



**MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE,
DE L'AGROALIMENTAIRE ET DE LA FORÊT**

DGER - Inspection de l'enseignement agricole

EVALUATION FINALE DES OPERATIONS PILOTES

RAPPORT

Février 2014

Equipe d'inspecteurs :

Frédéric CAPPE

Christine FAUCQUEUR

Francine RANDI

Jean-Pierre TOSI

Véronique WOZNIAK

R14 001

SOMMAIRE

Introduction	4
1. Une dynamique de changement confirmée	5
1.1. La stabilisation progressive des projets qui étaient en gestation au moment du lancement	5
1.2. Le renforcement de dynamiques déjà à l'œuvre dans l'établissement.....	6
1.3. L'élargissement du périmètre de l'action dans l'établissement : d'une classe à un niveau ; d'un niveau à l'ensemble du cursus ; d'un site à un autre.....	7
1.4. L'inscription dans la durée et la pérennisation : le travail en équipe et la prise en compte dans le projet d'établissement	7
2. Les dimensions innovantes des opérations pilotes.....	8
2.1. La remise en cause des habitudes et des organisations	8
2.2. Une nouvelle approche des métiers de l'enseignement	9
2.3. Une place très forte accordée aux apprenants	10
2.4. Des innovations pour le système ?	11
3. La valorisation des opérations	11
3.1. La valorisation par l'engagement dans le dispositif.....	11
3.2. La valorisation par les responsables régionaux ou nationaux	12
3.3. La valorisation interne dans les établissements eux-mêmes	12
4. Les possibilités et les conditions de transfert.....	13
4.1. Le transfert des pratiques nouvellement acquises dans les habitudes professionnelles des acteurs eux-mêmes.....	13
4.2. L'évaluation des effets des actions nouvelles : un préalable au transfert	14
4.3. Le transfert à l'intérieur d'un site.....	14
4.4. Le transfert à l'échelle d'un établissement.....	15
4.5. Le transfert vers d'autres établissements : des pistes à capitaliser et des limites.....	15
5. Les nouveautés introduites par le dispositif des Opérations pilotes.....	15
5.1. Une durée adaptée à la démarche de projet.....	16
5.2. La reconnaissance et le soutien institutionnels	16

5.3.	L'autorisation de déroger	16
5.4.	L'utilisation plus large des cadres	17
5.5.	L'accompagnement / la multiplicité des acteurs engagés dans le suivi	17
6.	Les leviers identifiables aux différents niveaux.....	18
6.1.	Au niveau national	18
6.2.	Au niveau régional	19
6.3.	Au niveau local.....	20
	Conclusion.....	21
	Annexe : Protocole de l'évaluation finale des opérations pilotes	23

Introduction

L'enseignement agricole a engagé en 2009 la rénovation de la voie professionnelle (RVP), en cohérence avec les objectifs poursuivis par l'ensemble du système éducatif, à savoir 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, en limitant les sorties sans qualification. La volonté de relancer l'innovation pédagogique, qui est un axe fort du 5^{ème} Schéma Prévisionnel National de l'enseignement agricole, a été mise en avant pour cette rénovation qui, comme le précise la note de service du 20 novembre 2008, « 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. »

Le dispositif des Opérations pilotes a donc été proposé par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche pour inciter les établissements à créer de nouvelles réponses, les suivre dans leurs démarches et favoriser la mutualisation des pratiques innovantes. Ce dispositif a été présenté dans la note de service du 10 juin 2010 qui en précisait les attendus, la nature des projets éligibles et les rôles des différents acteurs impliqués dans le suivi.

Les quinze établissements ont été retenus à la suite de l'appel à projets et suivis pendant trois ans. Leurs projets portaient prioritairement sur l'une des trois thématiques proposées dans la note de service : l'autonomie et le pilotage des établissements ; la professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification ; l'individualisation des parcours des apprenants et des formations.

La note de service confiait à l'Inspection de l'enseignement agricole la charge de réaliser l'évaluation de ce dispositif en deux temps :

- une première évaluation à mi-parcours étayée par des auto-évaluations effectuées par les établissements eux-mêmes à partir d'une grille fournie par l'Inspection ; l'objectif fixé à cette évaluation intermédiaire était essentiellement la régulation, des actions des établissements comme du dispositif lui-même ;
- une évaluation finale portant sur l'ensemble du dispositif qui est l'objet du présent rapport.

Remise en juin 2012, l'évaluation à mi-parcours des opérations pilotes s'est essentiellement centrée sur la description de toutes les composantes de ce dispositif :

- caractère novateur du dispositif mis en place par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, en particulier l'accompagnement assuré par le Système national d'appui ;
- analyse de la façon dont les établissements se sont emparés de ce dispositif ; observation des quinze projets retenus après l'appel d'offres, de leurs conditions d'émergence, de leur ampleur et de leur visibilité dans l'établissement.

Cette évaluation intermédiaire qui comportait un certain nombre de recommandations posait dès le propos introductif quelques questions.

« A ce stade, il apparaît un engagement important des équipes qui se sont lancées dans ce dispositif [...]. 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 termes de repères sur lesquels appuyer la réflexion, de capacité à apprécier les effets des projets sur les apprenants que d'organisation et de pilotage.

[...] 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. » (cf. page 5)

C'est à ces questions que le présent rapport tente de répondre, en portant un regard global tant sur le point d'arrivée et l'impact de ces opérations dans les établissements que sur l'effet de ce dispositif sur le système éducatif et les retombées, constatées ou attendues, pour les différents acteurs.

1. Une dynamique de changement confirmée

L'évaluation à mi-parcours a souligné la grande diversité des motivations et des conditions qui ont caractérisé l'engagement des établissements dans le dispositif ainsi que leur adhésion à la dynamique de changement qu'il instituait. L'évaluation finale atteste l'importance de ces deux dimensions initiales qui déterminent fortement l'évolution ultérieure des actions conduites et donc l'inscription durable des établissements dans cette volonté de changement.

L'adhésion au projet de l'ensemble des acteurs concernés – même lorsqu'il paraît flou aux yeux extérieurs – s'avère indispensable pour sa poursuite. Faute d'objectifs clairs et partagés par tous ces acteurs, deux projets se sont totalement étioyés avant la fin de l'opération. Tous les autres ont continué sur la dynamique impulsée avec des évolutions variables qui dépendent pour une bonne part des conditions de leur lancement mais aussi de la synergie qui s'est ou non réalisée au fur et à mesure.

1.1. La stabilisation progressive des projets qui étaient en gestation au moment du lancement

Certains établissements qui avaient saisi l'appel à projets par opportunité constatent que l'engagement dans le dispositif des opérations pilotes leur a permis de soutenir positivement la mobilisation des équipes dans la rénovation de la voie professionnelle. Offrant un cadre de réflexion et d'échanges, le dispositif a surtout donné une reconnaissance institutionnelle à la volonté de changer les habitudes professionnelles, de mettre en place des pratiques moins individuelles et peut-être plus novatrices.

En fin de parcours, les équipes reconnaissent l'utilité des réunions et des différents comptes rendus qui leur ont été demandés, bien qu'au départ elles aient souvent ressenti cette exigence de formalisation

comme une lourde contrainte (cf. premier rapport). Il ressort clairement de leurs propos qu'en contrepartie ces réunions, organisées au sein de l'établissement ou avec les autres établissements participant au dispositif et nourries d'analyse formalisée, leur ont permis d'échanger sur les actions conduites, sur leurs pratiques et sur leur pertinence par rapport aux objectifs affichés, les aidant parfois à surmonter des moments difficiles. Certaines équipes ont eu pleinement conscience d'acquérir au fil des réunions organisées par le Système national d'appui un lexique et une méthodologie qui leur ont été utiles pour analyser et mettre à distance leurs pratiques, évaluer les réussites et les difficultés rencontrées par rapport aux objectifs poursuivis et prendre en compte les réactions de leurs élèves. Grâce à ces nouvelles compétences professionnelles, elles ont pu ajuster le projet initial et les actions ou faire évoluer les outils utilisés - des grilles de compétences, par exemple - pour mieux atteindre les objectifs fixés.

La prise en compte de ces projets dans le dispositif des opérations pilotes leur a incontestablement permis de mûrir, de trouver un équilibre, en avançant « à *petits pas* »... pour reprendre l'expression utilisée par des collègues au cours des entretiens, et par voie de conséquence de s'inscrire dans la durée.

1.2. Le renforcement de dynamiques déjà à l'œuvre dans l'établissement

Dans d'autres établissements, les équipes pédagogiques sont entrées « naturellement » dans la démarche des opérations pilotes qui leur a paru en conformité avec la culture de l'établissement : pratique déjà bien ancrée du travail en équipe, de la démarche de projet et de la recherche collective de réponses adaptées aux besoins des élèves. Dans ces établissements, le dispositif n'a pas introduit de gros changements, puisqu'il ne faisait que reconnaître officiellement cette manière de travailler ; en revanche, il a offert aux équipes l'opportunité de rencontrer d'autres équipes engagées dans des démarches proches, de confronter les réponses apportées et d'enrichir la réflexion locale par la confrontation.

Dans ces établissements, on constate que la dynamique de changement a été confortée par la sécurité que le dispositif a donnée aux équipes. La pratique de réunions régulières et de la concertation, la mise en place de démarches communes ont sorti certains enseignants de leur isolement et de la crainte d'être critiqués, voire de leur marginalisation dans l'établissement. Le contact avec les autres équipes engagées dans le dispositif et les temps de formalisation ou d'évaluation les ont armés pour mieux communiquer auprès des apprenants, des familles mais aussi des autres membres de la communauté éducative. Le fait de partager des décisions longuement débattues a permis un dialogue ouvert sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre, sans peur du jugement. Beaucoup mettent en avant le fonctionnement très fructueux développé par ce dispositif et l'enrichissement mutuel qu'il a permis. En fixant un cadre institutionnel, temporel et méthodologique, le dispositif a contribué à donner cohérence, efficacité et visibilité à des actions qui existaient déjà mais de façon éparpillée et parfois désordonnée.

1.3. L'élargissement du périmètre de l'action dans l'établissement : d'une classe à un niveau ; d'un niveau à l'ensemble du cursus ; d'un site à un autre...

Si certaines équipes déplorent que le cloisonnement entre cycles nuise à la diffusion des pratiques au sein de l'établissement, d'autres au contraire soulignent des glissements progressifs d'usages : l'utilisation, par exemple, de la grille de compétences par une enseignante d'EPS dans toutes ses classes, même si elles ne relèvent pas de l'opération pilote ; l'adaptation du dispositif mis en place en seconde professionnelle pour une seconde générale et technologique... Cet élargissement du périmètre des actions est souvent porté par des acteurs engagés dans le dispositif, soit qu'ils veuillent les proposer à d'autres classes auprès desquelles ils interviennent dans le même temps, soit à l'occasion d'une affectation différente au sein d'un EPLEFPA.

1.4. L'inscription dans la durée et la pérennisation : le travail en équipe et la prise en compte dans le projet d'établissement

Les projets en rupture avec les pratiques habituelles d'un établissement sont souvent fragiles dans la mesure où ils dépendent de l'énergie de leurs initiateurs et de leurs porteurs qui se sont généralement engagés volontairement dans des actions qu'ils ont élaborées à leur manière. Au-delà de ces « fondateurs », la continuité des actions repose ensuite sur la reconnaissance de leur validité par d'autres personnels et sur l'intégration de nouveaux collègues qui doivent à leur tour se les approprier, voire être en mesure de les faire évoluer. C'est ainsi que dans un établissement, l'équipe initiale a su intéresser à ses actions d'autres collègues en leur communiquant l'auto-évaluation qu'elle avait réalisée et en les invitant à dépouiller les réponses des élèves et parents à des questionnaires de satisfaction. L'équipe a ensuite aidé les collègues qui se montraient disposés à la rejoindre à préparer leurs interventions pour faciliter leur implication progressive. Elle a aussi su prendre en compte la réaction de collègues qui ne se sentaient pas capables de se lancer au même moment dans l'utilisation du livret personnel de compétence, par peur de « *se disperser* ». Dans plusieurs établissements, on souligne que ces actions s'imposent à tous dès lors qu'elles sont inscrites dans le projet d'établissement et qu'il est donc indispensable d'intégrer les nouveaux enseignants dès leur arrivée, grâce à des réunions et à la co-formation par les anciens. D'abord ponctuelle - animation de modules, par exemple -, la participation des nouveaux augmente progressivement, au fil de leur acculturation.

L'un des établissements qui a une longue habitude du travail en équipe (avec réunions régulières des différents acteurs concernés, rédaction de comptes rendus après chaque réunion, diffusion systématique de ces comptes rendus à tout l'établissement...), de l'analyse de pratiques et de l'expérimentation a mis au point une méthode qui permet de passer sans heurt de l'essai de nouvelles démarches à leur généralisation : après une première phase de test avec des volontaires intéressés, l'action s'élargit si elle est jugée efficace grâce au recrutement de nouveaux enseignants ; dans certains cas, elle peut ensuite être généralisée.

Si le départ de certains enseignants remet très concrètement en cause l'existence des actions dans l'établissement, l'arrivée de nouveaux membres dans l'équipe de direction peut aussi les menacer quand elles paraissent insuffisamment productives, dans un contexte de restrictions budgétaires. C'est pourquoi des passages de relais, une mémoire partagée, l'inscription officielle dans la vie de l'établissement, la nomination d'un chef de projet et l'évaluation de leurs résultats doivent impérativement être assurés pour garantir leur pérennisation.

La prise en compte explicite des actions dans le projet d'établissement assure leur reconnaissance officielle et leur maintien au-delà de leurs initiateurs. Cette pérennisation est facilitée lorsque les actions servent les objectifs prioritaires de l'établissement, voire contribuent à sa survie, et que les heures nécessaires sont assurées sur le budget propre de l'établissement. Une équipe souligne *a contrario* que le fait de ne jamais avoir pu présenter l'opération pilote, depuis sa mise en route, à l'ensemble des personnels de l'EPLFPA (multi-sites dans ce cas) ou au conseil de l'éducation et de la formation – CEF - a contribué à le faire considérer par beaucoup de collègues comme l'expérimentation d'une seule équipe sur un seul site, non transférable pour d'autres niveaux ou dans d'autres structures de l'établissement.

2. Les dimensions innovantes des opérations pilotes

Le premier rapport rappelait que la notion d'innovation, entendue selon la définition de Françoise Cros comme « 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 », était intrinsèquement marquée par la diversité. L'évaluation finale du dispositif des opérations pilotes et l'analyse des actions suivies pendant ces trois années permettent néanmoins de repérer certains invariants.

2.1. La remise en cause des habitudes et des organisations

Comme le soulignait le premier rapport, tous les projets retenus dans le dispositif l'ont été parce qu'ils constituaient manifestement des nouveautés dans les établissements qui les présentaient au regard des objectifs fixés : autant de nouvelles réponses apportées localement pour mieux répondre aux besoins des élèves dans le cadre de la rénovation de l'enseignement professionnel. En ce sens, l'évaluation finale confirme cette dimension. Les établissements ont exploré les pistes qu'ils avaient envisagées, les ont affinées, parfois profondément modifiées pour les rendre plus conformes aux objectifs qu'ils voulaient atteindre. En changeant leurs pratiques pédagogiques et les organisations scolaires, les équipes ont essentiellement cherché à apporter des réponses adaptées aux situations locales et à résoudre des problèmes identifiés dans l'établissement. Il s'agissait de « *Mettre en place quelque chose qui n'existait pas ici pour faire mieux* », pour reprendre une expression utilisée par plusieurs équipes et non de chercher du nouveau en soi.

La palette de ces nouvelles réponses mises en place par les établissements est très large, comme l'a souligné l'évaluation intermédiaire : préparation partagée de séquences, alignement d'horaires pour permettre le brassage de différents groupes d'élèves, mixage des publics, élaboration et utilisation d'outils communs, mise en place de progressions communes, bureau d'aide rapide ouvert aux élèves volontaires, ateliers transversaux sur des après-midi non affectés à des enseignements disciplinaires, plages tournantes pour permettre des approches pédagogiques différentes (tutorat, encadrement...), mise en place d'adultes référents, différenciation des supports de cours, utilisation des outils numériques, modules de remise à niveau, prise en charge collective de l'heure pluridisciplinaire par tous les professeurs... pour ne prendre que quelques exemples. La plupart de ces démarches ont certes été explorées par d'autres établissements, voire par certains enseignants de l'établissement lui-même dans d'autres cadres. Mais c'est revues, aménagées en fonction des publics accueillis et des évolutions des objectifs fixés à l'enseignement, qu'elles ont été introduites dans des structures où elles n'existaient pas avant sous cette forme.

2.2. Une nouvelle approche des métiers de l'enseignement

L'un des grands changements observés concerne sans doute le rapport des enseignants à leur métier et aux élèves. Alors même que dans les établissements agricoles, la pluridisciplinarité, la pédagogie de projet, la coexistence de plusieurs centres au sein de l'EPLEFPA avec des apprenants et des formateurs différents favorisent ouverture et convivialité, l'enseignement des disciplines, générales comme professionnelles, reste souvent très cloisonné. Le dispositif des opérations pilotes et l'engagement dans un projet nouveau sur trois ans ont conduit à un véritable travail d'équipe, organisé et piloté par un chef de projet, avec des réunions pour élaborer ensemble les actions et les outils, pour formaliser, analyser et évaluer les actions mises en place, pour échanger sur ses pratiques... La mise en commun des idées, des pratiques, des outils, des projets... favorise l'enrichissement mutuel, permet de partager les décisions et les risques, accroît la professionnalisation des acteurs et, finalement, le plaisir d'enseigner, dimension très souvent soulignée par les équipes. *« Nous avons dû nous remettre en question, mais aussi revoir nos pratiques pédagogiques. Cela a été un déclencheur pour travailler autrement. »*

La participation à des ateliers ou l'animation d'activités qui ne relèvent pas uniquement de leur champ académique permettent aux enseignants d'appréhender les élèves dans leur globalité et de découvrir des capacités développées dans des activités relevant d'autres champs disciplinaires. En observant leurs élèves dans d'autres contextes, voire dans des cours d'autres disciplines, les enseignants voient leurs réactions face à d'autres démarches pédagogiques – travail en groupe, approche inductive ou déductive, types d'activités proposées en fonction des styles d'apprentissage des élèves, utilisation de grilles d'autoévaluation... - et sont conduits à rechercher eux-mêmes d'autres approches pédagogiques pour mieux mobiliser les élèves et les aider à réussir, sans perdre de vue le référentiel et les objectifs de préparation à l'examen.

2.3. Une place très forte accordée aux apprenants

L'autre changement majeur tient à la place accordée aux élèves dans les différentes actions évaluées. Il ne s'agit plus seulement d'adapter les cours au profil des élèves, mais, dans un renversement total de perspective, de partir des attentes et besoins exprimés par les élèves pour construire les réponses adaptées. C'est ainsi que, comme le soulignent plusieurs équipes, la plupart des activités proposées, à l'heure du déjeuner, en fin de journée ou sur des temps banalisés, sont centrées sur l'élève et sur ses besoins, sur des capacités plus que sur des connaissances. Souvent baptisées ateliers ou modules pour les distinguer des cours, ces activités ne sont pas strictement liées aux référentiels d'un niveau scolaire et peuvent accueillir des élèves venant de classes, de filières ou de niveaux différents. Dans cette logique de réponse aux attentes, ce sont généralement les élèves qui choisissent les activités dans lesquelles ils s'inscrivent, parfois aidés par le professeur principal ou le tuteur.

L'intérêt des activités proposées doit donc être perceptible pour les élèves qui ont ainsi plébiscité dans des registres très variés : le parrainage entre élèves ou la mise en place d'un tutorat d'élèves de 3ème assuré par des lycéens, l'aide à la rédaction des rapports de stage puis la préparation de la soutenance, des ateliers de développement de la confiance en soi, des activités sur l'exploitation pédagogique, la mise en place de vigies pour la vie scolaire et la lutte contre le harcèlement... Les équipes notent que les élèves les ont beaucoup instruits par leurs réactions et l'accueil qu'ils ont réservé aux actions mises en place. Certaines demandes ont également surpris les enseignants, comme celle d'un atelier d'orthographe, aussitôt organisé cependant. Ce retour rapide rend le dispositif très impliquant et met régulièrement les enseignants en « danger », d'où l'importance de le porter en équipe. Il aide aussi les élèves à mûrir et à analyser leurs besoins en fonction de leurs objectifs : l'ouverture de séquences organisées sur l'exploitation agricole a permis à certains élèves de se perfectionner au niveau professionnel.

A l'observation, il apparaît que pour l'instant la plupart des activités proposées relèvent davantage du soutien ou de la remédiation que de la motivation et de l'approfondissement. Ces axes devront être travaillés pour donner à ces activités un caractère plus porteur et motiver davantage les apprenants, notamment pour construire leur projet de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle.

Toutes les tentatives pour mixer les publics d'élèves et d'apprentis se sont d'abord heurtées à des difficultés aussi bien du côté des professeurs et formateurs que de celui des jeunes. Mais les retours ont finalement été très positifs : les uns et les autres ont découvert des univers et des dimensions qu'ils ignoraient totalement, ce qui a modifié leur attitude à l'égard de leur formation. La participation à des projets communs de lycéens et d'apprentis a permis aux premiers de voir tout l'intérêt de certains savoirs professionnels et aux seconds de s'intéresser davantage ensuite aux cours des disciplines générales. Chacun a aussi pu mesurer l'importance du savoir de l'autre et leur complémentarité. Ces jeunes, venant de formations souvent étanches, ont aussi appris à se connaître et ont demandé que l'expérience soit reconduite. De telles activités décloisonnent les établissements et créent des dynamiques collectives, tant en ce qui concerne les apprenants que les enseignants.

Les entretiens conduits auprès des élèves et des familles confirment l'importance à leurs yeux de la place différente qui leur a été accordée. Ils se montrent souvent très impliqués dans les ateliers ou modules qu'ils ont choisis, conscients qu'ils les aident à mieux réussir dans leurs études et sensibles au fait qu'on recueille leur avis sur la pertinence de ce qui leur est proposé. Les jeunes apprécient particulièrement les actions qui leur offrent l'opportunité de prendre des responsabilités : montage de

projets, prise en charge de leur organisation, tutorat ou parrainage d'autres élèves... Cette posture d'acteur qui les responsabilise s'avère un puissant levier de motivation.

2.4. Des innovations pour le système ?

Si la plupart des projets suivis sont plus évidemment innovants à l'échelle de l'établissement où ils se développent qu'à celle du système éducatif tout entier, plusieurs pistes s'imposent néanmoins pour favoriser une dynamique de changement d'une plus grande ampleur.

L'organisation et la mise en regard de certaines actions dont la formalisation est indispensable pour en assurer la lisibilité et la communication ultérieure permettront de disposer d'un éventail d'actions suffisamment documentées pour alimenter les réflexions, les formations ou des séminaires locaux, régionaux, voire nationaux. Quel que soit leur caractère innovant, difficile à déterminer, elles pourront servir de points d'appui à d'autres équipes dans la mesure où elles apportent des pistes de réponse à des questions qui traversent l'ensemble du système éducatif. Elles témoigneront de la manière dont le changement réussit à s'opérer dans les établissements et dans les pratiques d'équipes, soit au niveau des organisations, soit au niveau de l'approche du métier et de l'attitude face aux apprenants, ce qui est essentiel comme nous l'avons signalé plus haut. La diffusion d'outils créés par des équipes de terrain fournira une base de travail utile à d'autres équipes confrontées à des besoins proches.

Car le plus important - et le plus difficile - reste de créer les conditions indispensables à des dynamiques locales et d'accompagner l'appropriation de ces quelques exemples diffusés. Il s'agit moins de transmettre des réponses qui doivent sans cesse être revues que de donner l'idée du chemin à suivre pour les inventer localement : amener les acteurs à travailler en équipe, fédérer les équipes autour de projets, les inciter à formaliser, à échanger sur leurs pratiques, à changer de regard sur les apprenants... De ce point de vue, les appels à projets lancés par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche sont des leviers de changement précieux. Ils donnent un signe fort sur la direction à poursuivre et offrent un cadre institutionnel rassurant pour des équipes qui tâtonnent. Si les opérations pilotes suivies dans ce cadre ne sont pas toujours plus innovantes que d'autres actions qui se sont spontanément développées dans certains établissements, le cadre institué par le dispositif les a inscrites dans une durée indispensable pour surmonter les premiers obstacles rencontrés. Les initiatives de quelques-uns et les intuitions premières se sont transformées au fil des trois années (durée qui correspond à la formation des élèves en baccalauréat professionnel) en une démarche réfléchie et partagée, communicable à d'autres professionnels pour en assurer la pérennisation à l'interne et le transfert à l'externe. Dans tous les cas, il faut veiller à ne pas figer, modéliser ces actions, ce qui tuerait la dynamique recherchée. Leur pertinence tient à leur adéquation au contexte qui doit être maintenue grâce à des réglages réguliers et préservée de toute rigidification excessive.

3. La valorisation des opérations

3.1. La valorisation par l'engagement dans le dispositif

L'inscription dans le dispositif des Opérations pilotes a été vécu par la plupart des équipes comme une reconnaissance de la qualité de leur travail et l'accompagnement par le Système national d'appui a permis une réelle valorisation des actions sélectionnées : présentation sur ChloroFil, réalisation de

films et de plaquettes à diffusion nationale, intervention pour présenter les actions lors des regroupements nationaux... Les équipes ont jugé « *très positifs et valorisants* » les échanges et confrontations d'expériences qui ont eu lieu lors des réunions nationales organisées par le Système national d'appui.

A la suite de ces regroupements, certains établissements ont été directement sollicités par d'autres, participant ou non au dispositif, qui ont souhaité venir voir sur site et s'immerger dans des groupes pour s'inspirer de ce qu'ils faisaient. L'accueil de ces équipes, parfois assez nombreuses, a généralement été vécu comme enrichissant, quoique preneur de temps et source de désorganisation, les questions posées et les précisions demandées permettant d'avancer dans la réflexion sur les actions conduites. La plupart des établissements ayant accueilli d'autres équipes sont, en revanche, déçus de l'absence totale de retour à la suite de ces journées ; ils aimeraient savoir si ces visites ont été profitables à leurs visiteurs et si certaines de leurs idées ont été reprises ou adaptées.

3.2. La valorisation par les responsables régionaux ou nationaux

Certains établissements ont vu une reconnaissance institutionnelle dans les témoignages qu'on leur a demandé d'apporter dans des réunions régionales ou nationales : réunion de directeurs, de CPE ou d'équipes pédagogiques, par exemple... La présentation de leurs actions a contribué, selon eux, à leur notoriété et valorisé le travail des équipes. Cela leur a également valu des retours positifs de la part des professionnels. Ils trouvent dommage, en revanche, que ces très nombreuses interventions n'aient jamais été suivies d'échanges approfondis ou de confrontations d'expériences. D'autres regrettent d'avoir subi de trop nombreuses demandes de la part des services régionaux (résumés ou comptes rendus), dans des délais peu « *respectueux* » de la vie des établissements, alors qu'aucune communication sur leur action n'a été organisée au niveau régional. Ils n'ont pas eu non plus le sentiment d'être véritablement suivis, en dehors des regroupements organisés dans le cadre du dispositif, par le niveau national qui communique pourtant assez régulièrement sur ces opérations. Le regroupement national des établissements en projets à Dijon, ouverts à d'autres établissements en permettant des échanges fructueux et en présence d'acteurs institutionnels (Inspection, bureaux de la DGER) a été apprécié très positivement. Plusieurs de ces actions ont ainsi été présentées aux Journées de l'innovation organisées par le ministère de l'Education nationale.

Les entretiens ont montré que certains de ces établissements bénéficient dans leur région d'une image d'innovation et de dynamisme qui attire les familles. Plusieurs membres des équipes de direction ou d'enseignement ont aussi témoigné avoir privilégié dans leurs vœux d'affectation tel établissement jouissant d'une forte image d'innovation.

3.3. La valorisation interne dans les établissements eux-mêmes

C'est souvent l'un des points faibles. Il n'est pas toujours facile pour les équipes de direction de mettre en lumière certaines actions et les compétences de leurs porteurs même si, dans certains établissements, ces actions spécifiques sont valorisées lors des Portes ouvertes ou de manifestations

locales. Dans ce cas, cela contribue manifestement à la notoriété de l'établissement auprès des familles comme des professionnels et influence favorablement la décision des familles. Certains établissements ont utilisé pour communiquer les films réalisés par le Système national d'appui et mis en ligne sur Chlorofil, ce qui a renforcé positivement leur image.

La meilleure publicité pour ces actions se trouve dans les résultats des élèves et dans le jugement qu'ils portent sur ce qui leur est proposé. Qualité des CV et des lettres de motivation, plus grande aisance relationnelle, meilleurs comportements dans les entreprises, aisance accrue à l'oral, analyse plus juste de leurs capacités pour envisager les poursuites d'études... autant de signes qu'observent les professionnels. Ils sont ainsi amenés à s'intéresser aux démarches mises en place, à les juger favorablement, parfois même à s'y associer. Dans ces dispositifs nouveaux, les jeunes sont souvent, comme cela a été déjà été noté, invités à juger les actions qui leur sont offertes. Leurs retours qui peuvent être critiques sur certains points sont globalement très positifs et ils sont souvent les premiers à analyser correctement ce que cela leur apporte, même si c'est au prix d'un investissement plus fort de leur part. Il arrive ainsi qu'ils deviennent les meilleurs « *diffuseurs* » de ces actions, contribuant efficacement à leur notoriété au sein de l'établissement.

Certaines de ces actions reposent sur des partenariats très fructueux avec les professionnels du secteur et renforcent ainsi les liens.

4. Les possibilités et les conditions de transfert

4.1. Le transfert des pratiques nouvellement acquises dans les habitudes professionnelles des acteurs eux-mêmes

Le transfert doit être analysé à différents niveaux, le premier concernant le transfert des compétences et des pratiques acquises dans le cadre de ces nouvelles actions par les acteurs eux-mêmes : comme l'ont clairement exprimé au cours des entretiens de nombreuses équipes, les démarches mises en œuvre, le souci d'individualisation, les attitudes adoptées à l'égard des élèves, le travail en équipe... développés dans ces actions modifient et enrichissent progressivement les anciennes habitudes. La pratique du tutorat, par exemple, permet de mieux appréhender la perception que les élèves ont de ce qui leur est demandé et modifie le regard porté sur les difficultés qu'ils rencontrent, ce qui a des répercussions sur les pratiques pédagogiques de classe. Le travail accompli en équipe pour élaborer et articuler les actions induit de nouvelles pratiques professionnelles et une meilleure appréhension de la complémentarité des apprentissages. La forte implication de certains élèves dans des activités de groupe ou des travaux autonomes ainsi que le changement de posture des enseignants créent un climat de confiance qui se retrouve en classe. Les élèves se sentent mieux pris en compte et aidés. Les professeurs, de leur côté, s'autorisent à mettre en œuvre de nouvelles formes de pédagogie expérimentées dans ces dispositifs spécifiques et à mettre davantage les élèves en activité. La formalisation de certaines démarches, construites par tâtonnements successifs, permet de les stabiliser et de les transformer en compétences professionnelles réutilisables.

4.2. L'évaluation des effets des actions nouvelles : un préalable au transfert

La valorisation des actions et leur transfert dépendent pour une large part de l'évaluation qui peut être faite de leurs résultats et des effets induits. Or, à ce stade, peu d'établissements disposent d'indicateurs permettant de mesurer les effets de manière objective. Les évaluations présentées relèvent le plus souvent de la perception, interne ou externe, mais ne sont guère étayées par des indicateurs chiffrés ou objectifs.

De nombreuses équipes, bien conscientes du fait que les résultats aux examens sont insuffisants pour évaluer la plus-value de ces actions pour les apprenants, voudraient pouvoir suivre plus longuement leurs poursuites d'études (abandons, réorientations...). Mais les établissements rencontrent des difficultés pour mettre en place des outils de suivi, également peu opérationnels actuellement au niveau national. Ils se contentent donc pour l'instant d'apprécier qualitativement les effets de ces actions sur certaines épreuves : la soutenance du rapport de stage de l'épreuve E6 du baccalauréat professionnel, par exemple, qui est basée sur l'expérience en milieu professionnel.

Très conscientes de cette difficulté, beaucoup d'équipes souhaiteraient un accompagnement complémentaire sur les pratiques d'évaluation de l'action : Comment élaborer un diagnostic avant de prendre des décisions ? Comment évaluer les effets d'une action pendant son déroulement dans une perspective de régulation ? ou à la fin pour décider de son maintien... ?

4.3. Le transfert à l'intérieur d'un site

Au départ, les actions mises en place sont souvent proposées aux élèves de seconde, dans le but de faciliter leur intégration dans le lycée. Lorsqu'elles s'avèrent fructueuses, apprenants et enseignants voient souvent tout l'intérêt de les étendre aux élèves des autres niveaux, avec les adaptations nécessaires. Ce transfert, bien que minimal puisqu'il ne concerne qu'une seule filière à l'intérieur d'un même site, pose immédiatement la question du recrutement de nouveaux collègues qu'il faut convaincre de s'associer à des actions déjà lancées pour permettre aux initiateurs de les poursuivre au niveau initial, en seconde par exemple.

L'organisation de temps d'échanges avec les premiers enseignants engagés et le passage de relais par le chef de projet sont indispensables pour que les nouveaux participants se sentent à la fois soutenus et entendus, qu'ils posent des questions ou fassent des suggestions. L'équipe de direction a un rôle fondamental à jouer dans le domaine de la gestion des ressources humaines.

4.4. Le transfert à l'échelle d'un établissement

Un établissement souligne qu'un des apports évidents de l'opération pilote dans l'établissement a été de prouver qu'il est possible de « *trouver des solutions, qu'on a le droit, qu'on a des libertés pour faire des choses intéressantes, dans le respect des référentiels* » et d'autoriser ainsi d'autres équipes à se lancer dans la recherche de nouvelles solutions pour résoudre des problèmes récemment surgis. Encore faut-il que le chef d'établissement facilite ces transferts en fédérant l'ensemble des personnels, écoutant les besoins, proposant des temps de réflexion... La formation est perçue comme un vecteur indispensable pour permettre ces transferts.

Dans certains cas, une compétence nouvelle forgée dans le cadre des Opérations pilotes est repérée et mise à disposition de l'ensemble des élèves de l'établissement : ainsi, une aide et un suivi individualisés peuvent-ils être proposés à tous les élèves volontaires grâce à des méthodes élaborées dans le cadre des Opérations pilotes. Ailleurs, le dispositif de mise à niveau imaginé au lycée professionnel a été transféré en seconde générale et technologique et sera repris en baccalauréat technologique STAV. Dans un autre établissement, le Conseil de l'éducation et de la formation réfléchit au transfert de certaines pratiques comme le mixage des publics qui s'est montré très fructueux. Dans tous les cas, ces transferts doivent être habilement préparés et accompagnés pour ne pas provoquer de forts rejets liés aux différences de culture entre les différents centres d'un établissement, par exemple.

4.5. Le transfert vers d'autres établissements : des pistes à capitaliser et des limites

Le dispositif des Opérations pilotes a permis de capitaliser des matériaux utiles sur les actions suivies pendant ces trois années. Ils constituent des pistes précieuses pour d'autres établissements qu'il faudrait désormais pouvoir diffuser au cours de formations et de journées d'échanges pour aider les équipes d'autres établissements à les analyser et à en extraire des ressources adaptables à leur situation. Car, loin de pouvoir les « recopier » à l'identique, les équipes doivent se les approprier pour construire à leur tour les réponses adaptées à leur contexte local et au public qu'elles accueillent. La recherche et la formation sont indispensables pour favoriser ce type de transfert. Il s'agit, en effet, d'aider les équipes à comprendre les conditions dans lesquelles ces actions ont été menées, à identifier leurs objectifs et les passages obligés, à repérer les facteurs favorables à leur transférabilité pour les recréer dans la mesure du possible et opérer les adaptations nécessaires... mais aussi à mesurer l'écart avec les effets recherchés dans l'établissement. Car pour être des exemples du possible, ces opérations ne sont ni exemplaires ni reproductibles à l'identique. Les chercheurs ont les compétences pour analyser les processus à l'œuvre et les dynamiques des individus, les modes de pilotage, les pratiques pédagogiques, les modes de coordination... qui pourraient très utilement accompagner cette diffusion et favoriser les transferts.

5. Les nouveautés introduites par le dispositif des Opérations pilotes

Répondant à la volonté d'impulser et d'accompagner le changement dans les établissements, ce dispositif n'a pas pu être conçu comme celui appliqué à des expérimentations nationales, dans lequel

tous les établissements mettent en œuvre des actions ou des organisations prédéfinies en suivant un protocole commun, ce qui permet ensuite de repérer les effets induits, les conditions indispensables, les invariants... et d'envisager éventuellement une généralisation ultérieure. Dans le cas présent, il s'agissait d'imaginer un dispositif d'incitation, d'accompagnement et de capitalisation adapté à l'autonomie donnée à chaque établissement d'expérimenter de nouvelles manières de travailler ou d'organiser la vie scolaire et éducative, dans le cadre général de la rénovation de la voie professionnelle, tout en favorisant des points de rencontre et d'échanges.

5.1. Une durée adaptée à la démarche de projet

Pensé dès le début sur une durée de trois années, le dispositif a pris réellement en compte le processus d'une démarche de projet, ce qui a permis aux équipes de mûrir les actions proposées et de les stabiliser progressivement dans une forme adaptée aux objectifs poursuivis. L'écart entre les observations conduites dans les établissements lors de l'évaluation intermédiaire et les informations recueillies lors de cette évaluation finale montre la pertinence de ce choix, si l'on veut véritablement inciter des établissements à changer leurs pratiques et pas seulement capitaliser des actions déjà installées au moment de l'appel à projets.

5.2. La reconnaissance et le soutien institutionnels

Ce dispositif qui a bousculé la routine de fonctionnement des enseignants offrait en même temps un cadre rassurant dans la mesure où les projets avaient été validés. Les établissements avaient donc le sentiment que les risques qu'ils prenaient étaient connus et acceptés par les instances régionales et nationales. Ils se sont sentis reconnus et soutenus lors des réunions nationales, organisées par le Système national d'appui, en présence de responsables nationaux ce qui leur a redonné courage et souffle quand c'était nécessaire.

5.3. L'autorisation de déroger

Cette autorisation à expérimenter des usages dérogatoires pour mieux poursuivre les objectifs visés n'a véritablement été utilisée que par deux ou trois établissements. Pourtant, les équipes connaissaient bien cette possibilité qui, disent-elles, les a rassurées. Mais faute de bien connaître les règles et donc les limites, elles sont restées très prudentes, ayant souvent du mal à imaginer comment en sortir. L'autonomie est explorée dans les adaptations locales de la règle générale mais à l'intérieur d'un cadre sécurisé et acceptable par l'ensemble de la communauté éducative. En s'investissant dans ces actions nouvelles qui bousculent des fonctionnements établis, les équipes ont déjà le sentiment de prendre un certain nombre de risques et de se mettre en difficulté par rapport à certains collègues ou aux familles qui, elles aussi, peuvent se montrer réticentes quand les actions ne leur semblent pas assez cadrées au niveau réglementaire. Elles ne s'aventurent donc pas trop loin dans des expériences qui bouleverseraient ou pour le moins tiraileraient les cadres administratifs et réglementaires. Elles craignent, en outre, que cela nuise à long terme à la poursuite d'actions déjà fragiles du fait qu'elles reposent souvent sur un investissement lourd et sur une certaine part de bénévolat.

Cette prudence des établissements avait été perçue lors de la sélection des projets, la commission s'étant étonnée de recevoir des projets qui étaient certes très intéressants mais n'avaient aucun caractère dérogatoire. Le fait de les présenter à l'occasion d'un appel à « opérations pilotes » montre que les acteurs de terrain ressentent de fortes inhibitions : les cadres réglementaires, perçus comme trop figés, freinent l'initiative alors qu'un tel dispositif la reconnaît.

5.4. L'utilisation plus large des cadres

En revanche, cette autorisation a incité les équipes à utiliser les cadres réglementaires de manière plus souples et à modifier les habitudes qui constituent parfois des carcans plus forts que les réglementations : nouvelles organisations du temps scolaire, co-animation de certaines séances, par exemple.

Comme l'ont souligné plusieurs équipes, le fait que leur projet ait été retenu dans un dispositif institutionnel qui invitait les établissements à profiter de leur autonomie leur a donné la « *liberté de tester, de tâtonner, de se tromper et de faire évoluer leur projet initial* », ce qui a créé un grand climat de confiance. Ce sentiment a favorisé l'évolution des pratiques collectives et individuelles au fil des trois années, beaucoup prenant progressivement confiance dans leur capacité à explorer de nouvelles manières de faire et s'autorisant des activités différentes.

5.5. L'accompagnement / la multiplicité des acteurs engagés dans le suivi

Une des caractéristiques du dispositif mis en place a été l'association dès le départ de différents acteurs pour suivre les établissements : accompagnateurs et chercheurs, inspecteurs, représentants de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche. Cet accompagnement conjoint, cet intérêt convergent des différents acteurs sont indispensables et dessinent ce qui pourrait utilement être mis en place à l'avenir pour nourrir la formation continue des enseignants et l'accompagnement d'équipes voulant innover dans leur établissement.

Parfois mal compris au début du dispositif, l'accompagnement par le Système national d'appui a au fil du temps été jugé bénéfique : les outils proposés, les questionnements de la recherche, les apports théoriques... ont permis d'approfondir la réflexion et de dédramatiser certaines situations. Grâce à leur regard extérieur et à l'outillage méthodologique qu'ils ont apporté, les accompagnateurs ont aidé à clarifier les problématiques de départ, à expliciter des pratiques ; ils ont facilité le partage d'expériences entre pairs lors des regroupements qui ont été très appréciés ; ils ont aidé à la formalisation des expérimentations et à la capitalisation des productions. L'accompagnement a permis de stabiliser les objectifs visés et le sens général de l'action, il a redonné lisibilité et légitimité à des actions qui se dispersaient, leur permettant de « *passer à une vitesse supérieure* ». Certaines équipes disent avoir découvert l'intérêt du travail de formalisation (temps d'analyse, description réflexive et bilan des actions...) qui permet de prendre de la distance et quelquefois de se remobiliser sur l'essentiel. Il rend le travail plus efficace et plus rigoureux et permet de contribuer à sa transposition.

De son côté, l'inspection de l'enseignement agricole a participé aux différents regroupements et rencontré à deux reprises les équipes sur site au moment des évaluations. Si le soutien aux équipes prêtes à prendre des initiatives pour assurer la réussite de leurs élèves est une priorité, il est évident que l'ensemble des inspecteurs doivent être mobilisés sur cette question afin d'observer avec bienveillance les pratiques nouvelles, d'encourager les équipes dans ces démarches, de les valoriser lors des inspections et de diffuser les démarches nouvelles et efficaces.

Comme tout dispositif nouveau, celui des Opérations pilotes a entraîné des effets qui ne figuraient pas dans les objectifs initiaux et qui méritent d'être signalés. Du côté des établissements, l'engagement dans ce dispositif a entraîné une communication plus importante et plus professionnelle en direction des familles, largement nourrie par le travail d'analyse et de formalisation réalisé avec les accompagnateurs du Système national d'appui. L'explicitation des objectifs poursuivis et des démarches, la présentation justifiée des nouvelles organisations ou des outils utilisés ont été généralement très appréciées par les parents qui ont participé activement aux réunions et suivi avec un intérêt renouvelé ce que faisaient leurs enfants. Les contrats avec les apprenants, mis en place dans quelques établissements pour les parcours individualisés, par exemple, ont également été très bien perçus par les apprenants et leurs familles.

Le dispositif a également permis une véritable professionnalisation à l'accompagnement des acteurs du Système national d'appui eux-mêmes qui s'est notamment traduite par l'organisation de deux séminaires sur l'accompagnement des innovations et sur l'individualisation. Il a aussi permis aux représentants de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche de rencontrer des acteurs de terrain et d'avoir une vision très concrète de ce qui se fait dans les établissements.

6. Les leviers identifiables aux différents niveaux

Cette évaluation finale permet de dégager des leviers propres à renforcer cette politique d'incitation à la prise d'initiative et au changement. Certains apparaissent déjà en filigrane dans le premier rapport.

6.1. Au niveau national

L'affirmation d'une politique forte en faveur de l'innovation pédagogique dont on a vu l'importance à la fois pour :

- sensibiliser tous les échelons de la hiérarchie à cet objectif et assurer la cohérence de leurs interventions,
- mobiliser les différents acteurs qui ont à soutenir et accompagner les établissements : autorités régionales, Système national d'appui, inspecteurs...
- donner aux établissements la reconnaissance et la sécurité qui leur sont indispensables pour oser changer leurs pratiques et innover.

La mise en place dans les formations - initiale et continue – des enseignants et formateurs de sessions sur le travail en équipe, la conduite de projet, la différenciation pédagogique, les nouvelles formes d'évaluation... tout ce qui contribue à rendre les établissements aptes à se saisir des marges d'autonomie qui leur sont données. L'organisation d'échanges de pratiques nouvelles entre professionnels et de formations autour de pratiques repérées sera aussi très utile.

L'accompagnement des établissements, notamment par le Système national d'appui qui n'a vocation à intervenir dans un EPLEFPA que dans la perspective de repérer ou d'élaborer des ressources qui seront ensuite à la disposition de tous les établissements. En fonction des équipes et des projets, l'accompagnement par la formation et la recherche peut aller dans différentes directions :

- analyse externe des actions conduites et des processus professionnels, contextualisation, repérage des invariants, des conditions indispensables, des obstacles ; analyse des effets induits ; modélisation, éventuellement ;
- apport d'expertise, mise à disposition de ressources, apports théoriques mais aussi repérage de personnes-ressources capables d'aider les équipes sur des besoins précis : le livret personnel de compétences, l'individualisation des parcours, les techniques de résolution de problèmes, les entretiens de positionnement, les processus d'apprentissage, la présentation d'outils ou de démarches pédagogiques...
- implication dans une recherche-action.

La capitalisation et la valorisation des actions : leur visibilité doit être assurée sur le site national dédié aux professionnels de l'enseignement agricole « Chlorofil » pour en faire des ressources incitatives pour l'ensemble des établissements.

La mise en place d'un **comité d'expertise/pilotage** chargé de donner de la cohérence à tout ce qui contribue au changement dans les établissements : vision sur l'ensemble des expérimentations en cours dans les établissements, sur l'intégration des réformes et leur appropriation par les équipes, repérage des grandes tendances d'évolutions...

6.2. Au niveau régional

Le rapport d'évaluation intermédiaire avait souligné la nécessité de « **renforcer le pilotage pédagogique régional** ». C'est, en effet, à ce niveau-là que les réponses, l'aide aux établissements ou les échanges de pratiques entre pairs peuvent être adaptés et rapides. Pour ce faire, il semble indispensable de procéder à :

- l'identification d'une véritable fonction d'animation avec une personne qui suit l'ensemble des équipes engagées dans des expérimentations nationales ou dans des initiatives plus locales ;
- l'organisation d'échanges de pratiques entre équipes travaillant sur des problématiques proches : la proximité géographique et l'appartenance à une même région ont non seulement l'intérêt de rendre ces démarches plus faciles d'un point de vue matériel, mais elles induisent aussi des caractéristiques communes qui rendent ces échanges plus efficaces ;
- la valorisation dans les réunions organisées à cette échelle des initiatives des établissements innovants qui pourraient être invités à venir témoigner dans certaines formations ;
- la formation continue des équipes sur site pour les accompagner dans l'élaboration et l'appropriation de nouvelles démarches ou organisations ;
- la mise en relation avec des établissements de l'EN dans une logique de territoires ;
- la professionnalisation de personnes-ressources en s'appuyant sur le vivier qui constitue l'ensemble des personnels qui se sont impliqués dans ces opérations.

Dans la mesure où ils se doivent de relayer la politique nationale, il serait profitable que les PREA appuient l'incitation à l'initiative des établissements en faisant une place aux opérations du type des Opérations pilotes ou plus largement à l'innovation pédagogique.

6.3. Au niveau local

C'est dans les établissements, bien évidemment, que certaines mesures doivent être prises pour favoriser la dynamique de changement.

La reconnaissance de fonctions intermédiaires d'animateur pédagogique ou de chef de projet pour des opérations d'envergure est indispensable. On l'a vu, ce sont ces acteurs désignés par l'équipe de direction et reconnus par l'équipe éducative qui peuvent assurer l'organisation et la cohérence mais aussi la communication nécessaires à la pérennité des actions engagées.

L'organisation suffisamment transparente et souple de l'établissement permet de prendre en compte des temps différents : toutes les actions qui bousculent les cadres habituels de l'école (la classe, l'heure de cours, l'emploi du temps hebdomadaire, la filière...) demandent à la fois une grande capacité d'adaptation et de la rigueur qui passent par des outils partagés de gestion des lieux, des groupes mais aussi des ressources matérielles (réservation de matériel, par exemple), de traitement de l'information et de communication en temps court.

La mise en pratique durable d'habitudes professionnelles indispensables à toute démarche collective de projet : diagnostics partagés, plans d'action, temps de régulation ; évaluations internes

des effets de l'action, effets attendus comme effets induits ; comptes rendus formalisés ; recueil de l'avis des élèves et des familles (attentes, besoins, bénéfiques...) ; formation continuée...

Le renforcement des équipes dans l'établissement au service de la dynamique globale : l'accueil des nouveaux collègues doit être pensé pour faciliter leur intégration dans l'établissement et leur implication dans les actions engagées.

La capitalisation interne et la mise à disposition dans l'établissement des outils élaborés et des comptes rendus d'expériences.

La contractualisation avec les autorités régionales donne à l'équipe une sécurité à la fois psychologique, temporelle et institutionnelle : reconnaissance de l'engagement des acteurs et de la spécificité de ces actions « en recherche », y compris de leurs phases de tâtonnement et de leurs évolutions ; garantie formalisée d'un temps pluriannuel évitant la remise en cause de ces actions avant qu'elles aient atteint leur point de maturité (maintien des équipes ou des organisations, par exemple).

La circulation de l'information et la communication interne sont des vecteurs indispensables à l'évolution des établissements et à leur capacité d'évolution

Conclusion

Ce dispositif à **caractère pédagogique qui s'adresse à tous les établissements** de l'enseignement agricole – publics et privés – et qui **associe les différents acteurs** – Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Système national d'appui, Enseignement supérieur et recherche, Inspection de l'enseignement agricole – et **autorise des pratiques dérogatoires** constitue une véritable nouveauté, aucun dispositif de cette envergure n'ayant été initié depuis plusieurs années : il a permis aux établissements d'utiliser certains espaces d'autonomie. Rassurés, dotés d'outils méthodologiques, enrichis de nouvelles compétences professionnelles et nourris des expériences des autres, certains établissements semblent disposés à aller encore plus loin dans cette dynamique de changement qui ne peut trouver sa pleine efficacité que dans la durée.

Ce dispositif a mis en évidence l'importance d'actions concertées et partagées autour de ces opérations, en mobilisant des acteurs divers (DGER, SNA, Inspection,...), permettant d'assurer l'appui, l'accompagnement et la valorisation des actions mises en œuvre de façon cohérente.

L'implication des différents échelons apparaît déterminante pour inciter les équipes à innover et contribuer à une réelle dynamique de changement dans les établissements au bénéfice des apprenants :

- l'affirmation d'une politique forte en faveur de l'innovation au niveau national, permettant la mobilisation des différents acteurs pour la reconnaissance et l'accompagnement des équipes engagées, pour l'analyse et l'expertise des actions conduites, en vue de leur capitalisation et valorisation à destination de l'ensemble du système ;
- le renforcement du pilotage pédagogique régional, à travers d'une part une fonction d'animation à même de valoriser les initiatives des établissements et d'inciter à la formation et aux échanges de pratiques entre pairs dans une logique de territoires ; à travers d'autre part le PREA, rencontre de la politique nationale et de l'identité régionale;
- les adaptations de l'organisation de l'établissement et la professionnalisation des acteurs locaux en vue de démarches collectives de projets et de la capitalisation des actions et des processus.

Les enseignements tirés de ces opérations sont ainsi de nature à fournir des pistes de réflexion pour le développement des pratiques « innovantes » dans les établissements à destination des apprenants, en vue d'atteindre les objectifs poursuivis, en particulier en matière de réussite éducative. Le caractère non reproductible en l'état de chacun des projets, fortement contextualisés, montre également que plus que l'action elle-même, c'est le processus mis en place qui constitue l'élément essentiel qui doit être pris en compte pour envisager réellement une capitalisation et un transfert des initiatives locales ou des innovations.

Annexe : Protocole de l'évaluation finale des opérations pilotes

L'évaluation finale des OP s'est appuyé sur plusieurs investigations et entretiens menés courant 2013 :

- Etablissements

Auto-évaluations à partir d'un guide fourni par l'inspection

Visites de l'ensemble des établissements en OP : entretiens avec les différents acteurs (équipe de direction, personnels impliqués, enseignants, apprenants)

- Chefs de SRFD

Questionnaires individuels.

- Accompagnateurs mobilisés dans le SNA

Questionnaire individuel et entretien collectif.

- Equipe de recherche impliquée

Entretien collectif.

- Acteurs du système concernés par les opérations

Entretiens individuels

- Me Anne-Marie Hamayon – CNEAP
- DGER: Me Catherine Loncle (POFE-BDET) et Me Véronique Le Guen (MISSI)