

Pour un enseignement agricole en mouvement

Résumé

Cette note se penche sur une question fréquemment soulevée concernant l'enseignement agricole français. Elle est la suivante : au-delà du lien à un monde professionnel qui s'est profondément transformé, 50 ans après sa refondation par Edgar Pisani, qu'est ce qui pourrait fonder demain la pertinence et la légitimité de ce service public d'enseignement technique et professionnel ?

La réflexion part de la question du « caractère innovant » de l'enseignement agricole, longtemps reconnu et identitaire pour ses acteurs, et qui de l'avis général semble « en panne ».

Elle explore la piste d'un mouvement étayé sur 4 points d'appui : une direction qui fait sens, une gouvernance pour des établissements ouverts et vivants, des institutions régionales de coopération et d'appui, des outils de navigation pour agir.

L'innovation en éducation : une longue histoire

La question de « l'innovation » dans un système éducatif ressemble au premier abord à une figure du mouvement perpétuel : les idées et les manières d'agir neuves en matière d'éducation et de formation sont sans doute aussi anciennes que la philosophie. Ce qui est neuf émerge souvent dans un lieu (l'école d'Athènes, la classe Freinet), porté par des esprits pionniers confrontés à la nécessité de trouver des réponses à des questions nouvelles (ou mal résolues) dans le contexte où l'invention naît.

Ce mouvement peut être initié ou nourri par de grandes figures (Socrate, Condorcet, Paolo Freire) ou des anonymes, mais il naît aussi et peut-être d'abord de conjonctions politiques, sociales, économiques particulières. Reconstruire un pays dans un après guerre, alphabétiser la population dans la Suède gagnée par la Réforme ou dans le Brésil de la seconde partie du XX^{ème} siècle en sont de bonnes illustrations. Et à chaque fois la même question est posée : comment améliorer la capacité d'une école - et plus généralement d'un système éducatif - à inventer des solutions pertinentes et parfois neuves pour accomplir les tâches que la société lui confie ?

Dans le contexte français, une traduction très actuelle de cette question pourrait par exemple être la suivante : que faire pour éviter que plus de 150 000 élèves sortent du système éducatif, tous les ans, sans aucune qualification ? C'est à dire comment faire évoluer un système dont l'analyse fine des comparaisons internationales montre qu'il est plutôt bien adapté pour environ la moitié des élèves français. Et plutôt inadapté pour l'autre moitié.

Le « petit » enseignement agricole français est inscrit dans ce mouvement. Il est refondé dans les années 1960 pour appuyer la révolution agricole et rurale qui se dessine dans le pays, avec une organisation et des pratiques singulières en matière d'éducation et de formation¹.

¹ Parmi celles-ci, on peut rappeler la dizaine qui étaient spécifiques dans le contexte français : l'attachement à la pratique des gestes professionnels (de tailler la vigne à gérer une entreprise) et aux liens quotidiens avec les mondes concrets des professions, l'autonomie des établissements, l'ouverture sur le territoire (« le milieu » il y a 30 ans), la pédagogie du projet et de la prise de responsabilité, l'approche globale et pluridisciplinaire des objets d'apprentissage, la présence d'une « discipline » spécifique très particulière (l'éducation socio-culturelle), une vie scolaire marquée par la présence d'un internat, l'usage quotidien de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique, le foisonnement des initiatives d'ouverture étayées par la présence d'un amphithéâtre et d'un centre socio-culturel dans les établissements, la facilité à se déplacer (véhicules et personnels qualifiés), la

Elles sont issues de courants de pensée et de pratiques différents des usages académiques alors en vigueur : les mouvements mutualistes, les actions de développement et de promotion collective, les réflexions portées par l'éducation populaire et l'éducation nouvelle.

Cette conjonction d'un ensemble de singularités, soutenues et pilotées par un ministère technique, celui de l'agriculture, a longtemps formé un ensemble cohérent. Elles ont sans doute été déterminantes dans la réussite longtemps reconnue de ce petit système éducatif dans le contexte français, système composite où co-existent enseignement public et différentes approches de l'enseignement privé (associatif et confessionnel). Réussite en matière d'insertion professionnelle et de développement personnel de jeunes et d'adultes souvent éloignés culturellement du monde de l'école, réussite en matière de contribution au développement des mondes professionnels de référence.

Une société en mouvement, un système ankylosé

Près de 50 ans après sa refondation, tout a bougé : les publics accueillis, les métiers préparés, les missions assignées par le politique, les territoires ruraux et périurbains d'implantation. Pour évoquer seulement les publics, aujourd'hui seulement 16% sont enfants d'agriculteurs. Près de la moitié viennent de milieux ouvriers et employés. Majoritairement d'origine modeste, ils viennent de milieux où la réussite scolaire n'a pas de tradition bien ancrée, et où de plus les communautés d'appartenance et maintenant le cadre familial n'ont plus le caractère structurant du milieu rural des années 1960 et 1970.

Tout a donc bougé dans les parties prenantes de l'enseignement agricole (publics, professions, territoires) et dans le même temps le système dans son ensemble ne s'est pas assoupli : il s'est rigidifié. Les marqueurs « d'innovation », ou pour être plus précis de spécificité de l'enseignement agricole dans le contexte français – très présents et pour certains renouvelés jusque dans les années 1980 (gouvernance, élargissement des missions des établissements, modalités de certification) - sont aujourd'hui pour beaucoup affaiblis, voire dilués ou vidés de leur substance.

Aussi beaucoup d'acteurs de terrain avouent éprouver des difficultés à discerner parfois ce qui différencie – à l'échelle des pratiques ordinaires dans la salle de classe ou le centre de formation – l'enseignement agricole de l'enseignement technique et professionnel français. Ils se rejoignent pour pointer un constat de « scolarisation » de l'enseignement agricole : cours, contenus disciplinaires, notes, faible utilisation du terrain, des exploitations et des ateliers. Et ce alors que les publics s'attendent à une formation professionnelle, à aller sur le terrain, à entreprendre, à articuler savoirs d'action et savoirs, à acquérir des compétences : c'est à dire des dispositions à agir de manière pertinente dans une situation donnée.

Aujourd'hui, l'impression de « panne » - en tous les cas dans sa capacité de renouvellement et d'invention d'un modèle approprié par rapport aux missions qui lui sont assignées - est partagée par la plupart de ses acteurs. Cela n'empêche pas certains établissements ou certaines équipes d'être en train d'inventer des pratiques pertinentes en matière éducative, d'insertion, de formation, ou de direction. De même, la mémoire de pratiques différentes est encore vive : des bornes témoins, des projets étonnants en subsistent dans nombre d'établissements et sont souvent mis en valeur. Mais ils peinent à faire système.

Ce ressenti est d'autant plus vif qu'au quotidien les acteurs à tous les échelons du système se sentent enlisés depuis des années dans des questions interminables de gestion, de restrictions de moyens, de procédures, d'obligations nouvelles, de contrôle. En un mot, chacun a l'impression qu'agir de manière pertinente, réactive, inventive par rapports aux changements de publics, de métiers préparés, de dynamiques territoriales est devenu plus difficile, plus lourd, puis épuisant. C'est peu dire que cela ne facilite pas le mouvement.

pluralité des corps professionnels intervenant auprès des apprenants : ingénieurs, enseignants, animateurs et professeurs d'éducation socio-culturelle, professeurs - techniciens, professionnels en activité.

Prescriptions au sommet, initiatives de terrain ?

Dans ce contexte, comment tracer des pistes neuves aujourd'hui ? La question n'est pas mince. Elle est d'autant plus critique que l'attachement à une représentation d'un service public d'éducation et de formation professionnelle différent, « innovant », est très puissant au sein de l'enseignement agricole : elle est identitaire. Et elle est une justification souvent avancée au maintien d'un service public éducatif différent de celui de l'éducation nationale.

Deux voies de mouvement semblent se dessiner au premier abord.

La première voie est plutôt descendante. Une commission se met au travail, regroupant des experts, de qualité, d'origine diverse, reconnus. Après une analyse partagée des difficultés ressenties, elle discerne des pistes novatrices pertinentes à emprunter 50 ans après la refondation des années 1960. Elle propose des protocoles d'expérimentation, de nouveaux programmes, conseille au politique les mesures à prendre pour que le « terrain » s'empare au mieux des nouvelles directives « innovantes ».

En France, nombre de réformes « novatrices » en matière d'éducation ont suivi ce chemin². En ce début de XXI^{ème} siècle, chacun sent bien que cette approche, qui avait sans doute encore du sens et peut-être de l'efficacité dans une France encore très centralisée dans son organisation et ses mentalités il y a 30 ans, a peu d'efficacité. On ne réforme pas une société par décret, et sans doute moins encore un système éducatif. Est ce qu'être « innovant » sur le terrain, cela signifie appliquer au mieux des directives venues d'un centre, qu'il soit ministère, conseil régional, bureau des méthodes ou centre de recherche ?

La seconde voie est ascendante dans son esprit. Elle est bien symbolisée par le mouvement autour de la diffusion « des bonnes pratiques », soutenu notamment par la Commission Européenne. Divers moyens sont employés pour repérer des innovations ou des pratiques jugées pertinentes au niveau local, les faire connaître et encourager leur diffusion, moyennant les adaptations locales toujours nécessaires. Cette approche paraît moderne et séduisante, mais bute sur un fait têtue, au moins dans le contexte français : nombre « d'innovations » pourtant reconnues ont eu du mal à faire largement école, au-delà de cercles restreints. Il n'est pas certain que le mouvement des « bonnes pratiques » fasse beaucoup mieux aujourd'hui.

Alors quelle voie emprunter, à tout le moins à l'échelle d'un « petit » système éducatif comme l'enseignement agricole dans le contexte français ?

² Au sein même de l'enseignement agricole, la fameuse « rénovation » du début des années 1980 a aussi consisté, pour les équipes et les établissements, à appliquer, non sans enthousiasme mais aussi tensions et résistances, des directives ministérielles (en matière d'architecture de diplômes et de certification) élaborées notamment à partir des travaux d'un Institut de recherche et d'applications pédagogiques (l'Inrap).

Quatre points d'appui pour un mouvement

A la lumière de cette analyse, avançons l'hypothèse qu'un mouvement peut être engagé. Qui articulerait une tradition nationale bien ancrée - où le rôle de l'Etat en matière d'éducation fait quasi consensus - et la reconnaissance, assez nouvelle en France, de deux réalités.

La première est qu'il est de mieux en mieux admis qu'une école, qu'un établissement, fonctionne mieux quand ses différentes parties prenantes (usagers, acteurs internes, territoire d'implantation, professions destinataires, Etat), concourent à l'organisation de ce qu'il est juste et bon d'y faire³. La seconde est qu'il est maintenant également admis qu'il existe une relation conséquente entre la qualité du fonctionnement d'un établissement ou d'une école et la qualité de ses résultats, toutes choses étant égales par ailleurs (niveaux sociaux de recrutement, métiers préparés, etc.).

Cette voie d'impulsion suit une ligne directrice : agir sur les conditions favorables aux prises d'initiative. Elle assigne au politique l'essentiel : l'énoncé des grandes destinations et du sens, l'organisation du cadre d'action des acteurs. Avec une visée, un fil rouge : mettre en place des conditions favorables à la prise d'initiative, au mouvement, au développement permanent des compétences de ses acteurs, à la liberté d'inventer sur le terrain comment faire au mieux pour atteindre des objectifs fixés au plan global. Ce qui est très différent de dire du haut ce qu'il est juste et bon de faire au plan local.

Ce mouvement pourrait s'articuler autour de 4 éléments.

1 - Une direction qui fait sens

Le premier point d'appui est celui du sens. Les acteurs de l'enseignement agricole et ceux qui s'adressent à lui (les familles, les jeunes, les adultes, les professions, les territoires d'implantation) doivent distinguer de manière claire son utilité et son sens dans la société française aujourd'hui, au côté du grand système éducatif piloté par l'Education Nationale. « Efficace », « innovant », « bien géré » sont des mots aujourd'hui tellement usités dans tous les domaines qu'ils ne peuvent suffire à faire sens lorsque l'on parle d'éducation. La première piste est donc d'affirmer nettement les destinations et la signification d'un enseignement agricole en France au début du XXI^{ème} siècle.

Il y a 50 ans, Edgar Pisani et ses collaborateurs ont eu l'intuition que pour accompagner la mutation du monde agricole et rural, le système éducatif qu'ils allaient refonder devrait marcher sur deux jambes. La première était de former les professionnels de l'agriculture dont le pays avait besoin. La seconde, dans le même mouvement, dans les mêmes établissements, avec les mêmes professionnels de l'éducation et de la formation, était d'accompagner la mutation culturelle d'une France agricole et rurale vers la modernité. C'est sans doute à cause de cette dualité fondatrice que les professionnels travaillant dans l'enseignement agricole et les professionnels exerçant les métiers auxquels les premiers préparaient jeunes et adultes se sont profondément entendus pendant des décennies. Comme il y a 50 ans, cette destination renouvelée devrait articuler le spécifique et le général. Elle pourrait prendre la forme suivante :

L'enseignement agricole français répond à la demande de compétences et de développement durable de son territoire dans les métiers et les filières vertes. Et il fait réussir – au sens d'une véritable insertion sociale et professionnelle – 100 % des publics qu'il accueille, quelle que soit la voie choisie : scolaire, apprentissage, formation continue.

Dit autrement, c'est affirmer que l'agriculture, l'alimentation, l'aménagement, le paysage, les services aux entreprises et aux personnes en milieu rural en France vont garder plus que jamais une place essentielle dans ce qui va contribuer au développement durable des territoires en Europe. Et que le système éducatif qui produit les compétences au croisement des territoires ruraux et périurbains et des filières vertes a de l'expérience - et des

³ Un signe de ce mouvement de fond est par exemple le fameux rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle publié en 1996 : *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Il mettait notamment l'accent sur le fait que globalement, dans le monde, l'éducation se portait mieux lorsque l'école ne tournait pas le dos aux familles, à son territoire, à son environnement professionnel. La commission internationale l'ayant préparé était présidée par un français : Jacques Delors.

particularités - qui vont lui permettre de faire réussir tous les jeunes et les adultes qu'il accueillera.

2 - Une gouvernance solide pour des établissements ouverts et vivants

Le second point d'appui s'attache à l'établissement : la première condition favorable à la prise d'initiative est que les établissements puissent légitimement prendre des initiatives. Et qu'elles soient considérées comme légitimes, justes et bonnes par les différentes parties prenantes de la vie quotidienne et du devenir de l'établissement : les usagers (les élèves, leurs parents, les apprentis, les adultes), les personnels, les professionnels, les forces vives du territoire d'implantation, le Conseil régional et l'Etat.

Aujourd'hui, la gouvernance des établissements d'enseignement agricole est faible. Au sein des conseils d'administration, les débats sur les orientations stratégiques, les projets relatifs aux missions, l'organisation d'un travail d'équipe plus large que celui des équipes pédagogiques actuelles, la vie quotidienne et l'image de l'établissement - bref, tout ce qui fait le projet d'établissement - sont bien souvent escamotés voire inexistantes. Et l'essentiel repose sur le talent du ou de la chef d'établissement et de son équipe de direction. A défaut, les équipes pédagogiques font au mieux, parfois de manière remarquable, mais souvent de manière éclatée : il est rare que leur action couvre alors tous les publics accueillis. Ce qui rend quasi impossible l'atteinte d'un objectif aussi exigeant et ambitieux que « 100% de réussite » pour tous les publics accueillis.

De nombreux rapports convergent pour souligner la place fondamentale de l'établissement local dans la qualité de la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'éducation et de formation. Le « projet d'établissement » est devenu central dans les circulaires et les schémas nationaux prévisionnels, il est reconnu dans la Loi.

Et dans le même temps la gouvernance des établissements (EPLEFPA dans l'enseignement agricole) n'a pas changé depuis un quart de siècle. Ni dans les parties prenantes de la décision, ni dans l'organisation des conseils d'administration (qui se résument le plus souvent à un défilé interminable de questions de gestion), ni dans l'ouverture d'espaces de dialogue social entre personnels et direction, ni dans la place que peuvent prendre les réseaux et les liens entre établissements, notamment au niveau régional.

Pour leur permettre d'atteindre des objectifs difficiles et ambitieux, il est possible, comme depuis toujours, de s'efforcer de choisir et de mettre les plus compétent(e)s à leur tête. L'expérience montre que cela reste indispensable, mais que cela ne suffit pas.

Il est plus démocratique, plus cohérent - et aussi plus efficace - de mettre en place les conditions de gouvernance et de gouvernement qui vont leur permettre d'être en permanence « vivants ». C'est à dire capables de prendre – et d'inscrire dans un cadre contractuel - des décisions pertinentes et légitimes pour atteindre les objectifs qui leur seront fixés par les pouvoirs publics aux différentes échelles du territoire. Décisions qui prendront en compte les usagers réellement accueillis (ils ne sont jamais identiques d'un établissement à l'autre), les métiers préparés, les missions assignées par le politique, les territoires de rayonnement, les compétences internes, les dynamiques régionales.

3 - Des institutions régionales de coopération et d'appui

Les adultes en situation de responsabilité (les équipes de direction), ceux au contact quotidien des jeunes et des adultes accueillis : enseignants, formateurs, personnels d'éducation et de surveillance, infirmières, personnels administratifs et techniques, se retrouvent souvent aujourd'hui en situation de grande tension dans les établissements.

Si on les écoute attentivement, tout est devenu plus difficile : « faire cours et tenir sa classe », « accueillir des publics souvent en difficulté (familiale, psychique, sociale) », « jongler entre la centrale et la région », « répondre à l'avalanche d'injonctions et de paperasses », « passer son temps à trouver les moyens d'agir » sont des expressions entendues tous les jours.

Les publics accueillis dans l'enseignement agricole ne sont pas issus, en majorité, de cette moitié des jeunes français pour qui le système éducatif traditionnel est bien adapté. Et les talents nécessaires pour permettre aujourd'hui à ce public d'acquérir des compétences aussi

bien professionnelles que culturelles et citoyennes, à s'insérer dans la société, à y créer activité et emploi sont considérables. Ces talents doivent être soutenus, développés, reconnus.

Les établissements ont besoin de lignes directrices claires, d'une gouvernance solide, d'outils de navigation fiables, de moyens cohérents avec les objectifs assignés. Et leurs acteurs, pour exercer des tâches devenues très ardues, ont tout autant besoin d'appui, d'accompagnement, d'échanges de pratiques, d'ouverture, de formation, de mutualisation sur ce qui se réalise ailleurs (de la région à l'Europe), de résultats validés de recherche.

Récepteurs d'idées neuves et de nouvelles manières d'agir, il en sont aussi producteurs : en matière d'éducation dans le monde, les innovations significatives sont souvent d'abord nées d'expérimentations locales.

Tout naturellement, c'est dans des lieux à dimension humaine et dans des réseaux où ils peuvent se connaître que les acteurs et leurs institutions échangent leurs pratiques et recherchent des réponses, confrontent leurs besoins et construisent ensemble leurs identités. Cette dimension est d'abord celle de la région, qui apparaît progressivement en France comme l'espace pertinent d'initiatives en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle.

Déjà, des organisations sur le terrain, souvent à base régionale, se sont développées en accompagnement aux établissements, pour les aider à faire face à leurs besoins, pour soutenir leurs projets, leurs coopérations et leurs initiatives. Services déconcentrés de l'Etat, Conseils régionaux, organisations régionales d'établissements, branches professionnelles, universités et centres de recherche en sont les principaux acteurs. Au plan national, un système d'appui, soutenu par le ministère de l'agriculture, est en voie de structuration. Des réseaux de dimension parfois européenne se mettent en place.

Ces initiatives régionales demandent à être nettement confortées : des institutions régionales de coopération et d'appui doivent être mises en place. Elles seront le point d'agrégation et de convergence des préoccupations des différentes parties prenantes des établissements (acteurs internes, partenaires professionnels, collectivités territoriales et services extérieurs de l'Etat, universités et centres de recherche).

Elles travailleront sur les questions que se posent les acteurs : comment accueillir et faire réussir au mieux tous les publics accueillis, comment produire au mieux des compétences au service des personnes et du développement durable de l'activité et des territoires dans les métiers et les filières vertes.

Dans les cas où d'autres configurations seraient promues, par exemple par les collectivités ou les autres services de l'Etat en région, ces institutions pourraient être une de leurs composantes organisées.

Pour imaginer un système souple et efficace, la figure d'un réseau organisé peut apparaître. Chacun des nœuds est relié à tous les autres et certains – ceux des centres de référence d'un système national d'appui – contribuent à donner la cohérence à l'ensemble de la toile. Ils donnent force à un système et lui évitent de tomber dans les limites du local : l'appui a besoin d'air, d'ouverture, de brassage, de résultats de recherche nationale et internationale. Ils permettent enfin de traiter des sujets qui ne peuvent que difficilement être traités au plan régional : la coordination de grands chantiers, la mutualisation nationale, en particulier en matière de recherche, l'organisation du transfert et de la diffusion d'outils.

4 - Des outils de navigation pour agir

Le quatrième point d'appui est indissociablement lié au second, celui de la gouvernance. Aujourd'hui, les acteurs locaux et régionaux ne disposent pas de réels instruments leur permettant d'analyser leurs environnements et d'évaluer leur action : fiables, discutables, considérés comme honnêtes et justes par les acteurs de terrain, opposables au tiers et permettant aux responsables d'évaluer le résultat de leur action et de leurs projets. Il leur est donc quasi impossible de déterminer des objectifs précis d'action autres que quantitatifs, et de se donner les moyens de les atteindre. Sans instruments précis de navigation, considérés comme justes et utiles par leurs utilisateurs, le pilotage se fait à vue.

Aujourd'hui, on ne sait pas quels sont les critères d'excellence dans le gouvernement d'un établissement. Les seuls instruments dont disposent les acteurs, de l'enseignant au ministre, sont les taux de passage dans les classes supérieures et de réussite à l'examen, l'évolution du nombre d'usagers accueillis et certains taux globaux d'insertion professionnelle. En bref, si la politique décide de donner plus de marge de manœuvre aux parties prenantes des établissements pour gouverner, alors ceux-ci ont besoin d'instruments d'analyse de leurs environnements, de navigation et d'évaluation de leurs résultats.

Un mouvement en faveur du développement d'une instrumentation prend essor aujourd'hui, sous l'impulsion des transformations induites par la Loi organique relative aux lois de finances. Cette loi affiche la volonté d'accroître l'autonomie des acteurs publics de terrain, en contrepartie de l'usage d'outils d'évaluation de l'action. De nombreux indicateurs sont élaborés à tous les échelons de l'action publique, de la communauté de communes à l'Europe. Ils intéressent les commanditaires, ils servent rarement à ceux qui sont à la barre. L'inflation en ce domaine, spectaculaire, est source de beaucoup d'énergie gaspillée, d'exaspération des responsables et en définitive de peu d'efficacité.

A côté de quelques outils indispensables, rigoureux sur le plan scientifique et « parlants » pour tous (l'équivalent de la boussole et du GPS en matière de navigation) – il faut aussi accorder plus de confiance aux acteurs locaux et régionaux en matière d'outillages. Pour que ceux-ci élaborent, adoptent, adaptent et utilisent, en lien avec des institutions de recherche, des indicateurs pertinents dont ils se serviront réellement pour conduire et orienter leur action.

Quatre points d'appui, cela peut paraître peu : c'est simplement le choix de se concentrer sur l'essentiel.

C'est retrouver le sens politique d'un service public d'éducation qui s'inscrit dans une voie différente de la tradition académique, en prise avec certains des enjeux clefs de la société d'aujourd'hui. Une seule voie d'excellence, c'est un peu étroit pour beaucoup de jeunes et d'adultes de ce pays.

C'est accorder, vraiment, de la confiance à des établissements sérieusement gouvernés pour qu'ils retrouvent le bonheur et l'efficacité du pouvoir d'agir.

C'est organiser un appui solide à ceux qui travaillent tous les jours à la réussite des jeunes et des adultes qu'ils accueillent, en retrouvant la dimension profondément humaine du métier d'enseigner et de former, en s'emparant de l'intelligence collective prodigieuse que peut générer d'autres modes d'organisation que le prescriptif descendant.

C'est enfin donner à ceux qui agissent sur le terrain des instruments de navigation qui leur permettent de prendre les meilleures routes, en sortant de l'épuisante et inefficace inflation bureaucratique des innombrables tableaux de bord de justification à renseigner.

Jean BESANÇON



Indications bibliographiques

- ANDRIOT Patricia, BESANÇON Jean, CHEVALDONNE Jean, FERRON Olivier, MAYEN Patrick (coord.), 2006. *Première synthèse des rencontres Eduter – Quel accompagnement pour l'établissement d'enseignement agricole ?*, Institut Eduter, Enesad, Dijon.
- BESANÇON Jean, LEBATTEUX Bruno, 2005. *Territoires, Emplois, Compétences – Opportunité de la création d'une agence pour soutenir les innovations et porter appui aux acteurs*, Rapport de Mission au Ministre de l'agriculture et de la pêche, Paris.
- BOURGEOIS Etienne, CHAPELLE Gaëtane (sous la dir. de), 2006. *Apprendre et faire apprendre*, PUF, Paris.
- CALLON Michel, LASCOUMES Pierre, BATHE Yannick, 2001. *Agir dans un monde incertain – Essai sur la démocratie technique*, Edition du Seuil, Paris.
- CARRE Philippe, CASPAR Pierre (sous la dir. de), 2004 (2^{ème} éd.). *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris.
- CASTELLS Manuel, 1998 (1996 1^{ère} éd.) *La société en réseau – L'ère de l'information (t.1)*, Editions Fayard, Paris.
- CGEF, CGAER, IEA, 2006, *Mission d'audit de modernisation – Rapport sur l'enseignement technique agricole*, Rapports des missions d'audit de modernisation, Paris.
- CROS Françoise, 2007. « Changer l'école ou changer de politique éducative ? », *Qu'est ce qui fait changer l'école ?*, Cahiers Pédagogiques, n°449.
- DE GAULEJAC Vincent, 2005, *La société malade de la gestion*, Seuil, Paris.
- DEMAILLY Lise, 2006. « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde, Education et Sociétés, N°17*, De Boeck, Bruxelles.
- DELORS Jacques (Prés.), 1996. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, Ed. Odile Jacob, Paris.
- EMIN Jean-Claude, FORESTIER Christian, THELOT Claude, 2007. *Que vaut l'enseignement en France ?*, Stock, Paris.
- FERAT Françoise, 2006, *Rapport d'information au nom de la commission des Affaires culturelles sur la place de l'enseignement agricole dans le système éducatif français*, rapports du Sénat, Paris.
- FORESTIER Christian, « Du bon usage des évaluations », *Réussites des élèves, performances des établissements, Actes du XXIX^{ème} colloque de l'AFAE*, Administration et Education n°115, 2007.
- GRUPE DE TRAVAIL "Prospective de l'enseignement agricole en 2010", 1996. *Quel enseignement agricole en 2010 ? Une réflexion prospective pour le système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles*, Ed. du Grep, Paris.
- IGEN, IGAEN, 2006. *L'EPL et ses missions, Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche*, IGEN-IGAER, Paris.
- INRA, 2005. *Territoires et enjeux de développement régional – Résultats de recherches en partenariat dans cinq régions*, Actes du colloque de Lyon, CD Rom, Ed. de l'INRA.
- LACOMBE Philippe (dir. de publication), 2002. *L'agriculture à la recherche de ses futurs*, Datar, Editions de l'Aube.
- MAURIN Eric, 2007. *La nouvelle question scolaire – Les bénéfices de la démocratisation*, Seuil, Paris.
- MINVIELLE Yvon, 1998. "L'approche des compétences sur un territoire", in *Territoires et compétences, POUR*, n°160.

MONS Nathalie, 2004. *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation de l'offre éducative* – Doctorat en Sc. de l'Education (Dir. Marie Duru-Bellat) – Université de Bourgogne.

ONEA (Observatoire National de l'Enseignement Agricole), 2004. *Rapport bilan 1996-2004*, Educagri Editions, Dijon.

PISANI Edgar, 2003. « Réflexions et débat sur la formation dans un monde agrorural nouveau », *La formation des acteurs de l'agriculture – Continuités et ruptures, Actes du colloque de novembre 2001*, Enesad, Educagri éditions, Dijon.

PROST Antoine (P^{nt}) et alii, 2001. *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Rapport remis à MM. les ministres de l'Education Nationale et de la Recherche, www.education.gouv.fr/rapport.

REYNAUD Jean-Daniel, 1989. *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris.

TANGUY Lucie, 2005. « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et sociétés N°16*, De Boeck, Bruxelles.

TODD Emmanuel, 1990. *L'invention de l'Europe*, Seuil, Paris.

VELTZ Pierre, 2002. *Des lieux et des liens – Le territoire français à l'heure de la mondialisation*, Editions de l'Aube.
