

EVALUATION A MI-PARCOURS DES OPERATIONS PILOTES

Rapport
Juin 2012

Équipe d'inspecteurs :

Annie BOUATOU

Frédéric CAPPE

Christine FAUCQUEUR

Ginette OSMOND

Francine RANDI

Marie-Françoise SLAK

Jean-Pierre TOSI

Véronique WOZNIAK

R11 057

Sommaire

Introduction

A- Le déroulement des opérations dans les établissements : des dynamiques et des difficultés

1- Des opérations très diverses

- 1.1 Une large palette d'objectifs et d'actions
- 1.2 Une grande diversité d'acteurs impliqués et de publics concernés
- 1.3 Des modifications organisationnelles d'ampleur variée

2- Des opportunités locales pour répondre à l'appel à projet

- 2.1 Des dynamiques de changement antérieures
- 2.2 Des équipes confrontées à des questionnements
- 2.3 Des défis à relever

3- Un processus en cours

- 3.1 Un état inégal d'avancement des projets
- 3.2 Des réorientations d'objectifs en cours

4- Des impacts positifs

- 4.1 Sur les dynamiques d'équipes
- 4.2 Sur la relation éducative et pédagogique
- 4.3 Sur l'offre de formation et l'image de l'établissement

5- Des modalités de pilotage variées

- 5.1 Une implication variable de l'équipe de direction
- 5.2 L'importance du chef de projet

6- Des limites et des obstacles dans le déploiement des opérations

- 6.1 La nature même des projets
- 6.2 La gestion des ressources humaines et les moyens
- 6.3 La communication interne et externe
- 6.4 La nécessité de rendre compte, de formaliser et d'évaluer
- 6.5 Le faible impact sur les pratiques pédagogiques disciplinaires

B- Une composante importante du dispositif : l'accompagnement

1- Un engagement important du Système National d'Appui (SNA)

- 1.1 Une appropriation progressive de cette nouvelle mission d'accompagnement
- 1.2 Des incompréhensions liées à des attentes multiples

2- Une organisation et un fonctionnement opérationnel

- 2.1 Une structuration rapide de l'accompagnement des équipes
- 2.2 Une réponse plus ou moins bien adaptée aux attentes

3- Des effets positifs mais aussi des questions pour le système

- 3.1 Un engagement bénéfique pour le Système National d'Appui
- 3.2 Des questions de légitimité du SNA posées par les établissements
- 3.3 Des questions de posture en matière d'accompagnement

C- Le dispositif « Opérations pilotes »: questionnements et perspectives

1- Les ambitions et ambiguïtés du dispositif

- 1.1 Des objectifs ambitieux mais flous
- 1.2 Un véritable défi pour les établissements
- 1.3 Une sélection délicate

2- La dimension innovante des opérations

- 2.1 Par rapport au contexte local
- 2.2 A l'échelle de l'établissement
- 2.3 A l'échelle de l'enseignement agricole

3- Les freins à l'engagement des équipes dans un dispositif expérimental

- 3.1 Le manque de clarté des objectifs
- 3.2 Le poids du travail de formalisation
- 3.3 La priorité de l'action sur la communication

4- La valorisation des opérations

- 4.1 Une valorisation interne très limitée
- 4.2 Une valorisation externe embryonnaire

5- La place du pilotage au niveau régional

D- Synthèse des préconisations

Conclusion

Introduction

La rénovation de la voie professionnelle (RVP) engagée en 2009 s'est inscrite dans les objectifs poursuivis par l'ensemble du système éducatif, mettre sur un pied d'égalité les différentes voies de formation en proposant un parcours menant au baccalauréat en trois ans, et augmenter le nombre de jeunes possédant un baccalauréat professionnel tout en limitant les sorties sans qualification.

L'enseignement agricole s'est inscrit pleinement dans cette rénovation, tout en y associant des éléments spécifiques, en particulier la volonté de **relancer l'innovation pédagogique**, qui constitue un axe fort du 5ème Schéma Prévisionnel National des Formations. Ainsi la note de service du 20 novembre 2008 précise que « la rénovation de la voie professionnelle engendre la nécessité d'un grand mouvement d'innovation pédagogique pour **prendre en compte la diversité des publics et permettre une individualisation des parcours de formation** ».

En juin 2009, un dispositif particulier a donc été proposé consistant en la création et le suivi d'**opérations pilotes « relatives à l'autonomie pédagogique des établissements »**¹, considérant que la rénovation de la voie professionnelle, mais aussi la réforme du lycée, représentent un enjeu fort pour les établissements qui doivent modifier leurs pratiques professionnelles. Ces opérations ont pour objectifs :

- « d'impulser et d'accompagner des établissements dans une démarche ambitieuse innovation,
- de mettre en place des organisations, des conditions de formation, des pratiques porteuses d'innovation pédagogique en intégrant les objectifs de la rénovation de la voie professionnelle et les réflexions de la réforme du lycée,
- de mutualiser les pratiques innovantes et à en faciliter les transferts. »

La note de service de juin 2009 a précisé les conditions de l'appel à projets en vue d'en retenir quinze, ainsi que le rôle des différents acteurs ; celui de la DGER pour faciliter le déroulement de ces opérations (notamment sur le plan des ressources, mais aussi sur les adaptations éventuelles du cadre réglementaire) ; celui dévolu au Système National d'Appui (SNA) pour l'accompagnement des établissements mais aussi la production et la capitalisation de ressources, ainsi que l'implication de la recherche.

La note de service précisait également les attentes vis à vis de l'Inspection de l'enseignement agricole, chargée de réaliser l'évaluation de ce dispositif. Celle-ci était prévue selon deux modalités complémentaires, une auto-évaluation par chaque équipe porteuse d'une opération pilote et une évaluation globale de l'ensemble du dispositif. Il est également prévu que ces évaluations soient conduites en deux temps, à mi-parcours et terminale.

C'est l'**évaluation à mi-parcours** qui fait l'objet de ce rapport : celle-ci se fixe un **objectif de régulation**, permettant, à partir des analyses et préconisations formulées, d'envisager les réorientations nécessaires pour la suite du dispositif. Outre les documents disponibles, cette évaluation s'est appuyée, sur :

- les autoévaluations attendues des établissements, pour lesquelles l'inspection a proposé un guide portant sur quatre points d'analyse : l'opportunité du projet, la mise en œuvre de l'opération, les impacts au niveau de l'établissement et les perspectives en terme de transfert (annexe 3) ;
- les entretiens réalisés en complément des autoévaluations, par les équipes d'inspecteurs dans tous les établissements (14) et avec les différents acteurs, équipe de direction, chef de projet, enseignants ou autres personnels mobilisés et apprenants (annexe 2) ;
- des entretiens avec des chefs de SRFD dans des régions portant des établissements en opérations pilotes (annexe 1) ;
- un questionnaire à destination des membres du SNA impliqués dans l'accompagnement et le suivi de ces opérations (annexe 4).

¹ NS DGER du 10 juin 2009 : « Dispositif de mise en œuvre d'opérations pilotes relatives à l'autonomie pédagogique des établissements »

Le protocole d'évaluation retenu, a permis à partir des diverses rencontres et des recueils d'information, de dresser un premier constat du déroulement de ces opérations dans les établissements et des conditions de leur mise en œuvre.

A ce stade, il apparaît un **engagement important des équipes** qui se sont lancées dans ce dispositif, mis en place dans le contexte nouveau de la rénovation de la voie professionnelle et dont les **objectifs multiples** apparaissent **ambitieux**. Le déroulement des opérations dans les établissements montre les **dynamiques engagées, les impacts** (y compris et même souvent au delà des effets escomptés), mais aussi les **difficultés rencontrées**, tant en terme de repères sur lesquels appuyer la réflexion, de capacité à apprécier les effets des projets sur les apprenants que d'organisation et de pilotage.

Le SNA constitue dans ce dispositif une composante importante, structurée pour répondre à la demande, à la fois de l'institution et des établissements, en particulier en matière d'accompagnement ; ceci n'allait pas de soi, tant les attentes des acteurs impliqués (DGER, SNA et établissements) peuvent apparaître sinon contradictoires, du moins insuffisamment explicites. Centré dans un premier temps sur l'accompagnement des équipes, le rôle du SNA s'étend aussi à la valorisation des actions. L'implication de l'ensemble des établissements d'appui constitue un point fort de ces opérations en permettant aussi **échanges et appropriation commune**.

Enfin, cette première étape soulève des questions nombreuses, en particulier sur le **caractère « innovant » des opérations, l'engagement des équipes dans un dispositif à caractère expérimental, la valorisation des opérations ou la transférabilité à l'intérieur du système de l'enseignement agricole**.

A – Le déroulement des OP dans les établissements : des dynamiques et des difficultés

1. Des opérations très diverses

La note de service DGER/SET/N2009-2067 du 10 juin 2009 précise que les actions relatives aux différentes dimensions de la voie professionnelle doivent prioritairement porter sur les thématiques suivantes :

- **Autonomie et pilotage pédagogique des établissements**
- **Professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification**
- **Individualisation des parcours des apprenants et des formations**

Les tableaux en annexe 5 et 6 présentent la répartition des établissements par thème et les objectifs visés dans cette thématique.

1.1 Une large palette d'objectifs et d'actions

La grande diversité des entrées retenues par les établissements pour une même thématique se traduit par des actions très variées.

C'est ainsi qu'ont été proposés, par exemple, pour « permettre à chaque jeune d'accéder à un parcours plus individualisé » : un espace d'accompagnement individuel, des plages horaires dédiées, des bilans de positionnement, des EIE et des stages diversifiés, du tutorat, l'implication des professionnels dans le parcours des élèves, un carnet de suivi...

1.2 Une grande diversité d'acteurs impliqués et de publics concernés

Le nombre et la qualité des acteurs impliqués varient considérablement en fonction du public concerné, de l'état d'avancement du projet et du nombre d'actions mises en œuvre.

Du point de vue quantitatif, cela peut aller de moins de 10 personnes dans certains établissements à l'ensemble de l'équipe éducative dans d'autres, avec bien entendu des degrés d'implication variables. Peuvent être engagés dans ces actions les membres de l'équipe de direction, de la vie scolaire, des enseignants et/ou formateurs, l'infirmière, des professionnels partenaires, des intervenants extérieurs experts... Le nombre, la qualité et le degré d'implication de ces acteurs évoluent au fil du temps, parfois à la baisse mais le plus souvent à la hausse.

Le nombre d'apprenants concernés va, pour prendre les deux cas extrêmes, de deux à la totalité des apprenants d'un site ; le plus souvent, il s'agit d'une classe, d'un niveau (ex : toutes les 2ndes Professionnelles) ou d'une filière, exceptionnellement des apprenants de plusieurs centres voire de plusieurs établissements.

1.3 Des modifications organisationnelles d'ampleur variée

La RVP a induit de nouvelles possibilités mais aussi de nouvelles contraintes dans la gestion des emplois du temps.

Ainsi, des activités telles que les Enseignements à l'initiative des établissements (EIE) ou le soutien peuvent autoriser une organisation permettant de proposer des plages horaires en « barrette » plutôt que par classe. Certaines OP ont pu s'inscrire dans ce cadre.

Pour d'autres, la gestion de l'organisation est plus complexe et nécessite des changements d'emplois du temps fréquents, voire hebdomadaires. Par ailleurs, certaines actions sont conduites en dehors de l'emploi du temps, par exemple, entre 12h et 14h ou le soir après les cours. Quelques établissements testent la réduction de l'heure de cours à 50 voire 45 min pour allonger le temps des interours mais, surtout, pour dégager du temps pour créer des plages horaires dédiées à des activités autres que disciplinaires.

Ces nouvelles organisations du temps demandent de la part de la personne (généralement le proviseur adjoint) en charge des emplois du temps, une bonne maîtrise des outils adaptés, notamment informatiques.

Elles posent également la question de la définition du service pour les enseignants en formation initiale et de l'amplitude de leur présence dans l'établissement.

Par ailleurs, les nouvelles organisations proposées ou envisagées se heurtent aussi aux contraintes d'espace dans les établissements : en effet, l'« individualisation » et la multiplication des groupes qu'elle induit mobilisent simultanément plusieurs acteurs et plusieurs lieux, questionne la gestion de l'espace. Elles réinterrogent aussi le fonctionnement des Centres de Ressources (CdR) ou des CDI dans les établissements, tant sur le plan des personnels que des ressources mobilisées.

Une organisation rigoureuse est indispensable, tant en ce qui concerne les professeurs, formateurs et autres personnels impliqués que les élèves et les lieux.

Enfin, les réunions d'équipe, qui sont le plus souvent hebdomadaires, nécessitent aussi la disponibilité de chacun sur un créneau précis.

On peut noter que la possibilité de demander des dérogations dans le cadre des OP n'a pas été utilisée. Si certains des dispositifs, inscrits dans les opérations pilotes, explorent les limites des textes réglementaires, la plupart sont très empreints de l'existant et ne s'éloignent guère des organisations traditionnelles.

2. Des opportunités locales pour répondre à l'appel à projets

Les motivations des établissements qui se sont emparés de l'appel à projet sont apparues très variées : convergence entre les objectifs de l'établissement, voire de certains acteurs, et ceux de l'appel à projet ; opportunité de valoriser et d'élargir des actions déjà en cours, volonté de mutualiser des outils tel que le CdR au sein de l'établissement ; possibilité de tester de nouveaux environnements, en particulier un espace numérique de travail (ENT)...

2.1 Des dynamiques de changement antérieures

La culture du changement, voire de l'innovation, est solidement ancrée dans certains établissements qui ont déjà participé à d'autres dispositifs innovants comme « Apprendre à sa mesure » ou qui avaient pris spontanément des initiatives éducatives et pédagogiques, comme la prise en charge spécifique d'élèves en situation de handicap par un enseignant. Ils se sont donc très naturellement lancés dans ce dispositif.

Certains établissements ont pu aussi bénéficier de leurs expériences antérieures et valoriser leur « culture » en matière de réponse à des appels à projets, notamment sur un plan méthodologique.

2.2 Des équipes confrontées à des questionnements

Les difficultés scolaires des élèves, leur manque de motivation, le décrochage scolaire, la prise en charge des élèves en situation de handicap poussent les équipes à questionner leurs pratiques habituelles et à chercher des réponses plus adaptées.

La rénovation de la voie professionnelle, avec le passage du baccalauréat professionnel de quatre à trois ans, a également entraîné une évolution des publics scolaires, avec souvent une maturité moindre des élèves entrant en seconde, qui exige de nouvelles stratégies et organisations pédagogiques, de nouvelles réponses à construire en vue de l'acquisition de la professionnalisation.

Ces questionnements ont pu être à l'origine de la volonté de s'impliquer dans un dispositif collectif pour chercher des réponses adaptées.

2.3 Des défis à relever

Enfin, les situations de concurrence entre établissements, les difficultés de recrutement qu'elles engendrent mais aussi les sous-services de certains enseignants ont pu jouer un rôle moteur pour l'entrée dans le dispositif. L'aspect opportuniste du projet est alors prédominant sans qu'il obère nécessairement la portée et l'intérêt de l'opération.

Certains établissements, en effet, doivent faire face à la concurrence d'établissements de proximité et faire

évoluer leur offre de formation pour maintenir leurs effectifs. Ils sont ainsi conduits, par exemple, à envisager de mixer les publics (FIS et apprentissage) et à construire de nouvelles réponses pour ces nouvelles situations d'enseignement.

D'autres défis pédagogiques sont aussi à relever dans le cadre de la RVP et de la réforme du lycée, comme les espaces d'autonomie alloués aux établissements qui nécessitent de relancer la pédagogie de projet.

Enfin, si le dispositif des Opérations Pilotes n'a parfois qu'accompagné des dynamiques déjà en place et quelquefois assez éloignées des critères de l'appel à projet, il a manifestement permis à certaines équipes de franchir le pas et de tenter l'expérimentation.

3. Un processus en cours

3.1 Un état inégal d'avancement des projets

L'état d'avancement des opérations pilotes à mi-parcours est très inégal ; il est étroitement lié à l'état du projet au moment du démarrage et à la culture de projet de l'établissement et des équipes.

Les démarches plus opportunistes ou celles portées seulement par l'équipe de direction, voire le directeur seul, ont souvent rendue plus difficiles la possibilité de produire d'emblée un projet cohérent.

Plusieurs projets ont présenté d'abord une multiplication d'actions, sans que l'ensemble fasse sens.

Certains d'entre eux manquent encore de cohérence ou ne sont pas correctement calibrés, ce qui a rendu nécessaires des réorientations ou des réajustements par rapport aux objectifs initiaux.

3.2 Des réorientations d'objectifs en cours

C'est ainsi qu'un projet trop ambitieux au départ qui avait pour objectif de renforcer les liens entre trois EPL s'est désormais recentré sur un seul.

Dans un autre cas, la multiplication et la juxtaposition d'actions sans cohérence réelle n'ont pas permis à l'établissement de créer une véritable synergie entre ces actions. Le périmètre de l'opération est resté flou.

Un troisième projet, reposant exclusivement sur la mise en place d'un ENT, toujours en attente au niveau de l'équipement, n'a pas réellement commencé ; il a néanmoins permis à l'établissement de participer à la phase d'expérimentation de l'ENT régional, ce qui a contribué à la professionnalisation des personnes impliquées.

Ainsi, on constate que des réorientations et des ajustements nombreux ont été nécessaires par rapport aux objectifs initiaux. Ils l'ont été sous diverses influences : par le ressenti de l'équipe concernée, par la perception d'un regard extérieur, ou encore par un dispositif un peu objectivé de régulation. Les accompagnateurs du SNA ont pu prendre leur place dans ces réajustements, qui seront sans doute encore possibles (voire nécessaires) dans la suite des opérations.

Des préconisations :

– Poursuivre les opérations en cours jusqu'à leur terme pour en tirer tous les enseignements

Il apparaît ainsi difficile de porter un « jugement de valeur » sur un projet et sa mise en œuvre. Il est nécessaire de laisser chaque opération aller à son terme pour en tirer un maximum d'enseignements (y compris des effets inattendus) pour les équipes, les établissements et l'institution.

Il n'y a donc pas lieu, à ce stade de remettre en cause les actions proposées, quel que soit leur degré d'avancement ou leur pertinence, au moins apparente.

4. Des impacts positifs

Quelles que soient les motivations qui ont prévalu à la volonté des établissements de s'impliquer dans les opérations pilotes, il est indéniable que les projets mis en œuvre dans le cadre de ces opérations ont permis de créer de nouvelles dynamiques individuelles et collectives au sein des établissements.

Les enseignants évoquent souvent ces projets comme la possibilité de disposer d'un « *espace de liberté* », de « *s'autoriser à faire des choses* », comme « *le moyen de ne pas subir le changement mais de s'approprier les espaces d'autonomie et de liberté offerts par les opérations pilotes pour notamment engager les acteurs dans une démarche de projet commune et pour tester l'individualisation des parcours.* »

4.1 Sur les dynamiques d'équipes

Il ressort des enquêtes effectuées sur le terrain que les opérations pilotes permettent, à des degrés divers selon les établissements, de :

- relever un défi, voire de déterminer jusqu'où on peut aller individuellement et collectivement ;
- faire participer conjointement les membres des équipes pédagogiques et éducatives (infirmière, personnels de la vie scolaire,...) ;
- renforcer l'engagement professionnel, la cohésion de l'équipe éducative et pédagogique, pour améliorer la motivation des élèves ;
- favoriser le travail coopératif en particulier lors de la mise en place des ENT ;
- décloisonner les filières, les disciplines ;
- sortir des cours, des référentiels, des disciplines, du carcan de professeur d'une discipline ;
- conduire une réflexion pédagogique en équipe et faire évoluer les pratiques professionnelles ;
- accroître les coopérations et les collaborations internes et externes à l'établissement notamment avec les maîtres de stages en redéfinissant les attentes respectives de formation ;
- développer la mémoire organisationnelle et capitaliser les acquis de l'expérience ;
- faire évoluer l'offre et les modalités de formation (formation initiale scolaire, formation par apprentissage, alternance) ;
- mutualiser des ressources pédagogiques (identification de ressources existantes, création de ressources) mobilisables pour répondre à des besoins scolaires ponctuels identifiés par les enseignants.

Les projets produisent globalement un effet stimulant au niveau des équipes concernées et entretiennent leur motivation. Certains acteurs impliqués ont fait part de leur « *fierté* » à participer à ces opérations.

4.2 Sur la relation pédagogique et éducative

Les opérations pilotes permettent aussi et surtout :

- d'améliorer la relation pédagogique en portant un regard différent sur l'élève qui peut se révéler dans ce nouveau contexte et exprimer des compétences dans de nouveaux domaines, en lien avec la notion « d'intelligences multiples »,²
- de remettre l'élève au centre du système éducatif en le valorisant.

Les projets mis en œuvre dans le cadre des opérations pilotes ont permis de créer de nouvelles dynamiques : échanges réguliers d'information concernant le suivi de la scolarité des élèves (résultats scolaires, comportements), meilleure réactivité dans la prise en charge des élèves ou apprenants en lien avec les responsables légaux.

Des parcours de formation, incluant l'alternance et l'apprentissage sur des périodes définies, sont négociés avec l'élève et sa famille, ce qui permet de varier les modalités de formation en cours d'année scolaire ou sur la durée globale de la formation et favorise ainsi une meilleure adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves et des apprenants.

Quand le projet est mis en œuvre, les effets de ces actions sur les apprenants sont globalement positifs et contribuent à la satisfaction de l'ensemble des acteurs impliqués.

2 Howard Gardner : « *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues* » (2008) ; « *Les formes de l'intelligence* » (2010)

4.3 Sur l'offre de formation et l'image de l'établissement

On peut aussi remarquer que les établissements qui ont déposé un projet dans le cadre des opérations pilotes ont également su s'en emparer pour faire évoluer leur offre de formation.

C'est ainsi qu'un établissement s'est engagé dans une nouvelle appellation qui doit être prochainement approuvée tandis qu'un autre propose désormais une formation dans le secteur du commerce pour modifier son positionnement régional.

Il est difficile d'évaluer la part spécifique des OP dans ces évolutions qui sont également induites par la mise en œuvre de la RVP et de la réforme du lycée. Mais elles contribuent très certainement à accélérer le processus de mutation.

5. Des modalités de pilotage variées

5.1 Une implication variable de l'équipe de direction

Les observations dans les établissements ont montré des modalités de pilotage et des postures variées de la part des personnes de l'équipe de direction vis à vis des opérations pilotes : parfois initiateurs, les directeurs ont des difficultés à se dessaisir du projet et à laisser les équipes s'en emparer. Ils apparaissent souvent comme des « facilitateurs » (posture appréciée de la part des acteurs internes), et peuvent avoir des rôles divers d'appui, de régulation ou d'organisation.

Il apparaît nettement que l'adhésion des équipes est plus difficile quand elle a été uniquement initiée par le directeur qui la pilote. Dans certains cas, cette adhésion a nécessité des ajustements et la définition d'objectifs intermédiaires partagés pour atteindre l'objectif initialement visé. Il est indispensable de laisser les équipes s'emparer du projet tout en assurant une régulation et en gardant des traces des décisions prises.

La place de l'équipe de direction ou de l'un de ses membres dans le pilotage varie fortement en fonction de la nature du projet et de son implantation dans l'un ou l'autre centre de l'établissement. A l'échelle de l'EPL, le pilotage de l'OP est relativement distant quand elle ne concerne qu'un centre.

Enfin, on peut constater que l'intégration de l'OP dans le projet d'établissement n'est pas partout à l'ordre du jour !

5.2 L'importance du chef de projet

Les chefs de projet constituent souvent la « cheville ouvrière » des opérations pilotes dans l'établissement. Généralement reconnus pour leurs qualités personnelles, ils font preuve également de réelles qualités professionnelles et sont très investis à l'échelle de l'établissement.

Avec l'appui du directeur-adjoint ou du directeur, notamment pour procéder aux ajustements nécessaires (conception des EDT, calendrier des périodes de stage, gestion des plages horaires dédiées,...), ils assument la coordination et la mise en œuvre sur le plan organisationnel.

La valorisation par l'équipe de direction de la forte implication du pilotage intermédiaire assurée par les chefs de projet est appréciée.

Véritables piliers de l'opération, ils l'incarnent généralement dans l'établissement. Ils portent la mémoire du projet, des étapes de son déroulement et assurent le lien entre les acteurs (présents et à venir éventuellement). Cela n'est pas sans poser la question de la fragilité et de la pérennisation du projet dans ces conditions où il repose essentiellement sur une personne très investie.

Pour les chefs de projet, cette expérience dans le domaine de la gestion des ressources humaines conduit certains d'entre eux à valoriser les compétences acquises et à envisager de postuler sur des emplois de directeurs d'EPL.

Des préconisations :

– Conforter le travail des équipes, professionnaliser les acteurs et élargir le partage des responsabilités dans l'établissement

La mise en place de projets sur un temps long nécessite un pilotage assumé et partagé de l'opération. Il faut éviter l'essoufflement voire l'épuisement du chef de projet, et favoriser

l'acculturation des nouveaux arrivants.

Il apparaît nécessaire de clarifier les différentes missions de chacun (fiche de mission du pilote, du professeur principal, des enseignants référents, autres intervenants...) et de professionnaliser les enseignants en conséquence.

Le partage des responsabilités pourrait être élargi en mettant en place un comité de pilotage qui faciliterait aussi la pérennisation de l'action.

- Intégrer les opérations pilotes dans les projets d'établissement

La prise en compte des opérations pilotes dans les projets d'établissements participe de leur véritable intégration dans la politique pédagogique et éducative suivie et peut être gage de leur pérennisation.

6. Des limites et des obstacles dans le déploiement des opérations

Bien qu'il soit indéniable qu'une dynamique ait été impulsée par la RVP, la réforme du lycée et plus spécifiquement les opérations pilotes, les difficultés inhérentes à leur mise en œuvre provoquent encore des débats et certains obstacles freinent leur diffusion.

6.1 La nature même des projets

Certains projets ont rencontré des difficultés pour leur mise en œuvre qui trouvent leur origine dans leur nature même :

Les projets qui dépendent trop fortement des TICE (scénarisation très chronophage de séances pédagogiques, mise en œuvre d'un ENT, création d'outils de positionnement...) ou qui n'ont pas d'objectifs pédagogiques clairement définis rencontrent des difficultés de pérennisation.

Les projets axés sur la transposition d'actions existantes, d'un centre de l'EPL à un autre, par exemple, peinent manifestement à décoller si une réflexion préalable n'a pas été conduite sur les conditions nécessaires à réunir pour qu'une autre équipe se les approprie et les adapte à un nouveau public.

6.2 La gestion des ressources humaines et la gestion des moyens

Dans les établissements, les opérations pilotes ont dû mobiliser des personnels, certains volontaires, d'autres moins dans ces projets, plus ou moins pérennes dans l'opération ou dans l'établissement, ce qui n'a pas été sans difficultés et sans tensions, de nature diverse, qui tiennent à :

- des difficultés à assurer la continuité du dispositif lors de changements des membres investis et/ou de leurs conditions de travail (contraintes organisationnelles et réglementaires liées aux personnels stagiaires, aux services partagés) ;
- plus largement des évolutions du contexte dans lequel s'était inscrit le projet initial nécessitant de mettre en œuvre des aménagements/ajustements/régulations/adaptations. Par exemples : une diminution voire la suppression de la quotité horaire consacrée à la coordination du projet ; un meilleur recrutement associé à une moindre concurrence entre les offres de formations des établissements de proximité, l'inscription de l'action sur la durée entraînant la nécessité de prendre en compte l'évolution des besoins du public visé ;
- des engagements importants de la part des acteurs impliqués, souvent sur la base du bénévolat, qui peuvent s'essouffler ;
- des résistances d'ordre statutaire y compris en terme de rémunération en particulier quand les actions ont une influence à la fois sur la formation initiale et sur la formation par apprentissage mais qui peuvent être nuancées quand cela permet aux agents (formation initiale scolaire, formation par apprentissage) de rester sur un même site et d'éviter ainsi des déplacements ;
- des oppositions entre les personnels sur la mise en œuvre de telles actions.

La question des moyens matériels mis en œuvre pour ces opérations est également posée.

Des tensions s'observent au sein de centres ou d'EPL du fait des moyens spécifiques alloués à l'opération pilote, ce qui est perçu comme entrant en concurrence avec d'autres actions.

Les opérations pilotes peuvent être aussi victimes de leur succès et la question se pose alors du comment étendre les actions dans le cadre des moyens existants à l'intérieur du centre, de l'EPL, voire à d'autres établissements ou à l'ensemble des établissements d'une même région ?

6.3 La communication interne et externe

Les Opérations Pilotes restent méconnues, notamment à l'échelle de l'établissement : quand le projet concerne un seul centre, les enseignants qui ont un service partagé et participent à l'opération pilote n'en parlent pas sur le second site. Il n'est pas rare, en effet, que la communication ne dépasse pas le cercle des acteurs concernés : enseignants, intervenants, apprenants et leurs familles.

Les Opérations Pilotes ne sont que très rarement valorisées lors des journées portes ouvertes des établissements.

6.4 La nécessité de rendre compte, de formaliser, et d'évaluer

Accompagnement par le SNA, bilans techniques, autoévaluation, entretiens avec l'IEA sont autant d'étapes qui ont amené les équipes à prendre du recul par rapport au projet et aux actions conduites. Toutefois, la nécessité de formaliser, de rendre compte, d'évaluer est essentiellement vécue comme une contrainte plutôt que comme un moyen incontournable pour passer progressivement des savoirs tacites (savoir-faire empiriques, nombreux, non formalisés, de transmission orale, très contextualisés) aux savoirs explicites (savoir-faire repérés, peu nombreux, formalisés, de transmission écrite, décontextualisés et à caractère général).

L'évaluation de l'impact des opérations sur les apprenants est la grande absente à ce stade. Certes, les élèves interrogés au cours des entretiens conduits dans les établissements sont plutôt satisfaits de bénéficier de ce dispositif et mettent en avant « *des relations entre apprenants et enseignants privilégiées* » mais il ne s'agit que de l'expression subjective de leur ressenti. Un critère d'évaluation quelquefois évoqué est la demande par des élèves qui ont bénéficié de ces opérations en première de sa poursuite en terminale.

Cette question doit être un des objectifs que s'assignent les établissements dans la poursuite de l'opération.

6.5 Le faible impact sur les pratiques pédagogiques disciplinaires

L'impact des opérations pilotes sur les conceptions des enseignants en matière de stratégies individuelles d'apprentissage et sur leurs pratiques pédagogiques disciplinaires reste encore très limité. Faute de repères pour élaborer, réguler, évaluer leur action et pouvoir répondre à cette question : « comment s'y prendre pour que l'élève s'investisse de plus en plus dans son apprentissage ? », ils éprouvent, en effet, des difficultés à intégrer dans leur enseignement disciplinaire les pratiques nouvelles qu'ils explorent dans le cadre des opérations pilotes.

Des préconisations :

– Penser le système de régulation en interne, développer la culture du rendre compte et de l'évaluation

Pour assurer la pérennisation des moyens matériels et humains, l'extension des actions, il est nécessaire que l'équipe de direction et le chef de projet s'assurent de la pertinence des actions mises en œuvre avec les objectifs visés, pensent le système de régulation (qui alimente quoi ? à quel rythme ? qui a accès à quoi ? selon quelles procédures ? quelles articulations ? pour faire quoi ?), développent la culture du rendre compte et de l'évaluation (quels indicateurs ? quelles modalités ?).

B- Une composante importante du dispositif : l'accompagnement

Défini par la note de service mettant en place les opérations pilotes, l'accompagnement fait partie intégrante du dispositif proposé par la DGER et en constitue l'un des piliers. Il s'agit ici d'un accompagnement « institutionnel », ce qui interroge, on le verra, à la fois la posture des accompagnateurs et les réponses aux

attentes, ou non, des équipes des établissements concernés, et de la DGER.

Cet accompagnement a mobilisé l'ensemble des établissements du (SNA) avec environ quinze personnes impliquées. L'accompagnement au niveau de chacun des établissements nationaux d'appui (ENA) a été réalisé par un binôme d'accompagnateurs, un membre du Système National d'Appui (SNA) assurant l'animation globale de ce dispositif.

1. Un engagement important du SNA dans l'accompagnement mais de nombreuses incompréhensions

1.1 Une appropriation progressive de cette mission nouvelle d'accompagnement

La note de service précise ce qui est attendu de cet accompagnement par le SNA, attentes multiples tant de la part des établissements que des équipes accompagnées pour mener leurs projets, que de l'institution en matière de production et diffusion des ressources et plus généralement de communication.

En introduisant cette question de « l'accompagnement », que l'on retrouve développée à d'autres niveaux (exemple: accompagnement personnalisé des élèves,...), on a donc légitimé une nouvelle mission pour le SNA.

De la part des équipes des établissements comme des accompagnateurs, cette mission s'est traduite positivement sur un certain nombre de points en :

- favorisant la réflexion et les échanges au sein des équipes par un apport intellectuel,
- aidant à la formalisation et à la prise de distance dans les actions menées,
- valorisant le travail des équipes.

1.2 Des incompréhensions, liées à des attentes multiples

La première question est celle des attentes réelles et précises de l'institution elle-même (DGER) vis à vis du SNA. Lorsqu'elle demande cet accompagnement au démarrage des opérations, l'idée est de faire bénéficier les établissements des compétences en matière d'appui au système par le SNA. Néanmoins le terme même « d'accompagnement » n'a pas été, à ce stade suffisamment clarifié pour que les attentes de la DGER, des établissements concernés soient réellement partagées avec les ENA.

Les accompagnateurs, au sein des différentes structures du SNA qu'ils représentent, mais aussi en raison de leurs compétences propres acquises au cours de leurs activités professionnelles antérieures, n'avaient pas, au début des opérations, une vision partagée de l'accompagnement. Ils ont donc dû réaliser, progressivement, un réel travail collectif pour clarifier ce concept et la posture souhaitable ou possible.

Si ce travail réalisé « en faisant » sur l'accompagnement au cours du déploiement même des OP, a permis aux accompagnateurs de savoir de quoi on parle et comment le mener, il n'a pas trouvé d'écho particulier dans les établissements pour lesquels cet « objet » n'a pas pris de sens particulier et a induit incompréhensions et parfois rejet de cet accompagnement institutionnel perçu comme imposé. De plus, on a parfois pu identifier que la fonction d'accompagnement se trouvait confrontée à d'autres fonctions, en particulier de la recherche, qui implique une posture et une relation différente à l'équipe. La question de la posture en matière d'accompagnement apparaît complexe, pas seulement pour l'accompagnateur, mais aussi et surtout pour les acteurs sur le terrain qui manquaient d'une représentation claire de cette mission.

Les accompagnateurs eux-mêmes, ont pu relever les difficultés rencontrées auprès des établissements : difficulté à établir « une relation de confiance », « ne pas déranger », « travailler avec et pour eux (il faut du temps) »,...

Par ailleurs et comme habituellement dans un tel cadre, les établissements étaient plus en attente d'aide opérationnelle que d'un accompagnement censé leur permettre d'entreprendre leur propre parcours ; ils ont pu ainsi reprocher une insuffisance de ressources apportées, qui auraient été plus en adéquation avec leurs « besoins », au moins supposés, ... Ils avaient par ailleurs des difficultés à formuler clairement les besoins en questions auprès des accompagnateurs.

Ainsi, les établissements ont pu faire appel à d'autres ressources, rechercher un appui en dehors du SNA, généralement plus ponctuel et également plus local. La question de l'éloignement géographique, de la disponibilité « au quotidien » des accompagnateurs se pose aussi dans cette démarche d'accompagnement.

Les attentes auprès des établissements engagés dans un dispositif pilote (qui a ses exigences propres liées au caractère expérimental de l'opération), ont été également mal perçues : des demandes (notamment de formalisation pour « rendre compte ») ont été mal comprises, une temporalité des visites, des demandes formulées en matière de restitution, de productions, ... ont été difficiles à assumer dans la durée pour les équipes, également comptables d'un fonctionnement au quotidien dans leur établissement.

Le besoin de retour vers les établissements sur ce qui est produit pour ou avec le SNA, apparaît également très fortement de la part des équipes, ce qui est légitime.

Des préconisations :

– Poursuivre l'accompagnement dans une relation spécifique avec l'établissement tout en envisageant une diversité d'appuis ponctuels :

Un travail d'analyse des besoins et de formalisation apparaît nécessaire pour répondre aux attentes et maintenir une relation de confiance avec les équipes des établissements.

Si la posture d'accompagnateur « qui montre le chemin » reste pertinente, les accompagnateurs du SNA doivent pouvoir aussi répondre à des besoins plus ponctuels en mobilisant des capacités d'expertise et de conseil. Sans nécessairement toujours assurer la réponse directement, ils peuvent inciter à la formation, orienter les équipes vers les structures ou les ressources existantes. Il s'agit alors plus de « tirer les tiroirs » pour mettre les ressources en avant que de faire. Une mutualisation des capacités d'expertise des différents établissements et acteurs impliqués du SNA pourrait être utilement mobilisée en vue de répondre à des besoins spécifiques.

–Raisonnement les « outils » à apporter : le besoin de repères conceptuels

Le constat sur le terrain montre la difficulté des équipes à avancer dans leurs projets en absence de repères et de connaissances suffisantes aux plans pédagogique et éducatif. L'apport de repères théoriques, conceptuels apparaît dès lors propice pour susciter des avancées dans la réflexion et favoriser du recul sur les pratiques de terrain.

– Aider les équipes dans l'évaluation des effets produits sur les apprenants par les actions mises en œuvre

La question des effets des actions sur les apprenants apparaît comme un des points encore peu investis du travail des équipes. Si cette question ne constituait pas une priorité jusqu'alors, à ce stade, il est important que les équipes puissent réfléchir aux impacts des actions mises en œuvre et se dotent d'outils d'évaluation. Ceux-ci ne peuvent se limiter à des indicateurs d'action mais doivent permettre d'analyser les effets directs en lien avec les objectifs poursuivis tout autant que les effets induits.

2. Une organisation et un fonctionnement opérationnels

2.1 Une structuration rapide de l'accompagnement des équipes

Celui-ci s'est mis en place dès la sortie de la note de service d'appel à projet avec :

- la désignation d'une animatrice en charge de l'organisation et de l'animation du dispositif (un changement est survenu depuis le démarrage des OP, pour cause de départ à la retraite, sans que cela impacte l'organisation et la lisibilité du dispositif),
- des binômes d'accompagnateurs (relevant d'un même établissement la plupart du temps, au moins au début du dispositif), assurant chacun le suivi d'un ou plusieurs établissements en OP,
- des réunions régulières entre les accompagnateurs, constituant des temps collectifs importants pour échanger sur les opérations, faire le point sur les besoins et envisager la poursuite du travail,
- des regroupements des équipes des différents établissements : deux regroupements ont pu être réalisés, le premier afin de partager les enjeux du dispositif, les projets et les modalités de mise en œuvre ; le second, davantage axé sur des échanges de pratiques entre établissements sur des thématiques similaires.

Globalement, on peut considérer que l'organisation et l'animation mises en place ont permis de répondre aux attentes initiales vis à vis du dispositif.

Elles ne font pas l'objet à ce stade d'une remise en cause de la part des différents acteurs, accompagnateurs et équipes d'établissement notamment.

2.2 Une réponse plus ou moins bien adaptée aux attentes

Néanmoins, un certain nombre de retours peuvent permettre d'envisager des améliorations sur différents points.

L'accompagnement des OP a, en effet, fait émerger un certain nombre de constats :

- un bilan très positif des regroupements d'établissements, qui ont permis des contacts entre les équipes et des échanges sur les pratiques, difficultés rencontrées, solutions envisagées....,
- des échanges très limités au sein de l'établissement avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative,
- une demande jugée importante et chronophage de formalisation, de documents pour rendre compte,
- la demande de production de ressources (ex : film vidéo de présentation de l'opération), parfois mal ressentie, faute d'explication suffisante quant à la destination, aux usages à venir de ces ressources.

Ainsi, des améliorations dans l'organisation de l'accompagnement assuré par le SNA peuvent être envisagées pour favoriser les échanges de pratiques et mieux cibler les demandes formulées aux équipes des établissements pour rendre compte de l'actualité de ces opérations, telles qu'elles sont envisagées dans le dispositif initialement mis en œuvre.

Des préconisations :

- Favoriser les regroupements entre les équipes, et les échanges de pratiques

Les équipes expriment souvent des besoins qui tiennent surtout à la nécessité d'être rassuré, conforté dans leurs projets. Pour cela, elles manifestent le besoin d'échanger avec leurs pairs et de profiter des expériences des autres, des témoignages sur leurs pratiques, tant sur les projets mis en œuvre que sur les modalités de pilotage dans les établissements.

La modalité de regroupements entre les équipes des établissements doit donc être poursuivie et confortée.

- Envisager l'appui des actions sur site et/ou localement

Si des échanges sont bien réalisés entre les équipes des différents établissements au sein du dispositif des opérations pilotes, à ce stade, il apparaît souhaitable que ces opérations puissent trouver davantage d'écho au plan local. On peut donc envisager de premiers niveaux de valorisation, au sein des établissements impliqués, en mobilisant progressivement l'ensemble de la communauté éducative et dans un cadre local ou régional, favoriser des échanges sur des thématiques précises permettant, quand c'est possible, un « essaimage local » de diverses pratiques.

3. Des effets positifs mais aussi des difficultés et des questions pour le système

3.1 Un engagement bénéfique pour le système national d'appui

Si les opérations pilotes avaient pour objectif l'émergence et le développement de projets pédagogiques dans les établissements publics et privés engagés, on peut constater qu'elles ont amené aussi des effets sur le système national d'appui et ses acteurs, eux-mêmes partie prenante de ce dispositif.

En effet, ces opérations ont rendu possible un travail collectif impliquant l'ensemble des établissements du système national d'appui, paradoxalement peu fréquent par ailleurs. Elles ont donc eu pour vertu de favoriser une meilleure connaissance réciproque en multipliant les échanges de pratiques et de développer une forme de « culture commune » sur différents points, dont la notion d'accompagnement même.

Ces opérations ont été aussi l'occasion d'une professionnalisation accrue pour de nombreux acteurs du SNA dans ce qui touche à la mise en œuvre des réformes pédagogiques, leurs enjeux, les préconisations et de développer leur expertise en réponse à la demande.

Globalement, ces actions ont donc permis de faire apparaître des possibilités de complémentarité, de croisement des approches, de « mise en synergie des compétences ». Cela apparaît donc comme un effet induit de ces actions, effet susceptible d'être transféré à d'autres actions du SNA, à la fois par la maîtrise de connaissances nouvelles (liées aux rénovations pédagogiques,...) et par le développement de compétences, en particulier en multipliant les échanges de pratiques.

3.2 Des questions de légitimité du SNA posées par les établissements

Les établissements ont fréquemment montré leur difficulté à identifier le SNA comme un acteur et un interlocuteur légitime et ceci pour plusieurs raisons.

La connaissance de la réalité de fonctionnement des établissements a été parfois jugée insuffisante, rendant difficile la possibilité de voir proposées des solutions ou perspectives réalistes et pertinentes en matière d'organisation pédagogique par exemple.

La possibilité d'émettre un avis sur les projets en cours a pu être aussi contestée, cette capacité d'évaluation du projet ne pouvant être dévolue qu'à une institution reconnue en tant que telle qui est l'inspection. Or, l'expertise du SNA, reposant sur des expériences antérieures tout autant que sur une culture en matière de pédagogie peut conférer légitimement cette compétence.

De ce fait, la confiance des établissements vis à vis des accompagnateurs du SNA a pu s'exprimer de façon très inégale.

Des réticences ont pu aussi apparaître en matière de production de ressources ou de mutualisation d'outils, des questions émergeant dans les établissements : à destination de qui ? pourquoi faire ? Certaines équipes ont pu s'estimer placées dans une fonction de production plus à destination du système que d'une réponse à leurs besoins. La clarification du rôle de chacun dans un tel dispositif s'avère nécessaire lors de l'engagement des différents acteurs.

Les rencontres dans les établissements ont montré, de la part des enseignants, la méconnaissance importante du SNA, de ses compétences et de son rôle dans l'enseignement agricole. Cette méconnaissance a manifestement rendu difficile, au moins dans un premier temps, l'expression des besoins en matière d'appui et d'accompagnement de la part des équipes et entraîné un déficit de reconnaissance.

3.3 Des questions de posture en matière d'accompagnement

La réflexion engagée par les accompagnateurs du SNA sur les fonctions qui sont les leurs dans ces opérations montre la difficulté ou la complexité de l'exercice. Elle a conduit à la formalisation d'un document collectif sur « Quel accompagnement pour les Opérations pilotes ? », document réflexif sur les actions menées dans le cadre des OP et les pratiques mises en œuvre par les accompagnateurs.

Dans un « rôle qui se construit au fur et à mesure », l'équipe des accompagnateurs « consciente de la diversité des besoins et situations » a mené cette réflexion qui a permis de faire le bilan des actions et de conclure à la nécessité de faire « le choix d'adopter différentes manières de faire et des styles différents »

Pour autant, si l'on peut reconnaître une diversité de styles et de démarches dans cet « accompagnement qui s'invente « chemin faisant » ...il est « impensable de réduire l'accompagnement à une forme unique »³. Il n'en demeure pas moins que chaque accompagnateur, au delà de ses convictions propres, ou de ses pratiques habituelles, doit pouvoir proposer une diversité de manières de faire, construites avec les équipes des établissements pour répondre à leurs besoins. Il doit pouvoir développer les compétences nécessaires ou faire appel aux compétences identifiées dans le système si nécessaire et qu'il convient alors de mutualiser.

La composition des binômes d'accompagnateurs, le plus souvent issu d'un même établissement et donc d'une « même culture » pourrait être également interrogée pour favoriser une plus grande diversité de réponses auprès de l'établissement.

Des préconisations :

- Engager davantage le SNA dans l'appui à la mise en œuvre des réformes pédagogiques

Il apparaît souhaitable qu'au delà de quelques personnes particulièrement et habituellement

³ Maela PAUL : « L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique » (2004)
Rapport « Évaluation à mi-parcours des opérations pilotes » - IEA – juin 2012

impliquées, davantage d'acteurs du SNA puissent s'approprier les inflexions proposées par les réformes pédagogiques en cours et travailler à développer leur expertise pour apporter une réponse en terme d'appui au système.

En outre, l'accompagnement des équipes sur le terrain nécessite que soit acquise une connaissance minimale du fonctionnement des établissements et des contraintes qui se posent à eux afin de pouvoir utilement aider à identifier des solutions réalistes aux problèmes posés.

- Mieux communiquer sur le SNA, ses acteurs et ses compétences

Le SNA reste encore une structure trop méconnue des acteurs de terrain, dont il est difficile, pour les acteurs de terrain, de percevoir ce qu'il peut apporter dans les pratiques, la réflexion et la mise en œuvre de projets. La valorisation efficace du SNA, en particulier dès lors qu'il est mobilisé sur une action spécifique par le système, comme c'est le cas ici nécessite que ce système d'appui soit rendu plus visible et lisible afin qu'il puisse exercer au mieux les missions qu'on attend de lui.

C- Le dispositif « Opérations pilotes » et ses objectifs : questionnements et perspectives

1. Les ambitions et ambiguïtés du dispositif

La faible mobilisation des établissements pour répondre à l'appel d'offre de la DGER et l'extrême diversité des projets remontés conduisent à analyser le dispositif mis en place pour en chercher les causes.

1.1 Des objectifs ambitieux mais flous

Il faut d'abord noter que les établissements ont pu être arrêtés par l'ambition globale de ce dispositif auquel la note de service DGER/SET/N2009-2067 fixe des objectifs nombreux et vastes :

- impulser et accompagner des établissements dans une démarche ambitieuse d'innovation ;
- mettre en place des organisations, des conditions de formations, des pratiques porteuses d'innovation pédagogique en intégrant les objectifs de la rénovation de la voie professionnelle et les réflexions de la réforme du lycée ;
- mutualiser les pratiques innovantes et à en faciliter les transferts.

Tout aussi impressionnants sont les résultats escomptés pour l'enseignement agricole :

- capitaliser les acquis des opérations mises en place ;
- valoriser les acquis en diffusant les productions dans l'objectif d'envisager un transfert à l'ensemble des établissements (préfigurant les évolutions futures) ;
- repérer les possibles, les invariants, les freins à cette mise en place ;
- analyser les pratiques en croisant les regards de l'ingénierie et de la recherche.

1.2 Un véritable défi pour les établissements

La définition des opérations susceptibles d'entrer dans le dispositif était à la fois exigeante et source d'interrogations. Selon la note de services, devaient, en effet, être retenues des opérations composées d'un ensemble d'actions cohérentes aux caractéristiques exigeantes : caractère innovant, prise en compte de plusieurs dimensions de la rénovation de la voie professionnelle (autonomie et pilotage pédagogique des établissements, professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification, individualisation des parcours des apprenants et des formations), impact sur l'organisation de l'établissement, implication d'une diversité d'acteurs, intégration de partenariats. La notion d'innovation elle-même fait l'objet d'une définition dans la note de service qui en montre l'extrême diversité. En l'absence de comparaison avec d'autres pratiques, les équipes de terrain ont souvent du mal à repérer le caractère plus ou moins innovant des actions qu'elles conduisent. Ces différents éléments expliquent sans doute que certaines équipes n'ont pas osé se lancer dans l'aventure en déclarant mener une opération innovante !

A contrario, d'autres ont pu se lancer en comptant sur des moyens complémentaires, plus importants que ceux qui ont été finalement alloués.

Le dernier obstacle a sans doute tenu aux délais relativement courts laissés aux établissements pour remplir la déclaration d'intention, ce qui ne pouvait se faire sans une vision assez précise du contour de l'opération proposée. Or, la réalité de la vie d'un EPLEFPA ne laisse qu'assez peu de temps réellement profitable pour monter un projet de l'envergure attendue entre la deuxième quinzaine de juin où est sortie la note de service (10 juin 2009) et la fin du mois de septembre, date fixée pour le dépôt de la déclaration d'intention.

1.3 Une sélection délicate

36 déclarations d'intention sont remontées, après instruction et classement par les DRAAF/SRFD. La commission de sélection s'est alors trouvée confrontée à une alternative délicate : soit ne sélectionner que les projets respectant toutes les exigences de la note de service, ce qui aurait pu conduire à en prendre très peu et à éliminer des candidatures qui, dans leur imperfection, paraissaient cependant prometteuses ; soit accueillir le plus grand nombre de déclarations d'intention dès lors qu'elles étaient localement perçues comme innovantes et qu'elles manifestaient la volonté d'un EPL de se lancer dans ce processus exigeant, même si le dossier ne répondait pas à toutes les conditions posées par l'appel d'offre. C'est plutôt la seconde voie qui a été retenue, en considération de la définition très large de la notion d'innovation figurant dans l'appel d'offre et du fait que l'innovation est par essence un processus difficile à saisir dans sa phase initiale. Les 16 projets retenus ont ensuite été accompagnés pendant la phase d'élaboration finale.

Des préconisations :

– *Raisonnement des délais des appels à projets et l'aide à la construction du projet*

Les établissements devraient disposer d'un temps suffisant pour répondre avec pertinence à un appel à projet, surtout quand les objectifs sont ambitieux. Le repérage préalable d'établissements susceptibles de pouvoir répondre à l'appel à projet constitue aussi une piste d'amélioration.

– *Clarifier les objectifs et le périmètre des actions*

Même s'il est intéressant de pouvoir réaliser un appel à projet sur un périmètre large, ce qui permet de ne rien exclure a priori, on voit que cette démarche est plutôt de nature à engendrer des difficultés pour la suite des opérations.

2. La dimension innovante des opérations

2.1 Par rapport au contexte local

Les opérations contractualisées sont de nature extrêmement différente si l'on considère leur objet, leur cible, leur extension dans l'établissement, leur histoire, l'étape de leur développement au moment de cette évaluation... et leur caractère innovant. Cette extrême diversité est intrinsèque à l'innovation telle que la caractérise la note de service, qui reprend la définition de Françoise Cros : on entend par innovation « l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion »⁴

A cette aune, tous les projets retenus sont légitimement considérés comme des innovations dans la mesure où ils sont incontestablement porteurs de nouveauté dans les pratiques des acteurs qui les conduisent ou de leurs responsables. Les initiateurs de ces actions les ont lancées pour trouver des solutions nouvelles à des problèmes que les pratiques habituelles ne leur paraissaient pas résoudre. Ce sont le plus souvent des réponses très ciblées sur le contexte propre à l'établissement, mises en place de manière spontanée sans référence particulière à ce qui se fait ailleurs ou à des références théoriques. Ces initiatives, portées par des dynamiques locales qu'elles renforcent sont indispensables pour que les établissements s'adaptent efficacement au public qu'ils accueillent et leur permettent de réussir ; elles ne sont pas toujours originales et des observateurs extérieurs peuvent y reconnaître des actions mises en œuvre ailleurs, parfois même depuis assez longtemps. Ce décalage de perception se retrouve au sein même de certains EPLE : certaines actions mises en place pour la première fois dans l'un des centres constitutifs peuvent y être tout à fait innovantes, alors qu'elles existent depuis un certain temps dans un autre centre.

⁴ Françoise CROS « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation »
Rapport « Évaluation à mi-parcours des opérations pilotes » - IEA – juin 2012

2.2 A l'échelle de l'EPL

Ces projets sont-ils plus innovants que d'autres qui sont conduits par des équipes non inscrites dans l'opération pilote ? Dans certains cas, vraisemblablement pas. Deux raisons au moins peuvent être avancées pour expliquer cette réalité. La première tient au fait que le dispositif, mis en place dans le cadre de la RVP, fixait trois axes d'investigation, comme cela a déjà été rappelé : autonomie et pilotage pédagogique des établissements, professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification, individualisation des parcours des apprenants et des formations. Or, ces axes ne couvrent pas tous les secteurs dans lesquels des établissements peuvent être à la recherche de nouvelles réponses. La deuxième raison se trouve sans doute dans la difficulté rencontrée par certaines équipes pour s'engager dans un dispositif national, avec ses contraintes méthodologiques et temporelles, ce qui ne les a pas pour autant détournées de la volonté d'innover.

2.3 A l'échelle de l'enseignement agricole

Le repérage du caractère innovant d'une opération pilote devient plus délicat si la question est abordée, non pas en référence à l'équipe ou à l'établissement, mais par rapport à l'ensemble du système éducatif agricole. La difficulté est d'autant plus grande qu'aucune référence n'a été posée au départ comme repère pour évaluer les écarts, la dose de nouveauté. La plupart des OP semblent plutôt « revisiter, redécouvrir, réinventer » la pédagogie (ex : positionnement, alternance, accueil des élèves) qu'inventer *ex nihilo* de nouvelles réponses. Elles posent dans leur ensemble deux grandes séries de questions aux acteurs du système éducatif : celles de l'accompagnement à la prise d'initiative, de la diffusion des pratiques, de leur valorisation en vue de leur mutualisation par les responsables ; celles de l'actualisation des compétences professionnelles, de la connaissance des travaux de recherche en pédagogie et en didactique par les enseignants.

A cette étape de l'expérimentation, le dispositif des opérations pilotes a manifestement permis à certaines équipes de se mettre dans une dynamique de recherche de solutions nouvelles à des problématiques auxquelles les méthodes traditionnelles n'apportaient pas toujours des réponses totalement satisfaisantes. Ce faisant, elles ont occupé rapidement l'espace d'autonomie qu'offraient les dernières réformes et rénovations. Il a donc incité au changement et favorisé l'émergence d'innovations locales. En ce qui concerne leur transférabilité, la question est prématurée.

3. Les freins à l'engagement des équipes dans un dispositif expérimental

L'observation à mi-parcours de la mise en œuvre du dispositif permet de repérer plusieurs registres de difficultés qu'il faudrait lever pour faciliter l'engagement des équipes avant de lancer un nouvel appel d'offre.

3.1 Le manque de clarté des objectifs du dispositif

La première difficulté tient à l'écart entre la fonction donnée à ce dispositif par ses promoteurs et la perception qu'en ont les équipes engagées, ce qui a généré certaines incompréhensions, des participations très variables et quelquefois des déceptions mutuelles. Comme cela a déjà été souligné, plusieurs équipes affirment avoir vécu l'entrée dans le dispositif comme « *une véritable opportunité, un levier* » qui a généré un réel travail d'équipe et impulsé une dynamique, les poussant, soulignaient-elles, « *à être dans l'action, dans les temps* ». D'autres ont davantage ressenti leur inscription dans le dispositif comme la reconnaissance officielle d'actions qu'elles avaient déjà initiées. Elles se sont ainsi trouvées confortées et soutenues par cette prise en compte de leur engagement. Certaines équipes, enfin, disent ne pas bien comprendre le rôle de ce dispositif dans la mesure où leur action ne leur semble guère différer d'autres qui, bien qu'aussi innovantes, sont conduites dans l'établissement sans être labellisées opérations pilotes. Elles s'interrogent donc sur les objectifs et l'impact de ce dispositif. La variété de ces perceptions et, corrélativement, des attentes qui en découlent s'expliquent certes par le caractère nouveau - voire expérimental - de ce dispositif, par l'histoire des établissements contractualisés et par la qualité de l'information donnée aux acteurs locaux.

3.2 Le poids du travail de formalisation

Le deuxième obstacle tient pour la majorité des équipes à la lourdeur du travail d'analyse et de formalisation qui leur a été demandé. Beaucoup ont dénoncé le nombre de comptes rendus à fournir et la pression ressentie. Il est important de noter que ce sentiment varie fortement en fonction des établissements et de la situation des équipes par rapport à l'opération menée : celles qui se sont engagées dans ce dispositif en prenant appui sur des pratiques déjà installées dans l'établissement et sur l'habitude du travail en équipe, par exemple, perçoivent l'intérêt de cette mise à distance et se trouvent en capacité de suspendre un temps leur action pour l'analyser et prendre du recul ; celles, en revanche, qui se sont vraiment lancées dans une opération nouvelle pour elles sous l'impulsion de l'appel d'offre se trouvent totalement mobilisées par l'action et ses nécessités propres ; en l'état actuel, elles tournent leurs efforts d'analyse et de réflexion vers l'action pour la réguler, l'ajuster ou la réorienter beaucoup plus que vers la communication à d'autres dans une perspective de transférabilité.

L'accompagnement, proposé par le SNA dans la logique des objectifs du dispositif, est essentiellement tourné vers l'aide à l'analyse du processus, à la formalisation en vue du transfert, à l'évaluation des effets positifs et négatifs des actions. Ainsi conçu, il contribue à la pression ressentie par les équipes au lieu de répondre aux attentes de celles qui, au début de leur opération et dans des phases d'incertitude, espèrent essentiellement une aide à l'action, des conseils, des ressources, voire des formations.

Des préconisations :

– Préciser les attentes vis à vis des équipes s'engageant dans un dispositif à caractère expérimental

Il apparaît nécessaire de définir plus précisément ce dispositif, de clarifier ses objectifs principaux et la nature de l'engagement attendu des équipes pour permettre aux établissements de mieux mesurer dans quoi ils s'engagent.

– Clarifier le rôle des différents acteurs engagés dans un tel dispositif

La présentation du rôle des différents acteurs dès le début des opérations, dans la note de service, a permis de poser les bases de l'action de chacun. Néanmoins, une vision plus partagée et clarifiée entre tous est nécessaire pour légitimer ces actions et leur répartition.

- Raisonner la temporalité des échanges, des demandes de formalisation

Les opérations pilotes, qui se mettent en place dans la durée, constituent un effort important et sur un temps assez long, de la part des équipes engagées. L'organisation des regroupements, des demandes de formalisation ou de production de ressources doit être raisonnée pour éviter un découragement des équipes.

3.3 La priorité de l'action sur la communication

A l'exception d'un établissement globalement engagé dans l'opération pilote, force est de constater que, dans cette première phase, la participation au dispositif est restée limitée aux seules équipes investies dans les différentes actions et qu'elle n'a eu aucun effet d'entraînement sur le reste de l'établissement. A *contrario*, certaines équipes ont même perçu des effets négatifs : indifférence, incompréhension des critères de sélection, jalousie face à la reconnaissance dont jouissent certaines actions, rejet devant le travail et l'investissement nécessaires... Là encore, il convient de souligner que cette observation est fortement liée à la situation actuelle des équipes par rapport aux opérations qu'elles conduisent : ce point ne pourra réellement être étudié qu'une fois l'action conduite à son terme et ses effets évaluables.

La question de la transférabilité paraît totalement prématurée à la majorité des équipes qui, n'étant pas arrivées au bout du processus, ne se sentent même pas en mesure de se prononcer sur l'opportunité de transférer ces actions au sein de l'établissement. Elles considèrent que, dans cette phase d'expérimentation, elles sont surtout dans une logique de réponses aux besoins repérés et la transférabilité ne leur apparaît pas une fin en soi. Elles n'ont, cependant, aucune objection à ce que des outils élaborés dans le cadre de l'OP soient transférés et souhaiteraient une meilleure communication avec les autres sites pour s'approprier certaines de leurs démarches.

4. La valorisation des opérations

4.1 Une valorisation interne très limitée

Le paradoxe observé lors de l'évaluation intermédiaire est la discrétion relative avec laquelle les équipes engagées dans le cadre des opérations pilotes opèrent au sein même des EPLEFPA. Les actions, hormis celles s'inscrivant dans une continuité immédiate avec les réformes et rénovations, sont le plus souvent circonscrites au centre support de l'opération pilote, voire aux seuls acteurs de leur mise en œuvre.

Ceci trouve vraisemblablement son explication dans plusieurs constats :

- Les acteurs constituent souvent un groupe restreint qui peut s'apparenter à un « noyau dur », parfois fermé aux autres personnels. La sectorisation des EPLEFPA, la séparation entre les publics d'apprenants et les différents personnels limitent considérablement les échanges entre les différents centres constitutifs qui pourraient être concernés par les innovations entreprises.
- Les acteurs ont parfois trouvé dans les opérations pilotes le moyen de valoriser des actions expérimentées depuis plusieurs années dans l'établissement, ce qui accentue vraisemblablement le phénomène précédent.
- De l'avis des acteurs, les expérimentations demandent un investissement personnel important qui n'est pas suffisamment valorisé ni forcément reconnu par l'institution, voire par l'établissement. Ceci suscite une certaine réserve dans un contexte général de réformes et de rénovations qui donne aux personnels l'impression d'être constamment soumis à des exigences croissantes. Certains interlocuteurs ressentent même une certaine opposition voire suspicion de la part de collègues et de syndicats. Tout cela ne favorise manifestement pas la communication et la valorisation des actions.
- Il apparaît clairement ensuite que se développent, dans le cadre des opérations pilotes, des actions dont les résultats apparemment positifs mettent en cause d'autres pratiques didactiques, marginalisant ainsi certains acteurs au sein de l'établissement. La crainte de se voir perçus par des pairs comme des réformateurs, partenaires de l'institution, réfrène certainement les ambitions de certains acteurs.
- Par ailleurs, certaines actions n'ayant pas atteint les objectifs initialement fixés, le scepticisme à leur égard se renforce et ceux qui les conduisent préfèrent rester discrets et attendre les résultats pour partager leur expérience.
- Enfin, le dynamisme des équipes reposant trop souvent sur un ou deux leaders, certaines opérations pilotes se retrouvent un peu stoppées lorsqu'un de ces leaders part.

Tous ces facteurs expliquent que la valorisation des opérations actuellement observable est très légère dans les établissements et même que la communication y est quelquefois sciemment limitée.

4.2 Une valorisation externe embryonnaire

Quelques rares établissements mettent en avant les opérations pilotes dans des documents de présentation ou lors des journées d'accueil pour contribuer à enrichir leur image auprès des familles. La plupart, en revanche, ne les valorisent ni au niveau local ni au niveau régional. Le dispositif prévoit que le SNA assure, en plus de l'accompagnement et du suivi des établissements engagés dans l'expérimentation, une mission d'« *aide à la capitalisation des procédures et des résultats* » (note de service DGER/SET/N2009-2067) afin de structurer le transfert méthodologique en s'appuyant sur les résultats obtenus. Mais à ce stade de l'expérimentation, les résultats escomptés n'étant pas quantifiés ou significatifs, les premiers outils de communication élaborés et diffusés par le SNA sont essentiellement destinés à favoriser la communication entre les établissements participant aux opérations pilotes.

Les sessions de regroupements organisées pour les équipes reçoivent de leur part un accueil très favorable. Elles s'y sentent reconnues et encouragées dans leur travail. Les échanges de pratiques avec des acteurs d'autres établissements que permettent ces sessions sont unanimement appréciés, notamment parce qu'ils permettent à chacun de partager sur des sujets parfois difficilement abordables dans son établissement.

La valorisation des expérimentations et innovations issues des opérations pilotes nécessite d'inventer de

nouvelles formes de communication aux niveaux local, régional et national. Il semble nécessaire de travailler dans un premier temps sur la valorisation des opérations pilotes dans leur établissement avant d'envisager une communication plus large. Les équipes impliquées dans les opérations pilotes mettent toutes en avant l'effet positif des nouvelles pratiques éducatives sur la relation avec l'apprenant et leur pertinence pour répondre aux nouvelles problématiques liées à l'évolution des publics accueillis dans les EPLEFPA. Les autres équipes éducatives pourraient donc y trouver de l'intérêt. Cette valorisation pourra utilement s'appuyer sur les résultats encourageants déjà obtenus dans certains établissements. Les rencontres d'acteurs de terrain sur des questions partagées apparaissent comme un moyen apprécié de diffuser et de mutualiser des pratiques innovantes.

5. La place du pilotage au niveau régional

L'évaluation intermédiaire a mis en évidence une implication très relative des services régionaux dans le suivi et l'accompagnement des opérations pilotes. A l'exception de leur rôle d'instruction au moment de l'examen des dossiers de candidatures, les chefs de SRFD se déclarent relativement peu associés aux initiatives des établissements concernés. Certains ont posé la question de l'inscription des opérations pilotes dans le projet régional de l'enseignement agricole (PREA). Leur degré d'information est très hétérogène et certains reconnaissent ne suivre que de très loin l'état d'avancement des travaux dans les établissements. Ils connaissent peu, voire pas du tout, l'appui apporté par le SNA.

Les raisons apparentes de ce retrait constaté des DRAAF/SRFD sont principalement :

- L'autonomie pédagogique des équipes qui conduisent des actions dans le cadre des opérations pilotes ne les incite pas toujours à intégrer le niveau régional.
- Les moyens humains à la disposition des DRAAF/SRFD ne leur permettent pas de déléguer du temps pour le suivi de ces opérations ou même d'autres expérimentations.
- La diversité des actions et leur inscription dans une dynamique pluriannuelle, visant le plus souvent à répondre à des problématiques plus locales que générales, ne crée pas une dynamique collégiale à l'échelle régionale.
- Les libertés prises dans certains cas avec les textes réglementaires ou les usages établis bousculent les pratiques et les DRAAF/SRFD se trouvent parfois en porte-à-faux par rapport à leur rôle régalien de contrôle. Ils s'interrogent, par exemple, sur les limites de l'autonomie des établissements dans le domaine de l'organisation pédagogique et de l'utilisation des moyens (Exemple : la réduction de 5 minutes de l'horaire d'enseignement).
- Les attentes de la plupart des établissements concernent presque exclusivement les moyens qu'ils jugent indispensables pour conduire les opérations pilotes dans des conditions correctes et surtout pour en assurer la pérennité au-delà de l'expérimentation. Les DRAAF/SRFD se sentent davantage perçus comme des gestionnaires de moyens que comme d'éventuels partenaires.

L'évaluation intermédiaire fait ressortir l'écart entre cette réalité et la volonté manifeste de certains chefs de SRFD d'être plus présents dans le champ de l'accompagnement pédagogique, au-delà du suivi de l'application des réformes et rénovations récentes. La prise de conscience de la nécessité d'accompagner l'évolution des méthodes d'enseignement et de conduire une réflexion sur ce sujet au niveau régional se heurte aux spécificités des établissements et à la multitude des actions engagées en réponse à des problématiques très autocentrées.

Des préconisations :

– Renforcer le pilotage pédagogique régional

Il apparaît nécessaire que les DRAAF/SRFD soient associées de manière plus active aux évolutions actuelles, et les expérimentations conduites dans le cadre des opérations pilotes constituent une opportunité pour renforcer le pilotage pédagogique régional en fédérant l'ensemble des établissements.

D- Synthèse des préconisations

Les préconisations proposées s'adressent aux différents niveaux et acteurs impliqués dans le dispositif « Opérations pilotes ». Elles doivent permettre les améliorations nécessaires pour la poursuite des opérations jusqu'à leur terme.

Partie A : Déroulement des opérations dans les établissements

– Poursuivre les opérations en cours jusqu'à leur terme pour en tirer tous les enseignements

Il apparaît ainsi difficile de porter un « jugement de valeur » sur un projet et sa mise en œuvre. Il est nécessaire de laisser chaque opération aller à son terme pour en tirer un maximum d'enseignements (y compris des effets inattendus) pour les équipes, les établissements et l'institution.

Il n'y a donc pas lieu, à ce stade de remettre en cause les actions proposées, quel que soit leur degré d'avancement ou leur pertinence, au moins apparente.

– Conforter le travail des équipes, professionnaliser les acteurs et élargir le partage des responsabilités dans l'établissement

La mise en place de projets sur un temps long nécessite un pilotage assumé et partagé de l'opération. Il faut éviter l'essoufflement voire l'épuisement du chef de projet, et favoriser l'acculturation des nouveaux arrivants.

Il apparaît nécessaire de clarifier les différentes missions de chacun (fiche de mission du pilote, du professeur principal, des enseignants référents, autres intervenants...) et de professionnaliser les enseignants en conséquence.

Le partage des responsabilités pourrait être élargi en mettant en place un comité de pilotage qui faciliterait aussi la pérennisation de l'action.

- Intégrer les opérations pilotes dans les projets d'établissement

La prise en compte des opérations pilotes dans les projets d'établissements participe de leur véritable intégration dans la politique pédagogique et éducative suivie et peut être gage de leur pérennisation.

– Penser le système de régulation en interne, développer la culture du rendre compte et de l'évaluation

Pour assurer la pérennisation des moyens matériels et humains, l'extension des actions, il est nécessaire que l'équipe de direction et le chef de projet s'assurent de la pertinence des actions mises en œuvre avec les objectifs visés, pensent le système de régulation (qui alimente quoi ? à quel rythme ? qui a accès à quoi ? selon quelles procédures ? quelles articulations ? pour faire quoi ?), développent la culture du rendre compte et de l'évaluation (quels indicateurs ? quelles modalités ?).

Partie B : Une composante importante du dispositif : l'accompagnement

– Poursuivre l'accompagnement dans une relation spécifique avec l'établissement tout en envisageant une diversité d'appuis ponctuels :

Un travail d'analyse des besoins et de formalisation apparaît nécessaire pour répondre aux attentes et maintenir une relation de confiance avec les équipes des établissements.

Si la posture d'accompagnateur « qui montre le chemin » reste pertinente, les accompagnateurs du SNA doivent pouvoir aussi répondre à des besoins plus ponctuels en mobilisant des capacités d'expertise et de conseil. Sans nécessairement toujours assurer la réponse directement, ils peuvent inciter à la formation, orienter les équipes vers les structures ou les ressources existantes. Il s'agit alors plus de « tirer les tiroirs » pour mettre les ressources en avant que de faire. Une mutualisation des capacités d'expertise des différents établissements et acteurs impliqués du SNA pourrait être utilement mobilisée en vue de répondre à des besoins spécifiques.

–Raisonnement les « outils » à apporter : le besoin de repères conceptuels

Le constat sur le terrain montre la difficulté des équipes à avancer dans leurs projets en absence de repères et de connaissances suffisantes aux plans pédagogique et éducatif. L'apport de repères théoriques, conceptuels apparaît dès lors propice pour susciter des avancées dans la réflexion et favoriser du recul sur les pratiques de terrain.

– Aider les équipes dans l'évaluation des effets produits sur les apprenants par les actions mises en œuvre

La question des effets des actions sur les apprenants apparaît comme un des points encore peu investi du travail des équipes. Si cette question ne constituait pas une priorité jusqu'alors, à ce stade, il est important que les équipes puissent réfléchir aux impacts des actions mises en œuvre et se dotent d'outils d'évaluation. Ceux-ci ne peuvent se limiter à des indicateurs d'action mais doivent permettre d'analyser les effets directs en lien avec les objectifs poursuivis tout autant que les effets induits.

- Favoriser les regroupements entre les équipes, et les échanges de pratiques

Les équipes expriment souvent des besoins qui tiennent surtout à la nécessité d'être rassuré, conforté dans leurs projets. Pour cela, ils manifestent le besoin d'échanger avec leurs pairs et de profiter des expériences des autres, des témoignages sur leurs pratiques, tant sur les projets mis en œuvre que sur les modalités de pilotage dans les établissements.

La modalité de regroupements entre les équipes des établissements doit donc être poursuivie et confortée.

- Envisager l'appui des actions sur site et/ou localement

Si des échanges sont bien réalisés entre les équipes des différents établissements au sein du dispositif des opérations pilotes, à ce stade, il apparaît souhaitable que ces opérations puissent trouver davantage d'écho au plan local. On peut donc envisager de premiers niveaux de valorisation, au sein des établissements impliqués, en mobilisant progressivement l'ensemble de la communauté éducative et dans un cadre local ou régional, favoriser des échanges sur des thématiques précises permettant, quand c'est possible, un « essaimage local » de diverses pratiques.

- Engager davantage le SNA dans l'appui à la mise en œuvre des réformes pédagogiques

Il apparaît souhaitable qu'au delà de quelques personnes particulièrement et habituellement impliquées, davantage d'acteurs du SNA puissent s'approprier les inflexions proposées par les réformes pédagogiques en cours et travailler à développer leur expertise pour apporter une réponse en terme d'appui au système.

En outre, l'accompagnement des équipes sur le terrain nécessite que soit acquise une connaissance minimale du fonctionnement des établissements et des contraintes qui se posent à eux afin de pouvoir utilement aider à identifier des solutions réalistes aux problèmes posés.

- Mieux communiquer sur le SNA, ses acteurs et ses compétences

Le SNA reste encore une structure trop méconnue des acteurs de terrain, dont il est difficile, pour les acteurs de terrain, de percevoir ce qu'il peut apporter dans les pratiques, la réflexion et la mise en œuvre de projets. La valorisation efficace du SNA, en particulier dès lors qu'il est mobilisé sur une action spécifique par le système, comme c'est le cas ici nécessite que ce système d'appui soit rendu plus visible et lisible afin qu'il puisse exercer au mieux les missions qu'on attend de lui.

Partie C : Le dispositif « Opérations pilote » : questionnements et perspectives

– Raisonnement les délais des appels à projets et l'aide à la construction du projet

Les établissements devraient disposer d'un temps suffisant pour répondre avec pertinence à un appel à projet, surtout quand les objectifs sont ambitieux. Le repérage préalable d'établissements susceptibles de pouvoir répondre à l'appel à projet constitue aussi une piste d'amélioration.

– Clarifier les objectifs et le périmètre des actions

Même s'il est intéressant de pouvoir réaliser un appel à projet sur un périmètre large, ce qui permet de ne rien exclure a priori, on voit que cette démarche est plutôt de nature à engendrer des

difficultés pour la suite des opérations.

– Préciser les attentes vis à vis des équipes s'engageant dans un dispositif à caractère expérimental

Il apparaît nécessaire de définir plus précisément ce dispositif, de clarifier ses objectifs principaux et la nature de l'engagement attendu des équipes pour permettre aux établissements de mieux mesurer dans quoi ils s'engagent.

– Clarifier le rôle des différents acteurs engagés dans un tel dispositif

La présentation du rôle des différents acteurs dès le début des opérations, dans la note de service, a permis de poser les bases de l'action de chacun. Néanmoins, une vision plus partagée et clarifiée entre tous est nécessaire pour légitimer ces actions et leur répartition.

- Raisonner la temporalité des échanges, des demandes de formalisation

Les opérations pilotes, qui se mettent en place dans la durée, constituent un effort important et sur un temps assez long, de la part des équipes engagées. L'organisation des regroupements, des demandes de formalisation ou de production de ressources doit être raisonnée pour éviter un découragement des équipes.

– Renforcer le pilotage pédagogique régional

Il apparaît nécessaire que les SRFD soient associés de manière plus active aux évolutions actuelles, et les expérimentations conduites dans le cadre des opérations pilotes constituent une opportunité pour renforcer le pilotage pédagogique régional en fédérant l'ensemble des établissements.

Conclusion

Cette évaluation à mi-parcours des opérations pilotes n'a pas cherché à « porter un jugement » ou « donner une valeur » à chacune des opérations en étudiant les résultats des actions elles-mêmes. Elle s'est attachée à **analyser les premiers effets observables** de ces actions et surtout des **conditions de leur mise en œuvre**.

Elle s'intègre en effet dans un processus, présentant un caractère expérimental, qui doit aller à son terme pour que puissent être tirés tous les enseignements dans les différentes dimensions de ce dispositif.

L'**objectif de régulation poursuivi à mi-parcours** permettant des **réajustements** si nécessaire, a conduit à des préconisations s'adressant **aux différents niveaux et acteurs impliqués**. Divers leviers apparaissent ainsi pertinents dans l'organisation et le pilotage au niveau de l'établissement ou au niveau régional. Le rôle et l'impact des actions menées par les acteurs du système national d'appui dans l'accompagnement et le suivi des opérations apparaît essentiel.

Cette évaluation pose également des questions, qui ne sont certes pas nouvelles mais qui interrogent le système éducatif, sur l'innovation en matière pédagogique, les possibilités de valorisation, de mutualisation et de transfert. Plus largement, elle interroge aussi sur le **changement et les modalités de l'accompagnement du changement** nécessaire.

Or, les attentes, telles qu'elles sont formulées dans la note de service pour lancer les opérations, sont ambitieuses pour l'enseignement agricole :

- capitaliser les acquis des opérations mises en place ;
- valoriser les acquis en diffusant les productions dans l'objectif d'envisager un transfert à l'ensemble des établissements (préfigurant les évolutions futures) ;
- repérer les possibles, les invariants, les freins à cette mise en place ;
- analyser les pratiques en croisant les regards de l'ingénierie et de la recherche. »

L'approche par la recherche de ces opérations devrait permettre de mieux **analyser les processus en jeu** et fournir, si c'est possible, quelques clefs permettant de **valoriser ces opérations dans le système**.

Enfin, si ces opérations montrent une **dynamique enclenchée autour d'initiatives d'établissement**, elles posent également la **question de l'impact d'un tel dispositif dans l'enseignement agricole** et plus globalement celle de l'efficacité au regard des ressources mobilisées.

L'évaluation finale, au terme des trois années de mise en œuvre des opérations pilotes, intégrera ces éléments dans la réflexion, en prenant comme objet le dispositif dans son ensemble.

Annexe 1 : Guide d'entretien SRFD

Entretiens réalisés dans les trois régions :

- **Midi-Pyrénées**
- **Poitou- Charente**
- **Rhône-Alpes**

L'objectif est de recueillir des informations sur la représentation, la perception de ces opérations par le SRFD et de déterminer le rôle qui a été (ou est) le sien, en matière de montage du projet, d'appui à son déroulement, d'animation et de communication éventuels.

L'évaluation à mi-parcours ayant un objectif général de régulation, en proposant des réajustements si nécessaires, il est utile d'interroger le SRFD sur la suite de l'opération, sur le rôle qu'il compte y prendre (ou non), sur les réorientations à donner,...

1- Représentation et rôle du SRFD sur les OP

Quelle représentation, perception de ces opérations au niveau du SRFD ?

Quel niveau de connaissance du déroulement des opérations en région ?

Quel a été, quel est le rôle du SRFD au niveau de cette opération ?

2- Amont du (ou des) projet(s) régionaux: Montage du projet, sélection

Qui a été à l'initiative du projet ? quelle part éventuelle du SRFD et de l'établissement ?

Le SRFD a-t-il aidé au montage du projet ? si oui, comment ? par quels moyens ?

Y a-t-il un appui matériel pour le montage de l'opération ? moyens humains alloués au niveau régional ? autres ?

Qu'est-ce qui a été déterminant au niveau du SRFD pour appuyer certains dossiers et d'autres moins (relation au PREA ou pas, autres ?)

3- Suivi du projet

Y a-t-il eu mise en place d'un suivi au niveau du SRFD ? si oui, avec quels objectifs ? (impulser, accompagner les établissements ?)

Si oui, comment ? Y a-t-il eu réflexion sur des outils de suivi ?

Par qui ? y a-t-il identification d'une personne en charge du suivi au sein du SRFD ?

Des réunions sont-elles prévues entre SRFD et établissement ? si oui, à quelle fréquence ? sinon, y a-t-il des échanges formels ou informels sur ces opérations ? dans quelles circonstances ?

4- Déroulement de l'opération au niveau de l'établissement

Avez-vous connaissance de freins, de difficultés rencontrés par les établissements dans le déroulement des opérations ? **réponse spontanée** + financières ? humaines : compétences, effectifs... ?

Identifiez-vous des effets positifs et des impacts déjà perceptibles relativement aux 3 thématiques de la note de service ?

Quel avis portez-vous sur l'accompagnement de l'opération, réalisé par le SNA ?

5- Interférences des OP avec d'autres dispositifs

Interférences avec d'autres opérations (synergies, concurrence ?), nationales, régionales, locales ?

Interférences avec dispositif RVP, personnes ressources ou pas ?

Interférences avec dispositifs Conseil Régional (positives et ou négatives ou neutres) ?

Interférences éventuelles avec profession (à voir ?) ou autres partenaires (à préciser)

6- Perception des projets au niveau régional

Quelle est la perception des projets mis en place dans la région (pertinence, cohérence, dynamiques d'établissements, d'EPL,...) ?

Quelle valorisation régionale – locale ou autre - des opérations pilotes en cours ?

Quels échanges avec les établissements non engagés dans le projet ? Effet de vitrine ou non ? Y a-t-il eu des sollicitations de(s) établissement(s) depuis le lancement de l'opération ?

Quelle communication sur les projets, quelle communication entre établissements en projet et avec ceux seulement voisins ou ceux ayant des formations similaires ?

Bilan :

Points forts essentiels

Obstacles principaux

Réorientations à envisager : au niveau de l'établissement, au niveau du SRFD, autre

Rapport « Évaluation à mi-parcours des opérations pilotes » - IEA – juin 2012

Annexe 2 : Guide d'entretiens dans les établissements

Ce guide recense l'ensemble des points sur lesquels il est utile de recueillir des éléments d'information. Il doit permettre de compléter ou d'éclairer les informations déjà relevées dans les différents documents transmis par les établissements.

I Question ouverte

Quelle représentation, perception avez-vous de cette opération et de votre participation à cette opération ?

II Pilotage

Qui est à l'initiative du projet ?

Qui est le pilote et/ou le chef de projet de l'opération ?

Quels sont leur rôle et leur importance ?

Reconduction ou non du pilote, du chef de projet, de l'équipe à la rentrée 2011 ? pourquoi ?

III En regard de l'auto évaluation

1- Opportunité du projet

Analyse de l'opportunité réelle du projet initial par rapport à 2010-2011

Le projet répond-il à des problèmes importants du point de vue de l'établissement et va-t-il dans la direction attendue ? Dans quelle mesure les hypothèses de départ ont-elles été confirmées et/ou infirmées ?

Pertinence du projet par rapport au contexte 2011-2012

2- Mise en œuvre de l'opération

➤ Bilan 2010-2011

✕Points forts essentiels

✕Réalité effective du projet

Public concerné : *Nombre d'élèves, apprentis ou stagiaires ayant participé à l'opération ? Volontaires ou désignés et dans ce cas sur quels critères ?*

Équipe d'enseignants/formateurs impliqués : *Nombre d'enseignants formateurs ayant participé et selon quel recrutement ?*

Autres acteurs

Moyens : *Nombre d'heures, moyens affectés, sources de financement*

Degré de réalisation ; réorientation en cours d'année : *Réalisation partielle ou totale des actions prévues ; réorientation/ régulation/ajustement en cours d'année ; si oui, avec quels méthodes et outils ?*

✕Leviers et obstacles rencontrés

Conditions organisationnelles : *Gestion du temps (rythme, durée, EDT classe ou heures sup...) et impacts sur la gestion du temps des personnes ; changements structurels, éventuellement dérogatoires ; utilisation d'outils de planification...*

Rôle et implication de chacun des échelons du système éducatif : *Repérer le degré d'information sur le projet, d'adhésion/de participation des acteurs aux objectifs/démarches ; Rôle du niveau régional (SRFD) ; Implication de l'équipe de direction ; Rôle du chef de projet ; Mobilisation de l'équipe*

Conditions facilitatrices : *Formations préalables, habitudes de travail en équipe et de la conduite de projet ; implication de partenaires extérieurs ; adhésion et implication des apprenants ; soutien et engagement des parents ; contractualisation ; modalités de communication sur le projet...*

Autres

✕Accompagnement du SNA

Modalités et fréquences des échanges

Efficacité de l'appui ; adéquation par rapport aux attentes de l'équipe

Intérêts des regroupements d'établissements, Positionnement temporel de ces regroupements

Autres

✕Autres accompagnements

Lesquels ? *Personnes ressources ; personnes relais, stages ;*

Modalités et fréquence des échanges, Efficacité de l'appui

✕Échanges et mutualisation avec d'autres établissements en OP ou non : Nature, Modalités, Pertinence

✕Interférence/interaction/complémentarité avec d'autres opérations ou dispositifs

Lesquels ? *Nationaux (livret de compétence), régionaux (ex. : PREDICAGRI contre le décrochage scolaire) ou locaux*

Impacts sur l'OP

➤ **Perspectives pour l'année 2011- 2012**

Ajustements à la rentrée 2011 : *En regard du bilan de l'année 2010-2011 ; En fonction de l'évolution du contexte ; En lien avec l'accompagnement ; En regard des objectifs de la RVP et de la réforme du Lycée ; Autres*

Besoins : Accompagnement SNA ; Autres

3- Impact au niveau du centre et de l'établissement

➤ **Bilan 2010-2011**

✕Intégration de l'OP

Dans le centre où se déroule l'opération : *Regard des enseignants qui n'y participent pas, des classes non concernées... : indifférence, rejet, désir d'y participer ; Nouvelles compétences collectives développées au sein du centre ; Modification des rapports entre les acteurs de l'établissement, des familles avec l'institution scolaire, des apprenants avec l'institution ?*

Dans l'EPL : *idem*

✕Effets induits non prévus et constatés ? Quelle prise en compte ?

➤ **Perspectives**

✕Pérennisation et élargissement de l'OP

Action liée à l'équipe OP ?

Mémoire des actions, formalisation, information et communication : *L'information est-elle considérée comme un outil de pilotage ? Y a-t-il eu communication et/ou information à différentes étapes de l'opération ?*

Reconnaissance institutionnelle au sein de l'établissement

Aspect expérimental et dérogatoire : *L'opération s'est-elle heurtée à certaines réglementations ?*

Prise en compte de l'OP par le Conseil de l'éducation et de la formation

✕Évolutions induites dans la conception du métier d'enseignant : *Lesquelles ? Conditions de réussite dans les changements pédagogiques*

Autres

4- Transférabilité et valorisation (comme moyen de favoriser la reconnaissance de l'OP)

Prise en compte en 2011-2012 de la dimension « transférabilité » de l'OP ?

Quelle valorisation de l'OP ? *Afin qu'elle soit diffusée, que ses premiers résultats soient connus et pris en considération (par l'institution, les acteurs, les financeurs et les partenaires) pour la faire évoluer et mobiliser les acteurs concernés.*

IV Évaluation

✕L'auto-évaluation : Perception, Impacts

Poursuite : avec quels outils/critères ? sur quels indicateurs en particulier ?

✕Évaluation de l'impact de l'OP sur les apprenants visés par l'action

Premier bilan

Avec quels outils/critères ? sur quels indicateurs ?

✕Évaluation par l'IEA : Perception, Attentes

IV Bilan global

Points forts essentiels ; Points de vigilance, obstacles principaux ; Orientations nouvelles à suivre

Annexe 3 : Extrait du guide d'autoévaluation à destination des établissements

Les autoévaluations internes, à mi-parcours et finales

Elles doivent constituer des **moments forts** dans le déroulement de l'opération pour l'établissement et visent trois objectifs :

- donner à l'établissement des éléments de nature à organiser sa réflexion sur la mise en œuvre et les effets de l'opération pilote,
- servir de support à l'évaluation externe (à mi-parcours et finale) des opérations pilotes,
- apporter au niveau national des éléments d'appréciation pour la mutualisation et le transfert.

Elles sont donc, pour l'établissement, des outils de régulation interne dans la mise en œuvre de l'opération, mais elles fournissent aussi des éléments de réflexion quant à la mutualisation possible de ces opérations et la communication.

Cette phase interne de l'évaluation est une **phase participative** : elle consiste, pour l'établissement, à préparer un rapport d'évaluation interne en s'appuyant sur le guide proposé par l'IEA (annexe) et en associant les membres de la communauté éducative. Elle nécessite une réelle implication de l'ensemble de l'équipe concernée. Ce rapport est réalisé sous la responsabilité du directeur.

Il convient d'insister sur le fait que le rapport d'évaluation interne n'est pas une compilation descriptive et qu'il ne fait pas double emploi avec le bilan technique. Il s'agit bien d'une suite **d'analyses évaluatives** autour des différentes facettes de l'action menée. Il comporte des constats, des analyses et des appréciations.

Il convient donc de lire le guide annexé, non pas comme un questionnaire d'enquête appelant des réponses factuelles mais comme un véritable questionnement évaluatif qui invite les acteurs à donner un point de vue raisonné sur la qualité, l'efficacité^[1] et éventuellement l'efficience^[2] de l'opération.

Ce rapport d'évaluation interne est **un des éléments de l'évaluation externe**, deuxième phase de la démarche.

^[1] Critère d'évaluation qui mesure le degré de conformité des résultats obtenus par rapport aux objectifs généraux. Il mesure les écarts entre les résultats escomptés et les résultats atteints.

^[2] Critère d'évaluation qui se rapproche des analyses économiques coûts / avantages : rapport entre les moyens mis en œuvre et leur coût d'une part, et les réalisations ainsi financées, d'autre part.

Annexe :

1- Opportunité du projet :

- Éléments de situation, contexte qui, en amont de l'action, ont conduit à la décision du projet
- Détermination des objectifs de l'opération
- Choix des actions et du périmètre de l'action au sein de l'établissement (public visé...)
- Regard critique sur la pertinence des choix initiaux

2- Mise en œuvre de l'opération

- Appréciation du degré d'effectivité de la mise en acte des objectifs du projet (totale ou partielle)
- Analyse des écarts entre le prévu et le réalisé tant du point de vue des actions elles-mêmes que des éventuels réajustements
- Conditions de réalisation, leviers et contraintes pour la mise en œuvre
- Portage du projet, modalités de suivi
- Implication des différents acteurs (membres de l'équipe, partenaires extérieurs,...)
- Accompagnement et appui à la mise en œuvre du projet

- Interférences éventuelles avec des groupes de travail ou des réseaux de la DGER (ex : réseau « Dys », mission d'insertion....)
- Ajustements et perspectives

3- Impacts au niveau de l'établissement

- Impact pédagogique et organisationnel sur l'ensemble de l'établissement
- Effets perçus par les différents acteurs
- Eventuels effets inattendus générés par la mise en œuvre du projet
- Lien avec le projet d'établissement
- Impacts sur les apprenants
- Impulsion d'une dynamique de changement dans l'établissement
- Caractère innovant du projet pour l'établissement

4- Transférabilité (perspectives)

- Repérage des possibilités et des conditions du transfert, les limites et les freins
- Identification des besoins : ressources, outils, professionnalisation des équipes,...
- Appréciation du caractère innovant du projet pour l'Enseignement Agricole

Annexe 4 : Questionnaire à destination des acteurs du Système National d'Appui

Rappel extrait de la note de service du 10 juin 2009 :

« 2.2- Le système national d'appui :

Le système national d'appui (SNA) représenté par les 5 établissements publics dans leurs différentes composantes d'appui au système éducatif, aura un rôle de facilitateur, d'observateur mais aussi de capitalisation des productions et des pratiques.

Il s'engage à :

- accompagner les établissements de manière spécifique dans la réflexion, la mise en œuvre, la formalisation, l'analyse et la diffusion des actions mises en place en :*
 - apportant un appui au montage du projet, à sa finalisation ainsi qu'une aide méthodologique sur la gestion de projet (apports de ressources, d'expertise, de méthodes, prise de recul) ;*
 - assurant un suivi de l'opération pilote (et pas de l'établissement) ;*
 - apportant une aide à la capitalisation des procédures et résultats obtenus ;*
 - accompagnant le transfert prévu selon deux pas de temps :*
 - tout au long de l'opération pour les aspects ingénierie, préconisations de mise en place... ;*
 - en fin de chantier : capitalisation, analyse prenant en compte la dimension recherche.*
 - assurant le lien avec l'accompagnement généralisé (veille, mutualisation, transfert...) ;*
- produire, en mobilisant la diversité de ses compétences, des ressources qui seront diffusées à l'ensemble des établissements d'enseignement agricole ;*
- communiquer autour des opérations pilotes. »*

Questionnaire :

1- Perception des opérations pilotes et rôle du SNA

- 1.1- Quelle représentation, perception avez-vous de ces opérations?
- 1.2- ...et de votre participation à ces opérations en tant que membre du SNA ?
- 1.3- Quelle position de cette action dans l'ensemble des missions réalisées au sein du SNA (priorités, quantification en journées, moyens alloués...) ? (globalement et/ou personnellement)
- 1.4- Quelle appréciation portez-vous sur le rôle du SNA au niveau de cette action ?

2- Organisation de la réponse du SNA en matière d'accompagnement des établissements

- 2.1- Quelle appréciation portez-vous sur l'organisation du suivi des établissements : travail en binômes (détermination des binômes, modalités d'échanges et de contacts avec l'établissement, ...) ?
- 2.2- Quelle appréciation portez-vous sur :
 - l'animation du dispositif d'accompagnement ?
 - les échanges entre accompagnateurs (fréquence, moyens mobilisés, mutualisation d'outils, production éventuelle d'outils,) ?
- 2.3- Quel avis global avez-vous sur l'organisation, la structuration de ce dispositif d'accompagnement ? A ce stade, quel avis sur l'efficacité de ce dispositif ? (éventuellement son efficience)

3- Suivi de l'opération dans l'établissement

- 3.1- Quel rôle dans le montage et la finalisation du projet d'opération pilote ? intérêt, limites ?
- 3.2- Quels types d'échanges avec les établissements engagés dans le projet ? avec qui ? des interlocuteurs privilégiés ? quels effets ?
- 3.2- Quels types de moyens mis en œuvre, d'outils construits pour ces échanges ? Existence de rapports d'étape ? Intérêts et limites ?
- 3.3- Quel regard porté sur les opérations pilotes des établissements ? (« qualité » ? aspect « innovant » ?)
- 3.4- Quelle appréciation portée sur l'efficacité de l'appui proposé ? réponse, adéquation par rapport aux attentes des équipes ?
- 3.5- Quelles difficultés éventuelles rencontrées dans l'accompagnement des établissements ? quelles réorientations réalisées ou envisagées dans le suivi ?

4- Relations entre les acteurs et modalités d'échanges dans le cadre de l'accompagnement

- 4.1- Quel intérêt des regroupements d'établissements dans le cadre de l'accompagnement ? positionnement temporel (avantages inconvénients), efficacité ? limites ?
- 4.2- Quel intérêt/efficacité des regroupements d'accompagnateurs ?
- 4.3- Quelles relations avec les autres acteurs impliqués – DGER/ IEA/ SRFD ? quelles attentes éventuelles ?

5- Pratiques et actions au sein du SNA

- 5.1- Quelles compétences mobilisées et/ou développées par les accompagnateurs ?
- 5.2- Quelles interférences avec d'autres opérations ou actions du SNA ? (synergies, concurrence ?)
- 5.3- Quelles incidences, quels effets éventuels sur le fonctionnement et les échanges au sein du SNA ?
- 5.4- Ces opérations ont-elles induit des évolutions dans vos pratiques et des préconisations, au-delà des seules OP ?

6- Bilan à ce stade de l'opération

- 6.1- Points forts essentiels
 - 6.2- Difficultés, obstacles principaux
 - 6.3- Limites éventuelles de l'action
 - 6.4- Améliorations à envisager à court (et éventuellement moyen-long) terme
- Autre :

Annexe 5 : Intitulés des projets des établissements

Les fiches projets sont présentées sur le site Chlorofil :

<http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/actualite/operations-pilotes/projets.html>

Région	Établissement	Intitulé du projet
<u>Franche Comté</u>	EA St Joseph de Levier	Mise en place de parcours individualisés et d'un accompagnement spécifique pour les BAC PRO CGEA
<u>Haute-Normandie</u>	EPL de Seine-Maritime (Yvetot)	Les 2ndes Pro, des défis, l'apprentissage de l'autonomie et l'individualisation des enseignements
<u>Languedoc-Roussillon</u>	EPL Nîmes- Rodilhan	Favoriser les apprentissages et l'autonomie des élèves inscrits dans un cursus de Bac Pro option "vignes et vin"
<u>Midi-Pyrénées</u>	EPL Vic en Bigorre	Innovations pédagogiques et professionnalisation en Val d'Adour
	LAP de Touscayrats à Verdalle	Repérage, plan de vol et professionnalisation
<u>Nord-Pas-de-Calais</u>	IAHP de Genech	Un Espace Numérique de Travail contre le décrochage scolaire en Lycée Professionnel
<u>Pays de la Loire</u>	EPL Saint Herblain	Individualisation des parcours des secondes générales et professionnelle
<u>Poitou-Charentes</u>	EPL Thuré	Vers un Espace d'Accompagnement Individuel
<u>Provence-Alpes-Côte d'Azur</u>	LEAP de Saint Maximin	Mise en oeuvre de la FOAD dans l'établissement
<u>Rhône-Alpes</u>	EPL Belleville	Mixage des publics apprentis et scolaires en Bac professionnel CGEA Vigne et vin
	EPL Grenoble Saint Ismier	EMPSI (Et ... mille projets pour Saint Ismier)
	EPL Roanne Chervé	Mise en place d'une organisation pour favoriser l'individualisation dans le cadre de la RVP
	LAP de Poisy	Valoriser les liens avec les professionnels par une scolarité adaptée pour développer l'autonomie
	LAP de Sury le Comtal	Innovation pédagogique

Annexe 6 : Projets menés par les établissements regroupés selon les trois thématiques proposées

Thématique : Autonomie et pilotage pédagogique des établissements		
Etablissement	Région	Objectifs visés
EPL Belleville	Rhône-Alpes	Réduire les coûts en mixant les publics (apprentis et scolaires en Bac Pro)
IAHP de Genech	Nord Pas de Calais	Travailler en activités pluridisciplinaires sur les représentations des métiers pour une meilleure appréhension par les élèves de l'étendue des métiers atteignables avec le diplôme préparé
LATP La Salle Levier	Franche Comté	Impliquer et responsabiliser davantage l'équipe d'enseignants de BAC PRO autour du soutien et/ou de l'accompagnement des élèves (tutorat)
EPL Roanne Chervé	Rhône-Alpes	Mettre en place une organisation pour favoriser l'individualisation : des plages horaires d'individualisation, des outils d'autoformation en matières techniques, un Centre de Ressources en plus du CDI
EPL Saint Herblain	Pays de Loire	Organiser le recrutement et le positionnement des candidats à l'apprentissage dans le cadre de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle Favoriser le travail d'équipe à l'échelle de l'EPL pour la prise en charge des publics en difficulté en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle
EPL Grenoble- St Ismier	Rhône-Alpes	Étudier et mettre en place un ENT pour favoriser la dynamique de projets et des parcours individualisés
LEAP St Maximin	PACA	Expérimenter la FOAD au sein de l'équipe enseignante : professionnalisation des enseignants (Formagri), découvertes des ressources (Educagrinet)
LAP de Sury Le Comtal	Rhône-Alpes	Expérimenter sur quelques élèves de nouveaux rythmes scolaires : élève en entreprise deux jours par semaine à partir de novembre
EPL Thuré	Poitou Charentes	Réorganiser l'EPL en s'éloignant progressivement de la notion de « classe » pour aller vers un « Espace d'Accompagnement Individuel » Développer un ENT
EPL Vic en Bigorre	Midi-Pyrénées	Renforcer les liens entre trois EPL Élargir les compétences des équipes pour favoriser l'individualisation
LEGTA d'Yvetot	Haute Normandie	S'approprier le CdR comme outil pédagogique par les équipes pédagogiques du CFA et du Lycée
Thématique : Professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification		
Etablissement	Région	Objectifs visés
EPL Nîmes Rodilhan	Languedoc Roussillon	Mener l'ensemble des objectifs avec des partenariats professionnels et institutionnels ; en particulier valoriser les séquences d'apprentissage en milieu professionnel

LAP de Poisy	Rhône-Alpes	Ancrer l'enseignement sur le milieu professionnel et le territoire en profitant de la synergie d'actions entre les professionnels et l'établissement pour mieux conjuguer « dimensions pédagogique, éducative et professionnelle »
LAP de Sury Le Comtal	Rhône-Alpes	Mieux impliquer les professionnels dans l'apprentissage et la validation des acquis professionnels Mettre en place des modules spécifiques dans l'idée d'unités spécifiques qui permettraient de les valider tout au long de la formation
LAP de Verdalle	Midi-Pyrénées	Faire prendre conscience de la réalité de l'élevage en vue de faire émerger et/ou évoluer et/ou consolider le projet professionnel de l'élève
EPL Vic en Bigorre	Midi-Pyrénées	Évaluer certaines capacités en situation professionnelle
Thématique : Individualisation des parcours des apprenants et des formations		
Etablissement	Région	Objectifs visés
EPL Belleville	Rhône-Alpes	Permettre aux jeunes de choisir la voie de formation la mieux adaptée à leur profil et leurs projets par la mise en place d'une pédagogie et d'un suivi adapté
IAHP de Genech	Nord Pas de Calais	Repérer et aider plus rapidement les élèves de seconde professionnelle en difficulté avec les savoirs de base, travailler avec eux sur leurs motivations professionnelles à travers des recherches pluridisciplinaires sur les métiers, en utilisant la plate-forme collaborative de l'ENT comme support pédagogique
LATP LaSalle Levier	Franche Comté	Permettre à chaque jeune d'accéder à un parcours plus individualisé dans le cycle BAC PRO 3 ans par un choix d'EIE, d'itinéraires de stages, de cours de soutien ou de renforcement, en fonction de ses acquis, de son profil et de son projet
EPL Nîmes Rodilhan	Languedoc Roussillon	Mettre en place des outils et des actions permettant de développer l'autonomie des élèves dans les domaines professionnels tout en favorisant l'individualisation des parcours
LAP de Poisy	Rhône-Alpes	Créer des passerelles entre les formations et entre l'école et le monde professionnel pour élaborer des parcours riches et attractifs
EPL Roanne Chervé	Rhône-Alpes	Créer des groupes d'apprenants en fonction des niveaux et des besoins sur les plages d'individualisation Créer et améliorer des outils d'autoformation pour les matières générales et techniques Mettre en place des outils de suivi et de gestion de l'individualisation
EPL Saint Herblain	Pays de Loire	Élaborer des outils de positionnement « orientation » au CFA, des outils de repérage des difficultés et/ou du niveau en enseignement général pour les élèves de 2 nd e, une méthodologie de suivi des apprenants dans leur parcours de formation Mettre en œuvre une démarche CdR avec l'équipe enseignante
LEAP St Maximin	PACA	Mettre en place un dispositif d'individualisation avec positionnement (soutien ou perfectionnement)

LAP de Sury Le Comtal	Rhône-Alpes	Permettre au jeune d'être acteur de sa formation en écrivant son projet de formation en fonction de ses pré requis et de ses compétences
		Accompagner l'élève dans sa progression par la mise en place d'un tutorat par le binôme professionnel-enseignant référent
EPL Thuré	Poitou Charentes	Favoriser la réussite de tous les élèves en leur proposant un parcours plus individualisé : développer l'autonomie des élèves, valoriser les compétences à travers des projets
LAP de Verdalle	Midi-Pyrénées	Construire avec le jeune son plan de formation en fonction de son projet professionnel, ses connaissances et son rythme de travail
EPL Vic en Bigorre	Midi-Pyrénées	Mettre en place un dispositif diplômant, progressif et adapté à chaque situation individuelle pour un accès à un niveau IV de qualification professionnelle choisie
LEGTA d'Yvetot	Haute Normandie	Renforcer l'autonomie des élèves de 2 ^{nde}