

Diversification des parcours professionnels d'enseignants

De la salle de classe à de nouveaux territoires
professionnels

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche

Secrétariat général

Observatoire des missions et des métiers

Diversification des parcours professionnels d'enseignants

De la salle de classe à de nouveaux territoires
professionnels

Etude réalisée par :

Bernard Chabbal
Directeur de l'EPLEFPA de Castelnaudary

François Granier
Responsable des études – OMM

Novembre 2007

*Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends.*

Benjamin Franklin

Ce document constitue la mise en forme des travaux du Groupe d'Etude de la Filière d'Emplois : « *Diversification des parcours professionnels d'enseignants* » présidé par Jean-Claude Giraud, Ingénieur général du génie rural, des eaux et des forêts.

Sommaire

<i>Résumé</i>	p. 11
<i>Avant propos</i>	p. 15
<i>Introduction générale</i>	p. 19
Chapitre 1 : Du fait générateur de la commande à la formulation de la problématique	p. 21
I. Un fait générateur : l'article 77 de la loi n° 2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites	p. 21
II. La reformulation de la question centrale de l'étude	p. 24
III. Cadre d'analyse et méthodologie d'enquête	p. 25
Chapitre 2 : Le contexte socio-économique	p. 31
I. Pourquoi un enseignement agricole et quelles singularités : réussite ; pédagogie du projet, liens avec le vivant et remédiation	p. 31
II. L'institution	p. 33
III. Les grandes questions du métier	p. 36
Chapitre 3 : Eléments de diagnostics	p. 39
I. Repérage des faits pouvant conduire certains enseignants à envisager une diversification de leur parcours	p. 40
II. Un essai de typologie des identités professionnelles d'enseignants	p. 46
III. Quelles trajectoires identitaires ?	p. 49
IV. Une double nécessité : institutionnaliser la diversification des parcours et élargir les périmètres de mobilité	p. 51
V. L'enseignement agricole comme institution qui a déjà mis en place de manière informelle des dispositifs de diversification des parcours	p. 52
Chapitre 4 : Recommandations	p. 55
I. Recommandations générales	p. 55
II. Préconisations sectorielles	p. 56
<i>En guise de conclusion</i>	p. 61
Annexes	p. 63

Résumé

Pourquoi la diversification des parcours professionnels d'enseignants ?

Un fait générateur : l'article 77 de la loi n° 2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites, le décret n° 2005-959 du 9 août 2005 pris pour l'application de la loi précise que tout enseignant, après quinze années passées dans une classe, peut accéder à tous les emplois de catégorie A des trois fonctions publiques.

La reformulation de la problématique par le comité de pilotage

Dès sa première réunion, le comité de pilotage a résolument écarté de se consacrer à la gestion de situations de « crises », situations où l'institution est conduite à traiter dans l'urgence des ruptures professionnelles. Le groupe a été unanime pour privilégier une approche « *pro-active* » de la diversification des parcours.

Des attentes de diversifications multiples, latentes et parfois peu explicitées

La synthèse des entretiens conduits auprès de près de cinquante enseignants dans quatre EPLEFPA permet de mettre en évidence deux sous-ensembles assez différenciés :

- des enseignants qui se sont engagés dans ce métier à l'issue de leur formation initiale,
- des enseignants qui ont rejoint l'enseignement agricole après un ou plusieurs emplois dans des secteurs très divers.

Les enseignants souhaitant changer d'emploi mettent principalement en avant :

- l'érosion des collectifs de travail,
- un sentiment d'insécurité quant au devenir de l'enseignement agricole,
- le « *consumérisme* » des élèves et des familles,
- un manque de reconnaissance de l'institution et une réduction des moyens de l'enseignement public,
- le SCA, (Suivi, Concertation et autres Activités) qui briderait les initiatives,
- des interrogations identitaires : « *Comment grandir en n'étant toujours qu'en relation avec des élèves ?* »
- des craintes au regard de la judiciarisation : « *Devoir affronter un procès au pénal...* »

- des médias qui « dévalorisent la fonction d'éducation, un discours suicidaire pour une société.. »,
- des entreprises, futurs employeurs des jeunes, « peu sérieuses, exploitant la main d'œuvre ! »,
- des problèmes de santé : « J'ai eu une première alerte... Il me faut me calmer! »,

Les cinq missions de l'enseignement technique agricole : des opportunités mais qu'il convient d'élargir

La diversité des missions confiées aux établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) ouvre certes une palette de fonctions à des enseignants qui souhaitent sortir du « *face à face* » élèves. Cependant, celles-ci s'avèrent être un levier insuffisant pour répondre à d'authentiques projets de diversification. Dès lors l'étude s'est engagée dans un repérage plus large : fonctions publiques, entreprises, secteur associatif...

Un constat partagé : Comment réussir la triple insertion des apprenants ?

Une assez large majorité des enseignants rencontrés considère que la triple insertion par le diplôme, par l'accès à l'emploi et la citoyenneté des apprenants, implique qu'ils adoptent un positionnement professionnel original. Ils considèrent qu'ils se doivent d'être à la fois centrés sur le contenu des formations « *les programmes, les notions...* » et avoir le souci permanent de favoriser la confrontation de ces savoirs avec les réalités professionnelles présentes et futures des apprenants.

Certains enseignants évoquent ainsi, sans nécessairement donner un contenu très finalisé à leurs propos, l'intérêt de « *parcours alternés* » associant des emplois dans l'enseignement et des emplois en périphérie de celui-ci.

Cependant, nombre de nos interlocuteurs ont aussi évoqué, parfois avec gravité, une lassitude, une usure qui les conduit à souhaiter une réorientation plus radicale. Ils appellent de leurs vœux une « *sortie de l'appareil éducatif* » sans qu'ils considèrent systématiquement un engagement professionnel hors de l'enseignement comme un abandon définitif du métier d'enseignant.

Quelles préconisations ? Entre une logique de « rupture » et une logique de « respiration »

Une diversification réussie suppose qu'elle soit la composante d'une progression de carrière préparée et non le résultat d'un changement improvisé pour pallier une situation insatisfaisante. Sa mise en œuvre pose la question de la réciprocité des échanges entre l'enseignement agricole et les administrations parties prenantes au dispositif, à commencer par les services du MAP. Elle requiert aussi une approche

différente selon que les enseignants s'inscrivent dans une logique de « *rupture* » ou dans une logique de « *respiration* » ou de capitalisation.

La première vise à préparer un enseignant qui veut quitter son métier et souvent, en corollaire, son administration. La deuxième vise non seulement à préparer un agent à un changement mais aussi à l'accompagner tout au long de son parcours professionnel.

Les leviers pour une diversification élargie des parcours professionnels nécessitent l'articulation de trois niveaux d'action :

I - Le niveau national, en charge de porter un message politique central quant à la diversification et à la réciprocité des parcours, serait plus particulièrement en charge :

- Dès la formation initiale, d'informer les agents des opportunités de diversification de parcours ?
- De coordonner les différentes CAP et assurer « *en amont la publicité des emplois ouverts* » afin de réaliser un seul mouvement au printemps (mars / avril)
- De développer des « *visites conseil* » destinées prioritairement aux personnels rejoignant l'Enseignement Agricole (EA) en cours de carrière.

II - Le niveau régional ou interrégional, le cœur des processus à engager et à coordonner afin de mettre en œuvre une authentique gestion qualitative des ressources humaines, serait plus particulièrement en charge :

- D'encourager un dispositif d'évaluation conseil basé sur un triple regard : le rapport d'inspection ou de « *visite conseil* », l'appréciation hiérarchique, l'auto bilan de l'enseignant.
- De mettre en œuvre des bilans de compétences et la validation des acquis de l'expérience,
- De favoriser des plans individuels de formation pluriannuels pour préparer des mobilités intersectorielles,

III - Le niveau des EPLEFPA où chaque cadre doit pouvoir disposer d'un lieu d'expression, d'écoute et d'information sur son projet de parcours aurait pour missions :

- D'assurer localement un minimum d'information sur la diversification des parcours,
- D'introduire des entretiens annuels d'activité (vs. d'évaluation) à conduire par le chef d'établissement ou son adjoint,
- De favoriser les stages de positionnement courts (une à deux semaines)

- tant pour des enseignants souhaitant diversifier leur parcours que pour des cadres souhaitant rejoindre l'enseignement agricole,
- De mettre en oeuvre un « tuteur » pour accompagner les cadres intégrant un emploi d'enseignant,
 - De tenir une posture de « vigie » quant aux parcours professionnels des enseignants : fonction d'anticipation.

En conclusion

La mise en oeuvre de la réglementation visant à permettre à des enseignants de changer de métier au bout de 15 années de service peut relever d'une démarche purement individuelle. Il s'agit alors d'adapter les procédures disponibles afin de faciliter cette aspiration.

Une gestion plus dynamique des carrières, qui offrirait aux agents la possibilité d'aller et retours entre différentes situations et secteurs professionnels, relève d'une autre logique.

Elle questionne tous les niveaux de responsabilité. Sans négliger le rôle des autres intervenants, elle accorde un rôle primordial au niveau régional ou interrégional pour coordonner la promotion d'une gestion qualitative des ressources humaines. Une organisation capable de valoriser les compétences et de fidéliser ses agents les plus performants apporte une réponse à ses soucis d'avenir tout en évitant l'enlisement et la démotivation individuels.

Avant propos

La lecture de la loi du 3 octobre 1848, fondant l'enseignement technique agricole révèle sa modernité. Elle affirme que la formation ne saurait être conçue en opposition avec l'univers économique et social. Mais la représentation nationale écarte par ailleurs l'idée d'une école intégrée dans l'entreprise à l'instar des réalisations de nombreux industriels soucieux de disposer d'une main d'œuvre dévouée et garante d'une reproduction de l'ordre social. Pour les parlementaires d'alors, l'école se devait d'être insérée dans son contexte socio-économique. Une telle acception s'est avérée comprise par les familles de nombre d'agriculteurs avisés. Des conceptions autres auraient sans doute écarté de toute éducation des générations de jeunes issus du monde agricole.

Ainsi c'est l'option de « *l'exploitation agricole - école* » qui fut retenue. Doté très rapidement de programmes intégrant les réalités agricoles régionales, l'enseignement agricole délivrera des diplômes spécifiques en mobilisant maîtres de l'enseignement général et ingénieurs agronomes.

Comme hier, l'enseignement agricole s'affirme notamment par une articulation entre enseignements généraux et techniques d'une part et champs professionnels d'autre part. Les enseignants qui s'y consacrent promeuvent des démarches pédagogiques centrées sur la compréhension systémique des milieux. Ingénieurs affectés à des fonctions éducatives et enseignants en charge des enseignements généraux inventent chaque jour des méthodes d'évaluation des savoirs et savoir-faire d'une grande modernité. La réalisation de micro projets tournés vers l'expérimentation agronomique, la coopération internationale, le développement local, la création culturelle... permettent aux jeunes de s'initier au travail en groupe.

Ainsi, les équipes éducatives préparent-elles les apprenants en formation initiale mais aussi continue à leurs futures activités d'agriculteurs, de responsables professionnels, d'élus locaux... et plus largement à leurs responsabilités de citoyens. Ainsi, les politiques publiques promouvant le développement durable des territoires ruraux peuvent s'incarner grâce à l'engagement d'acteurs disposant d'une authentique culture professionnelle et sociale.

La question de la diversification des parcours professionnels d'enseignants possède une double pertinence.

Au regard de la riche tradition de l'enseignement technique, il apparaît d'une part qu'il ne saurait y avoir un « modèle unique » de positionnement professionnel aussi efficient soit-il.

D'autre part, le ministère de l'agriculture, riche de la pluralité des missions qui lui sont confiées, n'a-t-il pas un devoir moral de faciliter, dans l'intérêt conjoint des directions et des personnels, des parcours professionnels aussi ouverts que possible ?

Pour compléter l'action des services qui ont le souci permanent d'optimiser leurs contributions, un observatoire des missions et des métiers a été créé au sein du ministère en charge de l'agriculture. Celui-ci a plus particulièrement une visée prospective. L'arrêté du ministériel du 24 janvier 2000 précise ses attributions :

« Compétent dans tous les domaines des politiques mises en œuvre par l'administration centrale, les services déconcentrés et les établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle, l'observatoire assure la veille prospective sur les missions et compétences requises pour les exercer. Il fait toutes recommandations utiles à la gestion des ressources humaines, notamment en matière de recrutement, de formation initiale ou continue, et de construction raisonnée des parcours de carrière ».

Cinq ans après sa création et à l'occasion de la création du secrétariat général du ministère de l'agriculture et de la pêche, fin avril 2005, l'Observatoire est confirmé dans ses missions. L'article 2 de l'arrêté du 25 avril 2005 portant organisation et attributions du secrétariat général précise :

« Le secrétaire général est assisté dans l'exercice de ses fonctions par l'Observatoire des Missions et des Métiers chargé de suivre les évolutions des missions du ministère et d'en mesurer les conséquences quantitatives et qualitatives sur les métiers actuels ou émergents ».

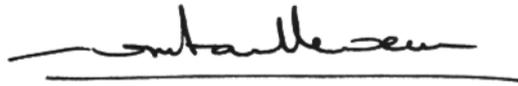
L'étude commanditée par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche a en outre bénéficié du soutien actif de responsables d'établissements publics d'enseignement agricole locaux et de directeurs régionaux et départementaux de services déconcentrés.

Le groupe d'étude de la filière d'emplois placé sous la présidence de Jean-Claude Giraud n'a pas ménagé ses efforts durant plus de dix-huit mois. Que chacun trouve ici l'expression de ma reconnaissance pour son plein engagement !

Conformément au cahier des charges et selon les principes qui guident les travaux de l'Observatoire, une place centrale a été accordée à l'écoute et à l'analyse des propos recueillis auprès des acteurs concernés.

Je forme le vœu que les commanditaires, l'ensemble des enseignants et les gestionnaires de ressources humaines puissent trouver au travers de ce document des repères et des moyens pour optimiser les parcours professionnels afin de consolider leur professionnalisme au service des acteurs des territoires agricoles et ruraux.

*Le Président de l'Observatoire des
missions et des métiers*

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Constant Lecœur', written over a horizontal line.

Constant LECŒUR

Introduction générale

Le ministère de l'agriculture et de la pêche se caractérise par la diversité et la complémentarité de ses missions. C'est une situation particulière qui offre des opportunités de situations professionnelles et de parcours différents au sein des institutions qui le composent. Il convient d'ajouter que ces dernières ont en plus des finalités et des modes de fonctionnement très variés et une intégration territoriale favorisant des interactions avec de nombreux partenaires tant économiques que techniques ou encore éducatifs et culturels. Dès lors, une telle cartographie apparaît comme un espace offrant des opportunités de trajectoires professionnelles multiples. Les professeurs de l'enseignement technique agricole peuvent donc trouver, tout naturellement, leur place dans ce paysage.

Qu'on ne s'y trompe cependant pas, la question n'est pas d'apporter des solutions à des enseignants en difficulté, mais au contraire de favoriser l'épanouissement personnel et professionnel de personnels qui, après avoir consacré la première partie de leur carrière aux métiers de l'éducation, cherchent à exercer d'autres métiers.

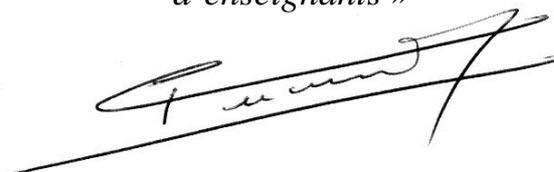
Cette recherche de diversification des parcours professionnels pour les enseignants suppose que l'on ne se limite pas à un secteur d'activité aussi noble soit-il. C'est une première condition de la réussite de l'opération, la deuxième étant que cette procédure impose la réciprocité et qu'il convient en conséquence d'inciter les professionnels d'autres horizons à accéder au métier d'enseignant.

Le plein usage des dispositifs de gestion des ressources humaines existants, judicieusement complété par quelques mesures d'accompagnement doit être capable très rapidement et sans difficultés majeures de s'engager dans la voie préconisée au bénéfice à la fois des agents concernés et des usagers, à savoir les élèves et leurs familles.

Le présent document rend compte de manière synthétique des travaux conduits par le groupe d'étude de la filière d'emplois « diversification des parcours professionnels d'enseignants ». Tout au long des travaux, la disponibilité de chacun de nos interlocuteurs a toujours facilité la réalisation des objectifs inscrits dans le cahier des charges. Que tous trouvent ici l'expression de ma reconnaissance pour l'esprit de coopération qui a prévalu.

Ces travaux ont été portés pendant près de dix-huit mois par un groupe de pilotage qui n'a jamais ménagé son engagement. Je tiens personnellement à lui rendre hommage ainsi qu'aux chargés d'études et à leurs collaborateurs qui se sont pleinement investis dans ce travail de longue haleine. Avec eux, je formule le vœu que les commanditaires et plus largement l'ensemble des personnels qui contribuent à la mise en œuvre des politiques publiques portées par le ministère en charge de l'agriculture puissent y trouver des repères et des moyens pour se mettre en capacité de développer des projets d'évolution professionnelle au bénéfice d'agents qui ont la lourde responsabilité de préparer les acteurs de demain.

*Le Président du Groupe d'Etude
de la Filière d'Emplois
« Diversification des parcours professionnels
d'enseignants »*

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jean-Claude GIRAUD', written over a horizontal line.

Jean-Claude GIRAUD

Du fait générateur de la commande à la formulation de la problématique

I – Un fait générateur : l'article 77 de la loi n° 2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites

L'article 77 de la loi du 21 août portant réforme des retraites et plus précisément le décret n° 2005-959 du 9 août 2005¹ pris pour son application ouvre des options.

Le décret précise que tout enseignant, après quinze années passées dans une classe, peut accéder à tous les emplois de catégorie A des trois fonctions publiques. L'enseignant conserve son ancienneté et voit son salaire garanti. En outre, il peut bénéficier de primes liées à son nouvel emploi mais doit renoncer aux seize semaines de congé. Enfin, l'enseignant peut décider de réintégrer son corps d'origine durant les premières années suivant son intégration dans son nouveau corps.

Ces dispositions, applicables à l'ensemble des corps d'enseignants qu'ils oeuvrent au sein du ministère de l'Education nationale, de celui en charge de la Jeunesse et des Sports ou de celui de l'Agriculture et de la Pêche, ont rapidement mobilisé les cadres dirigeants et les services centraux. C'est lors du conseil d'orientation de l'Observatoire des missions et des métiers tenu le 2 décembre 2005 qu'a été officialisée une demande d'étude portée conjointement par le Secrétariat général et la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche. Celle-ci a reçu en outre l'aval de l'association des directeurs d'établissement publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole.

A ce stade, la question posée par l'institution s'exprimait ainsi :

« *Comment mettre en œuvre une seconde carrière pour des enseignants en fonction dans les EPLEFPA ?* »

¹ Décret 2005-959 : <http://admi.net/jo/20050810/MENF0501220D.html>

Lors des travaux préliminaires à l'élaboration de la note de problématique² plusieurs questionnements se sont fait jour de manière récurrente :

1. Les fonctions d'enseignements - notamment le face à face avec les apprenants - peuvent-elles être assurées par tous, tout au long d'une carrière qui va être de plus en plus longue ?
2. N'existe-t-il pas un risque croissant d'usure pour certains enseignants notamment du fait de « *ruptures culturelles* » entre eux-mêmes et leurs publics ?
3. Quels seraient les savoir-faire acquis dans la fonction d'enseignant qui s'avèreraient plus particulièrement pouvoir être valorisés hors des situations d'enseignement ? Lesquels et comment ?
4. Le ministère en charge de l'agriculture n'offre-t-il pas un contexte plutôt favorable à des parcours professionnels diversifiés pour des enseignants ? Symétriquement, des cadres ne pourraient-ils pas accéder à des fonctions d'enseignants dans une « *seconde partie de carrière* » ?

A ces questionnements constituant autant d'hypothèses, voire de pistes d'action, répondait l'énoncé de pièges à éviter.

Trois dimensions ont plus particulièrement été mises en avant dès le début des travaux.

D'abord, il est apparu central d'exclure une approche curative qui conduirait à privilégier un questionnement du type : « *Que faire quand survient une crise affectant un enseignant ?* ». Une telle formulation conduirait à accréditer l'idée que l'enseignant reconverti l'est, non par choix, mais à la suite de difficultés récurrentes. Donner du crédit à une telle affirmation constituerait en outre un handicap supplémentaire pour engager sereinement une seconde partie de carrière.

Ensuite, il est apparu essentiel de considérer qu'un enseignant ne peut quitter un emploi à forte identité pour un autre emploi sans y être préparé.

En effet, de nombreuses recherches³ ont mis en avant que le choix du métier d'enseignant constituait un engagement souvent précoce ou *a minima* formulé en début de vie d'adulte. Une telle option est en outre souvent socialement orientée par l'origine et la trajectoire familiale et sociale du jeune enseignant. Ces éléments confortent substantiellement la dimension symbolique de l'entrée dans le métier. De

² Celle-ci est jointe au présent rapport (cf. annexe N°3).

³ Hirschhorn Monique, « L'ère des enseignants », Paris, Presses universitaires de France, (1993).

Léger Alain, « Enseignants du secondaire », Paris, Presses universitaires de France, (1984).

Revue L'année sociologique, « Sociologie de l'éducation », vol. 50/2000, n°2, Paris, PUF, (2001).

telles dimensions appellent donc à une vigilance renforcée dans l'énoncé et l'accompagnement de parcours diversifiés d'enseignants.

Enfin, les membres du comité de pilotage ont expressément souhaité que le projet d'une seconde carrière et plus largement celui d'une diversification ne soit en aucune manière assimilé systématiquement à une « *fin de carrière* ». Un tel rapprochement non seulement déformerait la réalité des projets formulés par nombre d'enseignants mais leur conférerait vraisemblablement une dimension négative.

Par ailleurs deux séries de points de vigilance ont été mis en avant.

- *Si un parcours professionnel peut légitimement être construit autour d'un même métier, pour qui la diversification peut-elle être opportune ?*

Il apparaît spontanément que cette diversification peut avoir un intérêt pour les apprenants et plus particulièrement pour ceux engagés dans un enseignement technique. Pouvoir bénéficier de savoirs et de savoir-faire référés dans un contexte territorial peut constituer un atout pour réussir son insertion professionnelle.

Par ailleurs, un parcours professionnel diversifié peut s'avérer opportun pour des enseignants. Il favorise l'accès à des activités nouvelles et à un réseau d'interlocuteurs élargi. Il peut en outre participer à la reconnaissance de leurs qualifications à travers l'accès sans concours à des responsabilités au sein des fonctions publiques avec maintien du traitement et de leur ancienneté. Cette option, peut constituer une réponse à la pénibilité du face à face avec les élèves telle qu'elle est vécue par certains.

Cependant les organisations syndicales d'enseignants s'interrogent. Elles évoquent ainsi le risque d'un déplacement des problèmes vécus actuellement. Des propositions d'affectations hors enseignement n'éluderaient-elles pas le problème de la pénibilité du travail d'enseignant ? Ne convient-il pas d'être réservé sur l'effectivité d'une telle mesure si on prend en compte la réduction du nombre d'agents publics actuellement mise en œuvre. Un tel projet peut-il se déployer à une échelle significative ? Par ailleurs, comment avoir une visibilité des postes vacants au sein des différentes fonctions publiques dans des délais compatibles avec les procédures administratives ? Comment organiser la formulation et la recevabilité de demandes de diversification ? Les affectations, très largement en place au mois de septembre, engagent les agents sur l'année scolaire entière ; cela est-il compatible avec des prises de responsabilités en cours d'année dans d'autres secteurs ?

- *La gestion de l'opportunité d'une diversification des activités ne doit elle pas aussi être référée au contexte de travail ?*

Le premier risque est de faire croire qu'une seule et unique carrière ne peut être envisagée, oubliant ainsi que pour nombre d'enseignants, celle-ci a été choisie et est assumée pleinement.

En outre, certains enseignants, entrés dans cette carrière *a priori* « *par défaut* », notamment parce qu'ils ont été contraints de disposer rapidement d'un revenu, peuvent y avoir trouvé un complet intérêt.

Par ailleurs, il convient de considérer qu'un contexte de travail dégradé peut être à l'origine d'un souhait d'une autre carrière sans que ce soit l'exercice du métier lui-même qui soit le déclencheur d'une diversification des activités professionnelles.

II – La reformulation de la question centrale de l'étude

Au terme de sa première réunion⁴, le comité de pilotage a validé la problématique suivante :

« *Comment préparer et accompagner des enseignants à réussir un parcours professionnel diversifié ?* »

Il a en outre précisé le cahier des charges en souhaitant que puissent être apportées des réponses aux questions suivantes :

- Quelles sont les activités qui sont/seraient de nature à favoriser une transition entre une première carrière d'enseignant et une seconde partie de carrière ?
- A quel(s) moment(s) du parcours la question d'une diversification, plus ou moins significative, se pose-t-elle ?
- Quels sont les freins qui conduisent des enseignants à envisager comme peu réalisable une diversification de leurs activités ?
- Quels seraient les emplois les plus accessibles selon les champs disciplinaires assurés ?
- Quels profils d'emplois ? Quelles sont les modalités qui rendraient possible un emploi – hybride, c'est à dire combinant des activités dans le secteur enseignant et des responsabilités dans un autre domaine : service déconcentré, structure associative, mandat d'élu dans une collectivité territoriale...
- Quelles sont les ressources spécifiques dont bénéficient les enseignants pour entamer ces diversifications : réseaux, engagements locaux ... ?

⁴ GEFE du 13 septembre 2005.

- Quels dispositifs pour engager et réussir cette diversification ?
- Que faire en cas d'échec ?
- Quels seraient les indicateurs de suivi et de résultats qui permettraient de valider des dispositifs ?
-

III – Cadre d'analyse et méthodologie d'enquête

Pour mener à bien les objectifs fixés par le cahier des charges, un cadre d'analyse et une démarche d'enquête ont été mobilisés.

A - Le cadre d'analyse choisi : une lecture culturelle des institutions⁵

Un système social : service public, association, entreprise... peut être défini comme un ensemble de personnes ou de groupes professionnels acceptant, pour réaliser une finalité commune, des règles qu'ils considèrent comme légitimes. Ces règles sociales: lois, règlements intérieurs, conventions collectives... permettent aux membres de s'organiser afin d'agir de manière coordonnée. Ainsi, ils développent une gestion efficiente des ressources mises à leur disposition. Tout système social se dote donc de structures formalisées dont l'organigramme constitue le plus souvent l'élément de référence. L'observateur d'un système social percevra dès ses premiers contacts des relations de communication, des échanges matériels, des modalités de travail souvent déterminés par des normes écrites.

Cependant, celui-ci sera aussi le témoin de pratiques professionnelles, de modalités de résolution de problèmes, de « *tours de mains* »... qui relèvent de l'usage et qui, quoique non formalisés, constituent des normes sociales particulièrement observées. Celles-ci s'avérant parfois cruciales pour la pleine réussite des objectifs. Ces normes implicites peuvent acquérir le statut de rites sociaux.

Nous faisons ici allusion au : « *Café du matin* », « *A la réunion bimensuelle du lundi* », aux manifestations qui entourent un événement familial et scandent la vie d'un service ou d'un établissement... De même, on observera des codes vestimentaires et très souvent un vocabulaire singulier où se mêlent termes spécifiques du métier et acronymes souvent hermétiques à toute personne extérieure.

La présence conjointe de règles formelles et de normes informelles substantielles préjugent de la présence, non pas seulement d'une organisation qui tend à la rationalité collective, mais plutôt d'une institution mue aussi par des valeurs.

⁵ Françoise Piotet & Renaud Sainsaulieu « Méthodes pour une sociologie de l'entreprise » Paris, Ed. de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (1994).

Cornélius Castoriadis⁶ nous propose une définition de l'institution particulièrement précise et opératoire :

« Une institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné où se combinent en proportion et en relation variable une composante fonctionnelle et une composante imaginaire »

C'est en faisant l'hypothèse que les enseignants en poste au sein des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole assurent leurs missions au sein d'une institution et pas seulement dans une organisation exclusivement rationnelle qu'ont été conduits nos travaux.

Dans une institution, les membres acquièrent, au fil des interactions qu'ils nouent entre eux mais aussi avec leurs partenaires, des identités collectives. Celles-ci prennent la forme « *d'identités de métier* », « *d'identités d'établissement* », « *d'identités régionales* » qui en outre se combinent. Ainsi, un témoin attentif sera en mesure de distinguer les comportements pour partie communs, mais pour partie différents de deux groupes d'enseignants : les premiers en poste dans un lycée professionnel en Aquitaine, les seconds dans un lycée d'enseignement général situé en Champagne - Ardennes.

Quand ces identités ont acquis une cohérence interne mais qu'en outre celles-ci sont perçues comme pertinentes par leurs interlocuteurs : parents d'élèves, élus locaux, responsables socioprofessionnels et associatifs... l'observateur identifiera une culture capable de fédérer les identités présentes. L'adhésion à des valeurs partagées, l'accord d'une large majorité des acteurs pour réaliser une « *œuvre commune* », la capacité à se mobiliser pour répondre à un enjeu... constituent quelques-uns des traits d'une culture d'institution.⁷

Ce processus de socialisation constitue une forme particulièrement importante dans la structuration d'un groupe professionnel ou d'un établissement. Cette référence collective sera tout particulièrement mobilisée en réponse à des événements imprévus, à des interpellations formulées par l'environnement social...

A contrario, son absence ou sa consistance modeste seront à analyser comme une faiblesse institutionnelle majeure. Cette culture aura *in fine* un rôle essentiel au regard des règles formulées et acceptées initialement. Si elle est en harmonie avec les structures, celles-ci seront légitimées et elles acquerront une force qu'elles n'avaient probablement pas initialement.

A l'inverse, si les acteurs font le constat d'une inadéquation significative et durable, soit au regard de leurs valeurs, soit au regard des attentes nouvelles de leur

⁶ Cornélius Castoriadis, « L'institution imaginaire de la société » Paris, Editions Le Seuil (1975)

⁷ Florence Osty et Marc Uhalde « Les mondes sociaux de l'entreprise » Paris, Editions de La Découverte (2007)

environnement, ils se mobiliseront pour faire évoluer les règles formelles. Il s'agira notamment d'actions pour un changement officiel des règles perçues comme non pertinentes. Mais s'ils considèrent que leur capacité d'action s'avère insuffisante, ils peuvent s'engager dans des « *jeux autour de la règle* ». Ces jeux prendront notamment la forme de contournements ou d'adaptations au coup par coup. Ils se manifesteront aussi par des comportements plus visibles : démobilisation, réticences face aux changements proposés, arrêts concertés du travail, demandes de mobilité...

B – Quelques définitions

La notion d'emploi - type désigne « *un ensemble de situations de travail présentant des contenus d'activités identiques ou similaires, suffisamment homogènes pour être occupés par un même individu* »⁸.

La notion d'emploi s'avère ainsi pertinente pour caractériser un ensemble de plusieurs postes. Elle peut être ainsi utilisée pour une gestion qualitative d'agents ayant par ailleurs un niveau de formation initiale et/ou continue proche.

La notion d'emploi - type élargit celle de poste qui désigne, elle, une situation de travail spécifique défini dans le temps et l'espace et qui se caractérise par une mission et un ensemble de tâches précises. La notion d'emploi sera utilisée pour définir le contenu de la mission assurée à un moment donné par une personne identifiée. On parlera par exemple de l'emploi de Monsieur « Y » au sein du service « X » en 2006.

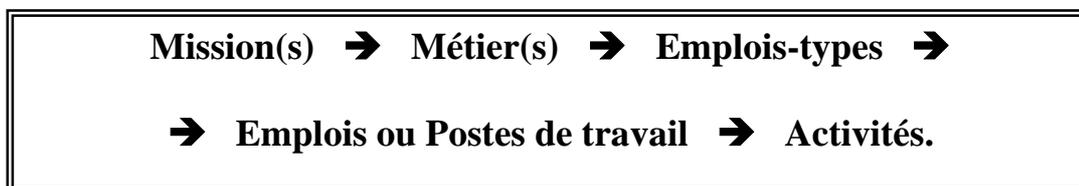
De manière symétrique, on utilisera la notion d'emploi - cible pour caractériser un emploi - type visé, notamment du fait d'un changement de mission, de priorité... L'emploi - cible exprime une évolution significative de l'emploi - type actuel. Des mesures d'accompagnement seront nécessaires pour aider les personnels concernés à assurer leurs activités demain. Le terme d'emploi - type futur pourra être utilisé pour désigner un emploi en cours de transformation.

Le concept de métier peut être appréhendé à trois niveaux.

1. Le métier des institutions, décliné par rapport à leurs attributions et aux grandes lois telles les lois d'orientation agricole... De tels textes, en aval des nombreux débats qui concourent à leur mise en forme fédèrent les institutions.
2. Pour remplir les missions confiées par le législateur, les institutions ont besoin de « *gens de métier* ». Au sens collectif, on parlera des métiers de la forêt, de ceux du bâtiment et des travaux publics... La création de communautés de travail s'avère particulièrement utile pour les individus notamment lorsque les techniques, les normes culturelles ou/et institutionnelles changent. Elles jouent alors le rôle de cadre de référence et concourent aux apprentissages nécessaires.

⁸ Source CEREQ

3. Dans chaque métier, on distinguera des emplois - types caractérisés par des tâches et des activités. Une chaîne logique de ces termes peut être ainsi proposée :



C – Recueil de données : entretiens et « groupes - métiers »

Dès la mise en œuvre de la pré-enquête destinée à affiner les premières hypothèses, c'est donc en privilégiant une vision institutionnelle que le recueil de données a été conduit. Il s'est alors agi d'appréhender au travers d'entretiens individuels mais aussi d'observations moins structurées⁹, le contexte dans lequel des enseignants s'interrogeaient sur leur devenir professionnel non seulement en écho au récent décret mais plus largement face à des opportunités d'emploi dans et hors de leur établissement.

A cette fin ont été conduits des entretiens avec des membres de l'Inspection de l'Enseignement Agricole et de l'administration centrale (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche et Secrétariat Général), des représentants des organisations représentatives des personnels, des directeurs d'EPLEFPA, le Médiateur de l'Enseignement agricole, des responsables de structures publiques et associatives ayant accueilli des enseignants issus de l'enseignement agricole public, des experts de l'emploi dans le secteur agroalimentaire mais aussi au sein de collectivités territoriales... Pour ce premier panel, dix-sept entretiens ont pu être réalisés. Ils ont pris la forme d'entretiens semi-directifs de soixante à soixante quinze minutes environ.

Par ailleurs ont été réalisés des entretiens à dimension biographique¹⁰ auprès d'enseignants dont des enseignants assurant actuellement des fonctions hors de l'enseignement agricole : collectivités locales, autres administrations et services publics, associations.....

Ces derniers avaient pour objectif de mettre en lumière les logiques d'engagement professionnel, les temps charnière dans un parcours, les projets alternatifs, les moyens mobilisés ou/et attendus pour donner corps à une diversification du parcours... Ces entretiens ont été réalisés en deux phases : une phase de pré-enquête auprès de personnels en poste auprès de l'EPLEFPA de Castelnaudary(Aude)¹¹ puis

⁹ Conversations informelles dans les salles des professeurs, dans les salles à manger....

¹⁰ Jean Peneff, « La méthode biographique », Paris, Editions Armand Colin, (1990)

¹¹ Entretiens conduits par Sarah Nechtschein, Doctorante en sociologie, Université de Paris X.

auprès de personnels affectés auprès des EPLEFPA d'Alençon (Orne), Brie Comte Robert (Seine et Marne) et La Roche sur Foron (Haute-Savoie).

Ils ont nécessité un engagement plus conséquent des vingt-huit personnes sollicitées et se sont déroulés sur une durée nettement plus importante : entre une heure et demie et deux heures.

Dans les deux configurations, la garantie absolue de l'anonymat a été donnée aux personnes sollicitées. A cette fin, seuls de brefs « *verbatim* » ont été repris tant lors des présentations orales que dans le présent document. Enfin conformément aux principes généraux de recueil de données qui animent l'Observatoire des missions et des métiers, toute personne ayant accepté un entretien a reçu l'engagement d'être destinataire du rapport final.

En aval de la troisième réunion du comité de pilotage¹², deux « *groupes métiers* » ont été mis en place. Organisés successivement à Limoges et Besançon, ils ont réuni quelques vingt deux personnes. Ils ont permis la présentation des travaux en cours, leur mise en débat et l'identification des voies et moyens les plus adaptés pour accompagner des enseignants souhaitant à court ou moyen terme diversifier leur parcours professionnel.

¹² GEFE du 24 janvier 2007

Le contexte socio-économique

I – Pourquoi un enseignement agricole et quelles singularités : réussite, pédagogie du projet, liens avec le vivant et remédiation¹³

Mis au service, à l'origine, de la compétitivité de l'agriculture, l'enseignement agricole a élargi la nature et le champ de ses activités. Parmi ses spécificités, son projet éducatif se fonde sur deux notions clefs : débat et projet.

A la rentrée scolaire 2007-2008, l'enseignement agricole comptait environ 174 000 élèves, répartis entre ses 826 établissements, publics et privés et près de 13 000 étudiants dans ses 22 établissements d'enseignement supérieur. Ses niveaux de formation vont de la classe de 4^{ème} aux diplômes d'ingénieurs. En plus des filières traditionnelles de la production, il s'est élargi à celles de la transformation et la commercialisation des produits agricoles, l'environnement, le tourisme en milieu rural et les services aux personnes. Le code rural (articles L. 811-1, pour les établissements publics, et L. 813-1, pour les établissements privés) lui assigne cinq missions :

- Assurer une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;
- Contribuer à l'insertion scolaire des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes ;
- Participer à l'animation et au développement des territoires (la Loi du 23 février 2005 relative au développement des territoires ruraux a ainsi étendu la mission d'animation du milieu rural)
- Contribuer aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée ;

¹³ Pour une présentation complète de l'enseignement agricole on se référera au rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles du Sénat sur la place de l'enseignement agricole dans le système éducatif français par Madame Françoise FERAT, Sénateur, séance du 18 octobre 2006 ; Le rapport sur l'enseignement technique agricole établi par la Mission d'audit de modernisation en juin 2006 ; Le Cahier du Conseil général de l'agriculture, de l'environnement et des espaces ruraux du 3^{ème} trimestre 2007 consacré à l'enseignement au Ministère de l'agriculture.

- Participer à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.

L'exercice coordonné de ces missions, dans le cadre d'un territoire, donne de la vigueur au système. Les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (E.P.L.E.F.P.A.) apportent ainsi des réponses performantes à des questions majeures posées au système éducatif comme l'accueil d'un public diversifié ou l'adéquation formation emploi.

Ce cadre place les personnels enseignants dans des situations professionnelles qui se composent en fonction :

- Des missions exercées ;
- Du public, entre les élèves, les apprentis, les adultes et les étudiants ;
- Des niveaux, de la 4^{ème} au BTSA ...
- Des disciplines : matières générales ou enseignement professionnel diversifié.

Il peut aussi leur permettre de diversifier la gamme de leurs interventions dans le même établissement et, a fortiori, sans changer de lieu géographique.

Au-delà de l'unité de lieu et d'actions dont l'E.P.L.E.F.P.A. est le creuset, l'enseignement agricole se caractérise par l'originalité de son apport pédagogique.

Ses objets d'étude, la nature et le vivant, interagissent sur ses méthodes d'apprentissage. L'approche globale et pluridisciplinaire des problèmes développe chez les apprenants une intelligence de la complexité et de l'action. La notion de projet participe d'une pédagogie qui fixe des objectifs au service d'une finalité connue et acceptée par l'apprenant qui peut ensuite appliquer les acquis théoriques. Cette dimension concrète de l'enseignement est assise sur la présence d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques qui sont à la fois lieux d'apprentissage et terrains d'expérimentation. Elle est renforcée par les stages en milieu professionnel d'une durée qui varie entre 10 et 16 semaines, véritable trait d'union entre l'école et le futur emploi.

L'inscription de l'éducation socioculturelle dans les emplois du temps, la qualité de la vie scolaire et de l'internat sont autant d'atouts traditionnellement reconnus. Rien d'étonnant donc à ce qu'un public en délicatesse avec le système scolaire s'intéresse à l'enseignement agricole.

L'ancrage des enseignements sur des pratiques professionnelles, l'éducation à la citoyenneté, apparaissent alors aux familles comme une « planche de salut » susceptible d'aider leurs enfants à obtenir un diplôme et une qualification.

Le paradigme que l'on vient de présenter brièvement est porteur de deux notions clefs qui caractérisent souvent le fonctionnement des services du ministère chargé de l'agriculture : le débat et le projet. Elles sont d'indéniables atouts pour la mise en œuvre d'une politique de diversification au profit des enseignants.

Le projet éducatif qui prévaut dans l'enseignement agricole place en son cœur le débat. C'est en effet le débat autour des différentes catégories de rationalité qui donne corps à l'idéal démocratique et permet d'agir dans une logique de projet. Aristote en avait identifié trois : la rationalité analytique, qui fonde la science des faits, la rationalité argumentative qui préside à la formation rigoureuse des opinions et la rationalité poétique qui ouvre les champs de la création.

La réalisation de micro projets tournés vers l'expérimentation agronomique, la coopération internationale, le développement local, la création culturelle... permettent aux jeunes de s'initier au travail en groupe. Ainsi, ils se préparent, grâce à l'appui de leurs enseignants mais aussi de partenaires locaux, à leurs futures activités d'agriculteurs, de responsables professionnels, d'élus locaux... et plus largement à leurs responsabilités de citoyens.

La culture générale ou scientifique vise une compréhension du monde et se veut dégagée du contexte de la production. La culture technique est quant à elle indissociable d'une pratique finalisée qui vise la production d'effets. C'est bien la combinaison de ces deux approches, en tension, mais authentiquement complémentaires, qui fonde l'efficacité de l'enseignement agricole. Cette option s'avère exigeante. Il lui faut associer une pédagogie magistrale qui s'exerce plutôt sur le mode de la certitude, passe par le discours à des pratiques ancrées sur le mode du compromis qui s'élaborent dans le cadre d'allers et retours permanents entre projets et savoirs.

Le format réduit de l'enseignement agricole lui a toujours permis d'être réactif en terme d'expérimentation et d'innovation pédagogique. On observe que le transfert de ses principes pédagogiques sur la résolution de cas concrets de diversification des parcours se solde par une réussite. Toutefois, une approche systémique des carrières implique un engagement explicite de l'institution.

II – L'institution

En aval de la défaite de Sedan, le 2 septembre 1870, qui marque la fin du Second Empire, la France s'avère être un pays dont la majorité de la population est qualifiée de « rurale ». La Constitution, définitivement mise en place en juillet 1875, réaffirme la pratique du suffrage universel masculin.

Les fondateurs de la République se rendent très vite compte que, s'ils ne veulent pas que le 4 septembre 1870, date de la proclamation de la République et de la formation

d'un Gouvernement Provisoire de la Défense Nationale, constitue un événement parisien et éphémère, il convient impérativement que la civilisation paysanne soit intégrée dans le monde moderne. Aussi, vont-ils s'engager de manière particulièrement déterminée dans une œuvre d'enracinement de l'idée républicaine dans les campagnes. Ainsi, nombre d'historiens considèrent-ils que tout au long de la Troisième République, la politique agricole sera liée à la politique tout court.

Aux yeux des citadins « éclairés », des libéraux jusqu'aux révolutionnaires, le Second Empire a été un régime dominé et au service d'une « *campagnocratie* » représentée par des hobereaux. Ainsi s'est installé un stéréotype somme toute assez classique et non propre à la France. Il oppose la République des villes, parée de l'ouverture intellectuelle et démocratique, à l'Empire, régime des campagnes, intellectuellement retardataires et politiquement réactionnaires.

Pour les Républicains, il convenait donc à tout prix d'éviter une telle coupure qui aurait été politiquement suicidaire. C'est dans cette perspective qu'il convient d'analyser le projet de Gambetta de créer en 1881 un ministère entièrement dédié à la prise en charge de toutes les questions touchant à l'agriculture et aux espaces ruraux.

Confié à Paul Delvès, ce département ministériel aura compétence sur les populations, les productions et les territoires. Il conserve en outre la maîtrise de l'enseignement agricole dont les fondements avaient été posés par la II^{de} République au terme de très longs débats¹⁴.

A cet effet, dès 1879, sont instituées des écoles pratiques d'agriculture pour former les cultivateurs d'exploitations moyennes. Elles doivent trouver leur place entre les écoles régionales destinées aux grandes exploitations et les « *fermes écoles* » en charge de l'apprentissage des valets de ferme.

Parallèlement, la République se dote de professeurs départementaux d'agriculture. Ils seront de puissants relais de l'action de l'Etat. Ces enseignants ont mandat d'intervenir dans les écoles normales primaires pour former les futurs instituteurs. Ainsi, les « *hussards noirs de la République* » vont-ils recevoir un enseignement agricole différencié selon leurs régions.

Ces professeurs départementaux sont chargés « *d'éclairer les cultivateurs* » sur les réformes à introduire, les techniques nouvelles à adopter. Ils dirigent des champs d'expériences d'études et de recherches. Plus significatif encore, ces professeurs prêtent leur concours aux Préfets « *pour tous les renseignements intéressant l'agriculture* ». Ils « *tiennent l'administration au courant de la situation agricole* » (sic).

¹⁴ Décret du 3 octobre 1848

Leurs attributions recouvrent *in fine* ce que nous nommerions aujourd'hui l'expérimentation, la recherche, la formation, le développement... mais aussi l'administration.

Au sortir du second conflit mondial, il convient de noter que l'effort de reconstruction puis de modernisation de l'agriculture reconduit ce modèle institutionnel.

La IV^{ième} République peut légitimement se prévaloir d'avoir fait adopter dès 1946 une loi relative au fermage. Celle-ci renforce les droits des fermiers vis-à-vis des propriétaires et concourt à la disparition du métayage. Les pouvoirs publics appuient un courant agricole moderniste animé par de jeunes agriculteurs le plus souvent issus de l'enseignement agricole public ou privé. Durant plus de douze ans, malgré l'instabilité ministérielle, les pouvoirs publics conduisent une politique très intégrée visant à nourrir une population en forte croissance et à accompagner un mouvement démographique d'une ampleur rarement égalée : l'exode rural.

La V^{ième} République confie à un ministère au très large périmètre la mission de faire de la France un exportateur majeur dans le domaine agroalimentaire. Les agriculteurs, très largement soutenus par les différents gouvernements, s'emparent des leviers offerts par le Marché commun et tout particulièrement de ceux liés à la préférence communautaire. L'action d'Edgar Pisani, ministre de l'agriculture de 1961 à 1966, s'incarne au travers des lois d'orientations agricoles (1960 – 1962) qui comportent un large volet relatif à l'enseignement agricole. Son action a été très souvent synthétisée autour du triptyque : « *L'homme, la terre et le produit* ».

Dans le prolongement des lois relatives à la décentralisation, Michel Rocard, ministre de l'agriculture, promeut, une réforme audacieuse¹⁵. La création des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole (EPLEFPA) s'inscrit en effet dans un partenariat original liant l'Etat et les Conseils régionaux et place, à la tête de ces entités, un Président du Conseil d'administration élu parmi les membres non issus des agents publics.

Les EPLEFPA sont chargés de remplir cinq missions de service public. Définies dans la loi de 1984, elles ont été confirmées et étendues par la loi d'orientation agricole de 1999¹⁶ :

- La formation initiale et continue,
- Le développement et l'expérimentation,
- L'animation rurale et la coopération internationale,
- L'insertion scolaire sociale et professionnelle, fédérées dans un projet d'établissement.

¹⁵ Cf. loi n°84 - 1285 du 31 décembre 1984 relative à l'enseignement agricole public et privé. Cette loi sera votée à l'unanimité des membres de l'Assemblée nationale.

¹⁶ Cf. loi n° 99 - 574 du 9 juillet 1999 - Journal Officiel du 10 juillet 1999.

- Le développement territorial.

Ainsi, un établissement d'enseignement agricole, au travers de ces missions, n'est pas seulement un lieu de formation, il est aussi un acteur du développement, fortement inséré dans son territoire.

Ce bref historique met expressément en évidence les liens institutionnels et quasi-permanents entre les missions d'enseignement et celles relatives aux politiques publiques agricoles et rurales. Cette donnée éminemment structurante constituera une dimension centrale tant dans la mise en perspective des propos recueillis auprès de nos interlocuteurs que des propositions qui seront présentées en aval.

III – Les grandes questions du métier

En cohérence avec les orientations formalisées dans le cahier des charges tel qu'il fut validé au terme de la première réunion du comité de pilotage¹⁷, les entretiens réalisés ont plus particulièrement privilégié le recueil des pratiques professionnelles mises en œuvre.

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants met en évidence quatre questionnements majeurs :

A - Le « *face à face* » avec les apprenants, une modalité « *de référence* »...
... mais quid de son efficience ?

B - L'autonomie professionnelle de l'enseignant une dimension identitaire largement revendiquée...
... mais quid de son adéquation dans une société de la connaissance ?

C - Un profil professionnel dominant...
... mais quid de sa pertinence au regard de la diversité des situations professionnelles à venir des apprenants ?

D - Un métier très largement choisi....
... mais un métier pour toute une vie professionnelle ?

A – Le « *face à face élèves* » et la triple insertion

La réussite des élèves aux examens est, aux yeux des enseignants rencontrés, l'objectif premier. Elle fonde tout naturellement leur légitimité. Cependant, l'obtention du diplôme ne saurait être disjointe d'une part de l'insertion professionnelle de l'apprenant en adéquation avec la qualification obtenue et d'autre

¹⁷ GEFE du 13 septembre 2005

part d'un ancrage social et civique dans le territoire. Le fait que les projets d'établissement placent largement l'évaluation de leurs actions dans une acception large, non limitée à la réussite aux examens, contribue sans doute à des représentations plus systémiques de la politique éducative conduite par le ministère en charge de l'agriculture.

Pour les enseignants qui adhèrent à cette conception, il est légitime d'évoquer une large diversification des pratiques pédagogiques. Le « *face à face* » est dès lors une modalité pédagogique perçue comme plutôt réductrice et non totalement efficiente au regard de l'objectif d'une insertion intégrée.

B – Entre valorisation de l'autonomie et intérêt pour l'interdisciplinarité

L'autonomie professionnelle est souvent mise très largement en avant dans les propos recueillis. Pour les enseignants, il s'agit tout à la fois d'une condition indispensable au plein exercice de leur métier et une position revendiquée au nom d'une réserve, voire d'un refus, à l'égard d'une autorité de nature hiérarchique. Pour certains enseignants, l'autonomie professionnelle a été déterminante dans le choix du métier.

Cependant, l'autonomie est parfois perçue comme un frein au plein développement de l'interdisciplinarité. La mise en œuvre de projets pédagogiques implique en effet des interactions nombreuses avec des pairs voire avec des membres non enseignants de la communauté éducative. Pour les enseignants les plus convaincus des aspects positifs de l'interdisciplinarité, celle-ci questionne donc une autonomie entendue alors non comme une éthique mais plutôt comme un « *isolement* », « *un repli* » voire même « *une fuite* ».

C – Un profil professionnel dominant pour préparer à une diversité d'emplois

Un grand nombre d'enseignants ont débuté leur carrière professionnelle immédiatement après leur propre formation. Ce cursus, quasi-systématique pour les enseignants issus de formations académiques, est largement majoritaire pour ceux ayant obtenu un diplôme d'ingénieur. Certains enseignants s'interrogent dès lors sur l'adéquation entre leur cursus « *monocolore* » et la grande variété des situations professionnelles qu'embrasseront les apprenants.

Sans considérer qu'il soit nécessaire d'avoir une expérience concrète des futurs emplois de leurs élèves, nombre des enseignants rencontrés considère que la triple insertion des apprenants, que ceux-ci soient engagés dans des formations initiales ou continues, implique qu'ils adoptent un positionnement professionnel original. Ils estiment qu'ils se doivent d'être à la fois centrés sur le contenu des formations « *les programmes, les notions...* » et avoir le souci de favoriser la confrontation de ces savoirs avec les réalités professionnelles présentes et futures des apprenants.

Aussi, certains, et pas exclusivement ceux qui ont une expérience professionnelle autre que celle d'enseignant, considèrent-ils qu'il serait positif de scander une carrière d'enseignant pas uniquement au travers des changements de niveaux d'enseignement ou/et au travers de mobilités géographiques. Quelques enseignants évoquent ainsi, sans nécessairement donner un contenu très finalisé à leurs propos, l'intérêt de « *parcours alternés* » associant des emplois dans l'enseignement et des emplois en périphérie de celui-ci.

D – Un métier choisi mais un métier pour toute la vie ?

Une très large majorité des enseignants rencontrés a spontanément évoqué sinon leur « *vocation* » du moins leur engagement précoce dans l'enseignement. Celui-ci prend souvent forme lors de la première partie de leurs études supérieures. Le « *modèle familial* » constitue également un facteur ayant influencé leur orientation professionnelle.

La satisfaction, le plaisir, l'enthousiasme... sont évoqués par nos interlocuteurs.

Cependant, il ne faut pas passer sous silence d'autres propos. Nombre d'enseignants a aussi fait part, parfois avec gravité, d'une lassitude, d'une usure qui les conduisent à souhaiter une réorientation radicale. Ils appellent alors de leurs vœux une « *sortie de l'appareil éducatif* » sans qu'ils considèrent systématiquement un engagement professionnel hors de l'enseignement comme un abandon définitif du métier d'enseignant.

Ces questionnements partagés prennent aujourd'hui une dimension supplémentaire. En effet, la communauté enseignante est engagée pour une décennie dans un renouvellement démographique sans précédent. Ce processus ne doit pas être appréhendé sous un angle uniquement quantitatif. Il sera peut être à l'origine d'une redéfinition des représentations du métier, de ses pratiques, et de ses valeurs. Dans une société où le savoir « *en miettes* » accessible en quelques clics n'aura *in fine* que peu de valeur, le développement culturel et socioéconomique des générations à venir ne sera réel que s'il est porté par des femmes et des hommes soucieux d'assurer les liens sans lesquels aucune société ne saurait exister.

Chapitre 3

Eléments de diagnostics

L'analyse des propos recueillis tant lors des entretiens individuels que lors des « *groupes métiers* » permet-elle de caractériser les parcours professionnels souhaités par certains enseignants et de rendre ainsi explicites des trajectoires optima ? En écho à cette vision, voire à cette attente, il nous paraît indispensable de formuler quelques points de vigilance.

D'abord, le recueil des motivations professionnelles, fut-il conduit avec un souci constant de distanciation et de neutralité, ne saurait échapper au contexte des entretiens, au cadre institutionnel, aux modalités de l'expression proposées par les chargés d'études...

Ensuite, le projet d'une analyse diachronique des états identitaires, même s'il est conduit en sollicitant des faits, des évènements, des décisions... ne doit pas occulter que l'évocation de ceux-ci par nos interlocuteurs résulte, consciemment ou non, de choix induits par des valeurs, des normes, des opinions... Celles-ci constituent autant de filtres qui brouillent indubitablement la rationalité affirmée par les locuteurs. L'auto justification des actes est peu ou prou toujours à l'œuvre.

Enfin, il convient d'avoir toujours présent à l'esprit que la narration d'un parcours professionnel et *a fortiori* de l'évocation de son développement ne sauraient être réduits aux seules dimensions de l'activité de travail. Des considérations personnelles, familiales, sociales influencent nécessairement les dires.

Ainsi, les analyses qui seront présentées ci-après seront-elles très volontairement circonscrites aux éléments qui nous sont apparus comme les plus permanents et les plus tangibles.

I – Repérage des faits pouvant conduire certains enseignants à envisager une diversification de leur parcours

L'analyse des propos recueillis met en avant une ligne de différenciation forte. Certains enseignants se sont engagés dans ce métier directement en aval de leur formation. Celle-ci peut avoir été soit de nature universitaire et s'être conclue par un diplôme : licence, maîtrise, DEA... soit avoir été sanctionnée par un diplôme d'ingénieur : ingénieur des techniques agricoles, ingénieur agronome... Nous nous proposons ci-après de les dénommer « *primo - entrants* »

D'autres ont rejoint l'enseignement agricole après un ou plusieurs emplois : auprès d'organismes socioprofessionnels agricoles, d'entreprises œuvrant en amont ou en aval des exploitations, voire même après avoir exercé une responsabilité de chef d'exploitation. Nous les nommerons ci-après les « *pluri – expérimentés* »

A – Les enseignants « *primo – entrants* »

Très souvent, ces enseignants évoquent en amont de leur premier poste au sein de l'enseignement agricole des engagements dans le secteur associatif au sein duquel ils ont assuré des fonctions d'encadrement, des emplois de maître d'externat ou d'internat exercés alors qu'ils poursuivaient leurs études supérieures. Nombre d'entre eux précisent qu'ils sont issus de famille dans lesquelles l'un, voire les deux parents, assuraient des fonctions d'enseignants. En outre, ils évoquent leur appartenance au monde agricole ou rural, certains étant eux même issus de l'enseignement agricole.

1 - Quand ont-ils pris la décision d'embrasser une carrière d'enseignant ?

Une partie d'entre eux déclare avoir formalisé ce projet en amont de leur entrée dans l'enseignement supérieur ou durant leur formation. Dans ce cas, ils mettent principalement en avant :

- Un intérêt majeur pour une matière qui a porté leur désir de s'y consacrer en l'enseignant à des jeunes,
- Un projet plutôt ancré dans une « *vocation éducative* », un souhait de participer activement à « *l'autonomie de jeunes* »,
- Un style de vie permettant de concilier indépendance, créativité et stimulation cognitive... Dans ce cas, le monde de l'entreprise privée est parfois présenté comme un « *anti-modèle* ».

Quand nos interlocuteurs déclarent que le choix d'une carrière d'enseignant s'est selon eux formalisé au terme de leur formation, ils évoquent principalement deux considérations :

- La valorisation « *d'une matière qui m'a passionné* », « *d'une matière pour laquelle j'avais une « vraie attirance* »...
- Un souhait « *d'indépendance financière* » et/ou « *de sécurité* ».

Nombre de « *primo – entrants* » ont assuré de manière temporaire des fonctions d'auxiliaire soit au sein de l'Education nationale soit au sein de l'enseignement agricole auprès de CFA ou de CFPPA avant d'être intégrés dans un corps d'enseignants titulaires. Ils évoquent en aval le temps de la formation professionnelle à l'ENFA¹⁸ (Toulouse) ou à l'INPSA¹⁹ (Dijon).

2 - Le premier poste : une expérience souvent cruciale

Pour un petit nombre, l'entrée dans l'emploi est évoquée dans le registre du malaise.

L'un des enseignants rencontrés déclare : « *Je me suis dis : je me suis trompé de métier* ». D'autres évoquent des formulations plus nuancées « *J'ai commis une erreur, je ne suis pas fait pour ce type de classe* ». Dans ce second registre, le jeune enseignant formule très vite une demande de changement de niveau. Certains ont considéré qu'ils seraient plus à l'aise avec des élèves plus avancés : « *Des classes de 1^{ère} ou de terminale, cela réglait, je l'imaginai, les questions de discipline, mais cela n'a pas résolu des questionnements* ». D'autres, moins nombreux et sans doute déjà engagés dans un doute professionnel plus profond, se sont orientés vers des classes de collègues : « *Je pensais que je maîtriserais mieux ma classe, que je dominerais mon sujet* ».

Dans ces deux cas de figures, les demandes de mobilité géographique ont été formulées très rapidement. Nombreux considéraient que leurs difficultés professionnelles se trouveraient, sinon entièrement résolues, du moins réduites, s'ils étaient affectés dans « *un bon établissement avec des élèves moins difficiles* », « *des classes avec des effectifs plus réduits car cela limitait la gestion du groupe* », « *un établissement proche de ma région* »....

Quand le malaise s'enracinait, les demandes de changement de niveau et/ou d'établissement se multipliaient. Mais nos interlocuteurs déclarent avec lucidité : « *Cela ne changeait pas grand chose... cela se reproduisait* » (i.e. : les difficultés, le malaise...). Des souhaits de « *sortie de l'enseignement* » affleurent mais ne se concrétisent pas. Ces enseignants s'engagent sans en être systématiquement conscients dans des logiques de repli identitaire et relationnel.

¹⁸ Pour les PCEA et PLP.

¹⁹ Pour les Professeurs d'Education Socioculturelle et pour les Animateurs Socioculturels.

Pour le plus grand nombre, l'entrée s'est avérée conforme aux attentes. Pour nos interlocuteurs, plusieurs facteurs se sont conjugués.

Tous accordent une place centrale à l'accueil des collègues. Le soutien des pairs « *tuteurs de fait* » dans les premières semaines, durant la première année... est identifié comme déterminant.

A un second niveau, après un premier temps de prise de confiance, les enseignants qui considèrent leur insertion professionnelle comme satisfaisante voire comme pleinement épanouissante évoquent « *la culture de projet propre à l'enseignement agricole* », « *la satisfaction de voir des élèves se révéler* »...

D'autres mettent en avant des relations riches avec des acteurs du territoire, des mouvements associatifs, des parents d'élèves qui « *jouent le jeu de l'insertion professionnelle en offrant des stages* »...

3 – Des formations complémentaires : des motivations diverses sinon opposées

Quelques enseignants se sont engagés dans des formations universitaires de type troisième cycle. Si certains s'y sont engagés avec un projet de perfectionnement dans « *leur* » matière, d'autres admettent que cet engagement a été de fait « *un temps de réflexion* », « *une pause* »...

4 – Des facteurs d'usure qui atteignent certains enseignants

Sans que les facteurs ci-après soient strictement ordonnancés, les enseignants ont cité plus particulièrement :

- L'érosion des collectifs de travail : « *L'individualisme montant...* »,
- Un sentiment d'insécurité quant à l'avenir de l'enseignement agricole : « *On vit sur un projet de plus de 40 ans, l'héritage Pisani...* »
- Le consumérisme des élèves et des familles,
- Un manque de reconnaissance de l'institution et la réduction des moyens : « *Plus au privé, moins au public..* »,
- Le Suivi concertation et autres activités
- Des formations professionnelles souhaitées mais non financées,
- Des interrogations identitaires : « *Comment grandir en étant toujours qu'en relation avec des élèves ?* ».

5 – Quelles issues ?

Schématiquement, ces enseignants optent pour un approfondissement de leur engagement dans l'enseignement agricole en inventant des postures professionnelles nouvelles ou en étant candidats à des responsabilités au sein de l'appareil pédagogique :

- « *Devenir tête de réseau avec un demi-poste ici* »,
- « *Etre tuteur de jeunes collègues en lien avec Toulouse* »
- « *Ouvrir la classe, débureaucratiser l'enseignement de l'eau, ouvrir la classe toujours et encore !* »
- ...

D'autres envisagent « *à voix haute* » un départ sinon définitif du moins temporaire :

- « *Travailler pour une collectivité territoriale en assurant des fonctions d'animateur, de conseil...* »
- « *Créer sa propre entreprise* »
- ...

B – Les enseignants « pluri -expérimentés »

Ce second groupe d'enseignants se caractérise d'abord par des cursus de formation à majorité professionnelle. Souvent anciens élèves de l'enseignement supérieur agricole court (BTS) ou ingénieurs des techniques agricoles, ils affirment avoir eu tôt le projet de s'insérer dans le monde rural soit dans des emplois en lien direct avec la production, y compris en assurant la co-responsabilité d'une exploitation, soit dans des fonctions technico-commerciales.

C'est en qualité de salarié qu'ils sont entrés dans leur majorité dans la vie professionnelle, plus rarement en qualité de chef d'exploitation ou de membre d'une profession libérale.

1 – Leur insertion professionnelle

Ces enseignants qui n'ont pas débuté leur activité professionnelle dans la formation évoquent leurs premières années de vie active de manière assez largement positive. Les activités exercées correspondaient à leurs projets tant au regard du niveau des responsabilités confiées que du cadre général : « *Travailler dans un univers rural, celui de ses origines... cela me convenait bien* »...

Certains et plus particulièrement ceux disposant des niveaux de formation initiale les plus modestes se sont engagés dans des formations complémentaires :

« *Le cursus proposé par le CNAM me convenait bien, c'était dans la logique de mes engagements, j'étais assez disponible pour cela...* ».

« *J'ai bénéficié de la formation dispensée par l'INPSA de Dijon ; accéder au diplôme d'ingénieur par la voie professionnelle, ce fut une chance !* »

2 – Le temps des crises, des doutes

La majorité des membres de ce second groupe d'enseignants, déclarent avoir quitté le secteur privé ou celui des structures socioprofessionnelles agricoles non au regard du

contenu des missions confiées mais en lien avec un non-renouvellement de contrat, un licenciement pour cause économique ou à une liquidation de l'exploitation familiale.

Une minorité évoque plutôt des considérations éthiques tenant notamment à la non-adhésion aux logiques de leur employeur d'alors. « *Je ne supportais plus le discours dominant* », « *La vente m'épuisait...* »

3 – Premiers pas dans des fonctions d'enseignant

D'une manière quasi-générale, l'entrée dans des fonctions d'enseignant s'est effectuée sous statut précaire :

« *Je suis entrée au CFPPA avec un contrat de quelques mois, pour un remplacement* »

« *Le chef d'établissement m'a proposé quelques heures... Je ne me suis pas posé de questions : j'ai accepté en quarante-huit heures !* ».

Cette entrée a parfois eu lieu au travers de l'enseignement agricole privé et notamment dans des « *Maisons Familiales Rurales* ». Dans ce cas, ces enseignants se sont vus proposer parfois des emplois du temps composites :

« *J'assurai aussi des cours de français et pas seulement de la phyto... Cela avait un côté bricolage... pas forcément facile mais pas désagréable non plus* »

Ceux qui ont débuté leur nouvelle carrière dans l'enseignement agricole public l'ont engagée plus systématiquement dans des matières en lien direct avec leur expérience professionnelle. Cette articulation est même systématique dans le cas où le professionnel fut embauché par un responsable de CFPPA.

Dans ce cas de figure, ces enseignants évoquent des emplois dans lesquels le « *face à face* » n'était pas exclusif. Pour eux, cette option a été vécue assez largement positive même si l'absence de formation pédagogique les faisait tâtonner.

4 – Le temps des consolidations

Tous ces enseignants ont vu leur situation se stabiliser. Ils ont bénéficié des différentes mesures de titularisation en accédant à des emplois de PLP ou de PCEA. Au delà de ces dimensions réglementaires qui ancrent ces personnes à l'enseignement technique agricole, il convient de noter que plusieurs ont souhaité consolider leur formation soit en complétant leur cursus universitaire soit en bénéficiant de dispositifs tel l'accès au diplôme d'ingénieur par la voie professionnelle.

L'analyse des propos recueillis auprès de ces personnels permet de mettre en avant trois facteurs qui ont indubitablement favorisé leur bonne insertion :

- L'appui des pairs notamment dans le secteur de la formation initiale : « *J'ai pu compter sur des collègues qui m'ont ouvert leurs classeurs, leurs cours... A l'époque, je travaillais au jour le jour...* »
- L'adhésion au projet de l'enseignement agricole public, lui-même s'incarnant dans le projet de l'établissement.
- Les mesures de contractualisation (accès à un temps complet notamment) puis la titularisation.

Le plus souvent, ces enseignants évoquent non seulement des satisfactions professionnelles liées aux enseignements assurés mais ils mettent aussi en avant des liens avec des partenaires hors de l'EPLEFPA. Qu'il s'agisse d'élus socioprofessionnels, de responsables d'associations d'insertion, de structures à vocation culturelle... ces acteurs sont implicitement identifiés comme des relais offrant des prolongements à leurs activités pédagogiques.

Si le réseau social constitué par les pairs et les apprenants s'avère à leurs yeux majeur car valorisant, celui-ci n'est donc pas exclusif d'autres engagements.

Les satisfactions évoquées dans la pratique du métier d'enseignant n'ocultent pas les interrogations sur l'avenir.

5 – Des questionnements, des insatisfactions, des doutes...

Sans qu'il soit possible de classer de manière rigoureuse les thématiques, nous tentons de présenter celles que nos interlocuteurs ont évoqué dans un ordre décroissant.

- La crise des moyens de l'enseignement agricole public,
- Une panne de projet : « *Quid de l'enseignement agricole demain ?* »,
- Des projets d'EPLEFPA qui « *s'essoufflent* »,
- Des craintes face à la judiciarisation : « *Devoir affronter un procès au pénal...* »,
- Une perte de consistance des collectifs de pairs : « *La montée de l'individualisme* »,
- La procéduralisation du fonctionnement des établissements : « *Le flicage par SCA...* »,
- Le développement de formation en alternance : « *Option à laquelle je n'adhère pas et à laquelle l'enseignement agricole public ne prépare pas !* »,
- Des médias qui dévalorisent la fonction éducative : « *Un discours suicidaire pour une société* »,

- Des entreprises, futurs employeurs des jeunes, « *peu sérieuses, exploitant la main d'œuvre...* »,
- Des problèmes de santé : « *J'ai eu une première alerte... Il me faut me calmer !* »,
- Des interrogations sur sa capacité « *à tenir cinq ans, dix ans au même rythme. Mais il me faut encore « x » annuités* ».

6 – Quelles issues ?

Trois options majeures sont identifiées par ces enseignants.

Certains souhaitent pouvoir rejoindre, en qualité de chargé de mission, de chargé d'étude, plus rarement de responsable d'unité dans, un service déconcentré du ministère en charge de l'agriculture ou un établissement public national.

D'autres considèrent que leurs savoir-faire et leurs réseaux relationnels peuvent intéresser des collectivités locales. Un engagement plus explicite, notamment au travers d'un mandat électif, est parfois identifié comme un complément de nature à crédibiliser une telle réorientation.

Enfin, certains souhaitent, soit se consacrer entièrement à une activité économique dans laquelle ils sont déjà investis à temps partiel, soit être à l'origine de la création d'une entité agricole ou agroalimentaire.

Pour une majorité de ces enseignants en situation d'évoquer une diversification explicite de leur parcours professionnel, une coupure totale avec l'enseignement agricole n'est pas envisagée. Leur intérêt, voire leur attachement à la « *dynamique classe* », « *au contact avec des jeunes* »..., les conduit à envisager plutôt un engagement diversifié qui combinerait plus harmonieusement activités dans la Cité et activités éducatives au sein de leur établissement.

II – Un essai de typologie des identités professionnelles d'enseignants

L'analyse des propos recueillis peut être conduite en mettant en avant les lieux, objets, personnes et situations professionnelles qui sont perçus par les enseignants rencontrés sinon comme des éléments clefs de leurs identités ou du moins comme générateurs de forte reconnaissance.

Trois configurations semblent se dégager.

La première se concentre sur la matière enseignée et les relations avec les apprenants. La seconde a pour centre de gravité le groupe des pairs qu'il s'agisse des collègues assurant des enseignements similaires ou plus largement de la communauté composée des enseignants engagés dans l'EPLFPA voire dans l'enseignement agricole public.

La troisième configuration accorde une place centrale à l'établissement non seulement dans ces différentes entités mais aussi à son environnement socioprofessionnel, son territoire.

Ces trois configurations sont valorisées de manière sensiblement différente par les enseignants.

A – Les « didactes »

Ils accordent une place centrale au premier sous-ensemble : matière enseignée et « *groupe classe* ». Ils valorisent peu leurs relations avec leurs pairs et sont globalement peu sensibles à la vie de l'établissement et aux évolutions de son environnement socio-économique.

Le choix du métier d'enseignant s'avère un choix fort, longuement mûri, souvent en amont de l'engagement dans une formation supérieure diplômante. Le choix d'être « *enseignant de* » n'est en aucun cas le fruit du hasard.

La maîtrise du « *face à face* » pédagogique complétée par des travaux favorisant les apprentissages cognitifs individuels est présentée comme leur cœur de métier. Le face à face possède dans leur pratique une place éminente tant symbolique qu'effective.

Ces enseignants mobilisent beaucoup d'énergie dans l'actualisation de leur savoir : participation à des stages de formation continue disciplinaire, auto-formation par la lecture de revues, participation à des séminaires thématiques, à des universités d'été...

Le primat accordé aux savoirs sur des savoir-faire conduit ces enseignants à développer un discours dans lequel les formations générales possèderaient un prestige que n'auraient pas des dispositifs à finalité plus professionnelle.

Parfois étiquetés par leurs collègues comme des « *turbo-profs* », ce premier groupe d'enseignants, assez souvent non originaires de la région, peu engagés dans la vie locale, se vivent, plus ou moins implicitement, comme des « *travailleurs indépendants du savoir* ». Aussi développent-ils parfois une identité « *de retrait*²⁰ ». Celle-ci se matérialise notamment par leur souhait de séparer avec netteté leur temps de travail dans la classe et le temps de travail effectué à leur domicile.

L'enseignement constituant leur référence professionnelle centrale, ils n'accordent dès lors qu'une valeur plutôt instrumentale à l'équipe de direction. Celle-ci est explicitement responsable des moyens pédagogiques jugés nécessaires par l'enseignant et de l'organisation de son emploi du temps. Il n'y a d'autorité légitime à leurs yeux que dans la personne des inspecteurs pédagogiques.

²⁰ Au sens défini par R. Sainsaulieu in « L'identité au travail »

B – Les « *compagnons – pédagogues* »

Ce second groupe d'enseignants valorise certes la matière enseignée et les apprentissages des élèves qui leur sont confiés mais ils ne peuvent concevoir leur activité qu'avec une dimension collective significative. Les pairs constituent une référence structurante et naissent implicitement des identités de type « *fusion*²¹ ».

A la logique du métier, défini comme la maîtrise d'un savoir et de savoir-faire pédagogique se substitue celle de la profession où les normes de travail sont définies par le groupe des pairs.

Ces enseignants mobilisent beaucoup d'énergie dans les partages de savoir-faire pédagogiques. Ces temps d'échange peuvent tout autant être thématiques et utiliser les « *Conférences* » rendues possibles par les technologies de la communication et de l'information qu'interdisciplinaires autour de démarches de projet. Ils recherchent et accordent beaucoup d'intérêt aux actions de formation continue qui pourront être autant « *d'opportunité de confronter les pratiques pédagogiques, des « expériences », des « projets* ». Le niveau régional ou inter-régional de ces actions d'actualisation et d'approfondissement des pratiques pédagogiques est souvent privilégié. A leurs yeux, ces rencontres sont l'occasion de créer et/ou de consolider des réseaux sur lesquels ils pourront s'appuyer pour développer leur professionnalisme. Ils attendent dès lors que l'équipe de direction favorise et appuie ces initiatives notamment en faisant valoir leur pertinence auprès de l'autorité académique voire auprès de la DGER.

Ces enseignants déclarent avoir beaucoup de difficultés à gérer de manière « *rationnelle* » leur temps de travail. Ils évoquent dans les entretiens un « *travail fusionné* », « *un travail gratifiant car source d'échanges... mais un travail épuisant* » « *une course constante* »....

A leurs yeux, le face à face pédagogique classique ne constitue pas la modalité cardinale de leur exercice professionnel. Les démarches de projet qui engagent individuellement chacun des apprenants ou celles qui mobilisent un groupe d'apprenants ont leur faveur. Enfin, ils accordent tout autant d'estime aux filières d'enseignement général qu'à celles tournées vers l'obtention d'un diplôme professionnel.

C – Les « *formateurs-inséieurs* »

Pour ce troisième groupe d'enseignants, le cadre de référence majeur n'est ni la matière, ni le groupe de pairs mais, parfois implicitement, l'établissement et son territoire de référence.

²¹ Au sens défini par R. Sainsaulieu in « L'identité au travail »

En référence à la triple insertion des apprenants, si les « *didactes* » accordaient une place centrale, voire exclusive, à l'obtention du diplôme, si les « *compagnons - pédagogues* » se mobilisaient beaucoup sur des finalités éducatives et citoyennes, les « *formateurs – inséateurs* » privilégient *de facto* le volet professionnel de celle-ci. En outre, ils mettent parfois un point d'honneur à favoriser l'obtention d'un emploi dans le territoire d'origine fut-ce parfois au détriment de la qualification obtenue au terme du cursus de formation.

L'identité professionnelle de ces enseignants ne peut, selon nous, être appréhendée dans sa diversité, voire dans ses tensions, que si l'on intègre la nature et le vécu subjectif de leurs premiers emplois. L'expérience de la précarité, du chômage, de temps de déqualification... a sans nul doute marqué ces enseignants. Dès lors, on peut analyser plus aisément les efforts qu'ils développent pour tisser des réseaux de tuteurs, de professionnels référents... autant de personnes ressources qui seront régulièrement mobilisées pour porter témoignage devant élèves et apprentis.

Comme les « *compagnons – pédagogues* », ce troisième groupe d'enseignants éprouve beaucoup de difficultés à rationaliser son temps de service : « *Dix huit heures... cela n'est pas ma référence !* »

Si les activités sont toujours décrites avec enthousiasme, les énergies s'épuisent à la longue. En effet, dans ces dynamiques, ces enseignants décrivent en détail les « *trésors d'engagement qu'il faut développer pour faire advenir chaque projet* ». La quête constante de moyens pour pallier les insuffisances des budgets alimentés par l'Etat s'avère épuisante, elle peut générer *in fine* amertume voire découragement.

III – Quelles trajectoires identitaires ?

Quand on essaie de discerner les conséquences ultimes de ces trois modalités d'engagement, plusieurs logiques d'action paraissent émerger.

A - Pour les « *didactes* »

Ces enseignants peuvent légitimement, forts de leurs engagements cognitifs et professionnels, être reconnus dans leur discipline comme des « *référents* ». L'institution leur a confié par exemple des fonctions de « *tête de réseau* », de « *coordonnateurs* » et ils accèdent à une « *sérénité professionnelle* ».

D'autres, forts de leur expérience professionnelle, identifiée comme un « *capital* » peuvent opter pour une gestion rationalisée de leur engagement professionnel et développer des activités hors travail. La motivation initiale étant émoussée, la reconnaissance institutionnelle n'étant pas au rendez-vous attendu, ils peuvent alors s'orienter vers une logique de « *compensation* ». Des structures associatives, des

mandats électifs, des activités culturelles ou sportives prennent alors une place croissante.

Si cette logique de compensation ne se met pas en place, ne faut-il pas craindre une érosion significative de l'estime de soi, anti-chambre de processus particulièrement douloureux ?

B – Pour les « *compagnons – pédagogues* »

La voie de la reconnaissance par les pairs précède souvent celle que leur confère l'institution. Comme les « *didactes* », ces enseignants peuvent ainsi accéder à un « *statut de référent* » et à une « *sérénité professionnelle* » très valorisante tant pour eux-mêmes que pour leur communauté de travail.

A défaut, l'option d'une logique de compensation paraît peu probable. Ne constitue-t-elle pas une rupture majeure difficile à assumer à long terme ? C'est plus probablement dans une « *logique de dénonciation* » de l'institution que ces enseignants risquent de s'engager. Ils seront alors portés à développer un discours critique, signe de leur amertume. Celle-ci affectera non seulement leur identité professionnelle, mais aussi, plus profondément, leur identité de sujet.

C – Pour les « *formateurs – inséieurs* »

Dans leur engagement au service de l'insertion professionnelle des apprenants dans le territoire de l'établissement, ces enseignants sont conduits, comme ils le déclarent eux-mêmes, à : « *faire toujours plus* » car constatent-ils : « *Le projet appelle toujours à de nouveaux projets !* ».

Le maillage des réseaux, l'entretien des solidarités jamais définitivement acquises... impliquent une vigilance constante. Celle-ci peut déboucher sur un « *statut d'acteur local fortement enraciné* » et l'engagement dans et hors de l'établissement sera alors la source d'une forte reconnaissance sociale.

Mais cette logique d'action implique des efforts constants voire même croissants. Quid si ces enseignants se voient un jour désavoués ou s'ils considèrent que leur engagement « *total* » ne les fait pas accéder à une reconnaissance sociale qu'ils considèrent comme légitime ?

Comme pour les « *compagnons – pédagogues* », il apparaît peu probable que la voie de la compensation soit réellement envisagée. C'est là aussi plutôt la voie de la dénonciation de l'institution « *marâtre* » qui sera empruntée.

IV – Une double nécessité : institutionnaliser la diversification des parcours et élargir les périmètres de mobilité

L'enseignement agricole comme institution qui a déjà mis en place de manière informelle des dispositifs de diversification des parcours :

- Gestion humaine des mobilités (rapprochement de conjoint(e)s...),
- Gestion de situations individuelles de crise ,
- Diversification à l'intérieur d'un EPL qui ne laisse pas de trace dans le dossier administratif,
- Le passage entre EPL et SRFD.

Ces pratiques apportent des éléments de réponses : mais ils restent informels et trop confidentiels par rapport à l'enjeu. Ils résultent souvent soit de situations de crise soit de concours de circonstances...

Si l'essaimage d'enseignants au sein des services déconcentré du ministère en charge de l'agriculture paraît souhaité par des personnels en quête d'une « *respiration* », il convient d'être lucide sur les représentations portées sur eux. Qu'ils disposent d'un grade universitaire ou même d'un titre d'ingénieur, nombre de cadres dirigeants émettent des doutes sur leurs capacités à intégrer un emploi de chargé d'études ou de cadre responsable d'une unité. Par ailleurs, nos interlocuteurs ont nettement exclu une option pourtant mis en avant par plusieurs enseignants désireux de s'engager dans une diversification effective : celle qui les verrait occuper un emploi mixte, réparti entre un temps partiel dédié à des missions d'enseignant et un solde de service assuré dans un service administratif.

Dans la parole des enseignants mais aussi dans celle de gestionnaires surgissent des questionnements quant aux procédures d'information sur les emplois vacants. Combien d'enseignants connaissent les modalités en cours pour être candidat sur un emploi dans une direction départementale ou régionale ?

Dans une configuration où l'emploi public voit son périmètre redéfini et où le nombre des agents affectés à telle ou telle mission est au mieux stabilisé, les acteurs identifient bien la nécessité de la mise en place d'une réciprocité des mobilités.

Un très fort consensus s'est dégagé autour de ce principe. La diversification des parcours d'enseignants ne saurait avoir de consistance que si symétriquement des emplois sont expressément proposés à des cadres qui ont effectué une première partie de carrière dans d'autres secteurs : administration centrale, établissements publics, services déconcentrés.....

Les échanges avec les responsables de structures administratives internes au ministère de l'agriculture montrent que certains enseignants ont suivi des parcours

professionnels variés et travaillent dans des secteurs d'activités les conduisant à œuvrer hors du strict face à face avec les apprenants.

Il s'agit de situations qui ont été traitées au cas par cas en mobilisant les ressources réglementaires disponibles. En ce sens, on peut affirmer que la mobilité des enseignants existe déjà, en réponse, soit à des besoins de l'institution, soit à la recherche d'un équilibre individuel. Le phénomène présente plusieurs caractéristiques. Il touche une faible partie de la population concernée. Il peut aussi n'avoir aucune incidence sur la gestion du personnel. On a ainsi affaire à une diversification « *cachée* », qui n'en est pas moins réelle même si elle échappe à tout recensement statistique au niveau national. On arrive ainsi à détecter des cas qui ont fait l'objet d'un traitement « *sur mesure* », à la demande de l'agent ou sous l'impulsion de la hiérarchie, en dehors de tout dispositif spécifique.

On peut ainsi affirmer qu'il existe un enrichissement des parcours professionnels des enseignants se situant au niveau opérationnel de l'EPLEFPA sans répercussion directe sur la vie administrative de l'agent. Ces situations n'en contribuent pas moins à asseoir sa notoriété d'expert qui pourra ensuite être valorisée par une mission, temporaire ou permanente, au niveau régional, voire national ou alors par un emploi offert par un partenaire de son domaine d'excellence, qu'il soit association ou collectivité territoriale.

En résumé, la participation à d'autres missions que celle de l'enseignement peut être un préalable à un changement professionnel ultérieur. Il se prépare par l'intégration à un réseau de professionnels et par l'apprentissage à de nouvelles fonctions.

V – L'enseignement agricole comme institution qui a déjà mis en place de manière informelle des dispositifs de diversification des parcours

Les échanges avec les responsables de structures administratives internes au ministère de l'agriculture montrent que certains enseignants ont suivi des parcours professionnels variés et travaillent dans des secteurs d'activités les conduisant à œuvrer hors du strict face à face avec les apprenants .

Les considérations géographiques, notamment pour rapprochement de conjoint, peuvent être à l'origine de la reconversion d'un enseignant. Ce changement intervient souvent par défaut, en absence de poste vacant à proximité du lieu de travail du conjoint. La mutation de ce dernier peut aussi créer une opportunité de changer la nature de son travail comme peuvent l'être d'autres événements, familiaux ou personnels, qui remettent en cause la trajectoire individuelle suivie jusqu'alors.

L'administration reste rarement inactive lorsqu'elle détecte des situations de crise, quelles qu'en soient les origines. Elle le fait soit à la demande de l'agent soit sous la pression de la communauté éducative ou de l'encadrement de proximité.

On retrouve ainsi des situations très composites avec de nombreuses combinaisons qui se situent entre les deux extrêmes de la gestion des ressources humaines : une authentique valorisation des compétences, majorante pour l'agent, d'une part, ou, d'autre part, une opération curative pour mettre fin à une erreur d'affectation. Les affectations d'enseignants en SRFD s'expliquent souvent à la lecture des trois côtés du triangle : choix géographique ; gestion des compétences et des carrières ; situations de crise : institutionnelle ou personnelle. Ces considérations ne préjugent en rien de la capacité des agents à réussir dans leurs nouvelles affectations. Elles peuvent se combiner avec des contraintes statutaires qui encouragent les enseignants à changer d'activité en vue d'une promotion. C'est le cas des ingénieurs qui, s'ils restent sur des fonctions enseignantes, voient leur déroulement de carrière ralenti. La présence de corps transversaux aux différents secteurs d'intervention du ministère de l'agriculture et de la pêche favorise la diversification professionnelle des enseignants qui en relèvent. Le statut le prévoit et la transition se fait naturellement en dépit de difficultés liées à la comptabilité des échanges entre les secteurs d'activité. On assiste à un paradoxe, les enseignants n'appartenant pas à un corps ayant vocation à mobilité sont, quels que soient les motifs de leur changement, mis en porte à faux au regard des règles de déroulement de carrière. Alors que leurs collègues en retirent le plus souvent un avantage à court terme, en terme de rétribution, ou à moyen terme grâce à une promotion.

Les solutions statutaires qui s'offrent à eux consistent à passer les listes d'aptitudes qui leurs sont ouvertes, sous condition, pour accéder aux emplois fonctionnels de directeur d'EPLEFPA ou d'inspecteur de l'enseignement agricole. Par contre, l'inscription sur les listes d'aptitudes de directeur de centres constitutifs (CFPPA ; CFAA ; Exploitation agricole ou Atelier technologique) permet d'accéder à des fonctions de direction sans incidence sur le déroulement de carrière des enseignants concernés.

Toutes les situations de mobilité qui viennent d'être évoquées se traduisent en procédures inscrites dans le dossier administratif de l'agent. En contrepoint, il existe des mobilités qui restent transparentes par rapport à la gestion centralisée du personnel. Elles ne sont pas recensées car elles restent le plus souvent périphériques et/ou complémentaires au face à face qui reste l'activité principale de l'enseignant et elles relèvent de l'une ou de plusieurs des quatre autres missions de l'enseignement agricole. On peut ainsi affirmer qu'il existe un enrichissement des parcours professionnels des enseignants se situant au niveau opérationnel de l'EPLEFPA sans répercussion directe sur la vie administrative de l'agent. Elles n'en contribuent pas moins à asseoir sa notoriété d'expert qui pourra ensuite être valorisée par une mission, temporaire ou permanente, au niveau régional, voire national ou alors par un emploi offert par un partenaire de son domaine d'excellence, qu'il soit association ou collectivité territoriale. En résumé, la participation à d'autres missions que celle de l'enseignement peut être un préalable à un changement professionnel ultérieur. Il se

prépare par l'intégration à un réseau de professionnels et par l'apprentissage à de nouvelles fonctions.

Recommandations

Nos interlocuteurs s'interrogent sur le sens de la mobilité. Deux approches se complètent et alimentent le débat sur la diversification du parcours des enseignants. Il y a ceux qui considèrent que l'enseignant ne peut, toute une vie administrative, assurer un face à face pédagogique sans altérer le message du changement qui doit être délivré aux élèves. D'autres, les tenants d'une meilleure gestion des ressources humaines chez les personnels de la fonction publique, dont les enseignants, accordent une place prépondérante au projet de l'agent.

Quelle que soit la priorité choisie, la représentation donnée à l'élève ou la dynamique individuelle de l'enseignant, les recommandations se rejoignent. Elles ont une portée générale ou relèvent d'une logique sectorielle.

I – Recommandations générales

Une diversification réussie suppose qu'elle soit la composante d'une progression de carrière préparée et qu'elle ne résulte pas d'un changement improvisé pour pallier une situation insatisfaisante. Sa mise en œuvre pose la question de la réciprocité des échanges entre l'enseignement agricole et les administrations parties prenantes au dispositif, à commencer par les services du ministère chargé de l'agriculture. Elle requiert aussi une approche différente selon que le candidat à la mobilité a le projet de revenir à son métier d'enseignant après avoir connu une autre pratique professionnelle.

La crainte de voir un flux massif de candidats désireux de quitter l'enseignement agricole semble écartée. A défaut d'être considérée comme un outil susceptible de compenser une hémorragie de départs au détriment de l'enseignement, l'organisation de la réciprocité des échanges peut être envisagée comme un moyen d'enrichir le dispositif. N'étant pas inscrit dans les intentions de la loi, on pourrait imaginer un système interne au ministère de l'agriculture et de la pêche qui permettrait à des agents qui remplissent les conditions requises de diplôme, de qualification et de motivation d'accéder au métier d'enseignant. Ce serait la possibilité pour un ministère aux compétences plurielles et, quelquefois rares, de valoriser leur transmission de secteur à secteur. Ce dispositif n'est viable qu'à condition que la

possibilité de retour soit prévue dans les deux sens. Le partage du temps entre un poste opérationnel et un emploi d'enseignant étant trop complexe à organiser, il faudrait prévoir une mise à disposition à temps complet, selon un plan de carrière négocié. Cette hypothèse s'appliquerait aux personnels qui envisagent de mettre leur métier initial entre parenthèse avant d'y revenir. Elle s'inscrit dans une politique de développement et de valorisation des compétences au bénéfice des individus concernés, mais aussi de celui de l'institution. Une opportunité significative peut ainsi s'ouvrir au bénéfice de l'enseignement agricole et des autres secteurs d'activité du ministère chargé de l'agriculture. Un tel enjeu relève pleinement de la gestion des ressources humaines. On perçoit ainsi deux logiques différentes : une logique de « rupture » et une logique de « respiration » ou de capitalisation. La première vise à préparer un enseignant qui veut quitter son métier et souvent, en corollaire, son administration. La deuxième vise non seulement à préparer un agent à un changement mais aussi à l'accompagner tout au long de son parcours professionnel. Or, pour l'une et l'autre de ces situations, le ministère chargé de l'agriculture dispose d'outils et de moyens qu'il utilise déjà avec succès. Il faudrait donc les mobiliser au profit d'une nouvelle problématique.

A ce niveau trois recommandations sont souvent prodiguées :

- La nécessité d'une parfaite transparence des procédures afin que le candidat au changement ait un « mode d'emploi » clair. Cette demande s'oppose à la situation actuelle qui requiert des cheminements complexes et inédits pour aboutir.
- L'appel à des intervenants avec des missions différentes et complémentaires. Le conseiller qui aiderait à orienter le projet et l'expert qui concourrait à le formaliser.
- L'exclusion de solutions hybrides qui prolongeraient exagérément une période de transition. Le changement doit être complet et le partage du temps entre anciennes et nouvelles fonctions est considéré comme une fausse bonne idée.

II – Préconisations sectorielles

Les leviers pour une diversification élargie des parcours professionnels nécessitent l'articulation de trois niveaux d'action : le national, en charge de porter un message politique central quant à la diversification et à la réciprocité des parcours, le niveau régional ou interrégional qui apparaît comme le cœur des processus à engager et à coordonner afin de mettre en œuvre une authentique gestion qualitative des ressources humaines (Masse critique d'emplois ; vision « panoramique » des affectations possibles...), le niveau des EPLEFPA où chaque cadre doit pouvoir disposer d'un lieu minimum d'écoute et d'information sur son projet de parcours.

A – Niveau National

➤ Préconisations

- Dès la formation initiale, informer les agents des opportunités de diversification de parcours. En début de carrière, la scolarité à l'ENFA pouvant être un moment privilégié de réflexion et d'information des nouveaux enseignants ;
- Former les cadres dirigeants et les membres de l'Inspection de l'enseignement agricole à la valorisation de collaborateurs aux parcours diversifiés. Il serait dommage que les agents soient pénalisés parce qu'il ont consenti un effort de mobilité. Or, il semblerait que cette situation ne soit pas rare et que, en dehors des corps à vocation inter-services, le tribut au changement soit lourd à payer.
- Varier les modalités d'accès au métier d'enseignant :
 - favoriser le recrutement d'enseignants aux parcours diversifiés. L'intérêt doit, par exemple, porter sur les « *recrutements directs* » qui permettent à des agents d'expérience d'investir, à une étape de leur carrière, leurs compétences dans la formation. Dans les filières très spécialisées, les échanges devraient être facilités, afin d'organiser les transferts de savoirs rares.
 - explorer la possibilité d'ouvrir des emplois d'enseignants à des agents de catégorie B disposant d'une licence. L'application de cette mesure permettrait de résoudre quelques cas de surqualification parmi les effectifs des services déconcentrés ;
- Optimiser la validation des acquis de l'expérience (VAE) comme dispositif de valorisation des compétences acquises. Le ministère de l'agriculture et de la pêche délivre certains de ses diplômes par cette voie. Il serait judicieux d'expérimenter des dispositifs de validation destinés à ses agents et d'en favoriser l'accès ;
- Coordonner les différentes commissions administratives paritaires (CAP) et assurer « *en amont la publicité des emplois ouverts* ». Envisager un seul mouvement au printemps (mars / avril) avec prise de poste en septembre pour l'ensemble des secteurs d'activité du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche ;
- Développer des « *visites conseils* » destinées prioritairement aux personnels rejoignant l'Enseignement Agricole en cours de carrière.

➤ Points de vigilance

- Affirmer le principe de la réciprocité : passage de l'enseignement vers d'autres emplois et vice versa intégration de cadres en cours de carrière dans des emplois d'enseignant : un jeune agent entrant dans la fonction publique d'Etat n'est pas assigné nécessairement « *au même emploi pour la*

vie ». Définir les corps d'accueil dans les deux sens si le souhait d'intégration est émis afin d'éviter un simple détachement ;

- Eviter les distorsions de concurrence entre les candidatures qui consisteraient à privilégier systématiquement les personnels disposant d'un parcours professionnel identique à l'agent « *partant* ». Cette logique voudrait que les compétences acquises soient considérées comme plus importantes que la construction du parcours.

➤ Critères d'évaluation

- Enquête de satisfaction et suivi des personnels engagés dans des parcours diversifiés ;
- Ratios comme, par exemple, le nombre de projets mis en œuvre par rapport au nombre de projets émis ;
- Le bilan social de l'institution pourrait rendre compte du nombre et de la nature des mobilités réalisées

B – Niveau régional ou interrégional

➤ Préconisations

- Encourager un dispositif d'évaluation conseil basé sur un triple regard :
 - Le rapport d'inspection ou de « *visite conseil* » ;
 - L'appréciation hiérarchique ;
 - L'auto bilan de l'enseignant. : A conduire entre la troisième et la cinquième années de la prise de fonction, avec pour objectif d'informer sur les possibilités de diversification du parcours professionnel au sein de l'enseignement et/ou dans d'autres secteurs.
- Mettre en œuvre des bilans de compétences et la VAE (qualifications de licence, de maîtrise, diplôme d'ingénieur..). Les centres de bilan des CFPPA pourraient être sollicités à cet effet ;
- Recueillir l'avis circonstancié du DRAF, autorité académique, sur l'opportunité d'une diversification de parcours en référence au projet de l'agent ;
- Favoriser des plans individuels de formation pluriannuels pour préparer des mobilités intersectorielles ;
- Gérer les postes ouverts à la mobilité (dans les services déconcentrés et l'enseignement agricole) d'abord au niveau régional ou interrégional ;
- Identifier une « *Personne Ressource* » assurant des missions d'information, de conseil et de suivi (notamment dans les domaines de la connaissance des opportunités d'emploi et de formations en amont) ;
- Aménager les conditions de « *retour en EPL* » valorisant les compétences acquises : logique de « *gagnant – gagnant* » ;

- Accompagner les « *retours* » anticipés dans l'Enseignement Agricole si surviennent des problèmes d'intégration dans le nouvel emploi ;
- Mobiliser les personnes ressources, avec des compétences complémentaires (DRIF, délégués formation continue ...), dans une cellule d'appui à la mobilité.

➤ Points de vigilance

- Assurer une veille sur les enseignants peu ou non mobiles (même poste, même niveau, même établissement...);
- Proposer des bilans de compétences au profit des enseignants demandeurs avec toutes les garanties de neutralité et de confidentialité ;
- Assurer, en cas de difficultés, le retour des enseignants dans l'enseignement agricole (garantie de poste) ;
- Ne pas favoriser des emplois « *à cheval* » sur deux entités (Ex : Service Déconcentré – Enseignement agricole) car de nombreux échecs ont été recensés...

➤ Critères d'évaluation

- Présentation de cas de diversifications réussies : « *succes story* »,
- Enquêtes de « *satisfaction* » auprès des personnels et des cadres (N⁺¹) concernés ;
- Communication lors des Comités Techniques Paritaires Régionaux ;
- Bilans de compétences au terme de l'emploi « *diversifié* » avec prise en compte des compétences acquises (VAE).

C – Niveau de l'EPLEFPA

➤ Préconisations

- Introduire des entretiens annuels d'activité (*vs.* d'évaluation) à conduire par le chef d'établissement ou son adjoint ;
- Favoriser les stages de positionnement courts (une à deux semaines) tant pour des enseignants souhaitant diversifier leur parcours que pour des cadres souhaitant rejoindre l'enseignement agricole ;
- Prévoir un « *tuteur* » pour accompagner les cadres intégrant un emploi d'enseignant ;
- Recommander une posture de « *vigie* » à tenir par l'équipe de direction quant aux parcours professionnels des enseignants : fonction d'anticipation.

➤ Points de vigilance

- L'enseignant doit être « *moteur de son projet* ». Cette notion s'oppose à une diversification « *imposée* » ;
- Assurer localement un minimum d'information sur la diversification des parcours ;
- L'investissement professionnel de l'enseignant ne doit pas être un obstacle à la diversification ! Le chef de service ne doit pas chercher à garder son collaborateur mais, pour le valoriser, accepter qu'il change d'affectation ;
- L'encouragement à la diversification ne doit pas conduire à la fragilisation, voire au démantèlement, d'une filière de formation. Cette proposition, qui semble contradictoire avec la précédente, milite en faveur d'une anticipation du changement ;
- Dans le même ordre d'idées, veiller au « *tuilage* » des connaissances au sein de l'établissement.

➤ Critères d'évaluation

- Entretien d'évaluation « *classique* » notamment quand l'enseignant réalise une diversification de son emploi avec une activité « *hors face à face* » sur l'EPLEFPA : entretien à conduire par le chef d'établissement ou son adjoint ;
- Intégration des cinq missions dans le projet de l'établissement et évaluation de leur mise en œuvre ;
- Evaluer le rayonnement de l'établissement sur son territoire et auprès des professionnels notamment au travers de la mise en œuvre des missions confiées en dehors des missions « *Formation* »).

En guise de conclusion...

L'engagement dans le métier d'enseignant s'avère être, dans la très grande majorité des cas, un choix fort. Chacun, dans son environnement proche, a pu constater que pour nombre d'enseignants un attachement à des valeurs, à une vision de la société, à un projet de vie... fondent cet engagement.

Est-ce à dire que celui-ci ne puisse s'incarner pour tous que sous une seule et même modalité de travail ? Pour certains enseignants, ce qui a pu être à un moment de leur carrière un modèle optimum peut s'avérer dix ou quinze ans plus tard comme une pratique professionnelle moins pertinente. Nos interlocuteurs n'ont pas manqué lors des entretiens accordés d'évoquer tel ou tel collègue qui fut à un moment de sa carrière en situation de « *mal être* ». Ils nous ont très souvent alertés sur les risques d'une non prise en compte d'attentes identifiables même si celles-ci ne sont que rarement explicitées.

Mais de manière plus essentielle, l'étude a mis en lumière le fait que nombre d'enseignants possèdent, après dix ou quinze ans d'activité professionnelle, des savoir-faire diversifiés qui vont bien au-delà de ceux traditionnellement reconnus à ces personnels.

Leurs engagements dans leur cœur de métier, notamment dans la conception de supports pédagogiques, dans l'animation de projets à dimension culturelle, économique ou sociale, dans des travaux de veille scientifique... mais aussi dans des actions interdisciplinaires ouvertes sur les territoires proches ou lointains... leur confèrent des compétences que certains d'entre eux souhaitent mobiliser dans d'autres emplois.

Si certains, souhaitent légitimement assumer des responsabilités dans le domaine éducatif, d'autres, tout aussi légitimement, formulent des attentes d'emploi dans des secteurs en lien avec les territoires ruraux, les filières technico-économiques...

Dès lors, il est apparu que des temps d'écoute et d'échange peuvent permettre d'explorer, dans l'intérêt conjoint des personnels et des établissements, des alternatives de nature à optimiser les projets des enseignants et la dynamique d'équipes éducatives. La disponibilité et l'attention apportées par les chefs

d'établissements et des équipes de direction sont et seront à ce niveau particulièrement éminentes.

Cette option qui permet d'opportunes anticipations dans la gestion des ressources humaines réduit en outre significativement la mise en œuvre de réorientations professionnelles conduites en situation de crise. L'urgence est en la matière particulièrement mauvaise conseillère !

Les travaux conduits au plus près des personnels concernés et les débats qui ont animé le comité de pilotage ont clairement mis en évidence les aspirations professionnelles que porte un grand nombre d'enseignants.

L'institution, dans ses composantes éducatives mais plus largement dans l'ensemble de ses attributions, se doit de valoriser le potentiel de chacun de ses membres. Il s'agit là d'une exigence non seulement humaine mais aussi politique au regard des attentes légitimes des citoyens. L'emploi public, gagé sur les prélèvements obligatoires, ne peut déroger à un souci constant d'efficience.

Ainsi, le ministère en charge de l'agriculture est-il appelé à conjuguer les exigences de la valorisation des emplois portés par les directions et établissements d'une part et les aspirations formulées par certains enseignants d'autre part.

Une telle exigence ne saurait aboutir du seul fait de quelques procédures fussent-elles innovantes.

Les enseignants rencontrés tout au long de l'étude, l'encadrement sollicité tant dans les établissements que dans les autres composantes du ministère mais aussi les membres du GEFE portent une même conviction. Sans un engagement dans une authentique politique qualitative et prévisionnelle des emplois, l'institution génère, ici ou là, les conditions de situations d'échec souvent douloureuses et se prive de la mobilisation de nombre de talents.

Annexes

- Lettre de Mission
- Composition du Groupe d'Etude de la Filière d'Emplois
- Cahier des charges
- Lois et décrets
- Note de service de la DGER relative à la triple insertion des apprenants
- Démographie de la population enseignante
- Glossaire

Annexe 1 :

Lettre de Mission



MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PÊCHE

Observatoire des Missions et des Métiers

Jean-Claude GIRAUD

Le Président

Président du groupe d'études «Diversification des
parcours professionnels d'enseignants»

251, rue de Vaugirard
75732 Paris Cedex 15

Dossier suivi par :
Anne-Marie MITAUT

Mél : anne-marie.mitaut@agriculture.gouv.fr

Objet : lettre de mission

Tél : 01 49 55 54 44
Fax : 01 49 55 54 98

Paris, le 29 juin 2005

L'observatoire des missions et des métiers est chargé d'assurer une veille prospective sur les missions du ministère de l'agriculture et de la pêche ainsi que sur les métiers et compétences nécessaires pour les exercer. Après avoir fait un état des lieux, notamment en décrivant les emplois, la réflexion doit permettre de contribuer à la gestion prévisionnelle des effectifs, des emplois et des compétences (GPEEC). L'observatoire est ainsi chargé de faire toute recommandation utile à la gestion des ressources humaines, notamment en matière de recrutement, de parcours professionnels, de formation initiale ou continue pour les années à venir.

Dans le cadre de cette réflexion d'ensemble, vous avez bien voulu accepter d'assurer le pilotage de l'étude relative à la diversification des parcours professionnels d'enseignants et je vous en remercie vivement.

La présente est une lettre de mission pour la conduite de ce chantier décidé par le conseil d'orientation de l'observatoire, dans sa dernière séance.

1. Champ de l'étude

Pour faire suite aux dispositions de l'article 77 de la loi portant réforme des retraites, l'étude porte sur la diversification des parcours professionnels des enseignants affectés dans les E.P.L.E.F.P.A. du ministère de l'agriculture et de la pêche et appartenant aux corps de P.C.E.A. et de P.L.P.

2. Objectifs de l'étude

L'étude a pour objectif de répondre à la question : « Comment préparer et accompagner des enseignants à réussir un parcours professionnel diversifié ? »

- Dans un premier temps, il conviendra de procéder à un état des lieux : quels sont les emplois occupés par les enseignants qui ne sont plus dans une situation de face à face avec des apprenants dans des E.P.L.E.F.P.A. ? quelles compétences leur ont permis de réussir cette mobilité ? etc.

- Dans un second temps, la phase prospective permettra d'identifier l'ensemble des facteurs susceptible d'influencer le système et de faciliter les mobilités. Dans les scénarii d'évolution qui seront envisagés, l'accent sera mis non seulement sur les modalités possibles de parcours diversifiés des enseignants, au sein ou en-dehors du MAP, mais aussi sur les mobilités de cadres vers les métiers de face à face avec des apprenants.
- Enfin, l'étude permettra de formuler des recommandations à destination de tous les acteurs qui interviennent dans la gestion des ressources humaines du ministère (G.R.H.) afin de faciliter, de préparer et d'accompagner la diversification des parcours professionnels des enseignants.

3. Organisation des travaux

Vous animerez un groupe d'études dont la composition doit inclure, à un niveau adapté, les services et établissements concernés par le champ de l'étude ainsi que des agents exerçant les métiers d'enseignants. Ce groupe sera réuni pour définir la stratégie de l'étude et pour examiner périodiquement l'état d'avancement des travaux.

Un point sera fait aux représentants des personnels, selon un schéma qui sera défini en liaison avec l'observatoire.

De plus, vous mobiliserez des praticiens reconnus pour leur expertise, selon les modalités adaptées de groupes techniques en charge de questions spécifiques.

4. Appui de l'OMM

L'ensemble de l'équipe de l'observatoire est à votre disposition de façon permanente.

De plus, vous bénéficierez de l'appui de chargés d'études appartenant au réseau mis en place par l'observatoire et d'une étudiante préparant un doctorat.

5. Production attendue

Les travaux déboucheront sur la publication d'un rapport qui comportera les éléments prévus au paragraphe 2 relatifs aux objectifs de l'étude :

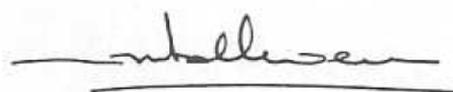
- Etat des lieux
- Phase prospective permettant d'identifier les modalités possibles de diversification des parcours
- Recommandations pour la G.R.H. afin de faciliter les mobilités, de préparer et d'accompagner des enseignants à réussir un parcours professionnel diversifié.

Des éléments du projet de rapport seront présentés, à intervalles réguliers, au groupe d'études.

6. Calendrier

Le délai pour l'aboutissement de cette étude est fixé à un an.

Le Président de l'Observatoire des
Missions et des Métiers



Constant LECOEUR

Annexe 2 :

Composition du Groupe d'Etude de la Filière d'Emplois

Nom	Structure
Jean-Claude GIRAUD	Président du GEFE – Ingénieur du GREF CGAAER
Yves SCHENFEIGEL	Sous-Directeur des établissements et de la politique contractuelle – DGER
Yann DORSEMAINE	Directeur régional – DRAF Limousin Représentant groupement des DRAF
Alain NOGAREDE	Médiateur de l'enseignement agricole
Max DELPERIE	Directeur Adjoint EPLEFPA Tulle Naves
Mady JEGERLEHNER	EPLEFPA de Pau
Evelyne BACHELOT-HOURDIN	EPLEFPA de Rennes
Nicolas GINEZ	EPLEFPA de l'Aulne Rocade
Martine HENRY	Secrétariat Général – S.R.H
Michel PAURON	Secrétariat Général – S.R.H
Jean-Marie PETARD	Chef de SRFD – DRAF Picardie
Sarah NECHTSHEIN	Doctorante Université Paris X
Constant LECOEUR	Président de l'OMM
Anne-Marie MITAUT	O.M.M
François GRANIER	O.M.M
Bernard CHABBAL	Chargé d'études OMM – Directeur EPLEFPA Castelnaudary

Annexe 3 :

Cahier des charges

« Pour une diversification des parcours professionnels d'enseignants »

I - Cadre législatif et réglementaire :

A - Loi n°2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites

Article 77

Modifié par Loi n°2004-1343 du 9 décembre 2004 de simplification du droit art. 68.

Les membres des corps enseignants pourront, sur leur demande et dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, occuper, en position de service détaché, des emplois correspondant à leurs qualifications, nonobstant les règles relatives au recrutement de ces emplois dans les administrations de l'Etat ou des collectivités locales et les établissements publics à caractère administratif.

Ils percevront dans cette position une rémunération globale au moins égale à celle qu'ils auraient perçue s'ils étaient restés dans leur corps.

Après une année de service dans leur nouvel emploi, ces personnels pourront, sur leur demande, être intégrés dans le corps de fonctionnaires titulaires dont relève l'emploi considéré, sous réserve d'une vérification de leur aptitude dans des conditions qui seront fixées par décret en Conseil d'Etat.

Dans leur nouveau corps, les intéressés seront reclassés à grade équivalent et à un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur à celui détenu dans leur corps d'origine.

La période initiale de détachement pourra être prolongée au maximum pour une période de même durée. Ceux des intéressés qui ne seront pas intégrés dans le nouvel emploi seront immédiatement réintégrés, même en surnombre, dans leur corps d'origine. Pendant une durée de cinq ans suivant leur intégration dans leur nouveau corps ou cadre d'emplois, ils pourront, sur demande, être détachés de plein droit dans leur corps d'origine.

Des décrets définissent la liste des corps enseignants bénéficiaires des présentes dispositions et les conditions de grade et d'ancienneté requises des candidats. Compte tenu des possibilités d'accueil indiquées par chaque administration ou catégorie de collectivités locales ou d'établissements publics, les contingents annuels d'emplois

offerts sont, pour chaque administration et pour chaque catégorie de collectivités locales ou établissements, fixés par arrêtés interministériels.

B - Modalités d'application

Décret n° 2005-959 du 9 août 2005 pris pour l'application de l'article 77 de la loi n° 2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites / Décret n° 2005-960 du 9 août 2005 pris en application du dernier alinéa de l'article 77 de la loi n° 2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites

- Après quinze années passées dans une classe,
- Théoriquement tous les emplois de catégorie A seraient accessibles,
- Le salaire de l'enseignant est garanti; en outre il peut bénéficier de primes liées à son nouvel emploi,
- L'enseignant conserve son ancienneté,
- Il renonce aux seize semaines de congé,
- Il peut décider de réintégrer son corps d'origine durant les premières années suivant son intégration au nouveau corps.

II - Etat des lieux au MAP :

Lors de la première réunion du GEFE, une série de données seront présentées.

III - Quelques-uns des questionnements institutionnels :

La question a été posée par l'institution de la manière suivante :

« Comment mettre en œuvre une seconde carrière pour des enseignants en fonction dans les EPLEFPA ? »

1. Les fonctions d'enseignements - notamment le face à face avec les apprenants - peuvent-elles être assurées par tous, tout au long d'une carrière qui va être de plus en plus longue ?
2. N'existe-t-il pas un risque croissant d'usure pour certains enseignants notamment du fait de « ruptures culturelles » entre eux-mêmes et leurs publics ?
3. Quels seraient les savoir-faire acquis dans la fonction d'enseignant qui s'avèreraient plus particulièrement valorisables hors des situations d'enseignement ? Lesquels et comment ?
4. Le MAP n'offre-t-il pas un contexte plutôt favorable à des parcours professionnels diversifiés pour des enseignants ? Symétriquement, des cadres ne pourraient-ils pas accéder à des fonctions d'enseignants dans une « seconde partie de carrière » ?

IV - Les « pièges » à éviter...

- Privilégier implicitement une approche « curative » : « Que faire quand survient une crise affectant un enseignant ? ». En outre, une telle formulation peut laisser à penser que l'enseignant reconverti l'est, non par choix, mais à la suite de difficultés récurrentes... ce qui paradoxalement constituera un handicap supplémentaire pour engager sereinement une seconde partie de carrière...
- Envisager que l'on peut quitter un emploi à forte identité pour un autre emploi sans y être préparé (Cf. choix en début de vie d'adulte, choix qui est en outre souvent socialement orienté par la trajectoire familiale et sociale du jeune enseignant, sans oublier que le choix est parfois fait par défaut...),
- Ne pas assimiler systématiquement la «seconde» carrière à la « fin de carrière ».....

V - Points de vigilance :

1. Si un parcours professionnel peut légitimement être construit autour d'un même métier, pour qui la diversification est-elle opportune ?

- En quoi la diversification peut être opportune pour les apprenants ?

Pour les apprenants, notamment dans l'enseignement technique, être face à des enseignants qui ont eu des activités professionnelles autres peut être l'occasion d'une transmission plus opérationnelle de savoir-faire.

- En quoi celle-ci peut-elle être opportune pour des enseignants ?
 - Diversification de leurs activités et de leurs interlocuteurs,
 - Reconnaissance de leurs qualifications et de leur statut à travers l'accès sans concours à des responsabilités au sein des fonctions publiques avec maintien du traitement et de leur ancienneté,
 - Solution possible en réponse au problème de la pénibilité potentielle du face à face avec des élèves.
 -

Cependant les organisations syndicales d'enseignants s'interrogent. Par exemple :

- Le déplacement vers des propositions d'affectations hors enseignement n'éluderait-il pas le problème de la pénibilité du travail d'enseignant ?
- La réduction du nombre d'agents publics actuellement mise en œuvre rend-elle applicable le dispositif à une échelle significative ?

- Comment avoir une visibilité des postes vacants au sein des différentes fonctions publiques dans des délais compatibles avec les procédures administratives ? (formulation et recevabilité des demandes, affectations en septembre engageant sur l'année scolaire entière, formations d'accompagnement à la prise de fonction...).

2. La gestion de l'opportunité d'une diversification des activités ne doit elle pas aussi être référée au contexte de travail ?

Le premier risque est de faire croire qu'une seule et unique « carrière » ne peut être envisagée, en niant que pour nombre d'enseignants celle-ci a été choisie et est assumée pleinement.

En outre, certains enseignants entrés dans cette carrière « par défaut » (cf. obligation de disposer d'un revenu...), peuvent y avoir trouvé un complet intérêt.

Un contexte de travail dégradé peut être à l'origine d'un souhait d'une autre carrière sans que ce soit l'exercice du métier lui-même qui soit le déclencheur d'une diversification des activités professionnelles.

VI - Quelques propositions plus pertinentes :

Nouvelle formulation de l'étude :

« *Comment préparer et accompagner des enseignants à réussir un parcours professionnel diversifié ?* »

- Quelles sont les activités qui sont/seraient de nature à favoriser une transition entre une première carrière d'enseignant et une seconde partie de carrière.
- A quel(s) moment(s) du parcours la question d'une diversification, plus ou moins significative, se pose-t-elle ?
- Quels sont les freins qui conduisent des enseignants à envisager comme peu réalisable une diversification de leurs activités.
- Quels seraient les emplois les plus accessibles selon les champs disciplinaires assurés ?
- Quels profils d'emplois ? Quelles sont les modalités qui rendraient possible un emploi - hybride. (activités dans le secteur associatif, élu de collectivité, élu syndical ...)
- Quelles sont les ressources spécifiques dont bénéficient les enseignants pour entamer ces diversifications (réseaux, engagements locaux ...°)?
- Quels dispositifs pour engager et réussir cette diversification ?
- Que faire en cas d'échec ?
- Quels seraient les indicateurs de suivi et de résultats qui permettraient de valider des dispositifs ?

VII – Propositions pour le comité de pilotage :

La présidence de celui-ci serait assurée par Jean-Claude Giraud, Ingénieur général du GREF. Après la validation du cahier des charges, le comité de pilotage aura en charge la mise en débat des travaux qui seront réalisés par les chargés d'étude. Il lui incombera de formuler toutes propositions de nature à faciliter le bon déroulement des travaux et l'atteinte des objectifs.

Le comité de pilotage réunirait d'une part des représentants des « employeurs » tant de l'enseignement agricole public : DGER, DRAF/SRFD, Directeurs d'EPLEFPA ... et d'autre part des représentants des personnels enseignants. Dans un souci d'efficacité ce groupe ne réunira pas plus de vingt personnes. Sur l'initiative du président, celui-ci pourra promouvoir la création de « groupes techniques » en charge de questions spécifiques.

VIII – Esquisse du déroulement des travaux :

L'Observatoire des missions et des métiers aura en charge la finalisation du projet de cahier des charges. Ce document sera présenté au comité de pilotage pour validation. L'étude s'articulera autour des étapes suivantes :

- Une phase de diagnostic permettant de dresser un état des lieux. Cette étape comprendra, outre une étape documentaire, l'audition d'un panel d'acteurs : enseignants, responsables d'établissements...
- Une phase prospective qui devra permettre d'identifier les modalités possibles de mise en œuvre de parcours professionnels diversifiés pouvant être proposés à des enseignants de l'enseignement agricole. Symétriquement, il conviendra d'explorer les voies et moyens à mobiliser pour permettre à des cadres de se consacrer pour tout ou partie de leur activité à des fonctions d'enseignant.
- Une phase de proposition destinée à formuler toutes recommandations pertinentes pour concrétiser les scénarios d'action qui auront été identifiés comme les plus pertinents.

IX – Déontologie et méthodologie :

1 – La garantie absolue de l'anonymat des propos recueillis : les chargés d'études sont soumis au secret professionnel.

Le recours à de brefs « verbatim » dûment anonymés sera néanmoins possible pour illustrer les restitutions au GEFE et le rapport final.

2 – Le droit de décliner une demande d’entretien sans qu’il y soit fait nominalement mention à quelque moment que se soit.

Les entretiens, et notamment ceux auprès d’enseignants, sont sollicités directement par les chargés d’étude en aval d’une information générale assurée par les chefs des établissements pressentis .Un support permet de recueillir les demandes. Les entretiens ont lieu à un moment choisi par la personne sollicitée et dans un lieu à sa convenance : salle de classe, bibliothèque, bureau...de nature à assurer la confidentialité des propos.

3 – Toute personne ayant apporté son concours à l’étude est de droit destinataire du rapport final.

Le site « Intranet » de l’Observatoire, après accord du Président du GEFE, présentera les travaux intermédiaires. Toute personne reçue en entretien sera destinataire du rapport final

Les chargés d’études sont :

Bernard Chabbal, Directeur - EPLEFPA de Castelnaudary,
François Granier, Responsable des études - OMM – Paris.

Annexe 4 :

Lois et décrets

**Les missions des établissements publics agricoles : Extraits de la
Loi d'Orientation Agricole²²**

N° 99-574 du 9 juillet 1999, parue au Journal Officiel n°158 du 10 juillet 1999

Titre VII : Formation des personnes, développement agricole, recherche agronomique et vétérinaire

Article 121 - L'article L. 811-1 du code rural est ainsi rédigé :

Art. L. 811-1. - L'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics ont pour objet d'assurer, en les associant, une formation générale et une formation technologique et professionnelle dans les métiers de l'agriculture, de la forêt, de l'aquaculture, de la transformation et de la commercialisation des produits agricoles ainsi que dans d'autres métiers concourant au développement de ceux-ci, notamment dans les domaines des services et de l'aménagement de l'espace agricole, rural et forestier, de la gestion de l'eau et de l'environnement. Ils contribuent au développement personnel des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires, à l'élévation et à l'adaptation de leurs qualifications et à leur insertion professionnelle et sociale.

Ils remplissent les missions suivantes :

1. Ils assurent une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;
2. Ils participent à l'animation du milieu rural ;
3. Ils contribuent à l'insertion scolaire des jeunes, sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes ;
4. Ils contribuent aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée ;
5. Ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.

²² La loi de 1999 complète la loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984 qui peut être considérée comme la loi refondant l'enseignement technique agricole public et privé.

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics sont organisés dans le cadre de l'éducation permanente, selon les voies de la formation initiale et de la formation continue. Ils constituent une composante du service public d'éducation et de formation. Ils relèvent du ministre de l'agriculture. Ils sont dispensés dans le respect des principes de laïcité, de liberté de conscience et d'égal accès de tous au service public.

Article 122 - L'article L. 811-2 du code rural est ainsi rédigé :

Art. L. 811-2. - L'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics assurent des formations qui peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus. Ces formations sont organisées de façon à faciliter les poursuites d'études, les changements d'orientation et le passage entre les formations sous contrats de travail de type particulier et celles sous statut scolaire. A cet effet, sont créées des classes préparatoires et des classes d'adaptation ainsi qu'un service d'orientation commun à l'enseignement général, technologique et professionnel et à l'enseignement et la formation professionnelle agricole. Les élèves, étudiants, apprentis et stagiaires disposent de l'ensemble des informations de nature à leur permettre l'élaboration d'un projet d'orientation. Ils bénéficient notamment d'une information sur l'évolution de la demande de qualification, les professions et les formations qui y préparent.

Les formations assurées par l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics sont dispensées suivant des programmes et référentiels nationaux, qui en précisent respectivement le contenu et les objectifs et qui sont arrêtés soit par le ministre de l'agriculture, soit conjointement par le ministre de l'agriculture et le ministre chargé de l'éducation nationale, soit par le ministre chargé de l'éducation nationale. Ces formations sont organisées en cycles.

Sous réserve des dispositions des articles L. 115-1, L. 900-2 et L. 980-1 du code du travail, les formations dispensées par l'enseignement général, technologique et professionnel et la formation professionnelle agricoles publics sont sanctionnées par des diplômes d'Etat ou des diplômes nationaux reconnus équivalents aux diplômes de même niveau de l'enseignement général, technologique et professionnel.

Loi n°2003-775 du 21 août 2003 – Loi portant réforme des retraites

Article 77

Modifié par Loi n°2006-450 du 18 avril 2006 art. 51 (JORF 19 avril 2006).

« Les membres des corps enseignants pourront, sur leur demande et dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, occuper, en position de service détaché, des emplois correspondant à leurs qualifications, nonobstant les règles relatives au recrutement de ces emplois dans les administrations de l'Etat ou des collectivités locales et les établissements publics à caractère administratif.

Ils percevront dans cette position une rémunération globale au moins égale à celle qu'ils auraient perçue s'ils étaient restés dans leur corps.

Après une année de service dans leur nouvel emploi, ces personnels pourront, sur leur demande, être intégrés dans le corps de fonctionnaires titulaires dont relève l'emploi considéré, sous réserve d'une vérification de leur aptitude dans des conditions qui seront fixées par décret en Conseil d'Etat.

Dans leur nouveau corps, les intéressés seront reclassés à grade équivalent et à un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur à celui détenu dans leur corps d'origine.

La période initiale de détachement pourra être prolongée au maximum pour une période de même durée. Ceux des intéressés qui ne seront pas intégrés dans le nouvel emploi seront immédiatement réintégrés, même en surnombre, dans leur corps d'origine. Pendant une durée de cinq ans suivant leur intégration dans leur nouveau corps ou cadre d'emplois, ils pourront, sur demande, être détachés de plein droit dans leur corps d'origine.

Cette possibilité de détachement est ouverte aux membres des corps enseignants de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Des décrets définissent la liste des corps enseignants bénéficiaires des présentes dispositions et les conditions de grade et d'ancienneté requises des candidats. Compte tenu des possibilités d'accueil indiquées par chaque administration ou catégorie de collectivités locales ou d'établissements publics, les contingents annuels d'emplois offerts sont, pour chaque administration et pour chaque catégorie de collectivités locales ou établissements, fixés par arrêtés interministériels. »

Annexe 5 :

Note de service DGER relative à la triple insertion des apprenants



 <p>Ministère de l'agriculture de l'alimentation de la pêche et des affaires rurales</p>	<p>Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche 1, ter Avenue de Lowendal – 75349 PARIS 07 SP Sous-Direction FOPDAC Dossier suivi par : Bruno Vocanson Tél : 01 49 55 53 43 Fax : 01 49 55 40 06</p>	<p style="text-align: center;">CIRCULAIRE DGER/FOPDAC/C2002-2005 Date : 07 JUIN 2002</p>
--	---	---

Date de mise en application : immédiate.

Le Ministre de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales
à
Madame et Messieurs les Préfets de Région
Madame et Messieurs les Directeurs Régionaux de l'Agriculture et de la Forêt
Messieurs les Directeurs de l'Agriculture et de la Forêt

Objet : Mission d'insertion de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics

Bases juridiques : Article L811-1 du Code Rural - Loi d'orientation agricole n° 99-574 du 9 juillet 1999

Résumé : La Loi d'orientation agricole n° 99-574 du 9 juillet 1999 a défini une nouvelle mission pour l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics : 'ils contribuent à l'insertion scolaire des jeunes, sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes'. La présente circulaire définit les orientations de cette mission, les objectifs stratégiques, les axes d'actions prioritaires, l'organisation de l'appareil d'enseignement et de formation professionnelle agricoles publics, les partenariats, les moyens et l'évaluation.

Mots-clés : Mission Insertion. Insertion scolaire. Insertion sociale. Insertion professionnelle.

Plan de Diffusion	
<p>Pour exécution : Préfets de Région Directions Régionales de l'Agriculture et de la Forêt Directions de l'Agriculture et de la Forêt des DOM et des TOM Etablissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles</p>	<p>Pour information : Administration centrale Directions Départementales de l'Agriculture et de la Forêt Ministère de l'Education Nationale – Direction des Enseignements Scolaires Ministère de l'Emploi et de la Solidarité – Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle Ministère de la Défense – Direction du Service National Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes Agence Nationale pour l'Emploi Etablissements d'enseignement supérieur agricole publics Organisations syndicales de personnels de l'enseignement agricole public Association des Régions de France Organisations professionnelles agricoles Fédérations d'associations de parents d'élèves de l'enseignement agricole public Inspection de l'enseignement agricole Conseil général de l'agronomie Mutualité sociale agricole Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens en agriculture</p>

Préambule

La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 et l'article L811-1 du Code Rural ont défini une nouvelle mission pour l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics : «ils contribuent à l'insertion scolaire des jeunes, sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes ».

L'insertion est aujourd'hui un enjeu majeur pour l'avenir de chacun et pour l'avenir de la société. Il dépend de chaque acteur et de chaque institution d'aider à formaliser et (ou) d'accompagner les dynamiques engagées par des jeunes ou des adultes, pour les uns dans un processus de scolarisation, pour les autres dans un processus de recherche d'emploi ou de professionnalisation, pour d'autres encore dans un processus de socialisation ou de resocialisation évitant ainsi le chemin de l'exclusion. La lutte contre toute discrimination et pour l'égalité des chances entre hommes et femmes doit par ailleurs constituer un fil conducteur permanent de toute action en matière d'insertion.

De nombreuses initiatives, très positives, ont d'ores et déjà été prises, avant même la promulgation de la loi d'orientation agricole, par des acteurs de la communauté éducative, par des établissements ou par des services régionaux, en matière d'insertion des jeunes ou des adultes.

Aujourd'hui, l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics, dans l'ensemble de leurs composantes, doivent prendre toute leur part, parmi d'autres acteurs et dans une logique forte de partenariats, aux démarches d'insertion des jeunes et des adultes.

L'inscription de la mission d'insertion dans la loi d'orientation agricole s'articule avec de nombreuses autres dispositions. Elle complète des dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui invite tous les établissements à inscrire des actions d'insertion dans leurs projets, de la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle du 20 décembre 1993 et de la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998. L'insertion constitue également le troisième axe de l'actuel schéma prévisionnel national des formations.

Enfin, l'insertion est un axe majeur du Plan national d'action pour l'emploi (PNAE) et du Plan national d'action français contre la pauvreté et l'exclusion sociale ('PNAI').

La place historique particulière des établissements d'enseignement agricole dans le monde rural (même si cette place n'est pas exclusive et même si certains établissements sont en zone urbaine) nécessite que soient rappelées quelques difficultés spécifiques de l'insertion dans ce cadre :

- Les jeunes et les adultes en milieu rural sont face à un tissu économique faiblement diversifié, qu'il convient de renforcer pour multiplier les emplois nouveaux;
- Le déficit global des services est un problème majeur auquel une attention particulière doit être portée;
- La créativité, l'esprit d'entreprise et l'innovation doivent être soutenus.

Face à ces questions, quelques enjeux et objectifs forts doivent être retenus :

- La nécessité d'envisager les parcours d'insertion comme des parcours intégrés, depuis le diagnostic de la situation des jeunes ou des adultes au plan local jusqu'à leur accompagnement pendant leur scolarité ou leur formation, et vers l'emploi durable, en passant par l'éducation à la citoyenneté et à la responsabilisation de chacun. Ceci suppose un partenariat fort au sein des établissements et des équipes et entre acteurs locaux, publics, privés, associatifs, etc...
- La prise de responsabilité des jeunes et des adultes qui doivent être considérés comme des partenaires, "acteurs" et non bénéficiaires de projets gérés sans eux.

- La coopération entre établissements, entre territoires et plus largement transnationale qui constitue un outil de décloisonnement et d'insertion et une source d'innovation.

Dans ce contexte, l'objet de la présente circulaire est, après avoir précisé la notion d'insertion :

- * de tracer, en matière d'insertion, quelques grandes orientations pour l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics,
- * de définir des objectifs et de donner des axes ou des pistes d'actions prioritaires en matière d'insertion scolaire, sociale et professionnelle,
- * de préciser l'organisation interne, le rôle de chacun et de chaque niveau, les partenariats et les moyens à mobiliser,
- * de préciser les conditions d'évaluation de cette mission pour les années à venir.

L'insertion : un concept global aux divers aspects

Un concept global :

L'insertion est avant tout un concept qui s'inscrit dans une logique dynamique et qui doit être compris dans sa globalité.

Aider un jeune ou un adulte à trouver sa place dans la société nécessite que l'ensemble de sa situation, de son projet et de ses aspirations soient pris en compte. Ceci nécessite qu'à chaque instant de son parcours, tous les facteurs qui peuvent concourir à cet objectif soient globalement abordés. C'est entre autres pour cette raison que l'importance du partenariat, tant à l'intérieur d'une équipe ou d'un établissement, qu'à l'extérieur, avec d'autres institutions, d'autres organismes, publics, privés ou associatifs, doit être mise en avant.

Si l'insertion est une véritable mission de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics et si chacun a un rôle à jouer vis à vis de l'insertion d'un jeune ou d'un adulte, ce ne peut être qu'en considérant globalement tous les aspects de la question, depuis l'accueil organisé pour les jeunes et les adultes, le diagnostic qui peut être établi pour une situation, l'orientation qui peut être proposée à une personne, jusqu'au suivi des projets de chacun et de leur évolution, tant en matière scolaire ou en matière de formation, qu'en matière sociale ou qu'en matière de concrétisation d'un devenir professionnel.

Des aspects divers :

L'insertion scolaire vise à créer une offre publique de formation en mesure de satisfaire les choix d'orientation du jeune et à mettre en place les conditions pour lui donner les moyens de s'engager dans une voie de formation ou d'études et de se confronter à une diversité de modes d'apprentissage. Ces conditions devraient lui permettre de construire et de réaliser son projet, sur la base de ses aspirations et de ses acquis, par l'obtention d'un diplôme et (ou) d'une qualification et de capacités et compétences propres à lui permettre de poursuivre un parcours social et professionnel dans une optique de formation tout au long de la vie. Enrayer les phénomènes d'abandon ou d'exclusion du système éducatif est un objectif majeur de l'insertion scolaire.

L'accueil, l'orientation et le suivi individuel doivent tenir un rôle primordial dans ce cadre et dans l'effort de scolarisation auquel participent l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics.

L'insertion sociale, envisagée comme action visant l'intégration sociale, a pour objectif de mettre en place les conditions de l'apprentissage de la vie en société dans le cadre de l'établissement (groupe classe, internat, etc...) et à préparer le citoyen à s'intégrer dans une collectivité humaine en respectant un certain nombre de règles, en développant le sens de l'autonomie, de la responsabilité et le sens critique. L'action d'insertion ou d'intégration sociale au sein des établissements est complémentaire des actions plus globales visant à répondre, pour l'ensemble de la population, aux problèmes susceptibles de conduire vers des formes d'exclusion.

L'insertion professionnelle a pour objectif de conduire le jeune ou l'adulte vers un emploi ou une activité au plus près de son projet et de la réalité du marché de l'emploi. Elle vise à mettre en place, dès la formation, un processus progressif de confrontation à différentes situations professionnelles. Elle vise également à accompagner le jeune ou l'adulte dans l'élaboration et la concrétisation de son projet, en lui proposant des parcours de formation adaptés tenant compte de ses acquis et de ses objectifs et en contribuant à sa mise en relation avec le monde professionnel.

Orientations pour l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics en matière d'insertion

Avant de définir des objectifs et des axes d'actions, il convient de préciser dans quelles grandes orientations, en matière d'insertion, doivent s'inscrire l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics :

* L'enjeu majeur pour chacun et pour notre société que constitue l'insertion - ce qui s'est traduit par l'inscription dans la loi de la mission d'insertion pour l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics - doit conduire chaque niveau institutionnel, du local au régional et au national, à **s'impliquer de façon active dans l'élaboration de projets et d'actions**, en veillant à la cohérence de l'organisation entre les niveaux.

* Cette implication nécessaire doit conduire chaque service, établissement, centre ou agent de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics à être concerné par les problèmes d'insertion.

Ceci ne doit pas remettre en cause les fonctions fondamentales de chacun;

ceci doit cependant conduire à **un renforcement du travail d'équipe et du partenariat autour de l'insertion**.

Ceci doit enfin se traduire par la définition plus précise de certaines fonctions, parfois nouvelles, dans les établissements ou les centres.

* **L'ensemble des activités pédagogiques et éducatives d'un établissement doit participer à la mission d'insertion dans ses différentes dimensions (scolaire, sociale, professionnelle)**. Dès la conception des référentiels de formation, la dimension 'insertion' doit être prise en compte.

* **En matière d'insertion scolaire**, l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics doivent être en mesure de proposer **des prestations d'accueil, d'information et d'orientation performantes**. Ces prestations, réalisées si possible en partenariat avec d'autres acteurs, sont essentielles dans la prévention de l'échec scolaire, de l'abandon et de l'exclusion et doivent donc jouer un rôle primordial en matière d'insertion. Chacun doit pouvoir disposer de l'ensemble des informations de nature à lui permettre l'élaboration d'un projet d'orientation.

De plus, à chaque étape de son parcours, un jeune ou un adulte doit pouvoir bénéficier, après un entretien de pré-inscription, de mesures de soutien adaptées et (ou) d'une prise en charge

individualisée. L'intervention de conseillers d'orientation psychologues des Centres d'information et d'orientation est à développer en partenariat conventionné aux différents niveaux en s'appuyant par exemple sur des fiches-métiers ou des outils d'information sur les diplômes.

* **En matière d'insertion sociale**, l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics doivent **s'engager résolument, en mettant en œuvre les partenariats nécessaires, dans l'action en faveur des publics jeunes, scolaires ou apprentis, ou en faveur des publics adultes en difficulté**. L'insertion sociale et la lutte contre les exclusions nécessitent en effet que tous les partenaires agissant en direction d'un même public, ou agissant sur un même territoire collaborent en vue de repérer les situations difficiles et de proposer des solutions adaptées. Ces partenariats peuvent prendre la forme d'accords, locaux, régionaux ou nationaux, avec des partenaires publics, associatifs, ou certains partenaires privés.

* **En matière d'insertion professionnelle**, les bons résultats relevés depuis plusieurs années par différentes enquêtes doivent être maintenus et soutenus. Il est nécessaire que se mettent en place aux différents niveaux des réflexions sur la mise en valeur et l'utilisation des enquêtes d'insertion. La valeur et la qualité des diplômes préparés, de l'enseignement dispensé ou des formations proposées jouent naturellement un rôle important en la matière. Il est essentiel que l'offre de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics soient relayés par **des services et des partenariats propres à faciliter les contacts avec le monde professionnel et la recherche d'emploi pour les jeunes ou pour les adultes**.

Ces orientations doivent servir de base à des objectifs et à des actions précis. Elles nécessitent de préciser l'organisation interne de l'appareil public à chaque niveau, l'articulation entre les niveaux et les partenariats à favoriser. Elles appelleront par ailleurs à terme une évaluation des politiques et des actions conduites.

Des objectifs stratégiques

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics doivent s'inscrire dans **les quatre objectifs suivants** :

* être en mesure d'accueillir, en partenariat et en complémentarité avec d'autres structures, les jeunes et les adultes à la recherche d'une orientation, d'une formation ou d'une aide pour construire un projet (notamment professionnel) et être en mesure de leur proposer des solutions adaptées et (ou) des contacts appropriés ; c'est le premier objectif de l'insertion scolaire qui doit permettre à tout jeune de trouver sa place dans un dispositif de formation et de qualification.

* s'organiser de telle manière qu'aucun jeune ou qu'aucun adulte ne sorte du système éducatif ou des dispositifs de formation sans diplôme, sans qualification et sans projet clair pour son avenir immédiat ; c'est un objectif majeur de l'insertion scolaire.

* accompagner le jeune ou l'adulte dans la construction de son projet scolaire ou de formation, social et (ou) professionnel en prenant en compte toutes les dimensions qui pourront faciliter une future insertion.

* s'appuyer, pour la professionnalisation et pour l'insertion des jeunes et des adultes sur des partenariats associant services publics de l'emploi et services professionnels

Ces quatre objectifs pourront être atteints par la mise en œuvre d'un certain nombre d'actions, soit au niveau local, c'est à dire dans les établissements eux-mêmes et leurs centres constitutifs, soit au niveau régional, soit au niveau national. L'articulation entre chacun des niveaux est primordiale.

Les actions doivent s'inscrire dans une cohérence d'ensemble. Il est par ailleurs important de **soutenir**, au niveau local, toute initiative et notamment **toute innovation** permettant de répondre aux orientations et aux objectifs généraux fixés pour l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics.

Des actions prioritaires

Il ne s'agit pas de dresser une liste exhaustive d'actions, mais de donner quelques pistes significatives et prioritaires pour l'ensemble des acteurs. Il est par ailleurs clair que les actions seront de nature différente suivant les établissements, les centres, les publics, les territoires ou les secteurs professionnels concernés.

*** Accueil, information, orientation et suivi des jeunes ou des adultes :**

Il peut s'agir de la participation à différents niveaux allant des établissements aux services régionaux ou centraux à des rencontres avec des publics en phase d'élaboration de projets (journées portes ouvertes, salons, etc...), ou de leur organisation, en s'appuyant autant que faire se peut sur la mise en réseau ou en commun d'outils.

Il peut s'agir également de l'organisation, dans l'établissement, d'une fonction d'accueil et d'orientation à destination du public. Cette fonction peut être poursuivie par la mise en place d'un suivi individuel régulier, tant scolaire (ou formatif) que social, permettant de répondre à des demandes d'accompagnement. Des partenariats se traduisant par des conventions avec les Centres d'information et d'orientation (CIO) et les missions locales ou avec d'autres structures d'information (par exemple les 'centres d'information jeunes européens'), de même qu'avec des organismes à vocation sociale ou professionnelle seront recherchés à ce sujet. L'intervention des conseillers d'orientation psychologues des CIO, pour les classes d'orientation et de fin de cycle, sera systématiquement recherchée.

Il peut s'agir, de façon plus élaborée de répondre à des demandes de bilans ou d'évaluations débouchant sur un parcours personnalisé. C'est ainsi que le développement de l'individualisation des parcours de formation dans les CFPPA et les CFA, engagé depuis plusieurs années par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, participe à une logique d'insertion dans la mesure où il permet de prendre en compte les acquis et les projets de chacun. De telles actions doivent être poursuivies.

*** une offre de formation ciblée par rapport à des objectifs politiques :**

Il est indispensable que l'appareil public de formation se mobilise par rapport à l'insertion et traduise cette mobilisation au travers des actions de formation proposées. Chaque établissement et chaque centre doivent être en mesure de répondre en termes d'offres aux politiques publiques mises en place par l'Etat ou par les Régions et visant à faciliter l'insertion sous ses différents aspects dans le cadre de divers programmes (programmes mis en œuvre par le Ministère de l'emploi et de la solidarité comme le dispositif 'TRACE' (Trajet d'accès à l'emploi) piloté par les missions locales, formations mises en place dans le cadre du programme d'action personnalisé pour un nouveau départ (PAP-ND) concernant les demandeurs d'emploi, programmes régionaux d'actions ou de formations visant les publics en difficulté, classes d'initiation pré-professionnelle en alternance, etc...). Les réponses doivent être construites en concertation et en complémentarité avec les autres structures d'enseignement et de formation au niveau local et au niveau régional.

*** le développement de travaux de prospective et d'anticipation :**

Il est nécessaire, dans le cadre des politiques nationale, régionale ou locale que se développent et que soient valorisés les travaux de prospective et d'anticipation, en partenariat avec les services publics de l'emploi, les organismes professionnels et les structures participant aux travaux d'observation et de promotion de l'emploi afin de mettre en place des dispositifs de formation répondant au plus près aux besoins des usagers comme des professionnels, cette préoccupation faisant l'objet par ailleurs d'un chantier intitulé : « fonction prospective des métiers et qualification ».

*** des activités pédagogiques et éducatives qui contribuent à l'insertion :**

Un certain nombre d'établissements ont d'ores et déjà travaillé à la mise en place d'activités pédagogiques et éducatives propres à faciliter l'insertion scolaire, l'intégration et l'insertion sociale ou professionnelle de jeunes ou d'adultes. On peut citer à titre d'exemple les actions liées à l'éducation à la citoyenneté, à l'éducation socio-culturelle, à l'éducation à l'environnement ou au développement durable, à la citoyenneté européenne et à la coopération internationale. De telles initiatives, qui font appel la plupart du temps aux capacités de réflexion et de travail en commun, seront encouragées.

Ces actions, qui peuvent trouver toute leur place dans le cadre de la préparation de diplômes ou de qualifications, par exemple à l'occasion de modules du type 'initiative locale' ou des Projets initiative et communication (PIC) ou encore des Projets d'utilité sociale (PUS), mettent la plupart du temps en avant la pluridisciplinarité, donc une approche concertée et un travail commun de l'équipe pédagogique. Elles doivent aussi être l'occasion de réfléchir, dans le cadre des enseignements, des formations et des stages dispensés, à une approche croisée de l'insertion avec les autres missions de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles : formation, animation rurale et culturelle, développement, coopération internationale. L'inscription dans des programmes européens peut aider à développer de telles actions. Les actions permettant une mobilité et une valorisation européennes au travers du dispositif 'Europass formation' peuvent favoriser l'insertion.

Des actions hors du temps d'enseignement ou de formation peuvent également être développées dans le cadre de la vie scolaire, par exemple dans les établissements disposant d'internats (organisation, soutenue ou encadrée, pour les élèves ou apprentis, d'activités, par exemple culturelles ou sportives, à leur propre initiative).

Les actions de soutien scolaire, d'aide personnalisée et de mise à disposition encadrée d'outils de remédiation, d'auto-formation et d'auto-évaluation peuvent par exemple, à partir de centres de ressources et de centres de documentation et d'information, participer efficacement à favoriser l'insertion scolaire.

*** la participation à la lutte contre l'illettrisme :**

Chaque établissement est invité à examiner et à répondre aux appels d'offres de différents prescripteurs pour mettre en œuvre des actions en matière de lutte contre l'illettrisme. La lutte contre l'illettrisme, élément essentiel de lutte contre l'exclusion et donc d'insertion, est désormais coordonnée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (le Directeur général de l'enseignement et de la recherche est membre du Conseil d'administration) et des chargés régionaux de lutte contre l'illettrisme sont placés auprès des Préfets de région (SGAR) pour coordonner les actions à leur niveau. La Journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD) est l'occasion de repérer les jeunes en grande difficulté. Des partenariats avec la Défense, les structures de l'Emploi et de l'Education nationale, les missions locales et d'autres associations seront construits dans le but d'accueillir, d'orienter et d'accompagner les jeunes ainsi repérés.

*** la mise en place de dispositifs spécifiques en matière d'insertion professionnelle ou d'insertion sociale :**

L'action pour l'insertion peut passer par la mise en place de dispositifs spécifiques tels que la création de groupes 'adultes-relais' pour l'insertion sociale ou de 'bureaux emploi', faisant appel à des partenariats avec des services publics et (ou) avec des professionnels dans les établissements. Un correspondant, personnel de l'établissement ou personnel mis à disposition par une structure dans le cadre d'une convention et travaillant dans un cadre précis et très concerté avec l'équipe de l'établissement, peut avoir pour rôle de mettre en relation jeunes ou adultes avec des professionnels, des entreprises et des employeurs potentiels. De telles expériences ont prouvé leur efficacité et seront soutenues. La création de bureaux de stages, favorisant notamment, mais pas exclusivement, l'ouverture à l'international est également souhaitable. Un partenariat fort avec le monde professionnel est nécessaire. Le choix et l'utilisation optimums des lieux de stage, leur valorisation et la concertation avec les organismes professionnels pour l'accueil de jeunes et d'adultes doivent être des axes primordiaux à développer dans les projets d'établissement.

En matière d'insertion sociale, un correspondant peut dans le même esprit être chargé de mettre en relation les jeunes ou les adultes ayant des difficultés avec les structures adaptées et concernées. De telles actions qui seront également soutenues, nécessitent naturellement un partenariat fort et éventuellement la négociation de conventions avec des structures locales ou régionales à vocation sociale.

Une place particulière doit être faite à la santé scolaire, à la fois au travers des personnels spécialisés des établissements et au travers des partenariats qui doivent être mis en place. Les personnels de la santé scolaire doivent être systématiquement associés à toute action ou dispositif global d'insertion sociale monté par (ou auquel participe) l'établissement.

*** des actions de sensibilisation et de formation de la communauté éducative :**

Mettre en œuvre la mission d'insertion dans l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics nécessite d'une part une sensibilisation de toute la communauté éducative aux problèmes relatifs à l'insertion et d'autre part une formation des personnels intervenant dans des actions visant l'insertion. Des actions de formation spécifiques seront proposées aux personnels ayant à intervenir devant des publics en grande difficulté.

Les prochains programmes de formation des personnels tiendront compte de ces données.

De même, il devra être tenu compte de la mission d'insertion de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics dans la formation initiale des futurs membres des communautés éducatives des établissements.

Des travaux seront à engager pour cerner les nouveaux besoins en formation qu'engendre la mise en œuvre de la mission d'insertion.

*** des échanges et une capitalisation des expériences :**

Outre l'existant, de nombreuses actions nouvelles vont voir le jour dans les mois et les années à venir. Il est nécessaire, au niveau national comme au niveau régional, de mettre en place des lieux ou des outils d'échanges et de capitalisation des expériences.

Des 'journées nationales, interrégionales ou régionales de l'insertion' permettant aux acteurs de se rencontrer et d'échanger seront préparées à partir de 2003.

Par ailleurs, une banque d'expériences sera créée, accessible par Internet sur le site 'educagri.fr', afin de faciliter la capitalisation et la diffusion des outils et des acquis de chacun. Une information particulière vous sera transmise sur ce thème.

Organisation de l'appareil d'enseignement et de formation professionnelle agricoles publics

La mise en œuvre de la mission d'insertion nécessite que soient précisés les rôles de chaque niveau et des différents acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics, ainsi que leurs articulations.

*** Le niveau national :**

Le niveau national définit des orientations, les diffuse, s'assure de leur application et évalue globalement les actions mises en œuvre. Il définit l'organisation générale de la mission d'insertion et engage des actions nationales. Il s'assure actuellement, au titre de l'évaluation, de la mise en place du suivi statistique de l'insertion professionnelle (enquêtes réalisées, à la demande de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche par l'Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon sur le devenir des diplômés). Il veille à organiser ou à ce que soient organisés la capitalisation des expériences et les échanges nécessaires entre les différents niveaux et entre les acteurs.

Il engage les partenariats institutionnels nécessaires à la réalisation des actions : partenariat avec les autres Ministères concernés (notamment Ministère de l'éducation nationale – Mission générale d'insertion; centres d'information et d'orientation - et Ministère de l'emploi et de la solidarité) ou des organismes nationaux tels que l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) ou l'Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens en agriculture (APECITA).

*** Le niveau régional :**

Le niveau régional, lieu stratégique de rencontre et de synthèse des politiques publiques nationales et régionales, doit veiller à une cohérence d'ensemble du dispositif au travers des **projets régionaux de l'enseignement agricole**. Il est indispensable que chaque projet fasse clairement apparaître, sous des formes naturellement adaptées à chaque région, un cadre global d'orientations, d'objectifs et d'actions répondant, en matière d'insertion scolaire, sociale et professionnelle aux objectifs de la mission définie dans la présente circulaire. Des indicateurs de suivi devront, autant que faire se peut, être définis dans les projets, pour faciliter l'évaluation de chaque action.

Un correspondant sur la mission d'insertion sera désigné au sein de chaque Service régional de la formation et du développement des Directions régionales de l'agriculture et de la forêt.

*** Le niveau de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles :**

- Pour mettre en œuvre les orientations définies dans la présente circulaire, **chaque projet d'établissement devra obligatoirement comporter un volet relatif à l'insertion dans toutes ses dimensions : scolaire, sociale et professionnelle**. Il tiendra compte du contexte local : territoire, environnement social et professionnel. Il s'inscrira dans les orientations définies au niveau régional, ces orientations tenant compte, elles-mêmes, des orientations nationales et

des dynamiques locales. Il définira une organisation, des objectifs, un système de veille et d'intervention auprès des apprenants et des indicateurs quantifiables en vue d'une évaluation des actions conduites et des réorientations nécessaires. Il convient en matière d'insertion qu'une place importante soit laissée à l'innovation, aux partenariats locaux et à la dynamique de chaque établissement. Aussi l'articulation entre projet régional et projet d'établissement est-elle à double sens : le projet d'établissement s'inscrit dans le cadre des orientations définies au niveau régional (elles-mêmes tenant compte d'orientations nationales) et permet également d'enrichir, par des expériences locales, le cadre global des projets régionaux.

- Le projet d'établissement fera clairement apparaître l'implication de chacun des centres de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles publics dans la mission d'insertion : lycée(s), centre(s) de formation professionnelle et de promotion agricoles, centre(s) de formation d'apprentis, exploitation(s) ou atelier(s) technologique(s). Par ailleurs, le lien devra être fait entre la mission d'insertion et chacune des quatre autres missions : formation, animation, développement, coopération internationale. Enfin, le plan local de formation devra tenir compte de la mise en œuvre de la mission d'insertion dans l'établissement.

- **Un travail en équipe**, indispensable, doit être engagé dans l'établissement -sous forme d'une équipe de suivi- réunissant personnels enseignants et non enseignants. Ce travail peut se faire, par exemple, dans les lycées autour du professeur principal, du coordonnateur et (ou) d'autres enseignants et du conseiller principal d'éducation (CPE), ou autour d'autres personnels dans les autres centres, pour suivre chaque apprenant, lui apporter des conseils et organiser le soutien, les actions ou les interventions nécessaires.

- **Chaque agent** de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics est acteur de la mission d'insertion.

- Chacun, naturellement, doit inscrire son action dans cette mission, mais n'a pas le même rôle ou la même fonction vis à vis de celle-ci. Il en sera notamment tenu compte dans les travaux qui pourraient être engagés sur certains référentiels-métiers. Il est important que tous les personnels soient sensibilisés à la problématique de l'insertion et de l'accompagnement. Cette sensibilisation peut prendre différentes formes : information et échanges dans les établissements ou au niveau régional; prise en compte, dans les formations des agents, des dimensions de leur métier ou de leurs fonctions qui peuvent toucher à l'insertion, etc...

Dans tous les cas, les équipes éducatives et pédagogiques ont un rôle majeur à jouer en termes de coordination des actions.

La mise en œuvre de la mission d'insertion peut par ailleurs nécessiter la définition de nouvelles fonctions au sein d'un établissement ou d'un centre. De nombreux établissements ont ainsi fait appel à des emplois-jeunes pour mettre en place des services relatifs à la recherche d'emploi, aux relations entre jeunes et professionnels, à la médiation et au soutien scolaire. Ces évolutions doivent être prises en compte. La mission d'insertion devra être une composante des réflexions engagées par la DGER relativement à d'autres chantiers engagés dans le cadre du projet pour le service public d'enseignement agricole (PROSPEA).

L'insertion est une mission qui nécessite, dans tous les cas, **une mobilisation et un travail en commun** de nombreux acteurs dans l'établissement, autour des projets des jeunes et des adultes.

Il est important d'associer aux actions et aux réflexions sur l'insertion les associations de parents d'élèves et les délégués des élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires. Ces acteurs sont partie prenante de la mission d'insertion de l'établissement.

Partenariats

Travailler sur l'insertion scolaire des jeunes et sur l'insertion sociale et professionnelle de ces derniers et des adultes nécessite que soient mis en œuvre **des partenariats à tous les niveaux : national, régional, local**, avec d'autres services publics, avec des organismes professionnels ou privés, avec des associations...

Ces partenariats, indispensables, seront d'autant plus efficaces qu'ils seront clairement **formalisés**.

C'est dans cet esprit qu'un accord-cadre pour l'insertion des jeunes a été signé entre les Ministres chargés de l'emploi, de l'éducation nationale et de l'agriculture et le Président du Conseil national des missions locales le 21 janvier 2002.

Il y a lieu de poursuivre ou de relancer la dynamique engagée dans les régions sur le thème de l'insertion, dans des cadres multilatéraux ou bilatéraux (le cadre des Espaces ruraux pour l'emploi et la formation peut par exemple s'y prêter).

L'un des chantiers du projet PROSPEA concerne le cadrage des coopérations interministérielles et le renforcement de ces coopérations aux niveaux régional et local. Ce chantier s'applique à l'insertion sous ses différents aspects (accueil, orientation, aide à l'élaboration de projets, mise en œuvre d'actions, etc...).

Des partenariats tenant compte des orientations de chacun seront systématiquement recherchés par les Directions régionales de l'agriculture et de la forêt avec les Conseils régionaux.

Par ailleurs, parmi les partenariats à privilégier, il convient de mentionner les autres collectivités territoriales et les organismes ou établissements qui en relèvent, les missions locales, les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), l'ANPE et ses agences, les établissements de l'Education nationale, les Centres d'information et d'orientation, les organisations et organismes professionnels et les associations ou partenaires intervenant soit au niveau du territoire (correspondants régionaux chargés auprès des SGAR de la lutte contre l'illettrisme), soit au niveau professionnel (Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens en agriculture - APECITA -), soit encore au niveau social (caisses de mutualité sociale agricole par exemple), et au niveau de la vie de l'établissement (associations de parents d'élèves ou d'anciens élèves, stagiaires ou apprentis).

Moyens

Mettre en œuvre la mission d'insertion dans l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics nécessite **la recherche d'une synergie maximale entre les différents financements mobilisables** (Etat, Régions et autres collectivités, organismes professionnels de financement de la formation professionnelle continue, associations, fonds européens, entreprises, etc...).

Pour ce qui est des financements directs de la part de l'Etat, des projets proposés par les établissements pourront être retenus dans le cadre des programmes régionaux d'actions incitatives (financement sur le chapitre 36-20, article 50 ; page 3 de la note de service DGER/POFEGTP/FOPDAC/N2001-2084 du 24 août 2001).

D'autres programmes développés au niveau déconcentré dans d'autres cadres, comme celui du programme d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles (PRIMO), peuvent servir de support à des financements nationaux contribuant à la meilleure prise en compte de problèmes relatifs à l'insertion des jeunes ou des adultes.

En ce qui concerne les personnels, l'émergence de nouvelles fonctions au sein des établissements s'inscrira dans la réflexion globale sur les référentiels métiers. Le devenir des emplois-jeunes travaillant sur l'insertion scolaire, sociale ou professionnelle dans les établissements entre dans le cadre global du plan de consolidation de ces emplois.

Il convient enfin de souligner le fait qu'une réflexion est engagée, dans le cadre de PROSPEA, sur une démarche de contractualisation, entre les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA), les services déconcentrés et l'Etat sur la base du projet d'établissement et du projet régional de l'enseignement agricole. Cette démarche comprendra une réflexion sur les moyens.

Il est nécessaire par ailleurs d'encourager les établissements à s'engager dans des démarches de mutualisation de moyens afin de monter des projets mobilisateurs au niveau régional.

Evaluation de la mission d'insertion

La mise en place de la mission d'insertion scolaire, sociale ou professionnelle doit s'accompagner, dès maintenant, d'un travail relatif à l'évaluation de cette mission dans toutes ses dimensions et des objectifs qui sont assignés en la matière à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles publics. L'Inspection de l'enseignement agricole jouera un rôle important en matière d'évaluation, celle-ci pouvant par ailleurs s'appuyer sur certains travaux conduits par l'Observatoire de l'enseignement agricole.

L'évaluation est indispensable pour que puissent être confirmés, infléchis ou modifiés, les objectifs définis, ainsi que l'organisation relative à la mission d'insertion et les moyens qui y sont affectés.

Les services du Ministère disposent d'ores et déjà, en matière d'insertion professionnelle, de données relatives au devenir des jeunes au travers d'enquêtes régulières qui permettent d'appréhender la pertinence de l'offre des établissements et l'efficacité des dispositifs d'insertion déjà en place. Ces enquêtes seront poursuivies.

En matière d'insertion scolaire et d'insertion sociale, aucun indicateur n'a aujourd'hui été clairement défini. Un travail sera engagé sur ce thème à partir de 2002, de même qu'un travail méthodologique d'aide aux niveaux régional et local pour définir des objectifs et construire des indicateurs pertinents. Les indicateurs proposés seront testés avant, éventuellement, de les généraliser. Le travail conduit s'attachera à définir des types d'indicateurs dont pourront s'outiller les établissements pour leurs projets, les régions pour les projets régionaux et le niveau national. Ce chantier, devra nous aider, collectivement, à juger de la pertinence des actions conduites.

Outre des données quantitatives, l'évaluation devra naturellement reposer sur des aspects qualitatifs. Ces sujets pourront être abordés à l'occasion d'une étude pour laquelle les services de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche rédigeront un cahier des charges.

L'insertion des jeunes comme des adultes est aujourd'hui l'affaire de tous, à tous les niveaux. Il est nécessaire que chacun se mobilise autour des orientations et des objectifs définis dans la présente circulaire.

C'est à cette condition que l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics pourront participer efficacement à la lutte contre les exclusions.

Un groupe permanent, qui sera présidé par le Directeur général de l'enseignement et de la recherche, sera mis en place pour coordonner les différentes actions ou chantiers annoncés sur l'insertion et préparer les instructions complémentaires nécessaires.

Vous voudrez bien saisir la Direction générale de l'enseignement et de la recherche de toute difficulté que vous pourriez rencontrer dans la mise en œuvre des orientations et des objectifs définis dans le présent texte.

Le Directeur général de l'enseignement
et de la recherche

JEAN-CLAUDE LEBOSSE

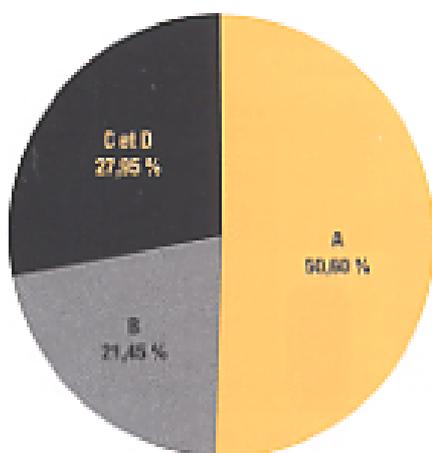
Annexe 6 :

Démographie de la population enseignante

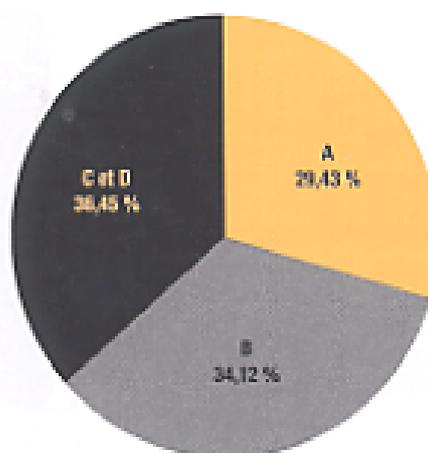
⇒ L'enseignement agricole rassemble une majorité d'agents de catégorie A

4. RÉPARTITION EN POURCENTAGE PAR SECTEUR

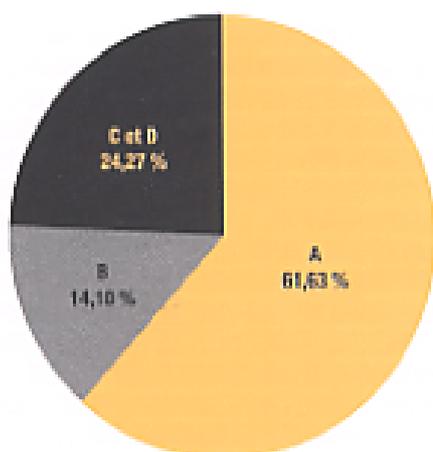
Administration centrale



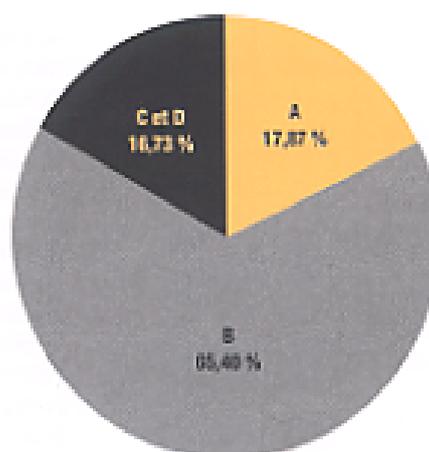
Services déconcentrés



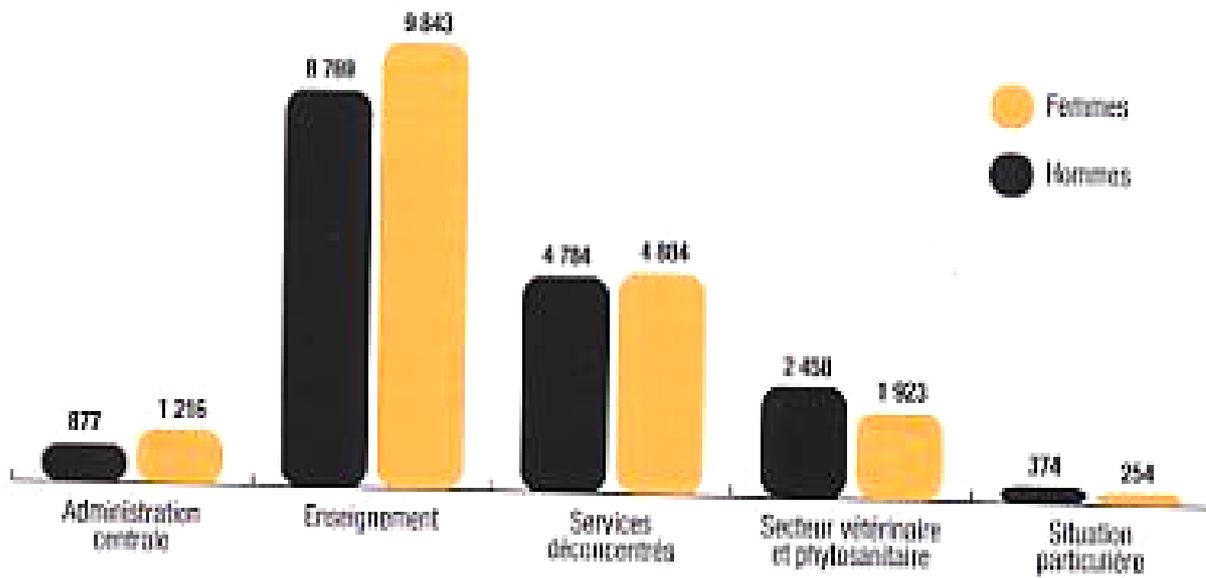
Enseignement agricole



Secteur vétérinaire et phytosanitaire

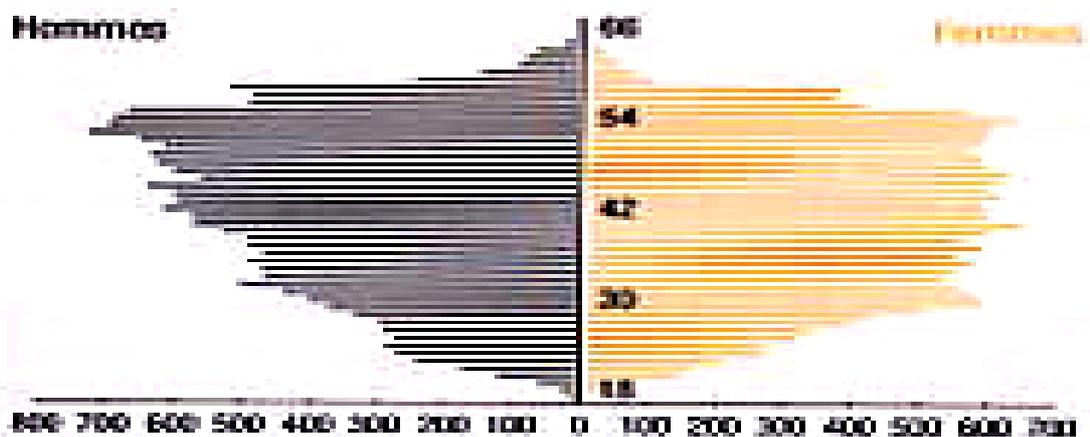


3. RÉPARTITION PAR SECTEUR ET PAR SEXE DES EFFECTIFS GÉRÉS

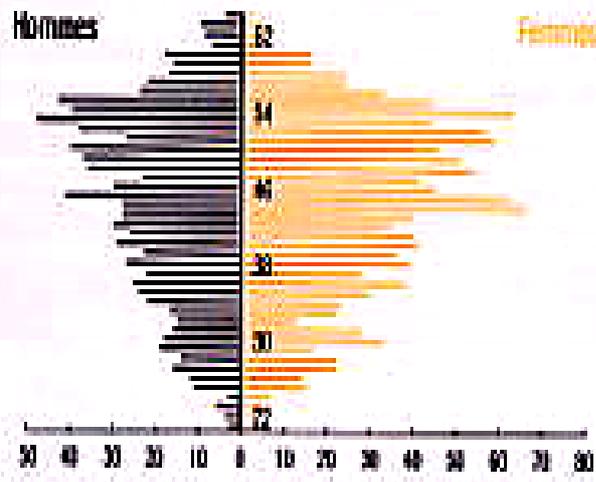


2. LES PYRAMIDES DES ÂGES

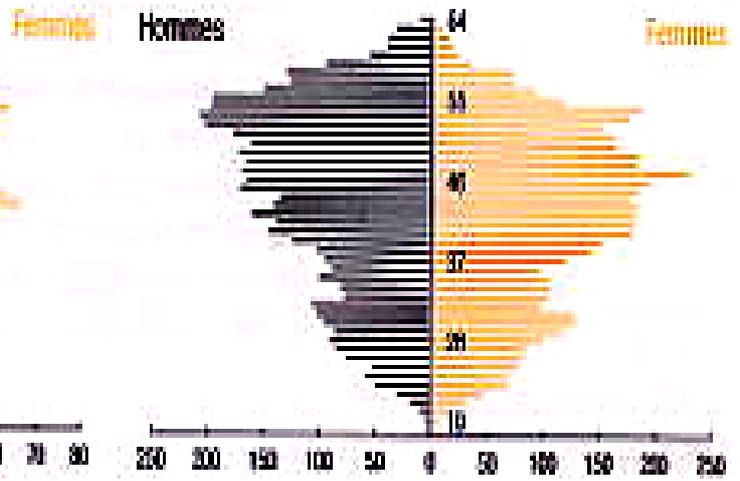
ENSEMBLE DU MINISTÈRE 2002



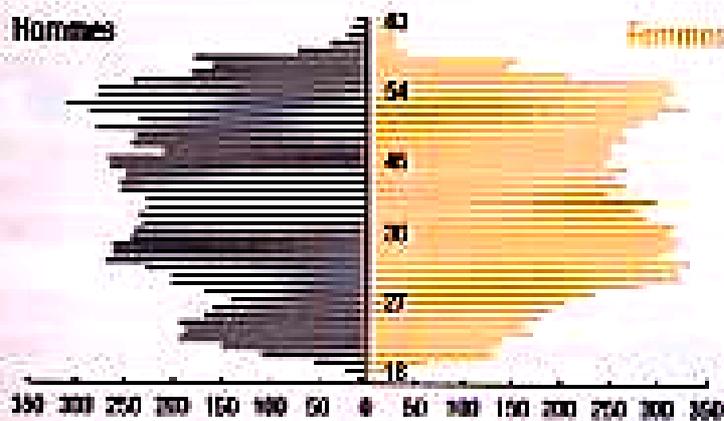
2.1 ADMINISTRATION CENTRALE



2.2 SERVICES DÉCONCENTRÉS ET VÉTÉRAIRES



2.3 ENSEIGNEMENT AGRICOLE



⇒ Les personnels enseignants (effectifs totaux et pourcentages)

	Effectifs (nb de personnes)	En pourcentage
Agrégés Ed Nationale & agrégés éducation physique et sportive	143	1,5 %
Bi admissibles Education Nationale	27	0,3 %
Chargés d'éducation physique et sportive	33	0,3 %
Ingénieurs du G R E F	498	5,3 %
Instituteurs spéc & professeurs des écoles	16	0,2 %
Ingénieurs travaux agricoles	563	6,1 %
Ingénieurs travaux forestiers	63	0,6 %
P C E A	4019	43,2 %
P E G C de l'Education Nationale	13	0,2 %
P E P S	233	2,5 %
P L P A	3699	39,8 %
Total (personnes physiques)	9307	100 %

Annexe 7 :

Glossaire

ACE	Adjoint chargé d'enseignement
AFSSA	Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments
ATOSS	Agents administratifs, techniques, ouvriers de service, sociaux et santé
BOP	Budget opérationnel de programme
CAP	Commission administrative paritaire
CFA	Centre de Formation des Apprentis
CFPPA	Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole
CNEA	Conseil national de l'enseignement agricole
DGH	Dotation globale horaire
DIREN	Direction Régionale de l'Environnement
EA	Enseignement Agricole
ENFA	Ecole nationale de formation agronomique
EPLEFPA	Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole
IAE	Ingénieur de l'agriculture et de l'environnement
IGREF	Ingénieur du génie rural des eaux et forêts
LEGTA	Lycée d'Enseignement Général et Technique Agricole
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
MEDD	Ministère de l'écologie et du Développement Durable
NBI	Nouvelle bonification indiciaire
OPA	Organisation professionnelle agricole
PCEA	Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole
PLP	Professeur de lycée professionnel
SCA	Suivi concertation et autres activités
SEA	Service d'économie agricole
SRFD	Service Régional de Formation et de Développement
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

Publications antérieures de l'Observatoire des missions et des métiers

Etude de la filière d'emplois des agents des services vétérinaires chargés d'inspection sanitaire en abattoirs – janvier 2002

Olivia Foli (CNRS/LSCI) & François Mathieu (DRAF/SRFD Lille)

Secrétaires et assistant(e)s en administration centrale : des emplois au cœur des changements organisationnels – août 2003

Dominique Le Dily (DDAF Laval) & François Granier (OMM Paris)

L'avenir de l'ingénierie au ministère de l'Agriculture : des professionnels au service des politiques publiques – septembre 2003

Juliette Faivre (EPLEFPA de Chartres), Daniel Valensuela (DPEI Paris), Bernard Chabbal (CFPPA de Carcassonne), François Granier (OMM Paris) avec l'appui d'Hélène Delahaye, étudiante, Université de Paris XIII

Les réseaux de personnes ressources juridiques : une innovation organisationnelle au service de la prévention des contentieux - octobre 2004

Jacques Duterne (DRAF/DDAF Rennes) & François Granier (OMM Paris) avec l'appui d'Aziz Loum, étudiant, Université de Paris XIII

Cadres administratifs en services déconcentrés : Un processus de professionnalisation en construction – novembre 2004

Geneviève Dahan-Selzter (Institut d'Etudes Politiques de Paris) & François Granier (OMM Paris)

Compétences hydrauliques : Travaux conduits en appui à la mission interministérielle présidée par Monsieur Philippe Huet (I.G.E) - août 2005

Marie-José Leterme (Agrocampus Rennes) & Pascal Duchêne (INFOMA Nancy)
Coordination : François Granier (OMM Paris)

Les emplois des services d'économie agricole à l'épreuve de la nouvelle PAC : quelles évolutions ? quels accompagnements ? – octobre 2005

Sylvie Vareille (DDSV Rhône) & Alfred Gros (DRAF Auvergne)

Les métiers de la forêt et des milieux naturels : du métier historique de forestier vers des missions environnementales – novembre 2005

Nelly Mauchamp (CNRS/LISE) & François Granier (OMM Paris)

Les métiers de la filière : Gestion financière & comptable – juin 2006

Sylviane Tétart (CGAAER), Laure Béguin (DDSV Bouches du Rhône) & Gina Martinez (SG/MISC)

Au service des dynamiques territoriales : des ingénieurs entre enseignement et politiques rurales – septembre 2006

Elisabeth Champalle (INFOMA), Dominique Ragot (DRAF Franche Comté) & François Granier (OMM Paris)

Les services de la protection des végétaux : de nouveaux emplois pour de nouveaux défis – octobre 2006

Catherine André (DDSV de la Vendée), Gilles Marsoni (DSV de la Guadeloupe) & François Granier (OMM)

Le parcours professionnel des cadres techniques du ministère de l'agriculture et de la pêche dans les collectivités territoriales – novembre 2006

Annie Soyeux (DGAL), Pascal Duchêne (INFOMA) & Françoise Brunet (Cabinet Accessio).

Au carrefour de nouvelles demandes sociales : les recompositions des métiers de secrétaires et d'assistant(e)s – novembre 2006

Dominique Le Dily (FORMCO), Hélène Delahaye (doctorante, Université de Marne la Vallée) & François Granier (OMM)

Mobilité en DRAF / DDAF : quelle gestion et quel développement des compétences ? – janvier 2007

Serge Barzucchetti (Adige Conseil) et Martine Boury (DRAF Lorraine)

Le développement des territoires ruraux : contributions des agents du ministère de l'agriculture – avril 2007

Juliette Faivre (DGFAR), Sylvie Kergreis (DGER) & François Granier (OMM).

La diversification des parcours professionnels des informaticiens du ministère de l'Agriculture – septembre 2007

Rebecca Akrich (DGAL), Elisabeth Champalle (INFOMA)

Les métiers de la recherche en interface avec les politiques publiques – octobre 2007

Dominique Coste (SRFD Lorraine), Jérôme Coppalle (ENSV Lyon)

Les métiers du contrôle et de l'inspection – novembre 2007

Jacque BEC (DRAF PACA et Corse), Alfred Gros (DRAF Auvergne), François Granier (OMM), Jean-Jacques Renault (CGAAER)