

**Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche,  
de la ruralité et de l'aménagement du territoire**

**Secrétariat général – Service des ressources humaines**

**Mission du pilotage de l'emploi, de la gestion  
prévisionnelle des ressources humaines et de  
l'observatoire des missions et des métiers**

## **PERSPECTIVES DE MOBILITE DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE**

Rapport final

**Etude pilotée par :**  
Bertrand Hervieu, CGAAER  
Inspecteur général de l'agriculture

**Travaux menés par :**  
le cabinet Adige Conseil :  
Serge Barzucchetti  
Patrice Marquois

***Octobre 2011***



## SOMMAIRE

1. RESUME .....	5
2. LA COMMANDE INITIALE ET SA DISCUSSION, LA METHODOLOGIE .....	9
3. L'ETAT DES LIEUX.....	17
4. SCHEMATISATION DES PROBLEMATIQUES EN JEU .....	23
5. SYNTHESE DES PRINCIPAUX CONSTATS .....	49
6. PRECONISATIONS .....	53



# 1. RESUME

La mesure 45 des Assises de l'enseignement agricole public prévoit la conduite d'une étude pour définir les aires de mobilité professionnelle des enseignants. Cette étude proposée par l'Observatoire des Missions et des Métiers a été retenue dans le programme ministériel des études.

Au préalable, il convient de rappeler que la mobilité professionnelle n'est pas une valeur « positive » en soi. Un grand nombre d'enseignants sont heureux d'exercer leur métier et souhaitent y consacrer l'essentiel de leur carrière. Il s'agit simplement d'envisager à quelles conditions peut se développer une mobilité professionnelle pour les enseignants qui, à un moment de leur carrière, souhaitent quitter l'enseignement.

L'étude s'est déroulée en 4 étapes :

- *Première étape*, rencontres avec un certain nombre d'acteurs qualifiés au sein du Ministère, analyse documentaire, étude de données.
- *Seconde étape*, *investigation de terrain auprès de 3 établissements choisis pour leur diversité : les EPLEFPA de Douai, La Roche-sur-Yon et Moulins. Entretiens semi-directifs auprès de 20 enseignants en poste*
- *Troisième étape décomposée en 2 phases :*
  - entretiens auprès d'acteurs permettant l'élargissement du champ de vision : 10 ex-enseignants ayant réussi une diversification de leurs parcours, des responsables d'établissements ou de programmes de Formation Initiale ou Continue au sein du ministère, des personnes en charge de la gestion des parcours au sein du Ministère de l'Education Nationale, des représentants des organisations syndicales de salariés.
  - élaboration en groupe de travail où des enseignants volontaires, accompagnés par des ex-enseignants ayant effectué une mobilité, ont élaboré des perspectives de mobilité, et les ont confrontées à des « employeurs » potentiels issus de la Fonction Publique d'Etat en présence d'un IGAPS.
- *Quatrième étape : élaboration de la synthèse et des préconisations.*

Elle conduit à une analyse de situation dont les points-clés sont :

- A) L'enseignement agricole et les services du ministère apparaissent tels deux mondes séparés, voire cloisonnés. Naviguer professionnellement dans le monde des services déconcentrés et de l'administration centrale nécessite d'en connaître les rouages. Les enseignants en ignorent tout et lorsqu'ils font l'effort de se renseigner, ce monde leur apparaît abstrait et peu lisible. De leur côté, les possibles « employeurs » ont pour une partie d'entre eux des réticences instinctives à l'égard d'une candidature d'enseignant. Les deux univers se renvoient des images négatives. Les flux de mobilité effectivement constatés sont faibles, mais non négligeables. Dans leur volume actuel, ils sont « absorbables » par les autres départements ministériels. Mais en quoi ces chiffres sont-ils significatifs ? Le volume des enseignants qui s'interrogent, qui doutent ou qui sentent venir l'usure est probablement beaucoup plus élevé.

- B) Elaborer un projet nécessite par définition de pouvoir « se projeter » ailleurs. Pour ce faire, il faut pouvoir identifier ses compétences, puis imaginer quelle transposition professionnelle serait possible. Les enseignants rencontrés semblent manquer de repères et encore davantage de repères comparatifs permettant la transposition. Ceci est à relier au manque de retour sur leur activité professionnelle. Ceux qui arrivent à « franchir le pas » développent immédiatement une capacité de recul bien supérieure. Ainsi, les ex-enseignants ayant réussi une reconversion professionnelle produisent seuls avec facilité une analyse des compétences développées dans leurs activités passées d'enseignants. La capacité à reconnaître ses propres compétences favorise la confiance nécessaire à tout projet de changement professionnel. L'autre volet indispensable à la concrétisation d'un projet est de connaître les besoins en compétences des organisations. La « connaissance du champ des possibles » vient ainsi interagir avec la « confiance en soi » pour enclencher une spirale soit positive, dite d'ouverture, soit négative, dite de repli. Il importe de repérer dans quelle dynamique se situe l'enseignant pour prévenir les situations où « plus rien ne va de soi » et où il se met en danger. En effet, lorsque survient un état de crise (fatigue généralisée, souffrance au travail, démoralisation), il est trop tard pour construire positivement un projet. Seules peuvent se mettre en place alors des solutions d'urgence.
- C) Tout ceci est fort dommageable car les enseignants développent des compétences potentiellement intéressantes pour d'autres structures : dans le face à face pédagogique (capacités de gestion de groupe, autorité, animation, formalisation d'un savoir etc.) ; dans les projets pluridisciplinaires (capacités de coordination, pilotage, montage et conduite de projet, etc.) ; dans l'ensemble de l'activité d'enseignement (capacités d'autonomie, de planification et de gestion du temps, médiation etc.). Ces compétences sont à qualifier plus précisément en fonction des situations concrètes rencontrées. Une telle réflexion en termes de valorisation des acquis et de limites mérite d'être conduite par tout enseignant qui a des velléités de changement. En général, un appui extérieur est nécessaire pour tout professionnel qui s'y lance. Pourquoi les enseignants échapperaient-ils à la règle ?
- D) Dans ce panorama d'ensemble, tous les enseignants n'ont pas les mêmes atouts. Les plus attractifs pour un futur employeur sont les ingénieurs, en raison de leur formation initiale et de la tournure d'esprit qu'elle est censée fournir, même si cette attractivité diminue dans le temps. Ensuite, viennent les professeurs de l'enseignement professionnel, pour lesquels le domaine de spécialité offre des liens possibles avec d'autres activités professionnelles. Les enseignants de l'enseignement général arrivent ensuite. Différents paramètres viennent consolider ou modifier cette hiérarchisation : la participation de l'enseignant à des projets, si possible en lien avec des professionnels, ainsi que la nature de ces projets ; sa participation aux activités du CFPPA et sa capacité à s'adresser à un public professionnel adulte ; sa participation à des activités de gestion (responsabilité d'une antenne, d'un CFPPA etc.) ; autant de sas indispensables avant d'envisager de se « présenter ailleurs », le « saut qualitatif » se situant au niveau de la prise d'une responsabilité de gestion. Enfin, on ne peut que souligner l'importance du parcours antérieur à l'enseignement, là aussi à la fois

pour l'enseignant en tant que point de repère extérieur aidant à se situer et pour l'employeur qui y voit la preuve de la capacité à faire autre chose.

Ces constats conduisent à 7 axes forts de préconisations :

**Axe 1** : diversifier le métier d'enseignant à travers :

- le changement de public : élèves en LEGTA, apprentis en CFA, et adultes en formation continue au CFPPA,
- la participation à des projets : pluridisciplinaires, en lien avec des professionnels locaux, en animation du territoire, en coopération internationale, en appui à des réseaux thématiques (eau, développement durable, biodiversité)
- les responsabilités pédagogiques : laboratoire, coordination de formation, présidence de jury etc.

Trois conditions paraissent nécessaires : l'aménagement des postes, la conduite de projets variés au sein de l'établissement, la communication auprès des enseignants sur l'intérêt et la richesse qu'ils peuvent trouver dans la diversification de leurs activités.

**Axe 2** : développer le management des enseignants, principalement autour de la question des compétences

L'absence de management de proximité (avec dilution de la responsabilité entre une direction d'établissement non légitimée et une inspection peu présente et organisée par champ disciplinaire) crée une réelle difficulté pour chaque enseignant à se positionner dans son métier, sa pratique, ses compétences. La question de l'animation au quotidien de la population des enseignants est ici posée : question délicate à traiter pour une population qui a développé une identité professionnelle construite autour des notions d'autonomie dans l'exercice du métier. Il paraît important d'explicitier qu'un management de proximité peut être axé davantage sur l'appui au développement des compétences que sur l'évaluation.

**Axe 3** : créer un dispositif d'accompagnement spécifique

Un dispositif de bilan-orientation pourrait être mis en place afin de proposer un accompagnement personnalisé à tous les enseignants qui ressentent une envie de changement, une baisse de motivation, ou simplement une absence de perspective. Il pourrait aussi être systématisé à mi- carrière. Il inclurait les modalités déjà existantes (peu connues de la population enseignante) que sont le bilan de compétences ou le bilan de carrière, tout en développant la palette des accompagnements : sessions collectives de bilans-orientation axées sur les débouchés possibles pour des catégories d'enseignants, échanges et analyses de pratiques favorisant la réflexivité et la mise en perspective des expériences, formes de prise de recul peuvent également intéresser la population enseignante : ateliers d'écriture sur la pratique professionnelle, récits de vie professionnel, possibilités d'expérimenter un autre métier lors de stages dans des services publics.

Ce dispositif doit être doté de réels moyens pour accompagner les besoins de mobilité professionnelle confirmés. L'accès à la formation et l'outil des parcours de professionnalisation sont des axes essentiels des projets de reconversion des enseignants.

**Axe 4** : accroître les représentations des enseignants sur leurs possibilités

Afin de faciliter l'ouverture du champ des possibles, il est essentiel d'accroître la visibilité sur les offres d'évolution proposées par le MAAPRAT. On développera l'idée que la possibilité d'une seconde carrière est ouverte à tous, pas seulement à ceux qui y sont acculés. Différentes actions d'information peuvent être mises en place : rendre plus accessibles les circulaires de mobilité, communiquer sur les métiers existants dans le ministère avec, sur l'intranet du ministère et sur Educagri, des descriptions concrètes des métiers exercés, des témoignages d'agents, voire des possibilités de se renseigner de manière directe, mettre en lumière des témoignages d'enseignants sur des mobilités réalisées au sein du ministère.

**Axe 5** : informer davantage les employeurs potentiels, favoriser les expérimentations par :

- l'information des différents services sur les caractéristiques des enseignants : compétences développées, profils, projets personnels envisagés après quelques années d'enseignement, et contributions possibles au sein d'un service public...
- l'amélioration de l'accueil dans les services, en ouvrant cet accueil sous différentes formes : stages courts, alternance, possibilité d'essayer autre chose pendant 1 an, ...

**Axe 6** : revoir le processus de recrutement des enseignants

Afin de clarifier les perspectives dès l'accès au métier, il semble nécessaire de faire évoluer le processus de recrutement en se situant dans une logique de métier et plus seulement de connaissances académiques, en couvrant la diversité des activités potentiellement exercées par les enseignants agricoles au sein de l'EPL, en valorisant l'entrée des enseignants dans le MAAPRAT, et non pas seulement dans son système éducatif.

**Axe 7** : sauvegarder les spécificités de l'enseignement agricole, une condition indispensable

## 2. LA COMMANDE INITIALE ET SA DISCUSSION, LA METHODOLOGIE

### 2.1) La commande initiale et sa discussion :

En septembre 2009, les Assises de l'enseignement agricole public ont souhaité donner un nouvel élan et offrir des perspectives ambitieuses à cet enseignement spécifique. Ces travaux ont fait émerger les bases d'un pacte renouvelé entre l'enseignement agricole public et la Nation autour de 60 mesures.

La mesure 45 figurant dans les conclusions des Assises prévoit la conduite d'une étude pour définir les aires de mobilité professionnelle des enseignants, et accompagner les secondes carrières des agents qui le souhaitent. Cette étude proposée par l'Observatoire des Missions et des Métiers a été retenue dans le programme ministériel des études.

#### **Les objectifs de l'étude :**

- Réaliser un état des lieux de la population des enseignants, comprenant notamment une caractérisation des différents métiers exercés ainsi que leurs identités et représentations professionnelles ;
- Identifier les leviers et les freins à la mobilité professionnelle des enseignants, en tenant compte notamment de la diversité des statuts des personnels, des disciplines enseignées dans les EPLEFPA et des activités exercées, en sus du "face à face élève" ;
- Ebaucher, si possible, une typologie des portefeuilles de compétences des enseignants en poste dans les EPLEFPA ;
- Identifier des grandes tendances d'évolution pour les activités et métiers exercés ;
- Identifier des aires de mobilité possibles, que cette mobilité s'effectue au sein du ministère, dans d'autres départements ministériels ou dans la fonction publique territoriale ;
- Etablir des recommandations pour faciliter les mobilités envisagées.

Par « mobilité », on entend ici la mobilité professionnelle - c'est-à-dire fonctionnelle ou structurelle - et non pas la mobilité géographique, même si celle-ci peut dans certains cas s'articuler à la première. Plus simplement, on s'interroge sur les possibilités pour un enseignant de « changer de métier ».

Il est à noter que pour deux des organisations syndicales rencontrées, la façon dont est posé le cadre même de l'étude est réducteur et biaisé. Ainsi :

- pour le SGEN CFDT, la mobilité n'est pas la bonne clé d'entrée. Il faudrait d'abord redéfinir le métier d'enseignant de l'enseignement agricole à partir d'un modèle plus proche de la formation continue,

- pour le FSU-SNETAP, avant de lancer une étude sur les perspectives de mobilité des enseignants, il faudrait se poser la question des conditions de travail qui conduisent les enseignants à vouloir changer de métier.

Le titre initial de l'étude « Aires de mobilité des enseignants » a été abandonné dès la première réunion du Comité de Pilotage (voir sa composition en annexe 1) au profit de « Perspectives de mobilité ». En premier lieu, parce que le terme « d'aires » apparaissait quelque peu « jargonneux » et peu compréhensible hors du périmètre des gestionnaires de ressources humaines, mais également parce très rapidement, de premières investigations ont montré l'extrême fragmentation des possibilités de mobilité ouvertes aux enseignants. De même, l'idée de départ d'établir des « cartographies » incluant des passerelles de mobilité a dû être revue avec modestie.

### **La problématique de l'étude, analysée par Adige Conseil :**

Les objectifs de l'étude combinent deux mouvements complémentaires :

- un premier mouvement centré sur les enseignants : décrypter la population et ses souhaits professionnels ;
- un second mouvement nécessitant une observation beaucoup plus large : investiguer l'ensemble du champ des possibilités professionnelles dont les enseignants pourraient bénéficier.

Plus précisément, il s'agit à la fois :

- d'établir une cartographie des souhaits de réalisation professionnelle des enseignants, en regard de :
  - leurs différents statuts (PLP : professeur de lycée professionnel, PCEA : professeur certifié de l'Enseignement Agricole, Ingénieur, notamment IAE),
  - leurs différentes activités qui dépendent de la spécialisation et des projets des EPLEFPA,
  - leurs parcours antérieurs : enseignants qui se sont engagés dans l'Enseignement Agricole à l'issue de leur formation initiale / enseignants qui ont rejoint l'Enseignement Agricole après un ou plusieurs emplois dans des secteurs divers,
  - leurs représentations de leur métier et de la mobilité professionnelle.
- d'élargir le champ des possibilités de carrière hors Enseignement Agricole en se fondant sur le potentiel des enseignants et en faisant preuve de créativité pour repérer des perspectives de mobilité larges, mais néanmoins réalistes.

Aussi, l'étude se devait de tenir en équilibre les leviers et les freins à la mobilité professionnelle des enseignants, prenant en compte à la fois la forte incitation à l'inter ministérialité (voire à la mobilité hors Fonction Publique d'Etat) et l'importance des statuts qui constituent souvent un obstacle majeur à la faisabilité des projets de changement.

De la même façon que lors d'une précédente étude que nous avons co produite sur la « diversification des parcours des personnels B techniques », il nous semble important de rappeler que de multiples dimensions interviennent dans la

caractérisation d'une passerelle de mobilité. Assurément, la seule « logique de compétences » ne suffit pas. Les notions suivantes sont essentielles : les représentations que l'on se fait d'un autre métier et de ses conditions d'exercice, la proximité culturelle avec l'organisation dans laquelle il s'exerce, le sens que l'on va y trouver en termes de réalisation personnelle, d'utilité sociale etc.

En conséquence, nous abordons une étude sur la mobilité professionnelle avec les hypothèses suivantes :

- la possibilité d'une mobilité professionnelle à partir d'un métier donné s'appuie d'abord sur l'appréciation d'un écart en termes de compétences professionnelles (la nature de cet écart définit les passerelles possibles d'un métier à l'autre avec leur gradation « classique » en terme de difficulté : passerelle « naturelle », passage facile, moyen ou difficile),
- Mais cette dimension, pour importante qu'elle soit, n'est pas la seule. Interviennent également : l'attachement à l'ancien métier et les renoncements à effectuer si on envisage de le quitter, l'attrait relatif de la nouvelle activité, leurs images respectives (activités perçues comme « noble » ou non, statut social accordé, qualité des interlocuteurs côtoyés etc.), les conditions d'exercice (horaires et conditions de travail, travail régulier ou non, seul ou en équipe, degré d'autonomie octroyé etc.) et le lieu géographique (notamment en terme de rapprochement), le niveau des avantages acquis de toute nature etc.
- Ces deux types de dimensions (en simplifiant : les compétences et les éléments d'environnement) ne sont pas cloisonnés, mais en interaction : quelqu'un qui « ne se voit pas » dans un nouveau métier (même pour une raison qui n'a rien à voir avec ses capacités ou son potentiel) aura des difficultés à y développer des compétences. Inversement, quelqu'un d'extrêmement motivé par un nouveau métier pourra renverser de nombreux pronostics défavorables en termes de compétences à acquérir.

Aussi, il nous semble important d'approfondir la notion d'identité professionnelle pour les différentes catégories d'enseignants. Cet approfondissement peut s'effectuer autour des questions suivantes :

- Comment l'identité professionnelle s'est-elle construite ? Aux confluent de quels éléments ? De quelle raison d'être et utilité sociale ? De quelle valorisation personnelle ? De quels modes de fonctionnement ou façons de faire particulières ? De quelle accumulation d'expériences, voire de rite initiatique ? De quelle congruence hommes / territoires ?
- En quoi conforte-t-elle l'estime de soi ? Qu'est-ce qui peut « se défaire » de tout cela dans le changement de métier (par exemple, la perte des repères identitaires) ? Quelle est la nature des renoncements/deuils à effectuer ? Les habitudes prises et l'ancienneté dans un même métier, voire un même poste, freinent-elles la curiosité ? Rendent-elles tout changement insécurisant ? En quoi, tel mode de fonctionnement ou telle caractéristique de l'environnement

de travail (par exemple, l'effervescence propre à la vie d'un lycée) est-il particulièrement prégnant ?

- En quoi se constitue une culture collective des enseignants ? Quel est le rôle de cette culture dans la consolidation de l'identité professionnelle ? Dans la propension ou non à changer ?

La seconde notion à approfondir est celle de parcours professionnel, notamment en comparant des parcours linéaires, « tracés d'avance » dans l'enseignement et des parcours ayant connu des bifurcations, voire des ruptures. On s'est appuyé pour ce faire sur des récits de parcours réels. Il est intéressant dès lors d'identifier les « dynamiques de parcours » existantes, qu'elles soient habituelles ou rares, ainsi que les facteurs provoquant des « changements de cap » en se fondant sur la notion, développée par Guy Le Boterf, de « navigation professionnelle » : « *celui qui s'engage dans une véritable navigation professionnelle donne du sens à son parcours, à l'historicité de son itinéraire professionnel. Il n'est pas seulement acteur, mais auteur ou co-auteur de son parcours* ». (De la compétence à la navigation professionnelle – Editions d'Organisation)

Pour ce qui concerne les parcours atypiques ou comportant des ruptures, on s'est interrogé particulièrement sur les facteurs déclencheurs pour l'enseignant et sur la façon dont s'est prise la décision de changer d'orientation (on pourrait aussi dire dont s'est « cristallisée » la décision ou, en paraphrasant la langue anglaise, dont s'est « faite la décision », toutes formulations qui traduisent davantage le processus décisionnel). On s'est interrogé aussi sur les opportunités qui se sont présentées, au caractère incitatif ou freinant du contexte (rôle de l'encadrement, appui des gestionnaires de carrières, règles explicites ou implicites de mobilité etc.).

Pour identifier les perspectives de mobilité, il convient d'appréhender la notion de compétence dans un sens large et envisager les emplois d'enseignants à travers des « blocs homogènes d'activités/compétences ». C'est autour de ceux-ci que l'on peut réfléchir aux compétences transférables. Les « autres activités » que le face à face élèves (ateliers technologiques, projets) constituent un atout de l'Enseignement Agricole qu'il convient de valoriser dans toutes les dimensions possibles.

Enfin, il faut prendre en compte la faisabilité concrète, pratique d'une passerelle de mobilité entre deux métiers. Il est clair qu'avec le temps et la formation, toutes les passerelles sont théoriquement possibles. Cependant, si le temps d'apprentissage vers un nouveau métier est très long, la passerelle de mobilité se traduit par une véritable « reconversion » qu'il est alors difficile d'envisager à grande échelle.

## 2.2) La méthodologie de l'étude :

L'étude s'est déroulée en 4 étapes :

1. Lors d'une première étape, les consultants ont rencontré un certain nombre d'acteurs qualifiés au sein du Ministère (voir liste des personnes rencontrées en annexe 2) et ont analysé un certain nombre de documents, d'études antérieures et connexes à la problématique de l'étude, et de données.
2. La seconde étape a consisté en une investigation de terrain auprès de 3 établissements choisis pour leur diversité : les EPLEFPA de Douai, La Roche-sur-Yon et Moulins. Outre les directions des établissements, on a procédé à un entretien semi-directif auprès de 20 enseignants en poste, se répartissant comme suit :
  - 2 ingénieurs statutaires
  - 4 PCEA intervenant dans des domaines professionnels
  - 5 PCEA intervenant dans des domaines généraux
  - 2 PCEA intervenant en Education Socio-culturelle (la spécificité de cet enseignement et la particularité des interlocuteurs extérieurs côtoyés, nous ont semblé de nature à distinguer cette catégorie d'enseignants)
  - 5 PLP intervenant dans des domaines professionnels
  - 2 PLP intervenant dans des domaines généraux

On trouvera en annexe 3, le guide d'entretien utilisé pour les enseignants.

3. La troisième étape - dite d'élargissement et de créativité - s'est décomposée en 2 phases.

**Phase 1 :** Des entretiens complémentaires auprès d'acteurs permettant l'élargissement du champ de vision :

- 10 ex-enseignants ayant réussi une diversification de leurs parcours. Ceux-ci ont été choisis selon la répartition suivante :
  - 2 personnes ayant effectué une mobilité vers des SRAL (services régionaux de l'alimentation) en raison des perspectives de développement du champ de l'alimentation,
  - 2 personnes ayant effectué une mobilité vers d'autres services d'une DRAAF,
  - 2 personnes ayant effectué une mobilité vers une DDI (direction départementale interministérielle)
  - 2 personnes ayant effectué une mobilité vers une Collectivité Territoriale
  - 2 personnes ayant effectué une mobilité vers un autre type d'institution que celles listées ci-dessus : privé, organisme de branche, association etc.

Nota : On s'est efforcé, grâce à une recherche du bureau de gestion, d'avoir parmi les 10 ex-enseignants une représentation suffisante d'anciens enseignants de matières générales. Ce ne fût

guère aisé, l'intitulé du titre obtenu ne garantissant pas que la personne a effectivement enseigné une matière générale pendant un temps significatif.

On trouvera en annexe 4, le guide d'entretien utilisé pour ces entretiens.

- des responsables d'établissements ou de programmes de Formation Initiale ou Continue au sein du ministère,
- des personnes en charge de la gestion des parcours au sein du Ministère de l'Education Nationale.
- des représentants des organisations syndicales de salariés.

## **Phase 2 : Élaboration en groupe de Consolidation et de Créativité**

Le cahier des charges suggérait en termes de méthode de réunir des « groupes métier ». Il est apparu dès le départ plus opportun de réunir des groupes rassemblant des enseignants et des non-enseignants, nommés « groupes de consolidation et de créativité ». Les objectifs initiaux de ces groupes étaient de « compléter les pistes de mobilité, élargir le champ des possibilités, et de qualifier les passerelles ».

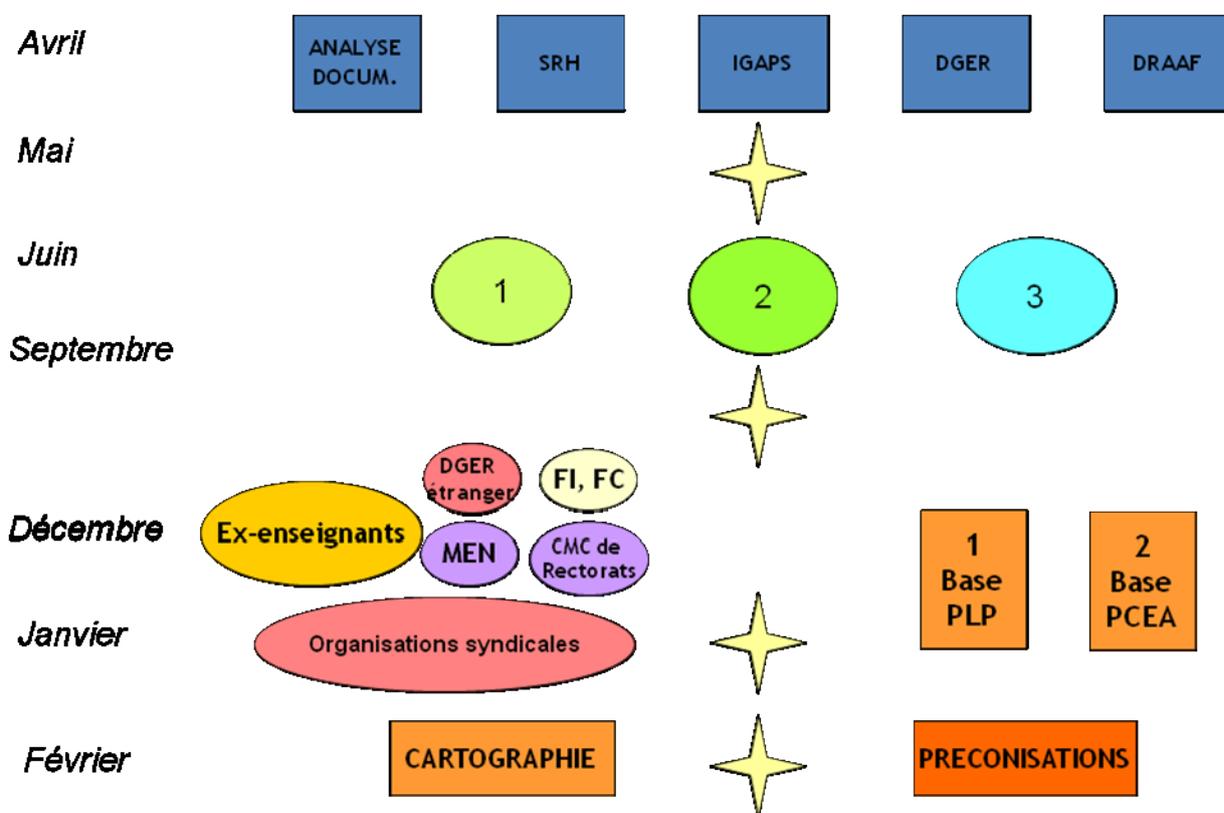
Ces objectifs ont évolué en cours d'étude et les groupes de consolidation et de créativité ont été recentrés sur une fonction de groupe pilote où des enseignants volontaires, accompagnés par des ex-enseignants ayant effectué une mobilité, ont élaboré des perspectives de mobilité, et les ont confrontées à des « employeurs » potentiels issus de la fonction publique en présence d'un IGAPS.

On trouvera en annexe 5, le déroulement de cette journée de travail.

4. Quatrième et dernière étape : élaboration de la synthèse et des préconisations.

Le schéma ci-après résume l'ensemble de la démarche suivie.

## Ensemble de la démarche



L'ensemble des acteurs institutionnels et des ex-enseignants rencontrés ou interviewés par téléphone figurent en annexe 2. Les noms des enseignants actuellement en poste rencontrés dans les 3 établissements pilotes n'y figure pas pour des raisons évidentes de confidentialité.

### 2.3) Le pilotage :

Un Comité de pilotage a été constitué sous la présidence de Bertrand Hervieu, membre du conseil général de l'agriculture, de l'alimentation et des espaces ruraux (CGAAER). Sa composition figure en annexe 1.

Il s'est réuni 3 fois : au milieu de l'étape 1 (le 15 avril 2010), après l'étape 2 (le 23 novembre 2010), en fin d'étape 4 (le 18 mars 2011).



### 3. L'ETAT DES LIEUX

#### 3.1 Données de base sur la population des enseignants

Les données qui sont présentées page suivante sont issues d'extractions du SIRH réalisées le 4 mars 2011.

La première figure représente la pyramide des âges des enseignants. Celle-ci répartit les effectifs physiques par âge en distinguant le genre (pyramide des hommes à gauche, des femmes à droite). Elle met en évidence :

- La majorité de femmes parmi les enseignants (53%)
- La forte proportion d'enseignants dans la tranche d'âge 35-45 ans (45%)
- Une forte minorité de plus de 50 ans (28%) dont 16% de plus de 55 ans. Ces chiffres sont respectivement de 34% et 19% pour les enseignants hommes.

On trouvera en annexe 6, les détails de cette pyramide par corps. Y figurent également, les chiffres globaux et le détail par corps relatifs à la pyramide d'ancienneté des enseignants. Ils font apparaître que 27% des enseignants ont plus de 20 ans d'ancienneté.

La seconde figure ventile les enseignants selon les disciplines enseignées en distinguant à chaque fois leurs corps. Un tableau en annexe 6 détaille les données de base. Celles-ci font apparaître que les disciplines les mieux pourvues sont, par ordre décroissant :

- SESG / Gestion d'entreprise : 654 enseignants (8% du total des enseignants)
- Biologie-écologie : 595
- Education socioculturelle : 533
- Education physique et sportive : 450
- 

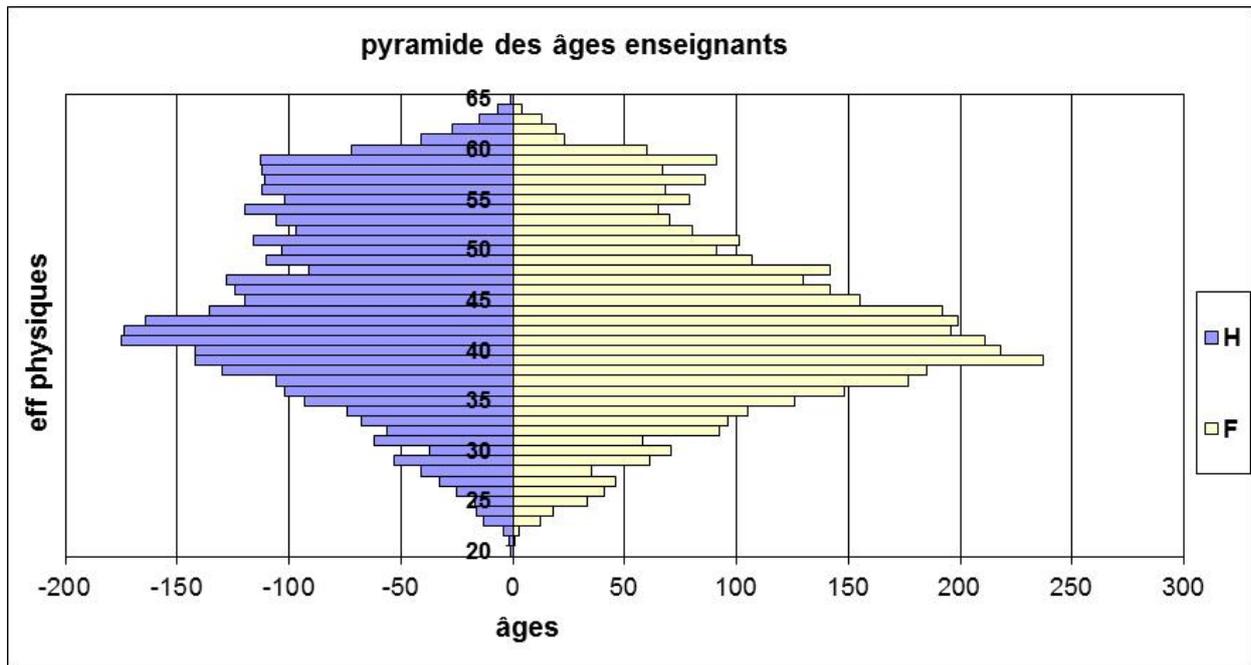
A elles quatre, ces disciplines représentent 28,5% du total des enseignants.

A l'inverse, on relève que 19 disciplines se situent sous le seuil des 1% d'enseignants.

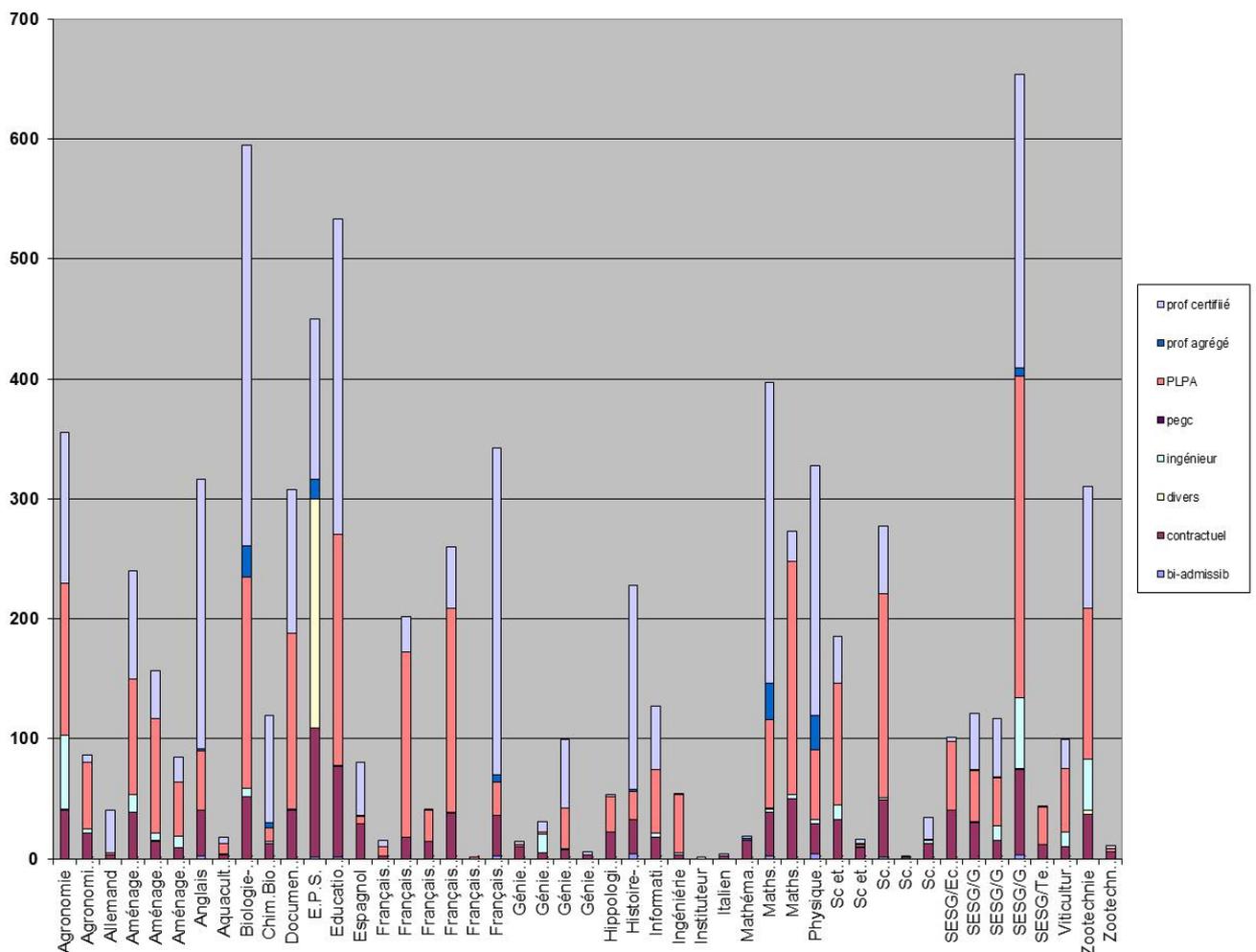
Cependant, ce mode de présentation est défavorable aux matières générales les plus fondamentales puisque (voir annexe 6, page 68) :

- Le total des professeurs enseignant entre autres le français (professeurs de français-allemand, français-anglais, français-espagnol, français-histoire-géographie, français-italien, français-philosophie) atteint 861
- Le total des professeurs enseignant entre autres les mathématiques (mathématiques, mathématiques-informatique, mathématiques-physique-chimie) atteint 689,

Sans qu'il soit possible dans l'un ou l'autre cas, de distinguer la part relative du français et des mathématiques.



**répartition des enseignants par statut et par discipline**



### 3.2 Les changements de corps : une prédominance très nette vers la direction d'EPL

L'analyse des détachements des PCEA et des PLPA sur d'autres emplois du MAAPRAT fait apparaître les chiffres suivants :

❖ **205** PCEA sont détachés sur des corps ou statuts d'emploi du MAAPRAT :

- **Directeurs d'EPL : 104**
- Ingénieurs (24 IPEF / 22 IAE / 22 IE) : 68
- Inspecteurs de l'EA : 12
- Attachés : 7
- Chargés de mission AAC ou IAE : 3
- Techniciens : 2
- Enseignement sup : 9

51% des détachements de PCEA se font vers un poste de direction d'EPL.

❖ **173** PLPA sont détachés sur des corps ou statuts d'emploi du MAAPRAT :

- **Directeurs d'EPL : 130**
- Ingénieurs (11 IAE / 8 IE) : 19
- Inspecteurs de l'EA : 6
- Attachés : 11
- Techniciens (TEPETA et TSSMAP) : 2
- Enseignement sup : 3

Pour les PLPA, ce sont 75% des détachements qui se font vers des fonctions de direction d'EPL.

Et si à l'inverse on regarde les provenances des directeurs d'EPLEFPA, on constate que 61% d'entre eux sont originaires des corps de PCEA et PLPA.

Afin de prendre en compte l'ensemble des mobilités « hors enseignement » des PCEA et PLPA, il est nécessaire de considérer également les autres affectations (sans changements de corps) :

- 146 PCEA et PLPA sont affectés sur des postes dans le MAAPRAT hors EPLEFPA
  - 102 en DRAAF
  - 16 à la DGER
  - 8 en DDT
- 10 sont détachés en collectivité territoriale
- 6 enseignants sont en disponibilité pour création ou reprise d'entreprise.

❖ Au total, si l'on additionne tous ces effectifs, ce sont donc **540** PCEA et PLPA qui ont effectué une mobilité professionnelle hors enseignement.

❖ Si l'on compare ce chiffre à une population de **7082** personnes dans les deux principaux corps d'enseignants agricoles (3654 PCEA et 3428 PLPA) ;

❖ on constate que **7,62% des PCEA et PLPA** ont effectué une mobilité hors enseignement.

Les 93 mises en disponibilité pour convenances personnelles (1,3% des PCEA et PLPA en postes d'EA) ne sont pas comptabilisées dans ces chiffres.

### 3.3 La mobilité en pratique : l'exemple du mouvement 2010

- ❖ 9 PCEA et 21 PLPA ont exprimé des souhaits de mobilité en se positionnant sur 73 postes différents lors de la dernière campagne de mobilité :
  - 37 postes pour les PCEA
  - 42 pour les PLPA
- ❖ 4 PCEA et 8 PLPA ont obtenu un des postes demandés (soit un ratio indicatif de 39% d'enseignants ayant obtenu un poste relativement au nombre d'enseignants en ayant demandé un).

Si l'on ramène ces chiffres à la population des PCEA et des PLPA, on constate que seulement 0,43% de la population des PCEA et des PLPA ont exprimé un souhait de mobilité professionnelle, et que 0,17% de la population réalise cette mobilité en 2010. Il convient toutefois de signaler que la réduction des effectifs dans la Fonction Publique d'Etat se traduit de fait par une diminution des ouvertures de postes à la mobilité et mécaniquement ensuite par une diminution des demandes de mobilité.

Nature des postes pris par les 12 « sortants » :

- ❖ Les 4 PCEA ont pris les postes suivants...
  - Chargé de mission stratégie économique filière bois en centrale (DGPAAT)
  - Chargé de mission rénovation et innovation au bureau des diplômés à Paris (DGER)
  - Chargé de mission économie agricole à la DDTM Hte-Corse
  - Chargé de coopération internationale au SRFD DRAAF Aquitaine
- ❖ Les 8 PLPA ont pris les postes suivants...
  - Chargé de mission Qualifications professionnelles à la DGER
  - Inspecteur chargé du contrôle des phytosanitaires au SRAL de la DRAAF Centre
  - Chargé de mission Responsable des examens au SRFD DRAAF Franche-Comté
  - Adjoint au chef de SRFD à la DRAAF de Haute-Normandie
  - Chargé de mission FC et apprentissage au SRFD de la DRAAF Limousin
  - Délégué régional aux TIC au SRFD de la DRAAF Pays de Loire
  - Coordinateur de l'enseignement du FLE à Montpellier Sup agro
  - Directeur au sein de l'Agence de Développement de la Coopération Internationale dans les domaines AAER à Paris

### 3.4 Que retenir : un flux faible, mais non négligeable, un besoin sans doute plus important et en croissance

Si l'on considère le mouvement 2010, le flux de sortie du face à face pédagogique paraît bien faible. Pour autant, au total ce sont près de 8% de la population totale des PCEA et des PLPA qui ont déjà effectué une mobilité professionnelle. Et ce chiffre est probablement sous-estimé, notamment en raison de la non-prise en compte des demandes de disponibilités pour convenance personnelle.

On peut s'étonner du chiffre très faible des demandes de mobilité sur l'année 2010 (0,43%). Dans chaque établissement où nous avons pu aller, les directeurs ont souligné que beaucoup d'enseignants se disent intéressés par une mobilité, et s'inscrivent à la première étape de la campagne, sans doute « pour voir » ; mais à l'heure de confirmer leurs souhaits de mobilité peu maintiendraient leur demande, d'où ce chiffre de 0,43%.

Rien ne nous permet à ce stade de qualifier les raisons qui font que seulement 30 PCEA et PLPA aient confirmé leurs demandes de mobilité. De nombreuses hypothèses peuvent expliquer ce constat :

- insatisfaction face aux postes proposés,
- sentiment de ne pas avoir les compétences pour ces postes,
- mobilité géographique qui souvent s'ajoute à une mobilité professionnelle dont l'issue demeure incertaine...

En première analyse, on pourrait être tenté - au vu du chiffre des demandes confirmées - de conclure que la population des enseignants surestime sa demande réelle de mobilité. Il faut cependant se garder de conclusions hâtives en la matière.

Cette prudence est d'autant plus nécessaire que plusieurs facteurs se conjuguent pour pousser dorénavant l'enseignant à s'interroger davantage sur sa carrière :

- l'allongement de la durée du travail donne plus de corps à la notion de seconde carrière
- l'évolution du comportement des élèves remet davantage en cause la fonction d'enseignement



## 4. SCHEMATISATION DES PROBLEMATIQUES EN JEU

Préalable : les entretiens en EPL ont donné lieu à des entretiens très riches, permettant d'identifier des trajectoires et dynamiques professionnelles intéressantes qu'il n'est malheureusement pas possible de restituer ici pour des raisons de confidentialité.

### Caractéristiques des enseignants rencontrés en EPL :

Comme il a été dit plus haut, les 20 enseignants rencontrés se répartissent de la façon suivante :

- 2 ingénieurs statutaires
- 4 PCEA intervenant dans des domaines professionnels
- 5 PCEA intervenant dans des domaines généraux
- 2 PCEA intervenant en Education Socio-culturelle (la spécificité de cet enseignement et la particularité des interlocuteurs extérieurs côtoyés, nous ont semblé de nature à distinguer cette catégorie d'enseignants)
- 5 PLP intervenant dans des domaines professionnels
- 2 PLP intervenant dans des domaines généraux

soit 2 ingénieurs, 11 PCEA, 7 PLP.

Par ailleurs :

- 3 sont d'origine agricole (famille d'exploitants)
- 4 sont d'origine enseignement (au moins un des parents enseignant ou travaillant dans l'enseignement)
- 5 sont venus à l'enseignement un peu « par hasard »
- 7 peuvent citer des pistes de mobilité concrètes (hypothèse, projet)
- 8 s'interrogent (avec souvent une interrogation du type : combien de temps vais-je tenir ? ou combien de temps sans me lasser ?) et/ou n'ont pas de représentation précise de vers où se diriger

### Leur identité professionnelle oscille entre :

- **une claire identité d'enseignant :**

Il s'agit de la majorité des enseignants rencontrés. Ils comportent cependant entre eux des différences notables. Le centrage prioritaire sur l'élève ou sur la discipline est leur principale ligne de partage.

En premier lieu, on trouve des enseignants fonctionnant selon un modèle « classique » d'enseignement et envisageant leur métier comme étant uniquement centré sur le transfert de connaissances à des jeunes. La dimension « éducative » y est toutefois plus ou moins présente.

Dans d'autres cas, il s'agit d'enseignants essentiellement centrés sur la relation à l'élève, la pédagogie, l'accompagnement individualisé et la remédiation scolaire. La discipline enseignée devient alors un vecteur au service d'un rôle social assumé en tant que tel. Ce qui fait sens pour eux est l'investissement de l'élève et le sentiment

d'utilité directement lié à la progression de celui-ci (« *on n'a pas des cadors, alors il faut les aider* »).

Leur investissement personnel est fort d'autant qu'il rejoint parfois des convictions profondes (« *le développement durable, j'y crois, je peux le transmettre, car j'ai envie que les choses évoluent* »). Les projets réels peuvent d'ailleurs faire converger 2 types d'objectifs : un objectif d'apprentissage, un objectif d'utilité sociale (exemple : un film réalisé par les élèves sur l'intérêt de la biodiversité pour gérer la ressource en eau)

La manière d'enseigner, le centrage sont aussi liés à la nature du public : en terminale, l'intérêt intellectuel peut primer ; en CFA, la relation affective est primordiale par rapport à des élèves qui arrivent souvent avec un sentiment d'échec.

- **une claire identité de formateur d'adultes :**

Cette catégorie d'enseignants se vit davantage comme formateur que comme enseignant. Ils interviennent régulièrement en CFA et surtout au CFPPA. La comparaison des 3 modes d'intervention (LEGTA, CFA, CFPPA) les amène à préciser leur position : ils ne veulent pas être des « profs sur un piédestal » et remettent en cause l'approche académique. Ils apprécient la remise en cause qu'octroie le public adulte (« *on ne peut pas s'adresser à des salariés comme à des jeunes, ils savent des choses, il faut les prendre en compte* »), et l'adaptabilité dont il faut savoir faire preuve (« *il faut s'adapter aux opérateurs qui ne savent pas prendre des notes* »).

- **une identité « par défaut » :**

On trouve ici des enseignants en poste, qui :

- soit ne se sentent pas vraiment faits pour le métier qu'ils exercent. Ils sont arrivés là par erreur en quelque sorte.
- soit sont globalement satisfaits de leur métier, mais auraient pu ou dû faire autre chose en priorité. Par exemple, des enseignantes diplômées ingénieur qui ont fait le choix du métier d'enseignant à un moment donné de leur carrière en raison de choix familiaux (stabilité familiale, mutation du conjoint etc.). Ou bien des ingénieurs en IAA licenciés économiques et qui se sont reconvertis dans l'enseignement. Souvent, les enseignants de cette catégorie expriment un « décalage de culture » avec le monde administratif de la Fonction Publique et parfois avec les collègues.

Ces différentes identités « par défaut » empruntent tout ou partie des identités professionnelles vues ci-dessus. Elles sont à analyser au cas par cas.

Malgré leurs différences, ces différentes catégories d'enseignants ont très généralement en commun un fort sentiment d'appartenance à l'enseignement agricole perçu comme original, innovant, proche des élèves et de leurs difficultés ; bien que ces caractéristiques soient pour nombre d'entre eux en péril (par manque de moyens, diminution des projets etc.). Ainsi ce type de réflexion plusieurs fois entendu : « *je me reconnais de moins en moins dans un enseignement agricole qui*

*devient comme l'Éducation Nationale : moins de moyens, moins d'expérimentation ».* Ils définissent en effet souvent l'enseignement agricole par comparaison avec l'Éducation Nationale qui serait en quelque sorte un contre-modèle.

Ce sentiment d'appartenance à l'enseignement agricole semble occulter ou prendre la place du sentiment d'appartenance au ministère de l'agriculture. Les services du ministère hors enseignement, qu'ils soient centraux ou déconcentrés, sont rarement présents dans les discours.

### Essai de représentation d'ensemble : les paramètres en interaction :

Les schémas qui suivent ont pour origine et pour l'essentiel les entretiens conduits auprès des enseignants en poste. Les interviews d'ex-enseignants et des autres acteurs rencontrés n'ont fait que confirmer les hypothèses présentées.

De manière générale, les informations recueillies sont très convergentes. Qu'il s'agisse des données chiffrées, des entretiens qualitatifs avec les personnes directement concernées (enseignants ou ex-enseignants) ou des entretiens avec les gestionnaires et responsables, toutes les informations recueillies semblent converger autour d'une question-clé que l'on pourrait formuler de la manière suivante : **comment faire en sorte que les enseignants qui le souhaitent - ou qui y sont contraints - puissent enclencher une dynamique positive leur permettant d'envisager, puis de réaliser une mobilité professionnelle ?** Offrir des perspectives de mobilité professionnelle aux enseignants agricoles revient à répondre à cette question formulée en termes de problème à résoudre, car c'est bien de cela qu'il s'agit.

Certes, cette question fondamentale se pose de manière extrêmement différente si la mobilité est voulue, anticipée et souhaitée ou si elle se produit dans l'urgence de l'impossibilité de continuer à assurer le « face à face » pédagogique ; certes, la possibilité pour un jeune enseignant d'envisager pour plus tard une « seconde carrière » n'est pas une question absolument identique à celle de l'usure professionnelle qui se met en place peu à peu chez les enseignants moins jeunes. Cependant, les paramètres en jeu nous semblent dans tous les cas les mêmes.

De ce point de vue, la formulation « leur permettant d'envisager, puis de réaliser une mobilité professionnelle » peut sembler lourde (pourquoi ne pas dire simplement « réaliser » ?), mais elle illustre bien les difficultés spécifiques auxquelles sont confrontés les enseignants. Car il s'agit bien au départ de pouvoir envisager quelque chose d'autre ; donc, d'un problème de représentations de sa propre situation et d'autres situations professionnelles possibles. Cette formulation ouvre sur un certain nombre de paramètres en jeu et sur leur interaction comme gages d'une dynamique permettant ou pas « de s'en sortir ». Car, de l'avis général, une fois que l'on est enseignant, il est quand même, et pour de multiples raisons, difficile « d'en sortir ».

Les deux principales caractéristiques à prendre en compte dans la capacité à envisager autre chose nous semblent devoir être : la confiance en soi d'une part, et la connaissance du champ des possibilités, d'autre part. Lorsque ces 2 caractéristiques sont positives (l'enseignant a confiance en lui et il sait au moins un

peu ce qu'il pourrait faire d'autre), une dynamique vertueuse peut s'enclencher. Dans le cas contraire (perte de confiance de l'enseignant et méconnaissance des autres possibilités), l'interaction conduit plutôt au repli sur soi et les risques sont alors plus grands pour l'enseignant lorsque l'usure survient.

a) La **confiance en soi** est une donnée éminemment subjective. Elle comporte certes des données tout à fait personnelles se fondant notamment sur l'image de soi et son évolution dans le temps. En ce sens, elle échappe en grande partie au domaine professionnel. Elle est cependant fortement impactée par la vie au travail, par les gratifications que l'on y reçoit ou les désagréments que l'on y subit. Nous la restreindrons volontairement ici à la « confiance en ses capacités professionnelles » qu'il s'agisse des capacités inhérentes au métier d'enseignant (image de son propre professionnalisme) ou qu'il s'agisse de capacités permettant « d'aller voir ailleurs », le cas échéant.

Concernant les compétences acquises dans le métier d'enseignant, il est frappant de constater à quel point la plupart des enseignants en exercice ont du mal à les identifier et à les nommer, surtout lorsque leur activité se cantonne au face à face pédagogique. Il s'agit d'un aspect fondamental de prise de recul qui fait souvent défaut.

A cette difficulté peut s'ajouter une part de « rejet » totale ou partielle : ainsi cet enseignant rencontré qui a déclaré ne pas vouloir analyser des activités qu'il ne veut plus assurer.

Cette confiance en soi se renforce lorsque le degré de satisfaction au travail est élevé, mais se conforte aussi lorsque « l'état de forme » physique et psychique est bon ou, en tous cas, est perçu comme tel.

Deux éléments influent sur cette perception :

- le comportement des élèves et son évolution dans le temps ; ceux-ci recouvrent des tendances de fond : d'une part, une évolution sociétale où les élèves sont, de manière générale, perçus comme étant plus « difficiles » qu'autrefois, c'est-à-dire plus indisciplinés, respectant moins l'autorité de statut et avec une concentration moindre, d'autre part, une évolution propre à l'enseignement agricole où l'on constate une chute des jeunes issus du milieu agricole pour lesquels l'enseignement agricole avait un sens d'appartenance fort et naturel.
- l'âge de l'enseignant, surtout son « âge perçu » comme capacité à pouvoir continuer à « faire face », mais aussi simplement l'âge réel comme en témoigne l'augmentation des problèmes de surdité dus à l'élévation de l'âge du départ à la retraite.

Ces deux éléments ont un lien avec le facteur temps et renvoient directement à la difficulté du métier. Ils renvoient aussi à la possibilité de s'y ressourcer à travers l'innovation pédagogique, la variété des situations rencontrées ou au contraire, à la lassitude et l'impression de routine.

b) la **connaissance du champ des possibilités** est une notion plus objective. Elle peut s'appuyer sur plusieurs vecteurs :

- Les informations glanées auprès d'un conseil en carrière ou trouvées sur un site du ministère ; ces deux possibilités apparaissent faibles : l'appel aux IGAPS est peu cité pour l'instant, les informations émanant des sites du ministère plongent souvent dans la perplexité. D'une manière générale, on peut dire qu'il n'y a pas d'offre claire du MAAPRAT à l'égard de ses enseignants.
- La pédagogie de projets, lorsqu'elle existe, ouvre au minimum sur la pluridisciplinarité entre enseignants, et souvent aussi sur des relations avec des partenaires extérieurs, financeurs, institutionnels, professionnels. Elle constitue une zone d'ouverture, une bouffée d'oxygène serait-on tenté de dire, indispensable.
- Les relations entretenues avec le monde professionnel à travers les projets ou via des heures faites en pédagogie d'adultes dans le cadre du CFPPA.
- Le milieu familial, notamment à travers le travail du conjoint, si celui-ci n'est pas enseignant ; cette possibilité n'est pas anecdotique, car pour certains enseignants, il s'agit de leur seule ouverture sur le monde « hors éducation ».

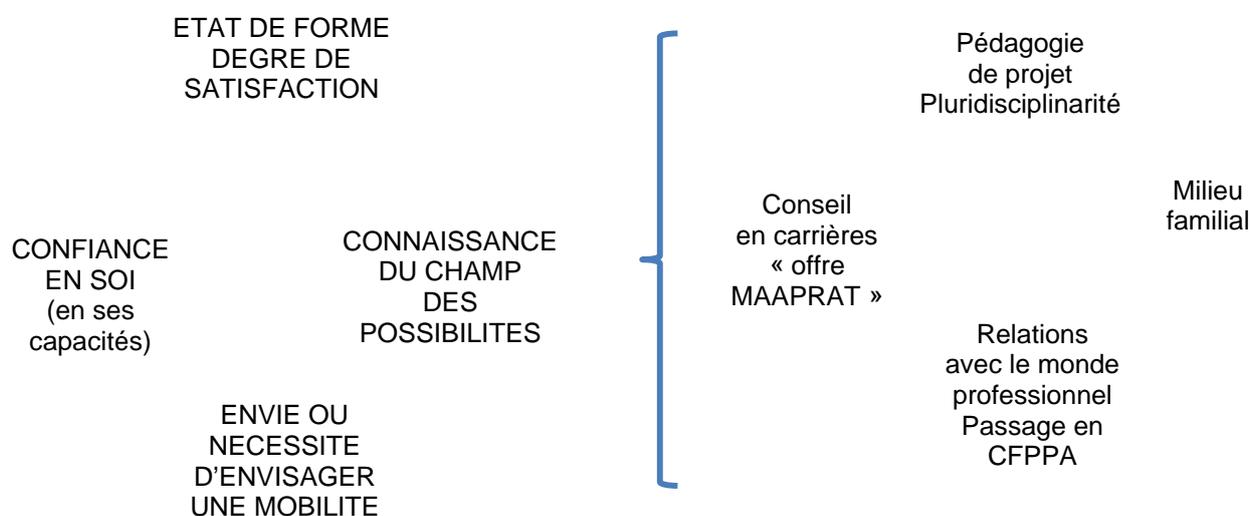
Le schéma A suivant positionne l'ensemble de ces paramètres les uns par rapport aux autres.

schéma A

## ESSAI DE REPRESENTATION D'ENSEMBLE : LES PARAMETRES EN

Age

*Évolution des  
comportements  
des élèves*



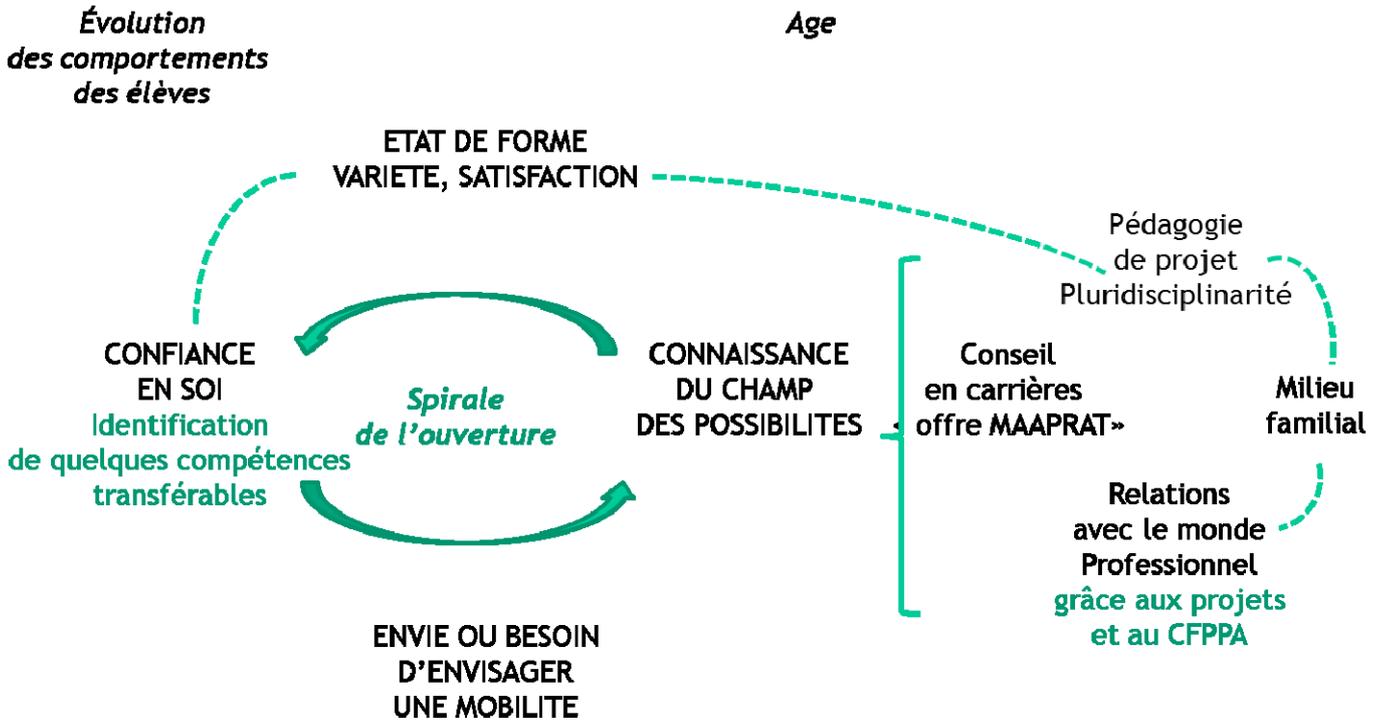
### Les interactions positives et la spirale de l'ouverture :

Le schéma B ci-dessous illustre la dynamique qui s'enclenche « lorsque tout va bien » (ou « tant que tout va bien »). Dans une telle situation, les relations avec les professionnels et la pédagogie par projets se fécondent mutuellement. Elles ont à la fois :

- un effet bénéfique sur le degré de satisfaction au travail, notamment par la variété qu'elles induisent dans l'activité quotidienne ; cette satisfaction élevée conforte l'image de soi en tant qu'enseignant et renforce donc la confiance en soi et en ses capacités
- un effet bénéfique sur la connaissance « du monde extérieur » qui combinée à une image de soi positive conduit à l'identification de quelques compétences transférables et donc à une possible projection « ailleurs », même si cela n'est pas suffisant pour définir une cible précise en terme de métier possible. Certains enseignants que nous avons rencontrés nous disent ainsi qu'à travers les projets, ils ont appris à : « monter un dossier de financement », « négocier des crédits avec le Conseil Régional » ou « analyser un poste de travail chez un professionnel ». Ces compétences nouvelles identifiées viennent s'ajouter aux compétences propres de l'enseignant qui quant à elles sont rarement formulées et encore moins sous forme « transférable », c'est-à-dire énoncées comme pouvant intéresser un autre employeur qu'un établissement d'enseignement.

Nous nommerons ce mouvement de renforcement mutuel entre la confiance en soi et la connaissance du champ des possibilités : « spirale de l'ouverture », signifiant par là qu'un élargissement est possible dans le temps et qu'il ouvre les perspectives de carrière.

### ESSAI DE REPRESENTATION D'ENSEMBLE : LES INTERACTIONS POSITIVES



### Les interactions positives lorsque la situation se dégrade :

A un moment donné, cependant, il arrive que cette spirale commence à s'essouffler. Les facteurs qui y conduisent sont les suivants (voir schéma C) :

- le comportement des élèves, la situation même d'enseignement (au sens du face à face pédagogique) sont ressentis comme « usants ». La satisfaction engendrée par l'activité ne réussit plus à surmonter ce sentiment d'usure professionnelle. Une évolution jugée négative du comportement des élèves vient accentuer cela. A cet égard, les enseignants rencontrés ne dérogent pas, dans leur majorité, à la règle : bien qu'étant conscients d'être dans des conditions assez privilégiées par rapport à leurs collègues de l'Éducation Nationale (nombre d'élèves par classe, aspect familial d'un établissement), ils considèrent que les élèves ont tendance à moins supporter les cours et à faire preuve de moins d'attention qu'il y a quelques années. Certains affirment avoir constaté un changement ces 4 dernières années, l'enseignement agricole n'étant plus préservé de la dureté des publics déjà présente à l'Education Nationale. De ce point de vue, les petites classes (6-7 élèves) sont parfois plus difficiles à cause de la proximité qu'elles induisent. Et lorsque l'évolution conduit à ce que certains élèves de seconde aient un niveau de 4<sup>ème</sup>, ce qui interdit de dicter un cours, les enseignants ont l'impression de perdre leur savoir, de ne plus l'utiliser, de se dé-professionnaliser.
- le vieillissement dû à l'âge est bien entendu un facteur aggravant cette situation.
- Enfin, la pédagogie de projets, pour porteuse qu'elle soit, peut parfois aussi s'avérer usante. Ainsi, une enseignante relativement jeune s'inquiétait de l'énergie que réclame le montage de ses projets qu'elle jugeait par ailleurs passionnants. Son inquiétude se reflétait dans une question souvent entendue sur le terrain : « combien de temps vais-je pouvoir tenir comme ça ? »

La capacité à envisager une mobilité qui auparavant était présente au titre d'envie positive commence à faire apparaître la notion de nécessité.

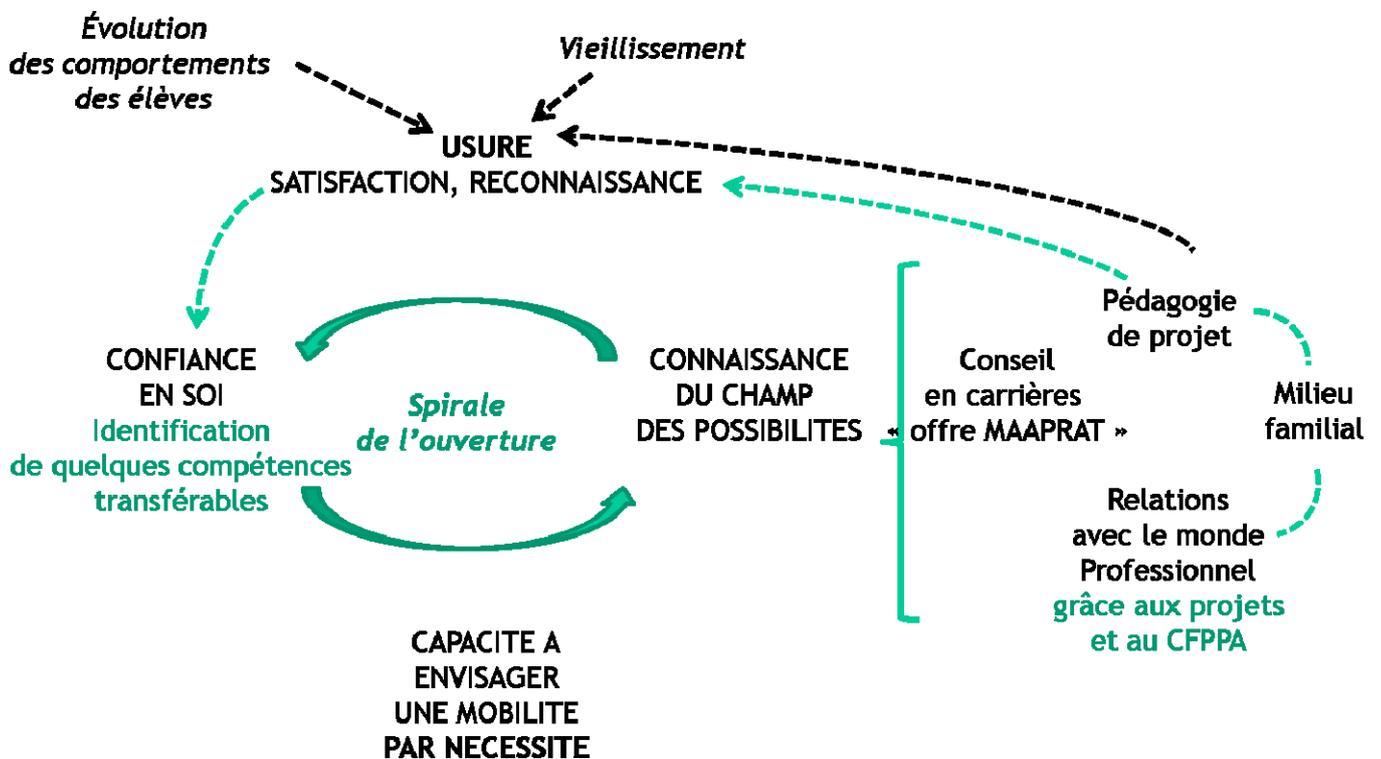
Pour les organisations syndicales rencontrées, cette dégradation est collective. Il y a eu au fil du temps une diminution des possibilités d'ouverture sur le monde agricole et sur les dynamiques territoriales en raison (par ordre d'importance décroissante) :

- des rétrécissements des budgets alloués aux activités autres que le face à face
- de la moindre force du monde agricole et des plans de développements ruraux
- de la difficulté des enseignants à se positionner par rapport aux nouveaux acteurs locaux (communautés de communes)

Enfin, le mal-être enseignant s'est aussi accru en raison des réformes qui se sont succédé à rythme soutenu conduisant à des changements complets de l'architecture des programmes.

schéma C

**ESSAI DE REPRESENTATION D'ENSEMBLE : LES INTERACTIONS POSITIVES...  
... LORSQUE LA SITUATION SE DEGRADE**



### Les interactions négatives et la spirale du repli :

Le schéma D illustre la dynamique négative qui se met en place « quand plus rien ne va » ou plus exactement « quand plus rien ne va de soi ». Dans ce cas, l'usure fait son œuvre à plein, elle érode la satisfaction et se traduit par une forte lassitude. Vieillesse de l'enseignant et comportement des élèves alimentent et accentuent ce phénomène.

Ceci est d'autant plus fort si l'enseignant vit une situation de solitude, sans échanges avec d'autres, sans projets pluridisciplinaires et sans contacts avec l'extérieur. Le type de management, l'ambiance de travail au sein de l'établissement jouent ici bien sûr leurs rôles pour remettre à flot ou au contraire enfoncer.

Certains enseignants rencontrés du domaine de l'enseignement général n'ont ainsi quasiment aucune connaissance du monde professionnel à l'exception du leur. L'absence de conseil véritable à cet égard au sein du ministère, l'absence totale d'étalonnage avec le monde de l'entreprise au sens large, contribuent à cette méconnaissance. Par méconnaissance, nous entendons ici « ne pas pouvoir nommer les domaines que l'on ne connaît pas ».

Atteint dans ses capacités professionnelles, se sentant usé, doutant de tout, et surtout de lui-même, l'enseignant s'enferme dans une spirale négative de repli :

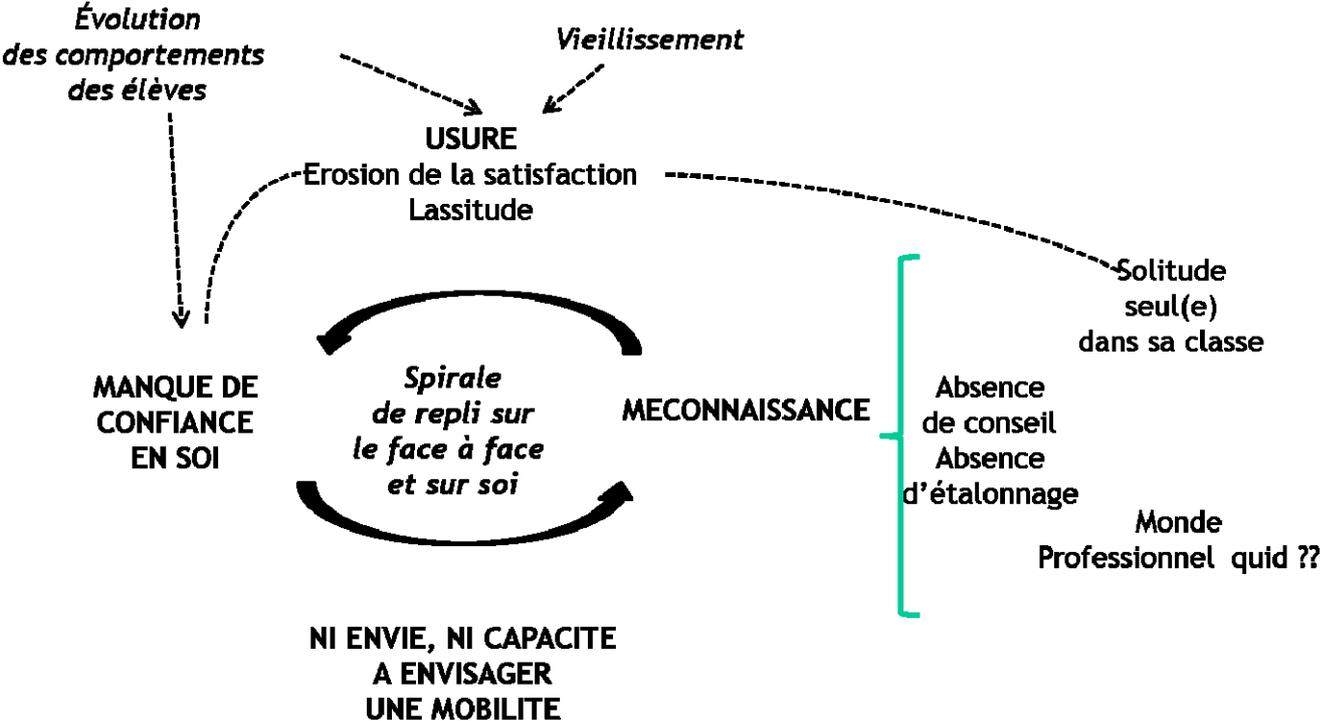
- sur l'enseignement agricole d'abord, comme unique horizon,
- puis, sur lui-même (cf cette réflexion entendue sur le terrain : « *quand je suis épuisé par les nouvelles générations d'élèves, je m'enferme dans le pédagogique (= le programme)* »)

L'enseignant n'a alors plus ni capacité de sursaut, ni même envie d'envisager autre chose que de continuer tant qu'il le peut cette fuite en avant sans issue. Ainsi, une ex-enseignante ayant quitté depuis peu l'enseignement agricole pour rejoindre un service déconcentré évoquait ses anciens collègues avec lesquels elle était restée en contact en ces termes : « *cela fait deux ans qu'ils disent qu'ils n'en peuvent plus. Mais quand je les interroge, ils disent n'avoir rien décidé, ils réfléchissent* ».

Ceci peut d'autant plus se produire que certains aspects de la vie d'enseignant comportent des avantages et aident à supporter la situation dégradée : horaires, possibilité de travail chez soi, vacances d'été, absence de hiérarchie.

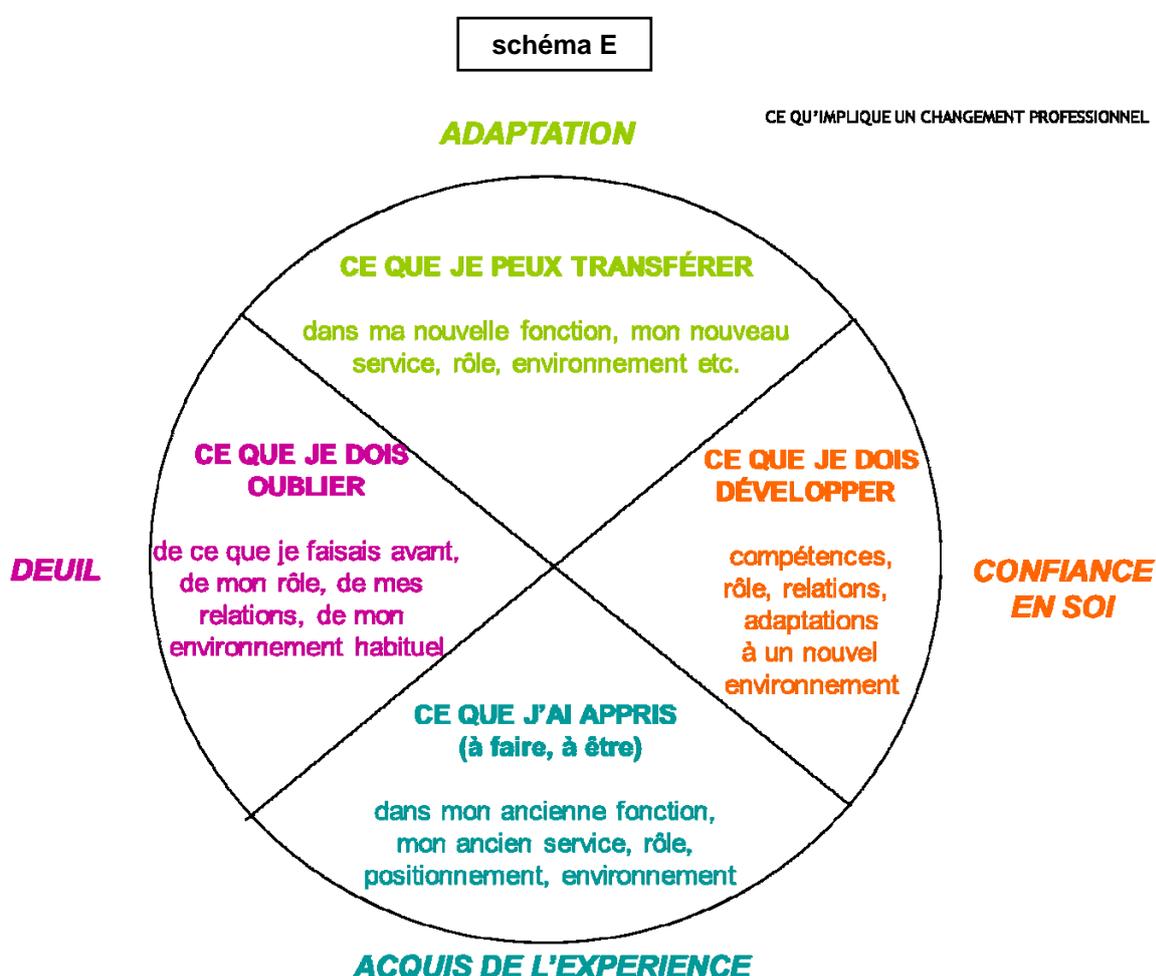
schéma D

ESSAI DE REPRESENTATION D'ENSEMBLE : LES INTERACTIONS NEGATIVES



## Atouts et limites des schématisations présentées :

Globalement, nous sommes face à une problématique classique de changement professionnel comportant 4 dimensions fondamentales : l'acquis de l'expérience (ce sur quoi on peut s'appuyer, se fonder), les deuils à effectuer (pour pouvoir envisager autre chose), une confiance en soi suffisante (pour se lancer), une adaptabilité nécessaire (pour pouvoir passer d'un univers à l'autre). Problématique que l'on peut représenter selon la « roue du changement professionnel » (figure E). Celle-ci peut, par exemple, se décliner en terme de logique compétences : les compétences que je possède (et que je sais identifier, nommer), les compétences qu'on ne pourra plus utiliser (dont il faudra faire le deuil), les compétences à acquérir (qu'il faudra oser développer), les compétences à transférer (moyennant leur adaptation au nouveau contexte).



Les schémas illustratifs de mises en dynamiques qui précèdent (schémas B à D) apparaîtront très parlants à certains, trop caricaturaux à d'autres. C'est la limite de l'exercice. Certes, chaque enseignant est une personne singulière. Ainsi sont propres à chacune et chacun, les notions d'usure, de confiance en soi, de sentiment de solitude, mais aussi de vocation, d'investissement dans le métier d'enseignant, de rapport à l'élève, au groupe ou à l'apprenant adulte, d'intérêt pour le monde de l'entreprise etc. Les paramètres identifiés et mis en interaction dans ces schémas

nous semblent cependant de nature à donner des points de repères quant à la problématique traitée et à la question-clé énoncée plus haut.

Ils illustrent, de manière certainement trop mécaniste, la formulation quelque peu ampoulée vue plus haut : « permettre à l'enseignant qui le souhaite ou qui y est contraint d'enclencher une dynamique positive lui permettant d'envisager, puis de réaliser une mobilité professionnelle ». Chacun des termes a son importance : certains souhaitent quitter la fonction d'enseignant, d'autres aimeraient bien continuer, mais s'aperçoivent qu'ils ne le peuvent plus. « Enclencher une dynamique », car pour ceux dont l'identité professionnelle s'est construite autour du métier d'enseignant, c'est bien de cela qu'il s'agit. « Envisager », car pour certains, il faut d'abord vaincre la méconnaissance et le manque de confiance avant de pouvoir réellement envisager quoi que ce soit.

Ces schémas mettent également en évidence et « en creux » deux autres questions qui sont en limite de la présente étude et de ses futures préconisations :

- les phénomènes d'usure et avec ceux-ci les effets du comportement des élèves, les effets du vieillissement de l'enseignant, ainsi que les situations d'isolement posent la question de la responsabilité de l'institution notamment à travers le management des enseignants. Peut-on laisser pendant des années des professionnels dans un métier aussi impliquant sans groupes de verbalisation, sans aide à la réflexion sur la suite de la carrière, sans retour et dialogue régulier sur les prestations effectuées ?

A contrario, la responsabilité des enseignants est sans doute aussi engagée. Certains interlocuteurs interviewés (notamment des ex-enseignants) trouvant que, s'il est vrai que rien ou presque n'est organisé pour les informer et leur faciliter la tâche, les enseignants devraient quand même faire l'effort de se renseigner (« pour avoir accès à la circulaire de mobilité, il suffit de demander un code »). D'autres soulignent que le refus de toute évaluation, hors Inspection (qui se produit toutes les x années), conduit les enseignants à se piéger eux-mêmes : n'ayant pas de retour régulier sur leur propre travail, ils sont condamnés à se plaindre d'un manque de reconnaissance qui contribue à une dégradation lente de leur propre image et à une lassitude démotivante.

Ces deux schémas de base (spirale d'ouverture, spirale de repli) peuvent se décliner et s'affiner selon les 4 catégories d'enseignants suivantes : les ingénieurs statutaires ou non, les enseignants de l'enseignement professionnel qu'ils soient PCEA ou PLPA, les enseignants de l'enseignement du domaine général qu'ils soient PCEA ou PLPA, les enseignants dans les matières socio-éducatives qui constituent une catégorie à mi-chemin entre les enseignements professionnel et général. Ce sont ces catégories qui nous apparaissent les plus pertinentes du point de vue des perspectives de mobilité professionnelle.

Les schémas catégoriels qui suivent ont également été construits à partir des entretiens conduits auprès des 20 enseignants et ont été confirmés par l'interview de 10 ex-enseignants. Autant dire que le nombre d'enseignants est très limité pour chacune des catégories ci-dessus (ingénieurs, enseignement professionnel, général, socio-éducatif). La remarque de début de paragraphe concernant le risque de schématisations trop mécanistes n'en est dès lors que plus valable.

## Les ingénieurs : des interactions spontanément positives... pendant un temps :

Le schéma F concerne les enseignants qui ont au départ un diplôme d'ingénieur. La plupart sont répertoriés dans les statistiques du ministère en tant qu'ingénieurs statutaires. On peut y adjoindre des PCEA ou des PLPA qui ont passé le concours interne, mais qui au départ ont choisi la filière « ingénieur ». En effet, plus que le statut actuel, c'est le choix initial qui nous paraît ici important, car ces enseignants se sont d'abord construits professionnellement sur une identité d'ingénieur ; identité imaginée et projetée au cours de leurs études et parfois concrétisée à travers un premier emploi d'ingénieur précédant l'emploi d'enseignant.

Cette situation est souvent le cas de femmes ingénieur ayant suivi leur conjoint au gré des mutations géographiques ou ayant choisi à un moment donné la filière enseignement pour des raisons de commodité (parce que c'était le seul emploi disponible là où elles étaient ou parce que cela permettait d'élever plus facilement leurs enfants).

Du point de vue de la mobilité, deux caractéristiques fortes distinguent cette catégorie d'enseignants :

- d'une part, l'existence du diplôme d'ingénieur leur confère, pendant quelques années en tous cas, une employabilité reconnue auprès d'employeurs devant utiliser leur domaine de spécialité,
- d'autre part, leur proximité culturelle avec le monde de l'entreprise favorise au sein de l'établissement la conduite de projets concrets et pluridisciplinaires ainsi que l'enseignement à des adultes en CFPPA.

Il en résulte un certain degré de satisfaction à travers une activité d'enseignement variée et en prise avec les réalités professionnelles (satisfaction qui ne compense certes pas le désagrément d'un salaire plus bas que celui d'un ingénieur en poste) et un sentiment de reconnaissance procuré par la réalisation d'activités concrètes et le contact avec les professionnels.

La proximité culturelle peut jouer aussi bien vis-à-vis des IAA que des institutions (Chambre d'Agriculture, Offices) ou que des services déconcentrés de l'Etat (DRAAF, DDT ou DDPP). Surtout, elle permet une comparaison avec l'extérieur en termes de compétences et en termes de conditions de travail. Elle fournit des points de repères essentiels. Ceci d'autant plus fortement que l'enseignant a effectivement exercé son métier d'ingénieur en début de carrière. Cette catégorie d'enseignants bénéficie également le plus souvent de conseils en termes de carrière via les IGAPS.

La confiance en soi est confortée et peut s'appuyer sur une reconnaissance implicite ou explicite du diplôme d'ingénieur. La spirale positive de l'ouverture se traduit par une capacité à envisager une mobilité, même s'il n'y a pas de nécessité.

L'envie d'éprouver le métier qui correspond au premier diplôme obtenu - le métier d'ingénieur - est souvent présente. Soit pour retrouver le « vrai métier » exercé pendant un temps et abandonné ensuite, soit pour l'exercer « enfin », comme cet IAE qui, à l'obtention de son diplôme, s'est vu dans l'obligation d'aller vers l'enseignement (« *il n'y avait pas d'autre choix en sortie d'école* »).

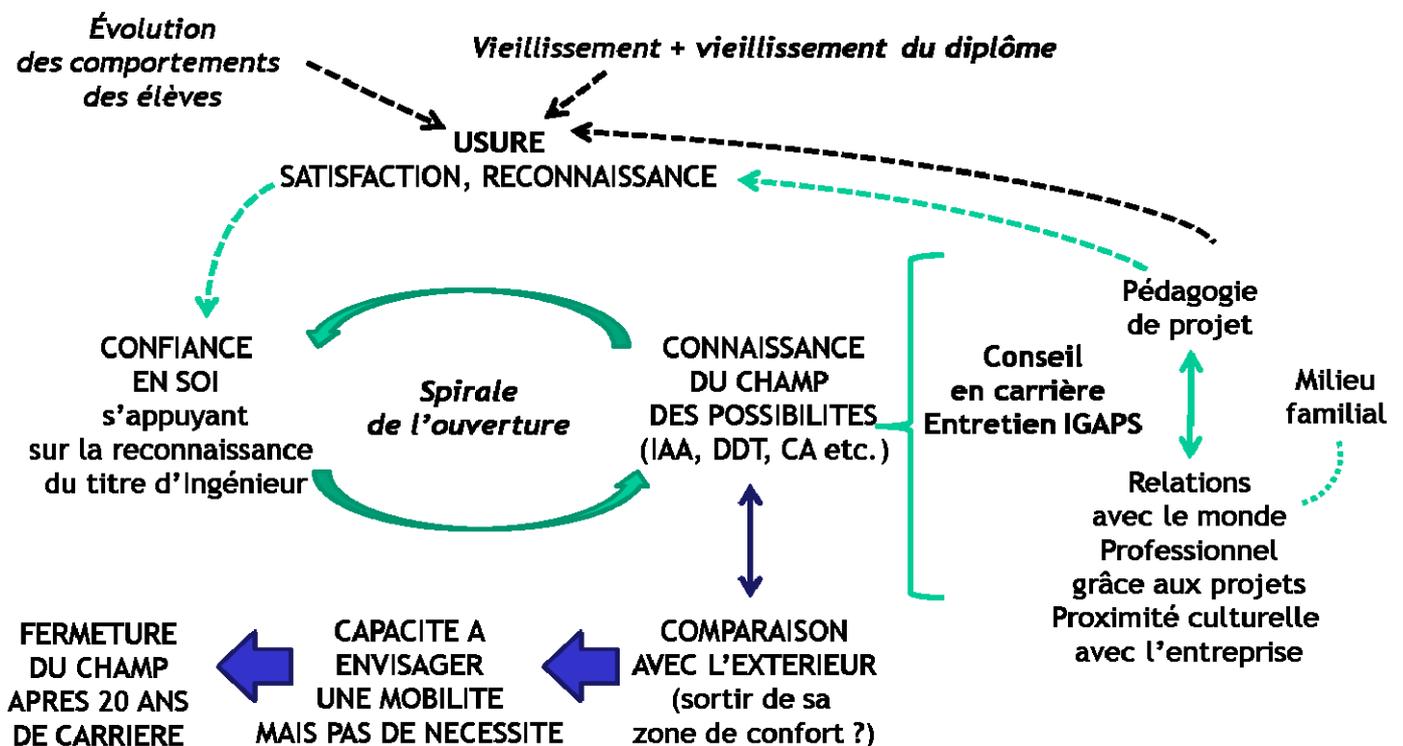
Cette envie se heurte alors « classiquement » aux avantages du métier d'enseignant (horaires, vacances, absence de hiérarchie) et oblige l'enseignant à sortir de sa « zone de confort ». Ainsi, un enseignant conscient des avantages matériels dont il dispose (logement de fonction agréable, cet exemple semble toutefois exceptionnel) a décliné diverses propositions de changement parce qu'il « *ne voit pas en quoi cela serait plus intéressant* ».

La responsabilité de l'enseignant est ici engagée, car tous savent qu'après 20 ans de carrière, la reconnaissance du diplôme d'ingénieur décroît fortement. Or, comme tous les autres enseignants, les ingénieurs sentent bien que la question de la lassitude et de l'usure peut se poser un jour. Agir avant qu'il ne soit trop tard devient l'enjeu. Agir est ici à entendre au sens d'engager une réflexion approfondie sur son avenir professionnel : ai-je envie de faire toute ma carrière dans l'enseignement ? Pensai-je pouvoir y trouver suffisamment de satisfactions ? D'équilibre familial, personnel, professionnel ? Aurai-je envie d'exercer mon autre métier d'ingénieur ou aurai-je envie d'y revenir ? Si oui, quelle est la date limite pour avoir encore quelques chances d'être attractif (ve) vis-à-vis d'un employeur ? Autant de questions à se poser avant que certaines portes ne se ferment.

schéma F

## LES INGENIEURS STATUTAIRES

DES INTERACTIONS POSITIVES... JUSQU'AU MOMENT OU C'EST TROP TARD...



## Les PLPA et PCEA de l'enseignement professionnel en équilibre précaire entre satisfaction et interrogations :

Bon nombre de caractéristiques rapprochent cette catégorie d'enseignants de celle des ingénieurs (voir schéma G) :

- les disciplines enseignées sont souvent porteuses d'applications concrètes, les enseignants sont facilement enclins à conduire des projets, ils sont amenés à avoir des relations avec le monde professionnel. Les heures de cours en CFPPA peuvent les maintenir en relation avec les évolutions que connaissent les entreprises.

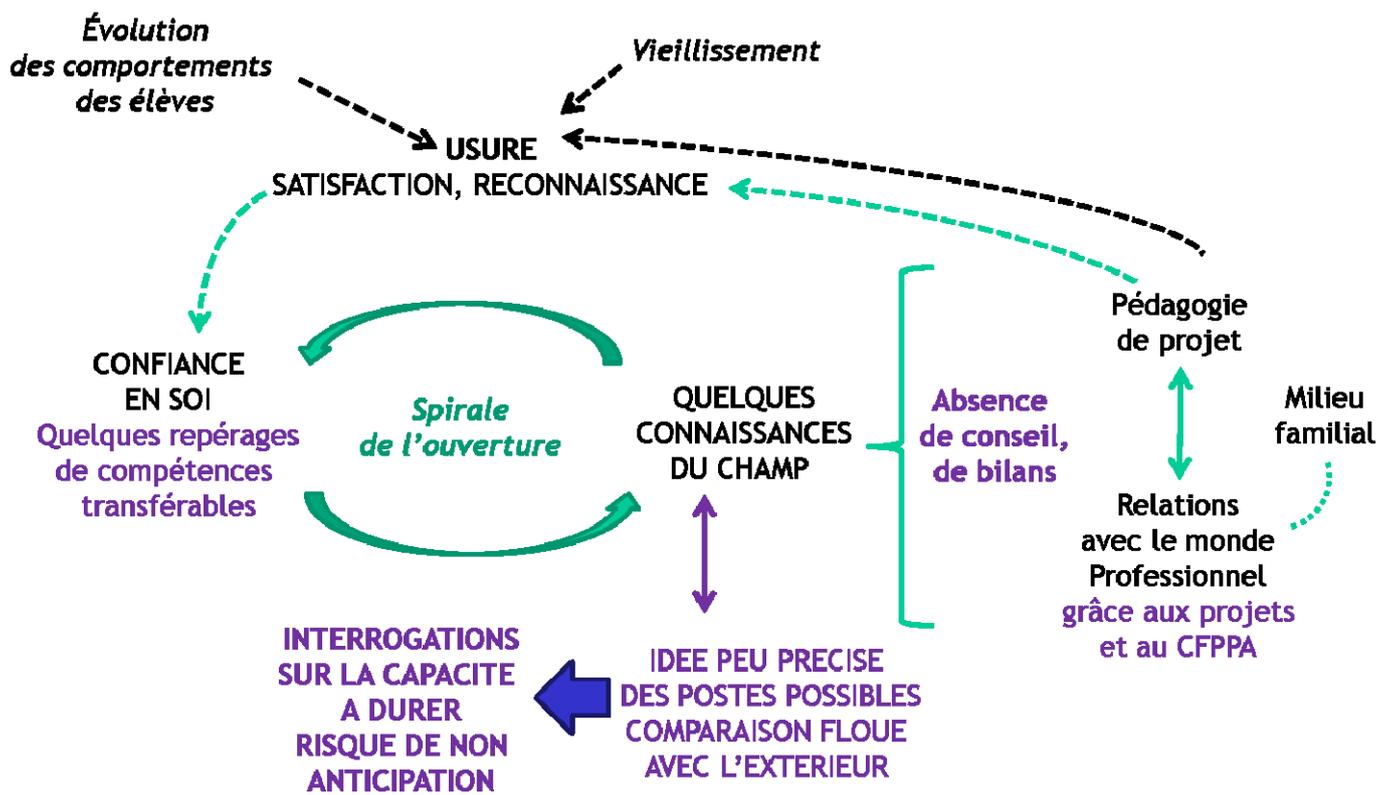
Ceci conforte leur confiance en leurs propres capacités pédagogiques et leur permet de repérer l'acquisition de nouvelles compétences liées aux projets.

La spirale de l'ouverture joue aussi dans l'acquisition, via les projets et les interventions en CFPPA, de certaines connaissances sur le champ des métiers possibles.

Cependant, à la différence des ingénieurs, ils sont beaucoup moins avantagés par la reconnaissance du diplôme. Leurs idées sur les postes extérieurs sont plus floues et ils ne bénéficient pas ou peu de conseils. Surtout, leur identité professionnelle s'est construite sur le métier d'enseignant, il ne s'agit pas d'un choix « par défaut ». Ils n'ont pas de « second métier » à exercer ou à retrouver. Tout resterait à construire en cas de décision de changement.

Aussi, est-il logique qu'ils s'interrogent sur leur capacité à durer dans l'enseignement dont ils savent que, s'il constitue leur vrai métier, il s'agit d'un métier parfois usant. Le risque pour eux est celui de la non-anticipation à partir des premiers signes de lassitude, car ils savent qu'ils devront convaincre qu'avoir été enseignant n'est pas rédhibitoire avec le fait de postuler un emploi ailleurs (*« je peux me projeter sans problème dans un poste en entreprise, mais ma difficulté serait de dire : « je suis prof depuis 15 ans, embauchez-moi » »*).

## LES PLP ET PCEA DES DOMAINES PROFESSIONNELS UN EQUILIBRE PRECAIRE ENTRE SATISFACTION ET INTERROGATIONS



## Les enseignants de l'éducation socio-culturelle : énergie et motivation

La catégorie, restreinte en nombre, des enseignants socioculturels constitue un cas intéressant qui s'apparente à la catégorie de l'enseignement professionnel bien que n'ayant pas la même finalisation opérationnelle (voir schéma H).

On y retrouve pédagogie de projets et pluridisciplinarité, par exemple en intervenant avec le professeur de français sur le thème d'une analyse comparative œuvre littéraire, œuvre cinématographique ou avec le professeur d'économie sur celui de l'alimentation et des habitudes de consommation. Le montage de projets culturels ou en lien avec la citoyenneté offre la possibilité de laisser libre cours à sa créativité (par exemple, arts plastiques et travaux paysagers). La fonction éducative plus que l'apprentissage de savoirs trouve ici toute sa place (animation clubs théâtre, photo, vidéo). Elle joue certainement un rôle important dans l'évolution des élèves au sein de l'établissement, par exemple dans l'apprentissage de la citoyenneté et de l'autonomie ou par la possibilité de valoriser à travers des travaux artistiques des élèves en échec scolaire.

Dès lors, il n'est pas étonnant que les enseignants rencontrés se disent très motivés par leur tâche et qu'ils aient vraiment à cœur de pouvoir conserver la liberté d'initiative et d'action dans le montage de projets.

Les relations avec un certain monde professionnel (collectivités territoriales, associations, artistes) sont fréquentes dans un cadre large offrant beaucoup de liberté d'action. Certaines compétences acquises sont perçues par ces enseignants : montage de projets, gestion budgétaire, conduite de projet (tenue des délais, reporting aux multiples financeurs), recherche de financements, communication, valorisation (de projets, de dossiers d'appels d'offres). D'autres compétences apparaissent très liées à la formation initiale, au parcours ou aux centres d'intérêts de chaque enseignant (par exemple : la photo, l'image, les arts plastiques).

Les pistes de mobilité évoquées sont assez précises et tout à fait spécifiques. Elles se réfèrent au monde de la culture, de l'art ou de l'éducation populaire : attaché aux affaires culturelles dans une ville, conseiller pédagogique en DRAC, chef de projet dans une association culturelle, voire agent d'artistes.

La satisfaction au travail peut être très élevée grâce à la liberté octroyée par les programmes et à la variété des modalités d'action (cf cette réflexion entendue : « *je m'éclate dans la pluridisciplinarité* »). La contrepartie réside dans l'énergie à investir pour monter et faire avancer les projets : veille permanente, nécessité d'une conviction forte pour trouver les financements, art de convaincre vis-à-vis des partenaires et parfois des collègues, investissement affectif etc. L'enseignant est également conscient qu'il engage quasiment sur chaque projet à la fois l'image de sa discipline (faire admettre l'éducation socioculturelle) et l'image de son établissement vis-à-vis de l'extérieur (« *chaque projet est un challenge avec des enjeux et un regard extérieur* »).

Il s'agit donc d'un domaine qui assurément permet d'être proche des jeunes et de « rester dans le coup ». La question là aussi est : jusqu'à quand ?

## LES PCEA EDUCATION SOCIOCULTURELLE ENERGIE ET MOTIVATION

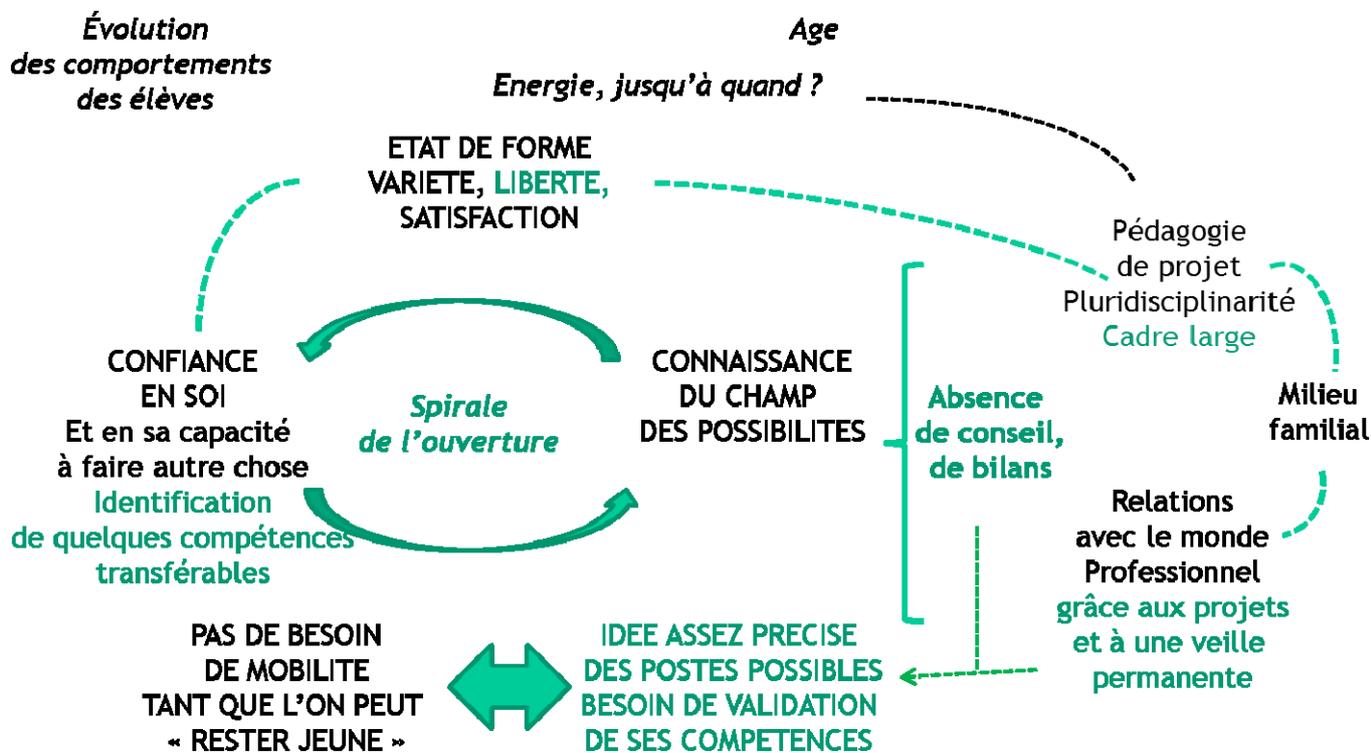


schéma H

## Les enseignants du domaine général : des facteurs de risque accrus et spécifiques

Par domaine d'enseignement général, nous entendons l'ensemble des disciplines permettant l'acquisition de savoirs de base utiles en eux-mêmes et utiles aux autres disciplines à vocation professionnelle : français, mathématiques, sciences physiques, histoire-géographie, éducation civique, langues.

Les enseignants de ce domaine sont sans doute ceux qui incarnent le plus l'identité enseignante au sens le plus traditionnel du terme. Leur identité professionnelle s'est construite autour d'une matière qu'ils ont choisie, dans laquelle ils se sont fortement investis jusqu'à y être reconnus, matière qu'ils ont mission de transmettre aux jeunes générations pour leur éducation indépendamment de l'apprentissage d'un métier. Cette vocation peut suffire à combler l'enseignant tout au long de sa carrière dès lors que son investissement dans la pédagogie le passionne et que les élèves y sont réceptifs : « *j'ai la capacité à évoluer, je sais me remettre en cause, je ne crains pas de me lasser, car si on tient compte des élèves, on ne se lasse pas* ».

Cependant, cette catégorie d'enseignants est aussi celle qui illustre le plus les risques de dynamique négative (spirale du repli) évoquée plus haut (cf schéma C). En effet, s'y conjuguent :

- le fait qu'il s'agit d'un enseignement centré sur des disciplines plus éloignées des activités opérationnelles et donc moins spontanément favorable à une pédagogie de projet, puisqu'un projet nécessite une mise en œuvre. Certes, un enseignant de mathématiques peut s'investir sur un projet technique porté par un collègue de l'enseignement professionnel, mais il viendra plutôt en appui et sera rarement à l'origine du projet. Son appui portera sur une partie limitée de son enseignement. De même, pour un enseignant de français, tout rapport de stage, tout dossier doit être correctement rédigé, mais la correction du professeur de français pourra apparaître aux élèves comme « périphérique » par rapport à l'objet même, au contenu de l'étude ou du projet. Aussi, il apparaît plus difficile à ces enseignants de se faire admettre avec une vraie place au sein des équipes-projets.
- une véritable méconnaissance du monde extérieur. Le centrage de ces enseignants sur la mission d'éducation d'une discipline les éloigne du monde de l'entreprise dans lequel, en général, ils ne se reconnaissent pas.

Lorsque surviennent l'érosion de la satisfaction (souvent par sentiment d'ingratitude envers les élèves ou l'institution) et une impression de routine, la motivation peut en être affectée. Il peut s'ensuivre une perte de confiance en ses moyens, une image de soi dégradée d'autant que l'âge et l'évolution des comportements des élèves font leur œuvre. Un sentiment de découragement peut aussi se faire jour face à des élèves maîtrisant moins les savoirs de base qu'autrefois.

Il est à noter que les disciplines enseignées ici sont aussi celles qui sont les plus difficiles à transmettre eu égard aux souhaits des élèves : caractère ardu et abstrait de certains enseignements, difficulté à faire le lien avec des activités pratiques aux résultats observables.

Peut alors se mettre en place une dynamique négative de repli sur soi et de fuite en avant (refus de voir la réalité en face dans sa dégradation et d'en tirer les conséquences) dès lors que les difficultés s'amoncellent (cf schéma I). De même, certains font état de cas de refus d'assurer des heures en CFPPA par « peur de se confronter à des adultes ».

Deux attitudes opposées visent à contenir ces risques :

- certains choisissent un investissement minimal pour se protéger. Ce sont ces enseignants décrits par leurs collègues ou par le proviseur comme « arrivant juste 5' avant le cours et repartant juste 5' après la fin ». Solution de court terme, car s'investir un minimum a aussi comme conséquence de s'isoler des collègues et de leurs projets.
- certains choisissent un fort investissement dans la pédagogie, investissement énergivore, d'où la question maintes fois entendue : « pour l'instant, ça va, mais que se passera-t-il après 50 ans ? ».

On l'aura compris, c'est cette dernière catégorie qui pose le plus question en termes de perspectives de mobilité professionnelle. D'ailleurs, pour constituer un panel d'enseignants ayant réussi une diversification professionnelle, nous avons eu beaucoup de difficultés à identifier des enseignants de l'enseignement général.

## LES FACTEURS DE RISQUE SPECIFIQUES A L'ENSEIGNEMENT GENERAL

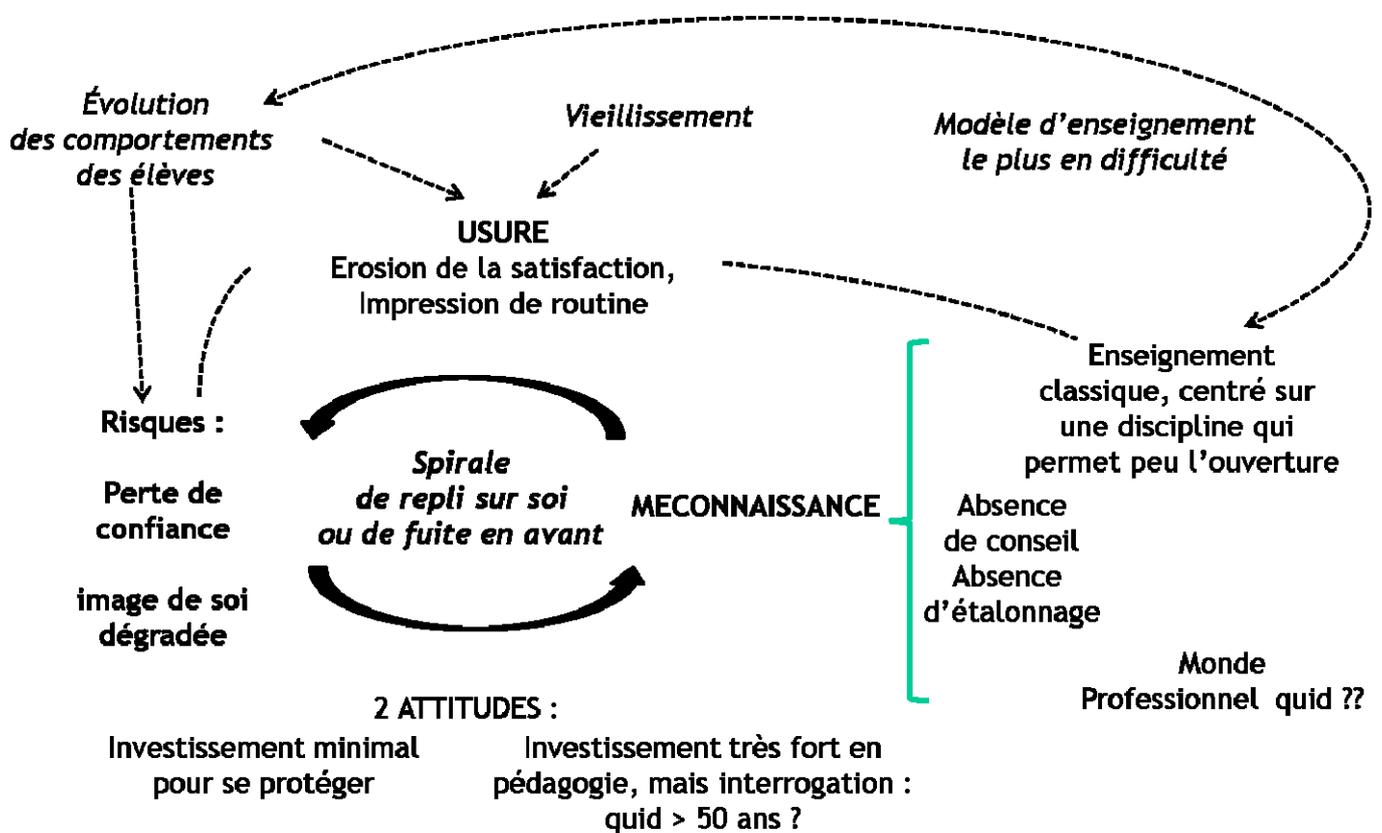


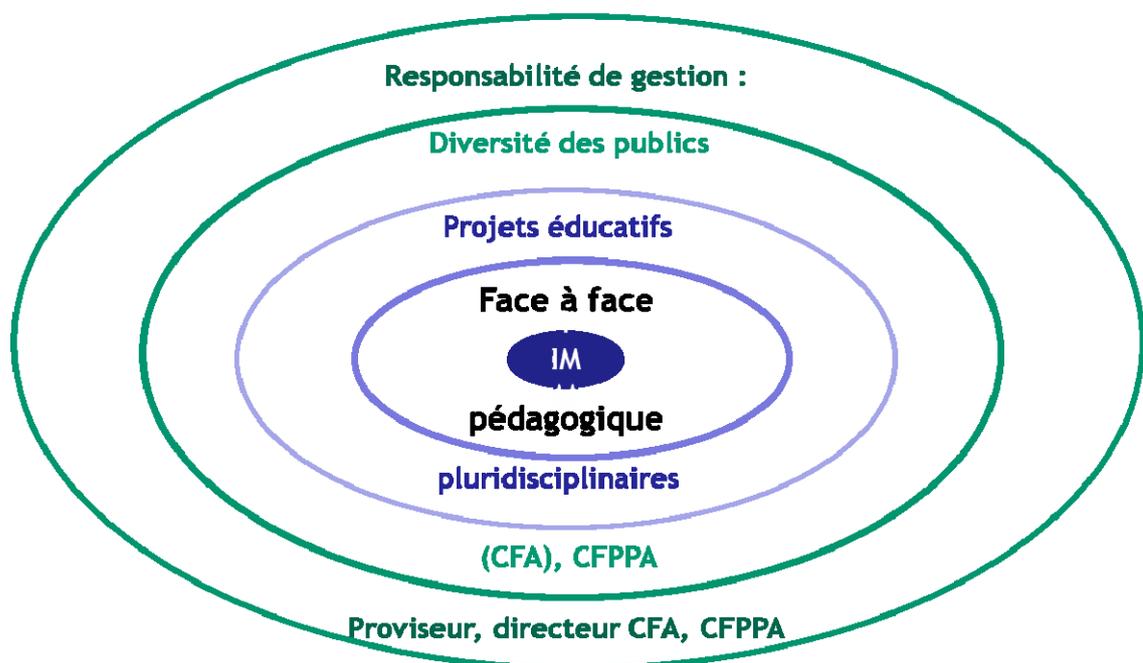
schéma I

Problématiques communes et nécessités de sas ou de passerelles :

Avec des variations importantes, les enseignants sont confrontés au même risque : celui de vouloir à un moment donné sortir de l'enseignement et de ne pas pouvoir le faire. A cet égard, il est intéressant de pointer que la voie de sortie, si elle n'est pas la même pour tous, peut comporter des « sas », comme autant d'étapes indispensables avant de pouvoir passer à l'étape suivante.

schéma J

**DIVERSIFICATION DES PARCOURS : SAS SUCCESSIFS ET RUPTURE**



IM = identification à la matière enseignée

On peut modéliser ces différentes situations professionnelles comme autant de cercles concentriques (cf schéma J) :

- Au centre, figure la situation professionnelle classique et majoritaire du face à face pédagogique. L'enseignant qui s'y confine risque d'y rester enfermé.
- Au « centre du centre », pourrait-on dire, se trouve la situation particulière propre à certains enseignants d'identification à la matière enseignée (IM). L'enseignant n'a dans ce cas plus beaucoup d'ouverture, ni de recul. La matière enseignée semble constituer son unique horizon. C'est un cas extrême.
- Ensuite, en allant vers l'extérieur, deux cercles similaires en ce qu'ils permettent un certain degré d'ouverture, de prise de recul, d'acquisition autre que le face à face. Il s'agit d'une part des projets éducatifs pluridisciplinaires, d'autre part de la diversification des publics à travers l'enseignement en CFA et surtout en CFPPA. On pourrait y adjoindre des missions de coordination thématiques sur un ensemble d'établissements. Ces deux cercles constituent ensemble ou séparément un « sas » vers d'autres activités que l'enseignement.
- A l'extérieur figure une situation professionnelle où l'enseignant a pris une responsabilité de gestion : chef d'antenne de CFPPA, responsable de CFA, proviseur adjoint etc. Ce cercle constitue de l'avis de tous une rupture par rapport à tous les cercles précédents et en même temps un nouveau sas pour pouvoir quitter la structure enseignante si la personne le souhaite (cf la citation d'une ex-enseignante : « ce qui m'a permis d'en sortir, c'est d'avoir accepté de devenir responsable du CFPPA. A partir de là tout a pu s'enchaîner »).

Cette représentation nous semble la plus logique et il faut en retenir la notion de « sas », comme d'une passerelle permettant de construire un parcours professionnel. Il ne s'agit pas là bien entendu d'un parcours obligé, systématique. Par exemple, certains ingénieurs peuvent très bien s'en dispenser et trouver un poste en entreprise en n'ayant réalisé que du face à face pédagogique. Cependant, hormis cet atout constitué par une formation initiale et un diplôme d'ingénieur, on peut faire l'hypothèse que de nombreux enseignants qui souhaitent se réorienter aient besoin de tels « sas ». Et surtout, à ne vouloir faire que du face à face pédagogique, le risque est grand d'y rester enfermé.

## Typologie des pistes de mobilité perçues par les enseignants en poste :

A travers l'interview de 20 enseignants en poste, il est possible de dégager une typologie des pistes de mobilité perçues par eux. Les pistes citées renseignent en effet à la fois sur l'horizon de réflexion propre à chaque enseignant et sur les réalités de transposition possible des compétences acquises en fonction de la spécialité enseignée. Cette typologie est présentée en figure K.

Quelques remarques :

- la typologie illustre certaines différences notables entre les catégories d'enseignants : les ingénieurs entendent valoriser leur diplôme et les compétences qui l'accompagnent, les enseignants de l'enseignement professionnel recherchent une application de leur discipline en milieu professionnel, les enseignants des domaines généraux une extension possible de leur discipline.
- quel que soit le type d'enseignant, on note un rejet assez répandu concernant la promotion verticale (directeurs d'EPLEFPA et surtout adjoint). Si les proviseurs proviennent à 61% du corps des enseignants, inversement seulement 234 enseignants sont détachés sur un statut d'emploi de directeur d'EPL (3,3%).
- On note également un certain manque d'intérêt pour un travail en DDI jugé trop administratif. Cette observation est cependant à relativiser compte du très faible nombre d'enseignants rencontrés (21). Mais la difficulté semble réelle de se projeter dans une fonction de gestion ou de management. (cf la citation d'un enseignant ingénieur IAE : « je n'ai pas envie d'aller en « DDA » faire du secrétariat (NDR = instruire des dossiers PAC) »)

figure K

DOMAINE	TYPE DE PISTE	EXEMPLES
Enseignement Général classique	Extension de la discipline enseignée	Français > correcteur dans l'édition Langues > traducteur Maths > statisticien ?? Sciences Physiques > technicien labo ?
Enseignement professionnel, parfois général, caractérisé par le montage de projets	Découverte de nouveaux acteurs via les projets conduits	Français-philos > milieu associatif, ONG ESC > associations culturelles, CT, DRAC Histoire-Géo > Offices Tourisme, Com. D
	Application de la discipline professionnelle enseignée	PCEA S&T A&E > projet DD DRAAF, CT, Agence de l'eau PLP Economie générale > DDT, CT PCEA Economie Aménagement > attaché territorial conservation patrimoine PCEA Biologie Ecologie > écologue Dren PLP Eco com > comptabilité gestion en IAA
	Extension du passage en CFPPA	IF CFPPA > monde de la FC (OF, SRFD...), ou de l'insertion (pôle Emploi, Missions Locales)
Ingénieurs statutaires	Valorisation du diplôme d'ingénieur	IAE+pôle ovins > institut recherche appliquée ? IPEF > R&D en institution (Chambre Agriculture)
Quel que soit le domaine	Enseignement ailleurs	PLP domaine pro en CFA > Organisme de Formation privé
	Promotion	Peu se voient proviseur et encore moins proviseur adjoint ; idem directeur CFA
	Evocation des DDI	Manque d'intérêt, travail administratif

### Conclusion provisoire :

La question-clé demeure d'autant plus d'actualité que :

- certains enseignants perçoivent l'évolution de l'enseignement agricole comme tendant progressivement à ressembler à celui de l'Education Nationale : moins de moyens et de ce fait moins d'expérimentations ; même si certains responsables considèrent qu'il ne s'agit là que d'une impression, il n'en reste pas moins que la pression sur les moyens, la recherche d'économies va se faire de plus en plus sentir,
- l'évolution du comportement des élèves (plus grandes difficultés à se concentrer, à être attentifs, problèmes de maîtrise des savoirs de base, contestation de l'autorité) ne semble pas aller dans le bon sens
- l'allongement de la durée de vie au travail est réel et tangible.

Des préconisations volontaristes doivent donc être faites pour éviter tout phénomène de « bombe à retardement ».



## 5. SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX CONSTATS

Au terme de cette analyse, il nous semble utile d'en récapituler les points-clés. Au préalable, il convient de rappeler que la présente synthèse n'a pas pour intention de « favoriser la mobilité pour la mobilité ». La mobilité professionnelle n'est pas une valeur « positive » en soi. Un grand nombre d'enseignants sont heureux d'exercer leur métier et souhaitent y consacrer l'essentiel de leur carrière. Il s'agit simplement ici d'envisager à quelles conditions peut se développer une mobilité professionnelle pour les enseignants qui, à un moment de leur carrière, souhaitent quitter l'enseignement.

- 1) Il faut resituer ces perspectives de mobilité dans leur contexte institutionnel. L'enseignement agricole et les services du ministère apparaissent tels deux mondes séparés, voire cloisonnés. Naviguer professionnellement dans le monde des services déconcentrés et de l'administration centrale nécessite d'en connaître les rouages. Les enseignants en ignorent tout et lorsqu'ils font l'effort de se renseigner, ce monde leur apparaît abstrait, peu lisible (voir, par exemple leur difficulté à comprendre une fiche de poste vacant). De leur côté, les possibles « employeurs » (responsables des services déconcentrés, des services centraux, des établissements publics etc.) ont sans doute pour une partie d'entre eux des réticences instinctives à l'égard d'une candidature d'enseignant (voir à titre d'illustration, cette réflexion d'un enseignant qui a réussi sa reconversion dans un de ces services : *« j'avais eu une expérience dans le privé au début de ma carrière et c'est cela qui a fait basculer les choses. Ma formation scientifique tout à fait adéquate au poste n'aurait pas suffi. Le directeur se demandait si je saurais m'intégrer après 10 ans d'enseignement »*). Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les deux univers se renvoient des images négatives. Par exemple, certains enseignants pour lesquels une activité « en DDAF » (les nouvelles DDI ne sont pas encore connues) se résume à « faire du secrétariat sur les dossiers PAC ».
- 2) Les flux de mobilité effectivement constatés sont faibles, mais non négligeables. Dans leur volume actuel, ils sont « absorbables » par les autres départements ministériels, sans évoquer les autres possibilités ailleurs. La question demeure surtout ici : en quoi ces volumes sont-ils significatifs ? Car, il apparaît clairement que le fait de se déclarer candidat à la mobilité relève pour les enseignants d'une démarche d'engagement que peu d'entre eux font. Le volume des enseignants qui s'interrogent, qui doutent ou qui sentent venir l'usure est probablement beaucoup plus élevé. On peut faire l'hypothèse que les besoins en termes de changement professionnel sont nettement plus élevés que les flux apparents de demandes de mobilité.
- 3) En effet, les enseignants semblent pris dans une série de contradictions qu'il s'agit de décrypter. Tout d'abord, ils sont dépendants de la difficulté inhérente à la construction de n'importe quel projet professionnel. Elaborer un projet nécessite par définition de pouvoir « se projeter » ailleurs. Pour ce faire, il faut déjà pouvoir identifier ses compétences acquises, puis imaginer quelle transposition dans d'autres situations professionnelles serait possible. Or, on a

vu combien les enseignants rencontrés pouvaient avoir de difficultés à nommer leurs propres compétences et même leurs aptitudes ou capacités. Souvent, ils se définissent en rapport à une discipline. Ils semblent manquer de repères et encore davantage de repères comparatifs permettant la transposition. Cette absence de repères est à relier au manque de retour sur leur activité professionnelle : le chef d'établissement n'est pas censé le leur fournir et l'Inspection lorsqu'elle survient (c'est-à-dire quelque fois au cours d'une carrière) ne le leur fournit que très partiellement et la plupart du temps uniquement en lien avec une discipline, un savoir académique.

- 4) A l'inverse, ceux qui arrivent à « franchir le pas » développent immédiatement une capacité de recul bien supérieure. Ainsi, les enseignants porteurs d'un projet de reconversion amorcent le repérage des savoir-faire dont ils auront besoin demain et caractérisent plus rapidement en quoi leur métier actuel d'enseignant leur offre quelques possibilités de cultiver ces savoir-faire dès aujourd'hui. A fortiori, les ex-enseignants rencontrés ayant réussi une reconversion professionnelle produisent seuls avec facilité une analyse des compétences développées dans leurs activités passées d'enseignants.
- 5) La capacité à reconnaître ses propres compétences, à identifier parmi celles-ci, celles qui sont transférables favorise la prise de confiance nécessaire à tout projet de changement professionnel. L'autre volet indispensable à la concrétisation d'un projet consiste bien évidemment à pouvoir se situer du côté de la demande, c'est-à-dire à connaître et comprendre les besoins de compétences des organisations. Ce que nous avons nommé « connaissance du champ des possibles » vient interagir avec la « confiance en soi » pour enclencher soit une spirale positive, dite d'ouverture, soit négative dite de repli.
- 6) Il importe de repérer dans quelle dynamique se situe l'enseignant pour prévenir les situations où « plus rien ne va de soi » et où il se met en danger. En effet, lorsque survient un état de crise (fatigue généralisée, souffrance au travail, démoralisation), il est trop tard pour construire positivement un projet. Seules peuvent se mettre en place alors des solutions d'urgence. De plus, bien avant la situation de crise, peuvent survenir des attitudes désabusées, un découragement, des attitudes négatives de rejet systématique qui empêchent une projection positive (cf cette réflexion d'un ex-enseignant à propos de certains de ses ex-collègues : « *il est nécessaire de se projeter et non simplement de rejeter* »)
- 7) Tout ceci est fort dommageable car les enseignants développent des compétences potentiellement intéressantes pour d'autres structures, pour d'autres employeurs :
  - a. Dans le face à face pédagogique : des capacités de gestion de groupe, autorité, animation, formalisation d'un savoir, communication, écoute, transmission de connaissances ou de savoir-faire, élaboration de stratégies d'apprentissage, accompagnement individuel, conduite d'entretien

- b. Dans les projets pluridisciplinaires : des capacités de coordination, pilotage, montage et conduite de projet, travail en transversalité, montage de partenariats, négociation, recherche de financements, suivi budgétaire, reporting, étude de poste, évaluation de compétences
  - c. Dans l'ensemble de l'activité d'enseignement : des capacités d'autonomie, d'organisation, de planification et de gestion du temps, de médiation et négociation (en regard des relations parents/professeurs, des conseils de classe)
- 8) Certes les listes ci-dessus seraient à qualifier plus précisément par chaque enseignant en fonction des situations concrètes rencontrées (nature des publics, types de projets). Il s'agit d'ailleurs davantage de libellés de capacités que de compétences professionnelles véritables : être capable d'animer une salle de classe ne dit pas que l'on saura animer une équipe de travail. Néanmoins, une telle réflexion en termes de limites, mais aussi de valorisation des acquis mérite d'être conduite par tout enseignant qui a des velléités de changement. En général, un appui extérieur est nécessaire pour tout professionnel qui s'y lance. Pourquoi les enseignants échapperaient-ils à la règle ?
- 9) Dans ce panorama d'ensemble, tous les enseignants n'ont pas les mêmes atouts. En effet, on peut distinguer globalement trois catégories d'enseignants en ce qui concerne l'attractivité de leurs compétences pour un futur employeur. Les plus attractifs sont les ingénieurs, en raison de leur formation initiale, du « niveau » qu'elle suppose, de la tournure d'esprit qu'elle est censée fournir. Cependant, cette attractivité diminue dans le temps au fur et à mesure que l'obtention du diplôme s'éloigne. Ensuite, viennent les professeurs de l'enseignement professionnel, pour lesquels le domaine de spécialité offre des liens possibles avec d'autres activités professionnelles. Ceux-ci devront néanmoins surmonter un certain éloignement culturel qui clive le ministère en deux (cf cette réflexion significative : « *nous, on enseigne, on n'est pas là pour mettre en œuvre les politiques publiques* »). Les enseignants de l'enseignement général arrivent ensuite et ne pourront être attractifs que par leur participation à des projets pluridisciplinaires.
- 10) D'autres paramètres viennent consolider ou modifier cette hiérarchisation en termes d'attractivité :
- a. La participation de l'enseignant à des projets, si possible en lien avec des professionnels, ainsi que la nature de ces projets
  - b. La participation de l'enseignant aux activités du CFPPA et sa capacité à s'adresser à un public professionnel adulte
  - c. La participation à des activités de gestion (responsabilité d'une antenne, d'un CFPPA etc.)

d. De sorte que ces activités et les compétences qu'elles induisent apparaissent pour la plupart des ex-enseignants rencontrés comme des sas indispensables avant d'envisager de se « présenter ailleurs » ; et ceci, à la fois, en termes d'attractivité pour un possible employeur et de possibilité pour l'enseignant de prendre du recul et de se ressourcer. Le « saut qualitatif » se situe au niveau de la prise d'une responsabilité de gestion. Celle-ci est signifiante pour l'employeur comme capacité à dépasser le métier d'enseignement et pour l'enseignant comme capacité à surmonter un certain nombre de réticences.

11) Enfin, on ne peut que souligner l'importance du parcours antérieur à l'enseignement, là aussi à la fois pour l'enseignant en tant que point de repère extérieur aidant à se situer et pour l'employeur qui y voit la preuve de la capacité à faire autre chose. Parmi les 10 ex-enseignants rencontrés ayant réussi une mobilité professionnelle, la moitié ont une expérience professionnelle dans le secteur privé au début de leur carrière.

## 6. PRECONISATIONS

A la lumière des constats tirés de la situation actuelle et de projections sur l'avenir, on peut identifier les axes de préconisations suivants.

### **Axe 1 : diversifier le métier d'enseignant**

Construire un projet de mobilité suppose une capacité à s'imaginer ailleurs, à se représenter et à évaluer ce que l'on pourrait apporter à un nouveau métier, ou à un autre environnement.

Ce mouvement de mise en perspective, de prise de recul sur ses propres capacités, sera nettement plus facile à réaliser pour un enseignant qui expérimente déjà – au moins partiellement – une certaine diversité dans ses activités quotidiennes.

Pour un enseignant en EPL, différents axes de diversification semblent d'emblée accessibles :

- Le changement de public : élèves en LEGTA, apprentis en CFA, et adultes en formation continue au CFPPA,
- La participation à des projets : pluridisciplinaires, en lien avec des professionnels locaux, en animation du territoire, dans le cadre de la coopération internationale,... La diversification peut également avoir lieu par la participation à des réseaux thématiques (eau, développement durable, biodiversité etc.)
- Les responsabilités pédagogiques : laboratoire, coordination de formation, présidence de jury etc.
- La mise en place de parcours individualisés nécessitant un centrage sur la pédagogie et sur l'élève.

Chacun de ces axes peut permettre à un enseignant de caractériser plus précisément son potentiel face à un projet de mobilité.

En côtoyant les différents publics de l'EPL, l'enseignant pourra prendre du recul sur ses compétences pédagogiques. En forçant le trait on pourrait dire que changer de public peut ouvrir à l'enseignant la possibilité d'exercer 2 métiers : celui de professeur et celui de formateur.

Au travers des projets « hors enseignement », l'enseignant pourra « se tester » dans des activités transversales à différents métiers : concevoir un projet, rechercher des financements, rendre compte de leur utilisation, constituer et animer une équipe projet, organiser une manifestation ou un voyage,...

La diversification contribue de façon très directe à la « spirale de l'ouverture » précédemment décrite.

Trois conditions nous paraissent nécessaires à réunir pour favoriser la diversification des fonctions d'enseignants :

- L'aménagement des postes doit permettre l'enseignement auprès de différents publics,
- La conduite de projets variés au sein de l'enseignement agricole doit être pérennisée et développée,
- Et enfin, il nous paraît intéressant de communiquer auprès des enseignants sur l'intérêt et la richesse qu'ils pourraient trouver dans la diversification de leurs activités.

Une organisation syndicale rencontrée (UNSA) a beaucoup insisté sur la nécessité, avant de mettre en place une telle orientation, d'analyser la situation dans sa globalité, y compris au plan juridique. Elle se pose en effet la question des « temps incomplets » qui seraient en croissance parmi les enseignants et constitueraient une anomalie au plan statutaire, des affectations d'heures en CFA ou CFPPA qui conduiraient à des situations inextricables au plan de la gestion de carrière des personnels.

## **Axe 2 : développer le management des enseignants, principalement autour de la question des compétences**

Les représentations d'un enseignant sur ses propres compétences apparaissent encore trop centrées sur un noyau dur extrêmement restrictif : *posséder et transmettre un savoir*.

Puis, en fonction de l'identité professionnelle et des parcours de chacun – sous réserve le plus souvent d'une diversification des activités de l'enseignant - des « vues partielles » sur d'autres compétences peuvent être exprimées : monter un projet, argumenter pour valoriser ce projet, organiser une manifestation...

Pour autant, il n'est pas évident pour un enseignant de repérer l'ensemble des compétences qu'il développe au fil de son parcours professionnel. Recruté par concours sur un savoir disciplinaire, l'enseignant garde longtemps en tête l'idée que ce qui fait sa compétence, c'est ce savoir.

Il est donc essentiel de distinguer deux éléments :

- Le savoir disciplinaire : clé d'accès au métier, qu'il demeure important d'entretenir et d'actualiser au cours de sa carrière,
- Les compétences que les enseignants développent tout au long de leurs parcours : avec une réelle variété en fonction de ceux-ci.

A l'heure où l'on sensibilise l'ensemble des salariés sur la formation tout au long de la vie, et par là-même sur l'entretien et le développement d'un capital de compétences permettant de ré-envisager sa carrière à tout moment, la question peut se poser des moyens dont les enseignants disposent à cet égard. Les organisations syndicales rencontrées soulignent à cet égard la faiblesse des plans locaux de formation.

Pour nous, l'absence de management de proximité (avec dilution de la responsabilité entre une direction d'établissement non légitimée et une inspection peu présente et organisée par champ disciplinaire) crée une réelle difficulté pour chaque enseignant à se positionner dans son métier, sa pratique, ses compétences,...

Or, il est difficile pour un professionnel de caractériser seul et en continu les compétences qu'il développe. Pour la plupart des salariés, c'est le regard des autres – et en premier lieu celui du responsable hiérarchique – sur leur contribution qui permet de souligner les compétences développées ou à développer. Ce rôle est d'autant plus nécessaire que le regard global porté sur les enseignants par les acteurs externes (monde de l'entreprise, politiques, opinion publique) est souvent caricaturalement négatif.

La question de l'animation au quotidien de la population des enseignants nous semble donc devoir être posée. Pour autant, il s'agira probablement d'une question délicate à traiter pour une population qui a développé une identité professionnelle très largement construite autour des notions d'indépendance et d'autonomie dans l'exercice du métier. C'est pourquoi, il nous paraît important d'explicitier qu'un management de proximité peut être axé davantage sur l'appui au développement des compétences que sur l'évaluation (et encore moins la sanction).

A cet égard, le FSU-SNETAP nous a fait part de ses réticences à un tel projet et préférerait une inspection plus nombreuse et plus présente.

### **Axe 3 : créer un dispositif d'accompagnement spécifique**

En prolongement de la prise de recul « en continu » sur les compétences développées dans l'exercice du métier d'enseignant agricole, il est essentiel de créer un dispositif spécifique d'accompagnement à la mobilité, et/ou à l'évolution de carrière. Cet accompagnement est à prévoir en deux temps :

a) L'appui à la réflexion et à la formulation d'un projet professionnel :

Un dispositif de bilan-orientation pourrait être mis en place afin de proposer un accompagnement personnalisé à tous les enseignants qui ressentent une envie de changement, une baisse de motivation, ou simplement une absence de perspective. Il pourrait aussi être systématisé à mi-carrière.

Un tel dispositif comprendrait bien évidemment les modalités déjà existantes (mais peu connues de la population enseignante) que sont :

- le bilan de compétences,
- ou le bilan de carrière (mis en place au plan expérimental avec les IGAPS).

Mais on peut également imaginer de développer la palette des accompagnements à proposer, avec notamment :

- des sessions collectives de bilans-orientation axées sur les débouchés possibles pour des catégories d'enseignants

- des échanges et des analyses de pratiques favorisant la réflexivité et la mise en perspective des expériences
- d'autres formes de prise de recul peuvent également intéresser la population enseignante : ateliers d'écriture sur la pratique professionnelle, récits de vie professionnelle...
- des possibilités d'expérimenter un autre métier lors de stages dans des services publics.

Il nous semble important d'ouvrir un dispositif de ressourcement des enseignants qui ne soit pas entièrement dédié à une mobilité « hors enseignement ».

A cet égard, nos échanges avec des conseillers mobilité carrière de différents rectorats de l'Éducation Nationale – qui expérimentent depuis 2008 une fonction d'accompagnement d'enseignants - ont mis en lumière la notion de « *mobilité mentale* ».

Le besoin de mobilité peut naître d'une dévalorisation du métier aux yeux de l'enseignant. Mais le métier lui-même n'est pas toujours en cause, et une forme de résolution pourra être trouvée en proposant à l'enseignant de ***changer dans son métier***.

L'enjeu de l'accompagnement devient alors de permettre à l'enseignant de changer son rapport au métier et de parvenir à se diversifier, et à redevenir professeur après une période de transition. Un changement concret peut avoir lieu : devenir professeur principal, intervenir en formation continue, changer de niveau d'enseignement ou de discipline... mais le réel enjeu est de « **rechoisir son métier** »

b) l'accompagnement vers un nouveau métier ;

Il est par ailleurs essentiel que ce dispositif d'accompagnement soit doté de réels moyens pour accompagner les besoins de mobilité professionnelle confirmés : et l'accès à la formation paraît notamment être un axe essentiel des projets de reconversion des enseignants. L'outil des parcours de professionnalisation peut ici être mobilisé.

Dernière condition du développement d'un tel dispositif : faciliter l'accès des enseignants à l'accompagnement :

- en communiquant largement auprès des directions d'EPL, puis des enseignants sur l'existence même du dispositif,
- puis, en organisant un accès simple et rapide à l'accompagnement et aux différentes modalités d'appui (formations...).

## **Axe 4 : accroître les représentations des enseignants sur leurs possibilités, en développant leur information sur les métiers de la fonction publique**

Aujourd'hui, l'enseignant restreint le plus souvent le champ des possibles à deux perspectives directes :

- la poursuite de l'exercice de son métier,
- l'évolution vers une fonction d'encadrement (directeurs adjoint d'EPLEFPA, puis directeurs) pour une minorité.

Les enseignants sont de ce point de vue « coupés » des autres personnels du MAAPRAT qui imaginent pour la plupart aisément pouvoir postuler à d'autres postes au sein de leur ministère, avec à la clé de réelles mobilités professionnelles entre les différents services, centraux et déconcentrés.

Afin de faciliter l'ouverture du champ des possibles, il est donc essentiel d'accroître la visibilité sur les offres d'évolution proposées par leur employeur actuel : le MAAPRAT. On développera également ainsi l'idée que la possibilité d'une seconde carrière est ouverte à tous, pas seulement à ceux qui y sont acculés.

Différentes actions d'information peuvent être mises en place :

- Rendre plus accessibles les circulaires de mobilité ; lors des appels à candidature, bien préciser que les postes sont accessibles à des enseignants,
- Communiquer sur les métiers existants dans le ministère avec, sur l'intranet du ministère et sur educagri des descriptions concrètes des métiers exercés, des témoignages d'agents, voire des possibilités de se renseigner de manière directe auprès d'agents.
- Mettre en lumière des témoignages d'enseignants sur des mobilités réalisées au sein du ministère.

Par ailleurs, en lien avec l'axe 1 (« diversifier le métier d'enseignant »), on peut d'imaginer favoriser par différents moyens la confrontation à d'autres univers professionnels, par exemple :

- en leur faisant conduire des diagnostics territoriaux en collaboration avec d'autres services de l'État
- en organisant des stages à publics mixtes sur les questions de territoire
- en proposant des stages en entreprises

## **Axe 5 : informer davantage les employeurs potentiels, favoriser les expérimentations**

En perspective directe du dispositif d'accompagnement précédemment évoqué, il est important de souligner que si les enseignants peinent à s'imaginer exercer un autre métier, la réciproque est vraie.

S'il semble impossible de communiquer en direction de l'ensemble des employeurs français, il doit être possible de faire évoluer les représentations des employeurs

internes au MAAPRAT, ou plus largement des employeurs des trois fonctions publiques (quitte à envisager à cet égard une action conjointe avec le ministère de l'Education nationale ?).

Deux actions nous semblent devoir contribuer à cette évolution :

- L'information des différents services sur les caractéristiques des enseignants : compétences développées, profils, projets personnels envisagés après quelques années d'enseignement, et contributions possibles au sein d'un service public...
- L'amélioration de l'accueil dans les services, en ouvrant cet accueil sous différentes formes : stages courts, alternance, possibilité d'essayer autre chose pendant 1 an, ...

## **Axe 6 : revoir le processus de recrutement des enseignants**

Comme nous avons pu l'esquisser précédemment, le recrutement des enseignants est porteur d'un « biais » : en se focalisant sur la maîtrise d'un champ disciplinaire, il conforte l'identité professionnelle autour de ce champ et laisse penser que les enseignants ne seront amenés à développer que la maîtrise de la transmission de savoirs...

Afin de clarifier des perspectives plus larges dès l'accès au métier, il nous semble nécessaire de faire évoluer le processus de recrutement en l'harmonisant avec les axes précédents, ce qui conduit à envisager en priorité de :

- Se situer dans une logique de métier et plus seulement de connaissances académiques.
- Couvrir la diversité des activités potentiellement exercées par les enseignants agricoles au sein de l'EPL et favoriser l'interdisciplinarité
- Valoriser l'entrée des enseignants dans le MAAPRAT, et non pas seulement dans son système éducatif.

Pour le FSU-SNETAP, il convient en revanche, de conserver pour le recrutement la prépondérance de la connaissance universitaire de la matière enseignée.

## **Axe 7 : sauvegarder les spécificités de l'enseignement agricole**

En regard direct de l'axe 1 de nos préconisations (« diversifier le métier d'enseignant »), il apparaît que les spécificités de l'enseignement agricole sont en soi porteuses d'ouverture vers des activités variées pour les enseignants.

- Rassembler sur un même lieu un Lycée, un CFA et un Centre de formation continue,
- Avoir fait le choix d'une pédagogie par projets et/ou en alternance, et favorisant la pluridisciplinarité,

- Cultiver des liens avec le monde professionnel agricole – notamment au travers d'une exploitation agricole,...

Outre qu'elles proposent un système original aux jeunes, ces spécificités sont importantes pour les enseignants dans une perspective de mobilité : facteurs de diversification et de changement dans leur métier, elles peuvent constituer de réelles ressources pour envisager une mobilité, qu'elle soit professionnelle, ou qu'elle soit « mentale » (*changer dans leur métier*). Elles sont donc à sauvegarder coûte que coûte.



## **ANNEXES**

- Lettre de mission de Bertrand Hervieu
- annexe 1 : composition du comité de pilotage
- annexe 2 : liste des personnes rencontrées (hors enseignants)
- annexe 3 : guide d'entretien semi-directif utilisé lors des interviews d'enseignants
- annexe 4 : guide d'entretien semi-directif utilisé lors des interviews d'ex-enseignants
- annexe 5 : déroulement du groupe de consolidation et de créativité
- annexe 6 : données de base : détails



MINISTÈRE DE L'ALIMENTATION, DE L'AGRICULTURE ET DE LA PÊCHE

**Secrétariat général**  
**Service des ressources**  
**humaines**  
**Observatoire des**  
**Missions et des Métiers**

Bertrand HERVIEU  
Inspecteur général de l'agriculture  
CGAAER

**Le Président**  
78, rue de Varenne  
75349 Paris 07 SP

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 26 mars 2010

L'observatoire des missions et des métiers (OMM) est chargé d'assurer une veille prospective sur les missions du ministère chargé de l'agriculture 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 ressources humaines. L'OMM est ainsi chargé de faire toute recommandation utile à cette gestion, notamment en matière de recrutement, de parcours professionnels, de formation initiale ou continue pour accompagner les changements.

Dans le cadre de cette réflexion d'ensemble, le conseil d'orientation de l'OMM, réuni le 16 décembre 2009, a décidé d'inscrire à son programme de travail la réalisation d'une étude sur les aires de mobilité des enseignants de l'enseignement technique agricole public.

Vous avez bien voulu accepter d'assurer le pilotage de cette étude et je vous en remercie vivement.

La présente est une lettre de mission pour la conduite de ce chantier.

## 1. Champ

L'étude porte sur les aires de mobilité des enseignants de l'enseignement technique agricole public. Elle correspond à la mesure 45 des assises de l'enseignement agricole public. Elle a été retenue dans le programme ministériel d'études 2010 (référence 10.09).

## 2. Objectifs de l'étude

La réflexion a pour objectif de produire des aires de mobilité possibles, en tenant compte des identités professionnelles des enseignants.

- Dans un premier temps, il conviendra de procéder à un état des lieux pour la population. Cette description portera sur la typologie des enseignants, les composantes des identités professionnelles, la cartographie des intérêts et motivations professionnels, les représentations de leur métier, les freins et les leviers à leur mobilité.
- Dans un second temps, la phase prospective permettra d'identifier des pistes de mobilité et de les traduire en aires de mobilité. Il s'agira notamment d'enquêter auprès d'anciens enseignants ayant réussi leur diversification et auprès d'autres structures que le MAAP et d'autres pays.

- Enfin, l'étude permettra de formuler des préconisations pour faciliter la mobilité des enseignants qui le souhaitent.

### 3. Organisation des travaux

Vous animerez un groupe d'études de la filière d'emploi (GEFE), comité de pilotage de l'étude qui comprendra notamment des représentants des services concernés (SRH, DGER, DRAAF...) et des enseignants.

Ce GEFE sera réuni pour définir la stratégie du chantier, sa méthodologie et pour examiner périodiquement l'état d'avancement des travaux.

### 4. Appui de l'OMM

Vous bénéficierez, pour la réalisation des travaux, de l'appui de deux consultants d'ADIGE CONSEIL, société retenue à la suite d'un appel d'offres, dans le cadre du marché de prestations intellectuelles passé en application de la procédure adaptée (référéncé OMM-2010-014).

De plus, l'ensemble de l'équipe de l'OMM est à votre disposition de façon permanente.

### 5. Production attendue

Les travaux déboucheront sur la publication d'un rapport reprenant l'ensemble des conclusions de l'étude ainsi que d'un document de synthèse.

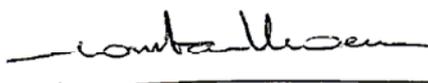
Des éléments du projet de rapport seront présentés, à intervalles réguliers, au GEFE que vous réunirez. Après validation par le GEFE, ils seront mis en ligne sur le site de l'OMM.

### 6. Calendrier

Le délai pour l'aboutissement de l'étude est fixé à un an à compter de la première réunion du GEFE qui se tiendra le 15 avril 2010.

*Avec mes remerciements.*

Le Président de l'Observatoire des  
Missions et des Métiers



Constant LECOEUR

Copie pour information à :

Jean-Marie AURAND, secrétaire général du MAAP,  
Philippe MERILLON, chef du SRH  
Jacques BRULHET, vice-président du CGAAER,  
Patrick DEDINGER, secrétaire général du CGAAER

**ANNEXE 1 : COMPOSITION DU COMITE DE PILOTAGE**  
(Affectations à l'installation du Comité en avril 2010)

Président : Bertrand HERVIEU, IGA au CGAAER  
Philippe MERILLON, chef du SRH, ou son représentant  
Hervé REVERBORI, sous directeur MEC / SRH  
Maryvonne de MAUREY, chef du bureau de l'enseignement agricole au SRH  
Hervé SAVY, doyen de l'inspection de l'enseignement agricole / DGER  
Jean-Luc GONZALES, adjoint au sous-directeur des établissements, des dotations et des compétences / DGER  
Bertrand DROGUET, chef du bureau de la gestion des dotations et des compétences DGER  
Marie GUITTARD, représentant le collège des IGAPS  
Julien VERT, chef du bureau de la prospective  
Isabelle BROSSIER, chargée de mission à la MIPEGP du SRH  
Yann DORSEMAINE, représentant le groupement des DRAAF (DRAAF Auvergne)  
Jean-Pierre LILAS, représentant le groupement des DDT (DDT Lozère)  
Thierry LANGOUËT, représentant l'association des directeurs d'EPLEFPA (La Côte Saint André)  
Marie-Hélène BOUILLIER-OUDOT, directrice adjointe de l'ENFA  
Hervé BAUDRU, enseignant d'histoire-géographie au LEGTA d'Auch  
Samuel QUINTON, enseignant d'agronomie au LEGTA de Brie Comte Robert  
Constant LECOEUR, président de l'OMM  
Anne-Marie MITAUT, OMM  
Isabelle PETIAU, OMM  
Serge BARZUCCHETTI, consultant d'ADIGE Conseil  
Patrice MARQUOIS, consultant d'ADIGE Conseil

## **ANNEXE 2 : LISTE DES PERSONNES RENCONTREES (hors enseignants)**

### Personnes qualifiées :

Henri SAVY, Doyen de l'Inspection Agricole / DGER

Marie GUITTARD, IGAPS

Alain SCHOST, IGAPS

Jean-Pascal FAYOLLE, chef du service de l'enseignement technique / DGER

Jean-Luc GONZALES, adjoint au sous-directeur des établissements, des dotations et des compétences / DGER

Bernard DROGUET, chef du bureau de la gestion des dotations et des compétences  
DGER

Jean METGE, Inspecteur Général chargé de la coopération internationale

Yann DORSEMAINE, DRAAF Auvergne

Maclou VIOT, directeur-adjoint de la DRAAF Bourgogne

Olivier MORZELLE, DDT du Vaucluse

Odile BOBENRIETHER, IGA au CGAAER

Claire BOUSQUET, Adjointe au chef de bureau de la Formation Continue (SRH)

Maryvonne de MAUREY, chef du bureau de l'enseignement agricole au SRH

Marie-Hélène BOUILLIER-OUDOT, Directrice-adjointe ENFA

### Hors Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Pêche :

Didier AUGERAL, Ministère de l'Education Nationale

Gwenaël GOUEROU, conseiller mobilité carrière, rectorat de Rennes

Florence JOUSSET, conseiller mobilité carrière, rectorat de Versailles

Jean-Marie LESAGE, Président de la Chambre d'Agriculture de l'Allier

A RAMILLON, Directrice de la Chambre d'Agriculture de l'Allier

Ex-enseignants ayant réussi une reconversion professionnelle :

Marie-Josée AMARA, Responsable du pôle « Offre Alimentaire » au SRAL Alsace

Catherine LAIGUILLON, DRIF Haute-Normandie

Philippe AURORE, Directeur de Cabinet de Petit Bourg (Guadeloupe)

Francis BOURBIER, DR FC à la DRAAF Nord Pas-de-Calais

Patricia CHOUX, Chef d'Unité à la DDT de l'Yonne

Valérie DUTRUEL, Responsable du pôle « Offre Alimentaire » au SRAL Poitou-Charentes

Nathalie POUILLY, Chef d'Unité « Politiques Agricoles » à la DDTM de l'Hérault

Alain VAREILLAUD, DG de Caux Informatique

Marc VASSE, Délégué Général de Valor

Bruno ROUSSEL, Directeur adjoint, direction de l'éducation du Conseil régional Midi-Pyrénées

Elodie TEXIER, Chargée de Développement du Grenelle de l'Environnement au MEDDTL

Dominique BAUDRY, DRIF Aquitaine

Organisations syndicales de salariés :

M. LEBOITEUX et Mme DEBORD : FSU-SNETAP

MM. RUFFIE et LO CICERO : SGEN CFDT

M. CIGALA : UNSA

En outre :

- 20 enseignants, ainsi que leur direction, ont été rencontrés dans les 3 établissements investigués
- 5 enseignants ont participé au groupe de Consolidation et de Créativité.

### **ANNEXE 3 : Guide d'entretien semi-directif utilisé lors des interviews d'enseignants**

En introduction, nécessité de rappeler les buts de l'étude OMM. Puis, dire qu'on va aborder globalement 3 thèmes : votre parcours, ce qui constitue votre identité professionnelle dans votre métier actuel, la suite envisagée.

1. Pouvez-vous retracer les grandes lignes de votre parcours professionnel ? Quelle est votre formation initiale ? Comment en êtes-vous arrivé au métier d'enseignant (ou de formateur en CFPPA) ? Comment se sont passés vos débuts en tant qu'enseignant ? Quels souvenirs en gardez-vous ?

En cas de changement de métier au cours de votre carrière : qu'est-ce qui vous a incité à changer ? Comment s'est passée la prise de décision ? Quels facteurs ont particulièrement joué ?

2. Qu'est ce qui vous plaît/déplaît dans votre métier actuel d'enseignant ? Le métier exercé correspond-il à l'idée que vous pouviez vous en faire lors de votre formation initiale ? A quoi êtes-vous particulièrement attaché (ce qui vous tient à cœur, ce qui compte pour vous) ? Dans quelles situations avez-vous l'impression d'être particulièrement à votre place ? efficace ? utile ?
3. Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ? Dans la poursuite de votre métier actuel ? En postulant à des postes de direction ? Hors de l'enseignement agricole ? A quelles conditions changeriez-vous de métier ? Identifiez-vous des compétences qui seraient transférables à d'autres métiers ? Quelles seraient selon vous les difficultés liées à ce changement professionnel ?

## **ANNEXE 4 : Guide d'entretien semi-directif utilisé lors des interviews d'ex-enseignants**

1. Pourriez-vous résumer votre parcours professionnel en expliquant comment vous en étiez venu(e) à l'enseignement, ce que vous y avez fait, combien de temps et sous quel(s) statut(s) ?
2. Qu'avez-vous aimé ou moins aimé dans cette partie de votre carrière en tant qu'enseignant ? Quelle évolution avez-vous vécue à cet égard ? Comment sont apparus à un moment donné le souhait ou la nécessité de changer de métier ? Pourquoi ?
3. Comment s'est prise la décision de changement ? Quel en a été le déclencheur ? Quelles autres pistes avez-vous investiguées ? Sur quoi avez-vous pu vous appuyer en termes de conseils, de réseau relationnel, de compétences ? Quelque chose vous a-t-il manqué ? Le contexte professionnel (collectif des enseignants, direction-encadrement, autres etc.) a-t-il été plutôt un frein ou un élément facilitateur ?
4. Ce que vous avez trouvé dans votre nouveau métier et votre nouvel environnement correspond-il à l'image que vous en aviez ? Avez-vous connu des difficultés d'intégration ? Avez-vous parfois envie de revenir à l'enseignement ?
5. Avec le recul, qu'est-ce qui selon vous pourrait aider les enseignants qui le souhaitent à effectuer une mobilité professionnelle ? Quels appuis leurs seraient utiles ? Quelles préconisations faites-vous ?

## ANNEXE 5 : Déroulement du groupe de Consolidation et de Créativité

1 <b>Lancement des travaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Présentation du programme de la journée</li> <li>▪ Présentation rapide de chacun des participants</li> <li>▪ Présentation par le consultant Adige               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ des chiffres clés de la mobilité des enseignants agricoles</li> <li>○ des travaux des sous-groupes du matin</li> </ul> </li> </ul>		
2 <b>Travaux en sous-groupes</b>	<p style="text-align: center;"><b>Enseignants</b></p> <p>Bilan personnel des compétences développées lors du parcours d'enseignant</p>	<p style="text-align: center;"><b>Ex-enseignants</b></p> <p>Rapide bilan personnel des compétences développées lors du parcours d'enseignant + Analyse du positionnement d'un enseignant sur les 4 postes choisis par les directeurs et IGAPS</p>	<p style="text-align: center;"><b>Directeurs &amp; IGAPS</b></p> <p>Pour 4 postes potentiellement ouverts à un enseignant chaque directeur décrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les compétences qu'il pense que l'enseignant apportera</li> <li>- celles qui seront à développer</li> <li>- un parcours d'intégration possible</li> </ul>
3 <b>Confrontation EA et ex-EA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partage des travaux individuels sur les compétences développées dans l'exercice du métier d'enseignant en EPL</li> </ul>		<p>Suite des travaux d'analyse des 4 postes</p>
4 <b>Restitutions croisées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les directeurs &amp; IGAPS présentant leurs travaux sur l'intégration d'EA sur 4 postes choisis</li> <li>▪ Les ex-EA complètent en faisant part de leur analyse</li> <li>▪ Les EA font part de leur réaction face à ces travaux</li> </ul>		
5 <b>Séquence « créativité »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles pistes de mobilité pour les enseignants ?</li> </ul>		
6 <b>Préconisations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réactions face à une première lecture des axes de préconisation proposés par les consultants Adige</li> </ul>		

## ANNEXE 6 : DONNEES DE BASE : DETAILS

Date de naissance		(Plusieurs éléments)						enseignants par tranche d'âge et par corps	
Nombre de EPICEA		tranche d'âge						Total	
CORPS	Libellé corps	de 20 à 30 ans	de 30 à 40 ans	de 40 à 50 ans	de 50 à 60 ans	de 60 à 65 ans	plus de 65 ans		
ACE	agent contractuel de l'enseignement agricole (ex. AGEMA)				1			1	
ACE-CDD	agent contractuel de l'enseignement agricole 12-12 C.D.D.	238	379	190	66	3		876	
ACE-CDI	agent contractuel de l'enseignement agricole C.D.I.	3	103	89	43	6		244	
Agrégé	professeur agrégé	5	37	36	28	5		111	
Agrégé.EPS	professeur agrégé d'éducation physique et sportive		5	5	6			16	
Agt.Cont.Cat.EX	agent contractuel - catégorie exceptionnelle				1			1	
Agt.Cont.Ens.	agent contractuel de l'enseignement agricole		1		2	1		4	
AGT.VAC.ENS	agent vacataire de l'enseignement	1						1	
Att.Adm.Agric.	attaché d'administration				1	1		2	
BiAdm	prof. bi-admissible à l'agrégation de l'Educ.Nat.	1	13	3	3			20	
Chrg.Ens.E.P.S.	chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive				14			14	
Cons.Prin.Educ.	conseiller principal d'éducation			1				1	
I.P.E.F.	ingénieur des ponts, des eaux et des forêts		12	24	47	9		92	
IAE	ingénieur de l'agriculture et de l'environnement	23	62	73	22	9		189	
Maître Aux.	maître auxiliaire				1			1	
PCEA	professeur certifié de l'enseignement agricole	100	833	1382	826	123		3264	
PEGC EN	professeur d'ens.général de collège Educ.nationale			1				1	
PLPA	professeur de lycée professionnel agricole	80	675	1187	758	113	1	2814	
Prof.Ecoles	professeur des écoles				3			3	
Prof.EPS	professeur d'éducation physique et sportive	4	44	65	68	10		191	
T.S.:Agri.	technicien supérieur : spécialité techniques agricoles					1		1	
T.S.:T.F.E.	technicien supérieur : spécialité travaux forestiers		1					1	
Total		455	2165	3056	1890	281	1	7848	

Date de naissance	(Plusieurs éléments)
-------------------	----------------------

**enseignants pyramide des âges par corps**

Nombre de EPICEA		tranche d'âge						Total
CORPS	Libellé corps	de 20 à 30 ans	de 30 à 40 ans	de 40 à 50 ans	de 50 à 60 ans	de 60 à 65 ans	plus de 65 ans	
ACE	agent contractuel de l'enseignement agricole (ex. AGEMA)	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
ACE-CDD	agent contractuel de l'enseignement agricole 12-12 C.D.D.	27,17%	43,26%	21,69%	7,53%	0,34%	0,00%	100,00%
ACE-CDI	agent contractuel de l'enseignement agricole C.D.I.	1,23%	42,21%	36,48%	17,62%	2,46%	0,00%	100,00%
Agrégé	professeur agrégé	4,50%	33,33%	32,43%	25,23%	4,50%	0,00%	100,00%
Agrégé.EPS	professeur agrégé d'éducation physique et sportive	0,00%	31,25%	31,25%	37,50%	0,00%	0,00%	100,00%
Agt.Cont.Cat.EX	agent contractuel - catégorie exceptionnelle	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Agt.Cont.Ens.	agent contractuel de l'enseignement agricole	0,00%	25,00%	0,00%	50,00%	25,00%	0,00%	100,00%
AGT.VAC.ENS	agent vacataire de l'enseignement	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Att.Adm.Agric.	attaché d'administration	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	100,00%
BiAdm	prof. bi-admissible à l'agrégation de l'Educ.Nat.	5,00%	65,00%	15,00%	15,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Chrg.Ens.E.P.S.	chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Cons.Prin.Educ.	conseiller principal d'éducation	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
I.P.E.F.	ingénieur des ponts, des eaux et des forêts	0,00%	13,04%	26,09%	51,09%	9,78%	0,00%	100,00%
IAE	ingénieur de l'agriculture et de l'environnement	12,17%	32,80%	38,62%	11,64%	4,76%	0,00%	100,00%
Maître Aux.	maître auxiliaire	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
PCEA	professeur certifié de l'enseignement agricole	3,06%	25,52%	42,34%	25,31%	3,77%	0,00%	100,00%
PEGC EN	professeur d'ens.général de collège Educ.nationale	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
PLPA	professeur de lycée professionnel agricole	2,84%	23,99%	42,18%	26,94%	4,02%	0,04%	100,00%
Prof.Ecoles	professeur des écoles	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Prof.EPS	professeur d'éducation physique et sportive	2,09%	23,04%	34,03%	35,60%	5,24%	0,00%	100,00%
T.S.:Agri.	technicien supérieur : spécialité techniques agricoles	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
T.S.:T.F.E.	technicien supérieur : spécialité travaux forestiers	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Total		5,80%	27,59%	38,94%	24,08%	3,58%	0,01%	100,00%

<b>âge</b>	<b>F</b>	<b>H</b>
20	0	-1
21	1	-2
22	3	-4
23	12	-13
24	18	-16
25	33	-17
26	41	-25
27	46	-33
28	35	-41
29	61	-53
30	71	-37
31	58	-62
32	92	-56
33	96	-68
34	105	-74
35	126	-93
36	148	-102
37	177	-106
38	185	-130
39	237	-142
40	218	-142
41	211	-175
42	196	-174
43	199	-164
44	192	-136
45	155	-120
46	142	-124
47	130	-128
48	142	-91
49	107	-110
50	91	-103
51	101	-116
52	80	-97
53	70	-106
54	65	-120
55	79	-102
56	68	-112
57	86	-111
58	67	-112
59	91	-113
60	60	-72
61	23	-41
62	19	-27
63	13	-15
64	4	-7
65	0	-1

Date de naissance	(Plusieurs éléments)	<b>ancienneté de service public par corps</b>
-------------------	----------------------	---

Nombre de EPICEA		tranche anc s pub					Total
CORPS	Libellé corps	de 0 à 10 ans	de 10 à 20 ans	de 20 à 30 ans	de 30 à 40 ans	plus de 40 ans	
ACE	agent contractuel de l'enseignement agricole (ex. AGEMA)			1			1
ACE-CDD	agent contractuel de l'enseignement agricole 12-12 C.D.D.	845	28	3			876
ACE-CDI	agent contractuel de l'enseignement agricole C.D.I.	150	85	9			244
Agrégé	professeur agrégé	2	37	20	13		72
Agrégé.EPS	professeur agrégé d'éducation physique et sportive		5	2	2		9
Agt.Cont.Cat.EX	agent contractuel - catégorie exceptionnelle			1			1
Agt.Cont.Ens.	agent contractuel de l'enseignement agricole	3	1				4
AGT.VAC.ENS	agent vacataire de l'enseignement	1					1
Att.Adm.Agric.	attaché d'administration			1	1		2
BiAdm	prof. bi-admissible à l'agrégation de l'Educ.Nat.	1	16	2			19
Chrg.Ens.E.P.S.	chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive			4	8		12
Cons.Prin.Educ.	conseiller principal d'éducation		1				1
I.P.E.F.	ingénieur des ponts, des eaux et des forêts	1	11	49	29	2	92
IAE	ingénieur de l'agriculture et de l'environnement	39	71	56	18	5	189
Maître Aux.	maître auxiliaire				1		1
PCEA	professeur certifié de l'enseignement agricole	699	1549	618	359	27	3252
PEGC EN	professeur d'ens.général de collège Educ.nationale		1				1
PLPA	professeur de lycée professionnel agricole	1057	991	482	251	30	2811
Prof.Ecoles	professeur des écoles				2	1	3
Prof.EPS	professeur d'éducation physique et sportive	13	65	23	29	1	131
T.S.:Agri.	technicien supérieur : spécialité techniques agricoles					1	1
T.S.:T.F.E.	technicien supérieur : spécialité travaux forestiers		1				1
Total		2811	2862	1271	713	67	7724

Date de naissance	(Plusieurs éléments)
-------------------	----------------------

**pyramide d'ancienneté de service public par corps**

Nombre de EPICEA		tranche anc s pub					Total
CORPS	Libellé corps	de 0 à 10 ans	de 10 à 20 ans	de 20 à 30 ans	de 30 à 40 ans	plus de 40 ans	
ACE	agent contractuel de l'enseignement agricole (ex. AGEMA)	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
ACE-CDD	agent contractuel de l'enseignement agricole 12-12 C.D.D.	96,46%	3,20%	0,34%	0,00%	0,00%	100,00%
ACE-CDI	agent contractuel de l'enseignement agricole C.D.I.	61,48%	34,84%	3,69%	0,00%	0,00%	100,00%
Agrégé	professeur agrégé	2,78%	51,39%	27,78%	18,06%	0,00%	100,00%
Agrégé.EPS	professeur agrégé d'éducation physique et sportive	0,00%	55,56%	22,22%	22,22%	0,00%	100,00%
Agt.Cont.Cat.EX	agent contractuel - catégorie exceptionnelle	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Agt.Cont.Ens.	agent contractuel de l'enseignement agricole	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
AGT.VAC.ENS	agent vacataire de l'enseignement	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Att.Adm.Agric.	attaché d'administration	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	100,00%
BiAdm	prof. bi-admissible à l'agrégation de l'Educ.Nat.	5,26%	84,21%	10,53%	0,00%	0,00%	100,00%
Chrg.Ens.E.P.S.	chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%	100,00%
Cons.Prin.Educ.	conseiller principal d'éducation	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
I.P.E.F.	ingénieur des ponts, des eaux et des forêts	1,09%	11,96%	53,26%	31,52%	2,17%	100,00%
IAE	ingénieur de l'agriculture et de l'environnement	20,63%	37,57%	29,63%	9,52%	2,65%	100,00%
Maître Aux.	maître auxiliaire	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
PCEA	professeur certifié de l'enseignement agricole	21,49%	47,63%	19,00%	11,04%	0,83%	100,00%
PEGC EN	professeur d'ens.général de collège Educ.nationale	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
PLPA	professeur de lycée professionnel agricole	37,60%	35,25%	17,15%	8,93%	1,07%	100,00%
Prof.Ecoles	professeur des écoles	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%
Prof.EPS	professeur d'éducation physique et sportive	9,92%	49,62%	17,56%	22,14%	0,76%	100,00%
T.S.:Agri.	technicien supérieur : spécialité techniques agricoles	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
T.S.:T.F.E.	technicien supérieur : spécialité travaux forestiers	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Total		36,39%	37,05%	16,46%	9,23%	0,87%	100,00%

Date de naissance (Plusieurs éléments) **pyramide d'ancienneté de service public par corps**

Nombre de EPICEA	statut enseign								Total
	MATIERE	bi-admissib	contractuel	divers	ingénieur	pegc	PLPA	prof agrégé	
Agronomie		40	1	62		127		125	355
Agronomie - Zootechnie		21		4		55		6	86
Allemand		3				2		35	40
Aménagement/Aménag paysagers		39		14		97		90	240
Aménagement/Gestion Esp Nat		14	1	6		96		40	157
Aménagement/Gestion forest		9		10		45		21	85
Anglais	2	38				50	2	224	316
Aquaculture		3		1		9		5	18
Biologie-Ecologie		52		7		176	26	334	595
Chim.Bioch.Microb.Biotech		13		1		12	4	89	119
Documentation		40		1		147		120	308
E.P.S.	1	108	191				16	134	450
Education socioculturelle	1	76		1		192		263	533
Espagnol		29				6	1	44	80
Français Allemand		2				8		5	15
Français Anglais		18				154		30	202
Français Espagnol		14				26		1	41
Français Histoire-Géo		38	1			170		51	260
Français Italien						1			1
Français Philosophie	2	34				28	6	272	342
Génie des proc. IAA/GA GI		10				2		2	14
Génie des procédés IAA		5		15		2		9	31
Génie des procédés IAA/GA		7		1		34		57	99
Génie des procédés IAA/GI		3						3	6
Hippologie-équitation		22				30		1	53
Histoire-Géographie	4	29				23	2	170	228
Informatique		18		3		53		53	127
Ingénierie		3		2		48		1	54
Instituteur			1						1
Italien		2						2	4
Mathématiques		15					2	2	19
Maths Informatique	2	37		2	1	74	30	251	397
Maths Physique-Chimie		50		3		195		25	273
Physique-Chimie	4	25		4		58	28	209	328
Sc et tech horticoles		33		12		101		39	185
Sc et techno des équip		9		1		2	1	3	16
Sc techno équip/Agroéquip	1	48		2		170		56	277
Sc techno équip/équip AA		1						1	2
Sc techno équip/équip Hyd		13		2		1		18	34
SESG/Eco Sociale et fam.		40				58		3	101
SESG/Gest commerciale		30		1		42	1	47	121
SESG/Gest. de l'Environ.		15		12		40	1	49	117
SESG/Gest. Entreprise	3	71	1	59		268	7	245	654
SESG/Tech compt bureaut.		12				31		1	44
Viticulture-oenologie		10		12		53		24	99
Zootechnie		37	3	43		126		101	310
Zootechnie/Animalerie		6				2		3	11
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>1142</b>	<b>199</b>	<b>281</b>	<b>1</b>	<b>2814</b>	<b>127</b>	<b>3264</b>	<b>7848</b>

