



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

DGER - Inspection de l'enseignement agricole

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

RAPPORT

Octobre 2014

Equipe d'inspecteurs :
Pierre-Loïc AUBERT
Didier BOUCHER
Hélène CARPENTIER
Denis CHATOT
Marie-Hélène DUPRE
Jean-Yves MARAQUIN
Francine RANDI
Etienne VIVIER

R14 004

SOMMAIRE

Introduction.....	4
1- La Formation continue, laquelle, pour qui et pour quoi ?.....	5
1.1. L'entrée dans le métier d'enseignant et l'acquisition de compétences professionnelles transversales	5
1.1.1. <i>Le maintien et la diversification d'un vivier de recrutement</i>	<i>5</i>
1.1.2. <i>L'amélioration de l'accueil et du suivi des agents contractuels.....</i>	<i>6</i>
1.1.3. <i>La valorisation du dispositif national d'Emploi d'Avenir Professeur</i>	<i>8</i>
1.1.4. <i>L'appropriation des spécificités de l'Enseignement agricole et la construction d'une « culture commune » pour les nouveaux enseignants et formateurs</i>	<i>8</i>
1.2. Le développement de compétences professionnelles.....	9
1.2.1. <i>L'appropriation des nouveaux référentiels et l'évolution des pratiques pédagogiques</i>	<i>9</i>
1.2.2. <i>L'adaptation aux nouveaux contextes et à la diversité des publics</i>	<i>10</i>
1.2.3. <i>La connaissance du monde professionnel et de ses évolutions, du territoire et de ses potentialités ..</i>	<i>11</i>
1.3. Les possibilités d'évoluer dans la carrière.....	12
1.3.1. <i>L'élévation du niveau de qualification au niveau Master.....</i>	<i>12</i>
1.3.2. <i>L'accès aux concours et les possibilités de promotion.....</i>	<i>13</i>
1.3.3. <i>Le suivi des agents et les bilans de compétences.....</i>	<i>13</i>
1.3.4. <i>Les reconversions par la gestion des emplois et des compétences</i>	<i>14</i>
2- Le diagnostic des besoins et la construction des réponses	14
2.1 Un système d'émergence des besoins qui n'a pas encore totalement intégré toutes les évolutions de l'appareil de formation	14
2.1.1 <i>Une priorisation des besoins perfectible</i>	<i>15</i>
2.1.2 <i>Des fragilités du système d'émergence encore perceptibles.....</i>	<i>16</i>
2.1.3 <i>La dimension collective des besoins de formation.....</i>	<i>16</i>
2.1.4 <i>L'analyse des besoins pour proposer des réponses adaptées.....</i>	<i>17</i>
2.2 La diversification des modalités de réponses apportées et des compétences mobilisées	17
2.2.1 <i>MOOC et FOAD : de nouvelles technologies à intégrer ?.....</i>	<i>17</i>
2.2.2 <i>La diversification des réponses et des moyens de formation.....</i>	<i>18</i>
2.2.3 <i>La diffusion d'actions innovantes.....</i>	<i>19</i>
2.2.4 <i>La présence de relais en matière de formation : la nécessité de professionnaliser et de légitimer l'action des formateurs mobilisés</i>	<i>20</i>
2.2.5 <i>L'ingénierie pour la construction des réponses.....</i>	<i>20</i>
2.3 La nécessité de donner plus de visibilité à l'ensemble du système.	21
3- La gouvernance et le pilotage aux différents niveaux	21
3.1 La gouvernance unique depuis 2011, des pistes d'améliorations.....	21
3.1.1 <i>Une gouvernance unique encore neuve qui doit imposer une convergence des logiques de fonctionnements en vue d'une logique commune.....</i>	<i>21</i>

3.1.2	<i>L'élaboration d'une véritable politique concertée et collaborative.</i>	22
3.1.3	<i>Le renforcement du niveau régional dans l'articulation des besoins et des moyens.</i>	23
3.2	La mise en œuvre d'une véritable gestion des ressources humaines au niveau local..	23
3.2.1	<i>La formation des personnels, une composante à intégrer dans la conduite stratégique de l'établissement</i>	23
3.2.2	<i>Le plan local de formation: un outil de dialogue social.</i>	24
3.2.3	<i>Les conditions pour créer un « établissement apprenant »</i>	24
3.2.4	<i>La mise en place d'un management favorable à l'émergence des besoins de formation.</i>	25
3.2.5	<i>L'organisation d'un « service de formation » des enseignants et formateurs au niveau local.</i>	26
3.3	Le développement du suivi et de la régulation du dispositif.	26
3.3.1	<i>La définition claire du rôle des différents acteurs</i>	27
3.3.2	<i>La mise en place d'outils de collecte et d'évaluation des actions réalisées.</i>	28
4-	La formation continue, une nécessité pour les personnels enseignants	28
4.1	L'importance de rendre la formation continue attractive et de lever les freins pour y accéder	29
4.1.1	<i>Un état des lieux compliqué par manque d'indicateurs : améliorer la mesure de l'efficience du système de formation continue</i>	29
4.1.2	<i>Une formation continue parfois empêchée : lever les freins et rendre attractif</i>	29
4.1.3	<i>Une nouvelle opportunité avec la loi de mars 2014 relative à la formation professionnelle</i>	30
4.1.4	<i>Une allocation de moyens répondant aux besoins.</i>	30
4.2	La formation, nécessaire pour l'adaptation aux évolutions du métier	30
4.2.1	<i>Le développement et la valorisation des compétences individuelles, mobilisées dans un collectif de travail</i>	30
4.2.2	<i>L'innovation pédagogique comme levier de formation pour les équipes.</i>	31
	Conclusion, synthèse des préconisations	32
	Annexe 1 : Référentiels professionnels	35
	Annexe 2 : Rapports	36
	Annexe 3 : Quelques références bibliographiques	38

Introduction

Dans le cadre de la lettre de commande 2012-2013, la Directrice générale de l'enseignement et de la recherche demandait des propositions à l'Inspection de l'enseignement agricole pour : « au delà d'une réforme des formations initiales, un développement de la formation continue des enseignants et des autres personnels de l'enseignement agricole »

L'année 2012-2013 a été marquée par la concertation pour un nouveau projet pour l'enseignement agricole et un des groupes de travail, présidé par Christian Forestier¹, portait sur la formation des enseignants. L'Inspection de l'enseignement agricole s'est investie dans la réflexion et une inspectrice était co-rapporteuse dans ce groupe. Le rapport remis au Ministre portait sur les deux aspects de la formation, initiale et continue. Cette deuxième partie portait le titre « Une formation continue ambitieuse pour répondre aux enjeux et accompagner les personnels tout au long de leur carrière professionnelle ».

Si des matériaux nombreux ont pu être accumulés lors de cette concertation, la réunion du groupe d'inspecteurs(trices) nécessaire à la production d'un document de réflexion et de synthèse n'a pu se dérouler que durant le deuxième semestre 2013.

Sur un plan méthodologique, la réflexion s'est appuyée en premier lieu sur l'expérience de l'inspection de l'enseignement agricole et les rapports qu'elle a produit, en particulier ces dernières années, suite aux diverses rénovations pédagogiques. Elle s'est également enrichie des divers documents disponibles issus de l'administration (textes réglementaires, éléments statistiques, bilan social du ministère,...) , des contributions des différents acteurs lors de la concertation, des rapports des inspections générales de l'éducation nationale - dans ce qu'ils concernent des questions similaires – et de productions de la recherche sur ce sujet.

Les enseignants et formateurs sont confrontés à des évolutions importantes, liées aux attentes nouvelles de la société ou aux transformations du monde professionnel. Le développement du numérique dans le système éducatif, les politiques publiques menées au sein du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, comme « Produire autrement » constituent autant d'enjeux auxquels les personnels doivent pouvoir répondre. Dans ce contexte en évolution, ce sont donc de nombreuses attentes pour l'exercice du métier qu'il faut prendre en compte pour le maintien et le développement de l'expertise disciplinaire et professionnelle, pour un renouvellement des pratiques, pour inciter à l'innovation et à l'évaluation des effets des actions pour la réussite des apprenants.

La formation tant initiale que continue doit donc fournir les éléments dont les personnels ont besoin pour s'adapter à ces enjeux, dans une perspective de formation tout au long de la vie. L'étude a pris en compte les nouveaux éléments de contexte, concernant entre autres la formation initiale des enseignants au niveau Master dans des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

Le rapport présenté s'attache, à partir du bilan de l'existant, des organisations et modalités de gouvernance en place, et en tenant compte des contraintes, à faire des propositions d'orientations en vue de développer et d'améliorer la formation continue des personnels. Les inspecteurs(trices) se sont particulièrement intéressés à la formation des enseignants et formateurs² en lien avec l'exercice du métier et ses évolutions. Pour autant, les propositions faites en matière de diagnostic des besoins, de construction de réponses, de gouvernance et d'incitation à la formation concernent l'ensemble des personnels de l'enseignement agricole exerçant dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle.

¹ Christian Forestier, Recteur, ancien directeur d'administration centrale et ancien directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale, en 2012 2013, Administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers

² Dans la suite du rapport, le terme « enseignants » pourra désigner indifféremment les enseignants de formation initiale scolaire et les formateurs de la formation continue ou de l'apprentissage, sauf dans les situations spécifiques liées aux modalités de recrutement et aux statuts différents de ces personnels.

1- La Formation continue, laquelle, pour qui et pour quoi ?

« Penser la formation des enseignants aujourd'hui c'est améliorer la qualité de la formation pour tous, tout au long de la vie » - (Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle »)

Si désormais, nul ne conteste le fait que « *les enseignants exercent un métier qui s'apprend* », les conditions de cet apprentissage, en particulier pour l'exercice au sein d'un Ministère chargé de l'agriculture, méritent d'être précisées.

1.1. L'entrée dans le métier d'enseignant et l'acquisition de compétences professionnelles transversales

La transmission de connaissances n'est plus l'objet unique de la pratique enseignante. Celle-ci doit repenser les manières de « faire apprendre », prendre en compte les évolutions des publics, donner du sens aux savoirs et permettre aux apprenants de se former pour ensuite s'insérer au mieux dans le monde professionnel.

L'évolution récente de la formation des enseignants se traduit par une volonté de professionnalisation accrue, avec le nouveau Master MEEF, « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », qui intègre dans son cursus une préparation aux concours et réintroduit une véritable formation en alternance en deuxième année de cursus, celle-ci se déroulant à temps partiel en situation professionnelle dans un établissement. La formation initiale et la formation continue, intégrant l'établissement scolaire comme lieu d'apprentissage du métier, doivent donc se côtoyer et se conjuguer de manière harmonieuse et complémentaire.

La pratique professionnelle doit également s'inscrire dans un cadre contextuel particulier, ici celui de l'Enseignement agricole.

1.1.1. Le maintien et la diversification d'un vivier de recrutement

Le vivier de recrutement des futurs enseignants et formateurs présente actuellement la caractéristique de se raréfier. Le ratio des postes proposés aux différents concours (externe, interne, réservé...) par rapport aux candidats inscrits est relativement élevé.

Un certain nombre de paramètres peuvent expliquer cette difficulté de recrutement conjoncturelle : l'augmentation du niveau de qualification requis pour devenir enseignant, à savoir Bac + 5 à la rentrée 2015 ; la difficulté pour certaines disciplines, notamment techniques, d'amener des spécialistes à ce niveau d'étude. Un récent rapport de L'Education nationale³, avance un certain nombre d'autres raisons pour expliquer la désaffection des étudiants pour la carrière enseignante : l'image dégradée du métier, l'appréhension de la mobilité géographique à l'issue du concours, les effets du recrutement au niveau Master (Bac +5), la réforme passée de la mastérisation qui semble avoir contribué à accentuer la crise du recrutement avec des objectifs multiples à concilier, constituent autant de raisons de démotivation pour les futurs postulants. « *Les débuts dans le métier inquiètent aussi les futures candidats, ainsi que l'insuffisance de la formation initiale et de la formation continue* ».

Les constats effectués à l'Éducation Nationale s'étendent également à l'Enseignement agricole et nécessitent de se questionner sérieusement sur cette problématique de recrutement et sur les solutions à y apporter.

³ « Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines » - Rapport IGEN-IGAENR Juillet 2013

Le maintien du vivier de recrutement des enseignants et formateurs constitue actuellement et risque de devenir dans les années futures, une source de difficulté, liée au niveau de recrutement en lui-même et à l'attractivité du métier. Dans ces conditions, il est important de pouvoir diversifier ce vivier et l'enrichir de compétences, d'horizons et d'expériences professionnelles variées. Le développement de concours dont les épreuves (notamment internes ou réservés) sont moins académiques et intègrent une « reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle » (RAEP) constituent un atout pour le recrutement d'autres profils que celui d'étudiants. Cette logique professionnelle à côté du contrôle de la maîtrise disciplinaire dans les concours doit être poursuivie.

L'élargissement du vivier de recrutement doit permettre d'enrichir le corps des enseignants et formateurs notamment dans le cadre des disciplines techniques qui ont du mal à recruter.

Le corps des Ingénieurs de l'Agriculture et de l'Environnement, permettant le développement de l'enseignement de matières techniques spécifiques pour lesquelles les formations universitaires ne prévoient pas de cursus adaptés, intègre une partie de formation à la pédagogie⁴ en vue d'une orientation vers les métiers de l'enseignement. L'accompagnement prévu lors de la prise de fonction⁵ fournit des éléments de didactique et de connaissance du système. Cette formation reste néanmoins limitée pour l'exercice du métier et pour faire face à des situations complexes, en lien avec des acteurs multiples tant au sein même des établissements que sur le territoire.

Pour les personnels venant du secteur privé, la diversité potentielle des profils peut constituer un atout pour l'enseignement agricole. Outre des connaissances et compétences techniques qui ont pu être mobilisées antérieurement dans les fonctions occupées, on observe qu'un certain nombre de compétences acquises, transversales peuvent être réinvesties avec efficacité dans le milieu scolaire dans le travail en équipe, la conduite de projets par exemple. L'acquisition ou le développement des compétences professionnelles en matière de pédagogie et de didactique constituent néanmoins pour ces personnels un objectif majeur.

1.1.2. L'amélioration de l'accueil et du suivi des agents contractuels

Un des premiers points de vigilance à considérer pour les néo-contractuels employés par le MAAF se situe dans leur accueil et dans le suivi qui peut leur être apporté au moment de leur entrée dans le métier.

Le dispositif TUTAC⁶ permet un appui à la prise de fonction des nouveaux enseignants, formateurs contractuels, ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement (IAE) affectés sur des postes d'enseignants, des directeurs contractuels de CFA et de CFPPA, des directeurs contractuels d'exploitation agricole et des directeurs contractuels d'atelier technologique nouvellement recrutés. Chaque année paraît une note de service⁷ relative à la prise de fonction de ces personnels.

Trois regroupements sont organisés dans ce but :

- « *Le regroupement de pairs est une session d'information à initiative régionale dont l'organisation peut éventuellement être inter-régionale. Son objet est centré sur les aspects transversaux du métier*

⁴ Note de service DGER/SDEDC/N2013-2148 du 19 novembre 2013 Stage « Découverte de l'emploi en EPLEFPA » pour les élèves ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement (IAE) fonctionnaires

⁵ Note de service annuelle : en 2013, NS DGER/MISSI/N2013-2097 du 16 juillet 2013 : Accompagnement à la prise de fonction des ingénieurs agriculture-environnement affectés en septembre 2013 en EPLEFPA sur des fonctions d'enseignement

⁶ TUTORAT des Agents Contractuels

⁷ Note de service annuelle : en 2013, NS DGER MISSI/N2013-2010 du 19/08/2013 : Note de service relative au dispositif national d'appui TUTAC à la prise de fonction des nouveaux enseignants, formateurs, directeurs de centres d'un EPL contractuels pour l'année scolaire 2013/2014

: le travail en équipe, la participation aux diverses activités de l'établissement et la prise en compte de ses missions, les droits et devoirs, l'organisation du système éducatif de l'enseignement agricole.

- *Le regroupement disciplinaire est lui centré sur les aspects didactiques liés à la discipline (la mise en œuvre des référentiels, les adaptations des connaissances liées à ces référentiels, les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation spécifiques à la discipline) et sur l'exercice des missions.*
- *Le regroupement spécifique pour les formateurs de CFA-CFPPA ».*

L'inspection, présente dans les sessions de formation TUTAC, propose et assure en particulier une définition du cadre « régalien » de l'exercice du métier.

Cette première phase de la professionnalisation des agents contractuels fonctionne globalement plutôt bien. Cependant certains agents échappent au dispositif, et ce malgré les efforts déployés par Agrosup Dijon/Eduter/CNPR, pour permettre à tous les nouveaux arrivants de suivre cette formation. Différents obstacles, essentiellement liés au manque d'informations relatives à l'inscription, au choix de certains chefs d'établissement de maintenir les agents devant les classes, s'opposent à la formation de tous dans ce dispositif. Il est également à signaler que les agents contractuels des DOM-COM ne sont pas conviés à ce regroupement.

Néanmoins, si ces sessions donnent relativement satisfaction aux enseignants et formateurs concernés, elles ne constituent qu'un moment ponctuel lors de la première année de fonction, sans qu'il y ait ensuite possibilité d'envisager une vision réflexive sur les pratiques réellement mises en œuvre. La possibilité, parfois évoquée, d'une session complémentaire soit en fin d'année, soit en début d'année suivante, mériterait d'être envisagée.

En outre, l'inspection réalisée durant la première année, si elle a une fonction de contrôle – elle permet de formuler un avis sur les potentialités de l'agent à son maintien dans la fonction - , elle joue aussi un rôle important pour le conseil à l'agent. Elle doit continuer à être systématisée dans ce double objectif.

Par ailleurs, l'accueil des nouveaux arrivants au sein même des établissements nécessite également une attention toute particulière. Les observations réalisées auprès des stagiaires TUTAC font encore trop souvent état d'une carence à ce niveau, d'un manque d'accueil, d'accompagnement et d'un sentiment d'isolement pour certains d'entre eux. Dans la note de service, la mission d'accueil définie comme étant « l'aptitude d'un établissement... à mobiliser et à mettre en œuvre les outils et moyens disponibles sur l'établissement pour que les nouveaux arrivants puissent s'intégrer le plus rapidement possible dans les équipes de l'EPLEFPA et exercer les fonctions pour lesquelles ils ont été recrutés ou nommés, dans le cadre spécifique de l'enseignement agricole...», doit être revisitée et précisée.

L'intégration dans l'établissement, au sein d'équipes, n'est pas systématiquement facilitée. Au niveau local, la prise en charge des nouveaux arrivants par les équipes en place doit être ou devenir une véritable priorité des établissements et devrait être inscrite dans les orientations du projet d'établissement. La mobilisation de la ressource constituée par les enseignants expérimentés, au delà de leur expertise disciplinaire, tout comme la définition d'un protocole d'accueil bien défini pour les nouveaux arrivants en sont des éléments majeurs.

La notion d'enseignant tuteur, permettant de fournir un appui dans l'établissement et de développer la coopération entre les différentes équipes n'est pas suffisamment définie dans l'accueil des nouveaux arrivants. Il conviendrait de développer et d'institutionnaliser cette fonction, de professionnaliser plus largement ces personnels afin de donner les moyens à chaque acteur de mieux intégrer son activité dans l'environnement spécifique de l'enseignement agricole. L'établissement scolaire peut être considéré comme un milieu de professionnalisation où il devient possible de créer des conditions et un contexte favorables aux pratiques collaboratives et de développer un état d'esprit qui permette le travail d'équipe. L'intégration des

nouveaux enseignants et formateurs contractuels – mais aussi des nouveaux enseignants titulaires recrutés - en serait ainsi constitutive et garante de la poursuite d'objectifs communs.

1.1.3. La valorisation du dispositif national d'Emploi d'Avenir Professeur

La loi n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 a porté création des emplois d'avenir professeur (EAP) en insérant de nouvelles dispositions dans le code du travail (article 4) et dans le code du travail applicable à Mayotte (article 12). L'enseignement agricole participe à la mise en œuvre de cette mesure gouvernementale.

La note de service⁸ stipule que : « *Les EAP ont pour ambition de faciliter l'insertion professionnelle et la promotion sociale des jeunes dans les métiers du professorat en permettant à des étudiants boursiers d'exercer pendant leurs études des fonctions d'appui éducatif rémunérées dans les établissements scolaires publics ou privés sous contrat d'enseignement agricole, tout en bénéficiant d'une entrée progressive dans le métier. Les EAP peuvent ainsi susciter des vocations nouvelles au métier d'enseignant* »

Les personnes recrutées sur un EAP bénéficient d'un tuteur qui doit être un enseignant affecté au sein du même établissement. Le choix du tuteur requiert la plus grande attention car il est au cœur de la réussite du dispositif qui repose principalement sur la qualité de la relation tuteur-étudiant. Là encore se pose la question de la professionnalisation de ces personnels engagés dans une mission d'accompagnement et d'appui.

Cette mesure, encore limitée dans l'enseignement agricole, si elle tend à se développer, permettrait d'une part d'élargir le vivier de recrutement et d'autre part de permettre cette entrée progressive dans le métier, tout en s'attachant particulièrement à la question de l'adaptation au contexte propre à l'enseignement agricole et à ses spécificités pédagogiques. Ce dispositif méritera néanmoins d'être évalué pour en apprécier l'intérêt au regard des objectifs poursuivis et des attentes.

1.1.4. L'appropriation des spécificités de l'Enseignement agricole et la construction d'une « culture commune » pour les nouveaux enseignants et formateurs

L'enseignement agricole constitue un système de formation bien intégré au sein du système éducatif français, mais aussi porteur de spécificités auxquelles les acteurs sont particulièrement attachés, comme cela a été confirmé lors de la concertation pour la loi d'avenir au printemps 2013. Le rapport du groupe 4 sur la formation des enseignants indiquait :

« Les enseignants exerçant dans les établissements d'enseignement agricole assurent des missions communes à l'ensemble des corps enseignants du second degré, et à ce titre, se réfèrent aux compétences clefs⁹ attendues en tant que fonctionnaire et professeur.

Pour autant, l'exercice du métier d'enseignant dans l'enseignement agricole s'effectue dans un contexte particulier, porteur de spécificités qui en font son originalité et son identité et auxquels les acteurs sont très attachés.

Il s'exerce en effet dans un ministère à vocation professionnelle, dont les évolutions en matière de politiques publiques dans les différents champs de compétences (production agricole, alimentation,...) doivent être intégrées, et dans des établissements qui ont des missions complémentaires à celles de la formation (cf. les

⁸ Loi n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 ; Note de service DGER/SDEDC/N2013-2093 du 5 juillet 2013 Mise en œuvre du dispositif des emplois d'avenir professeur dans l'enseignement agricole

⁹ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

cinq missions des établissements d'enseignement agricole intégrées dans le code rural). Ces EPLEFPA, qui associent plusieurs centres constitutifs et des publics différents dans des voies de formation initiale scolaire ou par apprentissage ou en formation continue, ont une configuration singulière par rapport aux EPLE de l'éducation nationale.

Par ailleurs, l'enseignement agricole est reconnu comme porteur de spécificités pédagogiques, telles que la pluridisciplinarité, les démarches de projets ou les approches systémiques, pour ne citer que les plus emblématiques. Dans le cadre de la certification, les avancées relatives à des évaluations en situation constituent également des approches importantes pour la délivrance d'un diplôme professionnel.

L'enseignement agricole comporte donc des particularités qui interrogent les éléments nécessaires d'une culture commune, permettant l'exercice du métier dans un collectif de travail œuvrant pour la réussite des élèves dans leur diversité et leur singularité. »

Tout enseignant ou formateur (que ce soit dans les disciplines d'enseignement général comme dans les disciplines techniques) qui débute sa carrière dans l'Enseignement agricole doit donc comprendre, intégrer et participer au développement de cet enseignement. L'appréhension des différents enjeux, des différentes missions comme des publics en formation et de leurs projets, la construction d'une culture commune sont autant d'éléments reconnus comme indispensables à une entrée dans la carrière, au service de la formation des apprenants et de leur réussite. Alors que l'on dispose d'un certain nombre de référentiels spécifiques pour des métiers de la formation dans l'enseignement agricole¹⁰, les attentes vis à vis des enseignants de la formation initiale scolaire pourraient être clarifiées au regard de ces exigences.

Un référentiel professionnel des enseignants de l'enseignement agricole – avec une déclinaison selon les spécificités des emplois concernés – serait un outil à même de préciser les compétences spécifiques attendues et nécessaires qu'ils doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier.

Quelle que soit la modalité de recrutement retenue des enseignants (concours communs ou non avec l'Education nationale), et l'organisation de la formation initiale dans le cadre du nouveau Master MEEF pour les personnels de l'enseignement agricole, cette dimension doit être prise en compte, durant l'année de M2 et les premières années d'entrée dans la fonction.

Pour les enseignants contractuels recrutés, le dispositif TUTAC doit y pourvoir, ce qui impose de le conforter et de bien préciser ces objectifs. Actuellement ces questions font surtout l'objet d'informations apportées lors du regroupement de pairs. Un travail de réflexion à partir des pratiques dans les établissements d'accueil pourrait être davantage mobilisé.

1.2. Le développement de compétences professionnelles

1.2.1. L'appropriation des nouveaux référentiels et l'évolution des pratiques pédagogiques

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle comme de la réforme du lycée, la nouvelle écriture des référentiels de diplômes professionnels, avec une approche basée sur l'acquisition de capacités, ont profondément modifié l'environnement professionnel des enseignants. On attend également d'eux une évolution de leurs pratiques pédagogiques plus axées sur les processus d'apprentissage que sur la transmission de connaissances, avec une plus grande autonomie dans les choix pédagogiques réalisés au niveau des établissements.

¹⁰ Annexe 1 – Référentiels professionnels

L'accompagnement réalisé lors de la mise en œuvre de ces différentes réformes a permis d'informer les enseignants sur l'évolution de leur cadre d'activité et sur la nécessaire évolution de leurs pratiques pédagogiques. Sur ce dernier point, après cette phase d'information, les enseignants se sont retrouvés le plus souvent seuls face à un certain nombre de questions au moment de la mise en œuvre concrète de ces nouvelles approches pédagogiques. Les sessions d'accompagnement aux rénovations, bien que nécessaires, en particulier pour fournir le cadre institutionnel, ne peuvent être suffisantes. De plus, elles ne touchent directement qu'un petit nombre de personnes par établissement, avec charge à eux d'informer leurs collègues au retour.

Si des modalités d'accompagnement complémentaires ont été proposées, sous forme d'actions d'accompagnement thématique (AAT)¹¹, permettant de répondre aux questions qui ont émergé lors de la mise en œuvre concrète des nouveaux référentiels, elles sont restées limitées, tant par les diplômés qui ont pu être concernés que par les personnels réellement touchés par ces actions. Des actions plus systématiques, engagées sur la durée, dans un cadre et une forme à définir, permettrait de rassurer les enseignants et de les aider au plus près de leurs préoccupations.

Parallèlement à l'accompagnement de l'évolution des pratiques pédagogiques, il est également nécessaire de maintenir et développer les connaissances et la didactique disciplinaires, en cohérence avec les évolutions scientifiques et techniques et en lien avec le domaine professionnel.

Ces différentes réformes nécessitent également une nouvelle approche de l'organisation pédagogique dans les établissements. Une formation des personnels de direction au pilotage pédagogique est effectuée lors de la prise de fonction des nouveaux directeurs. Il est essentiel que les directeurs déjà en poste saisissent aussi l'importance du pilotage pédagogique pour accompagner cette nouvelle approche, notamment en encourageant et en facilitant les dynamiques d'équipes.

1.2.2. L'adaptation aux nouveaux contextes et à la diversité des publics

L'enquête PISA 2012 a montré une dégradation des résultats de la France sur le plan des écarts entre les élèves, avec un nombre croissant d'élèves en difficulté et une augmentation des inégalités, mettant en évidence l'importance de l'origine sociale des élèves dans leurs résultats. Ceci tend à conforter l'idée que des évolutions dans les pratiques pédagogiques sont nécessaires, notamment dans la prise en compte de la diversité des publics, de leurs difficultés mais aussi de leurs aptitudes.

La prise en charge de publics dont les caractéristiques ne sont plus celles des générations antérieures (nouvelles aspirations, motivation, éloignement du monde agricole,...) comme l'ambition de scolariser dans de bonnes conditions l'ensemble des jeunes (y compris ceux en situation de handicap¹²) afin d'augmenter leur niveau de qualification constituent un enjeu important pour l'avenir. Or, cela ne va pas de soi. Certains enseignants éprouvent des difficultés dans l'adaptation aux publics apprenants : soit du fait d'un sentiment de découragement lié à l'incompréhension du fonctionnement des adolescents, en particulier au fur et à mesure que s'accroissent les écarts d'âges entre élèves et enseignants, soit par un sentiment de manque de compétences pour l'accueil de publics à besoins particuliers (Handicap, DYS...). Les enseignants disposent souvent de peu de repères théoriques et méthodologiques concernant les modalités d'apprentissages et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, individualisée plus à même de répondre aux besoins particuliers des apprenants.

¹¹ Note de service annuelle sur l'accompagnement des rénovations : DGER/MISSI/N2013-2127 du 25 septembre 2013
Présentation de l'accompagnements des rénovations pour l'année scolaire 2013/2014

¹² Loi du 11 février 2005

Les enseignants, exerçant dans un ministère à caractère professionnel, sont également soumis à des éléments conjoncturels pour lesquels une assez grande réactivité est attendue, et qu'ils doivent intégrer dans leurs pratiques et dans la maîtrise des savoirs correspondants. Ainsi, dans le cadre de l'adaptation aux nouveaux enjeux, tels que « Produire autrement », les enseignants doivent, à côté de l'acquisition des connaissances nécessaires, développer un nouvel état d'esprit permettant une modification des rapports aux savoirs, une adaptation des modes de raisonnement dans l'approche d'une agriculture plus diversifiée, alliant performance économique et environnementale, dans un contexte d'incertitude. Cela doit induire une modification des pratiques et des démarches pédagogiques à même de former les apprenants à répondre à ces enjeux : observations et diagnostics, approches systémique et stratégique des exploitations agricoles, problématisation et démarches de projets, démarches collectives,... Alors que les établissements publics disposent d'un outil spécifique, une exploitation agricole ou un atelier technologique, centre constitutif de l'EPLEFPA, leur utilisation à des fins pédagogiques mérite d'être renforcée¹³.

Cela suppose que soient valorisées les ressources humaines et matérielles présentes dans les différents centres des établissements. Dans ce sens, l'aptitude à travailler en équipe doit être développée pour la mise en œuvre de ces nouvelles approches pédagogiques.

Enfin, les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant ne sont pas déconnectées des évolutions et des attentes de la société. Il en est ainsi du numérique sur lequel on fonde de grands espoirs en matière de diversification des pratiques pédagogiques ou d'intérêt des apprenants pour un outil utilisé par ailleurs dans la vie sociale. Pour autant, ces évolutions ne seront possibles que si les enseignants sont capables de maîtriser les outils proposés et d'élaborer de nouvelles stratégies pédagogiques en les mobilisant de façon opportune, ce qui implique formation technique et didactique.

Pour une grande part, néanmoins, les évolutions en cours relèvent souvent d'approches ou de pratiques encore peu stabilisées. Dans ces conditions, il serait illusoire de proposer des formations trop normées dont la « durée de vie » ne pourrait qu'être temporaire. Il s'agit plutôt d'aider à une nouvelle vision du métier, plus axée sur une diversification des pratiques, une réflexivité et une évaluation des effets sur les apprenants.

1.2.3. *La connaissance du monde professionnel et de ses évolutions, du territoire et de ses potentialités*

L'exercice du métier dans un établissement d'enseignement et de formation professionnelle au MAAF suppose pour les enseignants et formateurs d'avoir une connaissance minimale du contexte dans lequel ils évoluent, tant du point de vue du milieu professionnel que du territoire. Il s'agit là d'exigences pour comprendre les métiers auxquels sont formés les apprenants mais aussi pouvoir en mobiliser les ressources dans le cadre de leur enseignement, en particulier dans les volumes horaires laissés à l'initiative des établissements dans le cadre de leur autonomie (EIE, MIL¹⁴,...) souvent utilisés dans le sens d'une adaptation au « territoire ».

Or, même si des évolutions sont à l'œuvre pour développer une réelle « professionnalisation », les modalités actuelles de formation et de recrutement des enseignants privilégient encore une approche disciplinaire qui peut entraîner un certain déficit de cohérence et de culture commune entre enseignement général et technique. De plus, les contextes évoluent au cours du temps et si de nombreux enseignants suivent et intègrent ces évolutions, des marges de progrès existent.

¹³ Un des axes du plan d'action de la DGER « Enseigner à produire autrement » concerne la mobilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques avec un volet pédagogique.

¹⁴ EIE : Enseignements à l'initiative de l'établissement (en baccalauréat professionnel) ; MIL : Module d'initiative locale (en BTS)

Ainsi, les exploitations agricoles et ateliers technologiques des établissements qui sont, par excellence, le lieu d'intégration de l'ensemble des disciplines dans un contexte professionnel mais également un support éducatif, devraient être plus sollicités dans la formation initiale des enseignants, notamment à l'occasion des stages pédagogiques. Cela suppose que les formateurs d'enseignants et de formateurs aient bien eux-mêmes intégrés les atouts de ces structures et leurs possibilités en termes de valorisation pédagogique et éducative.

La réalisation de stages en entreprises participe également à une meilleure connaissance du monde professionnel par les enseignants des différentes disciplines. Si cette disposition existe bien¹⁵ à destination des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole, elle mériterait d'être mieux connue et plus valorisée. Cette modalité trouvera sa pleine justification dans le plan d'action « Enseigner à produire autrement ».

Des relations plus étroites avec les autres services déconcentrés du ministère seraient également de nature à enrichir les connaissances et les pratiques des enseignants et formateurs.

A côté de la connaissance du milieu professionnel, il est également nécessaire que les enseignants acquièrent une connaissance du territoire au sein duquel se situe l'établissement. La réalisation d'un projet « territoire » lors de la formation initiale des enseignants participe à cette connaissance et cette démarche doit être poursuivie.

Mais cela passe également par une bonne connaissance des différents centres constitutifs de l'EPLEFPA, de leurs activités et de leurs pratiques, alors que ceux-ci restent encore trop souvent cloisonnés. Les réunions du conseil de l'éducation et de la formation (CEF) peuvent participer de cette approche plus concertée.

1.3. Les possibilités d'évoluer dans la carrière

La carrière d'un enseignant voit sa durée s'allonger, en liaison avec les politiques actuelles de retraites. Il faut dorénavant envisager des solutions pour maintenir la motivation des principaux acteurs de l'École, condition nécessaire pour conserver son attractivité à ce métier et permettre son exercice de façon optimale. L'acquisition de compétences professionnelles et leur maintien se joue plus que jamais tout au long de la carrière des agents, et ceci est indispensable pour la réactivité devant des préoccupations qui se modifient ou s'élargissent, et s'éloignent de plus en plus du « savoir » initial.

Il y a lieu de se préoccuper des solutions possibles à mettre en place pour les agents, leur permettant d'envisager des évolutions de carrière ou des reconversions professionnelles.

1.3.1. L'élévation du niveau de qualification au niveau Master

Certaines disciplines techniques de l'enseignement agricole recrutent actuellement au niveau BTSA et licence professionnelle, faute de formation initiale existante à des niveaux supérieurs. Dans d'autres situations, des enseignants et formateurs amenés à prendre en charge des fonctions particulières - nécessitant par exemple de l'ingénierie pédagogique - pourraient souhaiter augmenter leur niveau de compétences et se qualifier dans ce domaine.

La voie de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) possibilité pour toute personne, ayant au moins trois ans d'expérience salariée, non salariée ou bénévole, de solliciter l'obtention d'un diplôme, peut permettre un élargissement du vivier de recrutement nécessaire aux différentes disciplines enseignées et l'élévation du niveau de qualification. Elle nécessite néanmoins un effort important de l'agent qui doit être

¹⁵ NS DGER/MISSI/N2011-2164 du 28 novembre 2011 Stages en entreprise à destination des enseignants et formateurs de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics

accompagné, tant à l'intérieur du dispositif VAE lui-même comme cela est prévu, que dans son établissement d'exercice.

Les possibilités de proposer – ou de donner accès à - des formations qualifiantes pour les personnels, dont certaines en partie à distance, doivent être envisagées et/ou renforcées. Ces dispositifs devraient être davantage développés et promus auprès des personnels en poste. Le développement des nouveaux MASTER peut y concourir.

1.3.2. L'accès aux concours et les possibilités de promotion

Si la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP), s'est largement développée depuis 2012 dans bon nombre de concours de recrutement (concours réservés, concours internes) et a permis de valoriser des parcours divers, elle nécessite une formation spécifique, un accompagnement auprès des agents, pour leur permettre de mettre en avant et de valoriser au mieux leur expérience professionnelle. L'appui en ce sens doit être poursuivi, non seulement au titre de la préparation au concours lui-même, mais aussi plus globalement de l'analyse réflexive sur l'exercice du métier qu'il permet.

Il n'en demeure pas moins des difficultés d'accès aux concours du fait que les postes (concours internes) ne sont pas ouverts chaque année au titre de chaque section. Une anticipation des ouvertures de concours, assortie d'une planification sur quatre ou cinq ans des différents concours (externe, interne, réservé...) est une demande récurrente qui permettrait pourtant aux agents de mieux s'y préparer sur une période élargie.

Enfin, l'accès à une préparation à l'agrégation devrait être facilitée et encouragée. En cas de réussite au concours, les enseignants peuvent alors envisager de nouvelles missions ou fonctions à plus ou moins long terme : enseignant dans les classes Post BTS/DUT préparatoires aux écoles d'ingénieur ou vétérinaires, inspecteur de l'enseignement agricole... mais cela reste des opportunités limitées en nombre.

1.3.3. Le suivi des agents et les bilans de compétences

Au sein du MAAF, le suivi de carrière des agents est assuré par les IGAPS¹⁶, coordonnateurs d'avancement de tous les personnels du ministère, mais n'est pas obligatoire pour les enseignants. Ce suivi peut néanmoins se faire ponctuellement pour des raisons liées à des souhaits d'évolution de carrière. Si des échanges existent et sont structurés entre IGAPS et inspection de l'enseignement agricole, ils devraient être renforcés pour les enseignants et formateurs pour assurer un meilleur suivi et une meilleure anticipation des évolutions de carrière.

Une des difficultés que rencontrent les enseignants qui souhaitent changer de métier, est la capacité de définir clairement les compétences qu'ils ont développées dans le cadre de leur activité professionnelle. Or, celles-ci sont nombreuses dans un métier qui s'est diversifié et complexifié. En outre, les enseignants ont souvent des compétences acquises de façon plus informelle, insuffisamment mises en avant. La possibilité que les enseignants puissent bénéficier de bilans de compétence au sein même de leur ministère de tutelle, pourrait être envisagée de manière plus systématique pour ceux qui en expriment le besoin en vue d'une évolution de carrière. Ils pourraient aussi être encouragés à mieux identifier les fonctions et missions d'autres emplois (postes d'encadrement, en services déconcentrés,...), par exemple par la réalisation de « stages » auprès de ces personnels.

¹⁶ Inspecteurs Généraux d'Appui aux Personnes et aux Structures

1.3.4. Les reconversions par la gestion des emplois et des compétences

La formation continue des personnels ne peut avoir comme seule finalité l'adaptation à l'emploi ou les possibilités d'évolution de carrière. Elle doit aussi prendre en compte la dimension personnelle de l'agent, son épanouissement et son bien-être au travail. L'émergence ou le développement de dispositifs de prévention des situations de fatigue, de démotivation, d'inaptitude et de suivi des conditions de travail paraît, en ce sens, indispensable. Tout enseignant doit pouvoir disposer des moyens de réfléchir à son avenir ou de prendre du recul par rapport à son métier.

La possibilité pour un enseignant, sur la base du volontariat, de changer de public (élèves, apprentis, adultes) peut permettre de dynamiser sa carrière, en diminuant le sentiment de lassitude et de routine provoqué par une faible mobilité et une confrontation à un type de public unique sur l'ensemble d'une carrière. L'engagement de certains enseignants confirmés dans des activités nouvelles, envisagé sur la durée, comme des fonctions de tuteur, contributeurs de GAP¹⁷,... permet aussi de diversifier les pratiques et de rompre les habitudes ; il permet aussi de s'assurer un capital d'enseignants engagés dans la réflexion pédagogique et qui peuvent alors en constituer le relais.

Les possibilités de faire reconnaître une « double compétence » peuvent également permettre de diversifier le champ d'activité. Elles nécessitent néanmoins un accompagnement comme condition à leur réussite.

La reconversion des personnels dans l'enseignement se pose également : si des dispositifs¹⁸ ont pu être mis en place pour des reconversions, suite à des évolutions dans certaines disciplines, ils restent marginaux et se font parfois dans des conditions personnelles difficiles, remettant en cause l'identité professionnelle de ces enseignants. Ces questions demanderont encore à l'avenir une grande attention, en apportant l'appui nécessaire aux personnes concernées.

Plus globalement, les parcours professionnels des enseignants, le développement des « secondes carrières » doivent être une préoccupation dans le Ministère, compte tenu de l'allongement de la carrière professionnelle, des évolutions rapides du métier et nécessitent d'être envisagés de façon anticipée.

2- Le diagnostic des besoins et la construction des réponses

2.1 Un système d'émergence des besoins qui n'a pas encore totalement intégré toutes les évolutions de l'appareil de formation

Si l'on analyse les formations réalisées aujourd'hui par les agents, on peut constater que le besoin de se former apparaît essentiellement dans deux situations :

- Une adaptation aux modifications structurelles : rénovation des diplômes, ouverture de classe, nouvelle discipline enseignée. Les formations les plus suivies restent les actions d'accompagnement thématiques portant sur les épreuves terminales d'examen, plutôt que les formations à la pédagogie dans lesdites filières, ce qui peut inquiéter sur la logique à court terme des agents formés et fait porter beaucoup de poids sur le pilotage de la formation par l'évaluation. Le nombre important de professeurs impliqués dans des ateliers de ce type est lié aux nombreuses rénovations de diplômes qui ont eu lieu dans les différentes voies de formation ces dernières années : voie professionnelle, BTSA, processus LMD...

¹⁷ Groupes d'Animation et de Professionnalisation

¹⁸ Note de service SG/SRH/SDDPRS/N2011-1086 du 5 mai 2011 : Mise en œuvre des parcours de professionnalisation au MAAPRAT

- La participation à des réseaux structurés thématiques ou disciplinaires qui se sont construits au fil du temps dans des espaces institutionnels variés : GAP, réseau informatique, professeurs documentalistes, enseignants d'Education socioculturelle, d'Education physique et sportive ...

Une troisième occurrence d'émergence du besoin de formation apparaît liée aux difficultés ressenties par certains enseignants face aux évolutions des publics accueillis, plus souvent diagnostiquées dans un collectif.

Ces deux situations ont un point commun et une profonde différence. Dans les deux cas la volonté de formation est générée par la situation de l'agent : c'est parce qu'il prépare les élèves à une épreuve que l'enseignant participera à la session d'accompagnement, parce qu'il est enseignant en EPS qu'il fera partie du réseau. Dans le premier cas c'est un moment très ponctuel, alors que dans le second c'est un engagement sur le plus long terme dans un processus de formation continuée.

On constate dans ce second cas qu'il se développe une « propension » à se former, alors que dans le premier le temps de formation est en fait plus un moyen de réguler des pratiques. Il est dommageable, tant pour le système que pour les personnes, que des enseignants en difficulté parfois isolés qui ne sont pas dans l'une ou l'autre de ces situations ne puissent pas être identifiés précocement et accompagnés dans un processus de formation qui pourrait concourir à éviter des situations de crise ou de difficulté professionnelle.

Par ailleurs, le développement du travail en équipe fait apparaître de nouveaux besoins de formation transversaux s'adressant non plus à un agent mais à l'équipe pédagogique en tout ou partie.

On peut donc identifier quatre grandes familles de besoins de formation :

- des besoins disciplinaires stricts (connaissances, didactique et pédagogie) qui peuvent aussi être liés à la réglementation et à la mise en œuvre de nouvelles normes (référentiels de formation ou de certification-évaluation) ;
- l'amélioration de la connaissance du système et des enjeux politiques du MAAF, de l'enseignement agricole et de ses missions, de celles de l'enseignant et de son action dans un EPLEFPA et un territoire ;
- le perfectionnement des pratiques professionnelles : traditionnellement perçues comme didactiques et pédagogiques et qui s'élargissent aux dimensions éducatives et aux compétences liées au travail en équipe et à la conduite de projet ;
- compte tenu de l'allongement de la carrière des enseignants, la dimension du bien-être au travail et les dimensions psychologiques de l'activité qui prennent et sont amenées à prendre encore plus de place dans le métier.

2.1.1 Une priorisation des besoins perfectible

Dans la situation actuelle, les acteurs mobilisés pour l'identification et l'analyse des besoins sont multiples. Dans un raisonnement où le volume de formation reste sensiblement constant, il est nécessaire d'améliorer d'une part la détection des besoins et d'autre part de les hiérarchiser. Pour cela, il paraît donc important de repérer les différents acteurs susceptibles de faire émerger les besoins prioritaires.

▪ **Le rôle de l'inspection et l'expertise en matière de besoins de formation**

Par sa présence sur le terrain auprès des personnels comme pour les études et expertises qu'elle mène de façon plus transversale, l'inspection de l'enseignement agricole est à même d'apporter un éclairage sur les besoins de formation.

A travers les rapports transversaux, par le repérage des difficultés récurrentes dans l'exercice du métier, des initiatives qui peuvent être transférées, des leviers identifiés, l'inspection est à même d'identifier des problématiques de formation.

L'ensemble des observations réalisées par les inspecteurs lors de leurs missions et donnant lieu à des rapports ponctuels, individuels, sont de nature, par le dialogue instauré avec l'agent à faire émerger des besoins voire des urgences de formation. Il est cependant difficile d'identifier ainsi tous les besoins individuels. De plus, cette approche très individualisée des besoins ne peut aboutir à une gestion différenciée des parcours de formation par manque d'outils de remédiation.

▪ **Le repérage de proximité par les équipes de direction**

Les encadrants de premier niveau des enseignants en établissement, directeur adjoint chargé de formation scolaire, directeur de centre, peuvent repérer des besoins de formation. Mais il n'existe pas d'espace actuellement pour eux pour accompagner l'enseignant à s'engager dans un processus. De la même façon, la relation de cet encadrant de premier niveau avec l'inspection souffre de la rigidité des procédures.

▪ **La mobilisation du système national d'appui (SNA)**

Les établissements du SNA, pour établir leur offre de formation, se basent à la fois sur des données très globales des besoins de formation mais également sur des demandes ponctuelles des différents acteurs du système. Or ces demandes ne peuvent être entendues et comprises par les établissements qu'en fonction de leurs compétences respectives. Il semble important de fonctionner de façon plus systémique pour que la dimension ingénierie de formation puisse répondre plus largement aux demandes en s'appuyant éventuellement sur des acteurs extérieurs quand la compétence spécifique n'existe pas dans le système.

2.1.2 Des fragilités du système d'émergence encore perceptibles

Au fil des évolutions structurelles des EPLEFPA, les lieux et moments où pourraient s'envisager les enjeux de formation se sont dilués dans différentes commissions, Conseil de l'éducation et de la formation (CEF), Conseil intérieur et d'administration. Le rôle du responsable local de formation (RLF) est devenu essentiellement un facilitateur d'accès à l'information, mais ne dispose pas en général du poids institutionnel pour impulser une stratégie de formation.

Cette même ambiguïté existe au niveau régional au niveau des DRAAF/SRFD en ce qui concerne les fonctions des Délégués régionaux à la formation continue (DRFC). En effet, le plus souvent non issus du milieu enseignant, ils ne disposent pas toujours d'outils opérationnels pour analyser les besoins spécifiques des personnels des EPLEFPA et envisager la réponse *ad hoc*, même s'ils ont la volonté de développer une stratégie de formation adaptée.

2.1.3 La dimension collective des besoins de formation

L'importance accrue des espaces d'autonomie dans les établissements, l'orientation vers un enseignement plus « individualisé » ou différencié permettant une adaptation à un public plus diversifié, ont fait naître le besoin de formation collective des équipes autour de problématiques particulières. Des réponses ont été

apportées de façon efficace par des formations ou accompagnements spécifiques sur site qui se sont particulièrement développées ces dernières années.

Ces actions, comme cela a été noté dans le cadre des réseaux, font parfois aussi émerger des besoins de formations individuelles, en mettant en évidence certaines lacunes ou faiblesses.

On peut s'interroger sur les relais qui peuvent être trouvés pour assurer la diffusion de ces formations, qui si elles sont performantes, mobilisent des moyens importants pour un nombre limité de formés.

2.1.4 L'analyse des besoins pour proposer des réponses adaptées

Le recensement des besoins n'est pas suffisant pour construire une offre de formation. Le nombre d'opérateurs en jeu, chacun avec des logiques différentes, voire divergentes, est susceptible de faire émerger des besoins en grand nombre qu'il est ensuite difficile de traiter pour que des réponses pertinentes soient construites dans le cadre des moyens disponibles.

De plus, l'expérience de ces dernières années concernant les actions proposées dans le cadre des rénovations, a montré que les demandes de formation qui ont émergé n'ont pas toujours conduit ensuite les agents à s'inscrire aux sessions offertes. Dans d'autres cas, des besoins ponctuels relatifs à un problème posé ont émergé, les personnels attendant une grande réactivité dans la réponse.

Cela traduit la difficulté à produire une offre adaptée de réponses tout autant que sur le moment choisi pour la conduire. Une étape importante d'analyse des besoins est indispensable dès lors qu'un grand nombre de personnes est concerné et elle doit mobiliser une ingénierie efficace pour la construction des réponses à envisager sur un pas de temps plus ou moins long qu'il s'agit aussi de définir.

La professionnalisation des opérateurs doit intégrer le développement de cette capacité d'analyse des besoins, qui va au-delà de leur recensement, afin d'envisager les réponses les mieux adaptées, leur priorité et leur temporalité.

2.2 La diversification des modalités de réponses apportées et des compétences mobilisées

Pour tout un ensemble de raisons, la situation classique de stage de formation sur une période de plusieurs jours en un lieu spécifié – et parfois très éloigné du domicile des personnels – ne paraît plus la réponse la mieux adaptée en matière de formation continue. D'autres modalités sont donc à rechercher – et ont déjà émergé - en diversifiant les possibilités de réponses et les compétences mobilisées.

2.2.1 MOOC et FOAD¹⁹ : de nouvelles technologies à intégrer ?

Le développement des technologies de l'information fait émerger des modalités nouvelles de formation (les MOOC) ou reconsidérer des formes déjà éprouvées comme les Formations ouvertes et à distance (FOAD).

Ces modalités de formations présentent l'avantage de s'adresser à un public large, à distance, de pouvoir se faire au domicile ou tout autre lieu et facilitent donc l'autoformation. Par contre, elles supposent un suivi très régulier et un effort personnel important. L'expérience des FOAD a montré qu'il était nécessaire, dans ces

¹⁹ MOOC : Massive Open Online Courses (Cours en ligne ouverts et massifs) ; FOAD : Formation ouverte et à distance

conditions, d'y inclure des regroupements en présentiel, permettant la confrontation des expériences et la réflexion sur les projets pédagogiques mis en œuvre. Ceci est particulièrement important pour les enseignants de l'Enseignement Agricole qui se trouvent souvent seuls à exercer dans leur discipline dans les établissements et sont demandeurs de rencontre entre pairs. La question de la disponibilité sur le temps long est aussi un frein potentiel à ce type d'action.

Le développement actuel de formations par l'intermédiaire des MOOC, en universités et en grandes écoles, laisse à penser que dans un futur proche les nouveaux enseignants seront plus habitués à ce genre de pratique. L'utilisation de MOOC en formation continue peut donner la possibilité d'acquérir des connaissances dans des domaines pointus - en vue ou non d'une qualification- . Le développement de tels « cours » dans les établissements d'enseignement supérieur du Ministère pourrait alors constituer un support potentiel utile pour les enseignants et formateurs. Au delà, l'origine de plus en plus diverse de ces cours à l'avenir et la mise à disposition en ligne imposera certainement d'expertiser leur pertinence, les établissements nationaux d'appui tout comme l'inspection de l'enseignement agricole pouvant y contribuer.

Les contraintes en terme de disponibilité et de mobilité associées au développement des technologies basées sur l'utilisation du numérique permettent d'envisager un développement de formations ouvertes et à distance, combinant les modes d'apprentissage adaptés (ce que l'on trouve aussi sous l'appellation de « **formations hybrides** »), en associant des regroupements en présentiel et de la formation à distance. Pour l'enseignement agricole, ce type de formation présente en outre un intérêt particulier compte tenu de l'éloignement des établissements entre eux et avec les sites de formation potentiels. Elles nécessitent néanmoins une ingénierie pour leur mise en place et une professionnalisation des opérateurs impliqués, tant pour la construction des outils que la mise en place de la formation et son suivi.

Un exemple de dispositif de ce type de formation ouverte et à distance existe au ministère de l'agriculture, à destination essentiellement des formateurs de CFA-CFPPA (bien qu'ouverts aussi aux enseignants – mais assez méconnu) ; il s'agit du dispositif TutoFOP²⁰.

2.2.2 La diversification des réponses et des moyens de formation

On l'a déjà mentionné, la situation classique des stages de formation, tels qu'ils ont longtemps été pensés, ne saurait être la solution unique de formation, ni la plus pertinente et efficace. La taille de l'enseignement agricole, l'extension des formations sur le territoire tout comme la diversité des besoins ou le faible nombre d'opérateurs mobilisables – notamment dans le SNA - rendent difficile la possibilité de répondre pour tous les personnels et en tous lieux de façon uniforme.

On peut donc envisager que les réponses apportées puissent être diversifiées et **mobiliser des acteurs divers** :

- intervenants extérieurs : services déconcentrés du MAAF, autres ministères, instituts techniques, organismes de recherche – universitaires ou techniques - notamment pour l'appropriation de compétences dans des domaines professionnels ;
- formations académiques de l'Education nationale, pour des formations et des disciplines identiques à celle du MAAF (baccalauréat général S) ou des problématiques similaires (prise en compte des élèves Dys,...) ;
- développement de liens privilégiés avec l'enseignement supérieur agricole pour répondre à des besoins spécifiques ;

²⁰ <http://www.tutofop.educagri.fr/>

- identification de ressources et de compétences locales au niveau de l'EPLEFPA et du territoire ;
- participation à des colloques, universités d'été,... en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation ...

On ne peut sous estimer par ailleurs les possibilités importantes d'**autoformation** que les enseignants mobilisent déjà grâce aux nouvelles technologies, à la richesse et à la diversité des ressources disponibles. Dans l'enseignement agricole, le **site Chlorofil** destiné aux personnels, pourrait jouer un rôle plus important et constituer un vecteur d'autoformation en mettant en ligne, en les organisant, des ressources ciblées dans les domaines disciplinaires, pédagogiques et éducatifs, permettant de faire également le lien avec la recherche.

Enfin, les enseignants sont également demandeurs de pouvoir réaliser des **échanges de pratiques**, des confrontations croisées entre pairs. Ces actions trouvent néanmoins assez vite leurs limites sans un tiers capables d'amener à une véritable analyse de ce qui se fait.

Ainsi, depuis quelques années, se sont développées des **actions d'accompagnement** collectives par les équipes du SNA. Plus ponctuelles, en réponses souvent à des questions soulevées dans la gestion des groupes, la prise en charge de la diversité des publics, les évolutions du métier,... elles permettent une **analyse réflexive** des pratiques. Limitées néanmoins à quelques équipes chaque année, elles ne constituent qu'une réponse ponctuelle à ces besoins, néanmoins utiles pour la confrontation entre des pratiques et difficultés de terrain avec des approches plus théoriques issues de la recherche.

D'autres modalités d'appui à des enseignants de façon individuelle, en lien avec des difficultés ponctuelles comme IDEDACT, dispositif porté par l'ENFA, ont pu aussi être mobilisées. Elles peuvent constituer des réponses adaptées à ces besoins spécifiques.

2.2.3 La diffusion d'actions innovantes

Les GAP (Groupes d'animation et de professionnalisation), constitués d'enseignants volontaires travaillant avec des formateurs de l'ENFA, assurent une réflexion pédagogique ou didactique dans un champ disciplinaire ou transversal (ex : Dys). On attend qu'ils soient « porteur(s) d'innovation pédagogique »²¹ et constituent un « dispositif d'appui à la professionnalisation des acteurs de l'enseignement agricole, qui s'inscrit dans les actions du Système national d'appui ». La dimension recherche-action de ces groupes peut être particulièrement mobilisée en envisageant la valorisation et la diffusion des productions.

Enfin, de nombreux enseignants sont engagés aux côtés d'autres personnels (directeurs d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques, ...) dans des actions relevant des réseaux thématiques de la DGER, partie prenante du SNA²², dont on attend qu'« ils constituent un cadre privilégié pour initier des projets innovants ». Si ces réseaux sont très actifs et assurent une réelle dynamique, en particulier pour les équipes engagées, la visibilité de leurs actions pourrait être améliorée, au bénéfice du plus grand nombre.

²¹ NS DGER/MISSI/N2013-2039 du 20 mars 2013 : Groupes d'animation et de professionnalisation

²² NS DGER/MISSI/N2009-2031 du 17 mars 2009 : Note de présentation du Système national d'appui à l'enseignement agricole

2.2.4 La présence de relais en matière de formation : la nécessité de professionnaliser et de légitimer l'action des formateurs mobilisés

La structuration de l'enseignement agricole, la dispersion des établissements et des formations dans leur diversité sur l'ensemble du territoire national – et régional –, la localisation des établissements du SNA et le nombre de formateurs mobilisables constituent des freins à la réalisation de formations et font régulièrement envisager des possibilités de « démultiplication » d'actions de formation par des enseignants. Si cette perspective peut s'avérer intéressante, elle nécessite de considérer les conditions de sa réussite.

L'expérience des « personnes ressources » dans le cadre de la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle est, à cet égard exemplaire : choisies par les DRAAF/SRFD, reconnues par l'institution – y compris sur un plan matériel – ces personnes ont participé à des actions nationales de formation-information et disposé des outils construits collectivement pour assurer ensuite en région l'appropriation des nouvelles orientations, ce qu'elles ont assuré de façon efficace. Au-delà, pourtant, les possibilités d'intervention ont montré leurs limites, tant du point de vue de la disponibilité en temps nécessaire et aux compétences à manifester pour un résultat pertinent.

Par ailleurs, le ministère, dans le cadre de la gouvernance unique de formation des personnels, a mis en place un dispositif de « formateurs internes »²³, structuré en réseaux et prévoyant la formation nécessaire à leur professionnalisation²⁴. Ce dispositif est resté peu mobilisé, sauf de façon ponctuelle, dans l'enseignement agricole et n'y a pas fait l'objet d'une structuration particulière. Or, l'engagement d'enseignants et de formateurs dans des actions de formation ou de démultiplication, nécessite de concevoir un dispositif opérationnel dans la durée. Le métier d'enseignant n'est pas celui de formateur d'enseignant (ou de formateur). Il est donc nécessaire de les professionnaliser à l'ingénierie de formation comme à l'animation de groupes d'adultes ou à l'analyse de pratiques, de valider leur expertise et de leur donner un statut. L'exercice du métier particulier devant des apprenants (élèves ou apprentis) nécessite que soit aussi pensée la disponibilité nécessaire (gestion des absences en matière de « face à face élèves ») à l'exercice de telles missions.

2.2.5 L'ingénierie pour la construction des réponses

Les différents dispositifs évoqués montrent l'importance, pour optimiser la formation, d'en concevoir avec soin les modalités, les acteurs et la temporalité. Dans le cas d'adaptation aux attentes du métier ou à des fonctions particulières, on doit s'attacher à ce que les formations mises en place garantissent *a minima* une amélioration des pratiques. Elles impliquent donc toujours une ingénierie suffisante qui prenne en compte ces dimensions pour construire les réponses les plus adaptées.

Les capacités d'ingénierie doivent donc être développées pour les opérateurs qui sont – ou seront - en charge de ces constructions.

Le rôle du SNA doit être aussi pensé en fonction de cette nécessité, en le mobilisant plus particulièrement en appui à cette ingénierie de formation.

Le prochain Master MEEF dans sa mention « Ingénierie de formation » pourrait aussi être concerné par la professionnalisation nécessaire pour les personnels impliqués, en permettant des acquisitions spécifiques dans ce domaine (analyse de pratiques, accompagnement, ...)

²³ NS SG/SRH/SDDPRS/N2011-1155 du 27 septembre 2011 : L'appel à candidatures de formateurs internes pour assurer la professionnalisation des agents du MAAPRAT est conforté par la constitution de réseaux thématiques, la mise en place d'une offre de formation à leur usage et par de nouvelles modalités de mobilisation et de rémunération.

²⁴ NS SG/SRH/SDDPRS/N2011-1188 du 7 décembre 2011 : Présentation du dispositif de professionnalisation au bénéfice des formateurs internes

2.3 La nécessité de donner plus de visibilité à l'ensemble du système.

Pendant longtemps l'offre de formation était structurée autour d'un catalogue national de stages proposés par les différents établissements nationaux d'appui (ENA), complété par une offre régionale, et organisé en amont en s'appuyant sur les remontées locales depuis les établissements. Cette organisation temporelle créait des temps forts sur le thème de la formation.

Aujourd'hui les modalités de formation ont évolué et se sont adaptées aux évolutions sociétales : réponses au fil de l'eau, formations sur site, nouvelles modalités d'information des agents (dématérialisation), sans que les modalités de diffusion de cette offre ne soit repensée de façon explicite. Ainsi, l'outil « SAFO » utilisé dans le cadre de la formation des personnels, constitue un outil efficace de traitement et de suivi pour l'administration mais est peu convivial, avec une faible visibilité pour les agents. Les liens dans l'espace de recherche sont parfois unidimensionnels et la recherche d'un type de formation peut s'avérer délicate même quand l'offre existe. Aussi, lorsque des activités de formations ne trouvent pas leur public, il n'est pas rare que les formateurs des ENA informent directement les enseignants via les conférences de Mélagri , procédé louable mais aléatoire qui traduit bien le manque d'impact de SAFO en termes d'affichage de la dynamique de formation.

Les observations sur le terrain montrent une grande méconnaissance du SNA, de ses fonctions et des réponses qu'il peut apporter aux enseignants, tout autant que de l'ensemble des dispositifs existants qui pourraient être mobilisés.

Les personnels méconnaissent ainsi souvent assez largement tant les modalités de gouvernance et de pilotage qui régissent le système, l'organisation nationale et/ou régionale en matière de formation continue et ce qu'ils peuvent en attendre, les établissements ou structures qui peuvent être mobilisées et leurs rôles.

Globalement, s'impose donc la nécessité de mieux présenter l'offre globale en matière de formation continue et sa mise en relation avec l'émergence des besoins.

3- La gouvernance et le pilotage aux différents niveaux

3.1 La gouvernance unique depuis 2011, des pistes d'améliorations

3.1.1 Une gouvernance unique encore neuve qui doit imposer une convergence des logiques de fonctionnements en vue d'une logique commune

Depuis 2012 est mis en place un pilotage unique de la formation continue de tous les agents du Ministère de l'Agriculture²⁵. Selon le bilan social du MAAF 2012, la mutualisation des moyens et l'offre décloisonnée ont favorisé une forte augmentation du volume global de formations entre 2011 et 2012, près de 18% dans l'enseignement agricole. Elle a permis de mieux répondre aux besoins de formations imposés par les rénovations et les nouveaux défis des politiques éducatives. Toutefois, dans sa contribution à la concertation sur la loi d'avenir, la Mission de la stratégie et des systèmes d'information de la DGER (MISSI) évoquait

²⁵ NS SG/SRH/DDPRS/N2011-1161 du 5 octobre 2011 : Note d'orientation pour la formation continue des personnels en 2012-2013-2014

deux points de vigilance : la prise en compte des besoins spécifiques des agents et la mobilisation des Délégués régionaux à la formation continue (DRFC) qui, pour beaucoup, connaissent peu l'enseignement.

Si la gouvernance unique connaît donc des résultats quantitatifs encourageants et une gestion des moyens optimisée, la question de l'analyse des besoins à partir des attentes des niveaux local et régional, et la question du pilotage d'ensemble d'un dispositif efficace de formation continue des enseignants restent posés.

De plus, il est difficile en région de faire vivre le volet enseignement du Document Régional de Formation (DRF), faute de pouvoir anticiper les besoins de formation au même rythme que la préparation du dialogue de gestion du BOP 215. Le budget unique impose la prévision des dépenses en fonction des priorités des besoins fixés en amont.

Le DRFC, qui a la maîtrise budgétaire, est alors confronté aux logiques de fonctionnement des différents acteurs - de l'enseignant aux services de la DGER - et a une visibilité limitée sur la formation continue des enseignants, contrairement aux autres services qui définissent des axes stratégiques de formation à partir d'« une approche GPEC²⁶ afin de mieux anticiper les besoins compétences/formation du ministère », approche qui n'existe pas dans l'enseignement agricole. Le rôle du DRFC est parfois vu davantage comme celui du facilitateur, voire du « payeur », en assurant le relais entre les différents partenaires et l'enregistrement des demandes, que comme l'acteur capable d'avoir une vision stratégique transversale et budgétaire.

Pour que cette gouvernance puisse développer une logique commune de formation continue, il semble pertinent d'élaborer une véritable politique concertée et collaborative de formation continue pour les enseignants et renforcer le niveau régional dans l'articulation des besoins et des moyens.

3.1.2 L'élaboration d'une véritable politique concertée et collaborative.

Avec la perspective de la formation tout au long de la vie, se profilent de nombreux défis. L'efficacité de la gouvernance s'avère essentielle et doit reposer sur des démarches collaboratives et décloisonnées.

La gestion unique des moyens financiers et l'utilisation de l'outil SAFO, même s'il est perfectible, imposent la maîtrise de l'ingénierie de formation en amont et l'élaboration d'un plan régional de formation avec tous les besoins identifiés et les actions finançables.

Cependant, malgré les outils stratégiques de pilotage, les projets de mise en œuvre des politiques éducatives, avec formation des agents, arrivent encore au fil de l'eau tout au long de l'année et posent des difficultés dans la gestion des moyens en région (formations nationales liées à la RVP qu'il faut finalement déployer en région, appui à diverses actions nationales, égalité femmes/ hommes, formation des AVSI, enseigner le produire autrement, coopération internationale, ...)

Une politique concertée peut répondre aux enjeux de la formation continue en associant tous les acteurs et en les incitant à utiliser les outils existants - en particulier au moment du dialogue de gestion - afin de pouvoir bien identifier les besoins à tous les niveaux, la faisabilité et le financement des réponses.

²⁶ Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

3.1.3 Le renforcement du niveau régional dans l'articulation des besoins et des moyens.

Dans le cadre de la gouvernance unique, le niveau régional devient donc un acteur incontournable, Selon le bilan social du MAAF 2012, « cette rationalisation des moyens, guidée par un objectif de décloisonnement de l'offre de formation continue, engage une nouvelle dynamique du niveau régional, qui explique l'augmentation du volume de formations en 2012 pour le secteur de l'enseignement agricole. »

Les DRAAF se trouvent ainsi impliqués dans le dispositif, au travers de l'élaboration du DRF et le développement des parcours de professionnalisation.

L'émergence des besoins liés à la gestion des ressources humaines et la mise en œuvre de la Formation Tout au Long de la Vie méritent une réflexion sur l'évolution du pôle de formation continue au sein des DRAAF en un véritable Service Régional de Formation Continue des agents. En effet, dans l'enseignement technique agricole, il est censé décliner les priorités définies par la DGER, en s'appuyant sur les orientations retenues par la DRAAF/SRFD et les besoins exprimés par les EPLEFPA (besoins spécifiques des agents et des établissements), en privilégiant la proximité avec les agents.

Le DRFC, en tant qu'échelon de pilotage est appelé à jouer un rôle de premier plan pour promouvoir la politique de formation continue du MAAF et ses orientations stratégiques, désormais intégrées au protocole du dialogue de gestion du BOP 215. Il est aussi important de pouvoir donner au DRFC – ou de renforcer - un rôle dans l'ingénierie de formation, car c'est à lui que revient l'animation du réseau des Responsables Locaux de Formation (RLF) en établissements, la gestion des moyens financiers et surtout l'élaboration du DRF. Si tous ne connaissent pas le système éducatif, ils disposent en revanche pour cela, de l'expertise sur la formation tout au long de la vie.

Le Projet Régional pour l'Enseignement Agricole public (PREAP), outil de pilotage régional, doit aussi se doter d'un axe sur la formation des enseignants et pourrait être utilisé lors de la préparation des expertises emploi afin d'optimiser les compétences potentielles existantes en région, notamment celles acquises en formation continue. L'outil SAFO pourrait, à ce titre, évoluer en outil d'analyse et de pilotage de référence : il présente en effet l'avantage de recenser les agents (titulaires, ACEN ou ACB) et donne des informations sur les domaines de compétences des enseignants (matières enseignées, niveaux de formations dans lesquelles ils exercent, formations continues suivies).

Le travail en réseau des RLF et des établissements, mené par les DRFC, en lien avec les SRFD, s'avère incontournable, en particulier pour favoriser l'accès à l'offre de formation interministérielle transverse : santé au travail, risques psychosociaux, gestion du stress, gestion du temps, prévention des discriminations, formation au secourisme, habilitation électrique, bureautique, cours de langue... Les demandes d'inscriptions des enseignants à ces formations augmentent progressivement.

3.2 La mise en œuvre d'une véritable gestion des ressources humaines au niveau local

3.2.1 La formation des personnels, une composante à intégrer dans la conduite stratégique de l'établissement

Les orientations stratégiques d'un établissement peuvent être structurées et pilotées grâce à des outils variés tel que le projet d'établissement, les différentes démarches qualités (Charte de qualité des CFA-CFPPA, certification), les labels (Agenda 21, lycée des métiers)... Ces outils qui portent les priorités définies par les équipes doivent également intégrer les éléments contextuels locaux, les orientations nationales et s'articuler avec le projet régional.

Dans ce cadre, la formation doit être considérée comme un véritable levier d'accompagnement du changement impulsé par les projets. Par ailleurs, la réalité du métier d'enseignant /formateur confrontée à des éléments contextuels particuliers, accentue la diversité des besoins en compétences. La réussite des projets engagés et la qualité du service passe donc par une valorisation des compétences existantes et par leur enrichissement.

3.2.2 Le plan local de formation: un outil de dialogue social

Les EPLEFPA peuvent bénéficier du dispositif établi par la Note de service du 20 mars 2012²⁷: présence d'un Responsable Local de Formation (RLF), nécessité de bâtir un Plan Local de Formation (PLF) et réunion de la commission locale de formation (CLF) des personnels. Ce dispositif reste balbutiant, les directeurs d'EPLEFPA ne semblant pas avoir pris toute la mesure des enjeux. Beaucoup doivent encore élaborer, formaliser un PLF et peu d'entre eux ont constitué la CLF. Cependant, elle ne prévoit pas son articulation avec les autres instances déjà en place dans l'EPLEFPA hormis le conseil d'administration.

En revanche, le Responsable Local de Formation, bien présent dans les EPLEFPA, s'efforce d'informer, animer, coordonner et faire remonter les besoins. De plus en plus, les directeurs adjoints sont sollicités pour porter cette fonction – ou celle de référent - afin d'impulser la stratégie et de montrer les enjeux de la formation continue.

Pourtant, les questions de formation sont régulièrement abordées selon les situations dans les conseils d'administration, les conseils de centres, le conseil de l'éducation et de la formation, la Commission Hygiène Sécurité Conditions de Travail ...Ce thème est alors plus souvent abordé sous l'angle de l'information en terme de besoins exprimés voire de réponses apportées plutôt que de prospective et de négociation. Pourtant, ceux qui ont mis en œuvre un dispositif plus construit le considèrent comme un outil stratégique et de management important.

La négociation d'un véritable plan de formation avec les représentants de personnels - comme cela se pratique dans le secteur privé – pourrait constituer un véritable outil de dialogue social. A ce titre, l'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle des salariés du 14 décembre 2013 renforce cette obligation.

Cet aspect pourrait être renforcé par la nécessité de s'appuyer sur les projets d'établissements pour conduire des actions de formation, tel que cela est proposé dans l'axe 9 du projet stratégique de l'enseignement agricole.

3.2.3 Les conditions pour créer un « établissement apprenant »

▪ La formation : un puissant levier de motivation des équipes

Un des obstacles récurrents au changement et/ou générant des difficultés dans l'exercice du métier le plus souvent cité par les enseignants et formateurs est le manque de formation. Il est essentiel pour l'encadrement de prendre en considération cette composante, de l'analyser et d'apporter des réponses. Cette démarche est de nature à engager le dialogue social, à témoigner d'une reconnaissance aux personnels et par la même de favoriser leur motivation.

²⁷ NS DGER/MISSI/N2012-2036 du 20 mars 2012 : Rôle du responsable local de formation dans le dispositif de formation continue des personnels de l'enseignement technique agricole public

Les réponses en matière de formation ne sont pas toujours à rechercher à l'extérieur de la structure. La valorisation des compétences internes a également des conséquences positives sur la motivation des personnels et favorise plus sûrement le développement des dynamiques internes.

- **La valorisation des compétences existantes.**

Le développement d'un établissement apprenant passe d'abord par la valorisation des ressources disponibles localement. Il peut s'agir de valoriser les compétences au niveau de l'ensemble de l'EPLFPA. (Expertise en ingénierie de la formation, Produire autrement...) en allant au delà des clivages qui sont quelques fois installés entre les différents centres de l'établissement. Le repérage et la valorisation des compétences par la Direction sont de nature à les légitimer et à faciliter leur mobilisation localement.

L'organisation des EPLFPA en réseau peut permettre également d'augmenter le potentiel de l'expertise disponible.

Les établissements doivent développer la mise en place de tutorat pour l'accueil des nouveaux enseignants et formateurs, et le recours aux personnes ressources au sein des EPLFPA par l'ensemble de la communauté enseignante de l'établissement. Les retours de formation des agents peuvent être l'occasion d'une valorisation en équipe et d'une mise en perspective au regard des problématiques locales.

3.2.4 La mise en place d'un management favorable à l'émergence des besoins de formation

L'équipe de direction de l'EPLFPA doit s'impliquer dans l'émergence et l'identification des besoins, qu'ils soient individuels ou collectifs (autour de problématiques communes ou dans le cadre des démarches de projet).

La récente enquête TALIS réalisée par l'OCDE²⁸ en 2013 confirme la pertinence de cette orientation : elle a recensé les postures/actions « payantes » pour la fonction de direction d'un établissement en vue d'améliorer les résultats des élèves. L'une d'elles mentionne : « planifier les objectifs et le programme de l'établissement ainsi que le plan de formation continue ».

Si l'on peut considérer que l'évaluation régulière des compétences est un « outil managérial » pertinent de gestion des ressources humaines, il devrait être mobilisé dans le cadre d'un entretien de formation pour les enseignants ou professionnel pour les formateurs. Ces entretiens peuvent conduire à l'émergence de demandes de formation ou à l'expression de besoins individuels ou collectifs. L'harmonisation des méthodes et des outils utilisés nécessite de professionnaliser les personnels encadrants à ce sujet.

La difficulté pour le directeur d'EPLFPA réside aussi dans la synthèse des informations brutes et l'analyse des besoins à mener pour permettre la construction d'une demande collective et individuelle. Ce travail complexe pourrait être conduit en collaboration avec un professionnel de l'ingénierie de formation.

L'inspection des enseignants et formateurs devrait être également l'occasion d'un échange approfondi entre l'inspecteur(trice), la direction de l'établissement et l'agent pour élaborer ou modifier, en concertation, un plan de formation pour l'agent incluant notamment la dimension pédagogique et disciplinaire.

²⁸ OCDE (2014), Résultats de TALIS 2013 : Une prospective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, TALIS, Editions OCDE, Paris

3.2.5 L'organisation d'un « service de formation » des enseignants et formateurs au niveau local

La note de service du 20 mars 2012 définit les acteurs concernés par la gestion de la formation des enseignants et formateurs, notamment l'encadrement et le Responsable Local de Formation (RLF). Si le RLF assure un rôle d'information ainsi que l'accompagnement administratif des agents, en revanche la complexité de la fonction d'ingénierie a pour conséquence un exercice très variable de ce type de mission selon les établissements.

Pourtant, au sein des EPLEFPA, on trouve des compétences locales en ingénierie (au CFPPA) non mobilisées dans ce type de fonction au bénéfice des équipes. Dans les structures complexes, on peut privilégier le travail en équipe. En lien avec les personnels d'encadrement, le chargé d'ingénierie ou l'équipe chargée d'ingénierie, assure alors l'analyse des besoins liés aux orientations stratégiques, aux projets et aux difficultés de nature collective. Il collecte également l'information brute issue des entretiens individuels pour structurer des réponses formation au niveau local ou régional. On met alors en place l'organisation d'un service formation continue des personnels plus efficace au sein de l'établissement.

La dimension régionale animée par le DRFC peut être mobilisée pour la construction de réponses communes de formation, la valorisation de compétences spécifiques et la professionnalisation des RLF, rendue incontournable dès lors que leur mission se complexifie.

La démarche de construction d'une réponse Formation pertinente au niveau local pourrait être structurée selon la méthodologie suivante :

- L'inventaire et l'évaluation des compétences.
- La définition des besoins individuels et collectifs de compétences.
- L'analyse du besoin et la construction de la demande.
- L'élaboration d'une réponse formation.
- Le suivi et la gestion des formations individuelles et collectives des agents.

En corollaire de cette démarche, les établissements doivent disposer d'un projet construit en matière de formation continue pour leurs personnels et identifier les compétences au regard de fiches de postes, selon les profils attendus.

Chaque EPLEFPA doit tendre vers la mise en adéquation des besoins et du potentiel local des compétences. Pour ce faire, il est incontournable d'assurer les missions dévolues à un service formation. Ceci se fera grâce à la mobilisation des compétences disponibles et la structuration de ce service dépendra du contexte particulier de chaque EPLEFPA et de la nécessaire professionnalisation des acteurs.

3.3 Le développement du suivi et de la régulation du dispositif

Le pilotage unique impose une lisibilité du rôle des acteurs à tous les niveaux, aussi bien les personnes que les structures ainsi qu'une évaluation des actions réalisées, pas tant sur un plan quantitatif qu'au regard des évolutions qu'elle induit au plan personnel ou collectif.

3.3.1 La définition claire du rôle des différents acteurs

La multiplicité des acteurs impliqués dans la formation continue des personnels tant au niveau de la gouvernance et du pilotage que des modalités de fonctionnement, impose que soit précisé le rôle attribué à chacun et clarifié les relations qu'ils doivent entretenir pour la cohérence et l'efficacité du système.

Au niveau national, l'organisation de la gouvernance unique de la formation continue n'apparaît pas toujours clairement. Les prérogatives respectives du secrétariat général – en charge de la gouvernance globale pour l'ensemble des personnels - et de la DGER - par le pilotage qu'elle exerce plus spécifiquement sur la formation et l'accompagnement des personnels de l'enseignement agricole - mériteraient d'être précisées et coordonnées. L'utilisation efficiente des moyens tout comme la mobilisation des acteurs compétents pourraient impliquer que l'on s'attache à mieux les mettre en relation au niveau de la construction des dispositifs et des modalités d'action sur le terrain. Bien que cela ne soit pas sa seule mission, le système national d'appui, par les établissements qui le composent et les réseaux thématiques qui le constituent, participe assez directement à la formation continue des personnels. Ces interventions sont variées : identification de besoins, ingénierie et animation de sessions de formation, production de ressources, apport méthodologique aux équipes, accompagnement, sans que des priorités soient clairement dégagées, tant globalement que pour chacun des établissements considérés. Le pilotage du SNA apparaît aujourd'hui insuffisant pour qu'il puisse répondre à des attentes multiples et dans des modalités adaptées. De plus, bien que les établissements « institutionnels » du SNA soient partie prenante de l'enseignement supérieur, la participation des autres établissements d'enseignement supérieur agricole à l'appui et à la formation des personnels de l'enseignement technique reste mineur. La question du périmètre du « système national d'appui » et du rôle des différents établissements pour répondre aux enjeux de la formation continue est posée.

Cette mise en cohérence des établissements peut également s'appliquer aux ressources produites qui participent aussi à la formation des personnels : dispersées aujourd'hui sur les sites des différents établissements, voire sur des sites satellites, elles gagneraient à être accessibles plus facilement et de manière plus organisée. Le site Chlorofil, destiné aux professionnels de l'enseignement agricole, devrait constituer le pivot de cette mise en ligne.

Les prérogatives respectives de l'inspection de l'enseignement agricole et des IGAPS doivent également être mieux cernées pour les personnels, tout particulièrement pour les enseignants : les IGAPS assurent conseils et appui dans la construction d'un parcours de formation ; pour les enseignants, leur action concerne surtout les reconversions et les mobilités, dans le cadre d'une dynamique du projet professionnel en cours de carrière. Au delà de son expertise notamment disciplinaire et didactique dans des actions de formation, l'Inspection de l'enseignement agricole apporte aussi son appui aux agents et aux établissements. Il pourrait être développé pour la mise en œuvre des outils (PLF), par une plus grande attention portée à l'évaluation des dispositifs mis en place et au suivi du plan local de formation.

Au niveau régional, le rôle des DRFC n'est pas encore bien intégré dans la culture, même au niveau du DRAAF/SRFD. Il reste à mieux préciser son rôle en matière d'ingénierie de formation pour les enseignants, d'animateur de réseau des RLF ou dans la construction du Document régional de Formation. Plus globalement, la place du DRAAF/SRFD doit aussi être prise en considération, surtout dans l'adéquation carte des formations et compétences (ou besoin de compétences).

Enfin au niveau local, le rôle essentiel des directeurs d'EPLEFPA doit être valorisé comme acteur majeur de la formation continue, relayé par le RLF dans la mise en œuvre. Ce dernier doit être mieux valorisé dans ses missions et professionnalisé afin de disposer d'une certaine crédibilité et lui permettre de développer une dynamique de formation au sein de la communauté éducative.

La clarification du rôle de ces différents acteurs et de leurs relations dans le système est un élément essentiel pour la construction d'un dispositif opérationnel permettant l'optimisation des moyens disponibles et l'efficacité de la formation proposée.

3.3.2 La mise en place d'outils de collecte et d'évaluation des actions réalisées

Le bilan social du ministère présente des bilans de la formation continue des personnels chaque année, à partir d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Si des outils de traitement et de suivi existent bien pour rendre compte des actions de formation continue, ils peinent à fournir des informations permettant des réorientations ou des ajustements objectifs.

Les fiches bilans complétées à l'issue des sessions de formation ne fournissent des indications que sur le degré de satisfaction immédiat des stagiaires, sans mise en relation avec ce qui est fait des acquisitions ou des compétences développées lors de ces stages.

L'outil SAFO permet la collecte des actions réalisées, leur quantification et la visibilité des stages réalisés par chaque agent. L'évolution de cet outil pourrait intégrer la prise en compte plus largement des actions au niveau local si l'on tient compte du rôle que l'on entend faire jouer à l'établissement, les indicateurs choisis devant être limités pour permettre un pilotage réactif.

La dimension formation continue devrait être plus nettement intégrée dans les bases de connaissance du personnel, de même qu'il pourrait être envisagé de consacrer plus souvent, voire systématiquement, un item «formation continue» dans les enquêtes consacrées aux enseignants.

La dimension «évaluation» des actions demande aussi que se développe davantage, notamment au niveau des établissements, une culture de l'évaluation en interne (autoévaluations) : les équipes se donnent rarement les moyens de mesurer collectivement l'impact des actions pédagogiques sur les élèves et leur réussite, d'apprécier les évolutions suites aux actions de formation, d'identifier les leviers mobilisés,...

Le suivi budgétaire constitue aussi un outil d'analyse des activités, important au niveau régional. Il doit être mené par le DRFC, avec une information auprès des responsables (DRAAF, chef du SRFD, Chefs d'établissement, RLF, ...).

4- La formation continue, une nécessité pour les personnels enseignants

Les attentes du système éducatif, les évolutions en cours du métier d'enseignant rendent plus que jamais d'actualité la question de la formation tout au long de la vie de ces personnels, tant pour le maintien ou le développement des compétences professionnelles que pour le « bien-être au travail » qui conditionne un exercice serein du métier.

Les enseignants mesurent généralement l'importance de se former, en manifestent l'envie, sans pourtant toujours l'inscrire dans leurs priorités professionnelles au quotidien. Parfois freinés par des conditions d'accès à la formation jugées difficiles, déçus de certains apports n'ayant pas répondu à leurs attentes,...ils renoncent parfois à ce droit, qui est aussi une nécessité.

Ils doivent pourtant envisager de devenir acteur de leur formation ; membre d'une communauté éducative poursuivant des objectifs communs, ils doivent aussi intégrer cette démarche dans une approche collective.

4.1 L'importance de rendre la formation continue attractive et de lever les freins pour y accéder

Développer la formation continue des personnels enseignants suppose d'agir à la fois sur les freins et sur les leviers. Il convient de déterminer les limites de l'accès actuel à la formation et dans le même temps d'en améliorer l'attractivité.

4.1.1 Un état des lieux compliqué par manque d'indicateurs : améliorer la mesure de l'efficience du système de formation continue

Si l'on s'en tient aux journées de stage, la participation des enseignants à des actions de formation est plutôt positive ; l'indicateur ne comptabilise cependant pas les actions sur site. Par ailleurs, on trouve parfois sous l'intitulé « formation » des actions de type réunions de réseau, des échanges de pratiques ou des expérimentations qui, si elles contribuent à la professionnalisation des enseignants ne sont pas répertoriées en tant que telles, et dont les effets sont difficilement mesurables.

Au final, sur le terrain, les enseignants rencontrés ne font état que très minoritairement de participations significatives qui leur aient réellement permis de progresser sur le plan des pratiques professionnelles.

4.1.2 Une formation continue parfois empêchée : lever les freins et rendre attractif

Un certain nombre de freins dans l'accès à la formation sont identifiés. Ceux-ci sont de nature matérielle mais aussi symbolique.

Premier facteur de frein, l'accès à la connaissance de l'offre de formation. Il apparaît nécessaire de rendre plus compréhensible la logique de l'offre de formation. Le découpage national/régional est cohérent avec la logique de l'offreur. Pour l'agent sur le terrain, il existe manifestement une confusion due à la présence d'une information délivrée par plusieurs acteurs du système (FORMCO national – SAFO – Formations régionales, PLF...). Il existe par ailleurs peu de formations récurrentes qui pourrait permettre aux équipes de direction d'identifier ces dispositifs, de les situer et de les proposer aux enseignants.

L'effort à fournir pour s'inscrire dans une démarche de formation se heurte aussi à des freins de nature diverse au rang desquels les aspects matériels (éloignement de la résidence familiale, avance des frais,..) qui ne sont pas à négliger. Renforcer les formations sur site ou en plus grande proximité dans une logique de réseau permettrait sans doute de lever cette contrainte. Il est aussi envisageable de mettre à profit les nouveaux outils numériques pour opérer à distance certains aspects de la formation continue, quitte à ne viser par exemple que la réduction de la durée de rencontre hors site.

Par ailleurs, les enseignants mentionnent souvent les contraintes de temps, le manque de disponibilité comme un frein pour s'engager dans une démarche de formation continue. En outre, la question du remplacement des agents constitue également un frein pour les équipes de direction ou pour les agents eux-mêmes qui ne considèrent pas toujours possible de s'éloigner de leurs apprenants, particulièrement dans les classes "à examen". Le paiement des remplacements des départs en formation en HSE permettrait sans doute plus facilement aux chefs d'établissement d'assurer le remplacement des heures non faites.

Les formations hors temps scolaires pourraient sans doute être envisagées plus largement, tout en maintenant leur caractère basé sur le volontariat. Il s'agit là néanmoins d'un point sensible relativement au temps de travail des enseignants.

4.1.3 Une nouvelle opportunité avec la loi de mars 2014 relative à la formation professionnelle

Les dispositions de la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale ouvrent de nouvelles perspectives pour les personnels.

En particulier, le compte personnel de formation (CPF), qui doit remplacer le droit individuel à formation (DIF) est censé améliorer l'accès à la formation, y compris qualifiante. Attaché à la personne, et suivant l'individu tout au long de sa carrière, y compris après une période de chômage ou un changement d'emploi, ce dispositif doit permettre d'acquérir des compétences et la « sécurisation des parcours professionnels ». La mise en application pour les enseignants et formateurs doit pouvoir constituer un atout réel pour ces personnels.

4.1.4 Une allocation de moyens répondant aux besoins

Outre les dispositifs structurels qui peuvent être proposés et les modalités de pilotage à améliorer, la question des moyens disponibles pour assurer la formation continue des personnels enseignants ne peut être passée sous silence.

Elle nécessite en outre que soit anticipée et programmée de façon pluriannuelle l'offre disponible et que soit réfléchi l'organisation globale du système afin d'en augmenter l'efficacité.

4.2 La formation, nécessaire pour l'adaptation aux évolutions du métier

Le bilan social du ministère montre que 47% des enseignants sont partis en formation en 2012 contre 42% en 2011. Outre que ces chiffres recouvrent une réalité diverse et ne prennent pas en compte tout ce qui pourrait relever d'actions de formation, et si on peut les considérer comme honorables, ils ne disent rien sur la formation de chacun des individus de la communauté enseignante. Celle-ci apparaît, à partir des constats réalisés sur le terrain, très inégale, certains personnels pouvant actuellement passer toute une carrière dans la fonction sans chercher à participer à des actions de formation.

4.2.1 Le développement et la valorisation des compétences individuelles, mobilisées dans un collectif de travail

Pour autant, on ne peut nier que l'exercice du métier sur une si longue période a imposé néanmoins une adaptation des pratiques et des contenus d'enseignement qui a mobilisé des modalités plus personnelles, plus informelles ou moins visibles de formation. Le développement des nouvelles technologies et notamment l'accès à des ressources importantes sur Internet a pu y contribuer très largement.

Actuellement, la formation -qui n'est pas obligatoire - n'apparaît pas toujours comme un élément déterminant dans le parcours professionnel, même si sur le terrain, les enseignants manifestent de plus en plus souvent le besoin de « se former ». La culture enseignante, les statuts et les conditions d'exercice en matière d'obligations de service, les modalités actuelles d'évaluation des personnels enseignants rendent sensibles toutes évolutions qui en rendraient le caractère obligatoire. La formation doit donc être favorisée et rendue nécessaire pour l'exercice du métier et de la formation tout au long de la vie, à travers des incitations fortes.

Dans une logique de formation tout au long de la vie, il pourrait être utile en particulier de considérer une formation obligatoire à certaines étapes du parcours, notamment en prévision – ou en accompagnement - de

changement d'activité (prise en charge de nouvelles classes, de nouveaux publics,...) ou de fonction (mise en œuvre de missions autres que de formation, chef de projet, coordonnateur de filière, ...).

La perspective de changement de statut ou d'emploi, notamment vers des postes d'encadrement, devrait passer par un bilan de compétences, encore très marginal dans le système. Il en est de même en cas d'aspiration à un changement professionnel ou en vue d'une deuxième carrière. Les études antérieures sur le sujet²⁹ ont montré les difficultés des enseignants à identifier les compétences développées dans l'exercice du métier et potentiellement transférables. La mise en place d'un portfolio individuel pourrait être valorisée dans une telle optique.

Plus globalement, le renforcement du suivi individualisé des enseignants apparaît comme un levier important pour une valorisation de la formation dans le parcours professionnel de l'agent. Il implique un rôle accru de l'Inspection de l'enseignement agricole en lien avec les chefs d'établissement et les IGAPS dans cet objectif. L'introduction d'un volet formation dans l'entretien professionnel réalisé par les directeurs chaque année, couplé avec une visite d'inspecteur à certaines échéances permettrait de prendre en compte davantage cette dimension dans le parcours de l'agent tout au long de la vie.

Néanmoins l'entretien et le développement des compétences individuelles ne se comprennent que dans un collectif de travail au sein de l'EPLEFPA en visant un objectif commun de réussite des jeunes, tant professionnelle que personnelle. Le développement de pratiques d'évaluation des actions, plus collectives et réflexives entre pairs ainsi que d'outils d'auto-évaluation méritent une attention particulière. Il implique que cette dimension soit davantage prise en compte tant au plan de l'établissement lui-même que dans les pratiques d'évaluation menées par l'Inspection de l'enseignement agricole, comme elles ont commencé à être mises en place (évaluations d'équipes pédagogiques par exemple).

4.2.2 L'innovation pédagogique comme levier de formation pour les équipes

L'expérience des Opérations pilotes³⁰ suivies sur une période de trois ans a montré l'engagement et les dynamiques d'équipes mises en place face à un diagnostic réalisé dans l'établissement, et les solutions nouvelles envisagées pour la réussite des apprenants.

L'accompagnement des équipes dans ce dispositif par le SNA, la reconnaissance institutionnelle des actions menées, la mobilisation de la recherche ont créé des conditions favorables à ces « innovations ». On retiendra ici la définition que Françoise CROS donne de l'innovation : « L'introduction d'un nouveau relatif dans un système existant en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion ». Les équipes ont été amenées à réfléchir à leurs pratiques, à remettre en cause des habitudes et des organisations, à considérer une nouvelle approche du métier d'enseignant et à proposer des réponses inédites aux problèmes rencontrés. Ces opérations ont eu, dans les établissements concernés, un vrai caractère formateur.

Les leçons tirées de ce dispositif par l'Inspection de l'enseignement agricole³¹ sont de nature à fournir des pistes de réflexion pour le développement de pratiques « innovantes » dans les établissements, notamment par l'affirmation d'une politique forte en faveur de l'innovation ou en matière de pilotage pour la mobilisation des différents acteurs et la valorisation des actions.

Une place plus grande doit être donnée à l'expérimentation et à l'innovation pédagogique au sein des établissements à travers deux axes :

²⁹ Rapport Adige-OMM 2011

³⁰ NS DGER/SET 2009-2067 du 10 juin 2009 : Dispositif de mise en œuvre d'opérations pilotes relatives à l'autonomie des établissements

³¹ Rapports de l'inspection de l'enseignement agricole : Evaluation à mi-parcours (juin 2012) et finale (février 2014) des opérations pilotes

- mieux diffuser et mutualiser les actions mises en œuvre, comme éléments d'incitation,
- engager les équipes dans cette voie en faisant connaître les processus en jeu et les leviers à mobiliser.

La mise en ligne de ressources sur le site Chlorofil, dans un espace bien identifié et organisé, peut y contribuer.

Conclusion, synthèse des préconisations

Les réformes de ces dernières années, la diffusion rapide des nouvelles technologies et le développement du numérique, le changement des publics d'apprenants,... sont venus ébranler l'identité professionnelle des enseignants et formateurs. Dans une période où des bouleversements importants traversent ainsi la société, où la légitimité des enseignants est parfois mise en cause, il faut rassurer des personnels déstabilisés par les attentes fortes – et parfois contradictoires - que l'institution porte sur eux.

La « formation tout au long de la vie » devient dès lors, pour ce métier exposé, une obligation que le système doit prendre en compte et qui doit être pensée sur le long terme. Elle ne saurait se limiter à des actions conjoncturelles permettant par exemple l'adaptation à des enjeux nouveaux portés par un Ministère technique comme celui de l'agriculture ou par des ajustements liés aux référentiels – même si ces actions sont nécessaires – mais s'inscrire dans une temporalité qui permet d'infléchir les pratiques de façon pérenne.

La formation continue doit permettre non seulement le développement des compétences, l'actualisation des connaissances ou l'adaptation à de nouvelles fonctions ou missions. Elle doit fournir les éléments dont les enseignants ont besoin pour modifier en profondeur leurs pratiques en vue d'une meilleure prise en charge des apprenants pour les conduire à la réussite. Elle doit aussi s'inscrire dans le développement personnel de l'individu, indispensable pour qu'il puisse envisager les évolutions attendues.

Deux éléments de contexte de nature différente apparaissent déterminants à prendre en compte pour l'avenir :

- le développement du numérique : s'il autorise en particulier de nouvelles possibilités de formation (à distance par exemple), pour autant, l'efficacité de telles modalités ne saurait être liée à une simple mise en ligne de ressources. Leur mobilisation - vraisemblable dans le futur - impose que soit bien réfléchi – et anticipé - l'ingénierie pour une réponse adaptée réellement aux problèmes posés ;
- l'élévation du niveau de qualification des enseignants et leur professionnalisation dans les Master MEEF : ces nouveaux « profils » d'enseignants vont apporter une dynamique nouvelle dans les établissements qui pourra être valorisée dans le collectif mais qui risque aussi de marginaliser les enseignants en poste les plus fragiles, et dont il faudra mieux identifier les besoins pour leur apporter l'aide nécessaire au déroulement de leur carrière, y compris en matière de qualification.

Les modalités de la « formation continue » doivent donc être pensées au regard des changements en cours, du développement de l'information disponible et des possibilités élargies d'autoformation. Elles doivent se construire dans le prolongement d'une formation initiale permettant d'apporter les compétences essentielles pour réaliser un enseignement de qualité, mais aussi de motiver pour l'actualisation et le développement de ces compétences tout au long de la carrière.

La nécessité de rationaliser les moyens, tant sur un plan budgétaire qu'humain, impose de s'interroger sur l'adéquation besoins/offre de formation, en vue d'améliorer les pratiques et de dégager les conditions pour favoriser les évolutions dans l'exercice du métier. Cela passe par le développement d'outils stratégiques et de pilotage adaptés aux différents niveaux et nécessite de s'attacher à mobiliser la formation continue dans toutes ses dimensions, en pensant global et local.

Gouvernance nationale :

- **Conforter un dispositif global et cohérent dans le cadre de la gouvernance unique de la formation continue des personnels au sein du MAAF pour répondre aux différents besoins des enseignants ;**
- **faire preuve d'anticipation aussi bien dans les moyens que pour le développement des réponses, en lien avec les évolutions potentielles des outils (numérique,...) et des pratiques ;**
- **préciser le rôle des différents acteurs dans le cadre d'une stratégie globale ;**
- clarifier le périmètre du SNA et sa structuration, organiser le lien enseignement technique/enseignement supérieur et fixer des objectifs hiérarchisés en fonction des situations: analyse des besoins de formation et aide à l'ingénierie, actions de terrain pour alimenter la recherche et développement de la recherche-action, expertise et production de ressources, actualisation des connaissances disciplinaires et didactique, ... ;
- légitimer et professionnaliser les enseignants et formateurs mobilisables comme relais de formation ;
- impulser des démarches innovantes en matière de construction de réponses (place du numérique et de la formation à distance,...) et de production de ressources pour la formation tout au long de la vie des personnels ;
- optimiser les Masters MEEF en matière de Formation continue pour la professionnalisation des acteurs, le développement des compétences, l'adaptation à des missions particulières (ingénierie, analyses de pratiques,...), l'augmentation des qualifications ;
- structurer une organisation permettant d'impulser l'innovation pédagogique dans le système comme levier de formation pour les enseignants ; mettre à disposition des ressources adaptées au contexte de l'enseignement agricole ; s'appuyer sur les acquis de la recherche en sciences de l'éducation ;
- rendre visible, pour tous les acteurs, les divers dispositifs de formation et d'accompagnement sur lesquels s'appuyer en fonction des types de besoin.

Animation et gouvernance régionale :

- **considérer le niveau régional comme un acteur majeur dans le cadre de la gouvernance unique ;**
- **intégrer le niveau régional dans la mise en place d'une véritable politique concertée et collaborative de formation continue ;**
- renforcer le niveau régional dans l'articulation des besoins et des moyens ;
- mobiliser et « faire vivre » les outils de pilotage pertinents, notamment le Document régional de formation (DRF) ; doter le Projet Régional pour l'Enseignement Agricole public (PREAP), outil de pilotage régional, d'un axe sur la formation des enseignants ;
- consolider le rôle du DRFC en matière d'ingénierie de formation et d'animation du dispositif de formation continue en région avec une vision stratégique ;

- repérer et optimiser les compétences potentielles existantes en région, notamment celles acquises en formation continue, favoriser le travail en réseau des établissements ;
- encourager l'accès à une offre de formation transverse notamment interministérielle.

Pilotage de l'établissement :

- **Faire de la politique de formation locale, un outil central de la gestion des ressources humaines ;**
- repositionner l'établissement comme lieu de construction du lien offre/besoin de formation ;
- penser la formation en situation pour la résolution de problèmes liés à un contexte spécifique ; envisager la dimension collective de la formation ;
- identifier et valoriser les compétences disponibles localement ;
- inscrire la formation continue des personnels dans les projets d'établissement ;
- **développer une dimension collective de l'évaluation des actions et de leurs effets.**

Gestion des parcours professionnels :

- **Mettre en place une logique de formation tout au long de la vie et de parcours professionnel pour les personnels enseignants ;**
- **assurer un accueil efficace dans la fonction et un accompagnement durant les premières années de carrière ;**
- **renforcer le suivi personnalisé des personnels en prenant en compte les actions de formation dans le parcours professionnel ;**
- stimuler les approches interdisciplinaires et collaboratives dans le travail des enseignants avec l'ensemble de la communauté éducative ;
- établir un référentiel professionnel des personnels de l'enseignement agricole et en spécifier les variantes selon les particularités des emplois concernés ;
- mobiliser les dispositifs introduits par la loi en matière de formation professionnelle pour les personnels de l'enseignement agricole.

Annexe 1 : Référentiels professionnels

- **Ministère de l'Education nationale :**

Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

- **Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt :**

Répertoire des métiers, Secrétariat général, Service des ressources humaines, Observatoire des missions et des métiers

Missions et obligations de services des professeurs de Technologies Informatiques et Multimédias, NS DGER/SDACE/N2002-2048 du 3 mai 2002

Référentiel CDI, DGER/SDPOFEGT, octobre 1997

Référentiel professionnel du professeur chargé d'ingénieries de formation professionnelle, Janvier 2002

Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités, NS DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006

Référentiel professionnel des formateurs de CFA-CFPPA, NS DGER/SDEPC/N2007-2018 du 7 février 2007

Référentiel professionnel des directeurs d'exploitation agricole et d'ateliers technologiques des EPLEFPA, NS DGER/SDEDC/N2010-2025 du 24 février 2010

Référentiel professionnel de direction d'EPLFPA, NS DGER/SDEDC/N2011-2098 du 25 août 2011

Annexe 2 : Rapports

Rapport Atelier 4 de la concertation sur la loi d'avenir – MAAF mai 2013 – Partie 2 : Une formation continue ambitieuse pour répondre aux enjeux et accompagner les personnels tout au long de leur carrière professionnelle

Rapports de l'Inspection de l'enseignement agricole :

- Evaluation finale des opérations pilotes, Février 2014
- Evaluation de l'expérimentation sur l'inscription du BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, octobre 2013
- Evaluation des stratégies et résultats de positionnement des EPLEFPA sur les principaux plans d'action publique et lien avec les objectifs de la circulaire DGER/SDRIDCI/C2008-2009 « Emergence et diffusion de pratiques agricoles durables », Juin 2013
- Produire autrement à partir de l'agroécologie : réalités et perspectives pour les référentiels, les pratiques pédagogiques et les exploitations de l'enseignement agricole, Mars 2013
- Evaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle : Etat des pratiques pédagogiques, Mars 2013
- Expertise des résultats d'examen du baccalauréat professionnel à la session 2012 et à la session 2013
- Evaluation à mi-parcours des opérations pilotes, Juin 2012
- Evaluation de la participation des EPLEFPA dans les RMT (réseaux mixtes technologiques) et des effets sur les missions de formation, d'innovation et d'animation et de développement des territoires, Février 2012
- Evaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, 2009/2010 ; 2011/2012
- L'animation régionale et locale de la mission de coopération internationale, Décembre 2011
- Evaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée, Avril 2011
- L'éducation au développement et à la citoyenneté internationale : quelles pratiques pour réussir ? , Février 2011
- La mission « Animation et développement des territoires », Février 2011

Les rapports de l'inspection de l'enseignement agricole sont accessibles sur le site Chlorofil à l'adresse : <http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/acteurs-de-lea/inspection-de-lenseignement-agricole.html>

Rapport d'étude ADIGE/Observatoire des missions et des métiers :

Perspectives de mobilité des enseignants de l'enseignement agricole, Avril 2011

Rapports de l'Education nationale (IGEN-IGAENR)

- Evolution et état des lieux des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants, Janvier 2013
- Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants, Février 2013
- Les difficultés de recrutement dans certaines disciplines, Juillet 2013
- Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisé par l'article L.401-1 du code de l'éducation, Juillet 2013
- Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre les activités en classe, Juillet 2012
- L'évaluation des enseignants, avril 2013
- Le manuel scolaire à l'ère du numérique : une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l'enseignement, Juillet 2010

Les rapports de l'Education nationale sont accessibles à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid254/tous-les-rapports.html>

Rapports sur le métier enseignant :

Sénat : Rapport d'information fait au nom de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le *métier d'enseignant*, session ordinaire 2011-2012, n°601, Juin 2012

Gérer les enseignants autrement, Rapport public thématique, Cour des comptes, mai 2013

Annexe 3 : Quelques références bibliographiques

MAAF- Centre d'études et de prospective, septembre 2013 – *Transitions vers la double performance : quelques approches sociologiques de la diffusion des pratiques agroécologiques*

MAYEN Patrick, Contribution « *Enseigner à produire autrement* », 2013

DE TOURDONNET Stéphane, *Capitaliser et transmettre de savoirs agroécologiques en e-learning : l'expérience du projet ANR PEPITES*, Revue Agronomie, environnement et société, décembre 2013, volume n°3, numéro 2

CANCIAN Nadia, BOUSQUET Blanche, MAGNE Marie-Angéline, *Former les enseignants d'agronomie de l'enseignement agricole technique à enseigner à produire autrement*, Revue Agronomie, environnement et société, décembre 2013, volume n°3, numéro 2

RENAUD Gilbert et OLRYS Paul, *Le formateur et le numérique : conditions d'une rencontre*, Education permanente hors série, AFPA, 2013

FEYFANT Annie, *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*, Dossier de veille, Institut français de l'éducation, n° 87, Novembre 2013

FEYFANT Annie, REY Olivier, *Vers une éducation plus créative et innovante*, Dossier de veille, Institut français de l'éducation, n° 70, Janvier 2012

THIBERT Rémi, *Inspection scolaire, du contrôle à l'accompagnement*, Dossier de veille, Institut français de l'éducation, n° 67, Novembre 2011

GAUSSEL Marie, *Se former tout au long de sa vie d'adulte*, Dossier d'actualité Veille et analyses, Institut français de l'éducation, n° 61, avril 2011

FEYFANT Annie, *L'apprentissage du métier d'enseignant*, Veille scientifique et technologique, INRP, n°50, janvier 2010

FEYFANT Annie, *Transformation du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles*, Lettre d'information, Service de veille scientifique et technologique, INRP, n°26, avril 2007

SUCHAUT Bruno, *L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution*, IREDU-CNRS Université de Bourgogne, Février 2012

Former les enseignants du XXIème siècle, Chaire Unesco, Colloque inaugural de l'IFE, ENS Lyon, Janvier 2013

MAYEN Patrick, *Apprendre en situation de travail : à quelle condition ?*, Chaire Unesco, Colloque inaugural de l'IFE, ENS Lyon, Janvier 2013

