

**ÉVALUATION « CHEMIN FAISANT » DE LA MISE EN ŒUVRE DE
LA RENOVATION DE LA VOIE PROFESSIONNELLE (RVP)**

RAPPORT
Année scolaire 2009/2010

Equipe d'inspecteurs :

Dominique Aumasson
Jean-Pierre Barutaut
Annie Bouatou
Robert Chazelle
Pierre Delaye
Nathalie Flipo
Jean-Jacques Gailleton
Bernard Garino
Louis Montméas
Ginette Osmond
Francine Randi
Jean-Philippe Tomi

Sommaire

Introduction

1- La méthodologie employée

1.1- La commande

1.2- Le dispositif d'évaluation proposé

1.2.1 : Les objectifs et finalités définis pour l'évaluation

1.2.2 : Une évaluation au travers de quatre sujets d'observation

1.2.3 : L'organisation du dispositif d'évaluation

2- Offre de formation, orientation, individualisation des parcours de formation

2.1- Evolution des structures scolaires : une réorganisation de l'offre de formation régulée au niveau régional

2.1.1 : Une forte incidence de la RVP sur les établissements

2.1.2 : Une faible demande de « classe spécifique » menant au BEPA rénové

2.2- Flux d'entrée des élèves dans les parcours Bac Pro en trois ans : une évolution différenciée

2.2.1 : Une évolution différenciée des effectifs selon les « familles » de l'enseignement agricole

2.2.2 : Des évolutions contrastées selon les secteurs professionnels

2.2.3 : Une augmentation des effectifs en CAPA

2.2.4 : Un public nouveau d'élèves en 2nde Professionnelle ?

2.2.5 : Une attention particulière à porter aux élèves les plus en difficulté

2.3- Mise en oeuvre de la RVP dans les formations par apprentissage

2.3.1 : Une approche globale de l'offre de formation initiale scolaire et par apprentissage conduite en région

2.3.2 : Des choix différents pour la délivrance d'un diplôme de niveau IV, Baccalauréat professionnel et Brevet professionnel

2.3.3 : Des difficultés de recrutement liées à la mise en place de la réforme mais pas de baisse globale des effectifs apprentis

2.3.4 : Des pratiques de mixité peu fréquentes et qui font encore débat

2.4- Individualisation des parcours et des formations : des déclinaisons multiples, à développer en formation initiale scolaire

2.4.1 : Un concept encore vague et des déclinaisons multiples

2.4.2 : Une possibilité pour les apprenants d'évoluer au cours des trois ans dans leur statut et dans la voie de formation

2.4.3 : Des pratiques de positionnement, de soutien individualisé, de tutorat et de remédiation devenant fréquentes en CFA et se développant progressivement en formation scolaire

2.4.4 : Des dispositifs de formation individualisés encore limités

2.4.5 : Des expériences à suivre dans le cadre des « opérations pilotes »

2.4.6 : Une évolution nécessaire des pratiques pédagogiques

3- Organisation de la pédagogie

3.1- Mise en œuvre des référentiels : une appropriation encore largement individuelle

3.2- Valorisation des espaces d'autonomie : une implication inégale

3.2.1 : Une implication importante des équipes sur les enseignements à l'initiative des établissements (EIE)

3.2.2 : Une moindre attention portée à la mise en œuvre du stage collectif « Education à la santé et au développement durable »

3.2.3 : Une utilisation assez « traditionnelle » des horaires de remise à niveau

3.2.4 : Des dynamiques d'équipe à conforter

3.3- Formation à caractère professionnel

3.3.1 : Une appropriation des horaires dédiés aux travaux pratique renforcés (TPR) et aux chantiers-école pour approfondir l'apprentissage des gestes professionnels

3.3.2 : La RVP, une occasion de porter un nouveau regard sur le potentiel éducatif et pédagogique des exploitations pédagogiques et des ateliers technologiques

3.3.3 : Les stages : une réflexion à mener sur les mises en situation professionnelle en lien avec la certification

3.4- Certification : organisation sur l'ensemble du cursus et intégration de la délivrance du diplôme BEPA

3.4.1 : Une préoccupation différée pour la certification par rapport à la mise en œuvre de la formation

3.4.2 : Des inquiétudes relatives à la délivrance de la certification BEPA en cours de cursus

3.5- Mise en œuvre de la RVP dans les formations par apprentissage et pédagogie de l'alternance

3.5.1 : La nécessité de raisonner un parcours global préparant au Bac Pro sur trois ans

3.5.2 : Revisiter l'organisation pédagogique

4- Pilotage pédagogique des établissements

4.1- Organisation et animation du travail des équipes

4.1.1 : Des modalités de concertation le plus souvent impulsées par les équipes de direction

4.1.2 : Des impacts sur le fonctionnement de l'établissement et sa politique pédagogique

4.2- Communication interne et externe, relations avec les différents acteurs

4.2.1 : La mise en place d'un processus de veille et l'organisation de la communication interne à l'occasion de la RVP

4.2.2 : L'implication des familles et des professionnels

5- Accompagnement de la rénovation

5.1- Un accompagnement qui a donné globalement satisfaction pour mettre en place la rénovation

5.2- Un dispositif déconcentré d'accompagnement avec un pilotage national

5.2.1 : L'organisation d'un dispositif progressivement opérationnel

5.2.2 : Des disparités régionales pour l'appui aux équipes

6- Enjeux en matière de politique de l'enseignement agricole

6.1- Impacts de la RVP sur les établissements et innovation pédagogique

6.2- Enjeux en matière de politique de l'enseignement agricole

7- Synthèse des analyses et préconisations

7.1- Un bilan contrasté de la première année de mise en œuvre de la réforme

7.1.1 : Une appréciation positive portée sur différents points

7.1.2 : Des interrogations et des points de vigilance

7.2- Des préconisations

Conclusion

Annexes

Introduction

La rénovation de la voie professionnelle visait à répondre à **deux objectifs** :

- mettre sur un pied d'égalité la formation professionnelle avec les formations générale et technologique en proposant un parcours en trois ans au lieu de quatre après la classe de troisième pour l'obtention d'un baccalauréat ;
- augmenter le nombre de jeunes possédant un baccalauréat professionnel (diplôme de niveau IV), tout en limitant les sorties sans qualification.

Elle s'est mise en place dans un contexte visant également à renforcer **l'autonomie pédagogique et la part d'initiative des établissements**, à favoriser **l'individualisation et la personnalisation des parcours des apprenants**.

Tout en s'inscrivant dans ces objectifs et intentions s'appliquant à l'ensemble du système éducatif, elle a intégré des éléments spécifiques au ministère chargé de l'agriculture, en particulier la volonté de **relancer l'innovation pédagogique**.

Elle a nécessité une réécriture des différents référentiels de diplômes, selon une nouvelle méthodologie. Un dispositif d'accompagnement permettant d'en faciliter l'appropriation a été organisé. L'ensemble a largement impliqué les différents acteurs de l'enseignement agricole depuis trois ans.

Mise en place de façon effective dès la rentrée 2009 pour les classes de seconde professionnelle, elle continue à se déployer pour les différentes spécialités de baccalauréat professionnel selon le calendrier établi.

Fondamentalement, cette réforme représente un **bouleversement important**, certains parlant même de « révolution », en contradiction avec l'apparente « facilité » de sa mise en place. Les enseignants et formateurs, d'abord plutôt réticents à ces changements, ont pu s'approprier les éléments de la réforme, dès lors qu'ils ont pu se sentir rassurés, en particulier, sur ses conséquences immédiates en terme d'emplois.

Pour autant, si l'on constate bien que « les choses se font » sur le terrain, il n'est pas sûr qu'elles relèvent bien d'un sens partagé de la réforme ni que la cohérence globale en ait été bien perçue. L'absence de visibilité sur l'ensemble du cursus peut en être une des causes. On est donc là essentiellement aux premiers stades d'une phase opérationnelle qui a entraîné une réflexion collective au sein des établissements, sans que celle-ci soit toujours aboutie sur les enjeux et la part d'initiative réelle qui peut être mise en place pour la réussite des jeunes dans ce nouveau cursus en trois ans. La place de l'apprenant dans ce cursus, l'orientation et la possibilité de parcours adaptés doivent être ainsi progressivement mieux valorisés.

Il est à noter que **l'atteinte des objectifs** fixés par cette nouvelle approche ne peut se réaliser dans de bonnes conditions sans des **modifications importantes** dans les **pratiques** des enseignants et formateurs, avec, en particulier, une plus grande place accordée à l'ingénierie pédagogique ; ceci interpelle de fait la qualification de ces personnels et leur formation tant initiale que continue. Cette rénovation interroge également la **gouvernance** aux différents niveaux.

Enfin, il convient de mentionner le contexte budgétaire contraint dans lequel cette réforme est mise en œuvre et les difficultés qui peuvent en découler pour les établissements, notamment en matière de structures et d'accueil des effectifs élèves ou d'application des référentiels en fonction des grilles horaires. Ces éléments peuvent constituer, sinon des freins, du moins des obstacles à l'appropriation de la rénovation dans un cadre serein et prospectif.

I – La méthodologie employée

1.1 La commande

Dans le cadre de la lettre de commande du 7/09/2009, la Directrice générale de l'enseignement et de la recherche a demandé à l'Inspection de l'enseignement agricole : « *une évaluation « chemin faisant » de la rénovation de la voie professionnelle, qui participera à la régulation nécessaire à la mise en œuvre de cette réforme, et qui permettra de réaliser un point d'étape dès la fin de l'année scolaire 2009-2010* »

Une note intermédiaire, destinée à fournir de premières indications permettant de faire un point d'étape de cette réforme, a été proposée à la Directrice Générale à la fin de l'année scolaire 2009/2010. Ce rapport en reprend les conclusions et les recommandations.

Les travaux se poursuivent pour cette évaluation *in itinere* durant l'année 2010-2011.

1.2 Le dispositif d'évaluation proposée

1.2.1 : Les objectifs et finalités définis pour l'évaluation

A un moment où la RVP est mise en application, il ne s'agit pas de considérer que la réforme est terminée. Beaucoup reste à faire pour atteindre les objectifs assignés.

Cette évaluation doit permettre de faire le point sur le degré d'appropriation de cette réforme sur le terrain aussi bien sur un plan quantitatif (structures des établissements...) que qualitatif.

Elle doit apporter au pilote (la DGER) une vision de la réalité de la mise en œuvre, notamment des difficultés rencontrées. Elle doit permettre d'éclairer des choix futurs, des décisions en matière de régulation et de proposer, le cas échéant, des réorientations.

1.2.2 : Une évaluation au travers de quatre sujets d'observation

- Offre de formation / orientation / Individualisation des parcours

La RVP a eu de fait, à la rentrée 2009, mais aura également à la rentrée 2010, un impact fort sur l'offre de formation proposée par les établissements ainsi que sur les parcours que peuvent suivre les apprenants tout au long du cursus.

Les évaluateurs ont donc collecté des informations portant sur :

- l'évolution des structures de formation initiale scolaire (public et privé, mises en réseaux d'établissements) ;
- les flux d'apprenants dans les différentes voies (2nde professionnelle, CAPA, 2nde GT, apprentissage) et leur répartition selon les champs professionnels ;
- la mise en œuvre pour les formations en apprentissage (contrats, parcours) ;
- les synergies entre les centres, les passerelles, la « mixité » des publics ;
- les propositions de parcours individualisés aux apprenants.

- Organisation de la pédagogie

La RVP constitue un nouveau cadre pour les enseignants en matière de mise en œuvre de la formation et de l'évaluation. Elle consacre en particulier une plus grande autonomie des établissements à travers

à la fois une nouvelle méthode d'écriture des référentiels de diplômes et la mise à disposition d'espaces d'autonomie dans les grilles horaires.

Il est apparu nécessaire de vérifier la façon dont les établissements :

- valorisent les espaces d'autonomie et tout particulièrement les horaires des EIE (Enseignements à l'initiative des établissements), les périodes de formation professionnelle spécifiques (travaux pratiques renforcés - TPR, Chantier-école, Utilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques - EA/AT), le stage collectif d'éducation à la santé et au développement durable,...
- s'approprient les informations contenues dans les référentiels de diplômes et dans les documents complémentaires ;
- organisent la certification sur l'ensemble du cursus, en intégrant la délivrance du BEPA.

- Pilotage pédagogique des établissements

Cette réforme qui donne plus d'autonomie aux équipes est aussi l'occasion que soit examinée la façon dont les établissements mettent en œuvre un pilotage permettant d'atteindre les objectifs assignés à la réforme.

De fait, peut être interrogée la façon dont les établissements envisagent :

- la concertation direction / enseignants et autres acteurs au sein de l'EPLEFPA ;
- les moyens mis à disposition des équipes (conditions matérielles, temporelles, moyens d'information et de suivi mis à disposition...);
- l'intégration de la rénovation dans le projet pédagogique.

- Accompagnement de la rénovation

La rénovation de la voie professionnelle constitue une réforme d'ampleur pour le système éducatif en général et l'enseignement agricole en particulier. Un dispositif d'accompagnement a été pensé et mis en place pour faciliter le déploiement de cette réforme dans les meilleures conditions possibles.

Ce dispositif participe donc pleinement à l'appropriation de cette réforme et il est apparu utile d'examiner :

- les modalités mises en place aux différents niveaux ;
- leur impact vis-à-vis des enseignants et formateurs.

1.2.3 : L'organisation du dispositif d'évaluation

Un groupe pilote composé de 6 inspecteurs pédagogiques et de 6 inspecteurs des établissements et des missions a été constitué pour mettre en œuvre cette évaluation. (élaboration du référentiel d'évaluation et des questionnements opérationnels, collecte et traitement des informations, conception et rédaction du rapport)

La collecte des informations est réalisée grâce à des grilles de questionnement élaborées par le groupe pilote. Elle a mobilisé les inspecteurs lors de leurs visites en établissement et les chargés d'inspection de l'apprentissage en DRAAF.

Le recueil des informations est réalisé aux différents niveaux :

- National : informations disponibles au niveau des sous-directions concernées (EDC, POFE...), entretiens au niveau des fédérations de l'enseignement privé (CNEAP, UNREP, UNMFREO)...
- Régional : audits au niveau d'un panel de 5 DRAAF/SRFD (Lorraine, Rhône-Alpes, Aquitaine, Champagne-Ardenne, Bretagne) (Annexe 1), enquêtes auprès des chargés d'inspection d'apprentissages (Annexe 2) ;
- Local : entretiens semi-directifs au niveau des établissements visités par les inspecteurs (70 établissements enquêtés) (Annexe 3), enquêtes auprès des directeurs d'exploitation/atelier technologique (Annexe 4).

II- Offre de formation, orientation, individualisation des parcours

Avertissement liminaire : Cette évaluation porte sur des évolutions complexes et non achevées. Signalons donc d'entrée une limite à cet exercice : les informations statistiques utilisées dans ce document sont imparfaites, faute de recul suffisant. En particulier, il convient d'adopter une grande prudence dans l'analyse de l'évolution récente des flux d'élèves pour ne pas tirer des conclusions trop hâtives et éviter des confusions d'effets (mise en place de la procédure informatisée d'affectation des élèves, information encore incomplète des familles lors de la rentrée 2009, évolution des structures non achevée, etc.).

2.1 Evolution des structures scolaires : une réorganisation de l'offre de formation régulée au niveau régional

2.1.1: Une forte incidence de la RVP sur les établissements

D'une manière générale, les incidences de la mise en œuvre de la RVP sur les structures ont été fortement ressenties par les établissements. Pourtant, dans un grand nombre de cas, la modification n'a touché que le remplacement du cycle BEPA par la 2nde Professionnelle.

Les choix en matière de structures proposés par les DRAAF/SRFD ont conduit à une **réorganisation plus ou moins importante de l'offre de formation** et ont été l'occasion d'appréhender globalement les formations pour les différentes voies. Les politiques régionales en matière d'apprentissage ont aussi pu avoir indirectement des incidences sur la formation initiale scolaire. Par ailleurs, cela a souvent induit d'autres logiques de fonctionnement, en particulier le travail en réseau.

Les responsables d'EPLEFPA se sont trouvés dans l'obligation de conduire une **réflexion stratégique entre centres constitutifs** pour éviter les concurrences et optimiser les passerelles entre formation initiale scolaire, apprentissage et formation adulte. Cette réflexion n'a pas pu faire abstraction de l'offre de formation présente sur le territoire ou le bassin de l'Education nationale. La réorganisation de l'offre de formation ainsi proposée apparaît généralement plus harmonisée tant au sein des établissements que sur les territoires. Toutefois, des disparités régionales notables dans le degré de réflexion ou de réaménagement sont clairement apparues et nous pouvons aujourd'hui mesurer les **écarts entre régions dans la façon d'appréhender cette réforme** et demain dans le résultat de la carte régionale des formations agricoles.

L'enseignement privé a dû également adapter son offre de formation : le CNEAP a mentionné ce qui a fréquemment été ressenti au plan local comme une remise en cause par les DRAAF d'engagements sur les structures pris au plan national. De plus, les décisions régionales ne semblaient pas, du point de vue de ces interlocuteurs, prises sur des bases homogènes.

La situation des structures pour les Maisons familiales rurales (MFR) est particulière, puisque le choix a été fait de privilégier un parcours 2+1 (classe de 2nde et 1^{ère} dans le même établissement) et la délivrance du BEPA, la classe de terminale n'étant proposée que dans certains d'établissements. Ce dispositif nécessite une mise en réseau des établissements, rendue possible localement par leur densité sur le territoire ; l'objectif est aussi d'éviter une concurrence trop exacerbée entre structures. De fait, la négociation interne aboutit généralement aujourd'hui à la spécialisation des établissements par secteurs professionnels. Le phénomène est encouragé par les projets d'établissements et les conseils régionaux qui ne souhaitent pas disperser les moyens humains et matériels. Cette logique d'essaimage et de fonctionnement en réseau va néanmoins à l'encontre des regroupements prônés par ailleurs.

2.1.2 : Une faible demande de classes « spécifiques » BEPA

Prévue par la note de service DGER/DEDC/SDPOFE/N2010/2005 du 14 janvier 2010 portant sur l'organisation de la rentrée 2010, l'ouverture de classes spécifiques conduisant au BEPA rénové n'a pas donné lieu à une demande importante alors qu'elles avaient été fortement revendiquées comme élément de réussite possible sur un parcours en 4 ans pour des élèves en difficulté. La mise en place de ce type de classe se heurte en particulier à la mobilité réduite des élèves qui pourraient être concernés. Le choix des établissements et des DRAAF/SRFD pour ce public a donc été plutôt de trouver des réponses locales et individualisées pour accompagner les élèves concernés, ce qui suppose de disposer des moyens spécifiques et temporaires et d'élaborer une politique de suivi individualisé au sein des établissements.

2.2 Flux d'entrée des élèves dans les parcours Bac Pro en 3 ans : une évolution différenciée

Le développement des baccalauréats professionnels en trois ans recompose l'offre de formation proposée aux familles à l'issue de la classe de troisième. A ce titre, se pose la **question de l'attractivité de cette voie de formation** mais aussi les **incidences sur les autres voies proposées dans l'enseignement agricole**.

Sur un plan quantitatif, la mise en place de la rénovation à la rentrée 2009 ne semble pas avoir entraîné de pertes d'élèves, ni en formation initiale scolaire, ni en apprentissage, malgré une information des familles rendue difficile par la mise à disposition tardive des documents.

Les chiffres de la rentrée 2009, à manipuler avec précaution et à confirmer sur la durée, font néanmoins apparaître quelques tendances dès cette année scolaire 2009- 2010 .

2.2.1 : Une évolution différenciée des effectifs selon les « familles » de l'enseignement agricole

A la rentrée 2010, on constate un gain de 122 élèves (soit 0,4% pour l'ensemble de l'enseignement agricole) mais qui masque de réelles disparités entre les différentes « familles » d'enseignement :

- ✓ *Une baisse notable dans l'enseignement public* : - 220 élèves pour l'ensemble des filières de secondes professionnelles soit -2,4% ;
- ✓ *Une baisse sensible pour l'UNREP* de - 66 élèves soit -5,89% ;
- ✓ *Une augmentation modérée pour le CNEAP* + 100 d'élèves soit +1,11% ;
- ✓ *Une augmentation importante pour les Maisons familiales* avec + 312 élèves soit +2,85% supplémentaires.

Evolution des effectifs élèves présents durant les années scolaires 2008-2009 et 2009-2010 dans toutes les filières BEPA 1 et seconde professionnelle

| TYPES D'ENSEIGNEMENT | PUBLIC | UNREP | CNEAP | UNMFREO | Non Affiliés | TOTAUX |
|----------------------|--------|-------|-------|---------|--------------|--------|
| ELEVES 2008-2009 | 9578 | 1186 | 8892 | 10644 | 60 | 30360 |
| ELEVES 2009-2010 | 9358 | 1120 | 8992 | 10956 | 56 | 30482 |
| Variation Annuelle | - 220 | - 66 | + 100 | + 312 | - 4 | + 122 |

(source DGER, novembre 2009 ; les chiffres présentés ne concernent pas la formation par apprentissage)

2.2.2 : Des évolutions contrastées selon les secteurs professionnels

L'analyse des résultats nous donne des indications importantes. **Les options de la nouvelle seconde professionnelle apparaissent différemment prisées des élèves.**

Ainsi, certains secteurs sont en progression (commerce, et dans une moindre mesure productions animales, agroéquipements et aménagements), d'autres, comme les productions végétales (y compris horticulture et viticulture) apparaissent fortement pénalisés. Si certaines de ces évolutions confirment des tendances enregistrées depuis longtemps (augmentation des effectifs du secteur aménagement par exemple), d'autres semblent plutôt résulter de la carte des champs professionnels proposée en seconde professionnelle (baisse inquiétante du secteur des productions végétales !)

Ecarts constatés sur les deux dernières années scolaires par secteurs professionnels rénovés.

| | Commerce | Productions Animales | Productions Végétales | Aménagement de l'espace | Transformation | Soins animaux | Agroéquipement |
|--------------|----------|----------------------|-----------------------|-------------------------|----------------|---------------|----------------|
| PUBLIC | + 135 | - 6 | - 279 | + 82 | + 74 | - 23 | - 15 |
| UNREP | - 15 | - 6 | - 19 | + 20 | - 1 | - 7 | + 4 |
| CNEAP | + 45 | + 68 | - 56 | + 34 | + 55 | + 3 | + 61 |
| UNMFREO | + 167 | + 130 | - 52 | - 36 | + 30 | + 46 | + 98 |
| Non affiliés | - 14 | + 16 | - 4 | - 2 | | | |
| TOTAUX | + 318 | + 202 | - 410 | + 98 | + 158 | + 19 | + 148 |

- *Le secteur commerce est en nette progression avec 318 élèves supplémentaire soit 11,82 %.*
- *Le secteur des productions animales progresse de 202 élèves soit 3,41%. Les filières non rénovées du secteur hippique peuvent avoir une influence non identifiée à ce jour mais globalement c'est le domaine du cheval qui permet à la filière de maintenir sa place prépondérante au sein du ministère de l'agriculture.*
- *Le secteur des productions végétales subit une forte régression dans toutes les composantes de l'enseignement agricole. La baisse est de 410 élèves à la rentrée scolaire soit 17,08%. On peut penser que cette évolution résulte en grande partie du choix des champs professionnels proposé pour la seconde (séparation du champ végétal de celui de l'animal, non création d'une spécialité polyculture élevage).*
- *Le secteur aménagement en progression de 98 élèves soit 2,12%. Ce secteur continue à progresser même si c'est de manière moins forte que ces dernières années. Il est un des secteurs porteurs pour l'enseignement agricole public.*
- *Le secteur transformation, avec plus 158 élèves à la rentrée de septembre 2009 soit 20,08% d'augmentation, se redresse malgré la faiblesse de ses effectifs. Il fait une progression intéressante qu'il faudra confirmer dans le temps.*
- *Le secteur soins aux animaux se maintient avec 19 élèves supplémentaires soit 3,05%*
- *Le secteur agroéquipement progresse de 148 élèves soit 13,53%. C'est un élément important à noter pour un domaine porteur d'emplois.*

2.2.3 :Une augmentation des effectifs en CAPA

Les effectifs d'élèves scolarisés en CAPA ont progressé sensiblement, 771 élèves supplémentaires étant enregistrés à la dernière rentrée scolaire. Cette évolution est constatée pour l'ensemble des familles de l'enseignement agricole. Le CAPA devient peut être un diplôme de base permettant le déroulement de cursus scolaires nouveaux dans l'obtention des qualifications professionnelles, mais cela demandera une vérification dans la durée. Il y aura lieu de s'intéresser plus globalement à l'offre en CAPA en y incluant les formations par apprentissage.

Effectifs des CAPA scolaires toutes options pour les années scolaires 2009 et 2010

| Année scolaire | PUBLIC | UNREP | CNEAP | Non AFF | UNMFREO | TOTAUX |
|----------------|--------|-------|-------|---------|---------|--------|
| 2008-2009 | 578 | 680 | 1772 | - | 1738 | 4768 |
| 2009-2010 | 686 | 755 | 1970 | - | 2128 | 5539 |
| Différentiel | + 108 | + 75 | + 198 | - | + 390 | + 771 |

2.2.4 : Un nouveau public d'élèves en 2nde Professionnelle ?

Qualitativement, il est souvent fait mention d'une **grande hétérogénéité de public en classe de 2nde professionnelle**, avec certains élèves qui auraient pu poursuivre avantageusement en 2nde GT. Plus de 80% des établissements enquêtés font part d'une incidence de la RVP sur les flux et les profils d'apprenants.

Néanmoins lors de la rentrée scolaire 2009, cela n'a pas eu d'incidence sur le recrutement dans ces classes de 2nde GT. Cependant, cet effet reste à observer sur le moyen terme. Certains élèves pourraient en effet être tentés par la voie professionnelle qui leur permet d'obtenir un baccalauréat en trois ans, dans des conditions jugées plus aisées que par la voie technologique et ce, d'autant plus que ce baccalauréat professionnel constitue un passeport pour l'enseignement supérieur court (tendance déjà observée dans certains établissements).

Les flux d'élèves dans la filière technologique et en BTSA ainsi que la réussite des étudiants poursuivant en BTSA à l'issue du Bac Pro devront être examinés attentivement.

2.2.5 : Une attention particulière à porter aux élèves les plus en difficulté

La question des élèves les plus en difficulté et celle de leurs possibilités de réussite scolaire et professionnelle est également posée à travers cette réforme. Il est à envisager que certains élèves et apprentis arrêteront leur formation après l'obtention du BEPA, ce qui est contraire à l'esprit de la réforme et au parcours en trois ans.

Ce choix peut néanmoins se heurter à l'incertitude concernant les emplois qui pourront être proposés à ces jeunes et à la reconnaissance réelle du « BEPA rénové » par les professionnels.

Par ailleurs, le passage d'élèves de CAPA vers le Bac Pro apparaît difficile sans un effort important d'accompagnement et pourrait être limité. Il existe une demande forte de réflexion de la part des acteurs sur le terrain concernant ce diplôme de niveau V et celle-ci devrait être engagée rapidement.

Enfin, des parcours complémentaires, type CQP (certificats de qualification professionnelle) pour des jeunes en difficulté sur le plan scolaire peuvent aussi être envisagés, comme le font les MFR.

2.3 Mise en œuvre de la RVP dans les formations par apprentissage

2.3.1 : Une approche globale de l'offre de formation initiale scolaire et par apprentissage conduite en région

Conformément aux dispositions qui régissent l'apprentissage, les réflexions relatives à l'offre de formation en région ont impliqué les centres, les DRAAF et les conseils régionaux. Une approche globale de l'offre de formation initiale scolaire et par apprentissage a été conduite, au regard des concurrences et synergies qui pouvaient s'établir. Des **stratégies régionales** se sont dégagées, même si la **logique d'établissement** reste très forte. Dans quelques régions, chaque réseau d'établissements a conservé une approche spécifique. Quelques partenariats entre établissements privés ou public-privé, pour poursuite de parcours ont été signés à la demande des DRAAF.

Au niveau de l'établissement, la réflexion a consisté à **raisonner les adaptations de l'offre globale de formation**, avec le souci de proposer des parcours complets, de préserver la place de chaque voie de formation et de limiter les « concurrences internes ». Les CFA ont été très préoccupés par la perspective de réduction du nombre de groupes en formation ainsi que par la crainte d'un maintien prolongé des jeunes en formation scolaire.

2.3.2 : Des choix différents pour la délivrance d'un diplôme de niveau IV, Baccalauréat professionnel ou Brevet professionnel

Les formations de niveau IV relevant du ministère chargé de l'agriculture proposées par les CFA peuvent être validées par un Bac professionnel ou par un Brevet professionnel. La **place respective de ces deux types de diplômes** diffère fortement selon les secteurs professionnels, les centres et les régions, en fonction de choix opérés antérieurement par les équipes et les partenaires des centres. La rénovation de la voie professionnelle a de ce fait été perçue sur le terrain de façon très diverse.

Lorsque les brevets professionnels occupent une place centrale, ce qui est le cas de plusieurs régions, la rénovation n'a pas occasionné de bouleversement ni dans les parcours proposés aux jeunes ni dans le fonctionnement des centres. Elle est éventuellement expérimentée au travers de l'ouverture de quelques cycles Bac professionnel. Au moins dans l'immédiat, l'orientation vers les brevets professionnels n'a pas été remise en cause. Ces régions se placent pour 2009/2010 et 2010/2011 en situation d'observation et d'analyse des résultats des quelques cycles Bac Pro sur 3 ans engagés.

Au contraire, les régions qui proposaient déjà de nombreux baccalauréats professionnels par apprentissage ont été directement concernées par l'application de la rénovation. Une grande majorité d'entre elles a transformé les Bac Pro existants en cycles sur 3 ans. Parallèlement, l'offre de formation par apprentissage de niveau V (quelquefois CAPA, plus souvent BPA) a été renforcée.

On observe que les établissements qui proposent une même spécialité du Bac Pro par les voies scolaire et apprentissage sont peu nombreux, notamment au sein des établissements publics. Quelques établissements concernés ont fait le choix de proposer à tous les jeunes une seconde scolaire avant qu'ils optent éventuellement pour une formation par apprentissage sur 2 ans. Certaines MFR, mettant en œuvre des formations scolaires à rythme approprié et intervenant en apprentissage dans le cadre d'une convention avec un CFA, accueillent au sein d'un même groupe des scolaires et des apprentis.

2.3.3 : Des difficultés de recrutement liées à la mise en place de la réforme mais pas de baisse globale des effectifs d'apprentis

Les **effectifs d'apprentis** en 1^{ère} année de formation sur 3 ans ont été généralement modestes en 2009/2010. Un nombre significatif de sections créées n'a pas été ouvert, faute d'un nombre suffisant de candidats. D'autres l'ont été avec un effectif réduit. En 2009, la diffusion tardive des textes ainsi que de l'information aux familles et aux employeurs a pesé sur les choix d'orientation vers l'apprentissage. D'autres facteurs sont invoqués : niveau de rémunération accru des apprentis en contrat sur 3 ans, problème de mobilité et difficultés pour obtenir les dérogations machines dangereuses compte tenu de l'âge des jeunes en début de contrat, contexte économique.

On note toutefois que les difficultés de recrutement ont été fortes surtout dans les secteurs antérieurement peu attractifs : agro-équipement, forêt, agro-alimentaire et commercialisation. Dans les secteurs de l'aménagement et de la production agricole, certains CFA ont recruté de façon satisfaisante. L'incidence du CFA lui-même, de son propre dynamisme en matière de recrutement, est manifeste.

Pour autant, **la réforme n'a pas entraîné de baisse globale des effectifs d'apprentis**. La perte des effectifs de BEPA 1^{ère} année est, sauf exception, compensée par les entrées en Bac pro 3 ans et par une augmentation des entrées en CAPA et en BPA. Dans quelques établissements, les effectifs d'apprentis ont toutefois baissé de façon significative au profit de la voie scolaire.

Les **jeunes qui entrent en 1^{ère} année de Bac pro** sur 3 ans sont principalement issus de 3^{ème} de collège, en second lieu de CAPA, ce qui correspond alors à la préparation d'un Bac Pro en cinq ans (2+3). Très peu de contrats sur 3 ans sont établis pour des jeunes issus de seconde générale et technologique, de BEPA ou de BEP, de BPA.

Les contrats sur deux ans sont généralement proposés après une classe de 2nde en formation initiale scolaire. Ils le sont également à certains jeunes issus de CAPA, mais la possibilité de préparer un Bac Pro en 2 ans après un CAPA interroge les équipes pédagogiques.

2.3.4 : Des pratiques de mixité peu fréquentes et qui font encore débat

On constate que les pratiques de **mixité des publics** sont peu fréquentes. L'intérêt même de développer cette pratique fait débat. En cas de faibles effectifs en apprentissage, certaines séquences pédagogiques sont réalisées avec des élèves. Dans quelques cas, des regroupements apprentis – stagiaires de la formation continue sont opérés.

Les épreuves certificatives du BEPA sont par contre une occasion d'échanges fréquemment observés entre les équipes pédagogiques (épreuves communes, croisement au sein des équipes d'évaluateurs...).

Dans les MFR, des progressions pédagogiques identiques peuvent être proposées aux élèves à rythme approprié et aux apprentis, facilitant les situations de mixité.

2.4 Individualisation des parcours et des formations : des déclinaisons multiples, à développer en formation initiale scolaire

2.4.1 : Un concept encore vague et des déclinaisons multiples

Si le terme d'« individualisation » apparaît depuis quelques temps dans le domaine de la formation et qu'une conférence de consensus¹ en a fait son objet de travail, permettant de produire une définition commune d'une « formation individualisée », le concept reste encore vague et fait l'objet d'autant de déclinaisons différentes. Nous avons ici structuré le propos autour de plusieurs axes permettant de prendre en compte les besoins et les souhaits spécifiques des apprenants.

2.4.2 : Une possibilité pour les apprenants d'évoluer au cours des 3 ans dans leur statut et dans la voie de formation

C'est un élément de réponse à la demande d'individualisation des parcours. Les établissements, peu nombreux, qui proposent une même certification par les deux voies de formation apportent cette souplesse, une orientation vers l'apprentissage comme un retour vers la voie scolaire, par exemple en cas de rupture de contrat, pouvant intervenir à tout moment. Cette souplesse, et la garantie d'adaptation du parcours si le besoin s'en fait sentir, est appréciée par les familles.

De plus, dans le cadre de l'apprentissage, la réglementation prévoit de nombreuses possibilités **d'adaptation de la durée de la formation**, en fonction du parcours antérieur des jeunes, des diplômes détenus et du niveau initial de compétences. Ces possibilités ne sont pas pleinement exploitées par les CFA. Les modulations de durée des contrats sont peu nombreuses, hormis les allongements de durées de formation, portées à 3 ans pour des titulaires de CAPA pouvant prétendre au vu de la réglementation à un contrat sur 2 ans.

2.4.3 : Des pratiques de positionnement, de soutien individualisé, de tutorat et de remédiation devenant fréquentes dans les CFA et se développant progressivement en formation scolaire

En apprentissage, le suivi de la formation de chaque jeune est une disposition prévue par le code du travail que les CFA se doivent de mettre en œuvre. Par ailleurs, certains centres, par décision locale ou dans le cadre d'une démarche régionale, pratiquent un positionnement systématique des apprentis.

¹ Conférence de consensus de Gilly les Citeaux – avril 2008

Quelques CFA expérimentent une implication du maître d'apprentissage dans l'accompagnement des apprentis en difficulté dans les enseignements généraux.

Enfin, de façon plus spécifique à la préparation du Bac Pro, des centres mettent d'ores et déjà en place, dès la 2^{ème} année de CAPA, un accompagnement spécifique des apprentis intéressés par la préparation d'un Bac pro en 2 ans à l'issue de la formation en cours.

Au lycée, des pratiques de « mise à niveau » et de travail en groupes restreints, voire individuel, tendent à se développer. Elles sont déclinées le plus souvent dans le cadre de la classe et restent quelquefois éloignées d'une réponse à des besoins individualisés. Toutefois, des modalités différentes se développent : appuis méthodologiques, positionnement relatif aux matières générales (maths et français) et parfois aussi au travers de travaux pratiques, soutien en groupes restreints constitués à l'issue de ces positionnements, etc.

2.4.4 : Des dispositifs de formation individualisés encore limités

Concernant les **pratiques pédagogiques et le fonctionnement des groupes en formation**, les groupes de niveau, les « classes sans mur », les parcours différenciés restent peu nombreux et l'investissement des équipes dans ce domaine est à développer.

Néanmoins, des **regroupements d'élèves de différentes classes** sont opérés dans une part significative des établissements notamment à l'occasion des « enseignements à l'initiative de l'établissement » (EIE), inscrits dans les grilles horaires, ou des stages collectifs « Education à la santé et au développement durable ». Comme cela était attendu, les EIE constituent un réel espace de diversification des pratiques de formation (pluridisciplinarité, travaux de groupe, pédagogie de projet...), même s'ils ne peuvent pas être totalement assimilés à des espaces d'individualisation.

Des dispositifs de formation individualisée, au cours desquels l'apprenant est accompagné par exemple dans le cadre d'un centre de ressources, sont mis en œuvre dans certains CFA, le plus souvent afin de répondre aux besoins de formation d'effectifs peu importants ou pour accueillir quelques apprentis dont la durée de contrat est réduite. Par ailleurs, quelques CFA envisagent également de répondre à la diversité des jeunes en seconde année de préparation du Bac Pro par la constitution de groupes de niveau.

La diversité des publics que les CFA devraient à l'avenir accueillir en Bac pro doit inciter les centres à développer de telles pratiques. Les actions qualité financées en région dans le cadre des contrats d'objectifs et de moyens peuvent faciliter leur mise en place.

2.4.5 : Des expériences à suivre dans le cadre des « opérations pilotes »

Les « opérations pilotes », mises en place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, avaient pour objectif de **favoriser les « expériences innovantes et spécifiques »**. L'appel à projet de juin 2010 a permis la sélection de 15 établissements qui se sont engagés dans ce dispositif, s'appuyant sur l'autonomie des établissements.

Ces expériences en cours, dont beaucoup intègrent des « individualisations de parcours », doivent être suivies avec attention puisqu'elles sont censées fournir des pistes de réflexion et des éléments à mutualiser.

2.4.6 : Une nécessaire évolution des pratiques pédagogiques

Si les formateurs de CFA et CFPPA ont depuis longtemps intégré cette dimension de l'individualisation, il n'en va pas de même des enseignants de la formation initiale scolaire.

Or, les attentes de cette réforme en la matière s'avèrent très fortes et constituent **une évolution importante des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre**. Outre une appropriation individuelle de nouvelles approches et méthodes, il s'agit aussi de développer une réflexion collective dans l'établissement, indispensable pour la construction de parcours et de dispositifs adaptés. Pour autant, cela ne va pas de soi et nécessite une réelle appropriation par les équipes.

Cela interroge donc autant la formation initiale des personnels, et en particulier celle des enseignants qui doit prendre en compte cette nouvelle dimension, que la formation continue et l'accompagnement des personnels.

III- Organisation de la pédagogie

3.1 Mise en œuvre des référentiels : une appropriation encore largement individuelle

Malgré des réunions de concertation mises en place généralement dans les établissements, l'appropriation des référentiels est restée souvent très individuelle dans environ la moitié des établissements enquêtés.

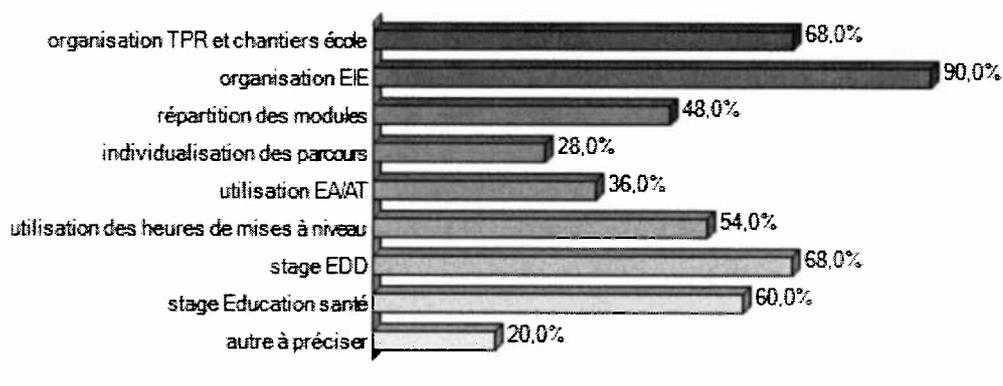
Selon les établissements, la concertation a pu se réaliser par modules ou disciplines, sans impliquer nécessairement tous ou toutes, ou par équipes pédagogiques.

De rares établissements ont mentionné une appropriation en commun lors de regroupements régionaux suivie d'un travail en équipe au sein de l'établissement.

Cette concertation a porté sur différents aspects de la formation :

Points sur lesquels a porté la concertation dans les établissements (résultats enquêtes établissements)

(la somme des pourcentages est différente de 100 du fait des réponses multiples)



A noter que quelques établissements mentionnent :

- une appropriation très variable selon les enseignants ;
- des **difficultés d'appropriation liées au changement de forme des référentiels** (moins précis, niveau d'exigence équivalent avec moins d'heures,...).

Concernant cette difficulté liée aux référentiels, la nouvelle méthode d'écriture (moins axée sur les contenus de formation) s'avère moins sécurisante car laissant plus d'autonomie pédagogique aux enseignants. Les documents d'accompagnement rédigés par les inspecteurs et donnant des pistes, des recommandations pour la mise en œuvre de ces référentiels, ont permis néanmoins de lever certaines

inquiétudes. Il n'en reste pas moins que l'approche par compétence proposée dans le référentiel professionnel et l'évaluation basée sur les capacités listées dans le référentiel de certification constituent une révolution dans la conception des référentiels de diplôme.

3.2 Valorisation des espaces d'autonomie : une implication inégale

Ces nouveaux référentiels consacrent une large **part d'autonomie sur des espaces de temps et des dispositifs pédagogiques particuliers** (EIE, stage collectif « Education à la santé et au développement durable », mise à niveau...) qui nécessitent des **échanges au sein des équipes**.

3.2.1 : Une implication importante des équipes sur les EIE

Durant cette première année, les « Enseignements à l'initiative des établissements » (EIE) ont fait l'objet d'une forte implication des équipes et ont été **l'occasion de renforcer la concertation au sein des équipes pédagogiques ainsi que le travail interdisciplinaire**. La nécessité de présenter les projets en conseil d'administration n'y est peut-être pas étrangère. L'autonomie accordée aux enseignants leur a également permis de faire preuve de **créativité**. Les EIE ont pu aussi constituer un élément de communication vis à vis des familles. Dans leur grande majorité, ils n'ont pas été utilisés, comme certains le redoutaient, comme variable d'ajustement des dotations. Cela devra néanmoins être confirmé sur la durée.

Les équipes pédagogiques poursuivent **des objectifs variés à travers les EIE mis en place** : améliorer des compétences professionnelles, valoriser les classes, contribuer à la socialisation, apporter une aide à l'orientation, apporter une ouverture culturelle, développer une démarche de projet, sensibiliser au développement durable...

Les EIE sont l'occasion pour de nombreuses équipes pédagogiques de proposer une pédagogie de projet. Un objectif « subsidiaire » se rencontre parfois : lutter contre les déperditions d'élèves en cours ou en fin d'année.

Des **projets divers** ont vu le jour sur des **thèmes variés**, axés sur de la méthodologie, des développements dans la partie technique et professionnelle, mais aussi des projets artistiques et culturels. On note parfois un éparpillement des activités, non intégrées dans une dynamique de projet.

Pour cette première année, on observe relativement peu de thématiques liées à des apprentissages méthodologiques (à titre d'exemples, prise de notes, recherche de stage, lettre de motivation...). Les heures d'EIE sont souvent en lien avec le domaine professionnel (jardin potager fleuri, paysagisme d'intérieur, modes de production bovins et ovins, réalités de la filière viticulture œnologie, vente par Internet...), voire parfois utilisées pour conforter les pratiques professionnelles dans une optique toutefois interdisciplinaire.

Le territoire (découverte du territoire, animation du territoire avec des partenaires locaux...) et le développement durable (gestion de l'eau, eau et environnement, biodiversité, énergies renouvelables, gestion des déchets par compostage...) sont présents dans de nombreuses thématiques. Deux disciplines d'enseignement général semblent particulièrement mobilisées : l'éducation socioculturelle - ESC (théâtre et expression dramatique, atelier cirque...) et l'éducation physique et sportive - EPS (randonnée et découverte du territoire, ...).

Ces activités ont été **majoritairement menées dans le cadre de la classe**, plus rarement sous forme de modules de regroupements. Lorsque l'établissement comporte plusieurs classes de seconde, un choix de thématiques est souvent laissé aux élèves. Les EIE peuvent ainsi être l'occasion de mixer des élèves de classes différentes. Dans un tiers des cas environ, les EIE ont donné lieu à des séquences avec des groupes inférieurs à cinq élèves. La **part d'individualisation**, alors qu'elle est préconisée dans les référentiels de formation, apparaît **peu mise en œuvre dans ces enseignements**.

3.2.2 : Une moindre attention portée à la mise en œuvre du stage collectif « Education à la santé et au développement durable »

Le stage collectif « Education à la santé et au développement durable » n'a pas bénéficié de la même dynamique que les EIE et il reste encore à être réellement approprié par les équipes. Pour un **nombre non négligeable d'établissements, aucun projet n'a été défini.**

En matière d'éducation au développement durable, le tri des déchets et le recyclage (avec des projets allant de la sensibilisation à des projets artistiques), l'agriculture biologique ou les différentes formes d'énergie constituent les thèmes les plus fréquents.

Les thèmes privilégiés pour l'éducation à la santé concernent l'alimentation et la santé, la prévention des addictions, la sexualité, le sport et la santé.

Des orientations en santé et sécurité au travail, qui constituent une préoccupation forte des équipes, font parfois l'objet d'activités dans ce cadre, avec éventuellement la préparation du diplôme de sauveteur-secouriste du travail.

Enfin, des thèmes permettant d'intégrer les deux dimensions santé et développement durable ont été proposés: l'alimentation (repas durable,...), être un consommateur responsable, l'eau, la prise en compte des facteurs bien être et santé en entreprise et les solutions pour s'engager dans une démarche DD, ...

On peut ainsi observer des projets qui sont :

- centrés sur l'établissement en lien avec ses spécialisations, l'exploitation ou l'atelier technologique ;
- centrés sur le territoire (agropastoralisme, le milieu montagnard, circuits courts,);
- parfois tournés vers l'international (échange avec d'autres pays, solidarité internationale,.....).

Comme pour les EIE, le stage collectif est majoritairement réalisé dans le cadre du groupe classe.

Diverses **personnes de l'équipe de l'établissement, voire extérieurs**, y participent :

- les enseignants, avec certaines disciplines plus particulièrement impliquées comme la biologie et l'ESC, les disciplines techniques, l'EPS
- éventuellement d'autres membres de la communauté éducative, en particulier le conseiller principal d'éducation (CPE) et l'infirmière, parfois aussi le personnel de restauration
- et des intervenants extérieurs (personnel médical, psycho-social, mutualité sociale agricole (MSA), gendarmerie, pompier ...) confirmant des pratiques déjà anciennes et bien installées dans les établissements en ce qui concerne l'éducation à la santé.

3.2.3 : Une utilisation assez « traditionnelle » des horaires de remise à niveau

Ces heures sont utilisées pour plus du tiers des établissements pour faire **du soutien en mathématiques et en français** avec éventuellement une discipline supplémentaire (langue vivante, physique-chimie, pratique professionnelle, ...).

Plus ponctuellement sont proposés :

- de l'aide méthodologique ;
- des ateliers autour de l'expression écrite et/ou orale ;
- du soutien dans l'ensemble des disciplines selon les besoins ;
- des liens entre sciences et technique ;
- des travaux pratiques de découverte et de positionnement ;
- des compléments aux EIE.

On voit aussi, quoique très marginalement, la transformation de ces heures en heures de cours ou pour réaliser du dédoublement dans les disciplines techniques.

Néanmoins, l'utilisation et la valorisation de ces horaires en fonction de besoins identifiés au niveau des élèves reste souvent très vague et pour plus d'une dizaine d'établissements, on trouve des modalités peu raisonnées : horaire éclaté entre de nombreux enseignants, attribué à l'enseignant qui le souhaite ou au cas par cas en fonction des besoins,... Groupes de niveau, groupes à effectif réduit..., ces modalités sont rarement précisées.

Globalement, l'utilisation des heures de mise à niveau n'a été travaillée en équipe et fait l'objet de concertation que dans la moitié des établissements, alors qu'une **réflexion collective pourrait se mettre en place pour une bonne utilisation de ces horaires au bénéfice des élèves en difficulté identifiés.**

3.2.4 : Des dynamiques d'équipe à conforter

L'ensemble de ces nouvelles formes d'écriture nécessite une évolution des pratiques des enseignants et formateurs qui doivent devenir davantage « **ingénieurs** » de la formation. La RVP est aussi une **occasion renouvelée d'échanges** au sein des équipes dont il faudra analyser l'effet sur les pratiques réelles.

Si l'on constate qu'en formation initiale scolaire, la RVP permet un **renouvellement d'une dynamique d'équipe sur le plan pédagogique**, il s'avère qu'elle a posé dans les CFA des difficultés spécifiques. L'absence de cadre et d'indications particulières pour l'organisation de la 1^{ère} année du cycle sur 3 ans ainsi que le manque de visibilité sur l'ensemble du cursus a fortement perturbé les équipes.

3.3 Formation à caractère professionnel

A coté des supports habituels de formation professionnelle (travaux pratiques encadrés, stages), la RVP a introduit ou renforcé certains dispositifs : travaux pratiques renforcés (TPR), chantiers-école (CE).

Les équipes pédagogiques ont donc eu à réfléchir à l'articulation d'ensemble de ces différents moyens – objectifs, gestion du temps et planification - en relation avec l'utilisation pédagogique des exploitations agricoles et des ateliers technologiques (EA/AT) éventuellement présents dans les établissements.

3.3.1 : Une appropriation des horaires dédiés aux TPR et chantiers-école pour approfondir l'apprentissage des gestes professionnels

Globalement, les équipes pédagogiques n'ont pas été vraiment démunies devant les TPR et les chantiers-écoles, sauf peut-être dans les filières « vente » où la démarche est plus nouvelle. Organisés sous forme de « période bloquée » dont la durée est variable (d'une demi-journée à deux ou trois jours), ils sont considérés comme des mises en situation professionnelles préparatoires au stage en entreprise.

Le travail en groupe à effectif restreint ou l'encadrement pluridisciplinaire permet d'approfondir l'apprentissage des gestes professionnels :

conduite du matériel et interventions sur les cultures, manipulations des animaux, élagage, bûcheronnage, procès de fabrication... Si les exemples cités ne permettent pas toujours de distinguer TPR et chantiers, ceux-ci donnent lieu, en particulier dans le secteur aménagement, à la mise en oeuvre de « mini projets » conduits sur le site de l'établissement ou à l'extérieur notamment en relation avec des communes.

On note dans certains cas une tendance à regrouper ces séquences avec les enseignements à l'initiative des établissements (EIE) sans qu'il y ait identification d'objectifs propres à ces 2 situations pédagogiques.

3.3.2 : La RVP, une occasion de porter un nouveau regard sur le potentiel éducatif et pédagogique des exploitations pédagogiques et ateliers technologiques

L'enquête « Place des exploitations agricoles et des ateliers technologiques dans la rénovation de la voie professionnelle », réalisée auprès des directeurs d'EA/AT a permis de relever diverses informations. Celles-ci permettent à la fois de connaître le point de vue de leurs directeurs, d'apporter des informations complémentaires sur la place des EA-AT dans la RVP et d'identifier les conditions d'une plus grande valorisation.

Ainsi, à la question « la RVP a-t-elle introduit des changements dans l'utilisation des EA/AT » près des deux tiers des établissements enquêtés répondent par la négative (65,2%) considérant qu'il y a eu maintien des pratiques existantes.

Dans l'autre cas, les changements introduits sont perçus comme positifs ou négatifs. Ainsi :

- *est cité en négatif la diminution du temps global de présence des élèves sur l'exploitation : réduction de la durée des TP, suppression de stage.*
- *à l'inverse sont considérés comme positifs différents dispositifs qui tendent à compenser cette diminution et à mieux valoriser le temps : mise en place de « temps forts », TPR, liens TPR et EIE.*

La valorisation des EA/AT dans le cadre de la RVP apparaît donc variable, et se situe le plus souvent, davantage dans la poursuite des pratiques antérieures que dans une dynamique de changement.

Si 80% des directeurs ont été invités et ont participé aux réunions d'information/concertation pour préparer la mise en place de la RVP, peu d'entre eux ont été associés à des échanges concernant les nouveaux référentiels de diplôme qui ont d'abord été une affaire d'enseignants. Néanmoins, un certain nombre d'entre eux ont bien perçu l'intérêt de l'architecture retenue, des espaces d'autonomie, de l'approche par capacité et de l'identification des situations professionnelles significatives. Ils tendent à se placer en position d'offre éducative et pédagogique.

L'expression de nouvelles demandes à l'EA-AT par les équipes pédagogiques et les équipes de direction a été variable selon les situations. Il faut en particulier souligner que plus de la moitié des ces demandes ont émané d'enseignants et formateurs des disciplines générales – ESC, EPS, mathématiques...

Près de 60% des directeurs des EA-AT ont été associés à la réflexion sur les EIE ; les EA-AT sont le lieu de mise en œuvre des TPR dans 90% des cas et des chantiers-écoles dans 60% des cas.

Outre **l'engagement des directeurs**, la **contribution des salariés** est repérée comme une condition de réussite de ces activités. Un **changement de posture de certains enseignants est aussi attendu, « devenir plus acteurs » sur L'EA-AT.**

La **question de l'âge des élèves et de la sécurité** est aussi évoquée au regard des nouvelles situations pédagogiques qui s'appuient davantage sur des situations de travail.

En conclusion, la RVP nécessite de porter un nouveau regard sur le potentiel éducatif et pédagogique des EA-AT au sein des EPL. Cette démarche qui doit aboutir à une **actualisation du projet éducatif et pédagogique de l'EA-AT** est encore peu intégrée par les établissements et les équipes.

Deux conditions paraissent nécessaires pour cela :

- Rompre l'isolement des directeurs d'EA-AT par un meilleur accompagnement à la fois par les référents régionaux et sous forme d'une animation régionale ;

- Renforcer l'appropriation des fondements de la RVP pour dépasser le stade d'une mise en œuvre intuitive, centrée sur l'opérationnel et aboutir à un projet « construit ».

3.3.3 : Les stages : une réflexion à mener sur les mises en situation professionnelle en lien avec la certification

- Les stages : quelle durée retenue en 2° Pro ?

Très majoritairement, la durée retenue pour le stage est de 5 à 6 semaines dont 1 à 2 prises sur les vacances scolaires.

Une durée de 4 semaines a été choisie par quelques établissements mais il est fait remarquer qu'une telle durée est « bien courte » et devra être augmentée. A l'opposé, quelques cas de 7 semaines stage sont mentionnés mais elles semblent inclure une semaine de stage sur l'exploitation de l'établissement. Dans un autre cas, 2 semaines de stage à l'étranger sont prévues.

- Les périodes de stage : quels critères de choix ?

Le stage est généralement découpé en deux séquences placées au cours du deuxième et du troisième trimestre. Dans certains cas, une séquence préalable de découverte ou d'observation a lieu au premier trimestre.

Les critères de choix des séquences de stage sont classiques et cherchent à concilier périodicité des travaux des entreprises et planification des séquences de stage des différentes classes au cours de l'année scolaire.

La **question de l'âge des élèves pour le départ en stage**, et donc la place de ces séquences dans le parcours de formation, peut aussi faire l'objet de difficultés (utilisation des machines, travaux de laboratoire). Elle constitue un critère supplémentaire qui tend à reporter les périodes de stage sur la deuxième moitié de l'année scolaire.

Une telle répartition est jugée provisoire par certains établissements qui reconnaissent ne pas avoir suffisamment pris en compte les modalités de la certification BEPA communiquées trop tardivement.

Une **réflexion plus grande sur les mises en situation professionnelle** doit donc être réalisée et menée en lien avec la certification.

3.4 Certification : Organisation sur l'ensemble du cursus et intégration de la délivrance du diplôme BEPA

3.4.1 : Une préoccupation différée pour la certification par rapport à la mise en œuvre de la formation

La certification n'a pas été, en général, une préoccupation première des équipes lors de la mise en œuvre de la formation. L'absence d'une vision globale du système d'évaluation (BEPA + Bac pro) et la diffusion jugée trop tardive ou incomplète des informations concernant les différentes épreuves – cet argument est avancé dans plus de la moitié des situations étudiées – expliquent en grande partie ce constat.

De fait, un quart des équipes interrogées n'avait pas encore avancé sur cette thématique lors de la réalisation de l'enquête. Cela peut apparaître paradoxal au moment où l'on souhaite **mettre le référentiel de certification au cœur du dispositif de délivrance d'un diplôme professionnel** et traduit la nécessité d'explication et d'appui sur cette question.

3.4.2 : Des inquiétudes relatives à la délivrance de la certification BEPA en cours de cursus

Si quelques équipes (1/4 environ des enquêtes réalisées) n'évoquent pas de problèmes particuliers, tout en **appréciant l'allègement global du nombre de CCF et la bonne adéquation entre le référentiel**

et la nature des évaluations, de nombreuses interrogations ou inquiétudes concernant la certification BEPA apparaissent toutefois dans les lycées comme dans les CFA.

Parmi les points évoqués, on peut citer :

- ✓ *le déroulement parallèle des certifications BEPA et bac pro, risquant de centrer la classe de 1^{ère} Bac Pro, voire en CFA les 2 premières années du cycle sur 3 ans, autour de la certification BEPA, avec un danger de confusion entre les deux certifications ;*
- ✓ *la « lourdeur » prévisible de l'évaluation (temps apprenants, enseignants et professionnels) qui va à l'encontre de l'objectif de simplification souvent évoqué, avec, en particulier, la difficulté à gérer le ruban pédagogique en fin de seconde (nécessité de bloquer des journées pour la réalisation des nombreuses épreuves orales ou pratiques), ou le nombre élevé d'épreuves programmées en première bac pro, pour la voie scolaire ;*
- ✓ *des difficultés plus ponctuelles concernant l'objectif ou les modalités de certaines épreuves : épreuve pluridisciplinaire « français - ESC » sans enseignement commun prévu, mises en situation professionnelle et positionnement de certaines épreuves techniques, absence d'évaluation en langues vivantes, etc.*
- ✓ *l'inquiétude sur la possibilité d'un maintien d'un « niveau BEPA » ; ...*

Cette **certification est néanmoins attendue des professionnels** qui reconnaissent ce niveau V de qualification. Elle est aussi de nature à **rassurer les familles** et peut constituer un **élément de motivation des apprenants**, notamment en seconde.

En ce qui concerne les apprentis, on constate que tous les jeunes s'inscrivent à l'examen du BEPA, ce qui répond à une demande partagée, y compris par les conseils régionaux dans l'optique d'éviter des sorties sans qualification.

La question de la « durée de vie » de cette certification BEPA dans le parcours du Bac Pro en trois ans est néanmoins posée par nombre d'acteurs. Le maintien d'une évaluation BEPA pourrait constituer, pour certains, un frein vis à vis du développement du CAPA.

Enfin, il apparaît nécessaire de poursuivre cette évaluation avec un peu plus de recul sur le déroulement des épreuves.

3.5 Mise en œuvre de la RVP dans les formations par apprentissage et pédagogie de l'alternance

3.5.1 : La nécessité de raisonner un parcours global préparant au Bac Pro sur trois ans

Un **travail de réflexion collective fructueux** a fréquemment été engagé entre les CFA au niveau régional, avec l'appui le plus souvent des DRAAF. Les équipes de formateurs se sont fortement impliquées dans la réflexion. Ce travail a toutefois été mené dans des délais très courts et dans l'optique d'une construction transitoire, en l'attente d'un cadre réglementaire complet (rénovations en cours des Bac pro) et d'une réflexion plus globale. Les acteurs ont souvent souligné un « manque de visibilité ». Certains regrettent par ailleurs **l'absence de recommandations pédagogiques spécifiques à l'alternance**. Sauf exceptions, les **professionnels ont été peu sollicités pour participer à la réflexion pédagogique**.

Dans ces conditions, peu de CFA ont raisonné dès 2009/2010 un parcours global préparant au Bac Pro sur 3 ans. La logique qui a prévalu n'est pas celle d'une préparation du Bac Pro organisée sur 3 années, mais plutôt celle d'une année préparatoire visant l'obtention du BEPA, auquel de fait tous les apprentis se présentent, et permettant « d'aborder la première et la terminale dans de bonnes conditions ».

La durée de formation en centre pour les parcours sur 3 ans varie entre 1850 heures (durée minimale prévue par le code rural) et 2100 heures. Concernant la première année du contrat, cette durée oscille entre 500 et 700 heures, réparties sur 15 à 20 semaines ; le schéma le plus

fréquent étant 525 heures sur 15 semaines. Pour les années suivantes, 600 à 760 heures de formation en centre sont prévues.

L'organisation de la première année du parcours s'est majoritairement construite en se référant d'une part au référentiel de formation de 2nde professionnelle de la formation initiale scolaire, d'autre part aux attentes de la certification BEPA.

La priorité est donnée à l'acquisition des bases générales et techniques. Concernant les enseignements généraux et technologiques, la durée de formation en centre est proche en moyenne de 350 heures, durée à comparer aux 405 heures prévues pour ces mêmes enseignements par la voie scolaire. Les formateurs soulignent que l'organisation des épreuves du BEPA mobilise un temps de formation important, équivalent à près d'une semaine en centre, et occasionne une charge de travail conséquente.

Il convient par contre de s'interroger sur la place accordée dans ce schéma à la formation en entreprise, très peu valorisée durant la 1^{ère} année du contrat.

3.5.2 : Revisiter l'organisation pédagogique

Plus largement, une réflexion globale, qui amènera à revisiter les organisations pédagogiques retenues en 2009/2010, reste à conduire autour de deux axes principaux :

- la **pédagogie de l'alternance** dans le cadre d'un cycle sur 3 ans, prenant appui sur les acquisitions en entreprise et articulée avec les référentiels du Bac Pro,
- la **prise en compte de l'hétérogénéité des apprentis**, passant par une capacité à individualiser les formations. Pour certains jeunes, un accompagnement peut s'avérer nécessaire pour intégrer le monde du travail.

Peu de centres évoquent un travail approfondi avec les professionnels parmi les actions envisagées en 2010. Une **implication plus forte des professionnels**, dans les réflexions et dans les dispositifs de formation, est pourtant indispensable.

IV- Pilotage pédagogique des établissements

La RVP a nécessité de questionner la mise en œuvre de la formation dans ses différentes dimensions : dispositifs et projets à construire (pluridisciplinarité, EIE, stages collectifs, MAP...), organisations pédagogiques à élaborer (gestion du temps, rubans pédagogiques, place des stages...), stratégies à envisager pour aider à la réussite (individualisation, mise à niveau...).

Ces dispositifs, mais aussi la logique d'un cursus en trois ans s'appuyant sur des parcours individualisés afin de mener à la qualification la totalité des jeunes entrant dans le système, entraînent nécessairement dans les établissements de formation :

- des **organisations temporelles et spatiales plus complexes** ;
- la **mobilisation de ressources humaines plus diversifiées** et surtout un **travail collectif de réflexion** et de mise en œuvre plus formalisé ;
- une **plus grande flexibilité et fluidité dans les regroupements d'apprenants** ;

autant d'éléments organisationnels qui requièrent de la **concertation, de l'ingénierie, du pilotage** par les équipes de direction.

L'année de préparation et de mise en œuvre de la réforme a vu les établissements puiser dans leurs cultures particulières pour organiser la concertation, la veille informationnelle et la communication sur leurs choix opérationnels.

4.1 Organisation et animation du travail des équipes

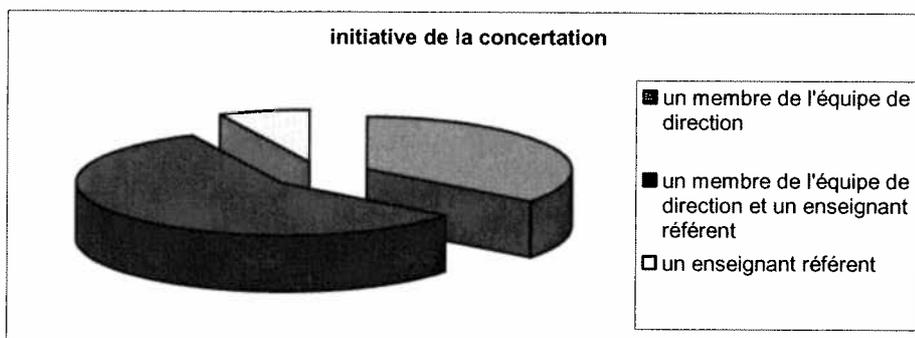
4.1.1 : Des modalités de concertation le plus souvent impulsées par les équipes de direction

La RVP consacre l'importance de la « gouvernance » pédagogique et l'effet de levier du directeur ou plus largement de l'équipe de direction pour entraîner une dynamique dans les établissements.

Une place centrale est donnée à la **concertation dans les établissements** et ceci malgré l'**absence de plage horaire dédiée** dans les emplois du temps, dans la majorité des cas. Cette concertation reste pour autant généralement circonscrite à **chaque centre au sein de l'EPLEFPA**.

Les équipes de direction le plus souvent, mais quelquefois aussi des enseignants seuls, ont organisé le travail collectif dans des configurations diverses .

Au lycée, **l'implication du proviseur adjoint, souvent également de l'enseignant coordonnateur de filière**, apparaît primordiale dans l'animation et la réflexion pour la mise en œuvre des formations.



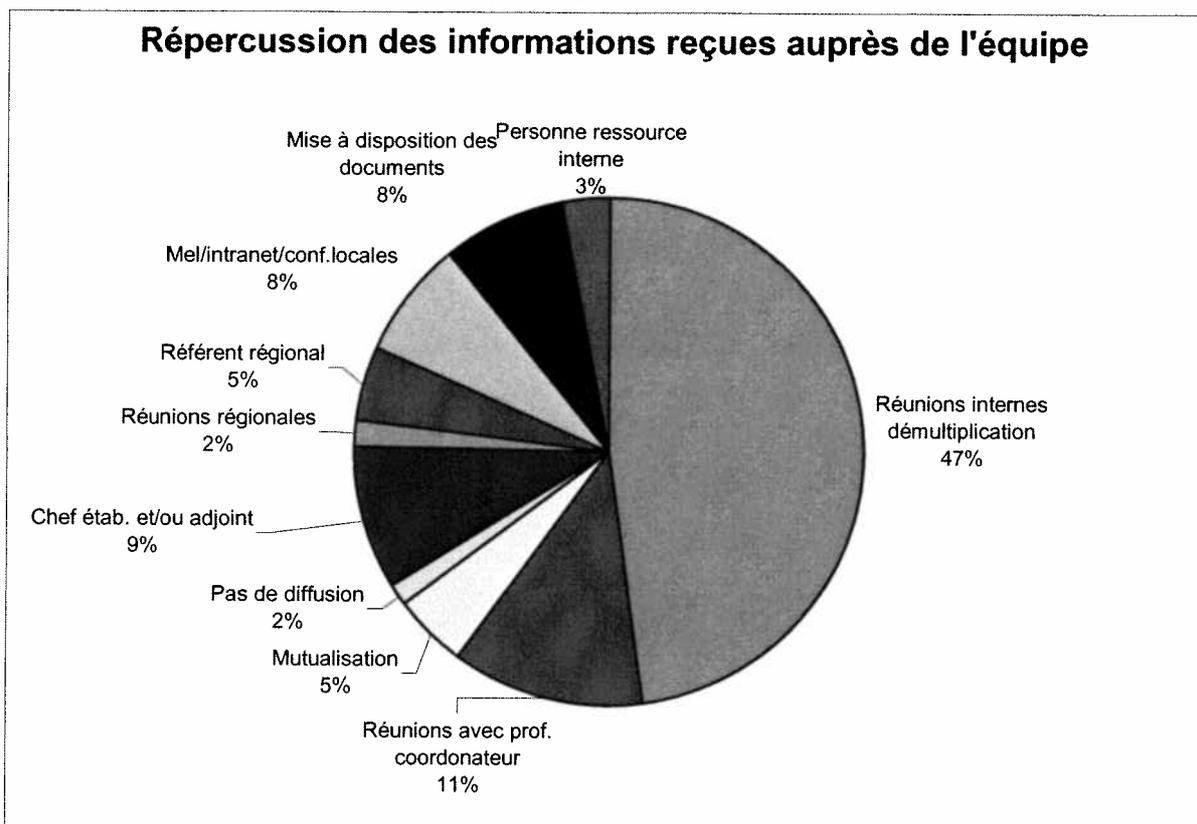
*La majorité des réponses se réfèrent à des **réunions pilotées par l'équipe de direction** (le plus souvent le proviseur adjoint) dans une configuration du type, assemblées plénières, pour la diffusion des informations institutionnelles suivies de réunions avec les coordonnateurs de filière et de réunions par groupe disciplinaire.*

Plus marginalement, d'autres modalités ont été évoquées avec des configurations variées (enseignants chargés de démultiplication, groupe de pilotage composé d'un membre de l'équipe de direction et de professeurs coordonnateurs, mobilisation de la totalité de l'établissement sur des journées banalisées).

Néanmoins, si dans plus de la moitié des cas, l'animation de la concertation a été assurée par un membre de l'équipe de direction, dans 10 cas (ce qui n'est pas négligeable) c'est un enseignant seul qui assure l'animation du temps de concertation.

Différents **outils de communication interne** ont pu être mobilisés (blogs, messagerie électronique, conférences, intranet...) en complément des réunions prévues institutionnellement (pré-rentree, conseils de filières en fin d'année,...) ou de rencontres informelles.

Très majoritairement tous les enseignants de bac professionnel ont été associés à la concertation. Dans quelques établissements (5/67 répondants), seule l'équipe de seconde professionnelle a été concernée par le travail collectif préparatoire. Plus de la moitié des établissements interrogés ont associé d'autres personnels enseignants et d'éducation à la phase de concertation préalable.



Si l'ensemble des dispositifs nouveaux (Enseignements à l'initiative de l'établissement, stage collectif, travaux pratiques renforcés, mise à niveau) ont été globalement travaillés dans les établissements observés, on peut noter quelques différences intéressantes :

- l'utilisation des heures de mise à niveau a fait l'objet d'une réflexion collective dans la moitié des établissements seulement ;
- l'individualisation des parcours n'a été évoquée que dans 22 établissements sur 69 ;
- l'implication de l'exploitation a été évoquée seulement dans 24 établissements sur 69.

4.1.2 : Des impacts sur le fonctionnement de l'établissement et sa politique pédagogique :

La RVP a été l'occasion d'une **réflexion sur une autre gestion du temps** dans 41% des établissements répondants (28/68) ; cela se traduit essentiellement par un recours aux plages banalisées, voire aux journées ou semaines banalisées. Un établissement cite la réflexion engagée sur l'annualisation du temps de travail des enseignants.

La RVP a entraîné des **modifications dans les groupements d'apprenants** dans 36% des établissements répondants (25/68) ; les EIE sont une occasion de brassage d'apprenants en fonction des thématiques, cela peut aller jusqu'à la mixité apprentis-lycéens bien que cette disposition apparaisse marginale.

4.2 Communication interne et externe, relations avec les différents acteurs

4.2.1 : La mise en place d'un processus de veille et l'organisation de la communication interne à l'occasion de la RVP

La rénovation de la voie professionnelle a donné lieu à un ensemble de textes nombreux dont l'appropriation s'avérait nécessaire pour mettre en place les organisations pédagogiques dans les établissements. L'information institutionnelle concernant la rénovation a été mise à disposition des équipes éducatives de manière diverse.

Plus de 80% des établissements enquêtés disent avoir mis en place un processus de veille documentaire à l'occasion de la rénovation de la voie professionnelle. Les acteurs de cette veille sont à part égale les membres de l'équipe de direction et les professeurs coordonnateurs. Paradoxalement, le professeur documentaliste n'intervient que rarement. La veille effectuée par chaque professeur pour lui-même n'est citée que 3 fois. Ainsi les équipes de direction et les professeurs référents sont très majoritairement à l'origine de la diffusion et Chlorofil, site Internet des professionnels de l'enseignement agricole, n'est que peu utilisé directement par les enseignants.

La rénovation de la voie professionnelle a été néanmoins l'occasion de mettre en place un outil de communication interne spécifique dans la moitié exactement des établissements répondants. Il a permis la mise à disposition des textes officiels ou des compte-rendus des concertations et en particulier les préfigurations d'organisation des EIE et des dispositifs projetés.

4.2.2 : L'implication des familles et des professionnels

En matière de communication externe, de nombreux établissements ont développé un **produit éditorial** informant les familles et les maîtres d'apprentissage.

Quant aux professionnels, ils sont assez largement associés à la réflexion (79% des cas) essentiellement sur les sujets dans lesquels ils peuvent être impliqués : Certification BEPA, EIE , stage collectif.

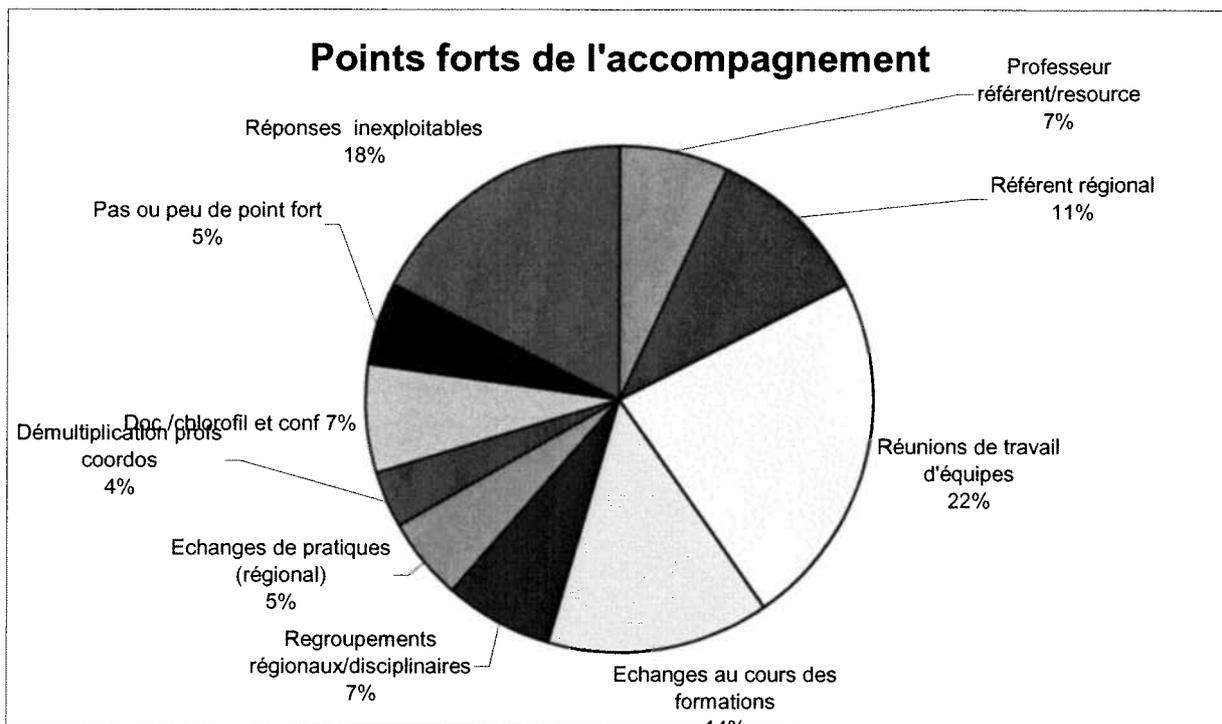
Compte tenu du rôle spécifique qu'ils jouent dans les formations par apprentissage, leur place dans la construction pédagogique en CFA doit être renforcée.

V- Accompagnement de la rénovation

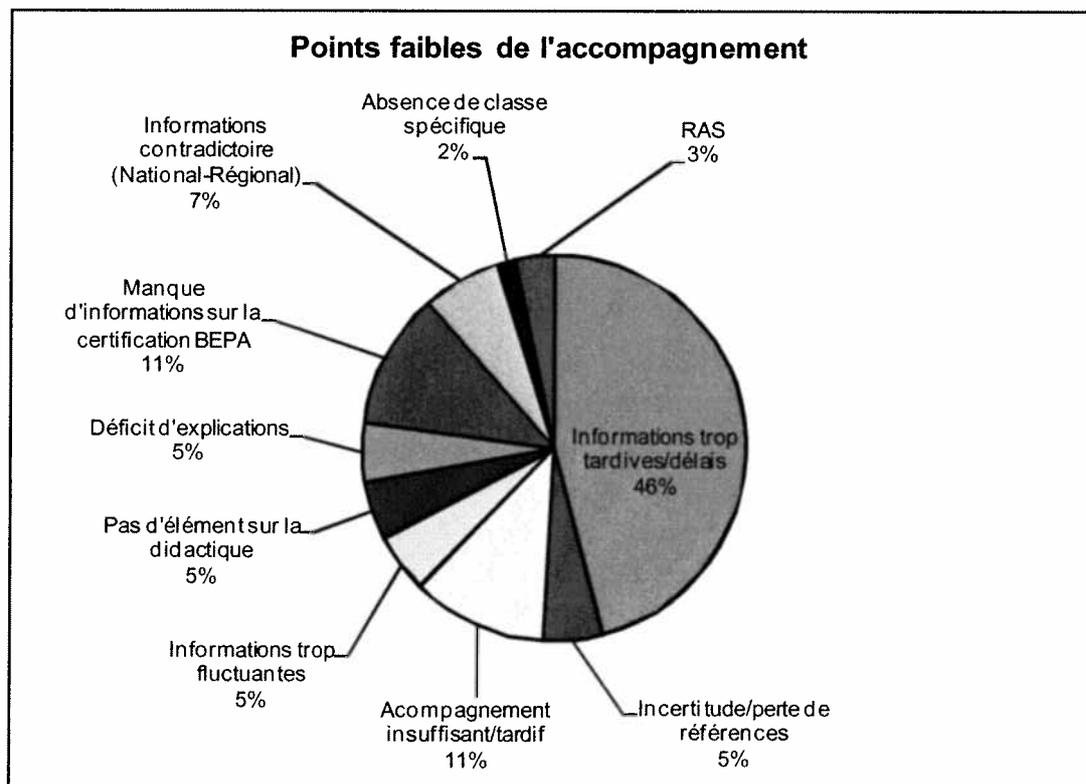
5.1 Un accompagnement qui a donné globalement satisfaction pour mettre en place la rénovation

Les changements importants induits par la RVP nécessitaient de rassurer des enseignants et formateurs placés devant de nouvelles attentes et démunis par rapport à l'autonomie et l'initiative associées à cette rénovation.

La présence de personnes référentes, les réunions de travail d'équipes et d'une manière générale les échanges qui ont contribué à la mobilisation de ces équipes ainsi que le **retour à des pratiques de concertation et de travail en commun** ont constitué des points forts de cette rénovation.



Le point faible récurrent et très prégnant est **l'impression de précipitation et d'urgence** dans laquelle cette rénovation a eu lieu (informations et accompagnement trop tardifs, manque d'informations sur la certification BEPA). La mise à disposition tardive des textes réglementaires et des documents a entraîné un manque de visibilité sur l'ensemble du cursus. Le **manque d'explications de l'enjeu de la réforme** n'est pas directement verbalisé mais est toujours présent en filigrane derrière les réponses concernant les « manques ».



5.2 Un dispositif déconcentré d'accompagnement avec un pilotage national

5.2.1 : L'organisation d'un dispositif progressivement opérationnel

Le dispositif d'accompagnement proposé, avec un **pilotage national** et une plus grande **importance accordée au niveau régional**, a donné globalement satisfaction durant la première année même s'il a été mis en œuvre de façon très variable selon les régions.

La formation et l'action des « référents » en DRAAF/SRFD, en charge de la veille et de l'information institutionnelle, ou des personnes ressources, plus en charge de l'animation pédagogique au niveau régional, s'est graduellement structurée.

L'ouverture de conférences sur Internet et leur alimentation progressive a permis de mieux accompagner les établissements en mettant à disposition de tous une même information.

L'accompagnement a permis de mener un travail concerté avec les fédérations de l'enseignement privé, elles-mêmes impliquées de façon variable. L'UNREP et le CNEAP ont de fait réellement participé au dispositif mis en place par la DGER. Les MFR ont, de leur côté, conservé un dispositif spécifique avec leurs propres groupes nationaux, référents régionaux ou interrégionaux en charge de diffuser l'information et d'accompagner les équipes, tout en s'associant aux sessions de formation nationales.

Globalement l'accompagnement proposé a permis de **répondre aux premiers besoins identifiés**.

Les réunions régulières des comités de pilotage au niveau national proposent les ajustements nécessaires. Les formations des personnes ressources et des référents fournissent au cours du temps un appui en termes de points de vigilance (organisation de la formation, certification, ...) et de méthodes (échanges de pratiques, ...) en complément des informations apportées par la DGER sur l'actualité de la rénovation.

Néanmoins, des **demandes sont formulées en matière d'appui de l'inspection** pour l'accompagnement des équipes, d'une meilleure utilisation des compétences régionales en matière d'ingénierie de formation ou d'une meilleure prise en compte des problématiques liées à l'apprentissage. Le système national d'appui (SNA) et l'inspection sont attendus sur les questions didactiques et réglementaires dans une organisation inter-régionale à faire exister.

La **professionnalisation des personnes ressources**, mais aussi leur légitimité en particulier pour accompagner les enjeux de la réforme, doivent également être mieux reconnues pour l'efficacité du système.

5.2.2 : Des disparités régionales pour l'appui aux équipes

Il a été en effet constaté une grande disparité en terme de construction de **dispositifs régionaux proposés en matière d'accompagnement** comme d'implication des référents régionaux et des personnes ressources.

➤ **Des profils différents de référents et de personnes ressources**

Les profils sont différents suivant les régions, traduisant ainsi des modes de pilotage régional différents.

Ainsi, en Bretagne, c'est l'entrée responsable de filières qui a été privilégiée pour les formations sous statut scolaire au travers d'un appel d'offres ; la motivation essentiellement technicienne et didacticienne a permis aux enseignants volontaires une réelle proximité avec les équipes enseignantes des EPLEFPA mais il a manqué la dimension ingénierie pour faire passer l'enjeu socio-économique et aider à la construction de réponses adaptées aux cultures

professionnelles locales. Dans le même temps, pour l'apprentissage et la formation continue, c'est une vraie démarche d'appropriation qui est menée.

En Aquitaine, c'est une entrée par les métiers qui a été choisie ; ainsi un directeur adjoint, un enseignant et un formateur de CFA se sont partagés les outils testés dans un département et les ont « exportés » dans les établissements visités.

En Lorraine c'est un comité de pilotage qui a désigné deux personnes-ressources représentant pour l'une la formation sous statut scolaire, pour l'autre l'apprentissage.

➤ **Analyses et régulations régionales : des modalités de pilotage différentes**

L'implication du niveau régional dans le suivi de la mise en œuvre de la RVP s'appuie sur un certain nombre d'observations récurrentes mais débouche sur des modalités de pilotage différentes.

On peut s'attendre à des difficultés à très court terme car cette première année a vu se mobiliser les personnels habituellement actifs au sein des EPL ; la crainte porte maintenant sur la future implication des autres personnels, habituellement moins actifs et/ou réactifs.

Des réflexions sont menées de façon variable en matière de stratégie au sein des différentes régions.

Ainsi celle de la Bretagne, assez aboutie, qui considère que la mise en œuvre de la RVP constitue un levier pour que la DRAAF/SRFD puisse aborder l'accompagnement du pilotage pédagogique. Les marges d'autonomie génèrent des questionnements professionnels intéressants des équipes éducatives autant que des réticences (liées au climat social et relayées par les syndicats). Le niveau régional se retrouve au centre des demandes et des « attaques » ce qui est naturel. C'est l'occasion de mettre en place des processus d'accompagnement stimulants pour l'équipe du SRFD et d'infléchir le travail en réseau des établissements. La recherche des mutualisations et des complémentarités vise clairement la mise en œuvre d'une réelle fluidité des parcours y compris avec les établissements de l'EN.

*Le travail mené tout au long de cette année, tant avec les directeurs autour du pilotage pédagogique qu'en réponses aux demandes spécifiques d'établissement mène à une **gouvernance des établissements centrée sur l'aide à l'analyse des besoins et à la construction de réponses pédagogiques inscrites dans des politiques d'établissement lisibles et pertinentes.** »*

Les autres régions proposent un accompagnement :

- *par la mobilisation de moyens contractualisés à disposition des établissements pour la mise en place de dispositifs de soutien/tutorat/remise à niveau (exemple en Champagne-Ardenne) ;*
- *par la formation continue autour des demandes communes des établissements.*

VI – Enjeux en matière de politique de l'enseignement agricole

6.1 Impacts de la RVP sur les établissements et innovation pédagogique

Si la volonté de relancer l'innovation pédagogique a été inscrite dans le 5^{ème} schéma prévisionnel national des formations, puis réaffirmée, ainsi que l'expérimentation, à l'issue des Assises de l'enseignement agricole public (mesures 51 et 53), cette notion reste peu précise et **difficile à délimiter** pour beaucoup d'acteurs.

Même si nombre d'entre eux déclare que la RVP peut être source d'innovation, celle-ci semble difficile à engager.

Des **actions « innovantes » existent néanmoins sur le terrain**, qu'il convient de mieux identifier et mutualiser, autant qu'impulser.

La réforme du lycée qui se met en place dès la rentrée 2010 peut être l'occasion de mieux lier les deux réformes dans les objectifs et intentions qui leur sont communs.

6.2 Enjeux en matière de politique de l'enseignement agricole

La RVP a montré des enjeux nouveaux à prendre en compte au sein du système et une nouvelle gouvernance.

Ainsi, l'importance accordée au niveau régional, sur le plan stratégique tant au niveau des structures et des moyens que de l'animation pédagogique, nécessite de préciser le rôle et les missions en la matière des DRAAF/SRFD.

De nouveaux besoins apparaissent pour les acteurs du système en matière de professionnalisation (formation initiale et continue des enseignants et formateurs,...), d'ingénierie pédagogique, de conduite de projet pour pouvoir répondre aux enjeux des réformes en cours et aux attentes des jeunes et de leurs familles.

VII- Synthèse des analyses et préconisations

7.1 Un bilan contrasté de la première année de mise en œuvre de la réforme

Les observations conduites dans le cadre de l'évaluation mettent en évidence un certain nombre de points positifs mais montrent que de nombreuses interrogations subsistent et qu'un certain nombre de points doivent faire l'objet d'une attention particulière.

7.1.1 : Une appréciation positive portée sur différents points

Cette rénovation a, contrairement à ce que l'on pouvait craindre, été globalement bien accueillie *in fine*.

En effet, les conditions de son élaboration avaient conduit les acteurs à émettre des réserves sur la faisabilité de sa mise en œuvre. Or, l'examen de ce qui se passe dans les établissements montre que, même si, ici ou là, des difficultés sont apparues, la majorité des établissements s'est appropriée l'essentiel de la RVP.

Le repositionnement de la voie professionnelle (obtention du baccalauréat professionnel en trois années au lieu de quatre) a permis une **revalorisation de cette voie** et une meilleure **visibilité auprès des jeunes et des familles**.

De plus, face à un changement aussi important en termes de référentiels et d'approches pédagogiques, la nécessité de se ré-interroger et de ré-interroger ses pratiques a généré une nouvelle **dynamique au niveau du travail en équipe** au sein des établissements.

Enfin, le niveau régional (DRAAF/SRFD) s'est vu reconnaître un nouveau positionnement sur les aspects pédagogiques et l'animation.

7.1.2 : Des interrogations et des points de vigilance

Il est relevé une **inégaie implication des niveaux régionaux**. Si certaines régions se sont montrées très actives, d'autres ont été plus en retrait, en particulier au niveau de l'animation.

Le **positionnement des élèves** entre 2nde professionnelle et 2nde GT et les concurrences possibles entre les différentes voies de formation (voie professionnelle et voie technologique) peut, à terme, conduire à un « basculement » de la **carte des formations**.

La question de la **certification intermédiaire** subsiste et reste très prégnante, tant en terme de mise en œuvre que de reconnaissance. Elle interroge aussi la poursuite dans le cursus en trois ans pour les élèves les plus fragiles et leur réussite. La **place accordée au CAPA** se pose dans ces conditions.

Des inquiétudes sont souvent évoquées en matière d'**acquisition des compétences professionnelles**, en particulier de gestes pratiques, dans un parcours diminué d'une année et de la reconnaissance du diplôme par les employeurs.

Au niveau de l'**apprentissage**, la **réflexion avec les professionnels** reste à construire pour une **pédagogie de l'alternance** dès la 1^{ère} année du parcours en trois ans.

Enfin, la mise en œuvre de la RVP génère de fortes craintes au niveau de la carte scolaire et, effet induit, des pertes d'emplois de personnels enseignants pour les années à venir.

Mais la question la plus pressante reste l'**insuffisante appropriation des enjeux de la RVP**. Si la revalorisation de la voie professionnelle apparaît comme ayant été perçue, les questions liées à l'autonomie pédagogique de l'établissement, à l'individualisation et la personnalisation des parcours ainsi qu'à l'innovation pédagogique demandent un **appui** fort. Il ne suffit pas de « décréter » le changement pour qu'il s'opère, il doit être accompagné. Il s'agit d'une part, de permettre aux personnels de mieux appréhender les réformes mises en œuvre dans le système éducatif et de percevoir leur cohérence (autonomie, orientation et parcours des jeunes, logique de compétences...) et d'autre part, de favoriser la réflexion autour des **pratiques pédagogiques** nouvelles à développer.

7.2 Des préconisations dans l'immédiat

Un certain nombre de points doivent faire l'objet d'une attention particulière :

- poursuivre l'effort d'accompagnement pédagogique des enseignants et formateurs par le niveau régional, le Système national d'appui, l'inspection en réponse aux besoins identifiés,
- favoriser la réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité des apprenants, la construction de parcours adaptés,
- montrer la cohérence avec la réforme du lycée (autonomie, orientation et parcours des jeunes, logique de compétences...)
- développer les échanges entre CFA sur des problématiques propres en matière d'apprentissage (rôle des maîtres d'apprentissage, pédagogie de l'alternance),
- engager la réflexion sur les CAPA, diplôme de niveau V,
- requestionner l'ensemble de l'offre de formation (formation initiale scolaire et par apprentissage) en région compte tenu de la RVP,

Conclusion

L'année 2009-2010 a été celle de la mise en place des classes de 2nde professionnelle et de l'appropriation de la réforme : si celle-ci s'est passée sans trop de difficultés, elle s'est néanmoins déroulée de manière inégale tant au niveau régional en matière d'accompagnement et d'animation pédagogique qu'au niveau des établissements, en terme d'engagement des équipes.

L'année 2010-2011 est une année particulière et de transition qui voit la rénovation effective de différentes spécialités de Bac pro et la gestion d'un double flux d'élèves arrivant en 1^{ère} Bac Pro, venant de BEPA et de 2^{nde} professionnelle. Elle doit aussi préparer la rénovation de la filière « services » pour la rentrée 2011 qui concerne une part très importante de jeunes, scolarisés en particulier dans des établissements privés.

Les équipes pédagogiques doivent en outre continuer à s'approprier des éléments essentiels de la réforme et notamment les dispositifs d'individualisation des parcours de formation, qui se généralisent également dans la voie générale et technologique dans le cadre de la réforme du lycée. Ainsi la rénovation de la voie professionnelle est loin d'être achevée et il reste encore beaucoup à faire pour son déploiement complet sans perdre de vue les objectifs affichés.

Les changements de pratiques des enseignants, mais aussi des équipes de direction, qu'impliquent de telles réformes, posent la question de l'appui à apporter aux équipes et de la formation nécessaire, et constitue un réel enjeu pour les années à venir. La question de la gouvernance aux différents niveaux est également posée dans un contexte qui tend à privilégier l'autonomie des établissements.

L'évaluation de la mise en œuvre de la RVP *in itinere* devra donc se poursuivre en portant un regard particulièrement attentif à ces différents points.

Annexe 1 :

Enquête auprès des DRAAF – SRFD (Février – mars – avril 2010) : (Lorraine, Rhône-Alpes, Aquitaine, Champagne-Ardenne, Bretagne)

1. EVOLUTION DES STRUCTURES

Comment la mise en place de la RVP a t'elle influé sur les demandes de structures pour la rentrée 2009 ? Quelles perspectives pour la rentrée 2010 ?

- Y a t'il eu une politique régionale au niveau des différentes « familles » (public, privé) ?
- Dans l'enseignement public, y a t'il eu une articulation entre formations scolaires et formations par apprentissage ?
- Au niveau des différentes fédérations du privé, quelles stratégies ont été développées ?
- Y a t'il eu mise en place de réseaux d'établissements pour assurer la totalité des formations ?
- La mise en place de la RVP a t'elle eu un impact sur les classes de CAPA ?
- Quelle perspective régionale en matière de mise en place de la classe « spécifique BEPA » ?

Evolution des structures en formation initiale scolaire (à compléter pour chaque « famille » de l'enseignement agricole, public et privé) :

| Nombre de classes | RS 2008 | RS 2009 |
|---|---------|---------|
| BEPA 1 (2 nd e pro) ² | | |
| BEPA 2 ¹ | | |
| 2 nd e pro ¹ | | |
| CAPA 1 | | |
| CAPA 2 | | |

2. PLACES OFFERTES

L'objectif est d'observer l'adéquation offre-demande et l'impact des seuils de recrutement.
(mettre en parallèle les capacités d'accueil et les effectifs élèves réellement accueillis)

PLACES OFFERTES (à compléter pour chaque « famille » de l'enseignement agricole, public et privé) :

| BEPA 1 2nde professionnelle | Nombre places RS 2008 | Champ professionnel BAC PRO 3 ans 2nde professionnelle | Nombre places RS 2009 |
|--|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| Conduite de productions agricoles – Productions animales | | Productions animales | |
| Productions aquacoles | | | |
| Elevage canin et félin | | | |
| Animalerie – spécialité laboratoire | | | |
| Conduite de productions agricoles – Productions végétales | | Productions végétales - Agroéquipement | |
| Conduite de productions agricoles – Vigne et vin | | | |
| Agroéquipements | | | |

² **Hors BEPA suivants** : « Activités hippiques cavalier d'entraînement, Lad-jockey » / « Activités hippiques Soigneur-aide animateur » / « Animalier de laboratoire » / « Agriculture des régions chaudes » / « Services aux personnes » / « Secrétariat-accueil »

| | | | |
|--|--|---|--|
| Productions horticoles – pépinières | | | |
| Productions horticoles – productions florales et légumières | | | |
| Productions horticoles – productions fruitières | | | |
| Aménagement de l'espace- Travaux Paysagers | | Nature – Jardin – Paysage - Forêt | |
| Entretien et aménagement des espaces ruraux | | | |
| Travaux forestiers | | | |
| Services – vente de produits frais | | Conseil vente | |
| Services – Vente de produits horticoles et de jardinage | | | |
| Services – Vente d'animaux de compagnie, de produits et accessoires d'animalerie | | | |
| Transformation – Industries agroalimentaires | | Alimentation – Bio industries - Laboratoire | |
| Transformation – Laboratoire, contrôle qualité | | | |

3. FLUX D'ELEVES

L'objectif est d'observer le degré d'attractivité d'un baccalauréat professionnel en trois ans, d'analyser les flux dans les différents champs professionnels et de mesurer l'impact éventuel de la mise en œuvre de la RVP sur le recrutement en 2nde GT et en CAPA.

Effectifs (à compléter pour chaque « famille » de l'enseignement agricole, public et privé) :

| BEPA 1 2nde professionnelle | Effectifs RS 2008² | Champ professionnel BAC PRO 3 ans 2nde professionnelle | Effectifs RS 2009³ |
|---|--|--|--|
| Conduite de productions agricoles – Productions animales | | Productions animales | |
| Productions aquacoles | | | |
| Elevage canin et félin | | | |
| Animalerie – spécialité laboratoire | | | |
| Conduite de productions agricoles – Productions végétales | | Productions végétales - Agroéquipement | |
| Conduite de productions agricoles – Vigne et vin | | | |
| Agroéquipements | | | |
| Productions horticoles – pépinières | | | |
| Productions horticoles – productions florales et légumières | | | |
| Productions horticoles – productions fruitières | | | |
| Travaux agricoles et conduite d'engins | | | |
| Aménagement de l'espace- Travaux Paysagers | | Nature – Jardin – Paysage - Forêt | |
| Entretien et aménagement des espaces ruraux | | | |
| Travaux forestiers | | | |
| Services – vente de produits frais | | Conseil vente | |
| Services – Vente de produits horticoles et de jardinage | | | |

³ les effectifs pris en compte sont ceux de l'enquête de janvier 2009

| | | | |
|--|--|---|--|
| Services – Vente d'animaux de compagnie, de produits et accessoires d'animalerie | | | |
| Transformation – Industries agroalimentaires | | Alimentation – Bio industries - Laboratoire | |
| Transformation – Laboratoire, contrôle qualité | | | |

| Effectifs 2 nd e GT | RS 2008 ² | RS 2009 ³ |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | |

4. PILOTAGE

- 4.1 – La mise en place de la RVP a-t-elle modifié les équilibres en région par rapport :
- à l'offre de formation ?
 - aux effectifs entrant en 2nde professionnelle ?
 - à la nature des élèves accueillis (âge, origine scolaire, ...) ?
- 4.2 – Quelles sont les incidences de la RVP sur le fonctionnement régional des EPLEFPA (concurrence, travail en réseau, synergies, ...) ?
- 4.3 – La mise en place de la RVP a-t-elle fait l'objet d'une réflexion stratégique en DRAAF / SRFD pour l'enseignement agricole au niveau régional ?

5. ACCOMPAGNEMENT REGIONAL

- 5.1 – Qui est (sont) le(s) référent(s) ?
- 5.2 – Comment ont été désignés les personnes ressources ? Sur quels critères ?
- 5.3 – Quelle est la participation du DR GRAF/FORMCO au dispositif ?
- 5.4 – Quelle organisation a été mise en place au niveau régional pour l'accompagnement de la RVP ?
- 5.5 – Quelles ont été (ou sont) les difficultés à la mise en place de l'accompagnement au niveau régional ?
- 5.6 – En quoi l'accompagnement a-t-il bien répondu en matière d'appropriation de la RVP par les équipes pédagogiques ,
- 5.7 – Y a-t-il des attentes identifiées sur le terrain et auxquelles le dispositif ne répondrait pas ?
- 5.8 – Quels besoins ou réorientations seraient souhaitables en matière d'accompagnement pour faciliter la mise en œuvre de la RVP ?
- 5.9 – Y a-t-il des modifications envisagées au niveau régional pour la suite de l'accompagnement ?

6. AUTRES REMARQUES RELATIVES A LA MISE EN ŒUVRE DE LA RVP

Annexe 2 :

**Questionnaire d'enquête sur la RVP dans l'apprentissage agricole :
(auprès des chargés d'inspection d'apprentissage en DRAAF)**

1ère Partie : Structures, flux et contrats

| THEME 1 : Evolution des structures de formation | | | | |
|--|--|-------------------------|------------------|--|
| 1 | | <u>2008/2009</u> | 2009/2010 | Précisions / points éventuellement à aborder |
| | Nombre de cycles Bac Pro (3ans) | | | Diplômes du MAAP - indiquer le nombre de places conventionnées - un cycle = une option sur un site de formation prendre en compte l'ensemble des CFA (≠ familles) |
| | Nombre de cycles Bac Pro (2ans) | | | |
| | Nombre de cycles BEPA (2 ans) | | | |
| | Nombre de cycles CAPA | | | |
| | Nombre de cycles BPA | | | |
| | Nombre de cycles BP | | | |
| 2 | Par rapport à cette structure de l'offre de formation globale, des stratégies différentes ont-elles été retenues selon les différents secteurs d'activités ? | | | Noter les grandes tendances |
| 3 | Articulation des voies scolaires et apprentissage dans les établissements : | | | - passerelles offertes, - diversité des parcours proposés aux jeunes |
| 4 | Perspectives pour la rentrée 2010 | | | souhaits des centres, de la DRAAF... perspectives... |

THEME 2 : Evolution des effectifs apprentis

| | | | | |
|---|--|------------------|------------------|---|
| 5 | Effectifs | 2008/2009 | 2009/2010 | |
| | CAPA 1 | | | |
| | CAPA 2 | | | |
| | BEPA 1 | | | |
| | BEPA 2 | | | |
| | BPA 1 | | | |
| | BPA 2 | | | |
| | Bac Pro 1 | | | |
| | Bac Pro 2 | | | |
| | Bac Pro 3 | | | |
| | BP 1 | | | |
| | BP 2 | | | |
| 6 | Difficultés ou non de recrutement en Bac Pro 3 ans | | | <ul style="list-style-type: none"> - analyse des causes, (jeunes, employeurs), - regard par filières, - conditions d'orientation vers l'apprentissage des jeunes en fin de 3ème |

THEME 3 : Profil des apprentis

| | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|------|---------|------|-----|--------------------|---|
| 7 | Origine des jeunes en Bac Pro 3 ans | 3ème | seconde | CAPA | BPA | Autres à spécifier | Informations qualitatives <ul style="list-style-type: none"> - importance des dérogations accordées par la DRAAF - regard sur les ruptures de contrat |
| | | | | | | | |

2ème Partie : Accompagnement de la mise en œuvre de la RVP au niveau des CFA

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>8</p> <p>- Types d'accompagnement proposés aux équipes pédagogiques des CFA</p> <p>9</p> <p>- Quelle a été la participation des formateurs et/ou des directeurs ?</p> <p>10</p> <p>- Actions prévues en 2010</p> | | | <ul style="list-style-type: none"> - formation nationale - regroupements régionaux - travail en réseau CFA pour construire le nouveau dispositif - appui du référent régional, du CIA - conférence RVP - portail (ChloroFil) - autre à préciser |
| <p>11</p> | <p>Comment les informations reçues lors des sessions d'accompagnement ont-elles été répercutées auprès des équipes pédagogiques des CFA ?</p> | | |
| <p>12</p> | <p>Quels ont été les points forts et les points faibles de l'accompagnement à la RVP dans votre région ?</p> | | |

3ème Partie : Dispositifs pédagogiques mis en œuvre

| THEME 1 : Organisation pédagogique de la 1ère Année du Bac Pro en 3ans | | | |
|---|---|--|---|
| 13 | Temps de formation en centre | | |
| | Nombre de semaines en entreprise | | |
| 14 | Comment a été défini le contenu de la 1ère année de Bac Pro ? - démarche adoptée, - personnels concernés, - temps consacré | | Implication des professionnels dans la préparation du cycle |
| 15 | Priorités retenues en 1ère année - enseignement général en référence au programme de seconde professionnelle - découverte de l'entreprise et du métier - préparation à la certification BEPA | | Dispositions prises pour faciliter l'arrivée du jeune en entreprise Articulation la formation centre/entreprise Adaptation référentiel : classe de seconde, Bac Pro |
| 16 | Horaires de formation correspondants aux modules généraux de la seconde scolaire | | degré de convergence ou de divergence par rapport au référentiel scolaire |
| 17 | Avis du CIA sur la qualité de l'organisation de cette 1ère année | | Qualité de l'alternance |

| THEME 2 : Individualisation des parcours, mixité des publics, autres démarches innovantes | | | |
|--|--|--|--|
| 18 | % des Jeunes bénéficiant d'une adaptation du contrat suite à un positionnement | | Article R6222-9 |
| 19 | Dispositions envisagées pour accueillir des jeunes issus d'une seconde scolaire ou d'un CAPA à la rentrée 2010 | | |
| 20 | Autres modalités d'individualisation des parcours | | |
| 21 | Recensement des actions de mixité des publics : - Apprentis, scolaires - Apprentis stagiaires | | - intérêt, - difficultés, - conditions facilitantes... |
| 22 | Quelles adaptations particulières | | |

| | | | |
|--|----------------------|--|--|
| | pour les apprentis ? | | |
|--|----------------------|--|--|

4ème Partie : Certification BEPA dans le cadre de la préparation d'un Bac Pro /apprentissage

| | | | |
|----|---|--|--|
| 23 | Tous les apprentis vont-ils se présenter au BEPA ? | | Ressenti exprimé par les centres |
| 24 | <p>Les modalités de la mise en œuvre de la certification sont –elles définies dans les CFA ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oui ▪ Non ▪ Partiellement ▪ SR (sans réponse) | | Des travaux inter centres ou au niveau du réseau CFA ont-ils mis en place sur ce sujet ? |
| 25 | Difficultés éventuellement ressenties | | |
| 26 | Cette certification BEPA est– elle perçue comme un plus ou comme une contrainte ? | | <p>Points de vue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des apprentis - des formateurs |
| 27 | Quelles sont les incidences de la certification BEPA sur l'organisation de la 1ere année du Bac Pro ? | | |

5ème Partie : Bilan d'étape sur la mise en œuvre de la RVP dans votre région

| Thème 1 : retour sur les 4 scénarios envisagés (enquête CIA 2008) | | | | | |
|--|--|---------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| | | Contrat 3 ans | Seconde scolaire puis contrat 2 ans | CAPA puis Bac Pro 2 ans | Parcours intégrant le BPA |
| 28 | Dans quelles conditions et pour quel public le scénario apparaît pertinent ? | | | | |
| 29 | Pensez-vous que ce scénario va se développer dans votre région ? | | | | |

| Thème 2 : Avis, suggestions | | | |
|------------------------------------|--|--|--|
| 30 | Quels ont été les points forts et les points faibles de la RVP ? | | <ul style="list-style-type: none"> - attractivité de l'offre de formation - décloisonnement des voies de formation (scolaire, apprentissage) - situation des CFA - |
| 31 | Propositions de nature à préparer la rentrée 2010/2011 dans les meilleures conditions possibles, | | Propositions du ressort : <ul style="list-style-type: none"> - de la DGER - du SNA (ENFA, Agro Sud/Dijon,..) - du SRFD |

Annexe 3 :

Questionnaire d'entretien semi-directifs à destination des établissements (71 établissements enquêtés publics et privés)

Le questionnaire proposé aux équipes rencontrées dans les établissements sont soit des questions fermées, attendant une réponse oui-non ou à choix multiples, soit des questions ouvertes permettant l'expression des personnes rencontrées.

Le traitement des informations a été partiellement réalisé sous le logiciel Sphinx.

Structures et flux d'apprenants

La RVP a t'elle entraîné des modifications importantes de structures dans l'EPL?

oui non Si oui, lesquelles?

Quelles sont les perspectives pour la rentrée 2010?

La RVP a t'elle des incidences sur les flux et les profils d'apprenants ?

oui non Si oui, lesquelles?

Accompagnement de la RVP

De quel(s) type(s) d'accompagnement a bénéficié l'équipe pédagogique?

sessions nationales regroupements régionaux formation locale

Quelles ont été les sources d'information ?

réfèrent SRFD personnes ressources Chlorofil autre

L'accompagnement a t'il répondu aux besoins?

oui non Si non, préciser

Comment les informations reçues lors des réunions d'accompagnement ont-elles été répercutées auprès de l'équipe pédagogique?

Quels ont été les points forts de l'accompagnement à la RVP ?

Quels ont été les points faibles de l'accompagnement à la RVP?

Pilotage pédagogique

Quelles modalités de concertation ont été mises en place dans l'établissement ?

Qui a été à l'initiative de la concertation ?

proviseur enseignant coordonnateur CPE proviseur adjoint autre enseignant
autre à préciser

Qui a participé à la concertation ?

équipe pédagogique de bac pro équipe pédagogique de 2° pro une partie de l'équipe
pédagogique de 2° pro autres membres de l'EPL

Sur quels points a porté la concertation dans l'établissement?

organisation TPR et chantiers école individualisation des parcours stage EDD
organisation EIE utilisation EA/AT stage Education santé répartition des modules
utilisation des heures de mises à niveau autre à préciser

Par qui est animée la concertation dans l'établissement?

un enseignant le proviseur adjoint le directeur autre (préciser)

Existe t-il une plage de concertation dans l'emploi du temps des enseignants ?

oui non

La RVP conduit-elle à un autre mode de gestion du temps dans l'établissement?

oui non Si oui, sur quels points?

La RVP conduit-elle à des regroupements d'apprenants?

oui non Si oui, lesquels et dans quels objectifs?

Comment les documents nécessaires (référentiel de diplôme, documents d'accompagnement) ont-ils été

portés à la connaissance des enseignants?

Organisation pédagogique

Comment s'est faite l'appropriation du (des) référentiel(s) par les enseignants?

Comment les 120 h d'EIE ont-elles été réparties ?

Quelles thématiques ont été proposées pour les EIE ?

Avec quels objectifs ?

Quels ont été les effets de la réflexion et de la mise en oeuvre des EIE ?

Les EIE sont menés:

dans le cadre de la classe Par modules regroupant des apprenants de classes différentes

Les EIE comportent-ils une part d'individualisation ?

oui, en séquence avec groupe < 5 oui, en séquence totalement individuelle non
NSP

Comment est utilisé le potentiel de 30 heures de mise à niveau ?

La mise à niveau est effectuée :

Dans le cadre de la classe Par modules regroupant des apprenants de classes différentes
NSP

Comment sont utilisés les horaires dédiés aux travaux pratiques renforcés (TPR) ou aux chantiers-école ?

La RVP a-t-elle introduit des changements dans l'utilisation des EA/AT ?

oui non si oui, de quelle nature?

Quelle est la durée des stages retenue pour la classe de seconde pro ?

A quelle(s) périodes ces stages sont-ils prévus ?

Quels ont été les critères de choix des périodes de stage ?

Le stage collectif "Education à la santé et au développement durable" est organisé :

dans le cadre de la classe Par modules regroupant des apprenants de classes différentes
NSP

Quels projets ont été choisis pour l'éducation au développement durable?

Qui participe à ces projets ?

Quels projets ont été choisis pour l'éducation à la santé?

Qui participe à ces projets?

Certification BEPA

Les enseignants ont-ils rencontré des difficultés à construire les certifications BEPA ?

Oui Non NSP Préciser

Quelles sont les incidences de la certification BEPA sur l'enseignement en 2° pro ?

Communication sur la RVP

Existe t'il dans l'établissement un processus de veille documentaire à destination des enseignants sur la RVP?

oui non

Si oui, qui l'effectue ?

le professeur documentaliste un ou des professeurs coordonnateurs chaque professeur pour lui-même un membre de l'équipe de direction

Existe t'il un outil de communication interne qui rend compte des évènements pédagogiques liés à la RVP?

oui non

Si oui, quels éléments cet outil met-il à disposition des équipes (textes de cadrage, réalisations pédagogiques,...)?

Existe t'il un produit éditorial informant les familles sur la mise en oeuvre de la RVP?

oui non

Les professionnels sont-ils associés à l'un des dispositifs pédagogiques?

oui non

Si oui, lesquels?

EIE stage collectif certification BEPA autre (préciser)

Impact de la RVP

Avez-vous rencontré des difficultés dans la mise en oeuvre des 2° pro ?

oui non Si oui, lesquelles?

Quelles ont été les incidences de la RVP sur les pratiques pédagogiques au sein de l'EPL?

La RVP est-elle source d'innovation pédagogique dans votre établissement?

oui non Si, oui, de quelle nature?

Quels sont les points forts de la RVP pour votre établissement ?

Quels sont les points faibles de la RVP pour votre établissement ?

Annexe 4 :

Questionnaire d'enquête RVP auprès des DIRECTEURS D'EXPLOITATIONS AGRICOLES ET D'ATELIERS TECHNOLOGIQUES

A. Identification de l'exploitation :

A.1. EPL de :

A.2. Site de l'exploitation ou de l'atelier technologique :
.....

B. Enquête complétée par :

B.1. Nom (s), prénom (s) et fonction (s) :
.....
.....

C. Au sein de l'EPL (LPA, LEGTA, CFA, CFPPA) existe t'il une ou des filières de formation concernées par la RVP à la rentrée 2009 ?

C.1. Oui : vous poursuivez le questionnaire

C.2. Non et dans ce cas :

C.2.1. soit l'EPL prévoit la mise en place d'une nouvelle filière au moins à la rentrée 2010 et vous remplirez en partie le questionnaire ;

C.2.2. soit l'EPL n'envisage pas l'ouverture d'une filière Bac pro dans les deux prochaines années et vous ne transmettez que la première page du questionnaire.

D. Les filières de l'EPL concernées par la RVP à la rentrée 2009. Projets pour les rentrées 2010 et 2011.

| Formations scolaires | | | | Formation apprentissage | | | |
|--|------------------|---|------------------|---|---------------------|---|---------------------|
| Rentrée 2009 | | Rentrées 2010 et 2011 | | Rentrée 2009 | | Rentrées 2010 et 2011 | |
| Classes Champ(s) professionnel(s), option(s), spécialité(s) | Effectifs élèves | Classes Champ(s) professionnel(s), option(s), spécialité(s) | Effectifs élèves | Classes Champ(s) professionnel(s), option(s), spécialité(s) | Effectifs apprentis | Classes Champ(s) professionnel(s), option(s), spécialité(s) | Effectifs apprentis |
| Ex : Seconde pro Productions animales « systèmes d'élevage » | 24 | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Qu'en est-il pour les formations d'adultes, l'existant à la rentrée 2009 et les projets pour 2010 ?

.....
.....
.....

E. L'accompagnement de la RVP

E.1. Avez-vous été invité et avez-vous participé aux réunions d'information/concertation pour préparer la mise en place de la RVP au sein de l'EPL ?

Oui Non (entourez la mention correspondant à votre cas)
Si non, pour quelles raisons selon vous ?

.....
.....
Si oui y a-t-il eu des demandes clairement exprimées faites à l'exploitation :

- par les équipes pédagogiques ; de quel(s) centre(s) et quelle(s) demande(s) ?
.....
- par l'équipe de direction ; pour quel(s) centre(s) et quelle(s) demande(s) ? par qui (dir adjoint, dir CFA, dir CFPPA, ...)
.....
.....

Avez-vous, à l'occasion de cette rénovation de la voie professionnelle, évoqué une évolution de l'offre éducative et pédagogique du projet de l'exploitation ou de l'atelier (aspects quantitatifs et qualitatifs) ?
.....
.....

E.2. Etes-vous associé à l'accompagnement de la RVP qui s'est mis en place, dans votre établissement à l'initiative de la direction, ou au niveau régional (référents régionaux ou personnes ressources) ?
.....
.....

E.3. Vous-même avez-vous transmis l'information sur la RVP aux salariés de l'EA-AT ?
.....
.....

E.4. Ce sujet a-t'il été mis à l'ordre du jour du Conseil d'exploitation ou d'atelier ?
.....
.....

E.5. Avez-vous participé en 2009 à une ou des réunion(s) régionale(s) des DEA-DAT ? Ce sujet a-t-il été à l'ordre du jour ?
.....
.....

F. Connaissance et appropriation des référentiels de seconde professionnelle (formation scolaire) ou de première année du baccalauréat professionnel (apprentissage sur 3 ans). Les documents d'accompagnements

La RVP se traduit par une nouvelle écriture des référentiels de diplôme. Le référentiel de diplôme est constitué de trois parties :

- le référentiel professionnel : contexte du métier, fiches descriptives d'activités (FDA), champs de compétences et situations professionnelles significatives (SPS) ;
- le référentiel de certification : capacités professionnelles et capacités générales ;
- le référentiel de formation : traduction des capacités à acquérir et à évaluer, en objectifs d'éducation et de formation.

Des documents d'accompagnement complètent l'arrêté de création du diplôme qui comporte en annexe le référentiel du diplôme.

F.1. Avez-vous été associé à des réunions d'échanges sur les référentiels.

Oui Non (entourez la mention correspondant à votre cas)

F.2. Si oui, avez-vous débuté en équipe une réflexion sur l'actualisation du projet éducatif et pédagogique de l'EA-AT à partir de la lecture en équipe des nouveaux référentiels et des documents d'accompagnement :

- identification des principales activités et des activités remarquables de l'EA-AT ;

- capacités générales et professionnelles pouvant être acquises sur l'EA-AT ;
 - repérage des situations professionnelles significatives sur l'EA-AT ;
- ou envisagez-vous de le faire ?

Réponse commentée :

.....

F.3. Pensez-vous qu'un appui spécifique de la personne « référente » régionale sur ce sujet ou de personnes ressources est souhaitable ?

Oui Non (entourez la mention correspondant à votre cas)

G. L'organisation pédagogique et les espaces d'autonomie

G.1. Les modules d'enseignements généraux en seconde professionnelle ou 1^{ère} année du diplôme du Bac pro. Le tronc commun du Bac pro à la rentrée 2010

Le nouveau contexte évolutif des EA-AT appelle une contribution renouvelée des EA-AT (support, outil ou objet d'études de disciplines d'enseignement général) à l'acquisition des capacités générales.

Avez-vous dans ce cadre été sollicité par des enseignants ou des formateurs ?

.....

Avez-vous dans ce cadre proposé la valorisation de projets et (ou) d'actions nouvelles de l'EA-AT ?

.....

Vos réponses commentées.

G.2. Les modules professionnels

G.2.1. Avez-vous pris connaissance en équipe ou avec le(s) coordonnateurs, des contenus des modules professionnels pour les filières Bac pro de l'EPL ?

.....

G.2.2. Les enseignants et formateurs intervenants dans celles-ci ont-ils exprimé des demandes nouvelles relatives à l'EA-AT ?

.....

G.2.3. Comment sont associés les EA-AT à la mise en œuvre des espaces d'autonomie pour une meilleure insertion scolaire, sociale et professionnelle

G.2.3.1. Enseignements à l'initiative des établissements (EIE) :

Ce dispositif comprend 90 h non affectées et 30 h en complément dédiées spécifiquement aux sciences et techniques.

Avez-vous été associé à la réflexion sur le contenu de ces EIE ? Une partie du volume horaire EIE implique t'il une mise en œuvre sur l'EA-AT sous forme de ministages, diagnostics, projets apprenant, TP-TD ... ?

.....

G.2.3.2. Travaux pratiques renforcés (TPR)

Ils ont pour but de prendre le relais de l'apprentissage des opérations techniques élémentaires réalisées lors des séances de TP en les replaçant dans des situations professionnelles.

L'EA-AT a-t-elle été retenue comme lieu de mise en œuvre de TPR ? Citez des exemples

.....

Avec quelle organisation pratique (logistique, contribution DEA-DAT ou salariés...) et quelle(s) origine(s) des ressources ?

.....

Vos réponses commentées.

G.2.3.3. Chantier école

Choisi pour qualifier les TPR du domaine de l'aménagement, le chantier école se définit davantage dans les secteurs de la production, de la vente et de la transformation comme un processus associant une succession d'opérations et/ou d'actions.

Les espaces de l'EA-AT sont-ils un lieu de mise en œuvre de chantier école et si oui sous quelle forme ?

.....
.....

Votre réponse commentée

G.2.3.4. Le stage collectif « Education à la santé et au développement durable »

C'est une situation de formation permettant, en relation avec une réalité concrète, l'acquisition d'outils et de méthodes. Les EA-AT peuvent participer très activement à la conception et à la mise en œuvre du stage collectif ESDD.

Avez-vous été sollicité pour cette réalisation ? Si oui comment y avez-vous répondu ?

.....
.....

H. Potentiel éducatif et pédagogique de l'EA-AT et RVP. Contribution des salariés

La RVP nécessite un nouveau regard sur le potentiel éducatif et pédagogique des EA-AT au sein des EPL.

Cette démarche qui doit aboutir à une actualisation du projet éducatif et pédagogique de l'EA-AT est-elle envisagée au sein de votre établissement ? Comment et avec quel échéancier ?

.....
.....

Votre réponse commentée.

I. RVP et règlement intérieur de l'EA-AT. Annexes pédagogiques et conventions ministages

La RVP modifie le recrutement à l'entrée dans la filière baccalauréat professionnel et en particulier la pyramide des âges des entrants. Les nouvelles modalités pédagogiques conduisent à de nouvelles situations de formation qui s'appuient davantage sur les situations de travail et les situations professionnelles. En conséquence, le règlement intérieur de l'EA-AT et les annexes pédagogiques des conventions ministages doivent, le plus souvent, être actualisés.

Une réflexion a-t-elle été entreprise pour l'EA-AT au sein de l'EPL et (ou) au niveau régional ? Si oui quelles en ont été les conclusions ?

.....
.....

J. Après avoir parcouru et rempli ce questionnaire pouvez-vous en quelques lignes synthétiser vos observations et critiques relativement à la mise en œuvre de la RVP dans le cadre de la recherche de la valorisation du potentiel éducatif, pédagogique, voire culturel des EA-AT dans leur territoire ?

.....
.....
.....