

La mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole

L'enseignement agricole revendique comme une de ses spécificités la pluridisciplinarité. Elle est inscrite dans les référentiels d'enseignement et des moyens horaires importants lui sont attribués. La mise en œuvre de ce choix pédagogique n'apparaît cependant ni évidente ni limpide, si l'on en juge par un taux de non-réponse significatif (28 %) voire de refus explicite de cette démarche (8 refus et 45 séances observées) à un courrier de l'Inspection relatif à l'observation d'une séance pluridisciplinaire. Deux sources d'information ont été mobilisées pour évaluer la mise en œuvre de la pluridisciplinarité : d'une part, l'observation de séances pluridisciplinaires, d'autre part l'étude de deux modules pluridisciplinaires. Leur exposition détaillée est au fondement de la présentation de dix recommandations pour améliorer la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Mais, pour prendre la mesure de l'état actuel de la pluridisciplinarité, il importe d'abord de la resituer dans l'histoire de l'enseignement agricole.

1. Genèse et évolution de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole

1.1. La genèse

La pluridisciplinarité est une pratique qui est inscrite depuis bientôt trente ans au cœur du projet pédagogique de l'enseignement agricole. Pourquoi ?

Parce que la pluridisciplinarité est le chemin qui permet de développer chez les élèves une intelligence de la complexité et une intelligence de l'action, composantes indissociables des métiers auxquels prépare l'enseignement agricole. Aucun savoir disciplinaire pris isolément ne permet en effet de rendre compte des objets complexes qui sont les supports de l'enseignement agricole, que ce soit un agrosystème, un paysage, un terroir, un bassin versant ou une exploitation agricole. La complexité de ces objets vient du fait qu'ils associent tout à la fois le biotechnique, l'économique, le social et le culturel, que leur gestion nécessite de raisonner en situation d'incertitude, de penser l'action à des échelles de temps et d'espace différentes.

Ceci explique les raisons pour lesquelles l'enseignement agricole, tel qu'il a été mis en place à la suite de la loi d'orientation agricole de 1960, a fait une large place à la pluridisciplinarité dans son projet pédagogique, d'une part en

lui consacrant un quota horaire important dans les programmes d'enseignement, d'autre part sur un plan institutionnel, en créant deux centres d'étude du milieu à finalité pédagogique : l'un se trouvant en zone littorale en Bretagne à Fouesnant, créé en 1966, l'autre situé en zone de moyenne montagne dans les Cévennes à Florac (1970). Ces deux centres ont marqué et continuent de marquer la mémoire de l'enseignement agricole comme espaces de créativité et d'innovations pédagogiques et comme centres d'initiation aux pratiques interdisciplinaires centrées sur l'étude du milieu, l'environnement, les territoires... pour des groupes d'élèves accompagnés de leurs enseignants.

Par ailleurs, l'expérimentation pédagogique FoCEA (Formation des chefs d'exploitations agricoles), conduite par l'Institut national de recherche et d'applications pédagogiques (INRAP) de 1975 à 1980, a laissé des traces durables dans l'enseignement agricole : elle a permis de jeter les bases d'une pédagogie de l'action nécessaire à la formation initiale des agriculteurs, de mettre au point la méthode dite d'« approche globale de l'exploitation agricole » et de construire les formations agricoles à partir d'une analyse des métiers et non à partir des seuls découpages disciplinaires.

L'histoire des trente dernières années montre donc bien que la pluridisciplinarité a toujours été légitimée dans l'enseignement agricole comme une composante essentielle de sa culture, et inscrite très concrètement dans ses pratiques. Mais si, en principe, la pluridisciplinarité va de soi par rapport à la question du « pourquoi » ? elle va moins de soi pour la question du « comment » ? D'où l'intérêt d'une telle étude sur les pratiques concrètes en la matière.

1.2. L'évolution des préconisations officielles

1.2.1. L'interdisciplinarité dans le BTSA Techniques agricoles et gestion de l'entreprise (TAGE)

Créé en 1971, le BTSA TAGE a été délibérément voulu par ses concepteurs comme interdisciplinaire, c'est-à-dire en rupture avec la seule logique disciplinaire, tant au niveau de la formation que de l'évaluation finale. 320 heures de « travaux interdisciplinaires » sont prévues et représentent donc près de 25 % du temps total de formation (1360 heures), « temps devant être utilisé par une ou plusieurs disciplines quelle qu'en soit leur nature, en fonction du planning d'enseignement consacré au rapport, à des visites et à des activités servant de point d'appui aux cours et déterminés en fonction de la progression de l'enseignement... L'objectif à atteindre est de fournir des points d'appui à l'enseignement de façon à favoriser la formation globale et équilibrée de l'élève en développant son sens de l'observation, ses méthodes de raisonnement, son

esprit critique et son jugement. Cette option de formation qui met l'accent sur « les liaisons indispensables à faire entre disciplines » était confirmée par l'examen : quatre des six épreuves terminales avaient une forme interdisciplinaire.

1.2.2. La pluridisciplinarité dans le Brevet de Technicien agricole option Conduite de l'exploitation agricole (BTAO CEA)

Dans ce nouveau BTAO CEA issu de l'expérimentation FoCEA et institué par l'arrêté du 31 juillet 1979, les travaux pluridisciplinaires sont organisés sous trois formes différentes :

- la préparation et l'exploitation des stages par l'équipe enseignante. Y sont associées dix disciplines dont les horaires d'intervention sont précisés à titre indicatif ;
- les stages eux-mêmes qui servent de support à l'enseignement technique et économique ;
- un rapport hebdomadaire, des visites d'exploitations ou d'organismes agricoles et des « activités de synthèse portant sur un sujet technique ».

Ainsi, un même objet (l'exploitation agricole) est pris en compte par plusieurs types d'activités pluridisciplinaires, celles-ci étant essentiellement conduites par les enseignants de phytotechnie, zootechnie et économie.

Du BTSA TAGE au BTAO CEA, ce sont les mêmes objets complexes - l'exploitation agricole et la petite région qui l'environne - sur lesquels s'exerce l'inter ou la pluridisciplinarité. En revanche, l'évolution est nette au regard des heures qui lui sont consacrées : l'interdisciplinarité en BTSA TAGE dispose d'une enveloppe horaire globale à gérer, sans que son contenu en soit pré-défini, la pluridisciplinarité en BTAO CEA apparaît au contraire très organisée, la participation des différentes disciplines étant réglementairement spécifiée. Ultérieurement, à partir de la rénovation du Brevet de technicien agricole en 1985, on verra apparaître des modules pluridisciplinaires dans lesquels les collaborations entre disciplines sont *a priori* organisées autour de l'identification d'un objectif général à l'atteinte duquel les diverses disciplines identifiées se doivent de contribuer, chacune dans son champ.

1.3. La pluridisciplinarité d'hier à aujourd'hui

La pluridisciplinarité a été progressivement intégrée dans tous les référentiels de formation, qu'il s'agisse de diplômes rénovés (BTA, BEPA, BTSA) ou de formations nouvelles (Bac techno et Bac pro). L'évolution est double :

- dans l'extension du champ de la pluridisciplinarité à l'ensemble des modules ou des matières. Si cette approche s'est exercée d'abord sur l'étude de l'objet complexe professionnel qu'est l'exploitation agricole, elle s'applique actuellement dans les modules généraux comme dans les modules professionnels ;
- dans la précision croissante des recommandations relatives à sa mise en œuvre.

Les rénovations actuelles visent à assurer une lisibilité plus forte et une cohérence plus nette dans les textes réglementaires en matière de pluridisciplinarité.

1.4. Pluridisciplinarité ou interdisciplinarité ?

L'enseignement agricole parle de pluridisciplinarité, l'Éducation nationale emploie le terme d'interdisciplinarité. Le séminaire « Pluri-interdisciplinarité » qui s'est tenu à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse en avril 1998 a montré que le sens des termes n'est pas stabilisé et qu'il n'y a pas de consensus dans la communauté scientifique et didactique sur une acception commune.

Nous nous appuyerons donc avant tout sur les pratiques pédagogiques observées qui reposent communément sur les caractéristiques suivantes :

- l'éclairage d'une réalité complexe par des approches disciplinaires conjointes et non simplement juxtaposées. Cela peut se traduire par des séances ou séquences dans lesquels des objectifs communs à plusieurs disciplines sont traités de manière à ce que l'élève puisse faire la synthèse des divers apports, dépassant ainsi l'approche purement disciplinaire ;
- le travail de réflexion en équipe sans lequel aucune approche pluridisciplinaire ne saurait exister.

2. Analyse de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité

2.1. L'analyse des séances

Les conclusions de ce rapport sont fondées sur un travail d'observation de séances pluridisciplinaires mené par un groupe d'inspecteurs pendant deux ans. Cinquante-trois séances ont ainsi été concernées, fournissant un échantillon large sinon représentatif des pratiques pluridisciplinaires dans l'enseignement agricole public en formation initiale :

- les établissements sont situés dans 22 régions ;
- malgré la disparité entre le nombre de LPA (18) et de LEGTA (35) observés, l'enquête n'a pas fait apparaître de différences significatives entre ces deux types d'établissement ;
- le niveau IV a été privilégié (19 séances en Bac techno, 16 en Bac pro) sans exclure d'autres niveaux d'enseignement (7 séances en BTS, 2 en BEPA, 1 en seconde et en BTA).

Le dispositif élaboré reposait sur la conjonction de l'observation d'une séance et d'un entretien conduit par deux inspecteurs de deux disciplines différentes. L'Inspection fixait le niveau d'intervention, mais laissait à l'établissement le choix du sujet et des intervenants de la séance. Par ailleurs une rencontre avec l'équipe de direction cherchait à prendre la mesure de la mise en œuvre institutionnelle de la pluridisciplinarité dans l'établissement (les horaires réglementaires sont-ils affectés ? le suivi pédagogique est-il organisé ? les horaires réglementaires sont-ils effectués ?). L'ensemble de la visite - les observations et les entretiens - a fait l'objet d'une restitution à chaque établissement sous la forme d'une fiche technique.

2.1.1. L'organisation institutionnelle

Une organisation compliquée, mais possible

Les référentiels actuels mentionnent clairement les activités pluridisciplinaires et pour chaque module indiquent les thèmes, les horaires, les disciplines. Ainsi, le processus de mise en place des activités pluridisciplinaires requiert la conjonction de deux éléments : la volonté de l'équipe de direction et l'implication de l'équipe pédagogique.

a) Le rôle primordial de l'équipe de direction

- Un investissement réel...

De plus en plus d'équipes de direction sont conscientes de l'importance de ce type d'enseignement dans la formation et s'impliquent donc pour fournir les conditions nécessaires à sa réalisation. C'est ainsi que dans 70 % des filières observées, une plage horaire fixe de 3 ou 4 heures hebdomadaires pour la pluridisciplinarité est inscrite à l'emploi du temps des élèves. D'autres dispositifs favorables ont été rencontrés : sur une demi-journée se succèdent des disciplines complémentaires ; sur une journée entière sont placés travaux pratiques et activités pluridisciplinaires. De la sorte, des créneaux horaires très larges sont potentiellement disponibles pour des activités particulières (visites, sorties, conférences...). La présence de deux enseignants, voire davantage, simultanément ou successivement dans une séance ou dans le cadre d'une

séquence, est maintenant un fait largement reconnu par les chefs d'établissement. Certaines équipes de direction entreprennent de construire des documents préparatoires à la mise en place d'un cycle d'enseignement et de l'année scolaire avec des tableaux prévisionnels des besoins en heures-élèves et en heures-enseignants à partir des heures inscrites dans les référentiels (cours, travaux pratiques et activités pluridisciplinaires). Les documents élaborés sont discutés avec les enseignants dans la majorité des situations rencontrées. Cette bonne volonté des proviseurs et de leurs adjoints se manifeste aussi dans la confiance accordée aux coordonnateurs de filières et aux équipes pédagogiques pour organiser et gérer ces activités, voire pour comptabiliser les heures effectuées. L'exemple le plus courant en est – surtout au niveau BTS – la gestion en autonomie de la plage pluridisciplinaire par le coordonnateur et l'équipe pédagogique.

- ... Mais une perception insuffisante des enjeux

L'inscription d'une plage à l'emploi du temps n'entraîne pas automatiquement la réalisation d'activités pluridisciplinaires. La gestion formelle des moyens l'emporte dans bien des cas sur la finalité pédagogique. Nous avons pu observer que cette plage horaire sert souvent de « fourre-tout » : s'y trouvent alors programmés aussi bien des visites monodisciplinaires ou la venue d'intervenants extérieurs, que la réalisation de CCF ou des remplacements de cours. Il n'est pas rare non plus que seuls certains enseignants (généralement les enseignants techniques) soient libres dans le créneau horaire dévolu à la pluridisciplinarité. Enfin, pour compléter des emplois du temps de services de professeurs, il arrive que l'on attribue avec désinvolture les heures réservées à ces activités sans rechercher de sens ni de cohérence.

La gestion des ressources humaines laisse à désirer quand existent des équipes pédagogiques où des responsabilités fortes sont confiées à des enseignants peu expérimentés, débutants ou contractuels. D'autre part, l'absence de soutien au coordonnateur et la non-reconnaissance de son travail comme de celui des enseignants participant à ces activités (ainsi isolés du reste de leurs collègues non impliqués) traduisent une indifférence pour la pluridisciplinarité réalisée, peu dynamisante pour les équipes pédagogiques.

D'un point de vue institutionnel et réglementaire, il faut déplorer aussi trop souvent l'absence de tout contrôle sur la tenue d'enregistrements comme le cahier de textes. Plus fondamentalement, trop rares sont les proviseurs qui, conscients de l'importance de la pluridisciplinarité, ont inscrit ce type d'activité dans le projet de leur établissement.

b) La nécessaire implication de l'équipe pédagogique

- L'atout de l'expérience acquise

Dans la majorité des établissements, les rénovations des diplômes ont créé une dynamique de réflexion et de concertation sur la pluridisciplinarité et les finalités des formations. Si certaines équipes qui pratiquaient déjà couramment la pluridisciplinarité en BTA et BTSA se sont installées dans la routine ou se sont contentées d'une réflexion superficielle, d'autres ont pu trouver un élan nouveau dans ces programmes actualisés ou renouvelés. La lecture et l'analyse conjointe de la totalité des référentiels de programme par l'équipe de direction et les enseignants ont ainsi souvent permis de mieux comprendre les finalités d'une formation et de l'articuler autour de points forts fédérateurs. En règle générale, les réunions de concertation de rentrée et de sortie sont les moments privilégiés où les enseignants élaborent un planning prévisionnel des activités pour le cycle concerné - l'année, le trimestre, le mois - et choisissent les thèmes de travail les plus pertinents. C'est à cette occasion qu'ils devraient être à même d'établir un bilan de l'action passée.

À défaut d'expérience, le dynamisme et l'implication de jeunes enseignants sont un élément moteur de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Cet engagement renforce la nécessité d'une réelle prise en compte de cette dimension dans la formation initiale des enseignants.

- Le poids des résistances, réticences et négligences

L'absence d'implication de certains enseignants, leur défiance pour ce type « nouveau » d'activités pédagogiques se manifestent par certains points révélateurs :

- lorsque ces enseignants ne possèdent et connaissent du référentiel de formation que les modules concernant leur discipline, et a fortiori aucunement le référentiel professionnel ;
- lorsque les calendriers prévisionnels des activités pluridisciplinaires restent flous aussi bien sur les thèmes à traiter et les objectifs visés que sur les horaires prévisionnels ;
- lorsque la concertation se réduit à des rencontres spontanées autour du café ;
- lorsque la pluridisciplinarité se pratique uniquement au gré des collaborations ponctuelles et des affinités entre enseignants ;
- lorsqu'aucune trace des activités pluridisciplinaires n'est enregistrée dans le cahier de textes.

Les moyens existent : très peu d'enseignants mettent en avant le manque de locaux, de matériels ou de moyens de transport pour justifier les non-programmations d'activités pluridisciplinaires.

Il faut par ailleurs souligner, d'après l'échantillon observé, que les activités pluridisciplinaires d'enseignement général lorsqu'elles sont organisées parais-

sent plus minutieusement programmées et planifiées que les séances pluridisciplinaires techniques. Les aléas climatiques, l'appel à des intervenants extérieurs peuvent expliquer en partie ce constat.

Un dispositif opaque

a) Le décompte des heures de pluridisciplinarité

Si l'inscription à l'emploi du temps des élèves de plages horaires fixes est une pratique courante dans un grand nombre d'établissements, en revanche, le décompte des heures effectuées n'est pas systématique. D'une manière générale, les proviseurs prennent de plus en plus l'habitude de compter de la même manière toutes les heures effectuées par leurs enseignants, que ce soit des heures de cours, de travaux pratiques ou de pluridisciplinarité, une heure face aux élèves = une heure de service. Par contre, les modes de calcul pour ramener ces heures de pluridisciplinarité, heures non régulières, à un horaire hebdomadaire moyen varient d'un établissement à un autre et sont rarement expliqués, de sorte que le décompte de ce type d'heures paraît souvent mystérieux aux enseignants.

b) Le contrôle des heures de pluridisciplinarité

La prévision des heures à effectuer est facilement réalisable, et nous en avons vu plusieurs exemples réussis ; en revanche, le contrôle des heures distribuées et réellement effectuées n'est pas aisé. Certains proviseurs établissent un décompte mensuel, mais la pratique la plus courante est un décompte annuel de ces heures. D'autres proviseurs font confiance aux enseignants et ne prennent en compte que les planifications prévisionnelles pour calculer le temps de service hebdomadaire. Il est vrai que l'absence quasi générale de traces du travail réalisé avec les élèves (cahier de textes avec identification des séances pluridisciplinaires, heures, calendrier des réalisations, bilan des séquences...) ne rend pas la tâche facile. Et c'est souvent au coordonnateur que revient le soin de compter les heures effectivement assurées par les enseignants.

c) La rémunération des heures de pluridisciplinarité

Lorsque le décompte des heures pluridisciplinaires s'inscrit dans l'emploi du temps normal de l'enseignant, leur rétribution ne soulève aucun problème. Par contre, si ces heures apparaissent en heures supplémentaires, les politiques adoptées pour leur paiement sont fort variables, avec cependant une préférence pour le paiement en heures supplémentaires occasionnelles. L'absence de textes réglementaires sur la manière de comptabiliser et de payer ces heures non régulières hebdomadairement mais très facilement pré-

visibles sur une année, a contraint chaque proviseur à trouver localement, en concertation ou non, des solutions plus ou moins justes, plus ou moins réglementaires. Des disparités fortes existent selon les établissements, qu'il s'agisse de la reconnaissance du travail du coordonnateur ou de la rémunération des intervenants extérieurs sur des bases qu'il importe de clarifier.

2.1.2. La mise en œuvre

Les représentations des enseignants

Dans le cadre des inspections individuelles, un questionnaire a le plus souvent été soumis aux enseignants. Cela a permis de disposer d'environ une centaine de réponses exploitables. Malgré le biais que représente la composition de l'échantillon (disciplines sous-représentées, absence de certaines catégories d'enseignants, etc.), des indications intéressantes apparaissent.

a) Le tiers seulement des enseignants interrogés intègre volontairement la pluridisciplinarité dans ses pratiques pédagogiques

30 % des répondants n'ont jamais participé à une action pluridisciplinaire et 15 % ne se sentent pas réellement concernés par cette pratique pédagogique. 15 % aimeraient mettre en œuvre la pluridisciplinarité mais jugent que les conditions n'ont pas été réunies pour passer à l'acte. Plus des 2/3 des répondants affirment avoir participé à au moins une action pluridisciplinaire. Parmi ceux-ci, 30 % ont seulement répondu à une demande et peuvent être regroupés dans la catégorie des « passifs ». 70 % (soit près de la moitié des répondants) semblent avoir intégré la pluridisciplinarité dans leurs pratiques pédagogiques, les « actifs » qu'on peut répartir en « actifs-isolés » (uniquement initiateurs) et en « actifs-intégrés » (initient et répondent aux sollicitations). La catégorie « idéale » - du point de vue de l'efficacité actuelle des pratiques pluridisciplinaires - c'est-à-dire les actifs intégrés représente un peu plus de 3 enseignants sur 10.

b) Du fait du statut conféré à la pluridisciplinarité

Ainsi, malgré le fait que la pluridisciplinarité soit identifiée dans de nombreux référentiels de formation comme un des modes de mise en œuvre des contenus modulaires, les textes réglementaires sont mal connus puisqu'une majorité d'enseignants considère que la pluridisciplinarité est plutôt recommandée qu'exigée.

c) Mais aussi en raison des difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre

La question de son organisation est avancée comme la cause majeure des

difficultés dans la pratique de la pluridisciplinarité. Si cette dernière est affichée et inscrite dans les emplois du temps, sa mise en œuvre n'est pas pensée collectivement au sein de l'établissement. L'entente entre les participants, les problèmes relationnels sont aussi mis en avant. A un niveau moindre (8 % chacune), trois autres causes sont relevées : un manque de formation, une imprécision sur la nature de la pluridisciplinarité, une insuffisance en moyens financiers, en matériel et en heures.

En définitive, les enseignants interrogés ne mettent pas en cause la faisabilité d'un enseignement pluridisciplinaire, mais constatent que sa mise en œuvre nécessite une organisation spécifique qui ne semble pas avoir été réellement envisagée dans certains établissements. Cet enseignement serait traité comme l'enseignement monodisciplinaire, alors que sa nature particulière imposerait un traitement adapté.

Les disciplines

a) Des disciplines très inégalement mobilisées

Sur la base des 45 séances observées, on constate une implication très inégale des disciplines. En se fondant sur leur fréquence dans les séances, on peut distinguer quatre niveaux :

- très fréquemment apparaît l'agronomie, discipline qui est au fondement de l'enseignement agricole et dont le socle est assez large (plus d'une fois sur deux). Si l'on inclut la zootechnie dans le groupe des sciences agronomiques, on obtient 75 % des séances.
- fréquemment, les sciences économiques, qui associent l'économie générale et la gestion, se rencontrent dans près de 40 % des séances ; la biologie et plus précisément l'écologie sont observées une fois sur quatre.
- occasionnellement, la zootechnie (si elle est traitée isolément), l'éducation socio-culturelle et l'histoire - géographie qui sont proposées à l'observation dans près d'un cas sur six. De façon également significative, apparaissent français, agro-équipements, aménagement et génie alimentaire.
- rarement ou jamais : les autres disciplines observées (physique-chimie, documentation, éducation physique) comme la participation du chef d'exploitation, ne sont pas considérées comme significatives. Les langues et les mathématiques n'ont jamais été proposées à l'observation.

b) Des appariements préférentiels

- Les activités pluridisciplinaires sont essentiellement le fait des enseignants techniques.

- Les disciplines générales sont faiblement impliquées. Les sciences de la nature en particulier se réalisent concrètement dans les travaux de laboratoire et non dans des activités pluridisciplinaires, ce qu'illustre parfaitement la biologie pour laquelle l'engagement dans les activités pluridisciplinaires observées concerne essentiellement l'écologie. Deux blocs étanches se manifestent donc, la pluridisciplinarité des disciplines professionnelles (la zootechnie et l'aménagement notamment restent dans le corpus technique) et celle des disciplines générales (français et philosophie par exemple collaborent essentiellement avec éducation socio-culturelle et histoire-géographie).
- Certaines disciplines constituent des pôles générateurs et fédérateurs d'activités pluridisciplinaires. Il en va ainsi des sciences agronomiques et économiques par le biais de l'approche globale des exploitations agricoles. À un moindre degré, la gestion, plus que l'économie générale, s'associe bien avec les activités professionnelles. Du côté des disciplines générales, l'éducation socio-culturelle et l'histoire-géographie constituent des disciplines pivots et font preuve d'une certaine plasticité.

Des « coups isolés », pas de réelle progression ou d'intégration

Dans de nombreux cas, les séances qu'il nous a été donné d'observer sont apparues des séances pluridisciplinaires de circonstance motivées par la venue de l'Inspection. La réalité paraît ainsi en décalage avec les textes, les préconisations des référentiels et les recommandations pédagogiques sont peu mises en œuvre alors que les moyens existent. La réflexion pédagogique et didactique reste superficielle. On a ainsi souvent assisté à une pluridisciplinarité de juxtaposition : sur une même plage horaire, des professeurs se succèdent devant les élèves soit en classe, soit sur le terrain. Leurs interventions successives ont pour cadre commun le même thème, mais elles restent disciplinaires et de type magistral. Si formellement, et conformément à l'étymologie, plusieurs professeurs interviennent ensemble, le thème retenu n'est pas interrogé ou problématisé et les interventions sont faites en parallèle. Même si quelques aménagements sont proposés en donnant par exemple la parole aux élèves sous la forme de petits exposés, la démarche reste de type magistral-participatif avec un mode de communication prédominant du professeur vers l'élève. Les élèves prennent des notes. Interrogés, ils trouvent « sympathique » de voir des enseignants ensemble dans la même salle... Mais le sens d'une telle démarche n'est pas perçu ; sur le fond, les interrelations, l'approche systémique, l'harmonisation des concepts restent à l'initiative des élèves sans aucune aide méthodologique. Ainsi, les bénéfices de telles prestations restent bien hypothétiques, d'autant plus qu'aucune évaluation de ces pratiques n'est mise en œuvre, ni à l'issue des séan-

ces, ni ultérieurement dans les disciplines.

Les réussites sont rares et ce constat un peu rude s'applique à une majorité d'établissements visités. On peut l'expliquer par la conjonction de plusieurs éléments :

- une culture d'établissement qui s'exprime par des routines, voire des oppositions à toute innovation pédagogique ;
- une absence de projet pédagogique spécifique à la pluridisciplinarité ;
- un manque de concertation ;
- des conflits de personnes ou un climat relationnel qui prennent le pas sur toute initiative pédagogique ;
- une absence de formation à la conception et à la mise en œuvre de la pluridisciplinarité...

Les démarches : vers une typologie des séances pluridisciplinaires

Il a donc semblé intéressant de proposer dans un tableau (tab.1) une typologie d'indicateurs susceptibles de qualifier une démarche pluridisciplinaire. Ce tableau n'a pour objectif que de focaliser l'attention de l'équipe enseignante sur ce qui peut être considéré comme les éléments indispensables d'une démarche pédagogique. Pour l'évaluateur ou le formateur, son but est d'explicitier le mode de fonctionnement de l'équipe. Ce tableau à double entrée fait apparaître :

- en ordonnée, des degrés de réussite dans la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Quatre degrés ont été distingués, d'une pluridisciplinarité juxtaposée à une pluridisciplinarité aboutie ;
- en abscisse, les constituants nécessairement mis en œuvre dans une démarche pluridisciplinaire (organisation, contenus, objectifs, méthode pédagogique, relation enseignants/élèves, évaluation).

Ce tableau cherche à identifier à l'aide de quelques repères un profil de fonctionnement. Par là même, il met en évidence les points susceptibles d'évoluer. Les membres des équipes pédagogiques pourraient s'en emparer comme d'un instrument d'auto-évaluation : non seulement la mesure des progrès à réaliser, mais tout aussi bien la valorisation du travail accompli.

Tableau 1. Des indicateurs pour situer une démarche pluridisciplinaire

Aspect organisationnel	Enseignements (contenus, savoir-faire, méthodologiques, pratiques)	Objectifs des enseignants	Méthode	Relation pédagogique dominante	Évaluation	Degrés de réussite
Aucune concertation.	Disciplinaires juxtaposés.	Traiter le programme. Évaluation à court terme (CCF, examen)	Transmissive.	Unilatérale : Professeur / élève.	Disciplinaire des connaissances.	Pluridisciplinarité formelle.
Harmonisation minimum : lecture commune du programme, choix négociés des situations-soutiens.	Disciplinaires avec complémentarités soulignées. Harmonisation des différents objectifs.	Donner du sens, de la motivation. Intéresser l'élève au-delà des contenus.	Dominante transmissive avec recherche de participation des élèves (magistrale participative).	Unilatérale : Professeur/élève. Avec participation ponctuelle des élèves (essentiellement orale).	Disciplinaire avec harmonisation et sujet commun.	Pluridisciplinarité appliquée (par obligation).
Concertation régulière. Recherche commune des méthodes, des démarches et des objectifs d'enseignement.	Disciplinaires et interdisciplinaires. Savoir-faire pris en compte de façon pluridisciplinaire. Cohabitation harmonisée des différentes formes de savoirs.	Élève au centre de la préoccupation pédagogique. Interactivité régulière, expliquée, mise en œuvre. Apprendre à apprendre.	Active.	Bilatérale. Professeur/ élève.	Produit de l'action et du processus nécessaire à son élaboration.	Pluridisciplinarité réfléchie.
L'initiative pédagogique relève d'une recherche commune. Le bilan permet d'acquiescer des préoccupations nouvelles.	Savoirs problématisés en termes de compétences à atteindre.	L'élève acteur de sa formation.	Active avec visée d'autonomie.	Professeur / élèves. Élèves/élèves. Élèves /autres partenaires.	Du produit. De la démarche. Des compétences acquises. Du bilan. Réflexions sur le processus.	Pluridisciplinarité aboutie.

2.2. L'exemple de deux modules pluridisciplinaires

2.2.1. Le module MP 145 du Baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'exploitation agricole, Vigne et vin :

Le module MP 145, intitulé « Vin et terroir », est totalement pluridisciplinaire et fait intervenir *a priori* sept disciplines (biologie-écologie, viticulture, agronomie, œnologie, éducation socio-culturelle, histoire-géographie, économie) pour 50 heures élèves (100 heures enseignants) sur une semaine banalisée, avec une phase de préparation et une phase d'exploitation des données.

Sa mise en œuvre a été évaluée par un questionnaire envoyé à l'ensemble des établissements.

Le bilan de l'enquête

a) Une conformité lâche aux normes

Toutes les disciplines concernées n'ont été représentées que dans quelques établissements. Le nombre des intervenants varie de 3 à 9 selon les établissements pour une moyenne de 6,5 environ. Les enseignants de viticulture-œnologie assurent la plus grosse partie de l'horaire et prennent fréquemment en charge l'organisation de cette activité. La semaine banalisée s'étend sur une trentaine d'heures. Les intervenants extérieurs sont variés (syndicat du cru, viticulteur, maire, universitaire/chercheur...). Ils interviennent par des exposés ou sont rencontrés à l'occasion d'enquêtes ou de visites. Le CDI est la principale source documentaire à laquelle s'ajoute parfois la mise en place d'une recherche de documentation locale. Les destinataires de la restitution sont essentiellement le groupe classe, l'établissement dans 50 % des cas et les partenaires locaux dans 20 % des situations. En général, chaque élève possède un dossier justifiant cette activité.

b) Des zones d'ombre

Si les activités pluridisciplinaires représentent réglementairement dans ce module 60 à 90 % de la masse horaire globale, l'importance de l'horaire mono-disciplinaire mis en place dans certains établissements traduit généralement une participation faible ou inexistante aux activités pluridisciplinaires ou une absence de fonctionnement d'équipe pédagogique. L'articulation avec les autres modules n'est jamais évoquée clairement ce qui indique une insuffisance du travail de préparation entre les différentes disciplines concernées. Le travail de concertation n'est évoqué qu'une seule fois. Les élèves ne sont jamais présentés comme associés à l'élaboration du projet. C'est un projet de l'équipe enseignante, présenté théoriquement aux élèves.

Le déroulement est très sommairement décrit : pour la préparation, on parle davantage du temps (important) de préparation du côté enseignant ; la semaine banalisée donne lieu à un planning ; l'exploitation est souvent renvoyée dans les cours ultérieurs.

Un seul établissement fait état d'une démarche d'évaluation.

c) Un bilan globalement positif pour les enseignants

Ils mettent l'accent sur l'intérêt du module : travail concret, travail de terrain, application et vérification des notions étudiées en cours... autant d'éléments qui intéressent et motivent les élèves. On insiste également sur le bénéfice relationnel pour l'équipe pédagogique (« pour la première fois, l'équipe pédagogique fonctionne dans sa globalité sur une réalisation »), mais rien sur la compréhension globale ! A contrario, le travail de préparation est jugé important et l'organisation complexe.

Perspectives

La conception de la démarche d'enseignement de ce module, comme support d'apprentissage apparaît révélatrice d'une réflexion pédagogique et didactique insuffisante. La réalisation semble orientée davantage par des impératifs matériels (« caser » la semaine, trouver des intervenants, placer les enseignants) que fondée sur les profits escomptés pour les élèves.

a) Penser la place du module dans l'architecture de la formation

Ce module a été réalisé à des époques très diverses de l'année scolaire, avec deux dominantes en début et en fin d'année scolaire. Il serait intéressant que cette date soit fixée, non seulement à partir de critères organisationnels (fin de trimestre ou d'année, semaine précédant les vacances...) mais aussi en fonction des objectifs d'acquisition de compétences du Bac pro. La mise en perspective des modules MP4 (Diagnostic de l'exploitation dans son environnement) et MP 145 a induit dans deux cas, malgré leur réalisation à des moments différents de la formation, des progressions pédagogiques différentes.

b) Penser les modalités de restitution

S'il y a eu restitution sous des formes variées (exposés oraux, panneaux, exposition, etc.), la diversité des destinataires a peu été prise en compte. Seul le tiers des établissements a réalisé une restitution externe. Cette restitution apparaît néanmoins comme une situation privilégiée pour formaliser l'évaluation, mesurer et apprécier ce que les élèves se sont appropriés du module ; elle fournit aussi une position intéressante pour organiser les diverses interventions des enseignants.

c) Penser l'articulation des disciplines générales et professionnelles

Le module paraît avoir eu un fonctionnement et une réalisation différents selon la discipline d'appartenance du pilote : selon qu'il s'agisse d'une discipline générale ou d'une discipline professionnelle, l'orientation du module penche plutôt vers une dimension culturelle ou technique. Prendre conscience de cette dimension, c'est se donner les moyens de mieux cibler la formation sur les objectifs du module et les besoins des élèves. C'est poser la question : qui est le garant des objectifs ?

2.2.2. Le module D22 du Brevet de Technicien supérieur agricole

Le module D22 (Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation) commun à tous les BTSa, est un module ouvertement pluridisciplinaire puisqu'il repose sur la conjonction de trois disciplines : la documentation (40 h), l'éducation socioculturelle (80 h) et le français (60 h). Plusieurs sessions de formation et des visites conjointes d'inspecteurs des deux disciplines dans les classes permettent de dégager quelques caractéristiques de la mise en œuvre de ce module.

Des conditions institutionnelles très variées

a) Au niveau des intervenants

L'intervention des trois disciplines n'est pas la règle commune.

- Un nombre non négligeable d'établissements confie la totalité du module à un seul enseignant. S'il y a là parfois une adaptation à un déficit de la dotation en éducation socio-culturelle particulièrement, il y a également une volonté affichée de certains établissements de simplifier le calcul des services et la confection des emplois du temps au détriment de la bonne réalisation des objectifs du module : un enseignant de français n'est pas a priori qualifié pour travailler sur la conduite de réunions, de même qu'un professeur d'éducation socio-culturelle n'a pas forcément une formation qui le rend compétent en matière d'argumentation.
- L'enseignement en classe de TS est statutairement dispensé par les PCEA. Pour des nécessités de service, essentiellement dans les petits établissements (cas des LPA devenus LEGTA), ce sont des PLPA qui interviennent. Mais ils sont parfois contraints d'enseigner à ce niveau en raison du refus de certains professeurs certifiés.
- Les heures de documentation sont souvent assurées par l'enseignant de français. Ce peut être une façon de rétablir « la parité » avec l'enseignant d'ESC. Mais c'est aussi une réponse à la situation des professeurs documentalistes. La faible part de leur service dévolue à l'enseignement ne leur permet

pas toujours d'assurer les heures réglementaires dans toutes les sections. D'autre part, au niveau de l'établissement, l'intervention face à un groupe d'étudiants interdit généralement pendant ce temps l'accès du CDI aux autres élèves. Si cette difficulté déborde le cadre du D22, il importe que les heures non assurées par le documentaliste restent attribuées à la mise en œuvre du D22 et soient effectivement assurées.

b) Au niveau des répartitions horaires

Ici encore de grandes disparités apparaissent dans les emplois du temps : sur les deux années, par discipline, sur les seuils de dédoublement, sur les heures de pluridisciplinarité, sur la globalisation des horaires... Les implications pédagogiques de ces diverses dispositions apparaissent peu mesurées ou prises en compte : l'oral se travaille mieux avec des effectifs restreints, le travail écrit sur les thèmes se prête facilement à une démarche en grand groupe. Les établissements utilisent faiblement pour le module les plasticités de l'emploi du temps et recourent en particulier pour une faible part à des regroupements horaires. La concentration d'heures sur quelques jours en un moment choisi de la formation et sur un objectif précis est pourtant une modalité stimulante, un temps fort de la formation.

On observe enfin une faible utilisation du potentiel attribué à chaque filière BTSA des heures de mise à niveau, ce qui serait particulièrement bienvenu en matière de techniques d'expression tant les déficits des étudiants en matière de rédaction sont l'objet de lamentations rituelles de la part des autres disciplines.

Des clarifications didactiques indispensables

Ni le référentiel ni les commentaires pédagogiques ne pré-affectent l'un des quatre objectifs à un intervenant particulier. Cette volonté délibérée laisse une marge de manœuvre et d'initiative aux enseignants en fonction de leurs compétences spécifiques comme des besoins particuliers des étudiants. C'est dire l'importance et la nécessité d'une concertation préalable à la formation. Trop souvent, les enseignants se contentent d'élaborer chacun dans leur discipline une progression sur les deux années.

Ainsi une vision traditionnelle amène-t-elle le documentaliste à prendre en charge l'objectif 1 (rechercher, analyser et organiser l'information), le professeur de français tout ce qui a trait à l'expression écrite (objectif 2.2. produire un message écrit, préparation de l'épreuve 1 du groupe 1) et le professeur d'éducation socioculturelle... tout ce qui reste, du travail sur le visuel (objectif 2.4.) à la mise en œuvre des projets d'initiative culturelle, les fameux PIC, (objectifs 3 et 4) en passant par l'expression orale (objectif 2.3.) !

Ce découpage qui n'est pas forcément illégitime ne facilite pas la perception de la cohérence et de l'unité du module, les étudiants pouvant se représenter la formation comme un module éclaté en trois dimensions ; cette perspective est d'ailleurs corroborée par la répartition induite des procédures de certification : le documentaliste prend en charge le CCF 1, le professeur d'éducation socioculturelle les CCF 2 et 3 et le professeur de français l'épreuve terminale. Cette approche gomme l'objectif commun et sous-jacent à toutes les situations de formation, la prise en compte de la situation de communication. Sans doute l'écriture du référentiel ne met-elle pas suffisamment en valeur cet objectif (2.1.), il apparaît en tout état de cause indispensable d'explicitier pour les étudiants cette dimension sous-jacente à toute la formation et fondatrice du sens des apprentissages.

De ce point de vue, une intervention commune des enseignants en début de cycle pour présenter aux étudiants les objectifs du module et les modalités de la formation, voire sa formalisation sous forme d'un document programmatique sont des initiatives intéressantes en ce qu'elles permettent de mobiliser les étudiants sur un projet unifié. Mais ce geste inaugural n'est généralement possible qu'en raison et à l'issue d'une (re) lecture réfléchie, préalable et concertée du référentiel. C'est à l'occasion de cette réflexion que peut se dessiner, au niveau local, le partage des spécificités disciplinaires et des carrefours pluridisciplinaires. Si les premières ne peuvent être que déclinées par un seul intervenant, les seconds réclament un partage réfléchi des tâches. Le travail sur les compétences orales est par exemple rarement l'objet d'une prise en charge commune.

Faute d'un tel souci initial de répartition, nous avons pu observer des redondances et des doublets dans les enseignements. Il est pourtant facilement envisageable de répartir l'acquisition de certaines dimensions de l'oral entre les disciplines (monologique/dialogique notamment) ou de partager entre les intervenants des entraînements dans des situations de communication variées et clairement identifiées, voire d'élaborer une grille de compétences commune. L'intérêt institutionnel de cette collaboration est aussi de permettre des emplois du temps mieux adaptés aux besoins, le chef d'établissement pouvant mieux intégrer dans leur confection le projet de l'équipe pédagogique.

Des supports pédagogiques pluridisciplinaires à développer

Pour chaque promotion sont définis réglementairement deux thèmes culturels et socio-économiques dont les recommandations pédagogiques précisent qu'ils ne sont pas des objets de savoir mais essentiellement le support des apprentissages. Certes, l'élargissement socio-économique du thème est récent et implique une collaboration avec le module D31. Il donne déjà lieu

à des séances pluridisciplinaires fructueuses. Mais trop souvent l'approche du thème est menée presque exclusivement dans une optique certificative : dossier documentaire - objet pédagogique à mieux identifier - pour le CCF 1, préparation de l'épreuve 1 du groupe 1. Ce support pourrait être plus largement investi, en particulier par l'éducation socioculturelle, dans la réalisation d'un produit de communication (pour ne pas abuser de la réalisation d'une affiche sur le dossier), dans l'analyse du processus de communication, ou dans le traitement des PIC...

Ces « projets initiative et communication », apparus dans les référentiels à l'occasion du toilettage des modules généraux du BTS, sont source de nombreuses interrogations chez les enseignants... Si leur pilotage se situe de plein droit dans le champ de l'éducation socioculturelle, ils ne sont pas de sa compétence exclusive. En la matière, ce sont les professeurs de français qui gagneraient à s'impliquer davantage. On peut par exemple concevoir que ces enseignants prennent en charge le suivi de l'un ou l'autre groupe, ou qu'ils interviennent à des moments privilégiés de la mise en œuvre du projet. Ces projets en effet placent les étudiants dans des situations d'écriture que la discipline peut utilement exploiter (mobilisation de genres socio-discursifs variés : notes, lettres, mémos, fiches de toutes sortes).

La mise en œuvre du D22 est complexe et exigeante. Les enseignants n'ont pas toujours été formés à cette dimension collective voire collégiale de leur métier dont ils valorisent surtout la dimension individuelle (quitte à en regretter par ailleurs l'exercice solitaire). Certes, on ne choisit pas ses collègues de travail et la cohabitation n'est pas un exercice facile. Mais la réussite des étudiants dans ce module ne peut se bâtir sur la coexistence solipsiste des intervenants ou sur la guerre des tranchées disciplinaires. La collaboration et la coopération ne se décrètent ni ne s'improvisent, elles se construisent dans des échanges et des discussions qui ne sont pas toujours faciles ou amènes. À tout le moins permettent-ils de dissiper des méfiances infondées entre les disciplines ou d'explicitier des représentations mal fondées. Comment enseigner la communication si elle n'est pas d'abord de mise entre les enseignants ?



DIX RECOMMANDATIONS POUR AMÉLIORER LA MISE EN ŒUVRE DE LA PLURIDISCIPLINARITÉ

1. S'approprier collectivement les référentiels pour fonder le sens de la pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité n'est pas une fin en soi. La lecture atomisée du référentiel de formation ne permet pas de comprendre l'association d'autres disciplines à un module et à une discipline. Seule une lecture complète et collective des référentiels professionnels et de formation permet de comprendre l'architecture de la formation et surtout de donner sens à l'insertion de la pluridisciplinarité dans les pratiques d'enseignement : le développement d'une intelligence de la complexité et de l'action chez les élèves ; il s'agit de commencer par élucider le « pourquoi » de la pluridisciplinarité pour mieux s'engager ensuite dans le « comment ». Plutôt que de partir de sa discipline pour y associer d'autres disciplines au coup par coup, il convient, par l'élaboration en équipe d'un projet de filière, de placer les séquences pluridisciplinaires au fondement de la formation.

2. Développer la formation à la pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité ne s'improvise pas. Elle implique des méthodes rigoureuses, des réflexions didactiques spécifiques. Il est donc nécessaire que celle-ci soit prise en compte dans la formation initiale des enseignants : travail en collaboration de plusieurs disciplines, réflexion sur les carrefours pluridisciplinaires et les spécificités disciplinaires, engagement dans des mémoires pluridisciplinaires qui pourraient donner lieu à une publication de recueils pluridisciplinaires. De même, en formation continue, les enseignants devraient être amenés à développer et approfondir leur réflexion par une inscription dans les plans locaux ou régionaux de stages consacrés aux échanges de pratiques.

Il convient également que les futurs chefs d'établissement puissent bénéficier dans leur formation d'un module relatif aux enjeux et à la mise en œuvre de la pluridisciplinarité.

3. Se concerter pour collaborer

La mise en œuvre de l'enseignement pluridisciplinaire repose sur l'émergence d'une équipe pédagogique soudée et dynamique. La présence d'un coordinateur, garant des objectifs de l'activité

pluridisciplinaire, paraît indispensable. Cette équipe ne peut vivre sans concertation et doit institutionnaliser les réunions à des intervalles de temps régulier (en dehors des rencontres informelles). Il s'agit d'une part de structurer les actions dans le respect du référentiel et d'autre part de faire l'analyse et le bilan du réalisé. Le travail accompli ne peut être enrichissant pour les élèves que si tous les intervenants partagent les mêmes objectifs et se situent dans l'équipe. L'enseignement pluridisciplinaire développe une culture de coopération par opposition à une culture individualiste. Le fonctionnement de l'équipe doit refléter cet état d'esprit.

4. Planifier l'organisation et contrôler la réalisation de la pluridisciplinarité

• Pour les enseignants

La planification des activités est chose couramment pratiquée en début d'année, il importe que des réunions en cours d'année scolaire soient programmées afin de réajuster les prévisions et d'établir des bilans partiels.

D'autre part la pluridisciplinarité, comme toute activité pédagogique doit être consignée dans le cahier de texte sous une rubrique prévue à cet effet.

• Pour les chefs d'établissement

La construction de tableaux prévisionnels où sont inscrits par module et par discipline les besoins en heures élèves puis en heures enseignants avec identification du type d'heures (cours, travaux pratiques, pluridisciplinarité, etc.) est facilement réalisable à partir de l'ensemble des référentiels. Ce travail prévisionnel permet ensuite aux équipes pédagogiques de mieux planifier et organiser leur travail.

La plage horaire hebdomadaire, qui permet de positionner les activités pluridisciplinaires, est une structure aisément généralisable. L'équipe de direction doit s'impliquer aussi dans la mise en place des activités pluridisciplinaires ne serait-ce que pour soutenir le coordonnateur dans sa tâche d'interface entre l'administration, les enseignants et les élèves.

Le dispositif de contrôle et de rémunération des heures doit être rendu transparent, il incombe au chef d'établissement de construire des outils de contrôle des heures faites pour vérifier

l'effectuation du dispositif et permettre une rémunération claire des heures réalisées.

Enfin, lors des débats autour des projets d'établissement, les proviseurs devraient impulser un travail de réflexion sur la pluridisciplinarité, et l'inscrire comme point innovant dans l'établissement. Cette approche globale de la pluridisciplinarité au sein de l'EPLFPA permet aussi bien d'en préciser le cadre conceptuel que de créer des logiques communes pour sa mise en œuvre.

- *Pour l'administration centrale*

Il revient à l'administration centrale, consciente des enjeux de ces pratiques pédagogiques pour l'avenir de l'enseignement agricole, d'aider les proviseurs dans leur tâche de contrôle des heures de service. Il convient donc qu'elle explicite le statut des heures pluridisciplinaires dans le calcul du temps de service des enseignants et leur mode de rémunération. Il est aussi nécessaire de définir avec clarté le rôle et les attributions de l'enseignant coordonnateur, afin de lui donner une légitimité surtout si c'est à lui qu'incombe la gestion des heures faites.

5. Inscrire la pluridisciplinarité dans la durée

La « disciplinarisation » des sciences a certes amené de l'ordre et de l'organisation dans l'enseignement, mais elle a aussi, en disjoignant les champs d'étude, entraîné une perte de sens. Les élèves perçoivent peu pourquoi, par exemple, les modèles scientifiques ont été construits ; et ils ont souvent l'impression que les cours sont plus destinés à les faire entrer dans la culture des scientifiques qu'à leur permettre d'organiser leur propre compréhension du monde. Parmi les avantages de l'enseignement pluridisciplinaire, on peut citer : la confrontation des élèves à la complexité du réel, l'intérêt des élèves pour des situations relatives à une pratique, pour l'entraînement à l'action. Il importe alors donc, pour en tirer tout le profit en la matière, que l'enseignement pluridisciplinaire soit situé dans la durée et organisé sur les deux ans d'un cycle.

6. Constituer une mémoire de la pluridisciplinarité

S'il paraît évident de faire rédiger par les élèves la synthèse des travaux effectués (par exemple pour diffusion et restitution auprès des structures sollicitées), l'observation prouve que cette

pratique n'est pas répandue dans les équipes qui pratiquent l'enseignement pluridisciplinaire. Or, pour éviter de découvrir plusieurs années de suite les mêmes sentiers, il importe de consigner par écrit les résultats des différentes réunions et des différentes actions réalisées. Ces documents constituent une mémoire utile et efficace pour l'action pendant les années suivantes et permettent d'informer facilement les nouveaux membres de l'équipe.

• *Au niveau de l'établissement*

Dans le cadre de l'autonomie des établissements, cette mémoire pourrait être constituée et officialisée par le conseil intérieur qui ferait acter les modalités de mise en œuvre de la pluridisciplinarité pour chacune des filières de formation.

7. Privilégier les situations professionnelles

L'approche pluridisciplinaire se justifie par l'existence d'objets complexes et par la nécessité de préparer à l'action réfléchie ; or de nombreuses situations professionnelles répondent à cette exigence. Ainsi, l'étude de l'entreprise (comme unité économique et technique de production) dans son environnement constitue un support idéal et à privilégier par les équipes pédagogiques pour mettre en œuvre la pluridisciplinarité ; il en est de même de toute situation-problème nécessitant de mobiliser simultanément plusieurs disciplines.

8. Impliquer davantage les disciplines générales

Si la pluridisciplinarité vise à comprendre des objets complexes, elle ne saurait se réduire à la seule collaboration des disciplines techniques et professionnelles, qui ne peuvent à elles seules prétendre rendre ces objets intelligibles aux élèves. Il apparaît donc souhaitable que les équipes pédagogiques construisent des situations disciplinaires dans lesquelles disciplines générales et disciplines professionnelles se rencontrent largement.

- les lettres et sciences humaines permettent de mieux percevoir les facteurs culturels d'une situation et la variété des modes d'expression de la réalité ;
- les mathématiques et sciences de la nature permettent de mieux intégrer les mécanismes et explications scientifiques qui sont au fondement de l'analyse des pratiques professionnelles.

9. Évaluer les acquis

La pluridisciplinarité n'est pas une récréation pédagogique sur le terrain. Elle est une modalité particulière de la formation destinée à permettre l'acquisition de compétences spécifiques, notamment la construction de capacités de synthèse sous des formes diverses : relations d'application, d'approfondissement, de complémentarité... Il ne s'agit pas uniquement de faire ou de réaliser, il faut également exploiter. Il revient donc à l'équipe pédagogique de se donner les moyens d'évaluer les profits d'apprentissage des activités menées en pluridisciplinarité. Les modalités peuvent en être variées, que l'évaluation soit formative ou certificative, qu'elle soit intégrée à l'activité et à la séance, ou qu'on en mesure indirectement les retombées *a posteriori* dans les disciplines concernées.

10. Inspecter en pluridisciplinarité

Les référentiels de formation sont construits sur une base modulaire, laquelle associe assez systématiquement deux, voire plusieurs disciplines. Or cette dimension n'est pratiquement pas prise en compte par l'Inspection pédagogique qui mène son travail d'évaluation sur une base essentiellement disciplinaire. Il serait donc souhaitable que, à l'instar des séances observées pendant l'enquête, la pluridisciplinarité fasse l'objet d'un regard pluridisciplinaire par la présence simultanée des inspecteurs des disciplines mobilisées. Cette démarche, dont le résultat serait consigné dans une fiche technique d'évaluation des pratiques, permettrait, à l'issue de la séance, une rencontre avec l'équipe pédagogique, dialogue propice à une mise en œuvre plus efficace de la pluridisciplinarité.

Pour clarifier le rôle des différents acteurs institutionnels, les dix recommandations ont été reprises sous forme de tableau (tab. 2) afin d'en préciser les destinataires.

Parce que la pluridisciplinarité n'est pas uniquement une amie de trente ans, il est essentiel de réaffirmer sa pertinence et sa légitimité. Parce que l'approche pluridisciplinaire est une voie originale et féconde de la mobilisation des élèves et de l'appropriation des savoirs, il importe d'en améliorer la réalisation. Une mise en œuvre plus effective et plus efficace ne sera possible qu'au prix d'une clarification institutionnelle (implication des équipes de

Tableau 2 : Synthèse des recommandations

	Enseignants	Équipes de direction	DGER
PRÉPARER	1. S'approprier collectivement les référentiels. 2. Se former à la pluridisciplinarité. 3. Se concerter pour collaborer. 4. Planifier l'organisation. 5. Inscrire la pluridisciplinarité dans la durée.	2. Se former à la pluridisciplinarité. 4. Planifier et contrôler l'organisation de la pluridisciplinarité.	2. Intégrer la pluridisciplinarité dans les plans de formation. 4. Clarifier le calcul des heures et le statut du coordonnateur.
METTRE EN ŒUVRE	6. Constituer une mémoire de la pluridisciplinarité. 7. Privilégier les situations professionnelles. 8. Impliquer davantage les disciplines générales.	6. Faire acter la pluridisciplinarité par le conseil intérieur.	
ÉVALUER	9. Évaluer les acquis.		10. Inspecter en pluridisciplinarité.

direction, explicitation de l'Inspection) et d'un approfondissement de la réflexion didactique des équipes pédagogiques. Ainsi les conclusions du rapport Rémond demeurent-elles toujours d'actualité : « *L'appréciation qui peut être portée sur l'approche pluridisciplinaire dans l'enseignement agricole est positive, sous condition d'une pratique partout exigeante* ».

On trouvera une version exhaustive du rapport intitulé *Mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole* sur le site Educagri. fr, avec notamment une présentation détaillée de l'évolution de la pluridisciplinarité et des exemples de mise en place et de mise en œuvre des activités pluridisciplinaires.