de nocturne, prouve que cela correspondait chez la clientèle à un besoin d'achat qui ne demandait qu'à se développer.

Mais, de plus, les grands magasins prolongeant leurs heures d'ouverture ont remarqué qu'il s'agissait d'un chiffre d'affaires régulier, moins sujet aux variations dues aux conditions atmosphériques défavorables que celui des autres jours - et même du samedi. Enfin, le volume des achats par consommateur est nettement plus élevé en nocturne que pendant la journée.

Cela tient au caractère particulier des achats effectués après les heures normales d'ouverture des magasins : il s'agit d'achats familiaux portant sur des articles qui représentent un investissement pour les ménages ou, en tout cas, qui le choisissent collectivement et non individuellement.

Que ce soit dans les grands magasins ou les commerces indépendants, les organisateurs de nocturnes tombent d'accord pour constater que leur clientèle est essentiellement constituée de couples venant choisir tranquillement des articles «lourds» : meubles, appareils ménagers, mais aussi vêtements, articles de jardinage, ou même, articles de loisirs.

Ce caractère «d'investissement» s'applique même à des achats tel que l'alimentation, achetée lors des nocturnes «à l'américaine», en grandes quantités, grâce à la possibilité nouvelle donnée aux acheteurs de venir en voiture. Au supermarché du «Printemps-Nation», il n'est pas rare de voir mari et femme acheter le vendredi soir 20 kilos de produits alimentaires et de boissons.

Le succès des «nocturnes» et l'accroissement de chiffre d'affaires qu'elles peuvent apporter à un magasin n'empêchent pas malgré tout beaucoup de difficultés de s'opposer à l'extension du système en France. La principale reste l'organisation du travail entre les différentes équipes, puisque la législation sur le travail les oblige à se succéder et non à chevaucher, et le recrutement d'un personnel auxiliaire qui doit posséder une certaine qualification. C'est pourquoi les grands magasins travaillant en nocturne ne sont pas toujours satisfaits des solutions adoptées, les obligeant soit à fermer à 21 heures, soit à ouvrir à 10 heures le jour de la nocturne.



D'autre part, si les nocturnes se sont assurées leur clientèle dans les grands magasins, peuvent-elles réussir ailleurs, et notamment dans les commerces spécialisés ? Certains magasins situés près du B.H.V., qui ont tenté l'expérience, s'en montrent généralement déçus. D'autres, près du «Printemps-Nation», en semblent satisfaits.

Les seules expériences valables dans le domaine des ouvertures en nocturne ne peuvent être selon les spécialistes, que des expériences collectives : rue ou ensemble de commerçants ouverts en même temps. «Le seul moyen de déplacer la clientèle est de lui offrir un grand choix», déclare l'un des promoteurs des nocturnes du «Printemps-Nation». Il sera intéressant à cet égard de voir ce que donnera l'initiative des commerçants spécialisés de la rue de Sèvres, qui vont se lancer prochainement dans les nocturnes.

Enfin, ce qui semblerait à première vue très simple, le choix du jour d'ouverture en nocturne peut s'avérer très délicat. Selon le magasin, le quartier, la ville, le «bon jour» est très variable. Bien que le vendredi soit souvent le jour préféré des consommateurs, il peut ne pas être valable dans certains quartiers ou dans certaines villes à cause de l'importance des sorties ou des départs en week-end.

En dépit de ces difficultés, le principal facteur de développement des nocturnes est le fait de répondre à une notion de service de plus en plus souvent exigée par les consommateurs - et qui, selon toutes les prévisions sur l'évolution du commerce, deviendra primordiale à l'avenir. Or, les petits commerçants - et notamment ceux de l'alimentation - faisaient de la notion de service et de leurs heures d'ouverture tardives une arme très importante dans leur «bataille» face au grand commerce multiple ou spécialisé. C'est sans doute pourquoi certains promoteurs de nocturnes dans les grands magasins affirment que même si «cette innovation n'entraînait qu'un déplacement de chiffre d'affaires, elle en vaudrait la peine».

*Christiane LACOFFRETTE – Extrait de «LES ECHOS» 8 février 1966*

## LA PEINE CAPITALE

On sait que le grand argument des partisans de la peine de mort est l'exemplarité du châtement. On ne coupe pas seulement les têtes pour punir leurs porteurs, mais pour intimider, par un exemple effrayant, ceux qui seraient tentés de les imiter. La société ne se venge pas, elle veut seulement prévenir. Elle brandit la tête pour que les candidats au meurtre y lisent leur avenir et reculent

Cet argument serait impressionnant si l'on était obligé de constater :

1. que la société ne croit pas elle-même à l'exemplarité dont elle parle ;
2. qu'il n'est pas prouvé que la peine de mort ait fait reculer un seul meurtrier, décidé à l'être, alors qu'il est évident qu'elle n'a eu aucun effet, sinon de fascination, sur des milliers de criminels ;
3. qu'elle constitue, à d'autres égards, un exemple repoussant dont les conséquences sont imprévisibles.

La société, d'abord, ne croit pas ce qu'elle dit. Si elle le croyait vraiment, elle montrerait les têtes. Elle ferait bénéficier les exécutions du lancement publicitaire qu'elle réserve d'ordinaire aux emprunts nationaux ou aux nouvelles marques d'apéritifs. On sait, au contraire, que les exécutions, chez nous, n'ont plus lieu en public et se perpétrent dans la cour des prisons devant un nombre restreint de spécialistes. On sait moins pourquoi et depuis quand. Il s'agit d'une mesure relativement récente. La dernière exécution publique fut, en 1939 celle de Weldmann, auteur de plusieurs meurtres, que ses exploits avaient mis à la mode. Ce matin-là, une grande foule se pressait à Versailles et, parmi elle un grand nombre de photographes. Entre le moment où Weldmann fut exposé à la foule et celui où il fut décapité, des photographies purent être prises. Quelques heures plus tard, «Paris-Soir» publiait une page d'illustrations sur cet appétissant événement. Le bon peuple parisien put ainsi se rendre compte que la légère machine de précision dont l'exécuteur se servait était aussi différente de l'échafaud historique qu'une Jaguar peut l'être de nos vieilles de Dion-Bouton. L'administration et le gouvernement, contrairement à toute espérance, prirent très mal cette excellente publicité et crièrent que la presse avait voulu flatter les instincts sadiques de ses lecteurs. On décida donc que les exécutions n'auraient plus lieu en public, disposition qui, peu après, rendit plus facile le travail des autorités d'occupation.

Le châtement, qui sanctionne sans prévenir, s'appelle en effet la vengeance. C'est une réponse quasi arithmétique que fait la société à celui qui enfreint sa loi primordiale. Cette réponse est aussi vieille que l'homme : elle s'appelle le talion. Qui m'a fait mal doit avoir mal ; qui m'a crevé un oeil doit devenir borgne, qui a tué enfin doit mourir. Il s'agit d'un sentiment, et particulièrement violent, non d'un principe. Le talion est de l'ordre de la nature et de l'instinct, il n'est pas de l'ordre de la loi. La loi, par définition, ne peut obéir aux mêmes règles que la nature. Si le meurtre est dans la nature de l'homme, la loi n'est pas faite pour imiter ou reproduire cette nature. Elle est faite pour la corriger. Or, le talion se borne à ratifier et à donner force de loi à un pur mouvement de nature. Nous avons tous connu ce mouvement, souvent pour notre honte et nous connaissons sa puissance : il nous vient des forêts primitives. A ce égard, nous autres Français qui nous indignons, à juste titre, de voir le roi du pétrole, en Arabie Séoudite, prêcher la démocratie Internationale et confier à un boucher le soin de découper au couteau la main du voleur, nous vivons aussi dans une sorte de Moyen Age qui n'a même pas les consolations de la foi. Nous définissons encore la justice selon les règles d'une arithmétique grossière. Peut-on dire du moins que cette arithmétique est exacte et que la justice, même élémentaire, même limitée à la vengeance légale, est sauvegardée par la peine de mort ? Il faut répondre que non.

Laissons de côté le fait que la loi du talion est inapplicable et qu'il paraîtrait aussi excessif de punir l'incendiaire en mettant le feu à sa maison qu'insuffisant de châtier le voleur en prélevant sur son compte en banque une somme équivalente à son vol. Admettons qu'il soit juste et nécessaire de compenser le meurtre de la victime par la mort du meurtrier. Mais l'exécution capitale n'est pas simplement la mort. Elle est aussi différente, en son essence, de la privation de vie, que le camp de concentration l'est de la prison. Elle est un meurtre, sans doute, et qui paye arithmétiquement le meurtre commis. Mais elle ajoute à la mort un règlement, une préméditation publique et connue de la future victime, une organisation, enfin, qui est par elle-même une source de souffrances morales plus terribles que la mort. Il n'y a donc pas équivalence. Beaucoup de législations considèrent comme plus grave le crime prémédité que le crime de pure violence. Mais qu'est-ce donc que l'exécution capitale, sinon, le plus prémédité des meurtres auquel aucun forfait de criminel, si calculé soit-il ne peut être comparé ?

A. CAMUS — *Réflexions sur la peine capital* Ed. Calman-levy

## LA PEINE CAPITALE

On sait que le grand argument des partisans de la peine de mort est l'exemplarité du châtement. On ne coupe pas les têtes pour punir leurs porteurs, pour intimider, par un exemple effrayant, ceux qui seraient tentés de les imiter. La société ne se venge pas, elle veut seulement prévenir. Elle brandit la tête des candidats au meurtre y lisent leur avenir reculent

Cet argument serait impressionnant si on était obligé de constater :

1. que la société ne croit pas elle-même à l'exemplarité dont elle parle ;
2. qu'il n'est pas prouvé que la peine de mort ait fait reculer un seul meurtrier, décidé à l'être, il est évident qu'elle n'a eu aucun effet, fascination, sur des milliers de criminels ;
3. qu'elle constitue, à d'autres égards, un exemple repoussant dont les conséquences sont imprévisibles.

La société, elle le croyait vraiment, elle montrerait les têtes. Elle ferait bénéficier les exécutions du lancement publicitaire qu'elle réserve d'ordinaire aux emprunts nationaux aux nouvelles marques d'apéritifs. On sait, que les exécutions, chez nous, n'ont plus lieu en public se perpètrent dans la cour des prisons devant un nombre restreint de spécialistes. On sait moins pourquoi et depuis quand. Il s'agit d'une mesure relativement récente. La dernière exécution publique fut, en 1939 celle de Weldmann, auteur de plusieurs meurtres, que ses exploits avaient mis à la mode. Ce matin-là, une grande foule se pressait à Versailles et, parmi elle un grand nombre de photographes. Entre le moment où Weldmann fut exposé à la foule celui où il fut décapité, des photographies purent être prises. Quelques heures plus tard, «Paris-Soir» publiait une page d'illustrations sur cet appétissant événement. Le bon peuple parisien put se rendre compte que la légère machine de précision dont l'exécuteur se servait était différente de l'échafaud historique une Jaguar peut l'être de nos vieilles de Dion-Bouton. L'administration le gouvernement, contrairement à toute espérance, prirent très mal cette excellente publicité crièrent que la presse avait voulu flatter les instincts sadiques de ses lecteurs. On décida que les exécutions n'auraient plus lieu en public, disposition qui, peu après, rendit plus facile le travail des autorités d'occupation.

Le châtement, qui sanctionne sans prévenir, s'appelle en effet la vengeance. C'est une réponse quasi arithmétique que fait la société à celui qui enfreint sa loi primordiale. Cette réponse est aussi vieille que l'homme : elle s'appelle le talion. Qui m'a fait mal doit avoir mal ; qui m'a crevé un oeil doit devenir borgne, qui a tué enfin doit mourir. Il s'agit d'un sentiment, et particulièrement violent, d'un principe. Le talion est de l'ordre de la nature de l'instinct, il est de l'ordre de la loi. La loi, ne peut obéir aux mêmes règles que la nature. le meurtre est dans la nature de l'homme, la loi est faite pour imiter reproduire cette nature. Elle est faite pour la corriger. le talion se borne à ratifier à donner force de loi à un pur mouvement de nature. Nous avons tous connu ce mouvement, souvent pour notre honte nous connaissons sa puissance : il nous vient des forêts primitives. A ce égard, nous autres Français qui nous indignons, à juste titre, de voir le roi du pétrole, en Arabie Séoudite, prêcher la démocratie Internationale et confier à un boucher le soin de découper au couteau la main du voleur, nous vivons dans une sorte de Moyen Age qui n'a même pas les consolations de la foi. Nous définissons la justice selon les règles d'une arithmétique grossière. Peut-on dire que cette arithmétique est exacte que la justice, même élémentaire, même limitée à la vengeance légale, est sauvegardée par la peine de mort ? Il faut répondre que non.

Laissons de côté le fait que la loi du talion est inapplicable il paraîtrait excessif de punir l'incendiaire en mettant le feu à sa maison insuffisant de châtier le voleur en prélevant sur son compte en banque une somme équivalente à son vol. Admettons qu'il soit juste nécessaire de compenser le meurtre de la victime par la mort du meurtrier. l'exécution capitale est simplement la mort. Elle est différente, en son essence, de la privation de vie, le camp de concentration de la prison. Elle est un meurtre, qui paye arithmétiquement le meurtre commis. Mais elle ajoute à la mort un règlement, une préméditation publique et connue de la future victime, une organisation, enfin, qui est par elle-même une source de souffrances morales plus terribles que la mort. Il n'y a pas équivalence. Beaucoup de législations considèrent comme grave le crime prémédité le crime de pure violence. Mais qu'est-ce donc que l'exécution capitale, sinon, le plus prémédité des meurtres auquel aucun forfait de criminel, si calculé soit-il ne peut être comparé ?

A. CAMUS – *Réflexions sur la peine capital* Ed. Calman-levy

## ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Groupe Français d'éducation nouvelle  
sous la direction de J. Jolibert et R. Gloton  
Le pouvoir de lire — (Orientation - Casterman)

Francis Vanoye  
Expression - Communication (A. Colin - 21)

M. Lobrot et D. Zimmermann  
La lecture adulte (ESF)

Esprit : Décembre 74 - Nov. 75 - Janvier 76

Richaudeau F., Gauquelin M. et F.,  
Cours de lecture rapide - 2 volumes - Centre d'étude et de promotion de la lecture  
(Denoël)





# inrap 29

*mars 1977*

## La formation des futurs agriculteurs à la gestion d'une exploitation



Formation à la comptabilité ?

Formation au raisonnement économique ?

Formation à la démarche de la décision ?

Formation à la maîtrise des outils de gestion ?

---

**Eric MARSHALL**

Animateur en sciences économiques à l'INRAP

# Sommaire

- INTRODUCTION	
. Analyse historique des exigences d'une qualification en matière de gestion pour les agriculteurs	1
- QUE SIGNIFIE « GÉRER » ?	
A - La notion de gestion	3
B - La gestion appliquée à l'entreprise agricole	3
- L'OBJECTIF D'UNE FORMATION INITIALE A LA GESTION : une formation à l'analyse économique de l'exploitation agricole et à la prise de décision	
A - Comportement économique de l'agriculteur	4
B - La formation doit développer une capacité à raisonner les décisions économiques	6
C - La formation doit développer une capacité à mettre en oeuvre les décisions	8
- LA MISE EN OEUVRE D'UNE FORMATION A LA GESTION : une formation qui prend appui sur le réel	
A - De quel réel s'agit-il ?	10
B - Quelle méthode ?	10
- CONCLUSION	
. Annexes	13



---

Les principales idées exprimées dans cet article doivent beaucoup aux fréquents échanges avec Jean Baptiste VIALLO, maître de conférences à l'ENSSAA de Dijon, et à la collaboration de longue date avec Jacques BROSSIER, chargé de recherches à l'INRA/ENSSAA, et Dominique PAUTHEX, Ingénieur d'Agronomie, animateur à l'INPSA de Dijon.

Ceci étant, ces idées n'engagent que l'auteur de cet article.



# Introduction

## ANALYSE HISTORIQUE DES EXIGENCES D'UNE QUALIFICATION EN MATIÈRE DE GESTION POUR LES AGRICULTEURS

### a/ Une France sans paysans - « Les années 60 »

Dans le courant des années 60, un certain nombre d'ouvrages aux titres significatifs (1) proposent une analyse globale de l'évolution de l'agriculture : c'est la thèse de l'industrialisation de l'agriculture. Inéluctablement les exploitations agricoles familiales deviendront des entreprises capitalistes comme les autres, se définissant par une grande dimension propre à leur permettre de bénéficier d'économies d'échelle, par la livraison sur le marché d'une quantité importante et régulière de produits de qualité, par le plein-emploi d'une main d'oeuvre salariée et spécialisée (division du travail) et enfin par la naissance d'un nouveau profil d'agriculteur entrepreneur dont l'objectif est la recherche du profit. Dès lors, il faut appliquer aux exploitations agricoles (devenant progressivement des entreprises agricoles), des méthodes et des types d'organisation qui se sont peu à peu imposés au sein du secteur industriel. *L'école de Grignon* est déjà en particulier une école motrice dans l'élaboration d'une nouvelle gestion des exploitations agricoles, inspirée par une idée directrice qui figure dans la préface de la deuxième édition de son ouvrage de base (2), à savoir « L'industrialisation de l'agriculture, c'est à dire la tendance à l'application dans l'agriculture des méthodes de production de l'industrie. Si cette conception n'est pas encore adoptée par quelques techniciens un peu trop conservateurs, elle s'imposera aux conseillers de gestion comme un moyen de faire évoluer plus rapidement les agriculteurs ». *L'école de Grignon* est à la fois une école de pensée et une école où s'élaborent de nouvelles méthodes qui seront peu à peu généralisées (notamment au sein des centres de gestion), et où il s'agit : « d'aider l'agriculteur à choisir un système de production permettant d'obtenir d'une façon durable, un profit élevé compte tenu du milieu, de la conjoncture et des possibilités de l'agriculteur ». (même préface de l'ouvrage précédent).

### b/ Emergence d'un nouvel objectif : les exigences de la politique agricole

L'acte de décès de l'agriculture familiale a été dressé trop tôt par le courant productiviste : la rationalisation de la production agricole sous l'effet de la pénétration du progrès technique n'a pas conduit à une industrialisation de l'agriculture mais à un *renforcement du caractère familial des exploitations*.

On constate en effet une diminution de la main d'oeuvre salariée dans toutes les classes de superficie des exploitations : corrélativement les processus de production reposent de plus en plus sur des actifs familiaux. Par ailleurs, l'existence d'indivisibilités marquantes des facteurs de production et donc la faiblesse des économies d'échelle en agriculture (3) a pour effet de ne pas entraîner une concentration des exploitations autour des plus grandes exploitations.

On observe néanmoins un mouvement d'insertion croissante des exploitations agricoles dans les échanges mar-

chands et un mouvement de diffusion du progrès technique à partir des industries d'aval, privées ou coopératives. Ces dernières exercent des pressions pour « organiser la production » afin de satisfaire les exigences de la transformation et de la commercialisation, exigences qui se traduisent très concrètement par la nécessité pour les agriculteurs d'être compétitifs. Enfin et surtout, on observe une volonté des pouvoirs publics *d'accroître l'efficacité des mesures de politique agricole* et notamment d'orienter les productions agricoles d'une façon plus conforme aux impératifs nationaux (exportation, sécurité alimentaire, etc...). Cette orientation s'effectue par ailleurs dans un climat de compétitivité entre les agriculteurs du marché commun

**Une manière d'accroître l'efficacité de ces mesures est de faire en sorte qu'elles s'adressent à des exploitations plus modernes et à des agriculteurs mieux formés. Dès lors il s'agit d'aider de façon prioritaire (prêt spéciaux à taux bonifiés, dotation d'installation, subventions, primes, aides etc...) les agriculteurs qui s'engagent à tenir une comptabilité, à développer la gestion technico-économique de leurs ateliers de production, à élaborer un plan de développement, bref à « faire de la gestion ».**

Toutes ces aides transitent par des structures coopératives (SICA, coopératives, groupements de producteurs) et par le Crédit Agricole (prêts à taux bonifiés). Ces mesures sélectives s'accompagnent donc d'une incitation au développement des méthodes de gestion et de la formation à la gestion :

- dans le cadre des structures coopératives se développent des méthodes de gestion technico-économiques des ateliers de production
- au sein des organismes de crédit s'élaborent des méthodes et critères permettant de mieux juger financièrement une exploitation agricole et ainsi de se garantir contre les risques bancaires que comporte l'octroi des prêts à taux bonifiés. Par ailleurs les enveloppes départementales de ces prêts font l'objet d'un quota : pour cette deuxième raison, il faut élaborer des critères d'affectation.
- dans le cadre des centres de gestion, du CNASEA et du Crédit Agricole se sont élaborés des méthodes de plan de développement (EXPLORE, DEP, PLANFI). Les agriculteurs qui présentent un plan de développement bénéficient d'aides diverses (en particulier de taux super-bonifiés conformément au nouveau décret du 5 avril 1976) mais doivent aussi s'engager à tenir une comptabilité de gestion d'un type approuvé par le conseil national de la comptabilité et s'insérer autant que possible dans les structures coopératives de commercialisation des productions.

(1) Gervais (M), Servolin (Cl), Weil (M) - Une France sans paysans Paris, Le Seuil, 1965  
- Mendras (H) - La fin des paysans - Paris SEDEIS, 1967  
- Virieu (F.H. de) - La fin d'une agriculture - Paris, Calman-Lévy, 1968

(2) Chombard de Lauwe (J), Poitevin (J), Tirel (JC) : Nouvelle gestion des exploitations agricoles - 2ème édition Dunod, 1963

(3) Boussard (JM), 1973 - La notion d'économie d'échelles dans un secteur multi-produits et l'avenir de l'agriculture. Annales Econom. Sociol. rur. (2-1), 1973 p. 25-44

**Le conseil de gestion n'est alors plus seulement le fait des centres de gestion, mais aussi des organisations économiques** (coopératives et organismes de crédit). Cependant, ces diverses sources de conseil de gestion n'ont pas le même objectif : les centres de gestion aident l'agriculteur sur le plan de sa gestion globale ; les organisations économiques coopératives s'intéressent essentiellement à des secteurs précis de l'exploitation (ateliers de production laitière, bovine, porcine etc...) ; les organismes de crédit développent le conseil en gestion financière.

Les méthodes employées deviennent aussi plus adaptées aux caractéristiques propres de l'exploitation agricole, ces méthodes subissant moins la transposition de l'industrie à l'agriculture dès lors que l'industrialisation de l'agriculture ne s'est pas réalisée au sens des «années 60». De la même façon, la formation à la gestion qui se développe de toute part, comme en témoigne la multiplicité des organismes ou organisations qui s'occupent de formation économique d'agriculteurs, peut s'analyser comme devant à la fois :

- permettre une meilleure efficacité des aides aux agriculteurs : un agriculteur mieux formé gère mieux ces aides
- permettre une meilleure compréhension de l'information socio-économique en général et des mesures de politique agricole en particulier.
- permettre aux agriculteurs de faire des choix plus conscients, étant mieux sensibilisés au raisonnement économique.

Ainsi se trouve formulée à l'égard des agriculteurs, mais pour des raisons différentes de celles qui s'exprimaient lors des «années 60», une demande de qualification en matière de gestion.

Cette nouvelle demande de qualification a pu être renforcée par :

- l'endettement des agriculteurs
- la généralisation de la TVA (depuis janvier 1968)
- la multiplication des échanges de l'exploitation avec l'amont et l'aval, qui rend de plus en plus nécessaire pour l'agriculteur le fait de savoir lire, remplir et classer un grand nombre de factures, de bordereaux divers, etc...).

### **c/ Les difficultés d'une formation à la gestion**

Si nécessaire qu'apparaisse une formation à la gestion, celle-ci ne se fait pas sans rencontrer de nombreuses difficultés, comme en témoigne l'échec relatif de la diffusion de la gestion auprès des agriculteurs.

Certaines hypothèses quant aux causes de cet échec relatif peuvent être émises les unes tenant aux méthodes elles-mêmes, les autres tenant à la nature des exploitations agricoles, d'autres enfin tenant à la perception des agriculteurs vis à vis de la gestion.

#### *— Hypothèses tenant aux méthodes*

. La diffusion des outils comptables et de la gestion a surtout mis au début l'accent sur les méthodes. Celles-ci étant

considérées comme universelles, c'est à dire applicables à toutes les exploitations agricoles, n'ont pas été accompagnées d'une réflexion sur leur adaptation aux besoins et aux objectifs des agriculteurs, besoins et objectifs d'ailleurs mal connus. Les recherches sur le comportement économique des agriculteurs (menées à l'INRA) ont été conduites bien après cette diffusion. Elles ont permis de mettre en évidence certains éléments explicatifs quand à la difficulté de cette diffusion, dès lors qu'elles clarifiaient les besoins et objectifs des agriculteurs.

. Certains concepts de gestion (revenu, amortissement, charges, etc...) peuvent apparaître comme des abstractions, alors que l'agriculteur est plus sensible à des flux réels monétaires ou physiques (flux de trésorerie, annuités d'emprunt, heures de travail, litres de lait, etc...)

#### *— Hypothèse tenant à la nature des exploitations agricoles*

La transposition à l'exploitation agricole des méthodes de gestion des entreprises industrielles pose de réels problèmes qui tiennent au caractère individuel des entreprises agricoles, à leur caractère familial (liaison entre les décisions de production et de consommation) et à la nature biologique des processus de production (rôle des aléas climatiques, certains facteurs de production sont aussi des productions (animaux) etc...).

#### *— Hypothèse tenant aux perceptions des agriculteurs vis à vis de la gestion*

. La tenue d'une comptabilité et d'une gestion demande du temps pour l'agriculteur. Ce temps entre en concurrence avec les autres activités de l'exploitation. L'agriculteur peut avoir le sentiment qu'il ne gagne pas plus en enregistrant. La gestion a donc un coût : un coût social d'abord ; celui d'affecter une partie du temps à l'enregistrement ; un coût économique ensuite, dans les périodes où le temps est limité (coût d'opportunité).

. On n'a pas appris aux agriculteurs à gérer. Et pourtant ils gèrent tout de même... à leur façon (1).  
Qu'apportent les outils de gestion ?

. Dans la mesure où le «quoi produire» et le «combien produire», problèmes que la gestion est censée résoudre, sont perçus par certains agriculteurs comme déterminés en partie de l'extérieur, en particulier par les firmes d'aval, ceux-ci peuvent s'interroger sur l'utilité d'une formation à la gestion.

**. Dans le même ordre d'idée, la formation à la gestion a-t-elle pour objectif de rendre les exploitations plus compétitives et viables aux regards des impératifs nationaux ou de permettre aux agriculteurs de faire des choix plus conformes à leurs objectifs ?**

---

(1) La gestion n'est donc pas seulement une technique qui s'enseigne, elle est aussi une pratique. Nous verrons que cette constatation est importante pour la mise en place d'une formation à la gestion.

# Que signifie «gérer» ?

## A – LA NOTION DE GESTION

«Dans son sens le plus général, gérer c'est «administrer pour son propre compte» (Nouveau petit Larousse). Ainsi parle-t-on de «gestion du personnel» «gérer ses affaires», «de gérer son temps», de «gestion financière», de «gestion de l'exploitation agricole», etc... Gérer est donc un ensemble d'actes qui tous ont pour but d'obtenir un résultat déterminé et relatif à une personne physique ou morale. Par extension, les actes destinés à contrôler le résultat sont généralement inclus dans la gestion». (1)

Appliquée à l'entreprise industrielle, la gestion prend un sens plus précis. Pour le chef d'entreprise, il s'agit de *prendre des décisions en fonction d'objectifs assignés à l'entreprise*. La gestion de l'entreprise est éclatée en fait en gestions plus élémentaires : la gestion du personnel, la gestion des stocks, la gestion financière, etc... traduisant ainsi la division du travail au sein de l'entreprise. Le résultat recherché est généralement le profit maximum.

## B – LA GESTION APPLIQUÉE A L'ENTREPRISE AGRICOLE

Si gérer c'est prendre des décisions en fonction d'un objectif, cette définition appliquée à l'entreprise agricole a trait en premier lieu aux *décisions de production* (y compris les décisions d'ordre financier qui leur sont liées). La gestion prise sous cet aspect doit résoudre un certain nombre de problèmes :

**Quoi produire ?** choix des productions, choix du système de production

**Combien produire ?** choix du niveau des productions

**Comment produire ?**

- choix des techniques et des moyens de production
- choix du mode de mise en marché des produits.

A ce niveau, la signification de la gestion appliquée à l'entreprise agricole n'est pas différente de celle qui serait appliquée à l'entreprise d'un autre secteur productif. Néanmoins, la différence fondamentale est que le résultat recherché n'est pas le profit mais le revenu : en effet l'agriculteur est à la fois un apporteur de capital et de travail. Il lui importe donc peu de savoir quelle est la part de son revenu qui provient de son travail et de son capital. Il s'intéresse au niveau de son revenu et non à un niveau de profit. Ce n'est pas avec le profit qu'il fait vivre sa famille, rembourse ses annuités ou investit, mais avec son revenu. Toute méthode qui chercherait à faire apparaître le profit (ex. : introduction des charges dites «supplétives» dans un compte d'entreprise) n'est qu'une transposition abusive du domaine industriel au domaine agricole, et est inutile pour la gestion *interne* de l'exploitation.

Au niveau des décisions de production (si l'on s'en tient à ce seul aspect de l'exploitation agricole) le résultat attendu (le **revenu** ou un supplément de revenu) est en concordance avec l'objectif recherché (**rentabilité**). Les outils qui tentent de rendre compte de ce type de décision (programme-planning, programmation

linéaire) reposent d'ailleurs le plus souvent sur l'hypothèse de maximisation du revenu. On rejoint ici la définition de la gestion tel qu'elle figure dans le livre de Chombard de Lauwe (2) :

«L'art des combinaisons rentables». Par contre la précision qui suit cette définition nous semble ambiguë eu égard à ce qui précède : «L'art des combinaisons rentables pour augmenter le profit».

Cet aspect de la gestion (décision de production) nous semble néanmoins très incomplet dès lors qu'il s'applique à l'exploitation agricole. Deux autres aspects de la gestion viennent en effet se superposer au premier :

– L'exploitant est en général propriétaire de tout ou partie de ses moyens de production. Dès lors à un objectif de rentabilité (flux) se superpose un objectif de conservation ou de développement de son patrimoine (stock). Par exemple, un exploitant qui a acheté de la terre peut n'avoir eu aucune raison de le faire sur le strict plan de la rentabilité. Sa décision est, dans ce cas, motivée par un objectif d'un autre ordre : sécurité, placement, assurer la reprise par l'un de ses enfants, etc...

– L'exploitation agricole est une entreprise individuelle à caractère familial : la famille est non seulement le lieu où s'élaborent les décisions, le lieu d'une certaine décision du travail, c'est aussi un lieu où s'expriment *les besoins de consommation* (au sens large).

Le niveau des besoins de consommation familiale (nombre d'enfants, éducation des enfants, habitation, etc...) joue un rôle important dans le choix du système de production. Réciproquement le revenu qui résulte du choix du système de production donne lieu à un arbitrage dans l'utilisation qui est en faite, en fonction des besoins présents et futurs de l'exploitation et de la famille. Cet arbitrage explique que l'exploitant puisse être contraint en période de baisse de prix par exemple, à diminuer sa consommation pour conserver intact son outil de production. Il y a donc *interférence constante* entre formation et utilisation du revenu, c'est à dire *interférence entre les décisions de production et les décisions de consommation*.

Cet aspect «familial» de la gestion introduit alors de nouveaux objectifs dans les décisions : ce n'est plus seulement un objectif de rentabilité qui prévaut mais aussi un objectif d'amélioration des conditions de travail sur l'exploitation d'amélioration des conditions de vie familiale, de qualité de vie, etc...

Dès lors la définition de la gestion appliquée à l'exploitation agricole devient plus générale : il s'agit pour l'exploitant de *prendre des décisions en fonction de sa situation*

(1) Viallon (JB) – Introduction au dossier «Economie de l'exploitation agricole et gestion» ENSSAA. La notion de gestion janv. 76 Les paragraphes 1 et 2 s'inspirent de cette introduction cf. *Bibliographie*

(2) opus cité

# L'objectif d'une formation initiale à la gestion :

Une formation à l'analyse économique de l'exploitation agricole et à la prise de décision

et conformément à ses objectifs en vue d'un résultat : par exemple le revenu. La situation de l'agriculteur (contraintes de l'exploitation, environnement naturel et socio-économique, situation familiale, etc...) et les objectifs déterminent conjointement les décisions économiques des agriculteurs.

## C – CONSÉQUENCES POUR UNE FORMATION A LA GESTION

La formation à la gestion est une formation complexe qui est non seulement une formation au raisonnement économique et aux outils qui servent ce raisonnement, mais aussi une formation à l'analyse économique de l'exploitation agricole : son fonctionnement interne, la compréhension du comportement économique de l'agriculteur, etc...

Il faut bien reconnaître que l'apprentissage d'outils (issus notamment de la comptabilité) a surtout prévalu jusqu'à maintenant si bien que ce qui n'est qu'un moyen a constitué l'objectif essentiel d'une formation à la gestion.

Ceci explique en partie que le mot gestion soit communément perçu par les agriculteurs comme l'acquisition d'un langage (revenu, produits, charges, amortissement, etc...) d'une maîtrise d'un certain nombre d'outils de gestion (on dit que l'agriculteur «fait de la gestion» quand il adhère à un centre de gestion), d'un apprentissage des techniques d'enregistrement comptable. Très souvent d'ailleurs, on parle de «comptabilité-gestion» et il est fréquent d'assimiler une formation à la gestion à une formation comptable.

Au total l'acquisition d'une démarche de la décision, d'un apprentissage ou d'un raisonnement économique, d'une compréhension du comportement économique de l'agriculteur, bref d'une analyse économique de l'exploitation agricole est demeurée seconde au profit d'une acquisition d'outils.

Il ne s'agit en aucun cas de faire le procès de ces outils dont l'utilité n'est pas à remettre en cause, mais de leur donner la place qui leur revient, et donc en voir les limites. En tout état de cause, une formation à la comptabilité est complémentaire d'une formation au raisonnement économique, l'une servant l'autre pour participer à une formation à l'analyse économique de l'exploitation agricole et à la prise de décision.

## A – COMPORTEMENT ECONOMIQUE DE L'AGRICULTEUR ET CONSÉQUENCES POUR LA MISE EN PLACE D'UNE FORMATION INITIALE A LA GESTION

### a/ Le comportement économique de l'agriculteur

De nombreuses recherches (1) ont déjà été entreprises depuis cinq ou six ans sur le comportement des agriculteurs dans leurs prises de décision. Elles partent d'un postulat fondamental que tout comportement et donc toute action ou décision d'un individu résulte de ses objectifs explicites ou implicites, et de la perception qu'il a de sa situation. Il s'agit là du postulat de cohérence, indispensable à la lecture de tout comportement. Dire que tous les individus ont un comportement rationnel, c'est dire qu'il y a cohérence entre les objectifs qu'ils cherchent à atteindre et les moyens mis en oeuvre pour les atteindre.

Eu égard à ce postulat, le comportement économique de l'agriculteur n'est donc pas spécifique. S'il y a spécificité, elle est à rechercher ailleurs ; néanmoins, il est nécessaire de préciser ce qu'on entend par *situation et objectif* pour un agriculteur.

### – La situation de l'agriculteur (voir schéma en annexe III)

Celle-ci est définie à un moment donné, comme l'ensemble des contraintes (2) de l'exploitation. Le mot contrainte doit être pris dans un sens très large. Il s'agit de toutes les variables externes ou internes à l'exploitation qui vont codéterminer (avec les objectifs : cf. plus loin) les décisions de l'agriculteur.

Il peut s'agir :

- des contraintes pédo-climatiques
- de la dotation en facteurs de production : SAU, quantité de travail disponible, bâtiments, etc...
- de contraintes financières (contrepartie de sa dotation en facteurs fixes)
- des contraintes liées à l'exploitant lui-même et sa famille \* âge, personnalité, technicité, nombre d'enfants, perspectives de succession, niveau des besoins, etc...

Il est important de remarquer qu'un observateur extérieur ne peut avoir un accès direct à la compréhension de la situation d'un agriculteur.

En effet, si cette situation dépend en partie de contraintes objectives (par exemple le nombre d'hectares), elle dépend au moins autant de la perception qu'a l'exploitant de l'ensemble de ses contraintes.

(1) cf. Bibliographie ci-jointe annexe V

(2) Le mot contrainte a en général une résonance négative ; en fait le mot désigne aussi la dotation en facteur de production dont peut disposer l'agriculteur : il a donc aussi un aspect positif.

Ainsi, par exemple, un observateur peut se faire une idée de la technicité d'un agriculteur, mais ce qui est important pour comprendre les décisions de cet agriculteur, ce n'est pas sa technicité en soi au sens d'une appréciation objective, mais la perception que l'agriculteur en a et qui peut, entre autre, expliquer ce qu'on désigne par sa «prudence» ou son «traditionnalisme», s'il pense mal maîtriser telle ou telle technique de production.

L'analyse de la situation d'un agriculteur ne peut être effectuée qu'avec l'agriculteur lui-même, sous peine de considérer comme incohérent un comportement qui, en fait, n'est dû qu'à une contrainte très fortement ressentie par l'agriculteur, ou à une contrainte qui n'apparaît pas d'emblée pour un observateur.

#### – Les objectifs de l'agriculteur (ou ses projets)

Ceux-ci sont portés par l'agriculteur et sa famille, et sont issus de son *histoire*. Il sont aussi liés étroitement à la façon dont l'agriculteur perçoit sa situation. Il n'est jamais simple de définir des objectifs d'autant qu'ils sont le plus souvent implicites et étroitement imbriqués ; ce peut être :

- assurer la pérennité de son exploitation (objectif ultime)
- avoir le « temps de vivre »
- assurer sa sécurité
- assurer l'avenir des enfants
- rechercher la rentabilité la plus forte possible.

Ce dernier objectif peut apparaître comme plus économique que les autres. Il n'en est rien : tous ces objectifs sont économiques dès lors qu'ils se traduisent par une balance avantages/coûts et qu'ils sont liés à un objectif de rentabilité au moins minimum, sans pour autant que ce dernier objectif soit prioritaire. Il peut donc y avoir contradiction et complémentarité dans les objectifs.

. Ces objectifs peuvent être contradictoires pour une même personne (ex. réduction du travail et revenu le plus élevé possible), et faire l'objet de *conflits* entre les membres de la famille, certains par exemple étant plus préoccupés par le développement de l'exploitation, et d'autres, souvent les femmes, du bien-être de la famille ; ou conflits entre génération (père et fils, associé d'exploitation).

. Ces objectifs sont non seulement hiérarchisés dans leur priorité mais aussi dans leurs termes (CT, MT ou LT), si bien que les décisions le sont aussi :

- décisions à court terme : décisions au jour le jour ou décisions tactiques (réactions aux aléas) ; décisions concernant la campagne,

- décisions à moyen terme : concernant le choix des productions et des techniques de production, concernant les choix vis à vis de l'environnement (exemple : adhésion à un groupement de producteur).

- décisions à long terme : décision concernant l'éducation des enfants, les décisions d'investissement en bâtiments, etc...

#### b/ La nature d'une formation économique de l'agriculteur

Si le postulat de cohérence indique que l'agriculteur prend ses décisions en fonction de ses objectifs et de la perception qu'il a de sa situation, il ne dit pas que la situation de l'agriculteur est correctement perçue par lui. Dès lors, toute action de formation vise à aider l'agriculteur à *mieux analyser sa situation* (c'est à dire par exemple à mettre en évidence une contrainte que l'agriculteur n'avait pas perçue) pour prendre de meilleures décisions.

#### c/ Conséquences pour la mise en place d'une formation initiale à la gestion

– Il faut être conscient que la mise en place d'un processus de formation peut avoir une influence importante sur la nature des décisions des futurs agriculteurs et sur leur façon de décider.

Il contribue en effet à la formation et à la **hiérarchisation des objectifs** dans l'esprit des élèves (objectifs ci-dessus définis). Certaines exploitations (ou certains comportements d'exploitant) peuvent être retenus par les élèves comme des modèles à suivre et ceci d'autant plus qu'il y a une tendance chez les élèves à valoriser le réel. Les supports de la formation (les cas d'agriculteurs) doivent donc être suffisamment diversifiés pour permettre aux élèves *d'élaborer leurs propres objectifs et leur propre hiérarchisation de ces objectifs*.

Le rôle d'un formateur n'est pas en effet d'induire explicitement ou implicitement certains objectifs (par exemple celui du revenu maximum, ou celui du temps de loisir maximum) mais d'aider l'élève à mûrir ses propres critères. (1)

Enfin, le temps de formation peut réserver une part importante à la prise effective de responsabilité de toute nature chez les élèves (vie scolaire, responsabilité sur l'exploitation, etc...) et ainsi les former indirectement à la prise de décision.

– L'enseignement aura pour tâche essentielle de donner les moyens (et donc les outils) qui permettent aux élèves d'acquérir une démarche d'analyse d'une situation et notamment celle d'une exploitation. On peut faire l'hypothèse que l'acquisition de ces outils les rendra capables, dans leur vie future d'exploitant, de faire *en permanence* l'analyse de leur propre situation (préparation des élèves à la formation permanente), et leur permettra de prendre de « bonnes » décisions (« bonnes » c'est à dire plus conformes à leurs objectifs).

(1) Le processus de formation n'est pas le seul facteur de structuration des objectifs. L'origine familiale des élèves participe aussi à cette structuration, notamment pour ceux qui sont fils d'exploitant. Le retour du fils, qui a fait des études agricoles, introduit fréquemment un effet de rupture sociale avec les parents, qui va bien au delà d'un simple conflit de génération. Le fils devenu associé d'exploitation va codécider avec le père, il y a donc un changement dans les statuts de chacun sur l'exploitation. Il est important que l'enseignement puisse faire prendre conscience aux futurs exploitants qu'il y a rarement une seule personne qui décide sur l'exploitation et que, même si l'élève reprend à part entière une exploitation, l'existence future du couple agriculteur-agricultrice n'élimine pas les décisions qui relèveront d'un arbitrage entre l'homme et la femme, ou au sein de la famille, et donc les conflits possibles d'objectifs.

## B – LA FORMATION DOIT DÉVELOPPER UNE CAPACITÉ A RAISONNER LES DÉCISIONS ÉCONOMIQUES C'EST A DIRE A PRENDRE EN COMPTE LES INTERRELATIONS QUI EXISTENT DANS UNE EXPLOITATION AGRICOLE

Toute décision économique raisonnée suppose l'acquisition de trois capacités de nature différente :

- une capacité au raisonnement économique,
- une capacité à maîtriser les outils qui vont servir le raisonnement de la décision,
- une capacité à une démarche générale dans la prise de décision.

### a/ Une capacité au raisonnement économique

Le raisonnement économique est lié à l'existence des choix, sources des décisions. Il peut d'abord s'appuyer sur des règles de «bonne gestion», issues de *la théorie économique de la production* : l'optimum technique n'est pas l'optimum économique (loi des rendements décroissants) ; il y a intérêt à valoriser au maximum le facteur de production le plus limité, cette valorisation étant fonction du niveau et du rapport des prix, la rentabilité d'un facteur variable est fonction du niveau des facteurs fixes, etc...

Il ne faut pas oublier cependant que ces bases théoriques n'ont qu'un *caractère normatif* dès lors qu'elles reposent sur la stricte hypothèse de maximisation du revenu (objectif qui ne rend pas compte, comme nous l'avons vu de la totalité du comportement économique de l'agriculteur..

Dans la pratique, le raisonnement économique se résume fondamentalement en ces termes : «Qu'est-ce que je perds ou gagne eu égard à mes projets (1) à modifier ma situation actuelle en prenant telle ou telle décision». Ceci implique trois conditions :

– **bien connaître** la situation actuelle (bien la décrire et bien la comprendre), ce qui suppose une *capacité d'analyse de la situation d'une exploitation* : analyse du contexte socio-économique de l'exploitation (environnement), analyse de ses contraintes, de sa vulnérabilité, de la situation familiale et des projets de l'exploitant. A cet égard, les documents comptables peuvent aider à cette analyse (bilan d'ouverture, CEG, etc...), mais ils ne sont pas les seuls.

– **formuler des hypothèses de changement** :

Ceci exige :

- un sens du possible  
- un recours éventuel à la théorie économique (cf. ci-dessus) fournissant des normes d'une «meilleure» gestion (meilleure affectation des facteurs de production).

– **identifier**, quelquefois quantifier toutes les modifications techniques, économiques, sociales, juridiques, etc... entraînées par la décision. Ce peut être simple si la décision a des effets limités sur l'exploitation. C'est en général complexe (réactions en chaîne) sur une exploitation agricole, qui est un ensemble organisé aux multiples interrelations (les économistes parlent de *système de production*) et non la simple juxtaposition d'ateliers

de production. Il ne s'agit pas seulement des interrelations agronomiques (rotation, assolement) ou techniques (liaison entre productions animales et productions fourragères ou végétales) mais aussi économiques (les activités sur l'exploitation sont en concurrence pour l'utilisation du travail disponible ; il existe une concurrence entre les besoins de la famille et les besoins de l'exploitation).

*De la capacité à prendre en compte ces interrelations* (entre les activités, entre les facteurs de production, entre la famille et l'exploitation) *dépend en partie la capacité au raisonnement économique*, c'est à dire la capacité à construire la balance avantages/coûts de chaque type de décision. Dès lors, la formation du futur agriculteur devra tenir compte de cette exigence (par exemple en s'appuyant sur des décisions d'agriculteur, ce qui fera vivre aux élèves ces interrelations).

### b/ Une capacité à maîtriser les outils qui vont servir le raisonnement de la décision

Ces outils sont de deux ordres :

- les techniques de gestion
- les techniques comptables.

Ces techniques doivent être envisagées comme des moyens ou des supports au service de la prise de décision, ce qui signifie qu'une formation à la décision ne se réduit pas à une acquisition d'outils, cette acquisition n'étant qu'un des aspects de la formation à la décision.

\* **Les techniques de gestion** : elles sont de deux ordres :

– Les techniques permettant d'analyser une situation : elles sont issues d'une interprétation en termes de gestion de documents comptables :

Interprétation du CEG : charges opérationnelles, charges de structure, marges brutes, capacité d'autofinancement. Interprétation du bilan : analyse financière : fond de roulement, ratios...

– *Les techniques permettant de tester l'intérêt d'une décision* :

. techniques d'optimisation : programme planning, programmation linéaire

. techniques budgétaires : budget partiel, actualisation, CEG objectif, plans de financement et de trésorerie.

Ces dernières techniques (budgétaires) permettent d'ordonner les modifications dues à la décision.

Un outil est, à ce niveau, essentiel pour le futur agriculteur : *le budget partiel*. C'est l'outil fondamental de la décision qui «colle» au comportement de l'agriculteur pesant le pour et le contre. Sa valeur pédagogique est grande. Il permet notamment l'introduction du concept

(1) Ce que je perds ou gagne n'est pas nécessairement d'ordre monétaire. On peut beaucoup gagner sur le plan monétaire et perdre sur le plan familial ou la qualité de la vie (coût social). La notion de gain ou de perte n'a de sens que par rapport au projet et en référence à une situation de départ bien précise.

important de *coût d'opportunité* (coût lié à la décision de renoncer à l'affectation première ou à une autre affectation possible des facteurs de production). Le coût d'opportunité traduit la possibilité de choix (l'absence de choix entraîne un coût d'opportunité nul) ; il est donc au coeur du raisonnement économique. Il permet également de mettre en évidence les limites de l'utilisation des coûts de production dans les prises de décision. (1)

Si la maîtrise du budget partiel est fondamentale en tant qu'outil de raisonnement économique, celui-ci n'est d'un emploi immédiat que pour des décisions simples, à alternative bien déterminée : des techniques budgétaires ou des techniques d'optimisation plus complexes lui sont préférées, dès lors que la décision entraîne des réactions en chaîne par le jeu des interrelations de l'exploitation.

\* **Les techniques comptables** (documents comptables) peuvent servir l'analyse d'une situation de départ ou de la situation d'arrivée après décision (analyse des résultats). Elles nécessitent l'introduction de conventions issues d'impératifs fiscaux, d'où une première limite pour la gestion interne de l'entreprise.(2)

Une deuxième limite vient du fait que le plan comptable général s'intéresse à l'activité et à l'existence de l'entreprise. Or, la distinction entre l'entreprise et le ménage n'est pas simple à faire dans une entreprise individuelle.

En effet, certains biens sont liés à la fois à l'activité de l'entreprise et du ménage. Ensuite, le ménage peut produire lui-même des immobilisations servant à l'entreprise (problème de l'évaluation de la main d'oeuvre fournie). Enfin, entre l'entreprise et le ménage existent des échanges non marchands : consommation par la famille de produits fabriqués par l'entreprise, fourniture par la famille à l'entreprise de biens et services ne donnant pas lieu à rémunération effective : travail familial capital familial. Qui plus est, toute solution consistant à établir la distinction entre ménage et entreprise, si elle satisfait aux objectifs de la comptabilité, sera par nature fictive, donc insatisfaisante. En choisissant l'optique «entreprise», et dans la mesure où il existe une caisse unique pour l'entreprise et le ménage, la comptabilité est conduite à traiter comme un solde, ou comme un «*reste*», la part des richesses créées (en espèces ou en nature) qui permettra de faire vivre la famille. Or, en tout état de cause, cette part fait l'objet d'un arbitrage familial entre ménage et entreprise. La comptabilité ne peut donc rendre compte de façon satisfaisante du fonctionnement du système «exploitation - exploitant - famille».

Enfin, est-il besoin de rappeler que la comptabilité n'est pas en soi un outil de raisonnement économique. Elle est ( parmi d'autres supports possibles) ce sur quoi s'exerce ce raisonnement.

Quand on parle de *maîtriser les outils*, il ne s'agit certes pas de former des comptables ou des conseillers de gestion, mais de donner les moyens au futur agriculteur de prendre des décisions en connaissance de cause en adaptant ses moyens à ses objectifs. Il s'agit alors non seulement de connaître les outils en tant que moyens, de savoir les construire, de connaître éventuellement les hypothèses théoriques sur lesquelles ils reposent (3), mais aussi de connaître les limites respectives de chacun d'eux dans la résolution de tel ou tel problème de décision. La connaissance de ces outils est par ailleurs le gage d'une *autonomie de l'agriculteur* aussi bien dans une collaboration éventuelle avec les techniciens de la gestion, que lorsqu'il s'agit parfois de négocier son dossier avec des organismes de crédit.

#### c/ Une capacité à une démarche : la démarche de la décision

Le raisonnement de la décision suppose que soit respecté un certain nombre d'étapes dans l'élaboration de celle-ci, qui sont :

Analyse de la situation de départ (situation de référence)	Formulation d'hypothèses de changement ou d'objectif à atteindre	Identification puis évaluation des changements (balance avantage/coût)	Prise de décision
--	--	--	-------------------

Ces étapes peuvent être très rapides (voir implicites) ou plus lourdes et plus formalisées, selon la nature des décisions, selon que l'objectif à atteindre nécessite de passer par une phase de transition (exemple : décision de croissance de cheptel, reconversion lait/viande...), selon que cet objectif est plus ou moins éloigné dans le temps, selon que le problème du financement la décision exige de faire ou non appel au crédit, etc...

Ceci étant, on pourrait opposer à l'apparente rationalité de cette démarche le fait que dans la réalité ce n'est pas aussi... rationnelle ou linéaire. Ce serait néanmoins faire une mauvaise interprétation de la démarche :

— d'une part, une démarche rationnelle n'est pas contradictoire avec le fait qu'une partie des éléments qui entrent en ligne de compte dans la décision sont non quantifiables parce que de l'ordre du social, du psychologique, etc... L'important n'est pas tant qu'ils soient non quantifiables, mais qu'ils soient *identifiés* et en cela

(1) Brossier (J), Marshall (E) : Les coûts de production, instrument de quelles décisions ? — Bulletin INRAP n° 25

(2) Le recours à des conventions n'est pas critiquable en soi : la fiscalité, imposant un découpage annuel de l'activité de l'entreprise (exercice comptable), rend nécessaire l'utilisation de conventions (amortissement, stocks, charges, produits...) pour permettre d'avoir une approche (comptable) de la création de valeur de l'entreprise. Il faut néanmoins connaître les limites de ces conventions c'est à dire les biais qu'elles introduisent dans l'approche de la réalité économique.

(3) Par exemple, sur quels fondements théoriques reposent la distinction entre charges opérationnelles et charges de structures, la notion de marge brute, le concept de coût d'opportunité, etc...

une démarche, c'est à dire un cadre d'analyse, peut y aider. Le rôle de l'économiste est bien d'aider à cette identification, sans pour autant qu'il puisse pondérer dans les éléments de la décision la part du quantifiable et du non quantifiable. C'est à celui qui prend la décision de le faire.

— d'autre part, il serait naïf de croire qu'une démarche, aussi complète qu'elle soit, résoud tous les problèmes de décision. D'une part l'information n'est jamais complète et les aléas sont nombreux : une part de risque fait partie de la décision. La démarche à cet égard peut être réductrice des risques sans toutefois les éliminer. D'autre part, la correction des décisions au moment de leur mise en œuvre fait partie de la démarche.

Enfin la démarche de la décision doit être interprétée comme un modèle (au sens économique du terme) de la «démarche» de l'action. La démarche de la décision ne rend donc pas compte totalement de l'action de l'agriculteur sur son exploitation, car les formes de cette action sont toujours plus complexes que les outils qui la servent. *C'est ainsi que la gestion a peu d'outils à proposer à l'agriculteur pour résoudre ses problèmes de décisions au jour le jour* (1). La démarche exposée ici est donc surtout opératoire pour les décisions qui permettent un temps de réflexion (le temps de tenir un crayon).

Ceci étant, cette démarche n'a que l'apparence de la linéarité. Dans la démarche de la décision, la formulation d'hypothèses et les tests (budgets) de ces hypothèses provoquent souvent un effet retour sur l'analyse de la situation de départ et donc la formulation de nouvelles hypothèses. En cela elle est à l'image de la réflexion qui conduit à l'action, l'action elle-même provoquant la réflexion en retour.

### C – LA FORMATION DOIT DÉVELOPPER UNE CAPACITÉ A METTRE EN OEUVRE LES DÉCISIONS

La démarche de la décision serait incomplète si on ne lui associait pas les outils qui participent à la mise en œuvre pratique des décisions, c'est à dire à leur *contrôle*. (Contrôler : suivre et surveiller le déroulement des processus productifs). Il existe deux niveaux de contrôle :

— un contrôle de la mise en œuvre quotidienne des décisions par la mise en place et la tenue d'une comptabilité ou d'autres éléments (mais peut-on tout contrôler ? Que faut-il contrôler ?).

— un contrôle par l'élaboration de documents comptables ou d'indicateurs divers qui permettent de «relever les compteurs» et de faire le point. Faire le point c'est à dire :

- . analyser le résultat des décisions en fonction des projets
- . analyser les écarts entre le prévu et le réalisé
- . faire d'éventuelles corrections en prenant telle ou telle nouvelle décision.

— la tenue d'une comptabilité et l'acquisition d'une méthode d'enregistrement :

La généralisation de la TVA, l'élargissement des rapports marchands entre l'agriculteur et son environnement rendent de plus en plus nécessaire pour le futur agriculteur le fait de savoir lire, remplir et classer un grand nombre de factures, de bordereaux divers, etc... Là encore, cette nécessité sera perçue comme telle par les futurs agriculteurs dès lors qu'elle s'intégrera dans une démarche où le classement n'existe pas pour le classement mais parce qu'il aide à la prise de décision.

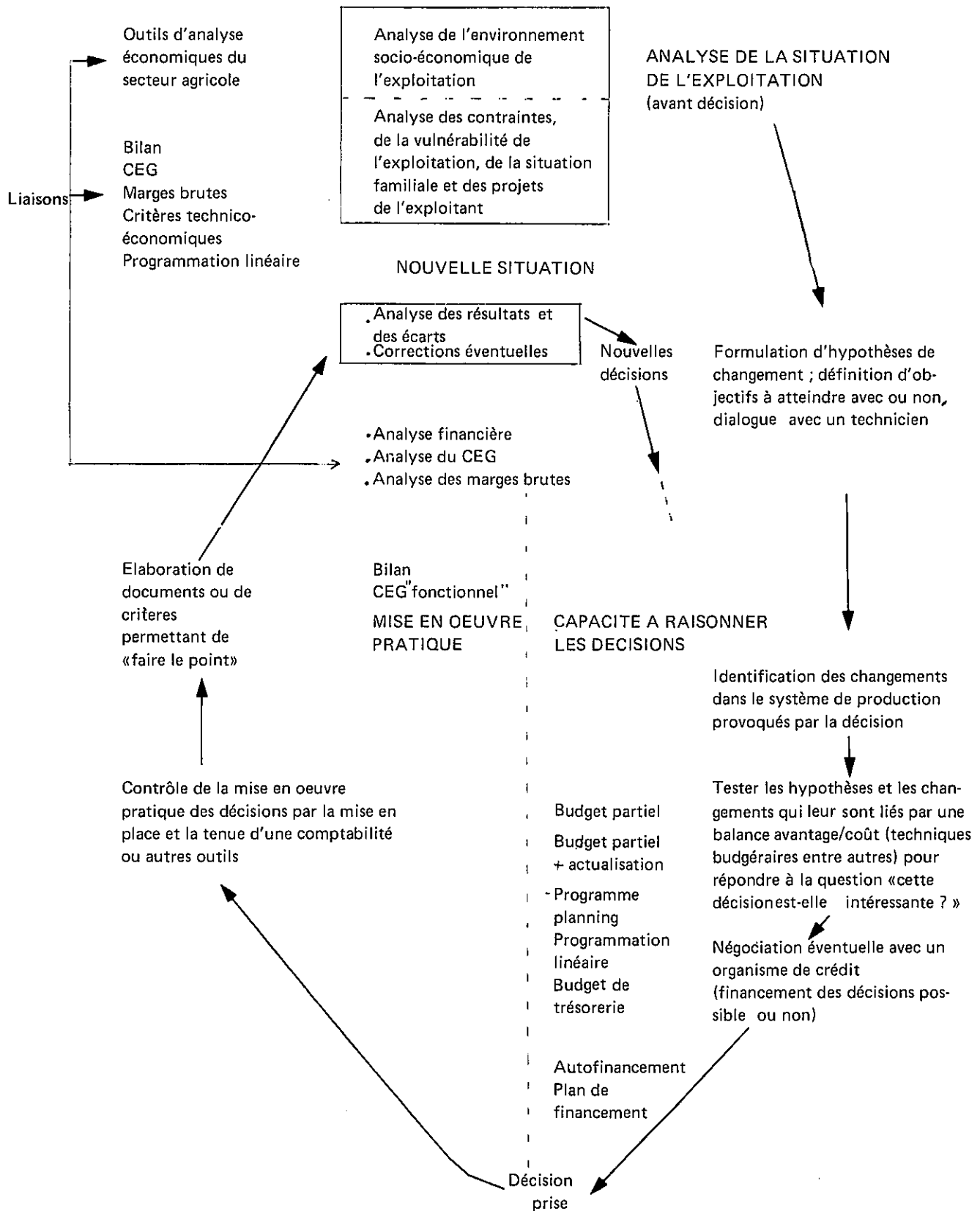
— l'élaboration de documents comptables (CEG, bilan) : Les documents comptables fournissent des indicateurs. Ils ne sont pas les seuls. Il faut savoir comment ces indicateurs sont construits, sur quelles conventions ils reposent pour en connaître les limites.

On peut résumer tout ce qui précède dans un schéma général qui permet de préciser les différentes étapes de la démarche de la décision en regard des objectifs généraux de la formation. Ce schéma se présente sous la forme d'étapes successives. Tout au long de ces étapes, il existe des outils plus ou moins complexes selon la nature de la décision à prendre

(1) Ceci étant, l'absence d'outils élaborés n'exclut pas qu'une décision au jour le jour puisse résulter d'une démarche. En ce sens le budget partiel en tant que démarche permettant de peser le pour et le contre peut être utile. Par ailleurs toute action de formation à la gestion peut améliorer la capacité de l'agriculteur ou du futur agriculteur à prendre de meilleures décisions au jour le jour, dès lors que cette formation aide à identifier les interrelations sur l'exploitation. C'est à ce niveau que les techniques de gestion et la pratique de la gestion se rejoignent.



LA DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA DÉCISION ET LES OUTILS AU SERVICE DE CETTE DÉMARCHE



# La mise en œuvre d'une formation à la gestion :

Une formation qui prend appui sur le réel

## A – DE QUEL RÉEL S'AGIT-IL ?

La formation en classe de BEPA, BTAO, TS, débouche sur la vie professionnelle. Les objectifs précédemment définis ne seront atteints que si l'élève est confronté pendant sa scolarité à des réalités qu'il est susceptible de rencontrer dans sa vie professionnelle. De quelles réalités s'agit-il quand on parle d'une formation initiale à la gestion ? Il s'agit des *décisions* qui ont été ou seront prises sur des exploitations choisies comme support : les exploitations environnant l'établissement, l'exploitation annexée à l'établissement, l'exploitation de stage. Il peut s'agir aussi de documents tels que ceux qui sont utilisés actuellement par les agriculteurs.

Il ne s'agit donc pas seulement de développer chez les élèves une capacité d'analyse d'une situation concrète (la situation des exploitations ci-dessus), il s'agit aussi de les aider à trouver des solutions à des problèmes concrets rencontrés par les agriculteurs. On ne forme pas seulement des « analystes » mais aussi des « acteurs » : des personnes qui auront effectivement à prendre des décisions.

Un schéma (annexe IV) met en parallèle les objectifs généraux de la formation, les objectifs de la formation économique, les supports pédagogiques possibles et les types d'activités qui peuvent être proposés aux élèves.

Une des réalités à laquelle il est important que l'élève soit confronté au cours de sa scolarité est la décision qu'envisage de prendre un agriculteur ; il s'agit dans ce cas de faire avec l'agriculteur et le groupe élèves - enseignant la démarche de la décision, de *chercher avec l'agriculteur* une solution à son problème.

Une étude de cette sorte, en vraie grandeur, est une occasion pour l'élève :

- de saisir concrètement ce qu'on entend par contraintes, risques, incertitudes, interrelation entre les activités, système de production, autant de concepts qui demeurent abstraits dans l'esprit des élèves tant qu'ils n'ont pas été utilisés à l'occasion d'un problème réel,
- de passer de la connaissance à la maîtrise des outils de gestion : la démarche avec l'agriculteur est plus lente car la réalité est toujours plus complexe que le cas d'école et les élèves ont le temps de *s'approprier* les outils, de *mieux en percevoir les limites* (l'agriculteur aussi),
- de constater ses insuffisances ou ses manques, pas seulement au niveau des outils d'analyse, de sa capacité à comprendre une situation, mais aussi au niveau de ses connaissances techniques dans la mesure où souvent une décision a d'abord des implications techniques qu'il s'agit d'identifier (coanimation nécessaire entre technicien et économiste). La confrontation au « terrain » est un support d'autoévaluation pour l'élève.

Les décisions qui peuvent être analysées chez un agriculteur sont nombreuses quant à leur nature. Elles sont plus ou moins liées entre elles, plus ou moins complexes par leur conséquence, plus ou moins modificatrices du

niveau, de la progression, des composantes du revenu de l'agriculteur.

Il nous a semblé intéressant, malgré l'infinité des problèmes qui peuvent se présenter à l'agriculteur, de dresser une typologie des décisions en fonction de leur nature et de l'échéance de leurs conséquences, sans prétendre bien entendu à l'exhaustivité dans les exemples qui sont utilisés. Il serait bon par exemple (bien qu'aucune exploitation ne se ressemble, bien que tous les cas soient différents) de diversifier au maximum la nature des problèmes étudiés lorsque des groupes fonctionnent en parallèle, de graduer les cas dans leur complexité (la complexité étant fonction de l'ampleur des conséquences d'une décision et nécessitant, en regard, des outils différents). (cf. annexe I)

**En tout état de cause, l'important reste l'acquisition d'une démarche, la capacité au raisonnement économique, la capacité à identifier les interrelations, la capacité de maîtriser les outils.** C'est la garantie, malgré des supports ou des cas ponctuels, d'une possibilité pour l'élève de **généralisation** à toute décision.

## B – QUELLE MÉTHODE ?

### a/ Un aller et retour entre « terrain » et travail en salle

L'interprétation de la réalité d'une part et le contact avec le « terrain » d'autre part procède d'un aller et retour permanent entre l'abstraction (les comptes, les outils d'analyse, etc...) et l'observation. Cet aller et retour permanent n'est pas un simple jeu de l'esprit, mais un moyen pour le futur agriculteur de construire sa propre représentation de la réalité, ses propres normes, sa propre *cohérence* entre ses objectifs et ses actes futurs, bref sa propre rationalité.

C'est aussi le seul moyen pour l'élève de s'approprier des concepts économiques abstraits d'une façon qui ne relève pas seulement de la simple approche intellectuelle.

L'enseignement de l'économie a en effet à vaincre une double abstraction :

- d'une part l'économie est fondée sur la *construction et l'utilisation de concepts* (donc abstraits)
- d'autre part ces concepts traduisent *une réalité qui est économique donc elle-même abstraite*.

Le concept de revenu est par exemple de ceux-là. Qui plus est, à cette abstraction s'ajoute parfois une série de conventions issues de la comptabilité. Ainsi le concept de revenu agricole est une réalité comptable qui veut rendre compte d'une réalité économique mais qui est abstrait car le revenu agricole n'est pas ce dont l'agriculteur dispose en trésorerie en fin d'année.

Et pourtant le revenu agricole rend compte de cette réalité économique, à savoir qu'un agriculteur qui a beaucoup capitalisé (sous la forme de croissance de cheptel par exemple) a peu vendue donc peut se trouver dans une situation de trésorerie serrée. Ainsi, la trésorerie, même si elle est d'un accès plus facile pour l'élève n'est pas un élément suffisant d'analyse économique de l'exploitation. Il faut savoir passer de la trésorerie à la rentabilité et inversement.

Pour «concrétiser» ce qui précède, nous donnons ci-dessus l'exemple d'une démarche dans l'analyse d'une décision d'agriculteur :

**Remarque préalable :** il peut être important dans une étude d'exploitation que le problème que l'on étudie soit aussi le problème de l'agriculteur à ce moment là. Ceci conditionne le degré d'engagement des élèves dans l'étude dans la mesure où cet engagement dépend en grande partie de la perception qu'ont les élèves de la nature de l'étude. Cet engagement sera d'autant plus fort que le problème étudié sera perçu comme réel et non d'école. Par ailleurs un agriculteur qui attend effectivement les résultats d'une étude aura une influence sur le sérieux de la réponse du groupe d'élèves-enseignants.

Ceci étant, l'analyse du cas d'un agriculteur qui dit ne pas avoir de problèmes est aussi intéressant. On peut aussi dépister des «erreurs» de gestion avec les élèves.

**Un exemple : un agriculteur envisage de drainer ses prairies permanentes. Est-ce intéressant ?**

La démarche est donnée ici à titre d'exemple.

**Entretien avec l'agriculteur : travail sur le terrain**

- Compréhension du système de production
- Analyse de la décision
  - volonté d'une maîtrise plus grande de l'eau
  - aléas climatiques : probabilité des années humides ?
  - une fois la prairie permanente drainée, que fera l'agriculteur ?
  - volonté de faciliter le travail du sol.

**Analyse des conséquences**

- Intensification de la prairie ? Pourquoi ?  
ou
  - Retournement de la prairie pour faire des céréales ?
- Identification de toutes les modifications sur le système dues au drainage.

**Retour en salle**

- Les avantages du drainage chez l'agriculteur
- Les coûts
  - quel type de matériel ?
  - quel financement ?
- Apports de connaissances
- les critères de choix d'un type de drainage et des matériaux utilisés
  - . nature du sol (analyse de sol éventuellement)
  - . topographie, pentes, etc...
  - . l'eau dans le sol.
- Intérêt d'une association des agriculteurs pour le drainage (subventions, prêts...)

- Quels outils permettent de répondre à la question posée :
  - budget partiel + actualisation (décision d'investissement)
  - plan de financement ?

- Recueil d'information sur le coût du drainage, sur la durée de vie du matériel.

- Elaboration d'un premier projet chiffré avec plusieurs hypothèses de rentabilité

**Retour chez l'agriculteur : présentation du projet**

- Réactions de l'agriculteur
- Hypothèse retenue : demande d'approfondissement par l'agriculteur
- Nouvelle précision quant au mode de financement  
exemple : quelle part d'autofinancement pour l'agriculteur ?

**Retour en salle : élaboration définitive du projet**

**Retour chez l'agriculteur : présentation et remise d'un document.**

**b/ Un fil conducteur pour l'ensemble d'une formation à la gestion : la démarche de la décision**

Nous faisons ici l'hypothèse qui nous semble la plus réaliste compte tenu de ce qui précède à savoir que *la démarche de la décision est une démarche pédagogique.*

Les outils et les concepts sont apportés par l'enseignant tout au long de ce fil conducteur au service de la démarche de la décision. La progression de la formation va dans le sens d'une démarche de plus en plus complexe selon la complexité elle-même des décisions des agriculteurs qui servent de supports.

Les tableaux en annexe II ne sont donnés qu'à titre d'illustration. Ils ne sont là que pour mieux faire saisir l'esprit général de ce qui précède.

## CONCLUSION

Nous voudrions ici résumer les points qui nous semblent importants :

- Une formation à la gestion est une formation qui doit développer une capacité d'analyse économique de l'exploitation agricole et une formation à la prise de décision économique étant entendu que les décisions économiques sont les décisions, qui ont des implications économiques c'est à dire les décisions de production, d'échanges et de consommation.

Cette formation se fonde essentiellement sur l'acquisition d'un raisonnement économique et d'une démarche au service de laquelle il existe un certain nombre d'outils dont la maîtrise suppose d'en connaître les limites et le domaine d'utilisation.

- Les décisions économiques sont prises au sein d'une exploitation agricole, ce qui a un certain nombre de conséquences :

— L'exploitation agricole est un ensemble organisé (un «système» disent les économistes) aux multiples interrelations : de la capacité de l'élève à prendre progressivement en compte ces interrelations dépend en grande partie sa progression dans le raisonnement économique.

— L'exploitation agricole est une entreprise individuelle dont l'origine des capitaux et la force de travail viennent de la famille.

- Il faut alors être prudent dans la transposition et l'utilisation de méthodes de gestion issues du secteur industriel. C'est le cas des méthodes qui cherchent à faire apparaître le profit alors que ce qui intéresse l'exploitant, à la fois apporteur de travail et de capital, est le revenu et non le profit.

- Les décisions de production et de consommation sont liées. On peut certes vouloir les séparer pour y voir plus clair mais en tout état de cause, elles font l'objet d'un arbitrage au sein de la famille.

— L'exploitation agricole s'insère de façon croissante dans les échanges marchands. Dès lors, le raisonnement économique, les outils de gestion et la signification des concepts ne peuvent pas être ignorés non seulement pour la conduite de l'exploitation (avec toutes les limites que nous avons signalées.) mais aussi pour comprendre la gestion des organisations économiques par l'intermédiaire desquelles l'agriculteur peut mettre en marché ses produits.

— **Une formation à la gestion doit mettre l'élève au contact des réalités auxquelles il est susceptibles d'être confronté dans sa vie professionnelle, c'est à dire mettre l'élève en situation d'analyse des décisions des agriculteurs** (décisions passées, ou recherche des solutions pour les solutions présentes).

Si l'apport des outils et de la démarche est bien le rôle de l'économiste, la recherche de solution et l'identification des conséquences d'une décision est aussi bien le rôle des techniciens que de l'économiste, d'où les liaisons nécessaires entre disciplines.

— Le contact avec la réalité n'est qu'un moment d'une dialectique où alternent le travail en salle (apport d'outils, formulation d'hypothèses, etc...) et le travail sur le terrain (réflexion avec l'agriculteur). Cette alternance est de nature à faire acquérir aux élèves, la démarche de la décision et donc à fonder rationnellement leurs futures décisions.

La gestion est à la fois une technique (outils d'analyse, outils de décisions, démarche, raisonnement économique, etc...) et une pratique. Etant une technique, la gestion s'enseigne. Mais elle est aussi une pratique, ce qui explique par exemple que des agriculteurs puissent gérer leur exploi-

tation sans jamais avoir appris les techniques. Considérer que la formation à la gestion est une formation à la prise de décision économique, c'est permettre que cette formation ne soit pas seulement l'enseignement d'une technique, mais qu'elle soit aussi une formation à une pratique. La pratique ne doit pas être considérée ici comme une série d'exercices d'application des techniques, mais comme un ensemble de moments où l'élève peut construire ses propres normes d'action. La formation à la gestion ne sera une pratique que si l'élève est mis pendant sa scolarité au contact des praticiens de la gestion, c'est à dire les agriculteurs eux-mêmes. Les études de cas, les stages en exploitation, etc... sont autant de moments privilégiés.

Mettre l'accent sur une formation à la décision, c'est en même temps poser le problème théorique de l'autonomie des agriculteurs. Toute décision subit en effet une part plus ou moins grande de déterminisme externe.

Quels que soient ces déterminismes, qu'il importe d'ailleurs de clarifier, **une formation à la gestion doit donner au futur agriculteur les moyens de choisir son mode de développement en connaissance de cause et conformément à ses objectifs.**, doit lui donner les moyens d'analyser en permanence sa situation pour mieux négocier avec son environnement et mieux se défendre soit individuellement, soit d'une façon plus collective. L'acquisition d'un mode de raisonnement économique peut rendre l'agriculteur plus conscient de ses choix et des conséquences que ces choix entraînent sur la vie de son exploitation et sa vie familiale, même si ces choix sont parfois limités pour des raisons structurelles et économiques, même si ces choix subissent une part de déterminisme.

Mettre l'accent sur une formation à la décision ce n'est pas faire de l'enseignement à la gestion et de l'enseignement à l'économie générale deux enseignements cloisonnés ou séparés mais reliés. (1)

---

(1) Cette relation peut permettre notamment de mieux analyser la signification de la demande sociale d'une qualification en gestion, qui est faite aux agriculteurs et par induction aux futurs agriculteurs. Cette demande, ainsi que cela a été écrit en introduction, doit être replacée en particulier dans le cadre des objectifs de la politique agricole : on peut penser en effet que cette demande a pour objectif d'améliorer l'efficacité (ou la productivité) des aides aux agriculteurs, mais aussi d'une façon plus générale d'améliorer la productivité du travail en agriculture par un meilleur choix fait par l'agriculteur dans la combinaison et l'affectation de ses facteurs de production. Si des gains de productivité peuvent être obtenus par une meilleure formation à la gestion (c'est une hypothèse) et si ces gains ne sont pas confisqués par une baisse relative des prix à la production, cette formation participe alors à la résolution de la contradiction entre l'objectif de prix raisonnables pour les consommateurs et d'une garantie de niveau de vie équitable pour les agriculteurs.

## Un essai de typologie des décisions des agriculteurs

Types de choix conduisant aux décisions et mise en évidence des liaisons entre décisions	Terme de la décision	Décisions à court terme - au jour le jour - concernant la campagne incidences directes sur le revenu de l'année en cours	Décisions à moyen terme - incidence sur le niveau et la progression du revenu	Décisions à long terme - engagent l'avenir à long terme de l'exploitation - Modifient le niveau et les composantes du revenu
Analyse de la situation et des objectifs Analyse des risques	Choix des spéculations et du système de production	Choix d'une culture dérobée	Choix d'un système de culture (assolement, rotation) Choix d'un système d'élevage Choix d'un équilibre entre TL et STH...	. Décision d'intensification . Décision de reconversion lait/viande . Décision de croissance du cheptel
	Choix des techniques de production	. Décision de semer ? . Décision de faucher . Décision de moissonner ou faucher une luzerne (céréales et luzerne ayant atteint le même bon stade)...	. Choix du mode d'exploitation des prairies . Choix de la ration (hiver et été) . Choix de la conduite du troupeau . Choix du mode d'organisation du travail	Insémination artificielle ou taureau ?
	Choix du mode de mise en marché des produits	. Date de vente d'une bête . Date de livraison d'un produit que l'on stockait (comportement spéculatif)	. Adhésion ou non à un groupement de producteur . Vente directe ou non ? . En contrat ou non ?	. Quelle éducation (durée des études, nature des études...) pour les enfants . Construction d'une maison d'habitation
	Arbitrage famille/ Exploitation (autofinancement)	. Quelle part du revenu pour la vie quotidienne (alimentation, habillement...)	. Evacuateur à fumier ou réfection de la salle de bain...	. Investissement foncier . Drainage . Investissement en bâtiment d'élevage bovin
Autofinancement + Emprunts	Choix du Mode de financement } Choix des moyens de production nouveaux		. Décision d'embauche d'un ouvrier . Décision d'achat d'un matériel . Décision d'irriguer . Décision de stocker (cellules, silo)	

OBJECTIFS PRINCIPAUX	SOUS OBJECTIFS	CONTENUS	ACTIVITES DE TERRAIN ET D'APPLICATION
<p><i>Comprendre la situation et les objectifs d'un agriculteur et analyser le fonctionnement d'une entreprise agricole.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montrer qu'une exploitation est la résultante d'une série de décisions : passées, présentes et qui engagent le futur, dans un contexte environnant.</li> <li>• Montrer qu'une exploitation est un ensemble organisé aux multiples interrelations (mise en évidence de ces interrelations)</li> <li>• Clarifier la question : qu'est-ce qu'une exploitation agricole ?</li> <li>• Montrer qu'il n'existe pas de diagnostic objectif d'une exploitation : tout dépend de celui qui le fait et de ce pourquoi il le fait.</li> </ul>	<p><i>Prise de contact avec une exploitation agricole réelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse du choix des productions,</li> <li>- Analyse du choix des techniques de production et des moyens de production</li> <li>- Nature des contraintes :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• facteurs de production,</li> <li>• sol, parcellaire, climat, topographie</li> <li>• situation familiale, etc...</li> </ul> </li> </ul> <p>– Rôle de l'environnement économique dans les décisions passées et présentes (prix, marché, rapport avec les firmes d'amont et d'aval). *</p> <p>– Clarification des objectifs de l'exploitant (revenu, qualité de vie, assurer la reprise d'un des enfants, etc...)</p> <p><i>Qu'est-ce qu'une exploitation agricole ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- problèmes de la liaison famille-exploitation *</li> <li>- liaison capital/travail *</li> <li>- mode de faire-valoir</li> <li>- rôle des risques supportés par l'exploitant et sa famille *</li> </ul>	<p><i>« Visite » par groupes d'une exploitation</i> (deux groupes par exemple sur la <b>même</b> exploitation, mais à des moments différents).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Préparation d'un questionnaire (bonne occasion de clarifier les propres visions des élèves et de voir quels modèles personnels a priori sont projetés dans l'analyse</li> <li>– Interview des personnes vivant ou travaillant sur l'exploitation (exploitant, épouse, salariés, etc...)</li> <li>– Prise de contact avec des documents de gestion (s'ils existent)</li> <li>– Elaboration d'un <b>diagnostic</b> par chacun des groupes (analyse des décisions de l'exploitant)</li> <li>– Confrontation des diagnostics devant l'agriculteur</li> </ul> <p>Cette sortie sur le terrain devra être pluridisciplinaire si possible.</p>

\* Liens avec l'économie du secteur agricole

## 1er CAS RÉEL DE DÉCISION SIMPLE

(conséquences sur l'exploitation sont limitées et ne pose pas encore le problème de son financement)

15

<p>Expliciter la démarche générale de la décision et la formaliser à partir d'un premier cas réel de décision simple</p>	<p>Etre capable d'analyser la situation de l'exploitation et en particulier de comprendre les résultats de son activité économique à travers les concepts de revenu agricole et de revenu disponible</p> <p>Etre capable d'identifier toute toutes les conséquences techniques et économiques provoquées par une décision par rapport à une situation de référence qu'il appartient de bien décrire.</p> <p>Etre capable de maîtriser un outil très général et fondamental d'analyse d'une décision : <i>le budget partiel</i></p>	<p><b>1. La démarche de la décision</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse de la situation de l'agriculteur et de sa famille</li> <li>- Formulation d'hypothèses de changement,</li> <li>- Tester les hypothèses par un budget</li> <li>- Contrôler par la comptabilité</li> </ul> <p><b>2. Un premier outil de description d'une situation et d'analyse des concepts : le compte d'exploitation générale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La notion d'exercice comptable et les conséquences qui en résultent : amortissements, charges et produits, stocks (évaluation)</li> <li>- Le concept de revenu (pourquoi revenu et non profit) *</li> <li>- Le revenu agricole et son analyse (1) *</li> <li>— Du revenu agricole au revenu disponible : Rentabilité et trésorerie</li> <li>- Affectation du revenu disponible (arbitrage)</li> </ul> <p><b>3. Formulation d'hypothèses de changement</b></p> <p><b>4. Un outil essentiel de préparation à la décision : le budget partiel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identification puis mesure (pour ce qui est mesurable) des conséquences : quantifiable, non quantifiable</li> <li>- sensibilité du solde, matrice de gain : rôle de l'incertitude dans une décision,</li> <li>- Introduction du concept fondamental de coût d'opportunité,</li> <li>- Le budget partiel en tant que réponse à la critique du calcul des coûts de production *</li> <li>- Champ d'application concret du budget partiel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablissement d'un CEG sur une exploitation</li> <li>- Etude sur un cas réel du problème d'un exploitant qui a pris ou prendra une décision (simple) sur son exploitation.</li> </ul> <p>L'exploitation choisie peut être celle qui précède, puisque l'analyse en a déjà été faite, ou bien une autre.</p> <p>Il est important de remarquer que toute analyse d'une décision est de nature à faire un retour sur l'analyse de la situation de départ : l'analyse de la situation de départ met souvent en évidence des contraintes non perçues au départ.</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>(1) Il s'agit d'analyser tout ce qui influence la formation et le niveau du revenu agricole, notamment les prix et le mode de mise en marché des produits. D'où des liaisons avec l'environnement socio-économique.</p>
--	--	---	---

**PREMIER CAS DE DECISION COMPLEXE :**

- décision dont les conséquences sont à plus long terme
- le problème de son financement se pose

<p>Etre capable de mener à bien l'analyse d'une première décision complexe</p>	<p>Approfondir les outils qui permettent d'analyser une situation de référence</p> <p>Identifier toutes les conséquences techniques et économiques d'une décision complexe par rapport à une situation de référence</p> <p>Approfondir les outils qui permettent de répondre à la question :</p> <p>«cette décision est-elle intéressante» ?</p>	<p><i>. Nouveaux outils permettant d'analyser plus finement une situation</i></p> <p>- <b>Analyse par activités :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– la marge brute ( hypothèses théoriques sous-jacentes)</li> <li>– Retour sur la critique des coûts de production *</li> </ul> <p>- <b>Analyse patrimoniale :</b> le bilan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Description de l'actif et du passif</li> <li>– Bilan d'ouverture et de fermeture</li> <li>– Relation Bilan/CEG</li> </ul> <p><i>. Outils d'analyse d'une décision d'investissement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi investir ? Définition de l'investissement * (définition comptable et économique)</li> <li>- Identification des conséquences de l'investissement Recettes et dépenses en+ ou en – (raisonnement du budget partiel)</li> <li>- Le problème de la préférence pour le présent : l'actualisation</li> <li>- Les principaux critères de décisions Bénéfice actualisé, taux interne de rentabilité</li> <li>- Les conséquences non chiffrables de l'investissement : travail, risques...)</li> </ul> <p><i>. Le financement de la décision d'investissement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'autofinancement</b></li> <li>- <b>L'accès au financement externe</b></li> <li>– Analyse financière du bilan</li> <li>Fond de roulement - Ratios</li> <li>– Le mode de financement</li> </ul> <p>- <b>Le plan de financement :</b> Ressources, emplois</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Calcul des marges brutes d'un exploitant</li> <li>. Etablissement d'un bilan d'ouverture</li> <li>- le problème de la définition des postes</li> <li>- le problème de l'évaluation du patrimoine de l'entreprise</li> </ul> <p>. Etude d'un exemple réel de décision d'investissement.</p> <p><b>exemples :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– achat de matériel,</li> <li>– décision de stockage,</li> <li>– achat de terre,</li> <li>– décision de drainer ou d'irriguer</li> </ul> <p>. Analyse des critères ou des méthodes utilisées par le service des prêts d'un organisme de crédit pour l'attribution d'un prêt : «le diagnostic du banquier».</p>
--	--	--	--



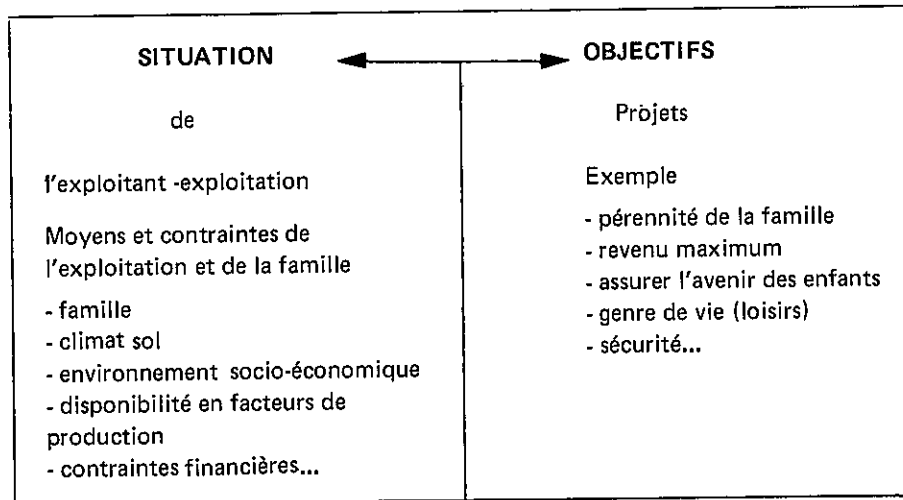
**DEUXIEME CAS DE DECISION COMPLEXE :**

- décision dont les conséquences remettent en cause tout ou partie du système de production
- décision qui en entraîne d'autres (décisions liées)
- les problèmes de financement se posent

17

<p>Etre capable de mener à bien une deuxième décision complexe</p>	<p>Approfondir les outils d'analyse d'une situation de référence</p> <p>Identifier toutes les conséquences techniques et économiques d'une décision complexe par rapport à la situation de référence.</p> <p>Approfondir les outils qui permettent de répondre à la question : <b>cette décision est-elle intéressante ?</b></p> <p>Approfondissement des outils qui permettent d'analyser la réalisation de cette décision</p>	<p><i>. Nouveaux outils permettant d'analyser plus finement une situation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse de l'activité de l'exploitation             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Charges opérationnelles et charges de structures (hypothèses théoriques sous-jacentes)</li> <li>– Charges supplétives : le compte d'entreprise.</li> </ul> </li> </ul> <p>La critique fondamentale de ce compte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le tableau de financement : ressources et emplois à partir du bilan d'ouverture et de fermeture.</li> <li>– La non affectation des ressources aux emplois</li> <li>- Approfondissement des problèmes d'affectation du revenu disponible : l'épargne forcée, liaisons famille/Exploitation *</li> </ul> <p><i>. Nouveaux outils d'analyse d'une décision complexe</i></p> <p>L'objectif à atteindre est-il intéressant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Le CEG objectif</li> <li>– Une méthode d'optimisation : le programme planning (hypothèses théoriques sous-jacentes)</li> <li>- Le passage de la situation de départ à la situation objectif</li> <li>– Le plan de développement : plan de financement, plan de trésorerie</li> <li>– Les besoins en fond de roulement supplémentaires</li> </ul> <p><i>. Les incidences économiques des problèmes fiscaux</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construction d'un compte d'entreprise</li> <li>– Construction d'un tableau de financement</li> <li>– Etude d'un cas réel de décision visant à un remodelage partiel ou total du système de production et dont l'objectif à atteindre n'est pas immédiat</li> </ul> <p>ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconversion lait/viande</li> <li>- croissance de cheptel avec ou sans construction d'un bâtiment d'élevage</li> <li>- intensification fourragère</li> </ul> <p>Intervention pluridisciplinaire évidente.</p>
--	---	--	---

1er SCHEMA : Analyse du comportement des agriculteurs

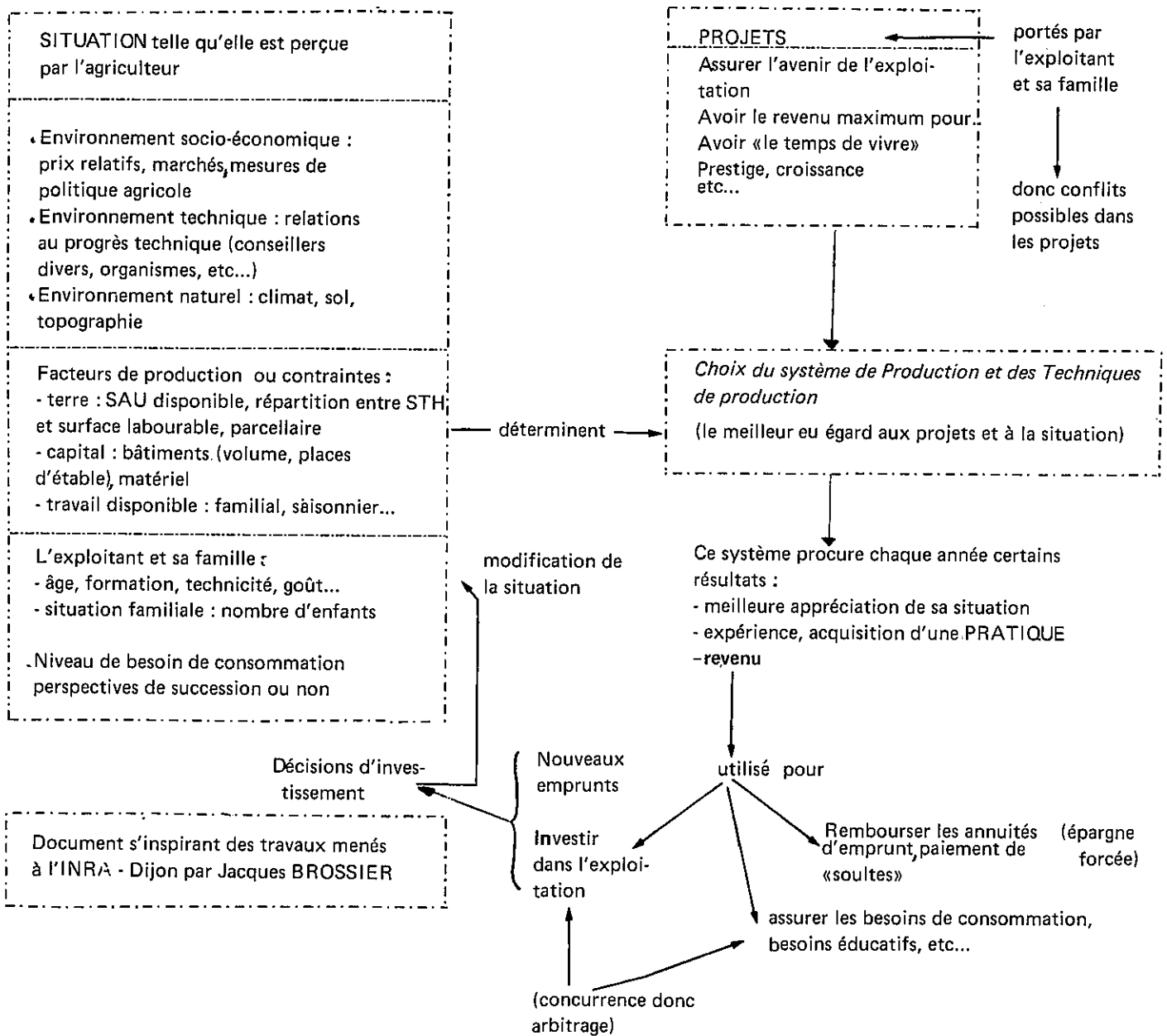


En fonction de la **perception** que l'agriculteur a de sa situation et de ses objectifs

Il va prendre des **DECISIONS**  
ou des décisions vont s'imposer à lui  
Il s'agit de

**DECISION-ACTION**

**2ème SCHÉMA : Analyse du comportement de l'agriculteur dans ses prises de décisions et fonctionnement de l'exploitation agricole**



Objectifs de la formation économique	Supports	Type d'activités possibles
<p>Capacité d'analyse de l'environnement socio-économique (non développée ici mais liée à la formation à la décision)</p>	<p>Plus strictement liés aux outils de gestion :</p> <p>Institutions environnantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organismes de crédit</li> <li>- Centre de gestion</li> <li>- Centre de comptabilité</li> </ul>	<p>plus strictement liés aux outils de gestion :</p> <p>Analyse des critères ou des méthodes utilisées par le service des prêts d'un organisme de crédit pour l'attribution d'un prêt</p> <p>Analyse du type de service que peut rendre un centre de gestion et de comptabilité</p>
<p>Capacité au raisonnement économique</p> <p>Maîtrise des outils</p> <p>Capacité d'une démarche</p> <p>Contrôle des décisions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Enregistrements →</li> <li>. Tenue d'une comptabilité</li> </ul> <p>Elaboration de documents comptables et d'un carnet de résultats</p>	<p>. Exploitations environnantes</p> <p>. Stages</p> <p>. Exploitation de l'établissement</p> <p>. Exploitation de l'établissement</p> <p>. stage</p> <p>"</p> <p>Idem + Exploitations environnantes</p>	<p>. Analyse d'une décision plus ou moins complexe qu'a pris ou que prendra un agriculteur (cf. tableau suivant)</p> <p>. Explication et analyse des décisions au jour le jour (cf. tableau suivant)</p> <p>. Calcul des marges brutes et de différents critères...</p> <p>Mise en place d'une comptabilité chez l'exploitation du stage par exemple...</p> <p>Remise de résultats chez un agriculteur.</p>

## BIBLIOGRAPHIE

- P. du BOULLAY* Initiation à la gestion provisionnelle de l'entreprise agricole  
ISER (Anger) -épuisé- 1969
- J. BROSSIER* Un essai de liaison entre la recherche, la formation et l'action à partir de  
l'analyse des décisions des agriculteurs -1973- Annales d'économie et de  
sociologie rurale.
- J. BROSSIER & E. MARSHALL* Les coûts de production : instruments de quelles décision ?  
Du coût de production au juste prix -mars 1976- Bulletin INRAP n°25
- J. BROSSIER & E. MARSHALL  
& D. PAUTHEX* Compréhension du comportement économique des agriculteurs (analyse  
économique de leurs décisions) - Document FNSAFER - Mars 1977  
2ème édition (à commander directement à la FNSAFER 85 rue St Charles  
75015 - PARIS
- J. BROSSIER , E. MARSHALL ,  
D. PAUTHEX, J.B. VIALLO* Economie de l'exploitation agricole et gestion. Dossier ENSSAA/INRAP.  
(Les trois quarts des fascicules à parution progressive qui composent ce  
dossier sont disponibles à la bibliothèque de l'INRAP sous forme de prêt  
et non de vente, ne faisant pas, pour l'instant l'objet d'une diffusion  
générale)
- J. CHOMBARD de LAUWE,  
J. POITEVIN, J.C. TIREL* Nouvelle gestion des exploitations agricoles - 2ème édition - Dunod 1963
- P. CORDONNIER, R. CARLES,  
P. MARSAL* Economie de l'entreprise agricole - Edition Cujas, 1970
- J. CORRE, M. FONTANEAU,  
J. RIOLLET* Guide comptable professionnel des Entreprises Agricole - éd. IGER
- IGER* Compléments au guide comptable professionnel des Entreprises Agricoles  
éd. IGER
- Documents du GIFER* Mission de la Promotion Sociale. Domaine universitaire  
38406 - Saint Martin d'Herès
- G. GOUMET & J. RENDU* Comptabilité et gestion de l'Entreprise Agricole - Ed. Sirey 1976
- Equipe INRA/ENSSAA* Vos bonnes raisons de décider, les connaissez-vous ? in revue  
«Entreprise Agricole» - mai 1975
- Equipe INRA/ENSSAA* Conditions du choix des techniques de production et évolution des  
exploitations agricoles. Région de Rambervilliers (Vosges)  
Réf. SEI B4, 1973
- E. MARSHALL* Qu'est-ce qu'un agriculteur ? Qu'est ce qu'une exploitation agricole ?  
in Dossier sur la formation des chefs d'entreprise agricole - Bulletin INRAP 27
- M. PETIT* Adoption des innovations techniques par les agriculteurs — Playdoyer pour  
un renouvellement de la théorie économique de la décision. Revue «Pour»  
n° 40, 1975
- P. OSTY* Choix des techniques et des systèmes de production - Revue «Fourrage»  
n° 59 septembre 1974



# inrap 29

rue des champs prévois 21000 dijonn mars 1977

Quelques expériences  
sur l'enseignement du français  
en C.A.P.A.



Paul MADDENS

## I - PRESENTATION D'ENSEMBLE

L'enseignement du français a fait l'objet d'une suite de travaux menés par des enseignants avec l'INRAP. Nous les énumérons ci-après

– MAI 1974 :  
Commission de travail d'enseignants de français en CAPA

– MARS 1975 :  
Enquête auprès des enseignants de français en CAPA

– JUIN 1975 :  
Dépouillement et compte rendu de l'enquête

– ANNEE SCOLAIRE 75-76 : un groupe d'une vingtaine d'enseignants participe à un cycle de 3 stages. Ce cycle avait pour objectif général la recherche de méthodes pédagogiques propres à permettre aux élèves de CAPA d'accéder à une meilleure maîtrise des outils de communication. Le groupe a surtout travaillé à la recherche de travaux réalisables dans les classes et à une réflexion plus globale sur les objectifs réalisables dans ces classes. Enfin, ce travail a eu quelques retombées au niveau de l'épreuve d'examen dans deux régions.

*N.B. : Le cycle de trois stages a regroupé des enseignants de la voie scolaire et de la voie de l'apprentissage.*

## II - TRAVAUX REALISÉS

### A/ A PARTIR DE LA BANDE DESSINÉE

Un petit groupe de collègues a conçu pendant les stages et réalisé dans les classes pendant les interstages une série de travaux utilisant la bande dessinée. Nous présentons ici les objectifs de ces travaux et des exemples

#### *Objectif pédagogique général*

Rendre les élèves capables de produire des récits «suffisamment» structurés.

#### *Un moyen : la bande dessinée*

La bande dessinée habituelle est constituée d'une succession de vignettes exposant un enchaînement d'événements (l'«histoire»). Du point de vue pédagogique, une bande dessinée est une **référence sensible** la même pour tous, pour construire un récit «**verbal**».

A plus long terme, nous espérons que les élèves ayant fait un travail suivi en ce domaine deviendront capables de construire des récits sans l'aide d'un support concret.

De plus, il nous semble que l'enjeu pédagogique dépasse l'enseignement du français : «faire un récit» est une conduite permanente dans la vie sociale et professionnelle ; elle est nécessaire chaque fois qu'il faut rapporter un enchaînement d'événements en les situant dans l'espace et le temps.

Etre capable de rapporter un enchaînement, suppose un minimum de maîtrise de tout ce qui constitue la notion de temps :

- la succession
- la simultanéité
- les durées

et des relations de cause et de conséquence ainsi que de leur expression.

Enfin, mettre les élèves en situation de **construire** par eux mêmes des récits doit contribuer à l'élaboration des structures mentales relatives au temps et à la causalité, nécessaires en d'autres domaines. L'enseignant de français ne travaille donc pas seulement pour lui.



## SCHEMA GENERAL DES EXPERIENCES

Choisir une bande dessinée simple, courte (3 à 4 vignettes) mais complète.

*Exemple* : une bande telle qu'il en existe dans les journaux régionaux.

1. distribuer les vignettes dans le désordre à chaque élève. Pour chaque vignette, demander aux élèves de trouver une légende simple indiquant ce qui se passe dans la vignette.
2. demander de remettre les vignettes dans un ordre logique. Vérification orale de cette phase.
3. recherche de rapports entre les vignettes et les phrases attachées à chacune. Utilisation de mots outils.
4. description plus complète de chaque vignette : personnages, environnement.
5. production individuelle d'un récit complet, compréhensible.

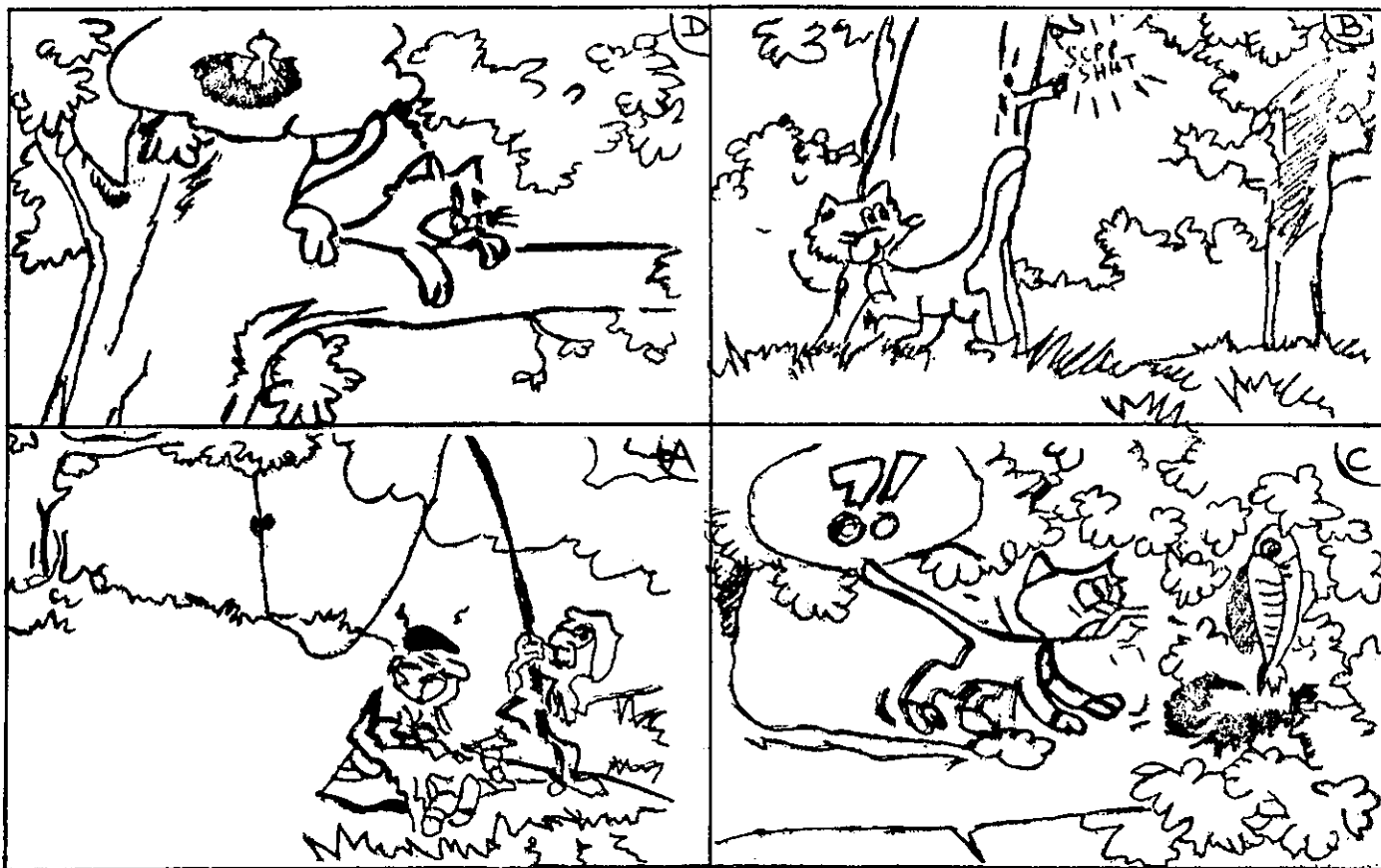
### I EXPERIENCE MENÉE PAR Mme CAPLANT (L.A. de Chateauroux)

*Matériel* : Bande dessinée extraite du Journal de Spirou. Les vignettes ont été décalquées sur un stencil puis polycopiées. Ce procédé interdit la reproduction des couleurs et donne un résultat médiocre mais les élèves ne sont pas gênés et lisent bien les images.

*Classe* : CAPA<sub>2</sub> (voie scolaire) (18 élèves)

*Insertion dans l'horaire* : La première heure du jeudi matin a été consacrée à ce travail auquel il n'a jamais été fait allusion durant les autres heures.

*Temps total de l'expérience* : 8 heures hors correction finale



## EXTRAIT DU COMPTE RENDU REALISÉ PAR Me CAPLANT

### Déroulement

1ère étape (1 heure)

Les vignettes sont distribuées retournées pour que les élèves les découvrent tous en même temps. On leur attribue une lettre :

- 1ère vignette distribuée : A
- 2ème vignette distribuée : B
- 3ème vignette distribuée : C
- 4ème vignette distribuée : D

Après la distribution de la 1ère vignette, les élèves cherchent à exprimer son contenu sous forme d'une phrase simple au brouillon par écrit, la phrase est énoncée oralement et individuellement. On cherche une formulation qui satisfasse la classe. L'exercice est répété pour chaque vignette.

Trace écrite : au brouillon, les élèves ont écrit leur interprétation personnelle de l'image, puis ils ont recopié la formulation collective en conservant le code.

*REMARQUE : Avant chaque nouvelle étape, résumé oral de l'étape précédente*

2ème étape (1 heure)

*Objectif* : classer les vignettes dans un ordre logique que l'on pouvait transmettre à l'aide du code

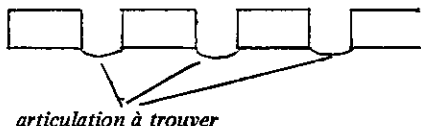
*Réponse* : DBAC

3ème étape (1 heure)

*Objectif* : trouver une articulation entre chaque vignette. J'emploie une représentation graphique pour faire comprendre la nécessité d'introduire un élément qui relie :

- conjonction de coordination
- conjonction de subordination
- signe de ponctuation

je dessine

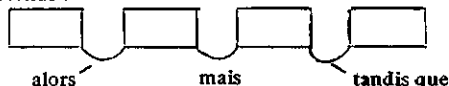


Correction de la recherche individuelle dès la 1ère articulation. Le «dépouillement» des réponses se fait oralement.

Je remarque beaucoup de maladresses de ponctuation, des mauvais emplois de certains mots-outils dont la signification est mal comprise.

J'écris au tableau tout ce que les élèves proposent, puis on fait un choix. Quand il est arrêté, on le justifie.

Mots retenus :



*Exercices sur ces mots* (1 heure)

Lecture du petit texte dans son entier.

4ème étape (1 heure)

*Objectif* : Description plus détaillée de chaque image.

Travail lent, les textes ne sont pas riches, certains anticipent. Dépouillement oral, choix d'une formulation plus satisfaisant qui est recopiée sur le brouillon.

### Remarques

- 1/ justification des articles définis ou indéfinis
- 2/ justification des prépositions «dans» ou «sur» l'arbre
- 3/ recherche du mot juste

J'écris au tableau la phrase collective. Petites remarques d'orthographe

*Etape très intéressante*

Aucun élève n'a donné le bon résultat.

- Tous mettent la vignette explicative au début
- Peu de résultats concordent. Je dois donner la réponse : ils reconnaissent leur erreur, sont d'accord.

Devant la multiplicité des réponses, j'ai eu recours à l'«arbre», en mathématiques, pour représenter les différents agencements possibles.

*Très intéressant*

Je fais faire au brouillon une phrase ou l'on emploie «alors», en dehors du thème de la bande dessinée. Je fais lire, et j'écris au tableau une dizaine de phrases. On cherche leur rapport les élèves le sentent bien, mais peinent à le formuler. Même travail avec «mais» et «tandis que» On arrive donc à la fameuse ambiguïté du rapport cause-conséquence.

Il y a une nette prise de conscience.

Les élèves travaillent assez vite, mais aucun ne «bâcle».

Quelques uns ont colorié leurs vignettes !

5ème étape (1 heure)

Même objectif qu'à l'étape précédente pour les images suivantes

6ème étape (1 heure)

Fin de l'exercice commencé à la 5ème étape et lecture globale du texte.

7ème étape (1 heure)

Les élèves disposent de leur vignette et doivent sous forme de rédaction, en temps limité, sur copie, rédiger l'histoire de la bande dessinée.

8ème étape

Correction du devoir en insistant sur

1. respect de la chronologie des faits, pas d'anticipation
2. correction de l'expression écrite

*Intéressant*

Les élèves se rendent compte de la difficulté de trouver le « mot juste » et le disent.

La 4ème image présente beaucoup plus de difficultés. Ils les ressentent.

*Exemple :*

« On ne peut pas mettre le « les deux pêcheurs » sujet d'un verbe, puisqu'ils ne font pas la même action, et pourtant il faut dire qu'ils sont 2 ».

Ils ont demandé s'ils pouvaient donner un nom au héros de l'histoire.

A la première lecture des copies, j'ai eu l'impression favorable. Ils ont eu du « goût » pour l'exercice.

C'était une expérience intéressante à plusieurs niveaux.

1. Tous les élèves, sans exception, ont été très intéressés, ils étaient à chaque fois surpris par la rapidité avec laquelle le temps passait
2. L'attention a toujours été soutenue, l'intérêt aussi.
3. Ils ont découvert certains rapports qu'ils employaient sans bien les comprendre.

Pour terminer l'année, je vais leur proposer de constituer un petit album qui rassemblera tout le travail accompli au cours des différentes étapes.

Deux copies d'élèves :

*Histoire de chat*

*Le chat Mistigri se promenant dans la forêt, entend brusquement un bruit insolite dans un arbre.*

*Alors il se retourna, regarda autour de lui mais ne voyant rien, il décida alors de grimper dans l'arbre en croyant y trouver un oiseau.*

*Quand il fut arrivé au sommet de l'arbre, il ne voyait toujours rien, alors il regarda à nouveau et brusquement il vit non pas un oiseau mais un poisson.*

*Le chat fût tout étonné de voire cet animal perché dans ces branches.*

*Mais il pensa qu'un bon poisson valait bien un méchant petit oiseau.*

*Mais comme il allait pour l'attraper il entend soudain en bas de l'arbre où il était grimpé, deux pêcheurs se disputant, car l'un d'eux avait accroché son ameçon dans l'arbre qui était derrière eux.*

*Mais au bout de cet ameçon il y avait un très beau poisson*

*Voilà pourquoi les deux pêcheurs se disputent.*

*Alors le chat compris aussi pourquoi le poisson était grimpé dans cet arbre et il pansat qu'il valait mieu parti tout de suite si il ne voulait pas avoir d'ennuis avec ces deux pêcheurs.*

*Et voilà comment se termine cette amusante histoire de chat*

*Un jour, Hernès, un chat, se promenait dans le bois qui est proche de sa demeure. Tout à coup, en passant sous un arbre, il entend un bruit bizarre. Il s'arrête, observe et renifle. Enfin il décide d'y grimper. En grimpant il rêve d'un oiseau dans un nid et pense de bien se régarler et s'en mettre plein la paille. Quand il fut grimpé et fait quelques pas sur une branche au lieu d'un beau nid débordant d'oiseaux il y voit, un beau et un gros poisson. Le pauvre chat reste stupéfait après avoir vu cette scène. Et le poisson pendu par la tête regarde le chat avec attention et peur que Hernès le dévore. Un peu plus loin, au bord d'un étang, deux pêcheurs, un tenant sa ligne à l'eau et l'autre se fâchant, après son compagnon qui lui avait accroché sa ligne dans l'arbre avec un beau poisson à l'extrémité.*

EXPERIENCE MENÉE PAR Mr De SANTA BARBARA (C.A. de Carpentras-Serres)

*Matériel :*

Suite de 6 vignettes extraite de l'album de Tintin «Le temple du soleil»

La suite a été photocopiée puis découpée et les vignettes ont été placées dans un pochette (1 pour chaque élève).

*Classes :*

CAPA<sub>2</sub> : 27 élèves

Voie scolaire

CAPA<sub>3</sub> : 24 élèves

CFA : 11 élèves

Voie apprentissage

*Insertion dans l'horaire :*

Le travail a été fait en continu, contrairement à l'expérience menée par Madame CAPLANT.



## EXTRAIT DU COMPTE RENDU REALISE PAR Mr De SANTA BARBARA

### Déroulement

#### 1ère phase (40 à 50')

Chaque élève reçoit une pochette. Il doit au toucher, sans en regarder le contenu, tirer une vignette, inscrire sur sa feuille la lettre de la vignette, et, à la suite une légende très simple énonçant ce qu'il voit.

Afin d'obtenir des légendes indépendantes, préciser que les personnages doivent rester anonymes (ils connaissent Tintin), que chaque vignette doit être considérée comme isolée et qu'il ne faut pas craindre les répétitions.

Dès qu'une vignette est utilisée, elle est retournée sur le bureau et les élèves ne la touchent plus jusqu'à la phase 2 qui doit se dérouler, à la suite, au cours de la même séance.

#### 2ème phase (CAPA<sub>2</sub> 15', CAPA<sub>3</sub> 8', CFA<sub>2</sub> 15')

Chaque élève doit disposer devant lui les six vignettes dans l'ordre logique du récit.

Il relève sur sa feuille l'ordre des lettres, ainsi obtenu

B - F - C - A - D - E

Immédiatement, on recherche la justification de l'ordre logique, collectivement. Tous les élèves y participent.

#### 3ème phase (40' en CAPA<sub>2</sub>, 45' en CAPA<sub>3</sub>, 25' en CFA<sub>2</sub>)

Il faut essayer maintenant de construire avec les légendes précédemment relevées en (1), un récit respectant l'ordre logique (2). Le texte doit supprimer des répétitions inutiles et il faut établir des rapports entre les différentes vignettes, afin de ne pas avoir un texte composé de propositions indépendantes juxtaposées.

### Remarques

– Très bons résultats, en ce qui concerne l'indépendance des légendes, les unes par rapport aux autres

– Interprétation parfois curieuses de certaines données peu précises de la vignette. Le panier du jeune garçon contient suivant les élèves : des oranges, des pommes, des fruits, ou même un jeu de boules. D'autres élèves ont noté que le costume de l'adulte en second plan, était blanc sur la première vignette et noir sur la dernière.

Pour la classe de CAPA<sub>3</sub> seulement, un temps est imposé (3') entre le moment où les élèves retournent les vignettes et celui où ils doivent avoir écrit le résultat sur leur feuille.

Pour les deux autres classes, pas de temps limité, mais les élèves ont terminé au bout de 5 à 6'.

Résultats étonnants quant à la rapidité et à la facilité avec lesquelles les élèves savent observer pour relever des éléments :

- graphiques : nombre d'oranges - place de la main, position du panier

- logiques : l'enfant tient sa main, après qu'on l'ait écrasée.

- psychologiques : le jeune homme ne peut intervenir qu'après la brutalité d'un des hommes.

L'expérience a commencé avec les CFA<sub>2</sub>. Au moment du contrôle, les résultats furent assez décevants. La cause en était pourtant simple ; les élèves ne possédaient pas les mots, ne soupçonnaient pas, ou plus, leur existence. Même s'ils sentaient le rapport à établir, la gamme de mots-outils à leur disposition était trop réduite. Il fallait donc leur donner les matériaux.

En même temps, il est apparu que l'on pouvait profiter de l'exercice pour essayer de faire utiliser certains mots qui ne sont pas indispensables à la syntaxe mais qui nuancent et font vivre le récit, tels que : d'ailleurs, parfois, soudain, cependant, toutefois, enfin, etc...

L'exercice a été repris donc, mais cette fois les élèves avaient au tableau deux colonnes de mots.

Dans l'une, les mots-outils indispensables à la phrase complexe : pronoms relatifs, conjonction, ou locutions de subordination, qu'ils devraient souligner de deux traits dans leur texte.

Dans l'autre, les mots qui permettaient un récit plus lié, plus souple ou plus nuancé : les conjonctions de coordination et les adverbes, qu'ils souligneraient d'un seul trait.

Les résultats furent bien meilleurs. Cela donnait parfois des montages quelque peu artificiels, mais étant donné le but de l'exercice cela n'était pas grave. (Il faut une montagne de sable pour que le vent t'en laisse un peu).

*Observations :*

a/ la locution conjonctive que préférèrent les élèves ; tandis que

b/ tendance à construire la subordonnée comme une indépendante. Les élèves placent un point à la fin de la principale juste devant «tandis que» (donc à reprendre ultérieurement).

4ème phase (CAPA<sub>2</sub> : 1h50 , CAPA<sub>3</sub> : 2 h, CFA<sub>2</sub> : 2h55)

Il faut maintenant composer pour chaque vignette, non plus une légende simple, mais un véritable petit texte reprenant toutes les informations qu'apporte la vignette ; non seulement la transcription des éléments graphiques, mais aussi les déductions que ces éléments permettent: (Attention ! Ne pas inventer, ne pas romancer).

Oralement, collectivement, on recense les informations de la 1ère vignette afin de mettre en évidence les ressources possibles.

Puis les élèves rédigent l'ensemble de ce qui vient d'être relevé et travaillent seuls pour les autres vignettes. (Ici, comme il n'y avait pas de changement de décor, aucune autre vignette ne fournira autant d'informations que la première).

Ne pas reporter sous les autres vignettes les éléments permanents déjà cités (décor, costumes).

Apporter un soin tout particulier à la forme ; propriété des termes, correction de la forme, ponctuation, etc...

5ème phase (CAPA<sub>2</sub> : 2 h, CAPA<sub>3</sub> : 2 h, CFA<sub>2</sub> : 2h)

Il s'agit enfin de rédiger un texte relatant l'histoire et de lui donner une unité d'ensemble, autrement dit de rechercher une forme narrative continue.

Il n'est pas interdit alors de faire preuve d'imagination et d'utiliser une introduction pour replacer la séquence dans un contexte original. Il est également possible d'inventer une septième vignette qui servirait de conclusion personnelle.

Il faut essayer de donner un ton au devoir et d'éviter la platitude de la transcription pure et simple de l'action.

La recherche orale des informations de la première vignette a donné lieu à une excellente séance de vocabulaire (Bonnet péruvien-ironique, narquois, sarcastique, etc...) mais plus que les mots mis à jour ou les synonymes découverts, ce sont les faux-sens et les impropriétés évités qui ont marqué l'intérêt de l'exercice.

Les résultats écrits ont été assez inégaux.

Dans l'ensemble, les textes sont plus soignés, plus corrects que lors des rédactions traditionnelles. On peut d'ailleurs comparer les résultats de la phase 5 par rapport à la 4.

## Une copie d'élève

En arrivant à l'aéroport de Lima au Pérou, ville très importante par son exportation massive, d'oranges et de bananes. Je prends un taxi pour aller voir mon frère, qui a un entrepôt d'oranges. Le taxi s'arrête à quatre cents ou cinq cents mètres de l'entrepôt. Je marche lentement, il fait chaud.

Je m'arrête à une fontaine pour me rafraîchir. De l'autre côté de la ruelle il y a deux hommes qui discutent en espagnol, ce que je comprends très bien car j'ai vécu huit ans en Espagne. Les deux hommes sont affalés sur un pan de mur. L'un, jeune il porte une sorte de chapeau melon avec une veste entrouverte, un pantalon gris et poussiéreux. Il est maigre comparé à son compagnon qui est plutôt fort, il porte un chapeau de paille, une chemise blanche et un pantalon noir. Le plus mince s'appelle Carlos et l'autre, la grassouillé, Francos. Je réussis à percevoir les paroles de Francos : «tiens, voilà Zorrino, ne bouge pas on va rire». A peine dit, voilà Francos qui donne un coup de pied dans le panier d'oranges que porte Zorrino, jeune garçon, coiffé d'un bonnet péruvien, une veste, un pantalon, de montagnard et des sandales en guise de chaussures. Zorrino reste cloué stupéfié en regardant ses oranges par terre, qui avaient volé en l'air auparavant. Carlos et Francos rigolent de bon cœur, tandis que Zorrino se baisse et commence à ramasser ses oranges éparpillées un peu partout. Les deux hommes s'arrêtent de rire et Francos s'avance, écrase la main du pauvre Zorrino qui gémit sous la pression du pied. Cela me met hors de moi. Je prends mon élan et saute sur ces deux brutes, en les traitant de sadiques. Ils prennent la fuite sans demander leur reste. Après avoir ramassé ses oranges, Zorrino se propose d'être mon guide en guise de remerciement pour mon intervention opportune et bénéfique (Pour Zorrino).

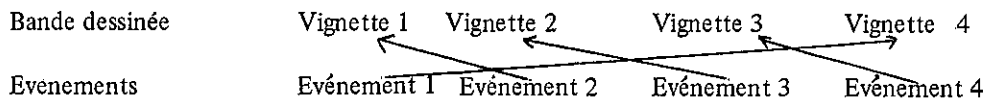
### QUELQUES REMARQUES A PROPOS DE CES EXPERIENCES

1/ Il paraît plus favorable de faire ce genre de travail en discontinu plutôt qu'en continu afin d'éviter une certaine lassitude. De toutes façons, dans l'ensemble des expériences menées, les élèves ont fait preuve de sérieux et d'application et ont manifesté du goût pour ce genre de travail.

2/ Une différence entre les deux bandes dessinées doit être notée :

— la première (histoire du chat) est un récit à «suspens» : la dernière vignette explique ce qui se passe dans les trois premières ; donc, la quatrième vignette rapporte un événement qui PRÉCEDE dans la chronologie, les événements rapportés dans les trois autres.

On peut représenter cet aspect par le schéma suivant :



Cette caractéristique de la première bande dessinée peut expliquer le fait que pratiquement tous les élèves ont proposé comme ordre logique : V4 V1 V2 V3 qui est en fait l'ordre chronologique.

— la seconde (Tintin) est plus linéaire ; c'est à dire que la succession des vignettes correspond à la succession chronologique des événements rapportés. De ce fait, les élèves ont fait beaucoup moins d'erreurs pour la retrouver.



Dans les deux expériences rapportées, la recherche et l'utilisation de mots-outils permettant d'exprimer les relations temporelles, spatiales et causales, ont été des moments clefs.

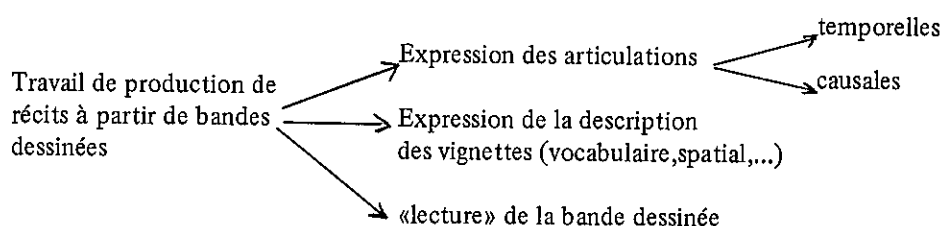
*Chaque fois la lecture de la bande engendre l'utilisation d'une articulation à exprimer. C'est alors que les élèves peuvent percevoir le mieux l'utilité de la langue comme OUTIL.*

4/ Un autre aspect de ce travail est l'activité d'observation que les élèves ont dû mener dans la phase 4 de la démarche.

5/ L'objectif pédagogique principal, annoncé au départ, était la production de récits. Mais, il apparaît que construire un récit à partir d'une bande dessinée nécessite tout un travail d'analyse du contenu des vignettes et de leurs interrelations.

*Donc, il n'y a pas seulement apprentissage de l'outil linguistique mais également formation à la lecture de la bande dessinée qui est complémentaire du travail qui peut se faire en socio-culturel au niveau de la «technique» proprement dite de la bande dessinée.*

## SCHEMA REPRESENTANT CES APPORTS



4/ D'autres travaux ont été réalisés à partir de la bande dessinée et en suivant le même principe général mais en introduisant des variantes et des objectifs seconds.

### Exemples

– Discussion de groupe sur la recherche de l'ordre logique des vignettes (entraînement au raisonnement et à son expression)

– A partir de vignettes représentant des personnages qui parlent, travail sur les styles direct et indirect et le passage de l'un à l'autre.

*Par exemple pour le style direct* : demander aux élèves de remplir les bulles d'une bande dessinée rendue muette (tout en laissant le contenu des phylactères).

Pour terminer, l'expérience inverse a également été réalisée : passage d'un texte à une bande dessinée. (à partir de «La mort de Gavroche» de V. Hugo). Malheureusement le temps a manqué pour son analyse.

## II - MONTAGE AUDIO-VISUEL

Cette expérience a été menée pour une classe de CAPA<sub>2</sub> (voie scolaire) du collège agricole de Magnac Laval (19 élèves) avec M. Doumeix.

### Schéma du déroulement

- (2h) 1. Mise en place du montage : - choix d'un thème  
- répartition des tâches par groupes
- (4h) 2. Prise de photos et prise de sons
- (1h) 3. Observation des photos et commentaires
- (2h) 4. Choix des photos et rédaction d'un texte
- (2h) 5. Essais d'enregistrement et mise en ordre des photos
- (2h) 6. Enregistrement au magnétophone

13h

Cette expérience ne met pas en oeuvre un travail sur la technique même de la langue comme c'est le cas des travaux à partir de la bande dessinée.

Son objectif est de créer une situation de travail où les élèves choisissent un projet et le réalisent et c'est au coeur de cette réalisation que se créent de nombreuses situations de communication :

- entre l'enseignant et la classe
- entre l'enseignant et un élève particulier
- entre l'enseignant et un petit groupe d'élèves
- entre élèves dans les groupes

L'effet recherché est complémentaire du travail plus technique : c'est dans la mesure où l'adolescent prend goût à la communication et ressent concrètement les fonctions du langage dans un travail collectif qu'il acceptera peut être des acquisitions plus techniques.

### C - L'ASSOCIATION DE MOTS

**Point de départ** : l'association libre de mots à partir d'un mot «inducteur» est un exercice maintenant couramment pratiqué. Un petit groupe de collègues s'est demandé si cet exercice ne pouvait pas être un moyen de déblocage et de mobilisation du vocabulaire, le problème suivant étant celui de *l'intégration et de l'utilisation en situation de ce vocabulaire*.

#### Schéma général de l'expérience

##### *Démarche*

1. A partir d'un mot «inducteur», demander aux élèves d'associer librement des mots à partir de la question :

«*Quelles images évoque pour vous le mot... ?* » La phase d'association libre (individuelle ?) est suivie d'une mise en commun avec inscription au tableau qui permet une prise de conscience du travail du groupe.

2. A partir de là, il peut être demandé *par exemple* :

- . un classement personnel
- . de faire 5 phrases avec 5 mots pris au choix
- . de faire un petit paragraphe incluant 3 mots.

#### **Compte rendu du travail réalisé dans une classe de CAPA (voie de l'apprentissage) du CFPA de Pont Audemer (M. Maire P.)**

1. Précédemment, des exercices rapides se rapprochant du travail défini en stage, ont été réalisés :

- trouver des mots se rapportant à l'air, à la faim
  - trouver des dérivés du mot «mère»
  - trouver des homonymes avec le son «tan» et le son «cour»
- pour ces exercices

- . phase de recherche individuelle : quelques minutes (5mn)
- . mise en commun avec inscription au tableau
- . comparaison individuel/groupe
- . commentaires pour certaines réponses.

2. L'exercice lui-même

Préparation par les exercices ci-dessus indiqués

- mot choisi : FEU
- question posée : quelles images évoque pour vous, le mot «FEU»
- recherche individuelle ; moins de 10 minutes temps préalablement indiqué et qui a correspondu à un temps réel de recherche
- mise en commun au tableau : 25 minutes (voir feuille jointe)
- en groupe (30 minutes) recherche de «critères» de classement, par oral
- construire une phrase avec chacun des mots suivants : feu de forêt ; allumettes ; couleurs.

### 3. Observations

#### - Accueil par les élèves

- . groupe de 17 dont 4 filles
- . 3 en 2ème année ; 10 en 1ère année ; 4 ne doivent faire qu'une année
- . Origine : de CPA à BEPC ; tous aides familiaux

Les apprentis étaient déjà préparés à ce genre d'exercices, qui ont été jusqu'à maintenant bien acceptés :

- formule dynamique, rapide et vivante
- permettent de bien «réaliser» (visualiser) ce que les autres ont trouvé (par rapport à ce qu'on a trouvé soi-même ?)

#### Autres remarques

- un apprenti (intéressé par la «production littéraire») a trouvé de nombreuses «images» : d'où disproportion avec les autres
- difficulté pour regrouper visuellement et instantanément toutes les «images» des 17 apprentis  
la liste de toutes les «images» a été reproduite et distribuée par la suite.

#### Ensemble de mots trouvés dans la classe

##### *QUELLES SONT LES IMAGES QU'ÉVOQUE POUR VOUS LE MOT «FEU»*

- feux de forêt, après un accident, de maison, de bâtiment
- un incendie, flammes, flamber, brûler, enflammer
- brûler de l'herbe, flammèches, braises, fumée
- pompiers, flambant,
- feux de bois, de cheminée, de poêle, le chalumeau
- feux de camp, de Saint Jean, de Saint Clair, d'artifices
- feux de position, de croisement, arrières, tricolores,
- court circuit, coup de feu, de fusil, de pistolet
- enfumer, fumier, fumoir, crématoire, fourneau,
- grattoir, cendres, charbon, gaz
- cigarettes, allumettes, fume-cigare,
- antifeu, pare-feu, tuyau
- soleil , eau, volcan
- sirène, bûcher, Jeanne d'Arc,
- craquement du bois,
- lumière, mouvements des flammes,
- couleurs, chaleur,
- inflammation, brûlure, danger, panique, chaud
- enfer, feu-follet, sang,
- fabrication du feu (à partir de silex), apparition du feu en chimie
- brûlé le feu rouge
- Feu, partez ! 1,2,3, feu ! Faire feu ; feu à volonté
- Au feu ! Y'a pas le feu !
- le feu du tonnerre, le feu est la peur de tous les animaux
- rassemblés autour de la cheminée, la joie de regarder un feu, la main au feu

#### *Remarque sur l'expérience :*

Plusieurs points ressortent du bilan de ces travaux :

- la première phase, de déblocage, semble effectivement «productive»
- la deuxième phase est apparue impropre à déclencher un travail de production écrite élaboré. Une des causes, à notre avis, est la suivante : il a été demandé à l'élève de construire un paragraphe sans qu'il en soit précisé la nature, l'objectif et le destinataire ; c'est une consigne purement formelle. Cette deuxième phase n'a donc pas permis d'avancer dans l'intégration et l'utilisation par chacun du vocabulaire produit par l'ensemble du groupe d'élèves.

## D - LE TEMPS

La notion de temps et l'expression de ses différentes composantes ont été au centre de nombreuses discussions et de quelques essais dans les classes des participants au cycle CAPA.

Du point de vue pédagogique, le problème a été abordé sur deux angles différents :

- . par des travaux directement centrés sur l'aspect linguistique
- . par des travaux relevant plus de «l'entraînement mental».

*N.B. : ce domaine de recherche, abordé en fin de cycle n'a pu être approfondi. Nous présentons quand même les ébauches réalisées.*

### 1. Exercices de complétement de phrase :

. une phrase est donnée mais le verbe n'est mis qu'à l'infinitif. La consigne est de mettre le verbe au temps convenable.

– *Exercices structuraux de transformation de phrase*

Nous reproduisons ici un extrait du contenu de l'exercice.

1. Tu remplaces la proposition «avant que» par un groupe nominal prépositionnel :

Modèle : «Les élèves avaient rangé leurs affaires avant que le cours finisse».

«Les élèves avaient rangé leurs affaires avant la fin du cours».

- Maman a rentré le linge avant que la nuit tombe.
- L'entrepreneur examinera le terrain avant que les travaux commencent
- Des curieux se pressent sur la digue avant que les chalutiers reviennent.
- Avant que l'avion ne décolle, l'hôtesse invite les passagers à éteindre leurs cigarettes.

2. Tu remplaces le groupe nominal prépositionnel par un infinitif précédé de «avant de» :

Modèle : «Avant leur départ, les hirondelles se groupent».

«Avant de partir, les hirondelles se groupent».

- Avant sa venue à Lille, Philippe ne connaissait pas le Nord.

- Avant leur chute, les feuilles jaunissent.
- J'ai classé mes papiers avant mon départ en vacances.
- Avant le commencement des travaux, l'architecte réfléchit.

3. Tu remplaces «depuis que» par «depuis», plus un groupe nominal.

Modèle : «Depuis qu'il a été malade, Pierre dort mal».

«Depuis sa maladie, Pierre dort mal».

- Depuis qu'ils sont revenus sur terre, les astronautes sont assaillis par les journalistes
- Depuis que l'avion est parti, les techniciens le suivent sur leurs radars.
- Le ciel est magnifique depuis que l'orage est fini.
- Paul travaille beaucoup depuis qu'il est entré à cette école.
- Tu n'as rien fait depuis que tu es revenu de l'école.

### 2. Exercice lié aux travaux pratiques de l'atelier

L'élève doit retrouver l'ordre logique des opérations d'un travail pratique.

exemple : retrouver l'ordre des opérations dans l'exécution d'une pièce de bois. Il s'agit de travaux DEJA REALISES par l'élève.

Les fautes commises montrent que ce petit exercice n'a rien d'évident et révèlent les difficultés qu'ont les élèves de CAPA à élaborer une représentation mentale de l'action. Or à notre avis, cette possibilité de représentation mentale est une **condition nécessaire** de sa verbalisation. Enfin, cet exercice demande de la part de l'élève une «**conduite de récit**» dont la formation était l'un des objectifs des travaux faits à partir de la bande dessinée.

Le petit exercice rapporté ici ne demande à l'élève que de retrouver une succession, (de dire quelle opération se fait avant quelle autre). Il peut donner lieu à des développements si on demande à l'élève d'explicitier les relation (par exemple de cause) entre les opérations.

*N.B. : cet axe de travail est un exemple de lien possible entre enseignement de la langue et l'enseignement technique.*

— Exercices d'«entraînement mental»

- Des phrases sont données à l'élève. Dans chaque phrase deux idées sont exprimées qui sont ordonnées dans le temps. L'élève doit indiquer l'ordre temporel des deux idées.

Exemple de phrase : Quand je me suis levé, tous les autres m'ont invité.

- Un paragraphe est composé de 4 à 6 phrases. Ces phrases sont données dans le désordre à l'élève qui doit rétablir l'ordre logique.

### III - L'EPREUVE DE FRANCAIS A L'EXAMEN DE CAPA

Pendant les stages, des discussions ont eu lieu sur la conception de l'épreuve de français à l'examen.

Deux soucis ont guidé ces discussions :

- que cette épreuve ne soit pas trop sélective
- qu'elle soit adaptée, dans son contenu aux élèves de CAPA

Enfin, dans la mesure où les enseignants introduisaient des formes d'expression telles que la bande dessinée comme support d'enseignement de la langue, il était naturel de chercher à introduire de telles formes d'expression à l'examen, d'autant plus que la circulaire en offre la possibilité.

Certains enseignants ayant participé aux stages, ont proposé dans leurs régions respectives de telles épreuves. Nous en reproduisons ici quelques exemples.

#### 1. Epreuve proposée dans la région Centre à la session 76

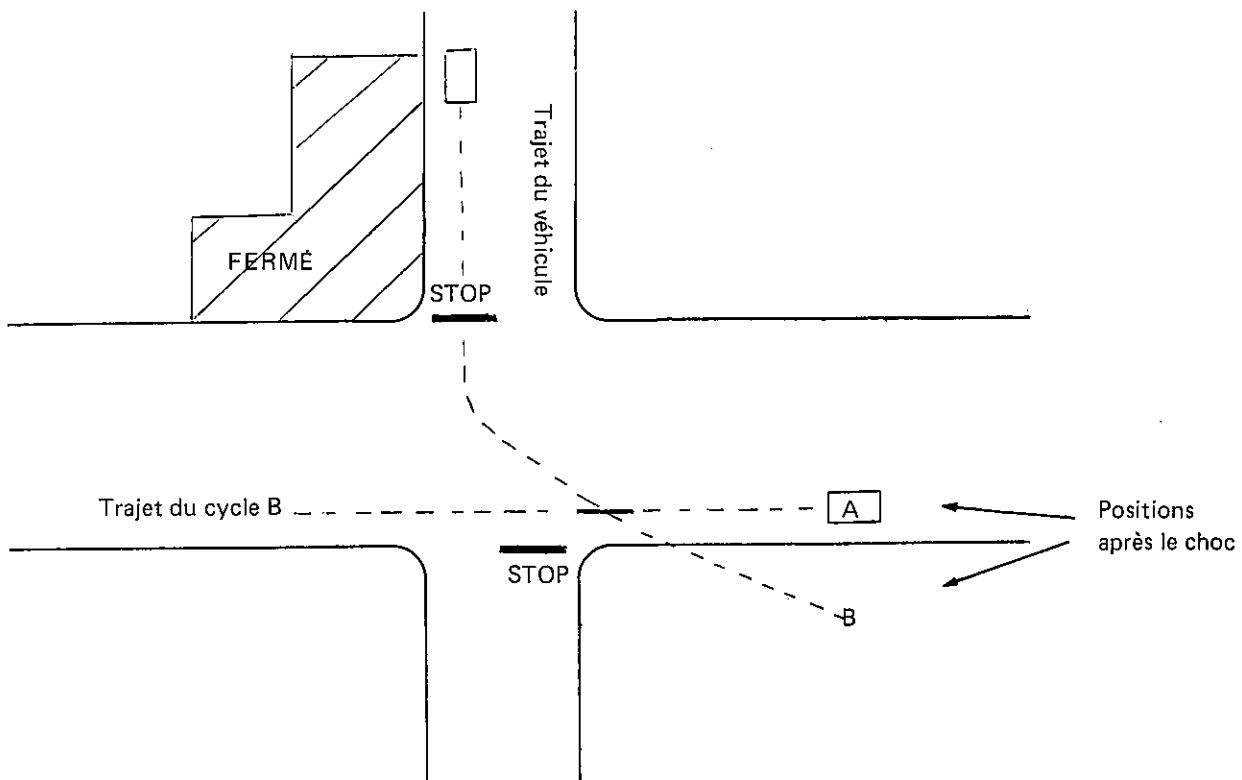
(remarque : à titre expérimental dans cette région, ont été proposés trois sujets au choix :

- le sujet reproduit ici
- un sujet sous forme de questions portant sur une affiche du Crédit Agricole
- un sujet plus classique : un texte et des questions de compréhension.

Voici un croquis montrant les circonstances d'un accident survenu, entre un automobiliste (A) et un cyclomotoriste (B)

1. Faites un compte-rendu sommaire de cet accident en exposant les causes qui ont pu le provoquer.

2. Pensez-vous que dans d'autres domaines (profession - jugement - loisirs) "On puisse faire vite et bien" ?



2. Sujet proposé à des candidates au CAPA «Employée d'entreprise agricole ou para-agricole» à Carmejjane (Provence Côte d'Azur)

Pour les questions 1 à 6, servez-vous de la bande dessinée qui vous a été remise.

**Question 1 :**

Dans certains des textes qui accompagnent les vignettes de la bande dessinée, il manque un mot (1), (2), (3), (4). Retrouvez le en vous aidant des définitions ci-dessous, et écrivez le au-dessus du trait qui le remplace dans le texte.

(1) Ensemble des moyens employés pour vanter les qualités d'un produit

(2) C'est un verbe qui s'emploie pour indiquer qu'on remet droit ce qui est tordu, courbé, affaissé.

(3) Nom que l'on donne aux produits qui servent à laver les cheveux.

(4) Cet adverbe s'emploie lorsqu'on veut signifier que l'on agit sans faire attention ou sans regarder, comme si l'on était privé de la vue.

**Question 2 :**

Regardez les vignettes 1 et 3.

Dans la vignette 1 Pototeuf est content. Comment le dessinateur a-t-il traduit le désappointement de Pototeuf dans la vignette 3 ?

**Question 3 :**

Dans cette bande dessinée, quels sentiments peut exprimer le geste que Pototeuf refait souvent ?

**Question 4 :**

Quel rapport existe-t-il entre le personnage qui apparaît dans les vignettes 5 et 6, et le texte de toute la bande ?

**Question 5 :**

Rédigez directement dans la case 4 laissée vide, le texte de la vignette 4, en essayant de conserver le même ton que dans les autres légendes.

**Question 6 :**

Il vous est certainement arrivé (ou bien c'est arrivé à quelqu'un de votre connaissance) une mésaventure lors de l'emploi d'un produit, d'un ustensile ou d'un appareil. Racontez la.

*N.B. : Les candidates sont invitées à porter une attention toute particulière à la rédaction des réponses. Il sera tenu compte de la correction du style et de l'orthographe.*

3. Sujet proposé à des candidats au CAPA «Employé d'Elevage, s/option Berger» à Carmejjane (Provence Côte d'Azur)

Pour les questions 1 à 6, servez-vous du tableau qui vous a été remis.

**Question 1 :**

Dans quelle zone et en quelle saison la mortalité est-elle la plus basse ?

**Question 2 :**

Dans quelle zone et en quelle saison l'âge moyen à la vente est-il le plus élevé ?

**Question 3 :**

Dans quelle zone le poids vif à la vente est-il le plus faible ?

**Question 4 :**

Dans quelle zone obtient-on le meilleur rendement ?

**Question 5 :**

Quelle remarque êtes-vous amené à faire à propos des aliments consommés en plaine sèche, si vous les comparez à ceux des autres zones ?

**Question 6 :**

L'exploitation en plaine sèche utilise un alpage éloigné, de mai à aout. En voyez-vous les conséquences sur le tableau, en ce qui concerne les saisons d'agnelage et le nombre des naissances ?

**Question 7 :**

Si on vous offrait un troupeau de 100 brebis et qu'on vous laisse le choix de la zone d'implantation, laquelle choisiriez-vous : la demi-montagne, la plaine sèche ou la plaine irriguée ? Pour quelles raisons ? Décrivez cette propriété telle que vous l'imaginez.

(Réponse à rédiger en une vingtaine de lignes. Vous ne devez plus vous servir du tableau pour répondre à cette question.

*N.B. : Les candidats sont invités à porter une attention toute particulière à la rédaction des réponses. Il sera tenu compte de la correction du style et de l'orthographe.*

# jeudi et pototeuf

Mise en image : Cima.

Scénario : André Joumy - Dessins : Arnaud Laval -



Mon ami Pototeuf  
est un garçon  
très soigné.  
Il est fier  
de ses cheveux...

Aussi, il les lave  
chaque semaine  
avec les produits  
que lui conseille la (4)  
Des produits NATURELS.

L'un les plaque...  
L'autre les fait onduler...  
Et le troisième  
les (4)  
Un nouveau produit fera,  
paraît-il,  
tout à la fois...

— Monsieur Pototeuf,  
nous dit le docteur,  
ce (4)  
ne vous convient pas  
il contient  
des produits chimiques  
et des colorants...

La publicité disait  
qu'il était NATUREL...  
Désormais, Pototeuf et moi  
nous ne croirons plus  
(4)  
tout ce que dit  
la PUBLICITÉ.



**TABLEAU COMPARATIF DE TROIS EXPLOITATIONS DE LA DROME, dans des zones différentes et ayant un nombre de brebis différent, mais toujours dans la race «préalpes du sud»**

*La première exploitation compte 165 brebis*  
*La deuxième exploitation compte 300 brebis*  
*La troisième exploitation compte 140 brebis*

**PERFORMANCE DES AGNEAUX**

	Demi-montagne		Plaine sèche		Plaine irriguée	
	Printemps Eté	Automne Hiver	Eté	Automne Hiver	Printemps Eté	Automne Hiver
Nombre d'agneaux nés	307	138	379	443	205	145
Nombre d'agneaux morts %	8,8	10,1	12,1	6,8	5,4	9,0
Poids moyen à la naissance en kg	3,8	3,8	4,0	4,1	4,0	4,0
Age moyen à la vente en jours	134	111	116	108	127	113
Poids vif à la vente en kg	30,7	31,9	30,3	32,5	28,8	29,7
Poids de carcasse en kg	14,4	15,4	15,2	16,1	13,9	48,7
Rendement %	47	48,4	50,3	49,5	48,2	48,7
Aliments consommés						
Foin de luzerne	42	37	17	19	33	41
Aliment concentré	38	33	48	44	39	36

## *RESUME ET TABLE DE MATIERES*

*L'article rend compte d'expériences en enseignement du français dans des classes de CAPA, sur les points suivants :*

- . comment utiliser la bande dessinée comme support à l'apprentissage de la construction de récits ?*
- . la réalisation d'un montage audio-visuel comme moyen de créer des structures de communication réelle ?*
- . la recherche de moyens de déblocage de la production de vocabulaire à partir de l'association de mots*
- . quelques éléments sur l'expression du temps.*

*Enfin, un dernier point présente quelques exemples d'épreuves d'examen expérimentés à la saison 76.*

**I  
N  
R  
A  
P**

**29**

**mars 1977**

***La formation  
des chefs  
d'entreprises  
agricoles***

**L'arbre qui cache la forêt**

M. MEAILLE - Directeur de l'INRAP

**Science, connaissance, compétence**

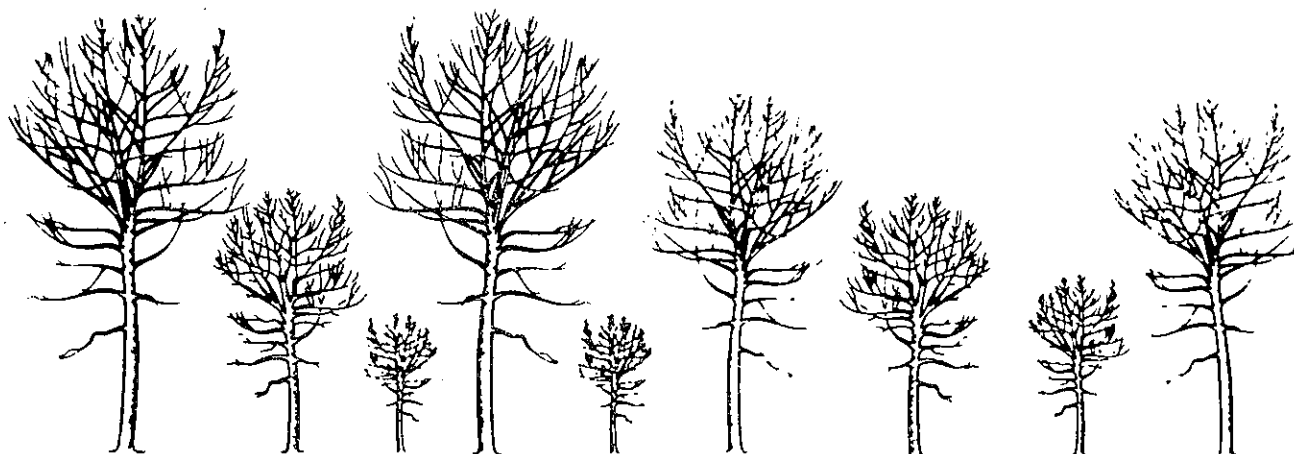
O. HATZFELD

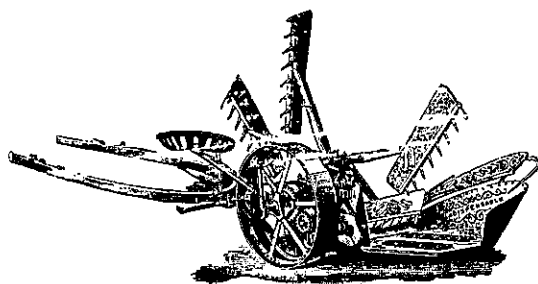
**Culture générale et formation professionnelle**

E. MARSHALL

**La confrontation des élèves à la réalité**

E. LEBLANC





# L'arbre

## qui cache la forêt

Les programmes d'enseignement sont conçus très logiquement. A titre d'exemple, examinons la construction du programme du BEPA «Agriculture-Elevage» du 15 novembre 1971. Six lignes définissent les objectifs de la formation. C'est ainsi que «le brevet d'études professionnelles agricoles, option «Exploitant Agriculture-élevage» sanctionne une formation de «professionnel qualifié». Puis après quelques indications sur l'organisation des études (3 pages pour le BEPA «Agriculture-Elevage») est présentée la structure de l'examen, dans son aspect administratif (3 pages pour le BEPA agriculture-Elevage»). On arrive très vite à l'essentiel, le contenu de chaque discipline. La place de chaque discipline dans la dite formation, par référence aux objectifs de formation (les six lignes de départ), est exposée en une page (français en BEPA «Agriculture-Elevage») ou en une ligne (mathématiques en BEPA «Agriculture Elevage») ou en aucun mot (phytotechnie générale en BEPA «Agriculture-Elevage»). Parfois, une recommandation pédagogique, introduit la discipline (une ligne et demie pour la physique-chimie en BEPA «Agriculture-Elevage»).

Sur 69 pages que comptent le programme du BEPA «Agriculture-Elevage», 50 sont réservées à l'apport des disciplines, présenté avec une rigueur cartésienne. Le I précède le II comme le B succède au A. Au fil des pages, la référence aux objectifs de formation s'estompe à un point tel qu'un professeur enseignant telle matière en 1ère année peut ne recevoir à sa prise de fonction que les seules pages correspondant à sa seule matière pour la seule année dont il a la charge.

En dépit des apparences, il ne faut voir dans ce qui précède aucune critique. C'est un constat que chacun peut faire, un constat d'une construction qui a sa logique.

A l'origine, il y eut l'accès à la Culture et la Sélection basée sur la mémorisation des connaissances transmises. Enseigner, c'était faire le récit de ce qu'autres avaient dit, pensé, fait ; c'était faire discuter, faire réfléchir sur les actes et les pensées des autres, des Anciens en général. Il apparut, avec le progrès de la technologie, que cette forme d'enseignement ne couvrait pas tous les besoins et toutes les attentes. On opposa la réflexion à l'action et l'on conçut un enseignement de l'acte par association de l'enseignement technique à l'enseignement général, par addition peut être plus que par association.

L'enseignement technique était né mais il ne put se dégager de l'empreinte de son grand frère, qui avait pour lui l'ancienneté. Il ne sut pas être lui-même.

L'enseignement général avait pour objectif d'explorer le vaste monde des connaissances, que selon ses «dons», chacun approfondissait qui en lettres, qui en langues, qui en mathématiques. Ces connaissances étaient distribuées sans limite d'abord parce qu'elles sont infinies, ensuite parce que celui qui en retenait le plus était le meilleur.

L'enseignement technique avait pour objectif d'explorer le monde des connaissances utiles, mais il s'aperçut très

vite, que même spécialisé, ce monde des connaissances utiles était immense, d'autant plus qu'aux vérités techniques d'hier s'ajoutent celles d'aujourd'hui ; d'autant plus que ses vérités techniques, même si elles ont leur origine dans des pratiques, elles ont une explication scientifique ; d'autant plus que l'on ne pouvait pas former que l'homme productif, il fallait aussi penser à l'homme cultivé. Au sein de l'enseignement technique, s'ouvrait la guerre du général contre le technique, du scientifique asservi contre le technique utilitaire.

L'armistice fut signé en octroyant à chacun sa part de territoire dans l'emploi du temps des élèves. Armistice et non traité de paix !

Et s'il y avait un enseignement technique à part entière ? un enseignement technique agricole en particulier ?

Revenons aux objectifs d'une formation d'agriculteur. Car c'est bien là le point de départ d'une formation. Comment savoir comment l'on va former si l'on ne sait pas précisément ce que l'on veut former ?

Dire qu'un agriculteur doit savoir analyser une situation, doit savoir prendre les décisions conformes à la situation et à ses propres objectifs, doit savoir mettre en oeuvre les décisions qu'il a prises, n'est-ce pas avoir le souci de former un Homme ? Ce devrait même être, nous semble-t-il le souci de toute formation.

L'originalité de l'Enseignement Technique Agricole n'est donc pas dans cette définition. Elle est dans le support de la formation. Parce que des jeunes ont choisi d'être agriculteurs, nous leur apprendrons à lire la réalité dans laquelle ils ont choisi de vivre. Cette réalité, c'est bien sûr l'exploitation avec ses cultures et son bétail, ses problèmes sociaux et financiers ; mais c'est aussi la région dans laquelle elle est implantée avec ses problèmes de désertification ou d'urbanisation menaçante ; mais c'est aussi un Monde qui lui achète ses produits et qui lui fournit ses matières premières. Apprendre à lire, cette réalité c'est savoir apprécier l'opportunité d'une décision en en pesant les conséquences. Apprendre à lire cette réalité, c'est savoir faire le geste adapté au sol, au climat, à la décision prise. Non, former un agriculteur en utilisant la réalité, ce n'est pas l'enfermer dans un ghetto, ce n'est pas le déculturer.

Mais la réalité est globale. La réalité d'une exploitation n'est pas d'un côté le champ de blé, de l'autre le champ d'orge ; elle n'est pas d'un côté le tracteur, de l'autre la voiture. Elle est tout un ensemble d'éléments qui s'enchevêtrent, interfèrent, se contrarient, s'opposent. Certes, les connaissances sont les outils indispensables à l'investigation de la réalité. Nous, adultes, nous le savons et nos programmes analytiques ont été faits pour, isolant chaque élément, faire connaître la réalité. Mais, nous ne sommes même plus conscients que nos supports concrets

ne sont pas réels. Ils sont des justifications à nos théories. Nous décortiquons une réalité que nous n'utilisons pas. La vache est un cas concret sans réalité si elle est séparée du troupeau.

Quand je me promène, avant de voir l'arbre, je vois la forêt. En entrant dans la forêt, j'entre dans les détails : je vois des essences différentes. Pour une essence donnée, je vois des individus différents. Un pourquoi en appelle un autre. J'analyse certes, mais j'analyse une réalité saisie globalement.

Il faut ajouter que pour comprendre la réalité, il faut la décoder. Chaque spécialiste a son code, a sa façon de lire la réalité. Ces différentes façons, loin de s'opposer, se complètent et le rôle de l'équipe éducative est d'appréhender à utiliser les codes. Le forestier verra dans la forêt les arbres à abattre pour que les autres puissent se développer ; le promoteur y verra les arbres à laisser pour que la résidence à construire soit agréable à vivre ; le peintre y verra des tons de vert ; le géologue cherchera dans le sol les raisons d'une hétérogénéité dans la vigueur des individus ; l'agriculteur, selon qu'il est ou non chasseur, verra dans la forêt la réserve de gibier à sauvegarder ou la concurrente envahissante par ses accrues et gênant les travaux. Chaque spécialiste a ses raisons, par référence à son code. La démarche pédagogique analytique juxtapose les vérités à partir d'une réalité apparemment unique mais à laquelle en fait, chacun tourne le dos.

Une appréhension pluridisciplinaire d'une même réalité permet à chaque spécialiste non pas d'assener des connaissances, vérités absolues, mais d'apprendre aux élèves à analyser par référence aux objectifs de chacun. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à avoir des connaissances et à les transmettre. Il est d'utiliser ces connaissances pour les appliquer aux réalités qui se présentent telles qu'elles se présentent, avec leur complexité.

Une situation de formation de départ est nécessairement globale, résultante d'une multitude d'éléments ; son approche est en conséquence nécessairement pluridisciplinaire. Chaque spécialiste l'exploite pour en permettre la lecture en descendant de plus en plus finement dans l'analyse, dans l'étude de l'élément. Le retour à la réalité, dans sa complexité, implique le retour à la démarche pluridisciplinaire.

Une situation de formation c'est un aller et retour entre le terrain et la salle, entre le global et le particulier, entre la synthèse et l'analyse, le pluridisciplinaire et le monodisciplinaire. C'est un apport de connaissances en même temps qu'un apprentissage à la lecture, c'est un apport de connaissances pour comprendre la réalité qui nous entoure et que l'on a rencontrée.

*M. MEAILLE Directeur de l'INRAP*

**Science,**

**connaissance,**

**compétence**

Dupond, ou Dupuy, ou Durand attend de grimper à la corde lisse et s'y prépare. Il imagine les gestes qu'il va faire, il ébauche les mouvements de ses bras, de ses mains, de ses jambes ; de ses mains qu'il faudra placer, l'une après l'autre, plus haut ; de ses bras qui tireront, de ses jambes qui maintiendront le poids du corps, puis se replaceront plus haut.

Comment l'imagination de Dupond, ou Durand, fonctionne-t-elle ? Le maître a pu dire ce qu'il convient de faire. Durand a pu le voir. Mais surtout Durand a déjà essayé ; il a éprouvé le poids de son corps, il connaît l'effort nécessaire pour se hisser de quelques centimètres il a senti la difficulté de se maintenir sur la corde coincée entre les jambes pendant que les mains cherchent une prise plus haut.

Etre capable de grimper à la corde, c'est le résultat (la résultante) de ce que Durand a appris par plusieurs moyens. Il a entendu, il a vu, il a essayé, il a réfléchi sur ce qu'il a fait, plus ou moins bien, et a perfectionné sa pratique. Il a tenu compte de ses expériences et des critiques du professeur. Il y a là, dans cette action qui paraît simple : déjà tout un jeu complexe. La connaissance, l'action, la réflexion, c'est à dire le retour sur un vécu pour le criti-

quer et l'améliorer, vont, chacune pour sa part contribuer à le rendre capable, et de plus en plus capable, mais à condition que l'action amène à la réflexion, que la réflexion retourne à l'action, que la connaissance (venue du professeur qui sait déjà) vienne enrichir cette recherche d'un progrès.

Ce jeu complexe entre l'action, plus ou moins réussie, l'apport de connaissances venant de l'extérieur, la réflexion qui permet un progrès en analysant les difficultés, en critiquant l'expérience, en intégrant les connaissances, ce jeu se retrouve, mais parfois à une autre échelle, dans toute formation technique. Le technicien n'est pas un esclave, il décide, il est maître de son projet. Mais son projet n'est pas imaginé à partir de rien ; il n'y a jamais création pure. Qu'il s'agisse d'imaginer un projet technique, ou une œuvre d'art (et le même mot grec désigne les deux choses), le processus est le même : l'imagination est une perpétuelle utilisation d'éléments divers, dont les uns ont été acquis en écoutant, en lisant, dont d'autres ont été acquis par l'expérience. Ces éléments peuvent être combinés autrement, ou peuvent être modifiés, une nouvelle synthèse est le produit de ce travail intellectuel, et c'est un projet d'action. Le technicien est parti de l'action et retourne à l'action.

Dupond, ou Durand, ou Dupuy doit organiser un chantier de taille d'arbres fruitiers. Il a déjà effectué des opérations de taille : un professeur lui a expliqué comment tailler et pourquoi. Un autre professeur, ou le même, lui a montré comment faire et a justifié - du moins espérons-le - comment il avait lui-même organisé le travail de l'équipe d'élèves dont Durant faisait partie. Mais il s'agit aujourd'hui d'une autre parcelle, d'une autre variété, d'une autre équipe, le temps, aujourd'hui est différent. Dupond doit se situer dans ces nouvelles circonstances, prévoir une autre organisation. Ses connaissances et son expérience lui serviront, mais à condition de ne pas répéter ce qu'il a entendu, vu, fait.

Il doit imaginer, à partir de ce passé qui lui fournit des éléments, une autre opération. Dans une certaine mesure, sans doute, ce sera une réussite ; mais la réussite n'est jamais parfaite. Peut-être va-t-il éprouver qu'il lui est difficile d'ordonner le travail de ses camarades, devenus provisoirement ses ouvriers, de leur faire comprendre au bon moment ce qu'il attend d'eux ; l'expérience lui signalera une difficulté imprévue et lui montrera ses insuffisances. Il saura mieux, ensuite, comment il aurait du parler et un professeur, en l'occurrence le professeur de français, est à sa disposition pour l'aider à s'exercer et à se perfectionner, puisque les exercices d'expression déjà réalisés ne l'ont pas entraîné suffisamment.

On pourrait multiplier les exemples, mais déjà nous pouvons tenter de poser quelques jalons :

1. Dans toute «situation de formation» on trouve un jeu complexe où interviennent des connaissances plus ou moins théoriques, une expérience et les souvenirs d'un vécu, et l'analyse d'une situation nouvelle. Quel est le jeu de ces divers éléments ? Décider, ce n'est pas seulement déclarer : «Je le ferai» ou «Qu'il en soit ainsi». La décision, c'est aussi une œuvre d'imagination, c'est la vue claire de toutes les opérations nécessaires pour passer du présent connu au futur espéré, et de toutes les conditions nécessaires à ce passage. Pour l'instant nous ne pouvons que constater que ce jeu est divers, selon les situations, et qu'il vaut la peine que tout enseignant (ou toute équipe enseignante) observe ses élèves et tente de savoir ce qui se passe dans des cas bien définis. C'est cela, la recherche pédagogique ; et on peut envisager une recherche, menée sur ce thème dans les établissements d'enseignement, et coordonnée par l'INRAP.

2. Une «situation de formation» est globale ; l'habileté gestuelle n'est rien si elle est détachée de cette situation, et il est important de voir que ce sont les professeurs d'E.P.S. qui l'ont vu les premiers. Savoir nager, ce n'est pas connaître les mouvements de la brasse, tels

qu'on peut les exécuter, à plat ventre sur un tabouret ; savoir nager c'est avoir maîtrisé le passage de l'équilibre vertical et terrien à l'équilibre horizontal et aquatique. c'est à dire avoir résolu, «in situ», les problèmes de respiration, de flottaison, de propulsion que pose ce passage.

Il est facile de trouver, dans le raisonnement qui a naguère conduit à démonter une opération en gestes élémentaires, un souci cartésien de dissocier les difficultés et de les aborder séparément dans une progression rigoureuse. Mais l'expérience montre que ce type de raisonnement n'est pas valable dans une situation réelle. Ceci ne constituant évidemment pas une critique de Descartes. Il a défini une méthode pour bien conduire son esprit vers la connaissance, non pas une méthode pour former des professionnels ou conduire une exploitation. Chaque science s'est constituée linéairement, se divisant parfois en rameaux divergents, dont chacun peut être considéré séparément. Le professionnel, lui, doit embrasser en un seul moment une situation d'ensemble. Dans une formation technique, la science n'est pas un but, mais un moyen ; et la démarche n'est pas celle de la science, mais celle de l'action.

3. Une information nouvelle, et d'où qu'elle provienne (cours, lecture, expérience, observation...) est d'autant plus utilisable qu'elle s'intègre à un acquis. Acquis qui peut déjà être un complexe d'informations diverses.

Le nombre de millimètres d'eau tombée hier est une information sans valeur si je ne sais ce qui a précédé, quelles sont les moyennes, quelle est la capacité de rétention du sol, si je n'ai déjà labouré ce sol dans diverses conditions. Cet acquis antérieur forme une sorte de paysage, avec ses points forts qui servent de références et qui permettent au voyageur de s'y retrouver. Il s'enrichit sans cesse par l'expérience et par l'apport d'informations nouvelles. C'est le système de représentations que chacun a du monde à tel moment. Système et non juxtaposition, car l'activité de l'esprit est d'imposer une cohérence à ce paysage.

Des sentiers y sont marqués par les cheminements les plus fréquents, c'est à dire par les relations établies entre les informations, les associations d'idées. Et mieux les sentiers sont tracés, et plus les passants ont tendance à les emprunter, en les traçant plus profondément, ce qui ne favorise pas l'intégration de nouvelles données, ni le tracé de nouveaux parcours.

Pour aider les élèves à devenir des professionnels, la pédagogie devrait donc d'abord se demander quel est ce système de représentations que chaque élève a déjà, quelles sont les références qu'il possède, et qui donneront sens et valeur aux informations nouvelles, fournies par l'expérience



et par l'enseignement. Or si les éducateurs connaissent assez facilement le passé scolaire de leurs élèves, les programmes des classes antérieurs, ils savent aussi que ce passé scolaire n'est que pour une part dans l'ensemble de sa formation. Ce n'est que dans un dialogue, où l'élève parlera autant que le maître, que celui-ci pourra tenter de saisir quel est ce système, et ensuite il s'efforcera de l'enrichir et de le perfectionner ; mais il lui faudra se garder de vouloir substituer brutalement, à ce système de représentations que l'élève possède déjà, le sien, à lui professeur, et même au nom de la science. Ce serait provoquer un blocage absolument stérile, tel qu'on en constate parfois. Ceci n'empêche pas, bien sûr, de corriger des erreurs, mais en partant de ces erreurs mêmes, qui doivent être exprimées.

Une telle attitude d'écoute de la part du professeur permettrait de résoudre certaines difficultés exposées ailleurs. Tant que chaque discipline mène son chemin parallèlement aux autres, l'élève a beaucoup de mal à les intégrer, à les utiliser toutes ensemble pour connaître la même réalité sous ces multiples aspects. La petite révolution pédagogique demandée aux professeurs consiste, pour chacun, à ne pas partir de sa science, à un point D (comme départ) défini par les programmes des classes antérieurs, pour arriver à un point A (comme arrivée) défini par le programme de sa classe. Mais à partir de l'élève, tel qu'il est et tel que tout son passé l'a formé, pour l'aider à passer d'une compétence à une compétence plus grande. Et en tenant compte, à chaque moment des autres contributions qui aident, tout autant que la sienne, l'élève sur la voie de ce progrès.

4. « Les deux sociétés, la société théoricienne et la société technique, se touchent, coopèrent. Ces deux sociétés se comprennent. C'est cette compréhension mutuelle, intime, agissante qui est le fait philosophique nouveau. Il ne s'agit pas d'une compréhension naturelle. Pour l'atteindre, il ne suffit pas d'approfondir une clarté spirituelle native ou de refaire, avec plus de précision, une expérience objective courante. Il faut résolument adhérer à la science de notre temps. Il faut d'abord, lire des livres, beaucoup de livres difficiles, et s'établir peu à peu dans la perspective des difficultés. Là, sont les tâches. Sur l'autre axe du travail scientifique, du côté technique, il faut manier, en équipe, des appareils qui sont souvent, d'une manière paradoxale, délicats et puissants. Cette convergence de l'exactitude et de la force ne correspond à aucune nécessité naturelle ».

Tout est dit dans ce texte de Bachelard (*L'activité rationaliste de la physique contemporaine* - PUF 1951) Et l'agronome ne s'opposerait pas à ce que l'on range un troupeau parmi les appareils délicats et puissants, qu'il faut manier en équipe. L'important est cette rencontre entre science et technique, rencontre qui n'est pas naturelle. Jusqu'à des temps très proches de nous, elle a même été ex-

ceptionnelle. La science, celle de Descartes ou de Lavoisier, était une occupation gratuite, pendant que paysans et artisans vivaient dans leur monde clos, héritant de techniques et les améliorant lentement par l'expérience. Même la construction des premières automobiles et du téléphone doit peu à la science. La bombe atomique est peut-être la première grande réalisation scientifique.

Mais aujourd'hui, le pas est franchi. Technique et science sont condamnées à se comprendre. Ce qui ne veut pas dire se confondre. Le savant part d'un problème théorique, qui est le plus souvent ressenti comme un scandale pour l'esprit. Il se sent contraint de dire « non ! » devant un manque de cohérence entre un système et des observations bien menées (qu'on se rappelle l'histoire de la planète de Le Verrier ou de la penicilline). Son but, c'est la recherche d'un nouveau système rendant compte, dans une nouvelle cohérence, d'un plus grand nombre de faits observés.

Le technicien, lui part d'un problème pratique. Il utilise pour agir, et comme des outils, les connaissances scientifiques. Sans les discuter il a cependant besoin de comprendre l'importance et la portée de ce que la science lui fournit. Il a besoin aussi d'une rigueur que l'on peut qualifier de scientifique pour mener son action et en évaluer le résultat. Mais il a sa propre démarche, fondée sur le besoin, et dans laquelle la science n'intervient qu'à l'occasion. Inversement il apporte à la science l'expérimentation dont elle a besoin, c'est à dire des faits nouveaux qu'elle devra intégrer.

L'un, le technicien part d'un objectif et cherche les voies et moyens pour l'atteindre, parfois au prix d'essais et de tâtonnements ; ces moyens sont aussi bien des outils matériels qu'intellectuels (connaissances, schémas, modèles). L'autre, le scientifique, part d'une critique et doit accepter, avant de construire, de douter, de remettre en cause ce qu'il avait considéré comme certain. L'un doit imaginer une nouvelle pratique, l'autre une nouvelle théorie.

A partir de là, le problème pédagogique n'est pas simple. Il est de former des techniciens à améliorer leur pratique ; en définissant une action à mener, un objectif à atteindre, à partir de la connaissance et de l'analyse d'une situation. Mais en utilisant la science qu'il faut comprendre assez pour qu'elle soit maniable, pour qu'elle soit un outil utilisable. Et pour la comprendre, il faut en avoir parfois suivi la démarche. Il y a deux formations différentes, mais complémentaires. Et entre ces deux formations, des liens à établir.

Comment ? La pédagogie, elle aussi, est une pratique ; elle est toujours à la recherche d'un progrès. Elle ne prétend pas apporter la vérité. La pratique améliorante que nous proposons est celle des « situations de formation ».

O. HATZFELD



# Culture générale

## et formation professionnelle

*La culture générale n'est-elle qu'un ornement de l'esprit, la science qu'une occupation gratuite ? Si oui, comment vouloir imaginer une formation qui prépare à un métier ? L'enseignement technique actuel – l'enseignement agricole plus particulièrement – prépare-t-il à l'exercice de la vie professionnelle, comme à la nécessaire insertion sociale ? Un bref rappel historique permettra peut-être de cerner la difficulté de définir l'enseignement technique comme un enseignement de culture.*

### I – LA MISE EN PLACE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE EN FRANCE

#### 1. L'apprentissage, première forme de l'enseignement technique

Obligatoire dès le XIII<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage a longtemps permis d'apprendre un « métier ». Occupé d'abord à de menus travaux l'apprenti devenait rapidement compagnon. La formation des compagnons consistait essentiellement en une formation « pratique », mais qui échappait au simple apprentissage de recettes techniques par le « Tour de France » : la pratique demeurait ouverte à autant d'influences et d'expériences que le compagnon rencontrait de « maîtres ». Enfin, la production finale des chefs d'œuvre était l'occasion d'affirmer une personnalité et non de régurgiter un modèle.

Tout au long du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles, la belle mécanique du compagnonnage s'est détraquée. La déqualification des tâches qui accompagne le développement de la grande industrie entraîne une disparition des « métiers ». Comme le dit A. PROST : « on ne demande plus la compétence de vrais ouvriers, mais la force physique de manœuvres ». (1)

La demande de formation, va alors se déplacer de l'ouvrier au contre-maître, et à l'ingénieur, et l'industrie va secréter des formes d'enseignement qu'aujourd'hui nous qualifierons de technique, mais au profit de la maîtrise et de l'« encadrement ».

#### 2. Avec l'industrie, se développe le besoin en personnels qualifiés :

Les premières véritables écoles techniques sont alors des écoles d'ingénieurs – école des officiers de l'artillerie (1720), du génie (1749) ou de la cavalerie (1764) ; école des ponts et chaussées (1747), des mines (1783) ; école polytechnique (1794) ; école centrale (1829)... La formation des élites dirigeantes de la nation exige des écoles particulières et l'Etat y consacre donc les moyens nécessaires.

Cependant, très vite apparaît la nécessité de former les petits cadres et les contre-maîtres des nouvelles usines. Et vers 1860 se présentent trois grands types de solutions : l'assistance, morale ou matérielle, des apprentis, qui se développent dans un climat très paternaliste et très « bonnes œuvres », et qui, bien évidemment, n'aboutit qu'à quelques sauvetages individuels ; les écoles de fabrique, intégrées à certaines entreprises comme Schneider au Creusot ou Chaix à Paris ; les écoles d'apprentissage, d'arts et métiers dites « pratiques » lorsqu'elles préparent l'enfant à un métier particulier (écoles pratiques du Commerce et de l'Industrie), et « professionnelles » lorsqu'elles préparent seulement à entrer dans la vie professionnelle (Ecoles primaires supérieures).

Les écoles de fabrique disparaîtront presque complètement, mais seront relayées par les « cours professionnels », obligatoires pour les ouvriers de moins de 18 ans et donnée en dehors de l'usine. Ce système sera à l'origine de la loi ASTIER (1919) qui organise le régime que nous connaissons encore actuellement du CAP (contract d'apprentissage, nombre minimum d'heures de formation technique en dehors de l'entreprise, prises sur le temps de travail et rémunérées, présence de professionnels dans les jurys délivrant le diplôme...).

#### 3. Un cas ; les écoles pratiques d'agriculture

Avant 1848, le développement de l'enseignement agricole avait été surtout le fait d'initiatives privées, comme par exemple la création de l'école de Roville en 1822 par Mathieu de DOMBASLE. La loi du 3 octobre 1848 marque le point de départ réel de l'histoire de l'enseignement agricole : « au premier degré », 70 fermes-écoles sont chargées de donner une formation élémentaire pratique aux futurs ouvriers agricoles ; « au deuxième degré » des écoles régionales donnent une instruction

(1) PROST (A) : L'enseignement en France 1800-1967  
A. Colin - Collection U (p. 305)

surtout théorique et un peu pratique aux futurs chefs d'exploitation ; enfin « au troisième degré », un Institut National Agronomique forme à la fois l'élite des exploitants et les futurs professeurs d'agriculture.

En dépit des diverses et nombreuses réformes qui mettront en place des écoles d'agriculture d'hiver et des écoles pratiques d'agriculture (1875), le schéma en trois degrés demeure. L'exposé des motifs de la loi de 1875 ne laisse pas de doute sur le but de l'opération : « Dans les fermes-écoles les apprentis exécutent tous les travaux de la ferme comme de simples ouvriers agricoles, mais, entre ceux-ci et les grands propriétaires fonciers qui vont dans les Ecoles nationales d'agriculture, il existe toute une classe de petits propriétaires cultivant de leurs mains l'héritage paternel et auquel l'enseignement professionnel fait absolument défaut aujourd'hui. C'est à cette classe si nombreuse, si intéressante, exerçant une si grande influence sur la prospérité agricole du pays, que le Gouvernement a pensé. « On ne saurait être plus clair ». Les écoles pratiques d'agriculture (une trentaine au total au cours du XXe siècle) devaient donc former les futurs agriculteurs. La loi, pour la première fois, prévoyait que les programmes d'enseignement devaient être « en harmonie avec les besoins et les exigences du milieu ». Déjà la loi de 1960 a bouleversé cet bel ordonnancement de l'enseignement agricole.

## II – UNE CARACTERISTIQUE COMMUNE A TOUS CES ORDRES D'ENSEIGNEMENT : AUCUN N'EST UN VERITABLE ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

1. Toutes ces tentatives ne créent pas un véritable enseignement technique qui aurait l'ambition d'initier les adolescents à l'ensemble des réalités du monde du travail. Dans le meilleur des cas, elles juxtaposent un enseignement dit « technique », théorique et pratique, et un enseignement dit « de culture générale ». Et la partie « technique » est toujours dépréciée face à cette « culture générale » qui est censée introduire les adolescents aux valeurs traditionnelles transmises par l'université : la culture littéraire classique faite d'imprégnation des œuvres des grands auteurs du passé, essentiellement à laquelle s'ajoutent des éléments d'Histoire et Géographie. Ni les mathématiques, ni la biologie, ni la physique ne reçoivent le statut de disciplines culturelles, elles sont toujours plus ou moins utilitaires.

L'initiation aux réalités du monde du travail est souvent remplacée par une réflexion généreuse mais vague et sans prise directe sur la réalité sur les grands thèmes de la vie : le métier, le progrès, le monde contemporain. Mais une réflexion nourrie de contacts avec la réalité et sur les conditions actuelles de l'exercice du métier et de la vie, point. Pas plus d'ailleurs de réflexions sur la vie d'adolescent de l'élève. Aussi bien souvent le maître développe un discours « culturel » qui vient se plaquer sur les représentations des élèves, quand il ne perturbe pas profondément la culture vécue par chacun d'eux.

Par ailleurs, il faudrait s'interroger sur un autre phénomène remarquable de l'enseignement français. De nombreuses tentatives ont été réalisées depuis Jules Ferry pour introduire dans l'enseignement primaire comme secondaire une initiation professionnelle : depuis l'enseignement de l'agriculture dans les lycées et collèges à la fin du siècle dernier, jusqu'à l'introduction de la technologie dans le premier cycle aujourd'hui. Toutes ont échouées. Est-ce parce que, confusément les réalités techniques sont perçues comme dégradantes par l'opinion ? Ah ! la science gratuite ! La contemplation des vérités éternelles s'accommoderait-elle mal des réalités de la vie ?

Une dernière remarque concernant ce bref historique : depuis le développement de l'industrie le système scolaire ne s'est intéressé qu'à la formation de trois catégories sociales : les élites dirigeantes de l'administration, les professions libérales (médicales, juridique...) et les salariés de l'industrie. Les autres travailleurs ou producteurs indépendants ont été toujours laissés pour compte.

Ainsi, un véritable enseignement technique agricole, qui se préoccuperait de former réellement les agriculteurs pourrait fixer aux élèves les quatre buts suivants : l'étude des fondements scientifiques des techniques (la science pour l'action et non pour la contemplation) ; l'acquisition des pratiques, en dimension professionnelle ; l'acquisition des moyens d'analyser, d'interpréter l'environnement qui est le leur et de contribuer à sa transformation ; de façon plus précise l'étude critique des contextes socio-professionnels de l'activité humaine.

Il ne s'agit évidemment pas de vouloir enfermer les adolescents dans une vision étroitement productiviste de leur situation, mais en partant de leur vécu et de l'analyse du métier, de les aider à prendre conscience des conditionnements qu'impose toute vie professionnelle et la vie en général. Ils pourront alors agir sur leur propre condition. La culture ne sera plus alors pour eux un « supplément d'âme », mais cette tension de toute la vie entre les pratiques et les représentations, entre la reproduction du savoir et la création. Comme l'écrit P. CHOMBARD De LAUWE « être cultivé, pour un individu, c'est prendre conscience de ses aspirations et utiliser son expérience antérieure pour mieux les réaliser. C'est accorder ses actes avec les systèmes de représentations et de valeurs auquel il s'attache. C'est participer d'une manière active à la décision collective des groupes et de la société dans lesquels il vit » (1).

Il nous semble que ce programme ambitieux ne saurait être atteint en dehors du contact organisé avec la réalité, à l'occasion de ce qu'à l'INRAP nous avons appelé des « situations de formation ».

(1) P.H. CHOMBART de LAUWE : La culture et le pouvoir (Stock) p. 92

E. LEBLANC

# La confrontation des élèves à la réalité

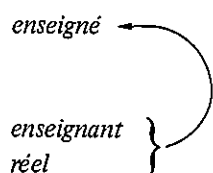
Une des hypothèses de travail retenues pour la mise en place du nouveau processus de formation des agriculteurs est que la formation doit s'organiser autour des **situations de formation** comportant un ou des moments où l'élève est confronté aux réalités de l'agriculteur, au réel en général.

Si le contact au réel est indispensable, ce contact ne se fait pas sans difficultés et sans poser de nombreuses questions. En tout état de cause, l'approche de la réalité exige d'abord de préciser la nature des rapports entre les enseignants, les enseignés et le réel, puis d'examiner les difficultés d'une approche pluridisciplinaire du réel.

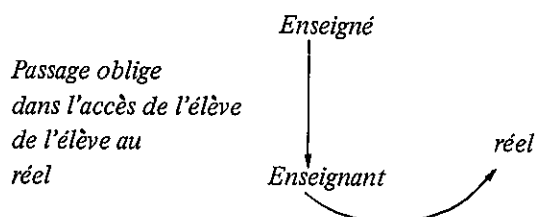
## I - LES RAPPORTS ENSEIGNANT-ENSEIGNÉ-RÉEL :

On peut concevoir trois types de rapports, chacun de ceux-ci conditionnant le statut du réel dans la formation.

**Un premier type** relie directement enseigné-enseignant. C'est l'enseignant qui parle du réel (« croyez-en ma longue expérience du terrain »...). Les élèves n'ont pas accès au réel mais à un réel raconté, décrit, analysé par l'enseignant. Le réel n'est pas distinct de l'enseignant.



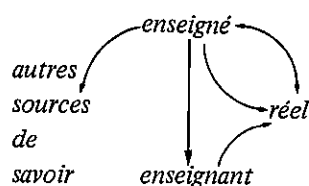
**Un second type** relie directement l'enseignant au réel. L'enseignant a accès au réel par le filtre de l'enseignant qui choisit ce réel en fonction de ses propres critères. En particulier, il s'agit de faire jouer au réel un rôle de validation ou de vérification du discours de l'enseignant. L'enseignant va sur le « terrain » avec l'enseignant, muni d'une grille d'analyse préalable produite par l'enseignant. C'est le principe de l'AOD par exemple (D : dirigées) : le réel n'est ici qu'une application concrète et pratique de ce qui a été formulé par l'enseignant. Qu'il y ait des préalables au réel (connaissances préalables) ou que le réel soit un point de départ d'une démarche ne remet pas en cause le fait de l'étiquetage du réel par l'enseignant : dans les deux cas l'enseignant a un rôle prédominant.



**Un troisième type** consiste en une approche simultanée par l'enseignant et l'enseigné du réel. L'enseignant a, bien sûr, une certaine avance sur l'élève quand à l'appréhension du réel, non pas parce qu'il connaît le réel en question car il découvre avec l'élève et « cherche avec » l'élève, mais parce qu'il a à sa disposition des outils d'analyse plus performants. L'analyse et la compréhension du réel font l'objet d'une confrontation entre les élèves et l'enseignant. C'est ce troisième type qui peut permettre aux élèves de bâtir leurs propres relations avec le réel et de devenir capables de penser différemment de l'enseignant, d'agir différemment.

Ce troisième type correspond par exemple aux études du milieu, aux analyses d'une petite région agricole telles qu'elles peuvent être actuellement mises en place dans certains établissements, mais c'est une démarche valable pour n'importe quel réel.

Dans ce cas, il peut se produire un effet de non savoir de l'enseignant à l'égard des questions embarrassantes que le réel suscite chez les élèves. L'enseignant n'est plus la source unique du savoir ou le bon informateur ; peut-être faudra-t-il interroger d'autres sources (des documents déjà constitués, d'autres personnes, etc...). Le réel devient porteur de question non prévues à l'avance.



- (1) : Enseigné et enseignant ont le même statut à l'égard du réel
- (2) : Confrontation des analyses
- (3) : Autres sources de savoir
- (4) : L'enseigné construit sa propre vision du réel, élabore ses propres normes.

Il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur sur ces trois types de rapports. L'important est de savoir que les aptitudes acquises par l'enseignant seront fondamentalement différentes entre ces trois types.

Dans le deuxième type, l'autonomie de l'élève est faible : les préalables, le choix du réel, l'exploitation qui en est faite, laissent peu d'initiative aux élèves.

Dans le troisième type, il y a un plus grand degré d'autonomie et la démarche est différente : les préalables consistent en la formulation d'hypothèses, en l'acquisition d'outils d'analyse ; le contact avec le réel infirmera ou confirmera certaines hypothèses émises, en induira d'autres qui nécessiteront un retour sur le «terrain», etc...

## II - LES DIFFICULTÉS D'UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE DU RÉEL :

Le réel n'est pas cloisonné en disciplines. Mais sa complexité rend nécessaire l'intervention de plusieurs outils d'analyse. Par conséquent, les seules raisons qui rendent nécessaire la pluridisciplinarité sont fournies par les exigences du réel. La pluridisciplinarité n'est pas une mode ; elle n'est pas meilleure en soi que la coexistence de plusieurs disciplines qui s'ignorent (après tout : «à chacun sa propre cohérence»). Le problème n'est pas là : l'agriculteur dans son métier sera confronté à un réel complexe : la coexistence de disciplines qui s'ignorent ne peut pas lui permettre de maîtriser ce réel ; on ne peut donc pas se satisfaire d'une formation où chaque discipline n'apporterait que ses propres outils d'analyse, ses propres critères ou normes à l'égard du réel, à charge pour l'élève de faire les ponts, c'est à dire de trouver des solutions. Il faut admettre que les ponts entre les disciplines sont aussi essentiels que les apports propres à chaque discipline. Qui fera les ponts ? Qui arbitrera entre tous ces critères ? prenons des exemples :

— Le professeur de machinisme énonce des règles de bonne conduite du matériel : il faut le graisser et le mettre à l'abri après usage ; il faut exécuter tel travail à telle vitesse ; il ne faut pas tasser le sol...

— Le professeur de phytotechnie énonce des règles quant aux dates optimum où certains travaux (semis, traitements...) doivent être exécutés en fonction du stade de développement de la plante, quant aux exigences des plantes vis à vis de la structure du sol, etc...

— Le professeur de zootechnie dit qu'il faut ménager des temps de repos à une pâture..., que la valeur alimentaire varie selon le stade d'exploitation, etc...

— Le professeur d'économie énonce des règles de bonne gestion en précisant par exemple que l'optimum technique n'est pas l'optimum économique...

Bref, chacun dans sa discipline énonce un code de bonne conduite et les conditions optimales d'action. Or, l'agriculteur dans la pratique, s'il a besoin de normes, s'il a besoin de connaître les conditions optimales de la mise en œuvre des techniques de production, a aussi besoin de stratégie d'action et d'estimation des risques encourus : c'est ainsi que ses contraintes, les aléas qu'il

rencontre, ses moyens de production en quantité limitée font qu'à un moment donné, il exécutera certains travaux dans des conditions défavorables : tel professeur ou tel technicien dira qu'il s'agit alors d'un point faible de l'exploitation eu égard aux propres critères ou normes de sa discipline. Or, quel intérêt y a-t-il à mettre l'accent sur un point faible (ou fort) dès lors que la solution, c'est à dire la ligne d'action adoptée par l'agriculteur, faute de pouvoir satisfaire à toutes les conditions d'optimalité ou de normalité, comporte nécessairement des points forts et des points faibles, et donc une balance avantage/coût.

Il faudrait alors passer de la notion de point faible (sans intérêt en soi pour l'agriculteur) à la notion de point vulnérable ou point clé). Il faut admettre en effet que les décisions de l'agriculteur se situent à un niveau différent de celui du diagnostic de l'enseignant ou du technicien : les points forts sont définis par des critères propres à chaque discipline ; les points vulnérables font référence aux solutions adoptées par l'agriculteur qui s'insèrent toujours dans une situation (contraintes) et pour des objectifs qui lui sont propres. L'agriculture n'est pas purement et simplement le terrain d'application de l'agronomie : c'est une activité autonome qui a ses règles et ses finalités différentes de celles de l'homme de sciences.

Dès lors, la formation du futur agriculteur ne peut pas se contenter d'être seulement l'énoncé d'une batterie de critères de bonnes conduites propres à chaque discipline, en faisant l'hypothèse que l'élève, quand il sera agriculteur, sera capable de résoudre lui-même ses problèmes. Dans la mesure où ces critères sont contradictoires (dès l'instant où il existe des contraintes et des projets), la formation doit aussi avoir pour objectif d'aider l'élève à concevoir des solutions et donc améliorer sa capacité à prendre des décisions en fonction de ses propres projets.

Enfin, l'exploitation agricole n'est pas la juxtaposition pure et simple d'activités indépendantes : il y a des phénomènes d'interaction, des phénomènes de régulation (réaction aux aléas...) qui font qu'une exploitation ne peut être analysée par des disciplines cloisonnées : là encore, qui parlera des interactions ? Qui parlera des relations entre les éléments du système ? Le problème trouve sa solution dès lors qu'on favorise la confrontation de l'élève à la réalité, à la compréhension globale de l'exploitation. Mais cela ne suffit pas, il faut aussi une équipe d'enseignants pluridisciplinaire.

La pluridisciplinarité ne se définit pas seulement par l'intervention ensemble de plusieurs disciplines ou par l'intervention organisée des disciplines dans le temps. La pluridisciplinarité est d'abord l'attitude des enseignants qui se concertent en permanence parce qu'ils ont un objectif commun : former des agriculteurs.

E. MARSHALL

mars 1977

# inrap 29

---

Documentation

Bibliothèque

Informations

---

Serge JEANNERET - INRAP 2 rue des Champs Prévois 21000 DIJON

---





## CARREL CET INCONNU

*Jean Jacques ANTIER*

Alexis Carrel fut tout à la fois un chirurgien très expérimenté, un biologiste digne du prix Nobel qu'il obtint en 1912, un moraliste, un philosophe et un grand croyant. Jean Jacques Antier nous conte ici ce que fut la vie exemplaire de cet homme complet qui fut toute sa vie préoccupé par la recherche de la Vérité. Cette vérité qu'il chercha sur deux voies parallèles : la science et la foi. La première représentait pour lui la logique, le rationnel, le connaissable et l'intelligence.

Mais une intelligence qui ne peut expliquer que la partie superficielle des choses, qui ne peut en aucune manière comprendre la vie, même s'il s'agit de l'intelligence d'un chercheur biologiste. La seconde signifiait tout simplement que quelque chose de supérieur doit exister, quelque chose qui fait que l'homme est plus qu'une plante ou une bête et qui permet de voir bien au-delà des lois de la science. L'auteur écrit à la page 13 que "là où bute l'intelligence, l'intuition issue de l'amour emporte l'homme au-delà de ses limites apparentes" ; une phrase que Carrel n'aurait sûrement pas démenti, lui qui fut toute sa vie obsédé par la rencontre et la conciliation de ce qu'il y avait en lui de rationnel et d'affectif, de scientifique et de croyant, de logique et de sentiments. S'il considéra souvent la science et la foi comme irrémédiablement opposées, s'il estimait parfois que la dualité n'était qu'apparente, on peut dire que la grande aventure de sa vie fut la recherche de l'équilibre idéal entre la vie matérielle, intellectuelle et spirituelle.

Tel est l'objet de ce livre qu'en des temps parfois troublés bien des personnes devraient lire.

Sur le plan scientifique l'apport d'A. Carrel est immense. On lui doit la découverte de la suture des vaisseaux qui permit à la chirurgie cardiaque de faire d'énormes progrès, et sans laquelle il ne serait pas question actuellement de transplantations d'organes. La culture des tissus lui valut le prix Nobel en 1912. Il mit également au point, sur le front de la première guerre mondiale, une méthode révolutionnaire de stérilisation des plaies. Il faut citer également ses travaux en physiologie cellulaire, en virologie, et sur le cancer. Encore faut-il remarquer que cette énumération ne concerne que les recherches importantes.

Pareil talent, révélé d'ailleurs très tôt, aurait dû lui ouvrir de nombreuses et surtout de grandes portes. Mais en cherchant bien plus et bien mieux que des résultats scientifiques, A. Carrel chercha surtout les difficultés. En décrivant une guérison miraculeuse dont il fut témoin à Lourdes, il s'attira les foudres des grands patrons qui faisaient et défaisaient "les carrières" dans le milieu hospitalier de Lyon au début de ce siècle, et dont l'athéisme ne les portait guère à croire aux miracles. Envoulant toujours être libre et indépendant, il s'attira des inimitiés du clergé duquel pourtant il était si proche. Pendant la majeure partie de son existence il fut considéré comme n'étant ni de gauche, ni de droite, et rejeté d'un côté et de l'autre. Certes, il reçut la consécration suprême pour un homme de science, mais huit années après s'être expatrié en Amérique pour fuir un milieu qu'il détestait et qui d'ailleurs le lui rendait bien. Lorsqu'A. Carrel tenait des propos du genre "le recrutement des professeurs se fait beaucoup plus grâce à leur habilité oratoire et leur talent diplomatique que pour leur valeur

vraie", ou bien, au sujet des médecins militaires de la première guerre mondiale, "les médecins ne sont jamais jugés pour leurs connaissances techniques mais au point de vue administratif" on ne peut guère affirmer qu'ils pouvaient être bien accueillis dans certains milieux ! Le fait qu'il se soit également beaucoup intéressé aux phénomènes parapsychologiques n'était pas fait pour arranger les choses du côté de la science officielle peu portée à attacher de l'importance à la transmission de pensée.

Bien souvent on pense en lisant cet ouvrage à un autre grand savant et homme illustre qu'A. Carrel rencontra d'ailleurs une fois : A. Einstein.

On retrouve souvent le même anticonformisme, les mêmes tourments, la même préoccupation de ne considérer la science que comme un moyen d'améliorer le sort de l'humanité, la même importance accordée à la réflexion et à la méditation et aussi le même sentiment vers la fin de leur vie d'avoir été inutile malgré une existence pourtant bien remplie. Lorsqu'A. Carrel écrit dans son journal "la découverte de la loi de l'amour mutuel est infiniment plus importante que celle de la gravitation. C'est le seul ciment capable d'unir les hommes entre eux, et d'unir l'individu à sa propre vie et à l'univers" on ne peut s'empêcher effectivement de penser au célèbre physicien.

On attachera beaucoup d'intérêt également à la relation par l'auteur de la guérison miracle dont Carrel fut le témoin privilégié à Lourdes en 1902 et qu'il évoqua en son temps dans "le nouvelliste de Lyon". De même à la rencontre et à la coopération avec Charles Lindbergh lequel situait Carrel à mi-chemin entre le monde matériel et spirituel.

L'ouvrage se termine par des annexes très intéressantes consacrées à la chronologie de la vie d'A. Carrel, à des témoignages de diverses personnalités, et comme nous l'avons déjà indiqué, à l'oeuvre scientifique d'un grand médecin biologiste, qui fut moins préoccupé de percer le mystère des lois scientifiques de la vie que de la remplir le mieux possible.

*Carrel cet inconnu - Jean Jacques ANTIER - 207 pages*

*Editions S.O.S. 1974 - 33,10 F*

## LE MOUTON ET SES MALADIES

Comment reconnaître et traiter les principales maladies du mouton

*traduit et adapté par A. CONSTANTIN*

Voici un ouvrage qui pourra rendre de grands services à la fois aux éleveurs et bien sûr aux enseignants. Il est certes traduit de l'anglais, mais certaines parties ont été adaptées aux données propres de notre pays. Il ne s'agit donc pas d'une traduction littérale. Pour les 65 maladies évoquées ici, on retrouve pour chacune d'elle le même plan, à savoir : les causes de la maladie, les symptômes, le traitement et la prévention. Sans qu'il soit question d'étude fondamentale, nous dirons néanmoins que ce livre correspond à une excellente mise à jour. De plus il est abondamment illustré de photographies qui auraient toutefois été plus explicites en couleur. Nous en reproduisons ci dessous le sommaire.

### PLAN DE L'OUVRAGE

- Troubles métaboliques
- Maladies dues aux clostridies
- Maladies transmises par les tiques
- Les autres maladies des agneaux
- Les maladies parasitaires
- Les maladies du pied
- Troubles de la reproduction
- L'agneillage et ses problèmes
- Les autres maladies du mouton

*Ed. Maloine S.A. - 182 pages - 88 F*

Cet ouvrage a été acquis par la bibliothèque de l'INRAP où il peut être emprunté aux conditions habituelles.

Dans la même collection existent également les titres suivants

- La médecine vétérinaire pour l'éleveur de porcs
- Le cheval et ses maladies
- Le chien et ses maladies

## FRANZ KAFKA

*Bibliothèque de la Pléiade - Gallimard*

La disparition de Franz Kafka, le 3 juin 1924 au sanatorium KIERLING près de Vienne, passa totalement inaperçue dans le monde littéraire de l'époque, y compris dans celui de Prague qu'il avait pourtant fréquenté. Ceci n'a rien d'étonnant si l'on songe que seul un recueil de nouvelles intitulé "La Métamorphose" et quelques textes de moindre importance furent publiés de son vivant. Curieux auteur et écrivain qui ne vécut que pour la littérature, que pour le bonheur d'écrire devrait-on dire, mais qui répugnait à publier ses écrits et qui souhaita avant de mourir prématurément que tous ses manuscrits soient détruits. On sait que Max Brod, son meilleur ami et exécuteur testamentaire, passa outre ses dernières volontés et révéla ainsi une oeuvre, certes peu volumineuse, mais d'une intensité et d'une pureté inégalables.

Un demi-siècle après sa mort, Franz Kafka fait donc son entrée dans la célèbre bibliothèque de la Pléiade avec l'édition d'un premier volume qui regroupe "L'Amérique", "Le Procès" et "Le Château" c'est à dire ses trois romans publiés initialement entre 1925 et 1927. Tout a été dit et écrit ou presque sur cet écrivain hors du commun, sur sa vie, sur son oeuvre que François Mauriac qualifia d'inhabitable, dont chaque ligne évoque la même atmosphère de solitude et de fatalité, et où le quotidien le plus banal est toujours intimement mêlé à l'irréel pour toujours donner cette impression d'étrange, voire de fantastique.

Un chercheur suédois Harry Järv a ainsi recensé plusieurs milliers de travaux : des ouvrages, des essais, des thèses de doctorat etc... consacrés au célèbre auteur tchèque. Les personnages Kafkaiens ont ainsi été analysés, leur comportement disséqué et redisséqué de nombreuses fois. Quant aux interprétations de l'oeuvre, si toutes se recoupent plus ou moins, elles n'en sont pas moins très diverses. On a dit que Kafka était timide et craintif, ce qui semble évident. On a dit que le sentiment de culpabilité qu'il éprouva toute sa vie vis à vis de son père explique bien des chapitres de l'oeuvre : cela apparaît certain, surtout après la lecture du "Procès". Quant à la solitude qui est le lot de tous les héros de Kafka elle a été imputée à l'isolement dans lequel il évolua toute sa vie ; ceci est incontestable quand on sait que Kafka était isolé dans la société, puisque d'origine allemande il vivait dans la Bohême de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle, isolé sur le plan religieux puisqu'il appartenait à la minorité juive de Prague, isolé également dans sa famille, qui si l'on excepte l'une de ses soeurs, le détestait et détesta d'ailleurs ses premiers écrits. Ajoutons que ces couloirs poussiéreux, cette atmosphère de bureaucratie, de règlements que l'on retrouve à chaque page de l'oeuvre de Kafka sont sans aucun doute identiques à tout ce qu'il cotoyait en tant que docteur en droit dans sa vie professionnelle. En fait la vie et l'oeuvre sont inséparables. Qui pourrait croire que le Kark Rossmann de "L'Amérique", le Joseph K. du "Procès" et le K. du "Château" ne sont pas un seul et même personnage : Franz Kafka lui-même ? d'ailleurs beaucoup ont cru trouver une interprétation unique de son oeuvre dans son journal intime et sa correspondance. Mais il n'écrivait pas différemment à Milena Jesenska et Félise Bauer que dans "Le Château" ou "L'Amérique". Et sans doute n'y a-t-il pas d'interprétation véritable de l'oeuvre. Il reste alors tous ces personnages confrontés à une situation tout à la fois banale et nouvelle pour eux : c'est Karl Rossmann qui est simplement obligé par son père de

s'expatrier en Amérique pour avoir été séduit par une bonne, c'est K. l'arpenteur qui vient au château pour tenter d'avoir une confirmation de son nouvel emploi, c'est Joseph K. qui peu après son réveil est arrêté par deux policiers pour être l'auteur d'un crime qu'il n'a manifestement pas commis. Tous bien sûr vont agir ou réagir. Tous vont faire des projets, faire preuve de bonne volonté et de volonté. Mais tous échoueront. Ils ne feront jamais qu'aller de labyrinthes en labyrinthes, d'échecs en échecs, d'incertitudes en incertitudes en se heurtant à des règlements et bien d'autres choses. Si une aide se présente, elle ne sera jamais finalement qu'un obstacle supplémentaire, tel Barnabé le messager du château qui ne fait que renseigner et égarer. Le héros kafkaïen sera toujours face à des étrangers avec qui toute tentative de communiquer s'avouera vaine. Quoi qu'il fasse, il sera toujours en conflit avec le monde qui l'entoure et par conséquent seul. S'il doit prendre une décision qui pourrait éventuellement améliorer sa situation il sera dans l'incapacité de la prendre soit à cause de la fatigue, soit parce que ce sera la nuit, soit pour toute autre raison. Jamais il ne pourra revenir en arrière, et pourtant, où qu'il aille, il sera toujours éconduit.

Personne d'autre que Kafka n'a aussi bien dépeint l'incompréhension et ce que l'on nomme incommunicabilité. Personne n'a mieux décrit l'irruption de l'irréel dans le quotidien et ce que peut être un univers concentrationnaire.

Que l'on opte pour telle ou telle interprétation de l'oeuvre de Kafka, allégorique ou religieuse par exemple, il reste ses livres dont Milena Jesenska, journaliste tchèque, traductrice et amie de Kafka, a dit qu'"ils dépeignaient les horreurs des incompréhensions mystérieuses et des torts sans cause qui opposent les hommes" et qui "laissaient une impression d'un monde si complet qu'il n'est plus nécessaire d'ajouter un seul mot".

KAFKA - L'Amérique - Le Procès - Le Château - Bibliothèque de la Pléiade  
Gallimard - 1354 pages - 120 F

- Pour une éventuelle étude d'un texte de Kafka en classe on pourra se reporter aux numéros 2 et 3 du 1er et 15 octobre 1975 de l'école des lettres - second cycle - (consacrés au recueil de nouvelles intitulé "La Métamorphose")

- Pour une étude approfondie de l'oeuvre de Kafka, il faut citer le numéro 511/512 (nov. et déc. 1971) de la revue "Europe" intégralement consacré à l'oeuvre de Kafka.

Les "DOSSIERS ET DOCUMENTS" du journal "Le Monde"

Tous les enseignants connaissent le quotidien "Le Monde", ainsi que "le " "Monde de l'éducation", voire "Le Monde diplomatique". Mais peut être connaissent-ils moins les excellents dossiers et documents. Cette publication mensuelle fait le point sur deux thèmes qui peuvent être d'actualité ou consacrés à des problèmes dignes d'intérêt. Ainsi le dernier numéro paru comporte deux dossiers, l'un sur la défense des consommateurs et l'autre sur les palestiniens. Les enseignants qui travaillent ou font travailler leurs élèves sur dossier pourront faire tout leur profit d'un abonnement, d'ailleurs peu coûteux, à cette publication. Nous signalons ci-dessous les numéros encore disponibles et leur contenu

- n° 37 - La défense des consommateurs - Les palestiniens
- n° 36 - La politique de la santé - La mer convoitée
- n° 35 - La sécheresse en France - La télévision en question
- n° 34 - Allemagne fédérale : la puissance économique - la vie politique italienne
- n° 33 - L'aménagement du littoral - L'olympisme en question
- n° 32 - Le vin en France - Les marginaux de la foi
- n° 31 - La vie politique aux Etats Unis - Le commerce de détail
- n° 30 - Le parti communiste français - Les petites et moyennes industries
- n° 29 - Les immigrés en France - Etats Unis : l'économie dominante
- n° 28 - La sécurité sociale : qui va payer ? - La montagne
- n° 26 - L' de Franco - Le téléphone
- n° 24 - Armées et pouvoir - La publicité
- n° 23 - Le terrorisme politique - Le sport en France
- n° 22 - Les femmes en France
- n° 21 - La police - Le troisième âge
- n° 20 - Les nouveaux riches du pétrole - Le cinéma contemporain
- n° 19 - L'énergie nucléaire - La faim dans le monde
- n° 18 - Les libertés publiques - L'inflation en France
- n° 17 - L'église en France - L'Inde
- n° 16 - La Chine aujourd'hui - L'aménagement du territoire
- n° 15 - La presse écrite en France - Le crédit
- n° 14 - Les conflits sociaux en France - La pollution
- n° 13 - L'Europe verte -- Le tourisme international
- n° 12 - Le développement de l'Algérie - Les grands travaux dans le monde
- n° 11 - Les forces armées en France - Les français et la fiscalité.

Abonnement d'un an pour un exemplaire : 25 F - Chaque numéro coûte 2,50 F  
S'adresser au service des abonnements - 5 boulevard des italiens  
75427 Paris Cedex 09

## Protection des cultures et sécurité de l'alimentation

La protection des cultures et la sécurité de l'alimentation sont pas deux choses forcément incompatibles... à condition de prendre certaines précautions comme le montre ce dossier. Outre une série de 20 diapositives commentées, il comporte deux brochures relatives, d'une part aux produits chimiques utilisés en agriculture et susceptibles de nuire à l'homme ainsi qu'au gibier, et d'autre part à la contamination du lait, une planche concernant les produits de traitement et leur mode d'emploi, une documentation sur les précautions d'emploi des produits antiparasitaires à usage agricole et un document intitulé "protection des cultures et sécurité de l'alimentation" consacré essentiellement à la protection de la santé des consommateurs.

*S'adresser au centre d'études et d'informations - 2 rue Denfert Rochereau  
92100 - Boulogne*

*(revue "Avenirs" numéro 274/275 de mai-juin 1976)*

Réalisé par Marie Hélène Mérino, ce numéro est entièrement consacré aux exploitants agricoles et à tout ce qui peut s'y rattacher. Certaines parties présentent un caractère technique, d'autres sont des témoignages (par exemple le témoignage d'un berger en Alsace) ou des exemples illustrant des domaines particuliers (vie d'un exploitant polyvalent ou exemple d'une entreprise horticole).

La qualité rédactionnelle et la diversité des sujets évoqués font que ce document est particulièrement réussi. Nous signalons ci-dessous les grandes lignes du sommaire.

- Aspects de l'agriculture française (différents types d'entreprises agricoles, l'agriculture de groupe, l'agriculture intégrée, etc...)
- Les cultures spécialisées (essentiellement l'horticulture, les cultures maraîchères et la viticulture)
- L'élevage
- La forêt
- Retour à la terre
- La formation des exploitants (l'enseignement agricole, la formation continue, les formations supérieures agricoles, les apprentis, etc...)

Une annexe présente les adresses des inspections régionales d'agronomie, des directions départementales de l'agriculture et de nombreux autres organismes.

*Les exploitants agricoles - Avenirs 274/275 - Abonnement annuel 10 numéros  
65 F - BP 102-05 - 75225 Paris Cedex 05*

## Les toxicomanies

### 2. L'intoxication par l'alcool

S'ajoutant à celles déjà parues et signalées d'ailleurs dans les précédents numéros du "Bulletin INRAP" voici une nouvelle bibliographie réalisée par le centre national de documentation pédagogique (ex. INRDP). Elle concerne, comme l'indique son titre, l'intoxication par l'alcool. Le premier volet avait été consacré au tabac et le troisième à paraître aura pour thème "les drogues naturelles et synthétiques". Comme les précédentes, cette bibliographie signale plusieurs dizaines de références classées et elle est gratuite.

*Bibliographie analytique - Les toxicomanies*  
2. L'intoxication par l'alcool - 95 pages - 1977  
CNDP 29 rue d'Ulm - Paris V

### Dossier "Elections municipales"

Lorsque ce numéro paraîtra les résultats des élections municipales seront sûrement connus. Toutefois il ne sera peut-être pas trop tard pour certains enseignants, et nous pensons plus spécialement aux animateurs socio-culturels, d'initier leurs élèves aux questions relatives à la vie locale. Ce dossier a été réalisé à partir de périodiques reçus à la bibliothèque de l'INRAP et il pourra éventuellement être complété par les élèves eux-mêmes. Il est essentiellement composé des numéros suivants :

- Revue "Pour" n° 52/53 janv. fév. 1977 - La démocratie locale
  - Le Monde - Dossiers et documents - n° 38 fév. 1977 - Les communes
  - Revue "Après demain" n° 190 janv. - La vie municipale
  - Le Particulier - n° 517 fév. 1977 - Elections et partis politiques français
  - Economie et humanisme - n° 233 janv. fév. 1977 - Pour un véritable pouvoir local
- etc...

Tous ces documents étant parus récemment il était bien évidemment impossible de réaliser ce dossier plus tôt. Pour l'emprunter il suffit de s'adresser à la bibliothèque de l'INRAP (M. Jeanneret).

### Documentation audio-visuelle

Pour répondre à un vœu souvent exprimé par des enseignants biologistes, la cinémathèque de l'INRAP vient de s'enrichir des trois nouveaux films suivants, en version 16 mm.

- La macromolécule d'A.D.N.
- La duplication de l'A.D.N.
- La synthèse d'une protéine dans la cellule.

Ces films peuvent être empruntés aux conditions habituelles (Prêt gratuit et pour 10 jours). Il est recommandé de solliciter le prêt une dizaine de jours avant la date prévue pour la projection.



---

PROPOSITIONS DE COMMUNIQUE

---

Un colloque "Ergonomie et Amélioration des Conditions de Travail en Agriculture" se tiendra à Rodez les 29 et 30 avril 1977.

Il est organisé par l'I.R.A.C.T. à la demande du Comité "Recherche Scientifique sur l'Amélioration des Conditions de Travail" (R.E.S.A.C.T.) de la Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique (D.G.R.S.T.).

Il sera placé sous le haut patronnage du Ministère de l'Agriculture avec le parrainage de la Société d'Ergonomie de langue française.

Les objectifs de ce colloque sont :

- faire le point sur les études et les recherches menées en France et dans les autres pays dans le domaine de l'ergonomie et des conditions de travail en agriculture.
- favoriser, avec les responsables professionnels agricoles, des actions d'amélioration des conditions de travail.

THEMES

Le rôle et la place de l'ergonomie dans :

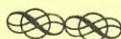
- 1- la pénibilité du travail agricole ;
- 2- les équipements et les matériels agricoles ;
- 3- l'hygiène, la sécurité et la médecine du travail en agriculture ;
- 4- l'organisation du travail en agriculture
  - rôle et fonction des différents travailleurs
  - prévision et organisation du travail
  - nouvelles formes d'organisation du travail
- 5- les conditions de vie et de travail ;
- 6- ergonomie - économie - écologie en agriculture :  
inter-relations et particularismes

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser à  
l'I.R.A.C.T. 39, allées Jules Guesde - 31000 TOULOUSE

Téléphone : 53.02.35 Poste 44



I. N. R. A. P.



Au service de l'Enseignement Agricole

Bulletin de l'Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques

---

Conditions d'abonnement (4 numéros pour une année scolaire)

**Lycées Agricoles**

4 abonnements groupés, ce qui permet de laisser un exemplaire à la bibliothèque, un à la salle des professeurs et de répartir les fascicules des deux autres entre les professeurs. ....	110 Francs
--	------------

**Collèges Agricoles Publics**

2 abonnements groupés .....	60 Francs
-----------------------------	-----------

Abonnement supplémentaire .....	20 Francs
---------------------------------	-----------

Autres abonnés .....	35 Francs
----------------------	-----------

Adresser la correspondance au rédacteur du bulletin :

O. HATZFELD  
I.N.R.A.P. Rue des Champs Prévois 21000 - DIJON

**MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE**

**inrap**