

**CAPITALISATION
DE L'EXPERIENCE
DE CONCEPTION
ET DE MISE EN ŒUVRE DU MASTER MIFAR**
(MASTER INGÉNIERIE DE LA FORMATION AGRICOLE ET RURALE)

DES PREMICES DU PROJET A 2025



FAR

Réseau International
Formation Agricole et Rurale

RÉSEAU FAR, QUI SOMMES-NOUS ?

Le Réseau international Formation Agricole et Rurale (Réseau FAR) est une association qui réunit 19 pays francophones principalement en Afrique. Sa finalité est de contribuer à l'insertion professionnelle et sociale par la formation des jeunes ruraux, des agriculteurs et agricultrices et à la création ou à la rénovation de dispositifs de formations agricoles, techniques et professionnelles adaptés aux contextes et demandes socio-économiques des pays.

En savoir plus [https : www.reseau-far.com](https://www.reseau-far.com)

Vidéo de présentation du Réseau FAR :
[www.youtube.com / Réseau FAR - présentation](https://www.youtube.com/Réseau%20FAR-présentation)



Rédactrice : Stéphanie CABANTOUS.
Graphiste - illustrateur : Jean-Bernard BOULNOIS.

Comité d'orientation Capitalisation : Pierre-Blaise ANGO, Marie BALSE, Kadidja DAMBAO, Mohamed EL AMRANI, Youssoupha GUEYE, Hoby RAKOTOARISON, Betty WAMPFLER.

Relecture : Marie BALSE, Réseau FAR.

Date : janvier 2026

France 



Cette publication bénéficie d'un soutien de l'Agence Française de Développement. Les idées et les opinions qui y sont présentées n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'Agence française de développement.



TABLE DES MATIERES

1. POURQUOI UN MASTER MIFAR ?	7
1.1 FORMER DES ACTEURS DE CHANGEMENT	7
1.2 LES PILIERS DE L'INNOVATION DU MASTER	7
1.3 LES DIFFICULTES INHERENTES A CHACUN DE CES PILIERS	10
1.4 CHRONOLOGIE ET MOMENTS-CLES	11
2. LE MASTER MIFAR, ETAPE PAR ETAPE	14
2.1 L'EMERGENCE D'UN PROJET COLLECTIF (2016-2018)	14
2.2 LE DIMENSIONNEMENT DU DISPOSITIF DE FORMATION (2019-2021)	18
2.3 L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE (2019-2022)	24
2.4 L'EXPERIMENTATION PILOTE / LA PREMIERE PROMOTION (2022-2023)	30
2.5 VERS LA ROUTINISATION (2023-2025)	36
3. UN PROJET EN CONSTANTE TRANSFORMATION	42
3.1 UNE MATURATION PROGRESSIVE	42
3.2 FACTEURS DETERMINANTS DE LA PROGRESSION	43
4. « JUSQU'OU ALLER ? » : LES DEFIS ACTUELS	45
4.1 APPROCHE PAR COMPETENCES ET SUJETS EN TENSION	45
4.2 MODELE ECONOMIQUE	46
4.3 L'ACCOMPAGNEMENT POST-FORMATION	46
CONCLUSION : QU'EST-CE QUE CETTE EXPERIENCE NOUS RACONTE DE L'INNOVATION EN FORMATION ?	47

ACRONYMES



AFD	Agence française de développement
APC	Approche par compétences
EC	Elément constitutif
ENA Meknès	Ecole nationale d'agriculture de Meknès
ENSETP	Ecole normale supérieure d'enseignement technique et professionnel
ENSFEA	Ecole nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole
FAR	Formation agricole et rurale
FOAD	Formation ouverte et à distance
IRC	Institut des Régions Chaudes
MIFAR	Master en Ingénierie de la Formation Agricole et Rurale
UCAD	Université Cheikh-Anta-Diop
UE	Unité d'enseignement

EDITORIAL

Ce livret est le récit d'un processus de développement du capital humain, initié par un réseau de professionnels de la formation agricole et rurale (FAR). En tant que démarche de capitalisation, il réécrit, dans un premier temps, l'histoire de la genèse de la demande d'une offre de formation adossée à un Master, qui s'est cristallisé au sein du Réseau FAR avec la co-construction d'un référentiel professionnel, outil de dialogue entre le commanditaire (Réseau FAR) et les partenaires techniques, financiers et académiques. L'histoire se poursuit avec la co-construction de l'offre et la réponse du point de vue du déroulé pédagogique. Dans un deuxième temps, le récit fait une photo actuelle de sa mise en œuvre ainsi que son analyse qui fait émerger le ventre mou de cette offre notamment une professionnalisation encore à parfaire (en impliquant davantage des professionnels) et la co-diplomation par tous les partenaires académiques à finaliser. En complément à ce récit, un guide donne les conditions de répliquabilité et d'essaimage d'une telle expérience par le Réseau FAR ou tout autre acteur de développement dans ce domaine des ingénieries de développement.

C'est l'occasion de remercier tous les contributeurs qui ont permis de raconter cette histoire et de poser les jalons du futur en matière de développement du capital humain. Ces contributeurs se recrutent parmi les membres du bureau du Réseau FAR, les pays membres, les partenaires pédagogiques, les lauréats du Master MIFAR, l'AFD. Il convient pour terminer de

saluer le professionnalisme du cabinet de consultants qui a su mobiliser les démarches et outils qui ont permis de réécrire le passé, écrire et évaluer le présent et déterminer les variants et invariants pour construire l'avenir.

Pierre-Blaise ANGO

Président du Réseau international FAR de 2012 à 2023



La capitalisation menée par le Réseau FAR intervient à un moment stratégique pour le réseau : elle permet de rendre visible les acquis, les progrès et les innovations portées par ce réseau depuis sa création. En documentant les résultats obtenus et les dynamiques générées dans les pays membres, nous consolidons notre capacité collective à renforcer durablement les compétences des acteurs de la formation agricole et rurale (FAR). Cette démarche, essentielle pour orienter nos futures actions et appuyer notre stratégie de financement, conforte la place du MIFAR comme dispositif structurant de réseau. Je tiens à remercier chaleureusement et très sincèrement toutes celles ou ceux qui ont contribué à cette capitalisation et qui, par leur engagement, participent à bâtir une formation agricole et rurale toujours plus pertinente, inclusive et tournée vers l'avenir.

Kadidja Clémence DAMBAO

Vice-Présidente du Réseau international FAR

Ce récit est le fruit d'une démarche de capitalisation engagée de juin à janvier 2026 par le Réseau FAR. Cinquante-sept personnes – membres de l'équipe pédagogique, du Réseau FAR, étudiants des trois premières promotions du master MIFAR, professionnels... - ont participé à cette démarche.

Ce récit contribue à la mémoire institutionnelle de cette expérience de conception et de mise en œuvre d'une formation innovante.

Il est complété de deux autres publications :

Un guide destiné à toute personne souhaitant s'engager dans la conception d'une formation interdisciplinaire, professionnalisante, reposant sur un partenariat académique international et/ou délivrée selon une modalité mixte présentielle et distancielle : [lien guide](#).

Une vidéo animée de découverte du master en deux minutes : [lien teaser](#).

1. POURQUOI UN MASTER MIFAR ?



1. POURQUOI UN MASTER MIFAR ?

1.1 FORMER DES ACTEURS DE CHANGEMENT

Dans les années 2010, le Réseau international Formation Agricole et Rurale (Réseau FAR) est engagé dans plusieurs activités de renforcement des capacités des acteurs de la formation agricole et rurale (FAR) : séminaires, ateliers de formation ponctuels et production de connaissances. Constat est fait que certaines de ces activités sont réellement transformatrices pour les participants à la fois pour le développement d'une vision systémique de la FAR et par l'appropriation d'outils d'ingénierie de formation.

Cependant, leur portée est limitée au vu du faible nombre de personnes touchées, du fait que les personnes ne sont pas toujours en position de mettre en œuvre les compétences acquises et du peu d'effets multiplicateurs des actions de formation. La formation de formateurs est vue comme le maillon faible du renforcement de capacités et de l'accompagnement aux changements dans des contextes en mutation.

C'est pour pallier à ce problème et pour contribuer au renouvellement des générations d'experts de la FAR que le Réseau FAR inscrit dans son plan stratégique 2015-2020 le projet de création de ce qui deviendra le master MIFAR : « le Réseau travaillera avec d'autres partenaires (autres réseaux, bailleurs de fonds, universités) à organiser des occasions de renforcement de capacités, notamment en vue de mettre en place des formations universitaires de niveau Master sur l'ingénierie de la formation. »¹

Bien plus que des ingénieurs de formation en FAR, le Réseau FAR souhaite former des acteurs de changement, c'est-à-dire, des personnes capables de réflexivité sur leurs pratiques, sur leur posture, pour naviguer dans la complexité spécifique au monde agricole et rural (diversité des publics et des contextes sociologiques et territoriaux), saisir les mutations en cours et proposer des solutions de formation.

¹ Plan stratégique du Réseau FAR adopté en avril 2016 lors de l'Assemblée Générale tenue à Lomé (Togo).

1.2 LES PILIERS DE L'INNOVATION DU MASTER

L'innovation du master MIFAR repose sur quatre piliers – les « ingrédients » du master MIFAR :

- Un partenariat académique international ;
- L'interdisciplinarité, le maillage entre sciences de l'éducation et sciences du développement agricole et rural ;
- L'hybridation présentiel/distanciel ;
- La professionnalisation.

La conception puis la mise en œuvre d'une formation associant ces quatre « ingrédients » vont s'avérer un défi, dont certains aspects sont toujours d'actualité.



1.2.1 PARTENARIAT ACADEMIQUE INTERNATIONAL

Formant des ingénieurs de formation dans le domaine agricole et rural, le master combine deux champs disciplinaires – sciences de l'éducation et sciences du développement agricole et rural – mais s'attache aussi à suivre des approches spécifiques : approche par compétences, réflexivité sur les pratiques, approche systémique du développement, formation professionnelle des adultes.

Le Réseau FAR est constitué de 19 pays membres en 2025. Le master a pour vocation d'être accessible à des personnes issues des différents pays représentés dans le réseau. Aussi, la formation est principalement délivrée à distance, ajoutant un besoin en compétences supplémentaire, celui de la maîtrise de la formation ouverte à distance (FOAD) à une époque (2018-2019, pré-Covid) où elle est moins développée qu'aujourd'hui.

Il était peu probable qu'une seule et même institution académique puisse rassembler l'ensemble de ces disciplines et approches ainsi que la maîtrise de la FOAD. Le recours à un consortium de partenaires académiques s'avère donc nécessaire. Le Réseau FAR étant international, il est naturel que ce partenariat académique soit lui-même international, incluant des institutions de pays membres du réseau.

Enfin, le Réseau FAR étant hébergé et assisté techniquement dans ses premières phases par un établissement d'enseignement français, Montpellier SupAgro, il s'est appuyé sur les expériences de collaboration préalables de cet établissement.

En résumé, au démarrage, aucun des partenaires identifiés n'a l'ensemble des compétences pour la formation envisagée. Des collaborations institutionnelles pré-existent cependant entre certaines institutions (ENA de Meknès et Montpellier SupAgro par exemple). Le consortium international de partenaires académiques se constitue ainsi en combinant des établissements partenaires historiques et de nouveaux partenaires.

Ce choix du partenariat académique international est la condition structurelle du projet de master.

1.2.2 L'INTERDISCIPLINARITE

Le Réseau FAR souhaite former des ingénieurs de formation dans le domaine agricole et rural, des personnes capables de construire des dispositifs de formation en phase avec les spécificités pédagogiques de la formation agricole et rurale (apprentissage pratique, apprentissage expérientiel, saisonnalité...). C'est pourquoi, la formation combine sciences de l'éducation et sciences du développement agricole et rural, avec un accent mis sur la compréhension des spécificités des territoires ruraux et de leurs acteurs. Bien plus que des ingénieurs de formation en FAR, le Réseau FAR veut former des acteurs de changement. Le changement étant un processus fruit d'interactions entre différents facteurs – économiques, sociaux, culturels, politiques, environnementaux -, ces ingénieurs de formation en FAR doivent être familiers des

approches systémiques en développement agricole et rural. Ces approches leur permettent d'analyser et saisir les systèmes dans lesquels ils interviennent dans leur ensemble pour identifier les leviers d'action et anticiper les effets secondaires.

En résumé, le master doit former des ingénieurs de la formation agricole et rurale, familiers des approches systémiques et capables de réflexivité. C'est donc une approche interdisciplinaire qui est privilégiée.

Cette nécessité de l'interdisciplinarité au regard de la finalité du master est le défi conceptuel du projet de master.

1.2.3 L'HYBRIDATION PRESENTIEL/DISTANCIEL

Le master s'adresse à des personnes situées dans les différents pays membres du Réseau FAR. Ces personnes sont en emploi et ne sont pas mobiles sur une longue période. Le souhait est aussi que les apprenants puissent mettre en pratique les enseignements dans leur propre situation professionnelle. Pour ces trois raisons, la formation est délivrée essentiellement en distanciel. Un stage en présentiel est toutefois organisé en début de formation.

Ce stage poursuit plusieurs objectifs :

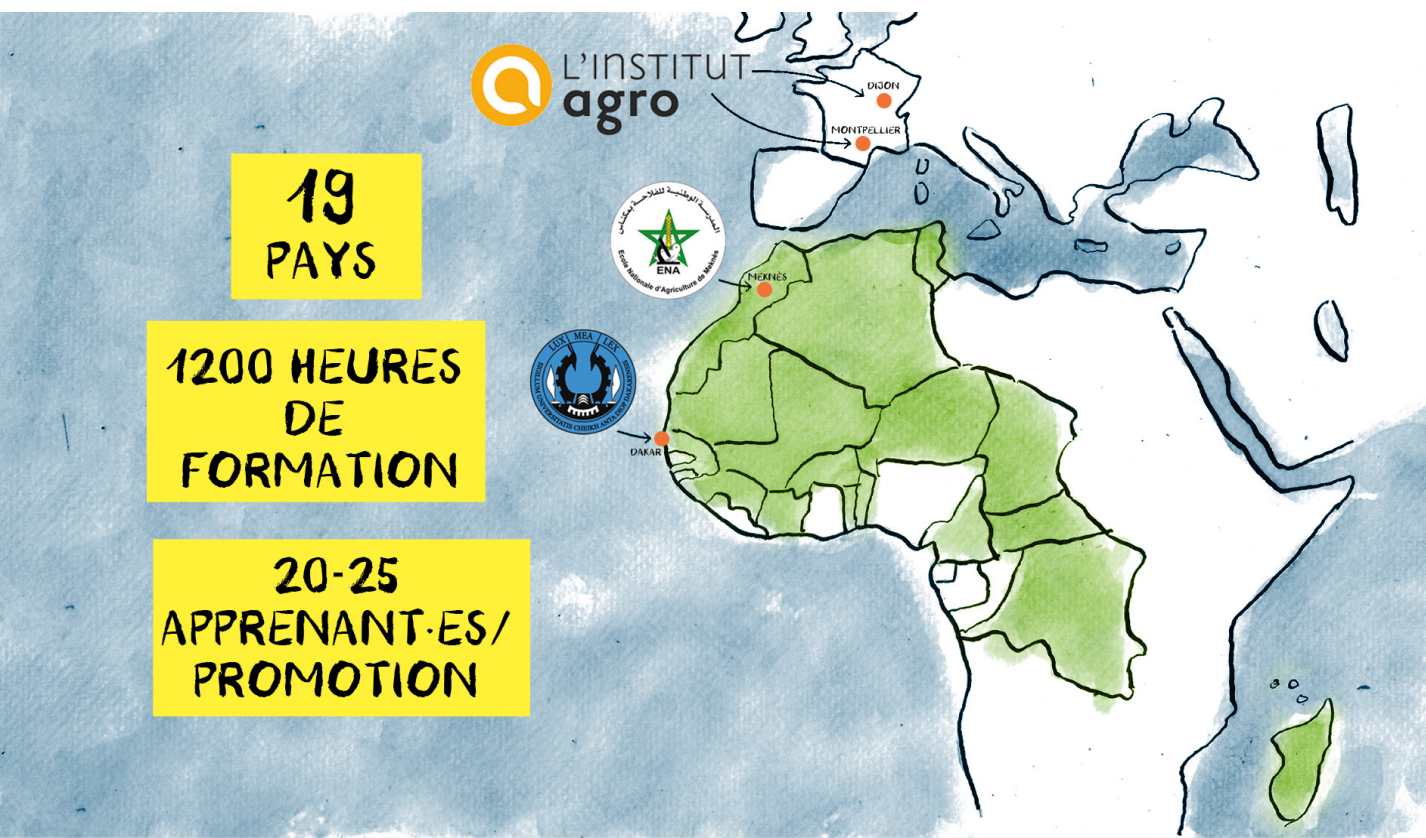
- Permettre l'interconnaissance et favoriser la cohésion du groupe d'étudiants pour une formation exigeante qui se déroulera essentiellement en distanciel ;
- Ouvrir les étudiants à l'esprit du master, à son interdisciplinarité, à la place centrale donnée à la réflexivité sur les pratiques, à son assise professionnelle ;
- Mettre en pratique une analyse collective par la recherche-action dans le domaine de la FAR.

Ce souhait de l'hybridation est le défi pédagogique du projet de master.

1.2.4 LA PROFESSIONNALISATION

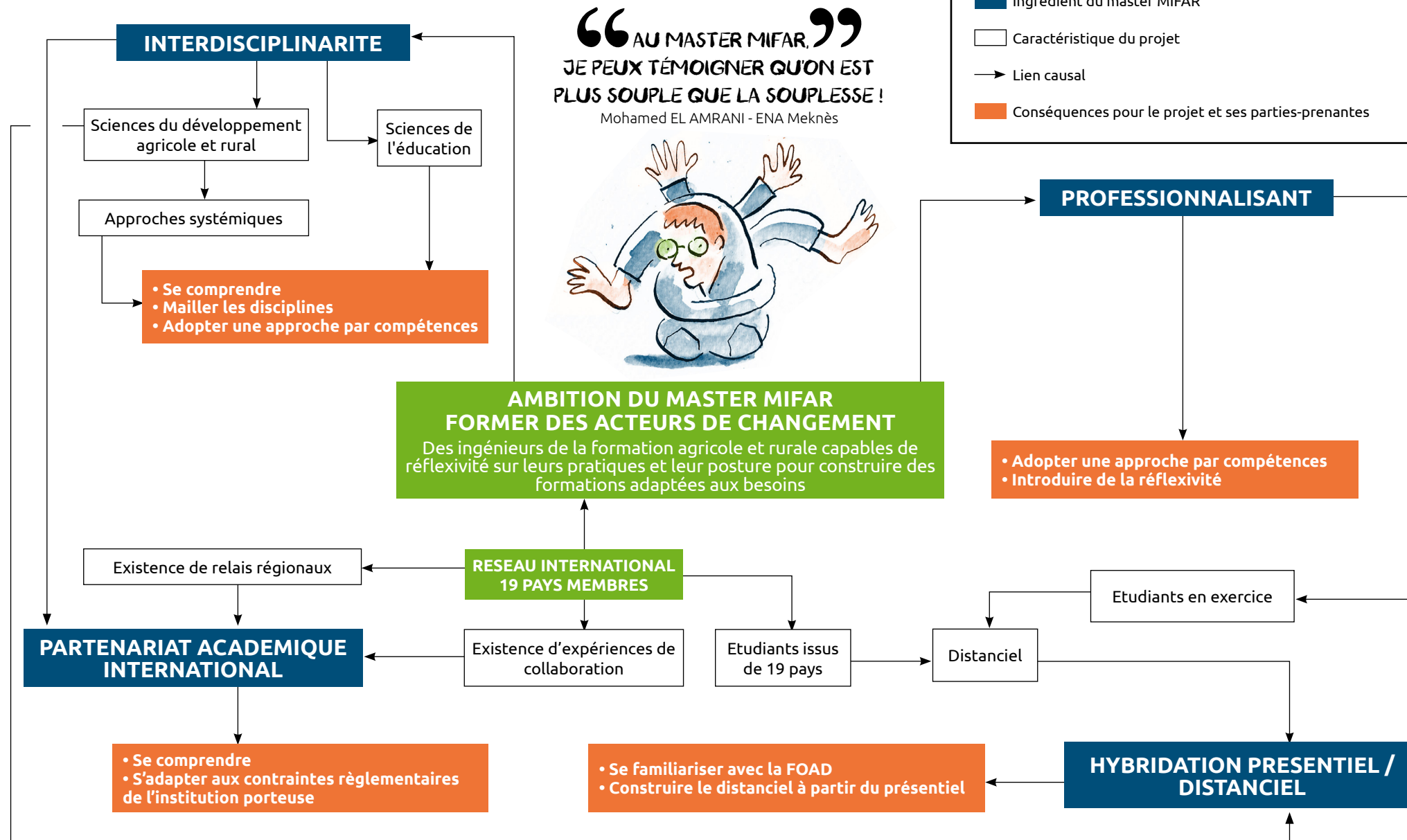
Le projet de master a été initié et est porté par le Réseau FAR qui rassemble des professionnels de la formation agricole et rurale issus de 19 pays. Ce master s'adresse à des professionnels en exercice, déjà experts techniquement (agronomie, vétérinaire, économie rurale, etc.) et ayant une première pratique de la formation mais exprimant un besoin de montée en compétences en ingénierie de formation. S'adressant à des adultes en emploi, ayant des attentes d'applicabilité immédiates des compétences acquises, attentes partagées par leurs employeurs, le master se veut professionnalisant.

La dimension professionnelle du master est le défi de l'ancrage terrain des apprentissages.



1.2.5 LIENS ENTRE LES INGREDIENTS DU MASTER MIFAR ET LEURS CONSEQUENCES OPERATIONNELLES

Le schéma de la page suivante résume les liens entre, d'une part, l'identité du Réseau FAR, la finalité du master, le contexte de création et, d'autre part, les quatre « ingrédients » choisis pour ce master. Il synthétise également les conséquences de ces choix pour l'équipe pédagogique.



1.3 LES DIFFICULTES INHERENTES A CHACUN DE CES PILIERS

Chacune de ces quatre dimensions, indépendamment les unes des autres, présente des difficultés, qui ne sont pas propres au contexte des partenaires rassemblés pour construire ce master mais avec lesquelles ils ont eu à (et doivent encore) composer.

L'association de ces dimensions est, elle, spécifique au projet de master MIFAR, dans un contexte qui est propre aux acteurs réunis. En ce sens, le master MIFAR peut être vu comme un prototype de l'association inédite de ces quatre piliers.



1.3.1 LES DIFFICULTES D'UN PARTENARIAT ACADEMIQUE INTERNATIONAL

Quelles difficultés peuvent rencontrer des partenaires académiques issus d'institutions de pays différents ?

- Des cultures académiques nationales différentes en termes de traditions pédagogiques, modes d'évaluation ou rapports hiérarchiques.
- Des contraintes administratives et réglementaires (procédures, calendriers, modalités de validation, etc.) propres à chaque établissement.
- Des variations d'usage malgré une langue commune, des références culturelles variées, des codes de communication qui peuvent créer des malentendus.
- Des obstacles liés au travail à distance pour des personnes géographiquement dispersées et éloignées, n'ayant pas la faculté de se réunir en présentiel facilement.

Ces différences et obstacles dépassent les personnes engagées et mettent en jeu les institutions elles-mêmes.

1.3.2 LES DIFFICULTES DE L'INTERDISCIPLINARITE

Quelles difficultés peuvent rencontrer les concepteurs d'une formation interdisciplinaire ?

- Des langages spécialisés, des écarts de paradigmes et de méthodes.
- Des hiérarchies implicites entre disciplines, approches, savoirs ou statuts.
- Une nécessaire prise de recul et un travail spécifique pour la reconceptualisation pédagogique et des contenus afin d'assurer une cohérence globale à la formation.

Ces différences et contraintes rendent complexes l'articulation conceptuelle.

1.3.3 LES DIFFICULTES DE L'HYBRIDATION PRESENTIEL/DISTANCIEL

Quelles difficultés peuvent rencontrer les concepteurs d'une formation hybride ?

- La maîtrise des outils techniques du distanciel.
- La définition des rythmes et des fonctions propres à chaque modalité de l'hybridation.
- La création de dispositifs de liaison entre modalités, entre intervenants, entre intervenants et apprenants et entre apprenants.

Ces aspects interrogent la progressivité, la cohérence et la continuité pédagogiques entre apprentissages.

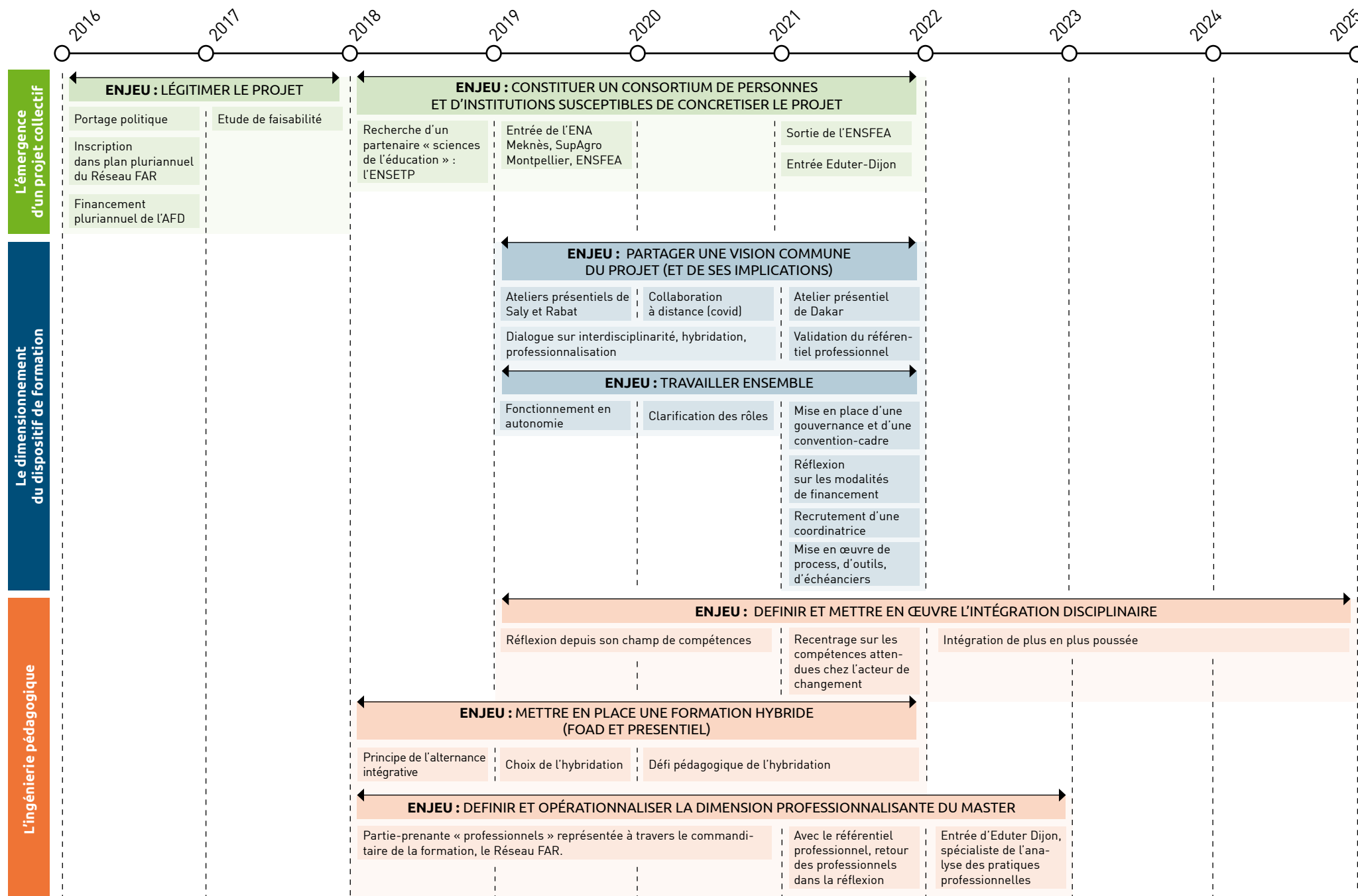
1.3.4 LES DIFFICULTES DE LA PROFESSIONNALISATION

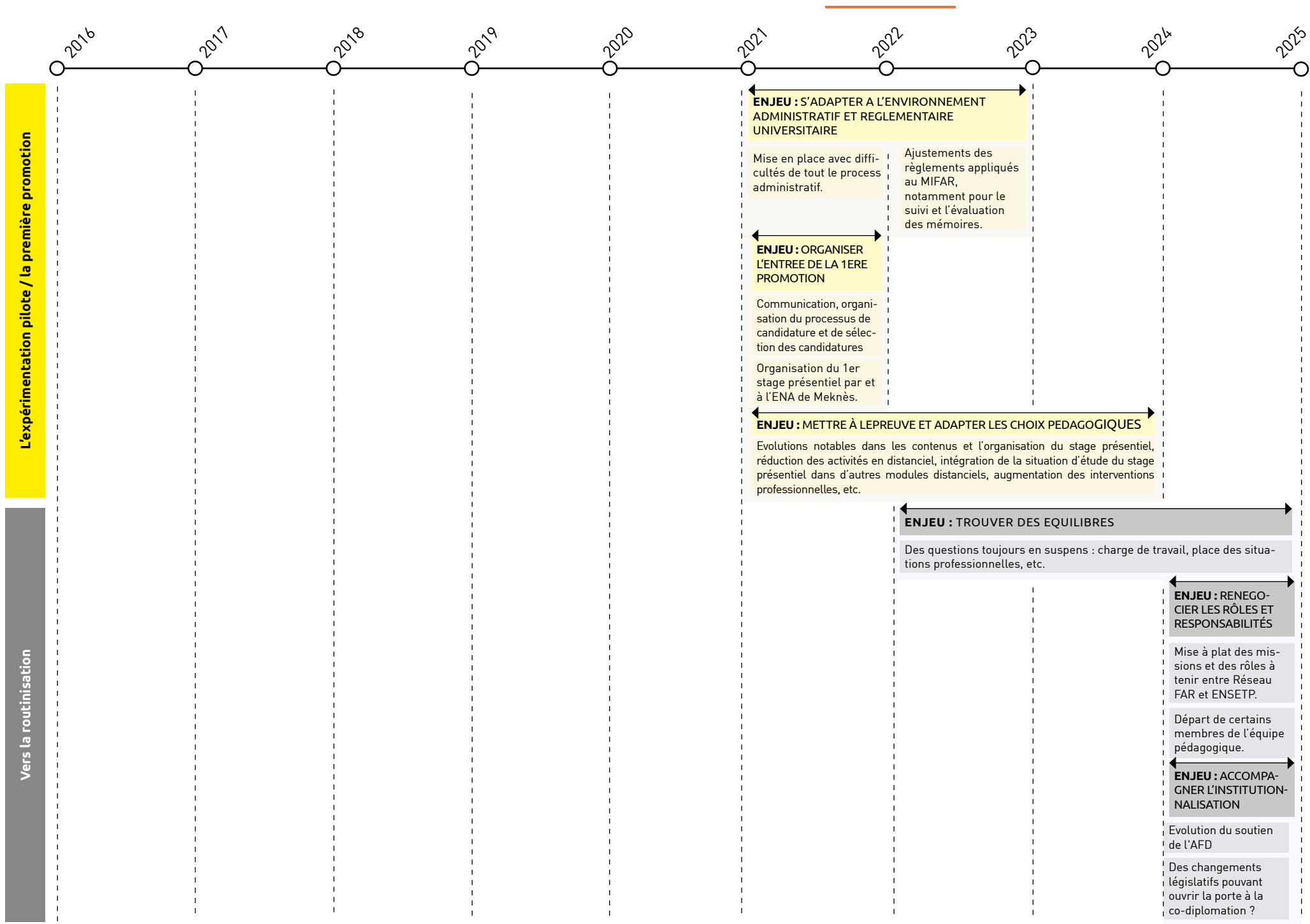
Quelles difficultés peuvent rencontrer les concepteurs d'une formation professionnelle ?

- La définition d'un format compatible avec les réalités professionnelles des futurs apprenants.
- L'inversion de la logique pédagogique qui part des situations de travail.
- L'organisation de l'alternance entre contenus théoriques et mises en situation pratique.
- La possible distance des concepteurs au monde professionnel du métier visé par la formation, qui peut se traduire par une maîtrise limitée des réalités de terrain, des attentes du secteur et des apprenants.

Ces difficultés dépendent également des représentations vis-à-vis de la professionnalisation.

1.4 CHRONOLOGIE ET MOMENTS-CLES

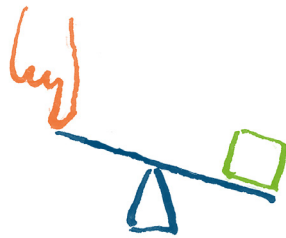




2. LE MASTER MIFAR, ETAPE PAR ETAPE



**LE CHEMIN
PARCOURU**



LEVIER



FREINS



ENSEIGNEMENTS

2. LE MASTER MIFAR, ETAPE PAR ETAPE

2.1 L'EMERGENCE D'UN PROJET COLLECTIF (2016-2018)

A cette étape, c'est la gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) qui joue un rôle central.

L'idée du projet de master est une forme de cristallisation de constats et d'intuitions portés par des membres du Réseau FAR et sa direction exécutive.

Le constat, comme nous l'avons déjà mentionné, est que la formation de formateurs est le maillon faible du renforcement de capacités. L'intuition est que le renouvellement des générations et l'accompagnement aux changements nécessitent la création d'un socle commun, partagé par des personnes formées à être des acteurs de ces changements et pouvant avoir un impact sur les territoires.

Deux enjeux émergent pour passer de l'idée à un projet :

- Légitimer le projet.
- Constituer un consortium de personnes et d'institutions susceptibles de concrétiser le projet.

2.1.1 COMMENT LEGITIMER LE PROJET EN INTERNE ET EN EXTERNE ?



LE CHEMIN PARCOURU

Légitimer le projet, c'est le rendre légitime en interne à l'organisation et se sentir légitime pour le porter en externe.

Légitimation en interne

Pour dépasser le stade de l'idée, il faut qu'elle soit portée politiquement, il faut avoir des leviers d'action et des moyens dédiés à sa concrétisation. Il faut donc que l'idée devienne un projet légitimé en interne.

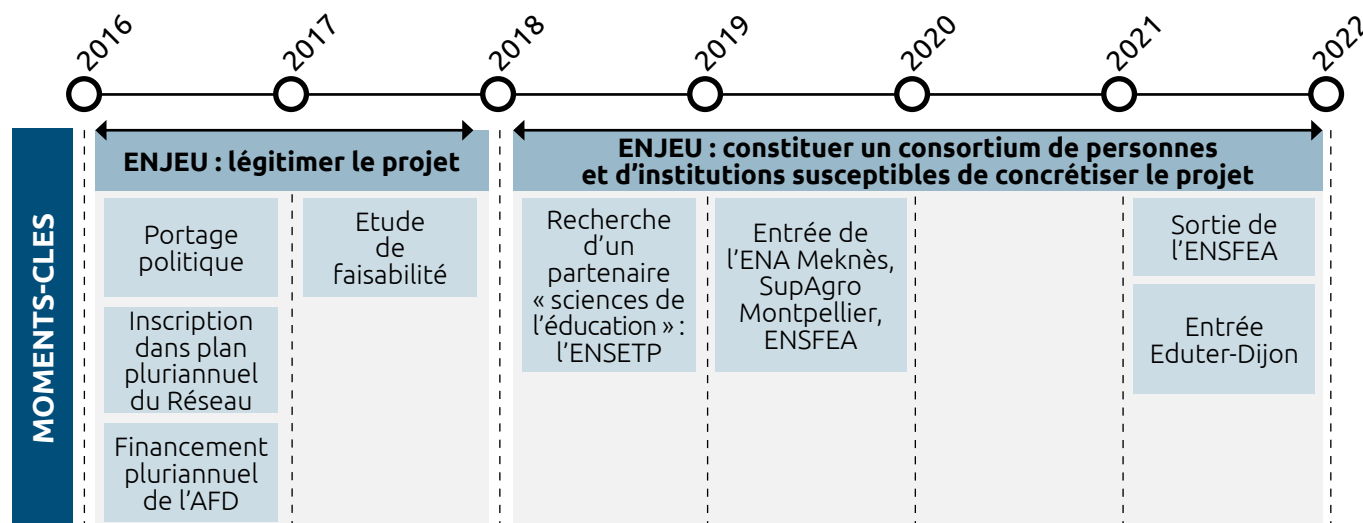
Les porteurs de l'idée au sein du Réseau FAR ont dû d'abord convaincre les autres membres de l'intérêt de construire une formation supérieure de type master. Le constat d'une déstabilisation des systèmes de FAR et du besoin de renforcer la formation des formateurs de la FAR était partagé. En revanche, plusieurs membres du Réseau FAR n'étaient pas convaincus

qu'une formation supérieure soit une réponse adaptée et, surtout, que ce soit au Réseau FAR de porter une telle formation. Le Réseau FAR était jusqu'alors spécialisé dans la formation technique. Lors de l'Assemblée Générale de Lomé en avril 2016, Pierre-Blaise Ango a fait acte de candidature pour un deuxième mandat à la présidence du réseau. Lors de sa profession de foi, il a mentionné, comme critère de réussite de son mandat, le montage d'un master international d'ingénierie de la formation agricole et rurale. Ce projet a été inscrit dans le plan stratégique 2015-2020.

Légitimation externe

Légitimer le projet, c'est également, se sentir légitime de le porter à l'extérieur, de le proposer à des partenaires académiques. La gouvernance du Réseau FAR était convaincue qu'il fallait que la formation s'adresse à différents publics, exerçant des responsabilités aux différents échelons de la formation : formateurs, formateurs de formateurs, ingénieurs de formation/responsables de dispositifs de formation, responsables d'établissements de formation. Une telle formation se différenciait des expériences de formation ponctuelle du Réseau FAR.

En 2017, pour sortir des réflexions internes, le Réseau FAR commande une étude de faisabilité à un duo de bureaux d'études. Ses objectifs étaient de déterminer les publics-cibles de la formation, les compétences et métiers visés, les modalités pédagogiques d'une telle formation, les partenaires académiques susceptibles de concevoir et mettre en œuvre la formation, les coûts d'investissement et les fondements d'un modèle économique. Les résultats des travaux réalisés n'ont pas satisfait le Réseau FAR qui a finalement réinternalisé le projet.





LEVIERS

Ont été déterminants pour l'émergence du projet :

- Le portage politique permis par l'accession et le maintien à la présidence de la personne à l'origine du projet.
- L'inscription du projet dans le plan stratégique pluriannuel, en cohérence avec le virage de l'expertise du Réseau FAR.
- Une idée claire du projet (compétences, publics-cibles, niveau de formation) partagée par la présidence et la direction exécutive.
- Le soutien financier de l'Agence Française de Développement (AFD) qui s'est engagée dans le financement du programme issu du plan stratégique pluriannuel et a accompagné les premières réflexions techniques sur le projet.



FREINS

Ont freiné l'émergence du projet :

- Les dissensions internes révélant une perception différente du rôle du Réseau FAR.
- Le manque de confiance des porteurs de l'idée quant à leur capacité à la mettre en œuvre par eux-mêmes.
- Des ressources humaines réduites qui ont conduit à privilégier dans un premier temps une externalisation via une étude de faisabilité.



ENSEIGNEMENTS

L'importance d'un portage politique et financier dès le démarrage

Une démarche de cette ampleur doit être portée politiquement par l'organisation qui en est l'orchestratrice. C'est en effet elle qui devra convaincre des partenaires tant techniques que financiers de se joindre au projet et être le garant de la vision, du cap donné au projet. Si la tête de l'organisation n'est pas pleinement impliquée, il est peu probable que d'autres institutions s'engagent.

Un manque de confiance qui peut ralentir l'action

En doutant de leur propre légitimité et de leurs capacités et en confiant l'étude de faisabilité à des cabinets externes, les porteurs initiaux du projet ont involontairement retardé la concrétisation du master.

“ AVEC CETTE FORMATION, IL FALLAIT CHANGER DE BRAQUET PAR RAPPORT À CE QU'ON SAVAIT FAIRE. FINALEMENT, NOUS ATTENDIONS DE L'ÉTUDE DE FAISABILITÉ QU'ELLE PRENNE DES DÉCISIONS SUR LE PARTENARIAT, LA PÉDAGOGIE. CELA N'A PAS FONCTIONNÉ. IL A FALLU SORTIR DU BOIS, DIRE CE QU'ON VOULAIT. ”

Jérôme THONNAT – Réseau FAR – 16 septembre 2025

2.1.2 COMMENT CONSTITUER UN CONSORTIUM DE PERSONNES ET D'INSTITUTIONS SUSCEPTIBLES DE CONCRÉTISER LE PROJET ?



LE CHEMIN PARCOURU

S'agissant d'un master, il fallait réunir des établissements d'enseignement supérieur, habilités par leurs Etats respectifs, susceptibles de concrétiser le projet et de délivrer un diplôme en sciences de l'éducation. En 2018, après l'échec de l'étude de faisabilité, le Réseau FAR réinternalise la recherche de partenaires académiques, en s'appuyant sur ses propres réseaux.

Un rattachement initial à un établissement « développement agricole et rural »

Le Réseau FAR étant hébergé par l'Institut des Régions Chaudes², l'expertise « développement agricole et rural » est, dans un premier temps, apportée par celui-ci en tant que composante de SupAgro Montpellier³.

2018 : la recherche d'un partenaire « sciences de l'éducation »

Pour ce master qui se veut interdisciplinaire, intégré entre sciences de l'éducation et sciences du développement agricole et rural, il s'agit donc principalement de trouver un partenaire porteur de la mention « sciences de l'éducation ».

Trois établissements sont ciblés pour l'organisation de rencontres avec leurs responsables dans différents pays. Les établissements ciblés œuvrent soit dans la

2 Devenu depuis Pôle Tropiques et Méditerranée.

3 Devenu successivement l'Institut Agro Montpellier en 2020 puis l'Institut Agro en 2022 par le rapprochement de l'Institut Agro Dijon, l'Institut Agro Montpellier et l'Institut Agro Rennes-Angers.

formation des enseignants et des professionnels de l'éducation, soit dans la formation des professionnels dans les domaines techniques et professionnels. Parmi eux, se trouve l'Ecole normale supérieure d'enseignement technique et professionnel (ENSETP), rattachée à l'Université Cheikh-Anta-Diop (UCAD) au Sénégal. Cette école forme des cadres pédagogiques, capables de gérer et d'animer des formations professionnelles dans des domaines techniques. Elle détient déjà une mention de master « ingénierie et conseil en formation », a une expérience de la formation ouverte et à distance (FOAD) et une filière « techniques agricoles ».

2019-2022 : une composition évolutive du consortium

Lors du premier atelier de travail commun, en février 2019, sont présentes des personnes issues de l'ENSETP, de SupAgro Montpellier, de l'Ecole nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) et du réseau national sénégalais FARSEN.

L'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès au Maroc (ENA de Meknès) rejoint le projet à l'occasion de l'atelier d'avril 2019 organisé à Rabat (Maroc), là encore à l'invitation du Réseau FAR. Le FARSEN sort du tour de table partenarial lors de cet atelier.

Il faut attendre mai 2020 pour qu'une convention-cadre de partenariat soit signée entre institutions académiques. Elle est signée entre le Réseau FAR et les établissements suivants : l'UCAD, l'ENSETP, l'Institut Agro Montpellier et l'ENA de Meknès. L'ENSFEA ne fait pas partie des établissements partenaires. Cette convention assoit le principe d'une coopération pour la mise en place du master.

La personne représentant l'ENSFEA se retirera finalement en avril 2022. A la même période (avril 2022), l'Institut Agro - Eduter Dijon rejoint le consortium. Cette opportunité s'inscrit dans le rapprochement institutionnel entre l'Institut Agro Montpellier et l'Agro Dijon.

2022 : la transformation en un acteur collectif

Avec l'arrivée de l'Institut Agro - Eduter Dijon, le tour de table partenarial se stabilise. Plusieurs personnes de chaque institution s'investissent dans la finalisation de la conception puis la mise en œuvre du master. A partir de ce moment, si des mouvements de personnes peuvent avoir lieu (départs / arrivées d'enseignants), le partenariat institutionnel reste stable, permettant la transformation en un acteur collectif.

Cette stabilisation du partenariat académique est essentielle : (1) pour avoir toutes les compétences nécessaires dans le consortium et (2) pour capitaliser le temps investi dans la compréhension des cultures et compétences de chacun sans devoir sans cesse repartir de zéro.



LEVIERS

En 2018-2019, ont été déterminants pour la constitution du consortium :

- Des réseaux régionaux qui se font le relais de la prospection partenariale (notamment FARSEN au Sénégal).
- L'hébergement du Réseau FAR au sein de l'IRC et donc de SupAgro Montpellier, partenaire académique « naturel ».
- L'existence de liens, de pratiques de collaboration voire de partenariats institutionnels entre les futurs partenaires académiques, comme entre l'ENA de Meknès et SupAgro Montpellier.
- L'autonomie des enseignants-chercheurs, leur liberté d'engagement et leur temps de travail non comptabilisé dans l'économie du dispositif en construction.
- Des motivations personnelles : le projet comme prolongement d'engagements à la frontière entre le personnel et le professionnel pour certains.
- Des motivations institutionnelles comme le rayonnement, la nouveauté, la « promesse implicite » de financements...

“ NOUS SOMMES ”
DES AVENTURIERS.

C'ÉTAIT UNE EXPÉRIENCE NOUVELLE,
NOUS N'AVIONS JAMAIS RÉPONDU À UNE
COMMANDE EXTERNE
POUR UNE FORMATION INITIALE
ET PARTENARIALE.

Abdoulaye KEBE – ENSETP - 1er août 2025



“ NOUS AVIONS UN MASTER ”
S'ADRESSANT AUX MÊMES PUBLICS
MAIS DIFFICILE À PÉRENNISER CAR IL IMPLI-
QUAIT DE PASSER DEUX ANS À MONTPELLIER.
PAR AILLEURS, IL PRENAIT UNE TOURNURE
DE PLUS EN PLUS UNIVERSITAIRE NE RÉPON-
DANT PAS AUX BESOINS DES PROFESSION-
NELS EN EXERCICE. QUELQUE PART LE MIFAR
EST VENU OFFRIR UNE ALTERNATIVE.

Betty WAMPFLER – Institut Agro Montpellier – 25 juillet 2025

“ MES MOTIVATIONS À PARTICIPER ”
ÉTAIENT LE PARTAGE ET L'ÉCHANGE
D'EXPÉRIENCE PERSONNELLE ET
LE RAYONNEMENT DE NOTRE INSTITUTION.

Mohamed EL AMRANI – ENA Meknès – 25 juillet 2025

La stabilité du partenariat est possible dès lors que les personnes se sentent reconnues comme acteur-clé de la réussite du projet et se sentent elles-mêmes dépositaires de la réussite du projet.

A compter de 2020, ont été déterminants pour la stabilisation du consortium :

- La clarification et la reconnaissance du rôle de chacun (dans une logique de réciprocité).
- La signature d'une convention-cadre entre institutions.
- La construction d'une vision partagée du projet passant du projet du Réseau FAR au projet du consortium académique et du Réseau FAR.

FOCUS RÔLES & RESPONSABILITÉS

En 2020, le Réseau FAR prend conscience qu'il existe une certaine confusion des rôles entre les partenaires : le Réseau FAR empiétait sur le rôle des universités et inversement. La (ré-)affirmation par le Réseau FAR de son statut de commanditaire en attente d'une maquette pédagogique a permis à chaque partenaire d'identifier son rôle et de reconnaître le rôle de l'autre. Cette clarification a été soutenue par la création d'un poste salarié, chargé de la coordination des travaux, permettant à la direction exécutive et la présidence du Réseau FAR de prendre du recul au profit de leur rôle de pilotage, d'être moins dans le faire.

“ JE SOUHAITAIS ÉLARGIR ”
MES HORIZONS, CONTRIBUER
À CETTE DYNAMIQUE QUI ME PARAÎSSAIT
SUPER POSITIVE ET INTÉRESSANTE;

Philibert de DIVONNE –

Institut Agro Montpellier – 28 juillet 2025



FREINS

Au démarrage, en 2018, c'est le recours à une externalisation du projet (via l'étude de faisabilité) qui a freiné la constitution du partenariat ; cette externalisation n'ayant pas atteint les objectifs escomptés.

Une fois le premier tour de table constitué, ont freiné la stabilisation du consortium :

- La nécessité de convaincre les différents partenaires que chacun avait sa place car chacun ne détenait qu'une partie des clés pour réussir à créer cet objet nouveau.
- Le positionnement opérationnel du Réseau FAR après la constitution du consortium.
- L'engagement personnel : s'il est moteur pour lancer le projet, il doit toutefois être validé officiellement par l'institution de rattachement dès lors que le projet avance, ce qui n'a pas été le cas pour certaines personnes.



ENSEIGNEMENTS

Plusieurs aspects qui ont été des leviers pour le démarrage et la concrétisation du projet se révèlent également comme des fragilités.

Autonomie des individus vs institutionnalisation

L'engagement autonome de plusieurs enseignants-chercheurs a été moteur pour le projet. Cependant, cette autonomie se traduit par une concurrence des priorités. L'autonomie a pour corollaire une tendance à l'éparpillement et à la surcharge de travail. Les membres de l'équipe pédagogique ont des engagements parallèles dans leurs institutions respectives. Les contributions au MIFAR ne sont généra-

lement pas comptabilisées dans leurs charges de travail officielles. C'est du temps "en plus", ce qui limite l'engagement possible. Cette forte autonomie peut en effet paradoxalement freiner l'institutionnalisation : l'établissement peut se contenter d'autoriser ou valider le projet sans pour autant se l'approprier, c'est-à-dire engager les ressources, les structures ou les soutiens nécessaires pour en faire un véritable projet institutionnel.

Motivations personnelles, motivations institutionnelles et capacité d'engagement

Les motivations personnelles comme institutionnelles se traduisent dans une envie de réussir des personnes impliquées qui permet de transcender les divergences pour construire du commun, et ce malgré des emplois du temps déjà chargés pour toutes et tous. Des motivations différentes ne sont donc pas un frein à la conception d'un tel projet.

Ces motivations et cette envie de réussir contribuent à la création d'un noyau dur garant de la mémoire du projet, de son esprit et de la continuité pédagogique. Cependant, elles peuvent poser des difficultés pour l'intégration de nouvelles personnes qui ne projettent pas autant d'elles-mêmes dans cette formation. Les motivations de chacun expliquent des manières différentes de s'engager et des besoins différents pour s'engager qu'il faut pouvoir apprécier pour garantir la transmission et la pérennité.

2.2 LE DIMENSIONNEMENT DU DISPOSITIF DE FORMATION (2019-2021)

A cette étape, c'est la gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) qui joue un rôle central

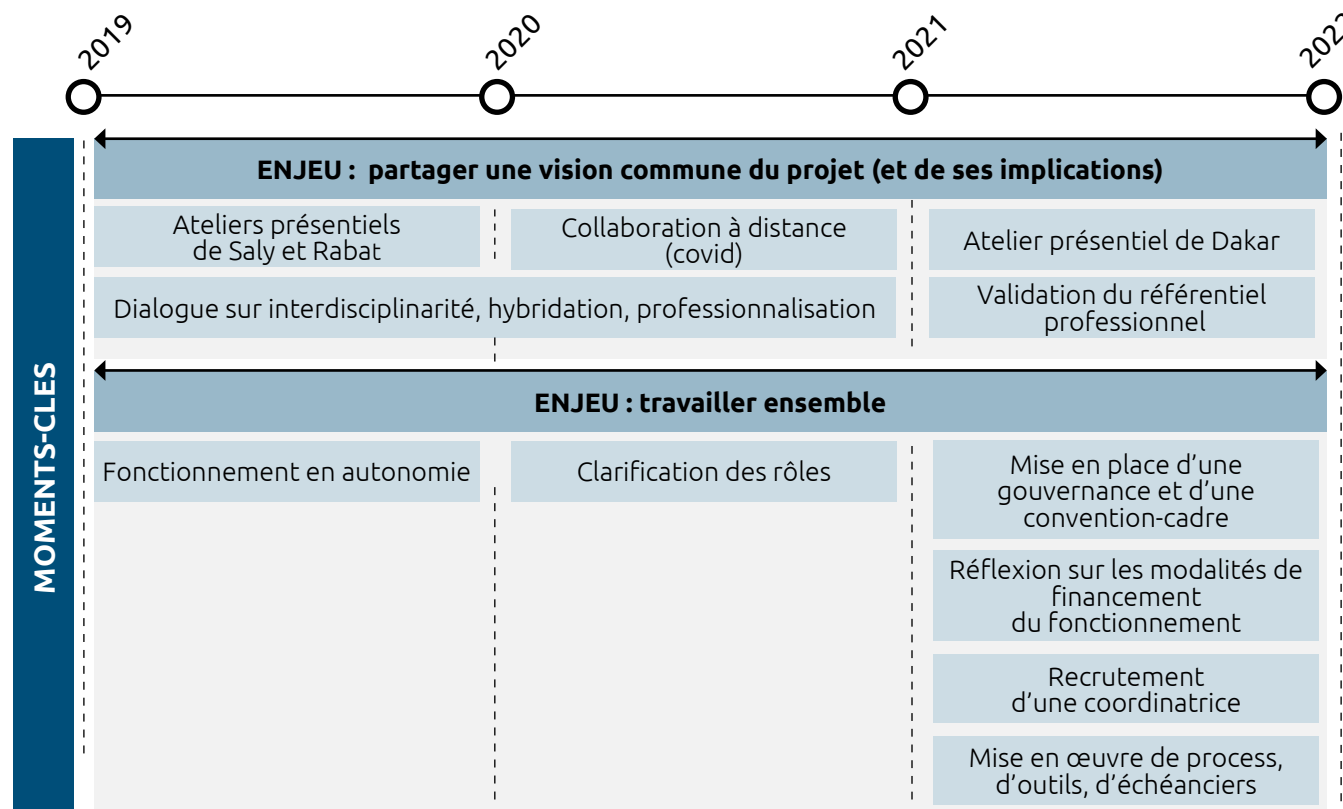
A la constitution du consortium de partenaires, le Réseau FAR (gouvernance et direction exécutive) avait une idée claire du périmètre de la future formation : un master international, professionnel, délivré en distanciel (compte-tenu de la dispersion géographique des futurs étudiants) et formant des ingénieurs de la formation agricole et rurale. L'interdisciplinarité entre sciences de l'éducation et sciences du dévelop-

pement agricole et rural était sous-entendue et s'est d'ailleurs matérialisée dans la recherche des partenaires académiques.

Pour autant, ces intentions doivent être concrétisées par le consortium de partenaires. Le déplacement du projet du seul Réseau FAR vers un collectif de personnes induit d'en préciser et négocier les caractéristiques à partir de ce qu'en comprennent les personnes et ce qu'elles peuvent faire ensemble.

Deux enjeux émergent pour s'accorder sur le dimensionnement du projet :

- Partager une vision commune du projet (et de ses implications).
- Trouver comment travailler ensemble.



2.2.1 COMMENT CONSTRUIRE UNE VISION COMMUNE DU PROJET (ET DE SES IMPLICATIONS) ?



LE CHEMIN PARCOURU

Plusieurs des dimensions du projet étaient comprises différemment par les partenaires. Pour partager une vision commune du projet, les partenaires ont dû alternativement convaincre et se laisser convaincre.

Former des ingénieurs de la formation agricole et rurale n'est pas former des ingénieurs de formation

Premier défi pour concevoir un master visant à former des ingénieurs de la formation agricole et rurale, être convaincu qu'il soit nécessaire de dispenser des contenus relatifs aux enjeux de développement agricole et rural. Il existe de nombreuses formations à l'ingénierie de formation. Ces formations forment depuis longtemps des personnes qui vont exercer dans des secteurs très différents. Ainsi, l'ENSETP, porteur de la mention « sciences de l'éducation » offre une formation en ingénierie de formation généraliste, qui s'applique à n'importe quel domaine.

Au démarrage, ses représentants ne voyaient pas pourquoi la formation agricole et rurale nécessitait une offre spécifique et encore moins la nécessité d'une hybridation distanciel/présentiel.



“ON S'EST FAIT VIOLENCE”
ET ON S'EST POSÉ LA QUESTION
“IL Y A DES PRÉOCCUPATIONS DIFFÉRENTES”,
LESQUELLES ?



Abdoulaye KEBE – ENSETP - 1er août 2025

L'ingénierie de formation a sa propre didactique

Inversement, certains partenaires ont dû se laisser convaincre de l'existence d'incontournables du formateur, des aspects didactiques de la formation que sont, par exemple, la formulation des objectifs, l'évaluation des compétences, etc.

Un master professionnel ne se limite pas à la mise en place de stages ou à des interventions ponctuelles de professionnels

La pédagogie professionnalisante part des situations de travail pour en extraire les savoirs nécessaires. Cela demande de repenser l'architecture des cours. Cette pé-

dagogie s'apparente à l'approche par compétences qui était diversement maîtrisée et/ou pratiquée au sein de l'équipe.

Une formation à distance n'est pas une transposition d'une formation en face-à-face pédagogique

En dehors des membres de l'ENSETP, les membres de l'équipe pédagogique n'étaient pas familiers de la formation ouverte à distance (FOAD). La FOAD pouvait être perçue comme le « simple » basculement des cours pré-sentiels en visioconférence (telle une classe virtuelle).

La FOAD portait également pour certains une image de « manque de sérieux », une image de modalité de formation « peu qualitative ». Il a donc été nécessaire d'accompagner la mise à distance de la formation, tant sur le plan technique que pédagogique.

La remise au centre des compétences attendues chez l'acteur de changement

Parallèlement à ces échanges et ces avancées réciproques, les partenaires ont été confrontés à la difficulté de dépasser leur champ disciplinaire, de raisonner au-delà de leur spécialité.

Pour les partenaires, il fallait accepter que l'acteur du changement ne soit pas une juxtaposition de compétences techniques et pédagogiques, mais plutôt une intégration systémique. Ceci suppose de réfléchir à ce qui constitue cet acteur de changement, ce que cet acteur doit être capable de faire.

Finalement, c'est le retour à la définition première des compétences, formalisées dans le référentiel professionnel établi à l'été 2021 et validé lors de l'atelier de Dakar en septembre 2021 qui permettra de clarifier – pour toutes et tous – le public-cible, le métier visé et les compétences associées (réflexivité, accompagnement, pilotage).



LEVIERS

Ont été déterminants pour la construction de cette vision commune :

- L'animation du processus en lui-même par :
 - L'organisation régulière de réunions et ateliers de travail (notamment en présentiel) ;
 - L'utilisation de méthodes d'animation favorisant le partage et le décryptage des représentations et des référentiels de chacun ;
 - Lors des ateliers présentiels, l'organisation des temps de cohésion « off » (permettant l'interconnaissance et la construction de la confiance) ;
 - Les médiations parallèles, « souterraines » ;
 - En 2021, le recrutement d'une personne chargée de la coordination avec des compétences en gestion de projet, relationnelles et une connaissance de l'ingénierie de formation.
- La réaffirmation du fil rouge « acteur de changement » permettant à chacun d'identifier ce qu'il peut apporter à la construction de cet acteur (et, ainsi, de dépasser l'approche disciplinaire).
- L'élaboration, à l'été 2021, du référentiel professionnel qui a cristallisé les dimensions attendues du master et remis les compétences au centre.
- La capacité à faire des compromis.
- L'envie d'avancer ensemble.



FREINS

Ont freiné le partage d'une vision commune :

- Le démarrage immédiat de l'élaboration de la maquette pédagogique qui a concentré les réflexions et renvoyé vers les spécialités disciplinaires ; les personnes ont eu tendance à raisonner à partir du prisme de leur discipline et de leurs ressources existantes plutôt que de raisonner par compétences.
- La non-explicitation d'un vocabulaire commun, avec l'idée implicite que les définitions sont partagées.
- La vision et la maîtrise différenciées de l'approche par compétences (APC) et de la FOAD ;
- Une diversité des fonctions et contextes d'exercice des futurs étudiants, rendant difficile l'identification d'un socle commun.



ENSEIGNEMENTS

Parler le même langage ne garantit pas de se comprendre

Les partenaires ont avancé en faisant des compromis, mais aussi en croyant se comprendre.

Ils pouvaient utiliser les mêmes termes mais les revêtir d'un sens différent. C'est particulièrement vrai pour la FOAD, les APC et la notion de formation « professionnelle ».

Le fait d'être tous dans l'enseignement supérieur ne garantit pas une même compréhension de notions-clés de la pédagogie en formation initiale comme continue. A l'épreuve de la mise en œuvre, ils ont pu se rendre compte que cette compréhension était, sur certains points, partielle.

C'est, par exemple, le cas sur le sujet des mémoires. En phase avec les exigences universitaires habituelles à l'UCAD, les représentants de l'ENSETP défendaient une vision académique, exigeante sur la forme et l'équilibre des parties et mettant l'accent sur la revue de littérature et les approches quantitatives. Les pratiques en termes d'approches qualitatives étaient également différentes entre les différents partenaires. Les autres membres de l'équipe pédagogique portaient une vision davantage nourrie de réflexivité sur les pratiques, d'opérationnalité en situation professionnelle et faisant de la place aux approches qualitatives et à la littérature « grise », conformément aux enjeux du développement agricole et rural.

**“ LE GOUFFRE S'EST OUVERT ”
AVEC LES MÉMOIRES. TOUT ÉTAIT
VU DIFFÉREMMENT.**

Betty WAMPFLER – Institut Agro Montpellier – 25 juillet 2025



Les partenaires ont donc été amenés à construire un compromis.

Cette différence de perceptions des notions a des répercussions tout au long de l'avancement, jusqu'à aujourd'hui :

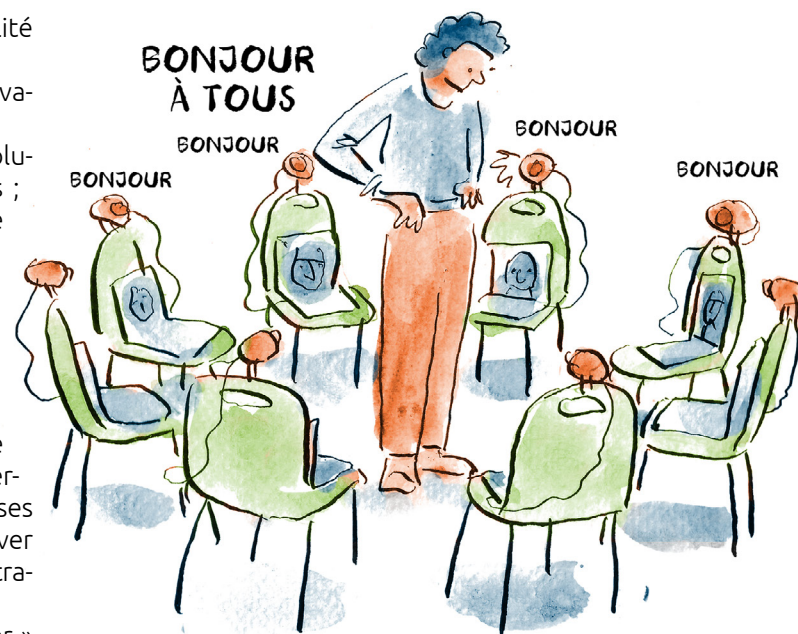
- FOAD : hétérogénéité des modules, transversalité inachevée entre modules.
- APC : transversalité inachevée entre modules, évaluation des compétences en construction.
- Professionnel : interventions de professionnels plutôt que modules pensés avec des professionnels ; nécessité de faire évoluer à plusieurs reprises le format des mémoires ou du stage présentiel ; mobilisation non optimale des situations professionnelles dans les activités.

Le temps long de l'innovation face au manque de reconnaissance

Pour avancer, chacun a dû se laisser convaincre de quelque chose, accepter de faire différemment certaines choses, ou encore, accepter de faire des choses qui lui paraissaient peu utiles. La nécessité de trouver des compromis a des incidences sur la charge de travail des membres de l'équipe pédagogique.

Ces derniers ne peuvent se contenter de « recycler » des ressources existantes mais doivent créer de nouvelles ressources, se familiariser avec des pratiques pédagogiques différentes et/ou des outils numériques tout en essayant de garder l'esprit de leur enseignement. Cet investissement peut apparaître trop important pour des personnes dont l'engagement n'est pas reconnu institutionnellement. Certains estiment pouvoir difficilement surinvestir l'appropriation des différentes fonctionnalités de la plateforme en ligne utilisée pour la FOAD dès lors que c'est un outil qui n'est pas utilisé dans leur quotidien professionnel.

“FAIRE RAPPORTER” DES SITUATIONS VÉCUES EN PRÉSENTIEL SUR DES ACTIVITÉS À DISTANCE EST UN DÉFI CONCEPTUEL



Benoît BERGER – Institut Agro Montpellier – 3 septembre 2025

2.2.2 COMMENT TRAVAILLER ENSEMBLE ?



LE CHEMIN PARCOURU

Plusieurs facteurs expliquent l'impératif de trouver un *modus operandi* opérationnel pour faire travailler ensemble des personnes dispersées géographiquement et institutionnellement :

- Différentes formes et degrés de proximité
Les motivations à participer au projet sont différentes. Les spécificités ou spécialités apportées par les différents membres de l'équipe sont également diverses et seulement partiellement partagées. Les membres de l'équipe sont rattachés à des établissements aux cultures professionnelles et pédagogiques distinctes, dans des pays différents. Au sein du consortium, certains partenaires bénéficiaient d'une proximité géographique et d'une expérience préalable de collaboration facilitantes, pouvant créer des décalages entre partenaires et un risque de fonctionnement à plusieurs vitesses.

- Collaboration à distance
La collaboration se fait essentiellement à distance, ce qui ne facilite pas les échanges sur le fond et la création d'une culture commune, tout en générant une fatigue spécifique à l'usage du tout numérique.

- Le défi conceptuel de la formation souhaitée
Le défi conceptuel lié à la conception d'une formation nouvelle, avec différents niveaux de maillage (maillage de disciplines, maillage d'approches au sein de disciplines, maillage académique/professionnel) suppose de trouver du temps et des modalités pour partager, se comprendre puis construire.

2019 : un fonctionnement en autonomie

L'animation du projet est d'abord assurée par la gouvernance et la direction exécutive du Réseau FAR. Des premiers ateliers en présentiel sont organisés en février et avril 2019 pour faire se rencontrer et travailler ensemble les partenaires. En dehors de ces ateliers, l'équipe pédagogique est autonome dans son avancement et s'organise comme elle peut.

2020 : la clarification des rôles et le recrutement d'une personne chargée de la coordination

Animant les travaux, le Réseau FAR (gouvernance/direction exécutive) a pu jouer un rôle flou, entre pas-

seur d'une commande, pilote d'un projet, animateur d'une équipe et d'une conduite de projet, producteur de contenus.

En 2020, le Réseau FAR (gouvernance/direction exécutive) clarifie les rôles et se désengage des échanges pédagogiques au profit de son rôle de pilote et de commanditaire.

Une personne chargée de la coordination est recrutée par le Réseau FAR. Elle doit faire le pont entre l'équipe pédagogique et la gouvernance du Réseau FAR.

2020-2021 : crise Covid et tout distanciel

En 2020 et 2021, les échanges ont eu lieu uniquement à distance du fait des restrictions de déplacement liées à la période de pandémie Covid. Il a fallu attendre septembre 2021 pour que les membres de l'équipe pédagogique, de l'équipe de coordination et du Réseau FAR se retrouvent de nouveau en atelier présentiel (l'atelier précédent s'était tenu en avril 2019).

2021 : le financement du fonctionnement

Pour la phase de conception, les individus membres du consortium ont arbitré sur leur temps de travail pour contribuer activement au projet tandis que le Réseau FAR a financé les ateliers en présentiel et un poste de coordination. A l'approche du lancement effectif de la formation, se pose la question du modèle économique de fonctionnement : comment estimer la charge de travail de chaque partenaire et intervenant ? Comment les partenaires et les intervenants sont-ils rétribués eu égard aux fonctions qu'ils prennent en charge (administration de la formation, cours, encadrement de mémoire, etc.) ? Quelle prise en charge sur fonds propres est possible pour chaque institution impliquée ? Quelle contribution des étudiants (frais d'inscription, frais de formation...) au budget de fonctionnement ? Quel niveau de prise en charge par le Réseau FAR ? Quelles modalités de contractualisation entre les établissements et le Réseau FAR ?

Concernant les étudiants spécifiquement, faut-il qu'ils paient des frais de formation en sus des frais d'inscription ? Si oui, quels sont les risques d'exclusion ? Si non, combien de bourses pourraient être accordées ?

Lors de l'atelier de Dakar en septembre 2021, un groupe de travail sur la tarification / budget / administratif est mis en place pour fixer les contenus de la convention entre établissements, estimer les coûts de la formation par étudiant, et réfléchir aux perspectives de stratégie financière. A l'issue de ce travail, des conventions de reversement sont signées annuellement entre le Réseau FAR et chacun des établissements tenant compte des différentes fonctions prises en charge. Le Réseau FAR prend également en charge une vingtaine de bourses annuelles, les étudiants s'acquittant des frais d'inscription.

2021 : des process, des outils, des échéanciers et une gouvernance du master

En mai 2021, une nouvelle chargée de coordination est recrutée par le Réseau FAR. Cette personne met en place des process, des outils, des échéances pour organiser et faire avancer le travail.

La gouvernance du master est discutée lors de l'atelier de Dakar en septembre 2021, aboutissant à la rédaction d'un organigramme en février 2022. Cet organigramme distingue coordination, comité de pilotage et conseil pédagogique. La coordination est elle-même organisée en deux niveaux : coordination du projet assurée par le Réseau FAR et coordination pédagogique assurée par l'ENSETP. En pratique, le comité de pilotage et le conseil pédagogique seront fonctionnés et coordonnés tous deux par le Réseau FAR.



LEVIER

Ont été déterminants pour la définition d'un *modus operandi* opérationnel :

- L'organisation d'ateliers en présentiel qui permettent le frottement productif nécessaire au travail de fond.
- En 2020, la clarification des rôles de chaque partenaire avec l'affirmation par le Réseau FAR de son rôle de commanditaire en attente d'une maquette pédagogique de la part des partenaires académiques.

**“ AVANT L’AFFIRMATION ”
DU RÉSEAU FAR COMME COMMANDITAIRE,
C’ÉTAIT FLOTTANT, IL N’Y AVAIT PAS
DE CONTRAINTES, PAS D’OBLIGATIONS
D’AVANCER, PAS DE DÉLAIS.**

Mohamed EL AMRANI – ENA Meknès – 25 juillet 2025

- La phase 3 du financement AFD (2020-2025) qui permet le recrutement, en 2020, d'une personne chargée de la coordination.
- En 2021, le recrutement d'une nouvelle personne chargée de la coordination avec des compétences en gestion de projet, relationnelles et une connaissance de l'ingénierie de formation.
- La structuration, par cette personne, de la collaboration avec la mise en place de méthodes, d'outils et d'échéanciers.



“POUR RESTER EN PAIX”
AVEC MARIE

Mohamed EL AMRANI – ENA Meknès – 25 juillet 2025

“LE MIFAR EST LE MASTER”
LE MIEUX TENU DE L'ENSETP

Abdoulaye KEBE – ENSETP – 3 septembre 2025

Freins

FREINS

Ont freiné la définition d'un *modus operandi* opérationnel :

- La difficulté à travailler à distance, notamment sur le fond (difficulté accentuée par la période Covid).
- L'instabilité dans la composition de l'équipe pédagogique jusqu'en 2022.
- Le manque de disponibilité / le manque d'évaluation de la charge de travail et de planification de celle-ci.



ENSEIGNEMENTS

Le présentiel, catalyseur de cohésion et de confiance

Faire travailler ensemble des personnes dispersées géographiquement, avec des fuseaux horaires différents, sans interactions physiques régulières, est d'autant plus difficile que cela génère une fatigue spécifique. L'organisation régulière d'ateliers d'équipe en présentiel est déterminante pour avancer sur le fond, débloquer des situations. Ces ateliers sont aussi essentiels pour compenser le travail à distance et permettre l'interconnaissance, le partage d'un commun au-delà de la relation professionnelle et hors cadres de travail habituels.

La clarification de la gouvernance, facilitatrice de la coopération

Le cadre de gouvernance comprend l'explicitation des rôles et missions de chaque partenaire, la création d'instances aux périmètres précis : comité de pilotage, conseil pédagogique, coordination opérationnelle.

L'animation, un levier de réussite qui crée une dépendance

L'affectation d'une ressource humaine dédiée à l'animation et l'organisation, faisant preuve de rigueur, proposant des modalités et des outils de travail, posant des échéances, a permis aux différents membres de se concentrer sur leur mission pédagogique et de s'organiser.

Le corollaire est sans doute la tendance à penser que cette animation est pérenne, à trop se reposer sur elle et à ne pas préparer suffisamment la sortie de projet, notamment par l'institutionnalisation de celui-ci.

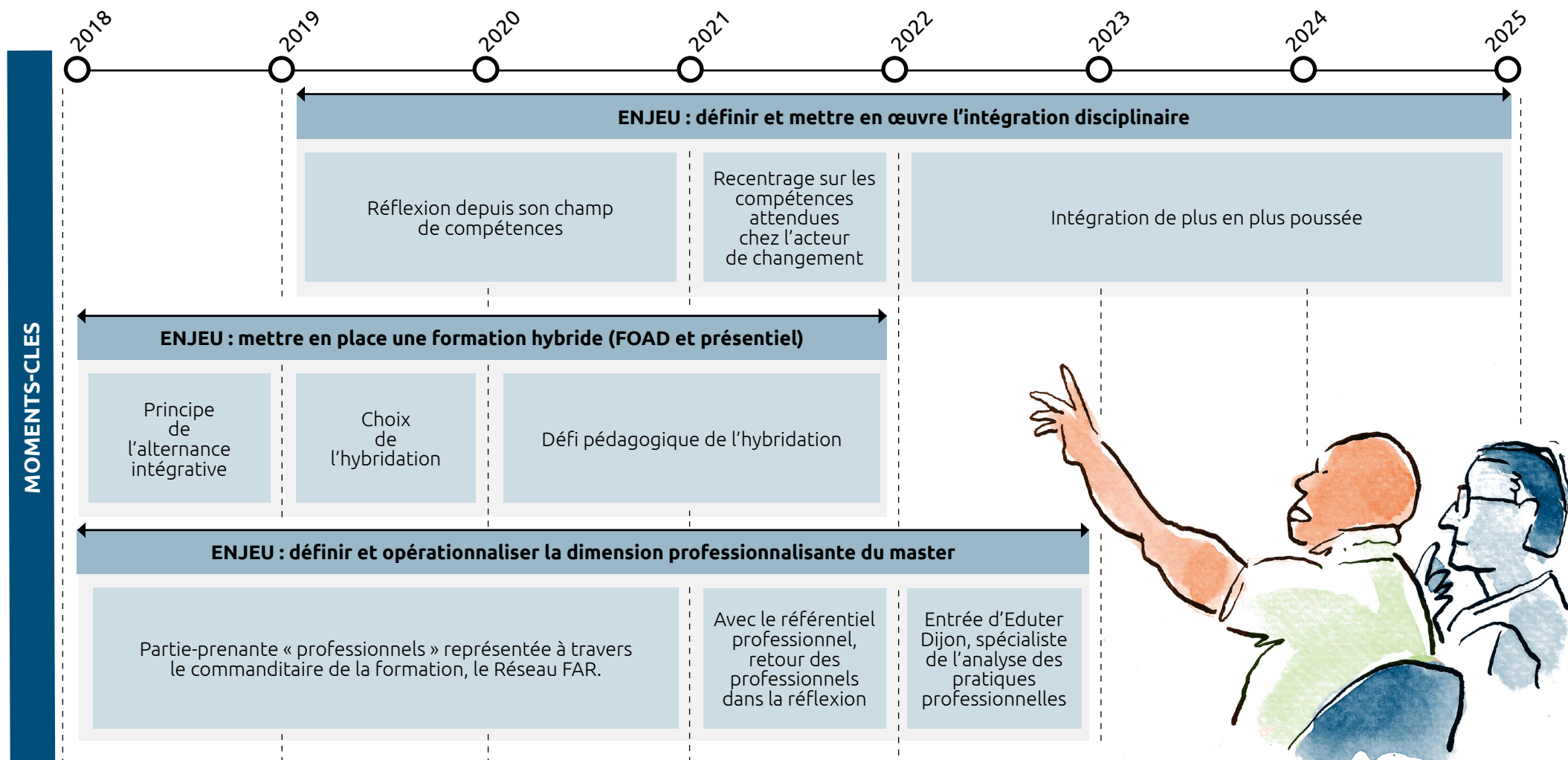
2.3 L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE (2019-2022)

Pour l'ingénierie pédagogique, c'est l'équipe pédagogique qui joue un rôle central. La gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) reste le garant de l'alignement avec le projet.

La réflexion sur la maquette pédagogique a démarré dès le premier atelier présentiel en février 2019. La maquette est stabilisée à l'automne 2021, une fois le référentiel professionnel validé. La stabilisation de la maquette marque le passage entre le défi conceptuel de penser une formation intégrée (interdisciplinaire et professionnalisante) et le défi pédagogique de sa mise en musique.

Trois enjeux émergent pour finaliser l'ingénierie pédagogique :

- Définir et mettre en œuvre l'intégration disciplinaire.
- Mettre en place une formation hybride (FOAD et présentiel).
- Définir et opérationnaliser la dimension professionnalisante du master.



2.3.1 COMMENT DEFINIR ET METTRE EN ŒUVRE L'INTEGRATION DISCIPLINAIRE ?



LE CHEMIN PARCOURU

Le premier défi de l'intégration disciplinaire a été celui du partage d'une vision commune du projet. Une fois convaincus que la formation doit intégrer des contenus relatifs au développement agricole et rural et que la formation n'est pas une juxtaposition de disciplines, encore faut-il définir les contenus exacts à intégrer et le degré d'intégration. A titre illustratif, pour ce métier, les approches retenues en termes de développement agricole et rural sont les approches systémiques.

Malgré leur bagage technique en agriculture, il n'était pas certain que les futurs étudiants soient familiers des approches systémiques. Fallait-il prévoir des contenus spécifiques aux approches systémiques ? Si oui, avec quel niveau d'approfondissement ? Comment les intégrer au reste de la formation ?

2019 – 2021 : une réflexion depuis son champ de compétences

Dans les premières années de conception, les membres de l'équipe pédagogique raisonnaient chacun depuis leur champ de compétences cherchant comment intégrer dans la maquette pédagogique ce qui leur apparaissait à chacun comme devant être enseigné. L'hybridation des disciplines ne se faisait pas vraiment, elles étaient davantage juxtaposées, même si des compétences recherchées étaient déjà définies au niveau du collectif.

2021 : le recentrage sur les compétences attendues chez l'acteur de changement

En 2021, la formalisation du référentiel professionnel mettant en exergue les compétences attendues chez

les acteurs de changement a cristallisé les réflexions autour de cet acteur de changement et changé la manière de raisonner la maquette pédagogique.

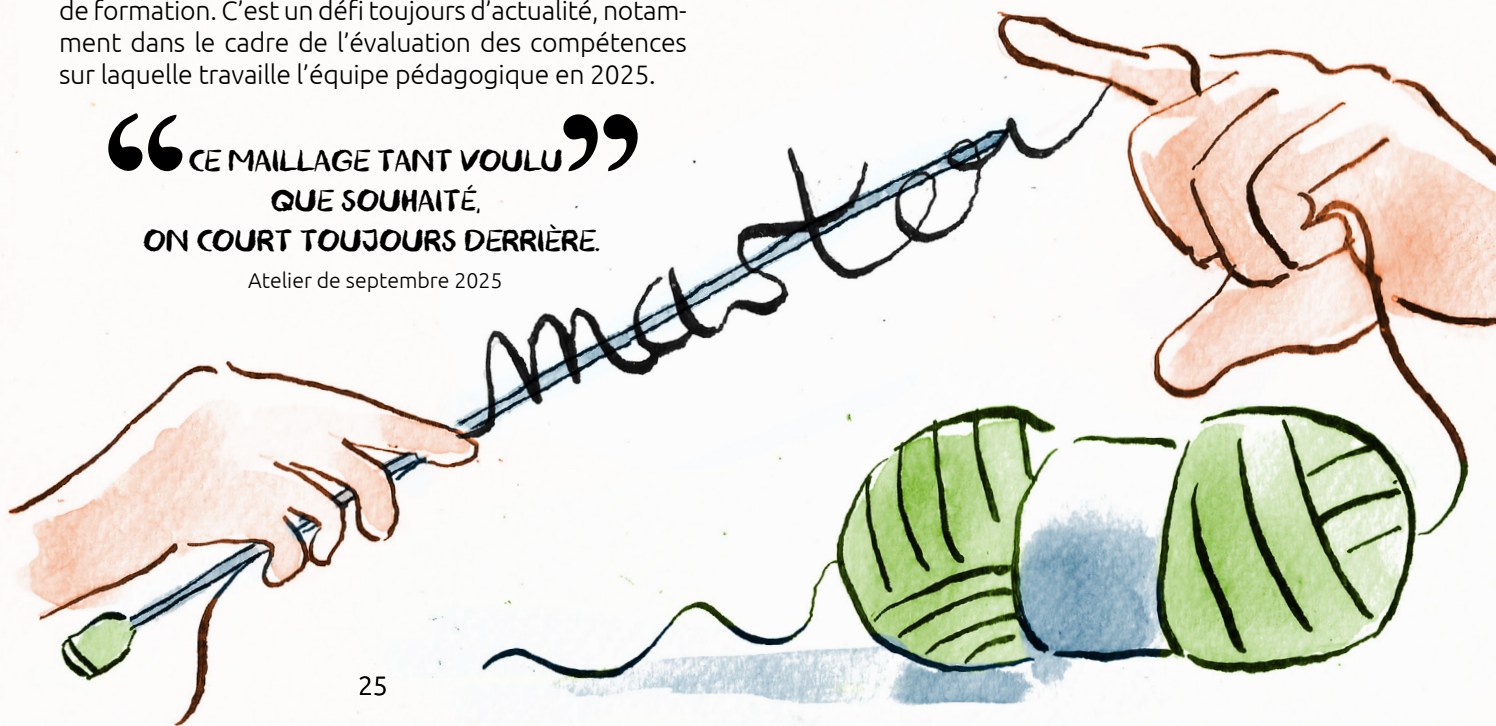
Autour de cet objet commun « acteur de changement », les membres de l'équipe pédagogique ont pu sortir d'une approche juxtaposée où chacun développe sa logique disciplinaire et où l'étudiant doit faire les liens entre disciplines. Ils ont adopté une approche par compétences où chaque membre de l'équipe est amené à déterminer comment il va contribuer à la construction de la compétence et à co-construire avec d'autres membres de l'équipe les situations supports à l'apprentissage.

2022-2025 : une intégration toujours plus poussée

L'intégration des disciplines s'est accentuée au fil des promotions, notamment dans le cadre du stage présentiel. Pourtant, malgré cette volonté de transversalité, certains relèvent un cloisonnement entre modules de formation. C'est un défi toujours d'actualité, notamment dans le cadre de l'évaluation des compétences sur laquelle travaille l'équipe pédagogique en 2025.

“CE MAILLAGE TANT VOULU”
QUE SOUHAITÉ,
ON COURT TOUJOURS DERRIÈRE.

Atelier de septembre 2025



LEVIERS

Ont été déterminants pour l'intégration disciplinaire :

- La création de binômes relevant d'un mix académique et d'un mix disciplinaire (sciences éducation et sciences du développement agricole et rural) responsable de chaque élément constitutif (EC) et/ou de chaque unité d'enseignement (UE).
- L'animation de réunions de travail spécifiques par UE.
- Les ateliers présentiels de mise en partage des travaux réalisés par chaque binôme.
- Une expérience préalable du croisement disciplinaire pour plusieurs membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe de pilotage/coordination même si ce croisement est moins poussé que celui attendu pour le projet MIFAR.



FREINS

Ont freiné l'intégration disciplinaire :

- Une maîtrise et une appréciation différenciées de l'approche par compétences : tous les membres de l'équipe pédagogique ne maîtrisent pas cette approche, certains ne la trouvent pas forcément adaptée à leur discipline.
- L'instabilité du partenariat académique et de l'équipe pédagogique jusqu'au printemps 2022. L'Institut Agro - Eduter Dijon qui apporte les compétences sur la réflexivité n'intègre le consortium qu'en 2022.



ENSEIGNEMENTS

Partir du concret a obligé à clarifier la finalité

Dès le premier atelier présentiel en février 2019, alors même que les premiers membres de l'équipe pédagogique se rencontrent, l'ordre du jour intègre l'élaboration de la maquette pédagogique. Si les compétences attendues chez les futurs diplômés sont recensées dans un tableau des compétences présenté à cette occasion, elles n'ont pas été prises comme le point de départ de la réflexion pédagogique. La maquette offrait un objet concret sur lequel travailler. Les difficultés rencontrées pour aboutir ont conduit les membres de l'équipe pédagogique à questionner leur compréhension mutuelle des finalités du projet et à retravailler les compétences attendues. Le référentiel professionnel élaboré à l'été 2021 viendra cristalliser ce cheminement de l'objet aux finalités permettant de repartir ensuite sur l'objet.

Les modalités d'élaboration comme miroir du degré d'intégration

La mixité académique et disciplinaire a été recherchée pour prendre la responsabilité d'unités d'enseignement. Dans les faits, les différences de « référentiels » ont conduit les membres de l'équipe à travailler par affinités/proximités, ce qui a pu avoir un effet accélérateur pour la conception des modules mais accroître le défaut de transversalité et l'effet silo.

2.3.2 COMMENT METTRE EN PLACE UNE FORMATION HYBRIDE (FOAD ET PRESENTIEL) ?



LE CHEMIN PARCOURU

Compte-tenu de la dispersion géographique des futurs étudiants et de leur statut « en emploi » au moment de la formation, le choix s'est arrêté, dès les débuts du projet, sur un format distanciel. Il évoluera rapidement vers un format hybride, dans lequel un stage en présentiel en début de formation structure et oriente les enseignements à distance qui suivent.

2018 : le principe de l'alternance intégrative

Initialement, le master était envisagé comme une alternance entre le suivi de modules d'enseignement à distance, la mise en application en situation professionnelle et l'analyse des écarts entre enseignements et pratiques professionnelles. Il ne s'agissait pas ici de « simplement » articuler formation et travail, d'alterner des périodes de cours et d'activité professionnelle mais de concevoir un dispositif permettant l'analyse des pratiques, la réflexivité sur l'expérience. Le choix du master signalait le choix de l'enseignement supérieur comme institution porteuse du diplôme. Les contraintes académiques propres à l'enseignement supérieur ont conduit à abandonner cette première option.

2019 : le choix de l'hybridation

Le choix de l'hybridation est arrêté lors de l'atelier de Rabat en avril 2019. Les représentants de Sup-Agro Montpellier et de l'ENA de Meknès envisageaient deux regroupements présentiels. Les représentants de l'ENSETP n'étaient pas convaincus de l'intérêt de ces regroupements. Pour l'ENSETP, une formation 100 % en ligne était techniquement possible mais était aussi une garantie de suivi et de rigueur. Un compromis est trouvé pour un regroupement unique en début de parcours de formation.

2021-2022 : le défi pédagogique de l'hybridation

Le défi pédagogique de l'hybridation se décompose en deux aspects : l'articulation entre le présentiel et le distanciel d'une part, et, la pédagogie à distance d'autre part.

Articulation présentiel/distanciel

Une fois la maquette stabilisée à la suite de l'atelier de Dakar en septembre 2021, l'équipe pédagogique doit désormais penser l'articulation des enseignements et activités entre le présentiel et le distanciel. Le choix d'avoir un stage en présentiel ne se limite pas à la recherche de cohésion d'un groupe d'étudiants qui évolueront ensuite à distance. Il vise à ouvrir les étudiants à l'esprit du master, à son interdisciplinarité, à la place centrale donnée à la réflexivité sur les pratiques, à son assise professionnelle. Le présentiel et le distanciel ne sont pas simplement juxtaposés, le présentiel doit structurer et orienter le distanciel.

Pédagogie à distance : approche par compétences et maîtrise de l'environnement numérique

En 2021, seuls les représentants de l'ENSETP sont réellement familiers de la pédagogie à distance. Les autres membres de l'équipe ont une expérience limitée aux classes virtuelles et aux modules d'e-learning totalement asynchrones, plutôt passifs, où les activités, les interactions entre étudiants et entre étudiants et enseignants sont limitées. Au sein de l'équipe pédagogique, le terme FOAD ne recouvre donc pas les mêmes réalités. La pédagogie propre à la formation à distance et son potentiel sont méconnus. A cela s'ajoute un manque de familiarité avec les plateformes de formation en ligne (type Moodle) et de savoir-faire technique.

La mise à distance de la formation nécessite pourtant de repenser les modalités pédagogiques, les ressources et activités à mener et peut, pour certains, contraindre la réflexion sur la manière de délivrer un module de formation, soit parce qu'on ne sait pas comment faire, soit par limite technique de la FOAD. Elle nécessite donc d'accepter qu'il y ait des choses qu'on ne peut pas faire ou qu'il faut faire autrement.

**“ COMMENT ON GARDE CE À QUOI ”
ON TIENT QUAND ON A DES MODALITÉS QUI
NOUS CONTRAignent ?**

Estelle VEUILLEROT –
Eduter Dijon – 3 septembre 2025

Pour cette mise à distance, les membres de l'équipe pédagogique doivent identifier les activités, les planifier selon la logique d'apprentissage retenue et produire les ressources associées avant le lancement de la première promotion. La méconnaissance de ces spécificités a conduit certains à sous-estimer l'investissement nécessaire pour la création de l'ensemble des ressources et activités en amont du lancement de la formation et a contribué aux surcharges de travail.



LEVIER

Ont été déterminants pour la mise en place d'une hybridation présentiel / distanciel :

- Les ateliers d'équipe en présentiel qui ont permis aux membres de l'équipe pédagogique de se convaincre de l'hybridation, de réfléchir ensemble à l'articulation des modalités et de faire évoluer les enseignements en présentiel.

Ont été déterminants pour la mise à distance de la formation :

- La mise à disposition par l'ENSETP d'un techno-pédagogue qui a outillé et accompagné l'équipe pédagogique dans la mise à distance.
- La volonté des membres de l'équipe pédagogique d'apprendre et maîtriser les outils de la FOAD.



FREINS

Ont freiné la mise à distance de la formation :

- La maîtrise inégale de l'approche par compétences alors que la pratique de la FOAD à l'ENSETP est alignée avec l'APC.
- Le travail à distance, peu favorable à l'accompagnement.
- L'investissement nécessaire pour des personnes peu susceptibles de réutiliser les compétences acquises dans leur quotidien professionnel.
- Le manque de maîtrise de la FOAD par certains membres de l'équipe et le manque de disponibilité pour investir du temps et de l'énergie dans l'apprentissage de la FOAD.
- La tendance à réutiliser l'existant plutôt qu'à créer des ressources adaptées.



ENSEIGNEMENTS

La mise à distance de la formation demande un investissement conceptuel fort pour les enseignants qui doit être prévu dans le temps de conception

La mise à distance invite à repenser un scénario pédagogique, c'est-à-dire repenser la temporalité des apprentissages, la nature des interactions, la médiation des savoirs. Plusieurs membres de l'équipe pédagogique ont dû s'approprier des notions clés telles que la scénarisation pédagogique selon les canevas universitaires, la modularisation des contenus ou la régulation des apprentissages à distance. Pour ces personnes, il y a donc un apprentissage conceptuel préalable à la conception des activités et ressources pédagogiques. Cet investissement et le temps nécessaire ont pu et sont sans doute encore sous-estimés.

Les choix d'outils doivent être raisonnés en fonction des possibilités d'investissement et de reversement dans leurs pratiques quotidiennes des membres de l'équipe

Plusieurs membres de l'équipe pédagogique n'utilisaient pas (et n'utilisent pas aujourd'hui dans leur quotidien professionnel) les outils spécifiques aux formations à distance, en particulier le LMS Moodle. Il leur a donc fallu apprendre à les utiliser en mode édition pour créer des activités, déposer des ressources, administrer l'espace de leur cours (ce qui est plus exigeant que le mode utilisateur propre aux étudiants qui peuvent voir le contenu et participer aux activités, mais ne peuvent pas modifier d'espace de cours). Les nombreuses fonctionnalités offertes par Moodle ne sont pas complètement exploitées, faute de temps et de valorisation possible dans le quotidien professionnel. Le choix des outils doit garantir l'adéquation entre ambitions pédagogiques et capacités techniques des premiers concernés, les membres de l'équipe pédagogique.



Le choix de l'hybridation ajoute une couche de complexité au choix de l'interdisciplinarité // la transversalité entre modules ne se fait pas spontanément en distanciel

Ce choix de l'hybridation a été décisif dans le processus de conception du master au sens où il a structuré la progression pédagogique et les enseignements distanciels. Ce choix s'est appuyé sur la conviction que la complexité du développement agricole et rural et la constitution d'un collectif multiculturel nécessitaient cette modalité. Toutefois, il a rajouté de la complexité à un projet de formation interdisciplinaire déjà difficile en soi.

2.3.3 COMMENT DEFINIR ET OPERATIONNALISER LA DIMENSION PROFESSIONNALISANTE DU MASTER ?



LE CHEMIN PARCOURU

Le Réseau FAR est un réseau de professionnels de la FAR. Avant d'initier le projet de master, le Réseau FAR a essentiellement l'expérience de la formation continue ponctuelle. S'il se lance dans la conception d'une formation supérieure, il est pourtant acquis que cette formation doit s'adresser à des professionnels en exercice et transformer leurs situations professionnelles en situation d'apprentissage, dans une logique d'aller-retour permanent entre théorie et pratique.

2018-2020 : une conception de formation pensée par une équipe pédagogique académique

En 2017, lors de l'étude de faisabilité, des professionnels de la FAR ont été questionnés sur leurs besoins et leur intérêt pour une formation en ingénierie de la formation agricole et rurale. Ensuite, la réflexion sur les caractéristiques et exigences du projet et sur la maquette pédagogique a été menée d'abord par l'équipe pédagogique, composée d'enseignants-chercheurs. La partie-prenante « professionnels » était représentée à travers le commanditaire de la formation, le Réseau FAR.

2021 : le retour des professionnels dans la réflexion

Les acteurs professionnels en tant que tels ont été de nouveau associés aux réflexions lors de l'écriture du référentiel professionnel, à l'été 2021. Ce sont ainsi une dizaine de membres des réseaux régionaux FAR qui ont contribué à son élaboration. Ce référentiel formalise les publics-cibles de la formation, les spécificités du métier d'ingénieur de la formation agricole et rurale et les compétences attendues de la part de ces professionnels de la formation. Il rappelle également la vocation professionnalisante du master. L'équipe pédagogique est ainsi invitée à :

- « Allier apports théoriques et mises en situations professionnelles ;
- Placer le projet professionnel des apprenants au cœur de la formation ;
- Prévoir la réalisation de stages ;
- Intégrer les professionnels dans la préparation et la mise en œuvre de la formation ;
- Concevoir la certification sur la base de mises en situations professionnelles. »

Le partage et la validation de ce référentiel va servir de déclencheur à la stabilisation de la maquette pédagogique et permettre le passage à la traduction en activités articulées entre elles.

Dès lors, les membres de l'équipe pédagogique sont appelés officiellement à raisonner l'inversion pédagogique pour partir des situations de travail et non plus des savoirs constitués, à favoriser la réflexivité sur les pratiques et à concevoir une évaluation par compétences.

2022 : un nouveau partenaire académique spécialiste de l'analyse des pratiques professionnelles

En 2022, l'Institut Agro - Eduter Dijon rejoint le consortium. Cette opportunité s'inscrit dans le rapprochement institutionnel entre l'Institut Agro Montpellier et l'Agro Dijon.

Les ingénieurs d'Eduter Dijon interviennent dans la professionnalisation du secteur de la formation agricole notamment en formant aux techniques pédagogiques et à la réflexivité sur leurs pratiques pour analyser et améliorer en continu leur façon de former, ce qui est en phase avec l'objectif de former des acteurs de changement. Eduter Dijon est familier des approches par compétences.

Cet élargissement du consortium va accompagner la stabilisation définitive de la maquette pédagogique. Rappelons qu'initialement, le Réseau FAR souhaitait une formation d'alternance intégrative entre modules distanciels et analyse des écarts avec la pratique professionnelle.

Faute de pouvoir organiser ce type d'alternance en contexte universitaire, la professionnalisation s'envisageait plus classiquement par la réalisation d'un stage de fin de parcours de formation, support par ailleurs du mémoire.

L'arrivée d'Eduter Dijon va conduire à abandonner cette option au profit d'une unité d'enseignement dédiée à la réflexivité, engagée dès le stage présentiel de début de formation, et s'attachant aux méthodes d'analyse réflexive sur les pratiques professionnelles et à l'amélioration de ces dernières.



LEVIERS

Ont été déterminants pour la conception d'une formation professionnalisante :

- La dimension professionnelle du Réseau FAR, capable de maintenir le cap de la commande d'une formation professionnalisante et de mobiliser ses membres professionnels pour contribuer à définir et mettre en œuvre les attendus.
- Le référentiel professionnel qui a remis les compétences au centre, compétences autour desquelles s'articulent la maquette pédagogique.
- L'intégration d'Eduter Dijon dans le consortium académique.



FREINS

Ont freiné la conception d'une formation professionnalisante :

- La maîtrise inégale de l'approche par compétences.
- La distance au monde professionnel, le manque de maîtrise des réalités quotidiennes et contraintes opérationnelles de la formation agricole et des attentes concrètes des employeurs.
- Une équipe pédagogique exclusivement composée d'enseignants-chercheurs, les professionnels ne sont pas directement associés à la conception.



ENSEIGNEMENTS

La professionnalisation suppose le passage d'une logique de contenus à une logique de compétences et donc la maîtrise des approches par compétences

A l'instar de l'interdisciplinarité qui invite à penser la formation à partir d'un objet commun pour sortir des logiques disciplinaires, la professionnalisation invite à penser la formation à partir des compétences professionnelles attendues chez les futurs diplômés. Il est donc utile que les (ou du moins des) membres de l'équipe pédagogique soient formés aux méthodes d'analyse du travail, à la construction de référentiels de compétences, aux pédagogies de l'alternance.

Une formation professionnalisante est à co-construire avec les acteurs professionnels

C'est le référentiel professionnel qui a permis de débloquent le travail sur la maquette pédagogique. Ce référentiel a été élaboré avec des professionnels. Il est cependant arrivé tardivement dans la conception. Or les professionnels sont à même de repérer les situations de travail les plus riches pour l'apprentissage et d'identifier la manière de les mobiliser pédagogiquement. L'intégration plus poussée des professionnels dans la mise en œuvre du master et dans la réflexion sur le référentiel de certification basée sur les compétences pourrait favoriser la dimension professionnalisante du master.

La diversité des publics-cibles accentue les difficultés à concevoir une formation assise sur les situations professionnelles comme situations d'apprentissage

Les futurs étudiants sont des professionnels en poste occupant des fonctions très diverses et aux niveaux d'expérience, de contextes d'exercice, de besoins de formation très variés, rassemblés en grandes fonctions dans le référentiel professionnel. L'individualisation des parcours est complexe à organiser, d'autant qu'au moment de la conception, les situations professionnelles des futurs étudiants ne sont pas connues de manière précise. Aussi, les membres de l'équipe pédagogique doivent faire des paris pédagogiques suffisamment globalisants pour s'adresser à tous. L'introduction d'une unité d'enseignement axée sur la réflexivité sur les pratiques professionnelles vient répondre à cette difficulté en confiant aux étudiants l'analyse de leur situation.



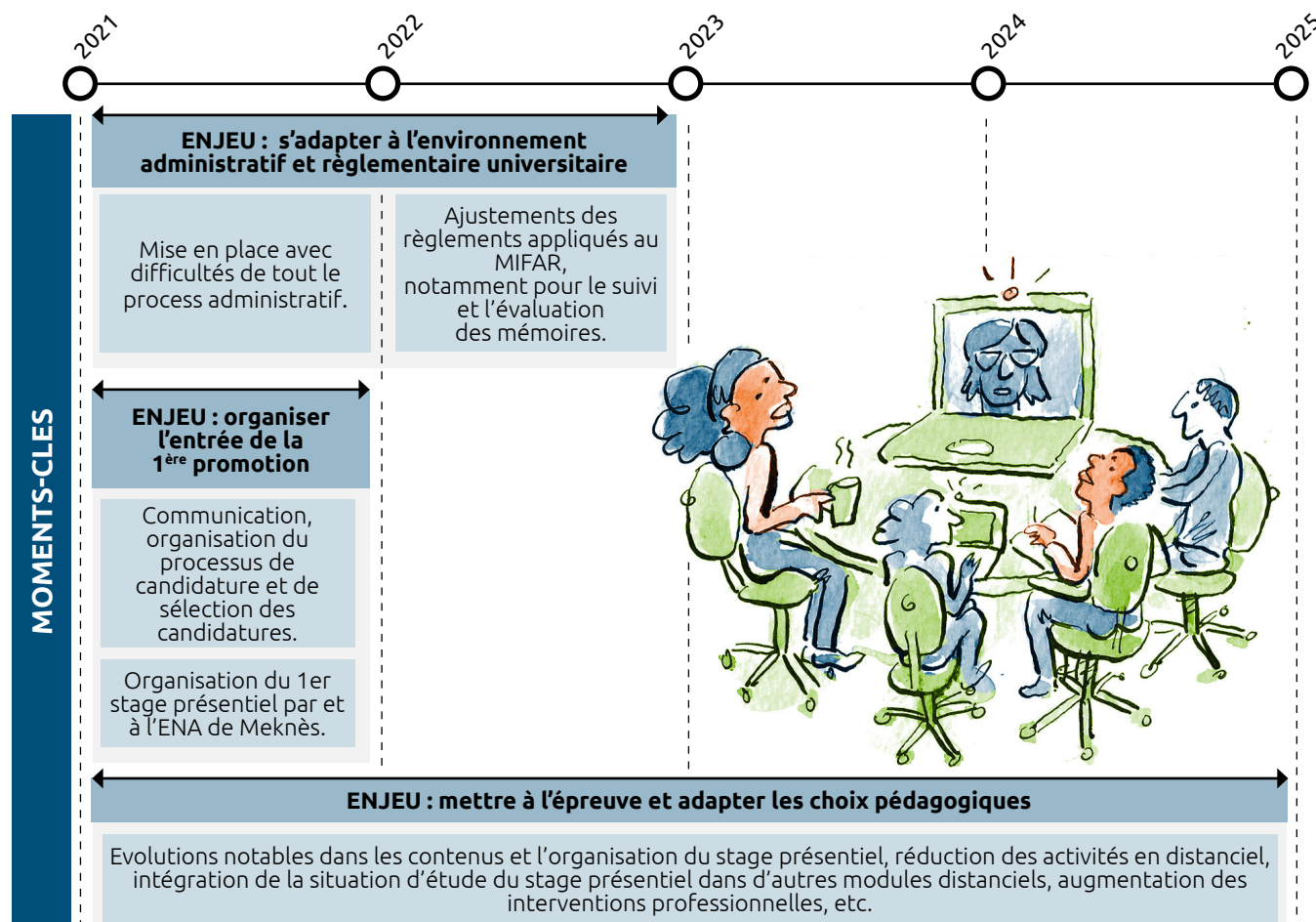
2.4 L'EXPERIMENTATION PILOTE / LA PREMIERE PROMOTION (2022-2023)

Pour la première promotion, ce sont l'équipe de coordination (dont la direction exécutive du Réseau FAR) et l'équipe pédagogique qui se partagent le rôle central. La gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) reste le garant des objectifs de recrutement et de la finalité de la formation.

Lors de l'atelier de Dakar en septembre 2021, la période d'entrée de la première promotion est fixée, ce sera septembre 2022.

Trois enjeux émergent pour réussir cette première promotion et engager les suivantes :

- S'adapter à l'environnement administratif et réglementaire universitaire.
- Organiser l'entrée de la première promotion.
- Mettre à l'épreuve et adapter les choix pédagogiques.



2.4.1 COMMENT S'ADAPTER A L'ENVIRONNEMENT ADMINISTRATIF ET REGLEMENTAIRE UNIVERSITAIRE ?



LE CHEMIN PARCOURU

Travailler ensemble, ce n'est pas seulement trouver comment collaborer au sein de l'équipe pédagogique, c'est également s'inscrire dans l'environnement administratif et réglementaire de l'institution porteuse de la formation. Cette préoccupation arrive finalement assez tardivement au sein de l'équipe pédagogique, au moment de la création de la première promotion, bien que divers aspects aient été intégrés de manière plus ou moins implicite par les membres de l'ENSETP dans la phase de dimensionnement du projet.

2022 : première promotion, premières interrogations

La formation est portée administrativement par un seul des partenaires académiques, l'ENSETP. L'ensemble des étudiants doit donc être rattaché administrativement à cet établissement. Ces étudiants doivent donc respecter les exigences de cet établissement, notamment en termes de reconnaissance des diplômes étrangers. L'équipe de coordination sera alors confrontée à des difficultés très concrètes en termes de rigidité administrative, de délais de procédures pour l'équivalence des diplômes et s'en sortira par la mobilisation et l'entregent du coordinateur pédagogique de l'ENSETP.

Au-delà de ce rôle d'intermédiation assuré par le coordinateur pédagogique issu de l'établissement, l'établissement doit mettre à disposition du personnel administratif pour gérer les inscriptions pédagogiques et les inscriptions administratives, gérer la scolarité des étudiants, organiser les évaluations, établir les relevés de notes, etc.

2023 : les mémoires étudiants comme symbole du décalage entre vision pédagogique et vision institutionnelle

L'ENSETP a des règles en termes d'organisation de l'encadrement des mémoires et de composition des jurys de soutenance. Ces règles contraignent un master qui se veut professionnel car elles empêchent l'implication de professionnels tant dans l'encadrement que l'évaluation des mémoires. Pour contourner ces règles, une demande de dérogation sera adressée à l'établissement, assortie d'une proposition de règlement d'examen particulier au master MIFAR.

La problématique des mémoires montre qu'il est possible de proposer une alternative dès lors que la demande est justifiée et l'alternative formalisée.



LEVIERS

Ont été déterminants pour s'adapter à l'environnement administratif et réglementaire de l'institution porteuse du master :

- La prise en charge de la coordination par le Directeur des études de l'ENSETP.
- Les responsabilités occupées par les membres de l'équipe pédagogique au sein de l'institution porteuse du master leur donnant une légitimité et une capacité à agir.
- La capacité à comprendre le fonctionnement des institutions et à décortiquer les rouages institutionnels.
- La capacité à repérer les bons interlocuteurs dans l'institution.
- La capacité à se créer des marges de manœuvre, à négocier des alternatives.
- La capacité à travailler dans l'urgence pour trouver des solutions.



“URGENCE URGENTISSIME”

Nombreux comptes-rendus de comité de pilotage...



FREINS

Ont freiné l'adaptation à l'environnement administratif et réglementaire de l'institution porteuse du master :

- Les personnes impliquées dans l'équipe sont issues des départements pédagogiques et ne maîtrisent pas forcément les règles et procédures et les tâches très opérationnelles à réaliser pour mettre en œuvre une formation.
- Le manque de communication, de transparence et de formalisation des procédures administratives.
- Le décalage entre les procédures établies au niveau de l'institution UCAD et les réalités pédagogiques du master / leur faisabilité.
- Certaines procédures sont longues et nécessitent anticipation et suivi et donc de la disponibilité que n'ont pas toujours les membres de l'équipe pédagogique.



ENSEIGNEMENTS

Des exigences institutionnelles à considérer concomitamment à la réflexion pédagogique

Les exigences institutionnelles ont été prises en compte au moment de la mise en place de la première promotion, ce qui paraît d'autant plus tardif que l'équipe pédagogique et l'équipe de coordination étaient mobilisées par la réalisation des contenus pédagogiques de la formation à distance et l'élaboration des procédures de candidature et d'examen des candidatures. L'investissement dans la création de contenus pédagogiques à distance ayant lui-même été sous-estimé, la charge de travail est devenue d'autant plus importante.

Connaître les exigences institutionnelles aurait contribué à orienter certains choix pédagogiques et à mieux planifier les activités de recrutement des candidats, de rattrapage des enseignements, d'encadrement des mémoires, etc.

Des problématiques repérées même si elles ne sont pas tranchées immédiatement

La première promotion est une promotion test non seulement sur le plan pédagogique mais aussi sur le plan organisationnel. Procédures et outils ont été formalisés chemin faisant : procédure de recrutement, remontée et consolidation des notes d'évaluation, organisation des rattrapages, organisation de l'encadrement et des jurys de mémoire, etc.

Ces aspects n'avaient pas forcément été oubliés lors de la conception du master mais les discussions n'avaient pas abouti sur des outils concrets de mise en œuvre. Pour certaines questions, il était nécessaire de se confronter au réel, d'atteindre un certain stade de maturité dans le projet pour pouvoir trancher. Les avoir repérées en amont permet par ailleurs de les maintenir à l'ordre du jour et, ayant été déjà discutées, de les trancher plus rapidement lorsqu'elles apparaissent.

2.4.2 COMMENT ORGANISER L'ENTREE DE LA PREMIERE PROMOTION ?



LE CHEMIN PARCOURU

Une fois décidé le lancement d'une première promotion, tout reste à faire : communiquer pour attirer, définir les modalités de candidature et de sélection, accueillir une première promotion.

Février à septembre 2022 : la constitution de la première promotion

Pour constituer une première promotion, l'équipe de coordination et le comité de pilotage ont dû faire connaître la formation, organiser le processus de candidature, organiser le processus de sélection des candidatures. Les membres du réseau ont été sollicités et ont contribué à la définition de plusieurs éléments, notamment les critères et le processus de sélection des candidats.

Une plaquette de présentation est réalisée par le Réseau FAR et des communications sont diffusées dans les différents réseaux, à plus ou moins grande ampleur. Des critères de pré-sélection puis de sélection sont établis en concertation entre le Réseau FAR et le comité de pilotage. En tant que garant des caractéristiques et des exigences du master dont il est à l'initiative, le Réseau FAR a joué un rôle important pour s'assurer que des critères comme l'équilibre géographique, la place donnée aux candidatures de femmes, les métiers et lieux d'exercice soient pris en compte. La sélection se fait sur dossier, avec un système de points, puis par arbitrage en fonction de critères d'équilibre régional et d'équilibre hommes-femmes.

Pour cette première édition, 162 dossiers de candidature ont été déposés. Au regard du temps disponible

et du nombre de dossiers déposés, la pré-sélection est réalisée par l'équipe exécutive du Réseau FAR. 40 dossiers ont été examinés par le comité de pilotage. Une fois sélectionnés, les 22 candidats doivent confirmer leur candidature par mail, faire reconnaître leur diplôme, payer les frais de scolarité et participer au stage présentiel pour être considérés comme inscrits.

Septembre 2022 : l'accueil de la première promotion

En mai 2022, l'équipe ne savait pas encore où le stage présentiel se déroulerait ni avec l'appui de quelle organisation. Tous s'accordaient en revanche sur le caractère déterminant de la réussite de ce démarrage et de ce stage pour la suite de la formation. C'est finalement l'ENA de Meknès qui accueillera ce premier stage présentiel. Ce choix s'explique par la facilité d'organisation au sein d'une institution partenaire habituée à ce type de stage collectif. Il répond également à la volonté de rendre le master visible et légitime au sein de l'établissement.



LEVIER

Ont été déterminants pour organiser l'entrée de la première promotion :

- Une compétence rodée en termes de communication au sein du Réseau FAR pour l'élaboration d'outils de communication spécifiques au master et leur diffusion.
- L'existence d'une procédure de demande d'équivalence chez le partenaire académique porteur de la formation, l'ENSETP.
- L'accompagnement des candidats dans leurs parcours d'inscription.
- La capacité des membres de l'équipe de coordination et de l'équipe pédagogique à mener plusieurs chantiers en parallèle.
- Une coordination rigoureuse des différentes activités.

- L'expérience de l'ENA de Meknès en termes d'organisation logistique et de coordination de stages étudiants.
- Les expériences respectives des différents partenaires académiques sur le recrutement de promotions de master.
- Le savoir-faire partagé au sein de l'équipe pédagogique en termes de conduite d'un stage collectif (liens entre concepts et situations, mobilisation expériences participants...).



FREINS

Ont freiné l'organisation de l'entrée de la première promotion :

- Les incertitudes quant à la co-diplomation (fallait-il mentionner cette possibilité pour attirer des candidats ?).
- Le manque de disponibilité des membres de l'équipe pédagogique (le recrutement de la promotion se fait en parallèle de la production de la formation).
- Une procédure de demande d'équivalence peu adaptée pour certains profils, notamment les professionnels plus âgés auxquels il est demandé leurs notes en formation initiale.
- Des difficultés techniques d'accès à la plateforme de demande d'équivalence des diplômes et des délais de traitement quasi-incompatibles avec la planification du master.



ENSEIGNEMENTS

La nécessité d'une expérience préalable en organisation de stage collectif

Tous les protagonistes s'accordent à dire que le premier stage en présentiel a été une réussite, grâce au savoir-faire de l'ENA de Meknès.

La non-dissociation des fonctions de coordination et des fonctions pédagogiques accroît la charge de travail et la charge cognitive de tous

Lors de la définition d'un organigramme fonctionnel en 2021, il est décidé de fusionner dans un premier temps comité de pilotage et conseil pédagogique. Cependant, les membres du comité de pilotage (à l'exception de la coordinatrice) sont également engagés dans la production pédagogique. Ils sont par ailleurs peu disponibles du fait de leurs engagements multiples. Aussi, la conduite parallèle des activités de production pédagogique et d'organisation de l'accueil d'une première promotion crée une surcharge importante pour chacun.

2.4.3 COMMENT ADAPTER LES CHOIX PEDAGOGIQUES UNE FOIS MIS A L'EPREUVE ?



LE CHEMIN PARCOURU

Le lancement de la première promotion s'apparente à une mise à l'épreuve de l'ensemble des dimensions et choix pédagogiques faits par le Réseau FAR et l'équipe pédagogique. Le vécu des enseignants et les évaluations au fil de l'eau et en fin de formation des étudiants permettent de repérer les écarts entre le souhaité et le réel.

Hybridation présentiel / distanciel : le caractère structurant du stage présentiel

L'expérience du premier stage en présentiel a convaincu les représentants de l'ENSETP présents de son intérêt, de par les reversements possibles de cette expérience collective dans plusieurs activités de la formation. Bien que plusieurs améliorations aient été identifiées comme nécessaires, le stage est devenu structurant.

Les points améliorables identifiés ont été :

- L'ordonnancement des enseignements : le démarrage du programme avec les cours sur la réflexivité enferme cet enseignement sur son volet théorique, peu attrapable par les étudiants à ce stade de la formation ;
- La durée du stage : le stage est considéré comme trop court et trop dense générant une fatigue importante pour les étudiants ;
- L'articulation entre enseignements distanciels et stage : la formation démarre avec des premiers enseignements en distanciel, avant le stage ; en pratique, il y a un chevauchement de planification entre rendus du distanciel et présentiel difficilement gérable par les étudiants (du fait des « libertés prises » par certains enseignants quant à la planification initiale) ;
- La mobilisation d'une situation professionnelle comme support des enseignements du présentiel : pour ce premier stage, la commande était « fictive », le souhait est d'aller sur une commande réelle.

A partir de ce premier retour d'expérience, des modifications seront apportées pour les promotions suivantes :

- Déplacement des enseignements « réflexivité » en fin de programmation du présentiel, s'appuyant sur la situation vécue pendant le stage ;
- Allongement de la durée du stage ;
- Réagencement de la planification distanciel/présentiel de début de parcours ;
- Mobilisation des réseaux régionaux FAR pour l'émission d'une commande professionnelle réelle.

Hybridation présentiel / distanciel : les écueils du distanciel

Les étudiants bénéficient d'un temps de prise en main de la plateforme en début de formation et avant le stage présentiel. Des outils ont été mis en place pour faciliter l'organisation des enseignants et des étudiants, comme l'outil de planification de séances synchrones. Certains enseignants éprouvent des difficultés à se départir du présentiel et peuvent privilégier les séances synchrones, parfois longues, au détriment d'une transformation de leur enseignement selon les principes de la pédagogie à distance.



Bien que la formation soit à distance, les étudiants sont très attachés aux séances synchrones qui leur permettent d'échanger de vive voix, de mieux comprendre les ressources en ligne et les attendus des devoirs. Aussi, ils identifient plusieurs limites dans le déploiement de la formation, notamment :

- Le chevauchement des enseignements / des activités (et notamment, plusieurs séances synchrones sur une même journée) ;
- Un manque d'anticipation des séances synchrones ;
- Des horaires de séances synchrones ou des compositions de groupes projets qui tiennent insuffisamment compte des différences de fuseaux horaires.

Ces difficultés complexifient l'apprentissage par les étudiants.

A partir de ce premier retour d'expérience, des mesures seront prises pour les prochaines promotions :

- Une intensification du suivi de la planification par les responsables de la plateforme pour alerter les enseignants si besoin sur des difficultés, des chevauchements ou des manquements dans la planification ;
- La mise en place ou le renforcement d'outils destinés au fonctionnement de l'équipe pédagogique (livret enseignant, comptes numériques, drive...) ;
- L'allongement du temps de prise en main de la plateforme en début de formation avant le stage présentiel, passé de deux à trois semaines.

Professionalisation : la concurrence entre temps de formation et temps professionnel

Les étudiants sont des personnes en emploi, très majoritairement à temps plein. Ils ont donc à la fois un vécu professionnel, un objectif d'applicabilité des acquis de la formation et des contraintes professionnelles. Certains étudiants mobilisent les compétences en cours d'acquisition directement dans leurs situations d'emploi. L'accent est mis sur la réflexivité sur les pratiques profession-

nelles, le vécu professionnel est mobilisé. Les mémoires sont co-encadrés par un référent académique et un référent professionnel.

Pour autant, la mise en œuvre de cette première promotion a permis d'identifier plusieurs limites sur l'ambition professionnalisante de la formation :

- L'implication de l'employeur n'est pas encore effective, l'applicabilité attendue de la formation n'est pas raisonnée avec lui.
- La situation d'emploi n'est pas complètement mobilisée dans les activités pédagogiques.
- La vision des attendus du mémoire et des critères de son évaluation fait l'objet de divergences au sein des membres de l'équipe pédagogique, traduisant notamment une vision différente d'un rendu professionnel. Les sujets de mémoire ne font pas tous l'objet d'une commande professionnelle.
- Les intervenants professionnels sont largement minoritaires.
- Le volume d'enseignement et le rythme de la formation correspondent à une formation à temps plein (1200 heures annuelles) alors même que les étudiants sont en emploi et que les employeurs ne dégagent pas forcément, dans les faits, le temps nécessaire à la formation.

A partir de ce premier retour d'expérience, des modifications sont apportées pour les promotions suivantes :

- Pour faciliter l'organisation des étudiants entre formation et emploi (et réduire la charge de travail) :
 - Diminution du nombre d'activités par éléments constitutifs (EC) des unités d'enseignement (UE).
 - Engagement des enseignants à améliorer la planification des activités et rendus en systématisant l'utilisation de l'agenda partagé.
 - Introduction dans le dossier de candidature d'une attestation de l'employeur dans laquelle il s'engage à aménager le temps de travail du candidat pour rendre possible son investissement en temps sur le MIFAR.

- Pour favoriser l'implication de l'employeur et l'ancrage des apprentissages :

- Introduction dans le dossier de candidature d'une attestation de l'employeur dans laquelle il confirme l'intérêt de la structure pour la participation du candidat au MIFAR et l'accord de la structure pour la mise en œuvre des activités du MIFAR dans le cadre de la situation professionnelle du candidat (mise en situation pratique).

- Pour intensifier la dimension professionnelle du master :

- Adoption du principe d'une commande professionnelle réelle comme support du stage en présentiel, en lien avec les membres du Réseau FAR du pays d'accueil du stage.
- Augmentation du nombre d'intervenants professionnels dans les programmations de cours.
- Intégration de la situation d'étude du stage présentiel en fil rouge d'autres EC du master (ex. EC sur l'ingénierie des dispositifs, EC sur la réflexivité).
- Mise en place de fiches d'identité professionnelle des étudiants pour permettre aux enseignants de connaître les situations professionnelles des étudiants et de s'y appuyer dans leurs cours.



Professionalisation : la place des professionnels et des situations professionnelles à l'épreuve des mémoires

Le premier cycle de mémoire a fait se confronter des visions universitaires et des visions professionnelles concernant notamment les sujets et les problématiques de mémoire. Cette divergence est venue interroger le rôle du mémoire dans le processus de formation : produit académique de validation du diplôme ou marqueur de la professionnalisation. Les différences de perception du rôle du mémoire incluent également un éventail de possibilités pour la vision « professionnelle » elle-même : les mémoires doivent-ils interroger la situation professionnelle de l'étudiant ? Doivent-ils répondre à une demande de l'employeur ? Les mémoires doivent-ils répondre à une commande professionnelle de membres du Réseau FAR ? Pour la première promotion, faute de ligne claire sur ce sujet, les mémoires ont été plutôt assez académiques.

A partir de ce premier retour d'expérience, des modifications seront apportées pour les promotions suivantes (sans pourtant dégager une ligne claire à ce jour) :

- Co-encadrement du mémoire avec un encadrant professionnel ;
- Mobilisation des employeurs sur le choix des sujets de mémoire ;
- Mobilisation des réseaux régionaux FAR pour des propositions de sujets de mémoire.

Interdisciplinarité : une transversalité en construction

La responsabilité des UE/EC a été partagée entre deux personnes issues d'institutions différentes et porteuses de compétences différentes pour favoriser le croisement sciences de l'éducation et sciences du développement agricole et rural au sein des modules. Par ailleurs, l'ensemble des cours est accessible aux membres de l'équipe pédagogique, ce qui leur

offre la possibilité de rechercher des synergies avec d'autres cours. Toutefois, dès cette première promotion, des écarts sont également relevés :

- Un manque de transversalité entre modules peut être souligné par certains.
- L'évaluation se fait par modules et non par compétences.

A partir de ce premier retour d'expérience, les échanges entre enseignants au sein des UE et entre les UE sont amplifiés. Deux réunions pédagogiques sont organisées annuellement. Ces échanges multiplient les occasions de révision des UE dans un esprit d'intensification de la transversalité.



LEVIERS

Ont été déterminants pour diminuer les écarts :

- Les outils développés au fil de l'eau pour l'équipe pédagogique (livret enseignant, drive, fiche d'identité professionnelle...), pour les encadrants de mémoire, etc.
- Les temps de régulation et le suivi rigoureux de la planification par l'équipe de coordination.
- L'organisation régulière d'échanges pédagogiques, l'organisation de temps d'échanges avec les membres du réseau et l'assimilation, par l'équipe pédagogique, des contextes FAR dans les différents pays du réseau.
- Des compétences rodées en termes de pédagogie à distance et de gestion de plateforme numérique au sein de l'ENSETP.
- L'ouverture des EC à l'ensemble des membres de l'équipe, permettant à chacun de prendre connaissance de la programmation des autres et diminuer le cloisonnement.
- L'utilisation des feedbacks et évaluations des étudiants au service de l'amélioration continue.



FREINS

Ont freiné la réduction des écarts :

- Le manque de disponibilité (et parfois d'appétence) des membres de l'équipe pédagogique pour investir davantage la plateforme numérique et la pédagogie à distance.
- Le manque de disponibilité des enseignants les conduisant à se concentrer avant tout sur les UE/EC et ne pas (sur)investir les échanges inter-UE.



ENSEIGNEMENTS

La transversalité n'est pas spontanée.

Les enseignants ont peu de temps et peu l'habitude de s'immiscer dans ce que font les autres (liberté pédagogique, confiance). Ce sont essentiellement les temps organisés, planifiés qui permettent les échanges. Pour la majorité, il ne leur est pas spontané d'aller voir ce que font les autres et de prendre l'initiative d'en discuter. La différence de statut entre ingénieurs et enseignants-chercheurs au sein de l'équipe peut aussi créer un sentiment d'illégitimité ou de réserve chez certains.

Le rôle-clé de la médiation

La médiation entre les équipes pour favoriser les échanges et dépasser les cloisons disciplinaires (et, dans une moindre mesure, statutaires) a été et est toujours essentielle.

L'hybridation, un modèle reconnu et plébiscité par les étudiants

Pour les étudiants, le stage présentiel est déterminant à plusieurs égards :

- Un stage à l'étranger comme levier de crédibilité et de reconnaissance professionnelle pour les étudiants dans leurs différents pays ;
- Une incarnation tangible de la formation (« une formation réelle ») ;
- Le socle de la cohésion du groupe grâce à l'interconnaissance et la dynamique créée qui perdure au-delà du stage notamment pour affronter les difficultés (« se battre ensemble pour y arriver ») ;
- Une initiation à la mise en œuvre de la démarche de mémoire (« processus miniaturisé ») ;
- Une organisation tournante qui permet

de répondre à des problématiques concrètes et d'alimenter les dynamiques FAR locales.

- Les liens créés en présentiel, entretenus en distanciel, perdurent au-delà du temps de formation.

Parallèlement, le format distanciel

- Offre une formation de haut niveau à des personnes ayant une activité professionnelle ;
- Favorise la maîtrise des outils numériques, la gestion efficace du temps et le développement d'une rigueur personnelle transférable dans le cadre professionnel.

2.5 VERS LA ROUTINISATION (2023-2025)

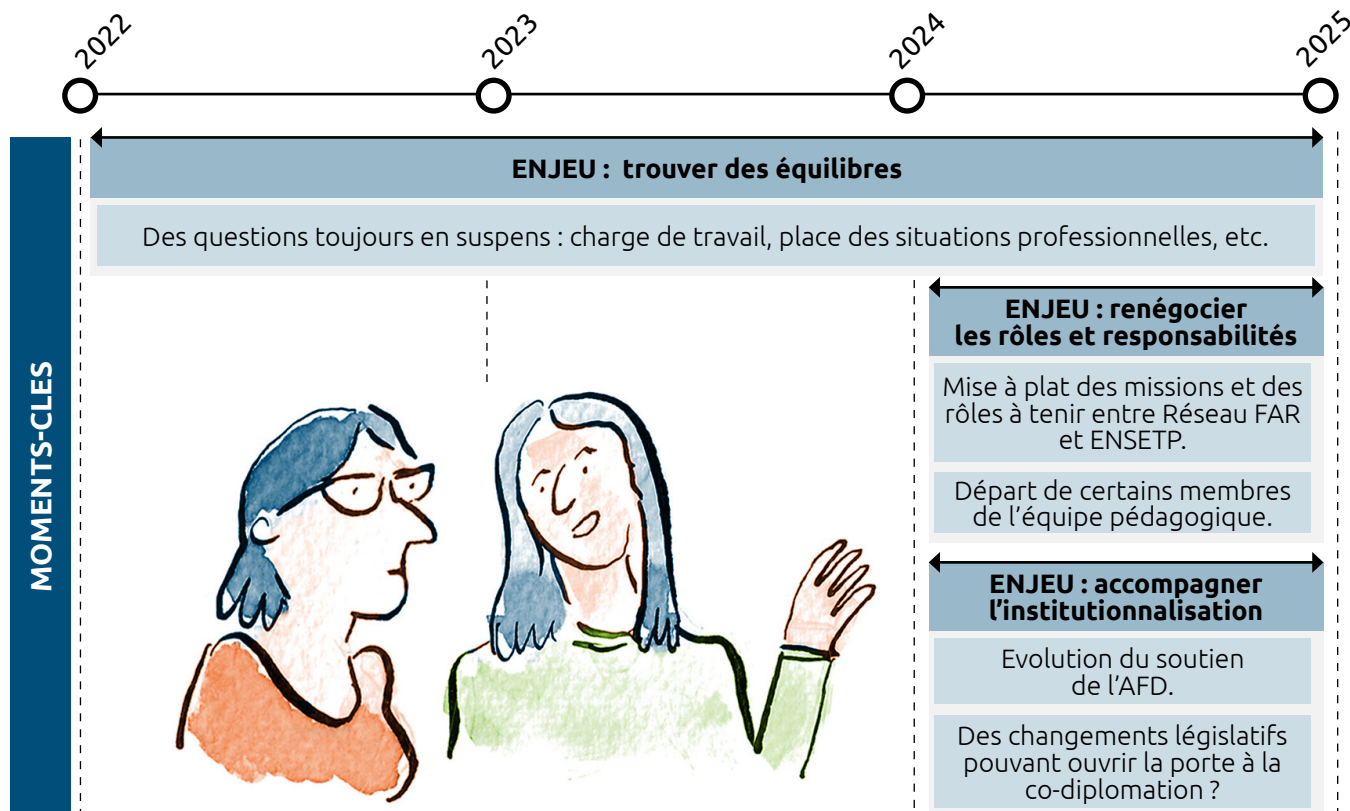
Pour la routinisation progressive de la formation, c'est la gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) qui va reprendre un rôle central en organisant la sortie du « mode projet » et la pérennisation.

Dès la première promotion, la pratique de l'amélioration continue conduit à prendre en charge les écarts observés pour perfectionner la formation en cours de promotion et d'une promotion à l'autre. Au fil des promotions, la formation progresse vers la vision communément partagée par l'équipe initiale. En 2025, la formation a atteint une forme de maturité de fonctionnement, avec des processus et procédures rodés, même s'il existe toutefois toujours des marges de progression et des problématiques non résolues. Au-delà des ajustements à trouver, certains sujets nouveaux apparaissent. Ils sont abordés dans le chapitre « Jusqu'où aller ? : les défis actuels ».

Trois enjeux émergent pour réussir la routinisation :

- Trouver des équilibres ;
- Renégocier les rôles et responsabilités ;
- Accompagner l'institutionnalisation multi-partenaire.





2.5.1 COMMENT TROUVER DES EQUILIBRES ?



LE CHEMIN PARCOURU

Maintenant que la formation est déployée, d'autres parties prenantes sont impliquées dans la formation : les étudiants des différentes promotions, leurs employeurs, les réseaux régionaux FAR, les intervenants ou encadrants professionnels. Tous ont un vécu du master, portent leurs projections par rapport à ce master. La recherche d'équilibre entre les visions et attentes des parties-prenantes est un défi pour la stabilisation du modèle, mettant en tensions différentes dimensions du master et en exergue des problématiques non résolues.

La charge de travail, la logique pédagogique et les contraintes réglementaires

La question de la charge de travail pour des étudiants en activité demeure malgré les allègements d'activités apportés depuis la première promotion et la recherche d'un meilleur usage des situations professionnelles dans les activités. Inversement, toute souplesse ou adaptation proposée aux étudiants peut se traduire pour les enseignants par une charge de travail supplémentaire dans un contexte de surcharge déjà chronique.

Plusieurs protagonistes – étudiants, membres de l'équipe pédagogique ou de l'équipe de coordination – souhaiteraient pouvoir évoluer vers un modèle combinant valorisation des acquis de l'expérience pour adapter le plan de formation à chaque étudiant en fonction de son parcours et de modularisation des en-

seignements dans l'idée de pouvoir réaliser la formation en plusieurs années. Une telle évolution pourrait s'opposer à la dynamique de groupe, à la recherche de transversalité des enseignements, voire à l'approche intégrative sciences de l'éducation et développement agricole et rural qu'il a été difficile à dessiner.

En 2025, les contraintes réglementaires de l'UCAD ne permettent pas la validation des acquis ni la réalisation sur plusieurs années d'un master 2.

Situations d'apprentissage, situation professionnelle des étudiants et place des employeurs

Lors de la première promotion, les mémoires ont été le miroir grossissant de la vision différenciée au sein de l'équipe de ce que devrait être une formation professionnalisante. Depuis cette première promotion, les attendus des mémoires se sont précisés. La dimension professionnelle du mémoire a été réaffirmée, même si une certaine hétérogénéité persiste dans son application réelle. Plus globalement, le questionnement sur les mémoires renvoie à la question de l'applicabilité des acquis et de l'arbitrage, dans le cadre des enseignements, entre mobilisation, comme situations d'apprentissage, de la situation d'emploi des étudiants ou de commandes professionnelles ou, encore, de situations « fictives » (au travers d'études de cas par exemple). La commande professionnelle travaillée dans le cadre du stage présentiel de début de formation offre l'opportunité aux enseignants des autres UE de s'en saisir pour leurs activités. Là encore, toutes les configurations co-existent au sein des activités proposées.

Initialement, le projet de master visait l'alternance intégrative de modules distanciels suivis d'une mise en pratique réflexive dans la situation d'emploi. Cette recherche d'intégration maximale entre situation d'emploi et situations d'apprentissage s'alignerait avec la volonté du Réseau FAR d'accroître la place des employeurs. Ceux-ci peuvent être par ailleurs demandeurs d'une plus grande implication. Cependant, il apparaît que cet investissement de l'employeur pourrait être une source

de stress supplémentaire pour les étudiants. En 2025, ce sujet n'est pas tranché. Actuellement, au-delà de l'attestation employeur obligatoire au moment de la candidature, cette implication reste majoritairement à l'initiative de l'apprenant et/ou de sa structure.



LEVIERS

Sont déterminants pour trouver des équilibres :

- Les espaces et temps réguliers de régulation, notamment à travers le comité de pilotage.
- L'utilisation des feedbacks et évaluations des étudiants au service de l'amélioration continue.
- Les retours des membres du Réseau FAR et des réseaux nationaux, qui font le lien avec les apprenants MIFAR.



FREINS

Freinent la stabilisation :

- La méconnaissance des règles précises concernant la durée des études, les possibilités de fractionnement sur plusieurs années, etc.
- L'aboutissement de l'approche par compétences au travers d'un référentiel de certification permettant de modulariser la formation en blocs de compétences, réalisables à la carte.
- Une vision claire et partagée de la place des employeurs dans la formation et, par conséquent, de la fonction de formation-action que pourrait avoir le master.
- La disponibilité et les ressources pour avancer et finaliser les réflexions sur les mémoires, le référentiel de certification, etc.



ENSEIGNEMENTS

Des perceptions différentes entre étudiants et membres de l'équipe pédagogique

Alors que l'équipe MIFAR estime que la professionnalisation du master peut encore être renforcée et l'intégration disciplinaire peut progresser. Les étudiants, de leur côté, considèrent la formation comme déjà aboutie et concrète et que, l'interdisciplinarité est perceptible entre et au sein des unités d'enseignement.

“NOUS N'AVONS JAMAIS EU”
L'IMPRESSION D'ÊTRE UN COBAYE.

Hoby RAKOTOARISON –
étudiante promotion 1
- 27 octobre 2025



Des attentes nouvelles des étudiants (et des employeurs)

Les étudiants continuent à challenger les contenus. L'équipe MIFAR doit arbitrer entre évolution de maitrise et spécialisation des publics-cible.

2.5.2 COMMENT RENEGOCIER LES ROLES ET RESPONSABILITES ?



LE CHEMIN PARCOURU

Stabiliser le master, c'est aussi sortir d'un « mode projet ». Cette nécessité va de pair avec l'évolution du soutien du partenaire technique et financier qui a financé le Réseau FAR pour la conception et le lancement de la formation mais qui ne pourra certainement pas soutenir le fonctionnement d'une formation désormais installée.

La sortie du « mode projet » invite à redéfinir les rôles et responsabilités.

Redéfinition des rôles respectifs de coordination pédagogique, de gestion de projet et de pilotage

En 2025, le comité de pilotage et le conseil pédagogique sont toujours fusionnés. Progressivement, l'ENSETP est appelée à reprendre la main sur la coordination pédagogique en complément de la gestion administrative du master, le Réseau FAR à se recentrer sur la gestion de projet et le pilotage. Une mise à plat des missions et des rôles à tenir entre Réseau FAR et ENSETP a été faite dans l'idée que le Réseau FAR se retire progressivement de la coordination pédagogique quotidienne. L'évolution est en cours.

Maintenir la motivation et étoffer l'équipe pédagogique

La sortie du « mode projet » concerne également les membres de l'équipe pédagogique. L'équipe s'est habituée à fonctionner en mode innovation, expérimentation, avec beaucoup d'énergie collective. Passer à un mode « routine institutionnelle » pourrait être démotivant.

En même temps, certains membres de l'équipe pédagogique peuvent ressentir une forme d'essoufflement.

ment, l'envie de passer la main. Certains membres se sont déjà retirés et, pour le moment, leurs enseignements ont été réattribués au sein de l'équipe existante, sans arrivée de nouveaux membres.



LEVIERS

Sont déterminants pour le repositionnement des rôles et responsabilités et le renouvellement de l'équipe :

- Pour les nouveaux entrants, l'organisation d'une médiation à plusieurs niveaux : avec l'institution dont dépend la personne, avec la coordinatrice du Réseau FAR, lors de la participation aux ateliers présentiels de l'équipe pédagogique.
- L'évolution du soutien du partenaire technique et financier qui « oblige » à prévoir la transmission aux institutions de la gestion d'une formation au fonctionnement désormais stabilisé et qui, en 2025, accueille sa quatrième promotion.



FREINS

Peuvent freiner le repositionnement des rôles et responsabilités et le renouvellement de l'équipe :

- L'absence de relais institutionnels pour certains des partenaires académiques qui permettraient de prévoir les prises de relais au sein de l'équipe par désignation de nouvelles personnes ressources et la mobilisation de ressources de coordination et d'administration.
- La charge cognitive « exigée » de la part des nouveaux entrants dans l'équipe pour se familiariser avec l'esprit de la formation, ses contenus et la culture implicite créée entre les « anciens ».



ENSEIGNEMENTS

Mesurer les bénéfices et risques pour décider et avancer

Une prise de recul quant au suivi pédagogique présente le risque pour le Réseau FAR de se couper de la connaissance du vivier d'expériences terrain apportées par les étudiants.

2.5.3 COMMENT ACCOMPAGNER L'INSTITUTIONNALISATION MULTI-PARTENARIALE ?



LE CHEMIN PARCOURU

L'institutionnalisation de la formation est une condition de sa pérennisation. En 2025, avec l'entrée de sa quatrième promotion, la formation a fait ses preuves. Cependant, elle n'est portée que par une seule des quatre institutions partenaires. Ce défaut d'institutionnalisation a des conséquences concrètes tant pour les membres actuels de l'équipe pédagogique que pour la reconnaissance de la formation.

Des membres d'équipe pédagogique engagés en leur nom

Les membres de l'équipe pédagogique s'engagent parce qu'ils portent des valeurs communes. Cependant, en dehors des représentants de l'ENSETP qui porte la formation, ce sont des personnes, en leur nom, par leur propre motivation, et non des personnes désignées par les institutions partenaires, qui s'engagent. Pour plusieurs membres, le temps investi au service de cette formation n'est pas reconnu par leurs institutions. Sans en être empêchés, ces membres prennent donc sur eux leur engagement. De la même manière, les personnes mobilisées pour

étayer l'équipe pédagogique l'ont, pour plusieurs, été par affinités personnelles. Les membres doivent décider d'eux-mêmes leurs propres limites d'engagement, ce qui peut créer des frustrations personnelles. Cette personnalisation de l'engagement est un risque dès lors que les personnes souhaitent se retirer. Leur remplacement n'est pas assuré.



Une co-diplomation encore incertaine

La reconnaissance de la formation dans les différents pays dont sont issus les partenaires passe notamment par la « qualité » symbolique attribuée au diplôme. En 2025, après trois promotions, une demande d'accréditation va pouvoir être transmise auprès du Ministère au Sénégal par l'UCAD/ENSETP qui porte le diplôme. Pour les autres partenaires académiques, la question reste ouverte. Côté ENA de Meknès, l'évolution de la loi au Maroc relative à la co-diplomation entre établissements de différents pays ouvre la possibilité d'une reconnaissance.



LEVIERS

Sont déterminants pour accompagner l'institutionnalisation de la formation :

- Les responsabilités occupées par les membres dans leurs institutions respectives, leur permettant de comprendre les rouages institutionnels et leur donnant accès aux lieux de décision.
- La pratique du petit-pas conduisant à savoir mettre de côté certains sujets le temps nécessaire sans les abandonner.
- La capacité à repérer les alliés, à comprendre et se saisir des marges de manœuvre, à faire de la médiation.
- L'attractivité de la dimension internationale de la formation.
- Les démarches de capitalisation et d'étude d'impact pour monter en visibilité.



FREINS

Peuvent freiner l'institutionnalisation de la formation :

- Les évolutions institutionnelles régulières : les directions se concentrent sur des enjeux stratégiques et organisationnels propres aux institutions. A titre illustratif, Montpellier SupAgro devient en 2020 l'Institut Agro Montpellier, composante de l'Institut Agro qui englobe, depuis 2019, plusieurs écoles dont Montpellier, Rennes, Angers et Dijon.
- Le cadre législatif national. A titre illustratif, l'ENA de Meknès ne pouvait pas porter un master de formation initiale du fait de l'impossibilité de co-portage entre établissements étrangers selon la réglementation du ministère marocain de l'Enseignement supérieur.



ENSEIGNEMENTS

L'autonomie des enseignants-chercheurs peut freiner l'institutionnalisation.

L'autonomie dont jouissent les enseignants-chercheurs peut limiter l'institutionnalisation et la validation du projet par la direction sans appropriation réelle et donc sans investissement au service de la pérennisation.

Réciprocité et bénéfices partagés

Chaque membre de l'équipe a trouvé un bénéfice dans son engagement pour une amélioration en miroir de sa propre pratique. Cette réciprocité a contribué au renforcement du partenariat.

“UN MASTER QUI EST
RECONNU NE MEURT JAMAIS

Khalid BELARBI – Réseau FAR - 3 septembre 2025



3. UN PROJET EN CONSTANTE TRANSFORMATION



3. UN PROJET EN CONSTANTE TRANSFORMATION

3.1 UNE MATURATION PROGRESSIVE

3.1.1 DES ACTEURS MULTIPLES, DES CENTRALITES SUCCESSIVES

Plus le projet avance dans son opérationnalisation, plus les cercles de parties-prenantes s'élargissent. Le Réseau FAR, à l'origine de l'initiative, en assure le pilotage ; l'équipe pédagogique a progressivement pris le relais pour la conception pédagogique et la mise en œuvre ; une coordination « pivot » entre l'équipe pédagogique et la gouvernance du Réseau FAR a vu le jour. Puis, avec la mise en œuvre effective, les étudiants sont devenus à leur tour des acteurs centraux de l'expérience. Enfin, d'autres acteurs interviennent de manière constante mais moins intensive : le partenaire technique et financier, les institutions académiques, les professionnels du Réseau FAR, les employeurs des étudiants.

A chaque étape de la conception puis de la mise en œuvre, un de ces acteurs a joué le rôle central :

- De l'émergence au dimensionnement du dispositif : la gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) joue un rôle moteur.
- Pour l'ingénierie pédagogique, la centralité revient naturellement à l'équipe pédagogique. La gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) reste le garant de l'alignement avec le projet.
- A partir de l'expérimentation, l'arrivée des étudiants vient bousculer les équilibres et confère une importance accrue au comité de pilotage, qui assure la jonction entre pilotage du projet et ajustements de mise en œuvre. Ce sont l'équipe de coordination (dont la direction exécutive) et l'équipe pédagogique qui se partagent le rôle central. La gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) reste le garant des objectifs de recrutement et de la finalité de la formation.
- Depuis cette première promotion, la gouvernance du Réseau FAR (bureau et direction exécutive) est appelée à reprendre un rôle central en organisant la sortie du

« mode projet » et la pérennisation, dans l'attente d'une prise en main par les institutions partenaires.

Organiser et accepter cette alternance de centralité et donc de responsabilités n'a pas été sans heurts. Jusqu'en 2020, en l'absence de ressources humaines dédiées à la coordination, c'est la gouvernance du Réseau FAR qui a animé les travaux sans pour autant fixer des objectifs et échéances suffisamment clairs à l'équipe pédagogique pour avancer. Elle a pu également entretenir une forme de confusion en s'engageant également sur le volet pédagogique.

En 2020, le repositionnement en tant que commanditaire en attente d'une maquette pédagogique respectant les critères définis et l'affectation d'une ressource humaine dédiée à la coordination a facilité les interrelations et permis à chacun de jouer pleinement son rôle.



ENSEIGNEMENT

La nécessité d'un cadre de gouvernance clair.

Dans un attelage complexe associant un réseau professionnel initiateur, plusieurs institutions académiques partenaires et une animation dédiée, les frontières de responsabilité sont floues. Qui est responsable de quoi ? Qui décide de quoi ? Cette confusion peut générer des blocages, des redondances ou au contraire des vides de pilotage. La formalisation d'un cadre de gouvernance, définissant composition, rôles et procédures, devient nécessaire. C'est cette formalisation que permet, en 2020, la (ré)affirmation par le Réseau FAR de son rôle de commanditaire, la signature, toujours en 2020, d'une convention-cadre entre les différents établissements, la définition, en 2021, d'un organigramme distinguant les différentes instances, leur rôle et leur composition.

Ces différents éléments ont clairement permis d'avancer. En phase de mise en œuvre, certains pour-

raient être réactualisés pour accompagner l'institutionnalisation.

3.1.2 MAQUETTE PEDAGOGIQUE : D'UNE LOGIQUE MODULAIRE TECHNIQUE (2019) A UNE LOGIQUE INTEGREE (2023)

L'élaboration de la maquette pédagogique a cristallisé les difficultés de la construction d'une formation interdisciplinaire, hybride, professionnalisante par des partenaires académiques internationaux. La comparaison entre la première maquette discutée au premier atelier de Saly en février 2019 et la maquette datée de 2023 permet de mesurer le chemin parcouru. La maquette 2023 conserve l'architecture générale mais réorganise les contenus et renomme les UE et EC. Chaque EC est défini par des objectifs généraux et objectifs spécifiques alignés sur les compétences attendues. Elle témoigne d'un renforcement de l'approche systémique (et politique), de la posture réflexive, du pilotage systémique des dispositifs de formation, des dynamiques d'accompagnement et de l'intégration des outils numériques.

Le défi aujourd'hui serait d'aller vers une modularisation par compétences permettant une évolution vers une formation en blocs de compétences réalisable sur plusieurs années et pour laquelle, des validations d'acquis de l'expérience seraient possibles.



ENSEIGNEMENT

La maquette pédagogique est le miroir de la compréhension qu'ont les partenaires de la formation à construire.

Dans le cas du MIFAR, le choix a été fait d'entrer immédiatement dans le concret – celui de la maquette – plutôt que de commencer par une compréhension collective des finalités, des compétences cibles et l'éla-

boration d'un langage commun. Ce parti pris a eu des effets contrastés : il a permis d'engager rapidement des échanges tangibles et productifs autour d'un objet partagé, mais il a aussi révélé, au fil du travail, des divergences dans les représentations, les priorités et les approches pédagogiques. L'équipe s'est centrée d'abord sur les contenus avant de reconnaître la nécessité d'une réflexion plus systémique sur les compétences et les postures professionnelles visées. L'évolution de la maquette entre 2019 et 2023 témoigne précisément de ce cheminement : d'une entrée pragmatique et disciplinaire vers une compréhension plus intégrée, réflexive et orientée vers les compétences.

La gestion de ces centralités successives et la maturation pédagogique ont été facilitées par trois facteurs déterminants : le maintien du cap de départ, les valeurs partagées et la coordination.

3.2 FACTEURS DETERMINANTS DE LA PROGRESSION

3.2.1 GARDER LE CAP

Dès les premières réflexions, des critères avaient été spécifiés pour ce master : devant former des « acteurs de changement », capables de réflexivité sur leurs pratiques, il devait être interdisciplinaire et professionnalisant. A plusieurs reprises, les difficultés conceptuelles ou opérationnelles rencontrées ont pu interroger la possibilité d'y répondre. Les personnes comme le projet (au sens d'acteur collectif) ont démontré leur capacité à garder le cap (la « ligne rouge » de ces critères incontournables), tout en sachant renoncer, provisoirement ou définitivement, à certaines ambitions (ex. interdisciplinarité incontournable car inséparable de l'idée de départ vs renoncement provisoire à l'ambition de co-diplomation).

“NE PAS PERVERTIR”

L'IDÉE DE DÉPART

Jérôme THONNAT – SupAgro Montpellier
– 30 septembre 2025

Si le Réseau FAR a été souple dans la démarche choisie pour aboutir à la maquette, il a été ferme sur la commande, notamment le fait que le master devait former à des compétences interdisciplinaires obligeant chacun à s'articuler avec les autres.

3.2.2 DES VALEURS PARTAGEES

Au sein de l'équipe pédagogique se dégagent des valeurs partagées qui ont été un moteur de l'avancement malgré les difficultés rencontrées. Ces valeurs se déclinent en :

- Un état d'esprit commun se manifestant dans la capacité à écouter, dialoguer et rechercher des consensus ; dans la capacité à s'ouvrir à d'autres manières de penser et de faire ;
- Une culture de l'amélioration continue ;
- L'envie de réussir des personnes impliquées, quelles que soient leurs motivations (personnelles et/ou institutionnelles), qui permet de rechercher à transcender les divergences pour construire du commun, et ce malgré des emplois du temps déjà chargés pour toutes et tous ;
- La responsabilisation des personnes impliquées, personne ne voulant être responsable de l'échec.

3.2.3 UNE COORDINATION RIGOUREUSE

Cette coordination rigoureuse a été maintes fois relevée. Elle se décline en :

- Une ressource humaine dédiée à l'animation aux compétences relationnelles, de gestion de projet et d'ingénierie de formation reconnues ; cette personne a apporté méthode et outils permettant aux membres de l'équipe pédagogique et de la gouvernance du Réseau FAR de se concentrer sur leurs missions respectives ;



- Des ateliers d'équipe réguliers et en présentiel, véritables lieux de régulation et de co-construction permettant des avancées collectives majeures ;
- La formalisation des acquis au travers de procédures, de guides et de conventions.



4.

« JUSQU'OU ALLER ? » : LES DÉFIS ACTUELS



4. « JUSQU'OU ALLER ? » : LES DEFIS ACTUELS

4.1 APPROCHE PAR COMPETENCES ET SUJETS EN TENSION

4.1.1 APC & SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Comme mentionné dans les enjeux « Mettre à l'épreuve les choix pédagogiques » et « Trouver des équilibres », il demeure un questionnement sur ce qui fait réellement situation d'apprentissage dans une formation professionnalisante, axée sur les compétences à acquérir ou renforcer chez des adultes en activité. Cette interrogation se pose avec une acuité particulière dans le choix des sujets de mémoire.

La pédagogie professionnalisante et intégrative invite, en principe, à partir des situations de travail pour en extraire les savoirs nécessaires et développer les compétences. Elle met l'accent sur l'analyse des pratiques et la réflexivité par l'expérience. Pour des professionnels en activité, il paraît pertinent de s'appuyer sur les problématiques rencontrées dans le cadre de leur activité pour servir de situations d'apprentissage, d'autant que la formation est exigeante en temps et qu'ils ont des besoins immédiats de montée en compétences. Le modèle se rapprocherait de celui de la formation-action, où apprendre et agir se nourrissent mutuellement. Cependant, cette logique n'est pas si simple à mettre en œuvre, en particulier, dans le cadre d'une formation à distance.

La mobilisation des situations d'emploi suppose pour les enseignants-chercheurs d'avoir accès à ces situations et de construire des relations avec les employeurs pour construire ces situations d'apprentissage. Or, les étudiants du master exercent dans des milieux très variés — établissements d'enseignement technique, ministères, chambres d'agriculture, ONG, etc. — avec des missions et des attentes très différentes. Cette diversité rend difficile la conception d'activités ou d'enseignements véritablement communs. Par ailleurs, la mobilisation de la situation d'emploi comme situation

d'apprentissage (ou objet de mémoire) n'est pas possible ou n'est pas souhaitable pour tous les étudiants. Enfin, il s'agirait d'un investissement supplémentaire important pour les membres de l'équipe pédagogique. Pourtant, il convient de trouver un modèle qui permette l'acquisition des compétences tout en respectant les exigences académiques et les contraintes des enseignants comme des étudiants.

En résumé, la tension entre exigences académiques (production d'un mémoire, certification des acquis) et logiques professionnelles (ancrage dans l'action, utilité immédiate) est structurante et doit être explicitement arbitrée.

4.1.2 APC & FOAD

Dans une approche par compétences, la pédagogie à distance ajoute une complexité. Les enseignants ont fait le pas vers le distanciel. Pour autant, et malgré les progrès réalisés, on trouve toujours les traces d'une transposition du présentiel (multiplication et longueur des réunions synchrones, accumulation de lectures et de travaux). Les étudiants, souvent déstabilisés par la charge cognitive, recherchent les moments synchrones qui leur permettent de poser des repères. Ils en font un espace de clarification et de priorisation qui leur permet de s'organiser.

Cette logique montre aujourd'hui ses limites. Cependant, penser la pédagogie à distance demande du temps, de la créativité, des compétences nouvelles, et beaucoup n'ont tout simplement pas la possibilité de s'y investir autant qu'ils le voudraient. D'où une tension très concrète : jusqu'ou aller dans la transformation des pratiques pédagogiques ? Comment avancer vers une pédagogie plus active et plus cohérente avec l'approche par compétences, sans alourdir encore la charge de travail des enseignants ?

4.1.3 APC & EVALUATION PAR COMPETENCES

Adopter une approche par compétences suppose, en toute logique, de pouvoir évaluer ces compétences. Dans le dispositif actuel, l'évaluation reste majoritairement structurée autour des activités, donnant lieu à des notes par unité d'enseignement et à un mémoire final. Si ce cadre répond aux exigences académiques classiques, il ne traduit pas encore pleinement la logique d'une évaluation centrée sur les compétences effectivement acquises.

En 2025, les enseignants se sont pleinement attelés à ce chantier. Évaluer des compétences implique une vision partagée de ce que recouvre chacune d'elles, la définition d'indicateurs observables, et des outils communs d'appréciation — autant d'éléments complexes à construire dans une formation pluridisciplinaire, faisant intervenir des enseignants aux référentiels et aux cultures d'évaluation différents. À cela s'ajoute l'impossibilité d'une observation directe des pratiques. Le défi est donc d'avancer vers une évaluation qui soit à la fois fidèle à l'esprit de l'approche par compétences et réaliste dans le cadre universitaire.



4.2 MODELE ECONOMIQUE

La conception et la mise en œuvre du MIFAR ont été rendues possibles par le soutien technique et financier de l'Agence Française de Développement (AFD) et par la non-comptabilisation du temps consacré par les membres de l'équipe pédagogique à la production de la formation.

Le financement de l'AFD couvre les frais de coordination du Réseau FAR, les frais d'organisation des ateliers présentiels de l'équipe pédagogique, les frais de formation de vingt personnes (les autres étudiants mobilisent d'autres financements), la charge pédagogique et administrative de la formation et la réalisation du stage présentiel de début de formation. Les étudiants paient des droits d'inscription.

L'évolution prévisible du soutien de l'AFD interroge plus particulièrement la capacité du Réseau FAR à maintenir le financement des frais de formation et du stage présentiel.

La construction d'un modèle économique viable est un défi qui dépasse l'institutionnalisation, étant entendu que la mise en œuvre du MIFAR ne serait pas financée par les institutions partenaires. Les employeurs pourraient jouer un rôle dans le financement des frais de formation de leurs collaborateurs. Cependant, la place des employeurs dans la formation n'est pas encore clarifiée. Un financement par les employeurs pourrait se traduire par une pression supplémentaire pour les étudiants et par des exigences quant aux contenus et/ou au déroulé de la formation.

Le stage présentiel, devenu structurant pour tout le reste de la formation, est l'activité la plus coûteuse. Son maintien est conditionné à l'identification des moyens de son financement. A défaut, il conviendrait de repenser les modalités de la formation et donc sa logique pédagogique.

“STAGE PRÉSIDENTIEL”

Christophe LESUEUR – Institut Agro Montpellier
– 3 septembre 2025

STAGE «PRÉSIDENTIEL»



STAGE «PRÉSENTIEL»

4.3 L'ACCOMPAGNEMENT POST-FORMATION

A l'origine du master, il y a l'idée de créer une génération de cadres engagés, susceptibles de susciter et d'accompagner les transformations des mondes ruraux, au-delà même des fonctions qu'ils occupent. Dans cette optique, le projet de master ne s'arrête pas à la délivrance de la formation et de diplômes. Les diplômés sont invités à s'engager à différents niveaux. Si les critères de sélection initiaux et l'implication des réseaux régionaux FAR dans la formation contribuent à créer des passerelles entre les étudiants et les acteurs de la FAR, se pose la question d'un accompagnement des étudiants après la formation pour faciliter leur intégration dans des dynamiques régionales, leur mise en réseau et l'atteinte d'une masse critique nécessaire aux changements.

Le principal financeur du master soutient l'idée que les personnes ayant suivi la formation puissent rejoindre les pools d'experts des réseaux FAR et contribuer, par exemple, à l'instruction de projets AFD. De même, il rappelle l'intérêt de valoriser les travaux produits par les étudiants sous-réserve de les vulgariser. Enfin, la formation doit contribuer à l'évolution professionnelle et l'obtention de postes à responsabilités dans lesquels ils pourront faire levier. De leur côté, certains employeurs expriment le souhait d'un accompagnement post-formation visant l'implémentation des compétences acquises au sein de la structure employeuse et auprès des collègues. D'ores et déjà, les étudiants maintiennent des liens après la formation, que ce soit avec le Réseau FAR et les réseaux régionaux ou entre eux.

Le recentrage du Réseau FAR sur des fonctions de gestion de projet et de pilotage pourrait lui offrir l'opportunité de se concentrer sur cet accompagnement post-formation que ce soit pour l'inclusion des diplômés dans les dynamiques régionales, pour l'accompagnement à la mise en œuvre et/ou pour la création de réseaux d'anciens. Cette évolution est donc conditionnée par la stabilisation et la pérennisation du master.

CONCLUSION : QU'EST-CE QUE CETTE EXPERIENCE NOUS RACONTE DE L'INNOVATION EN FORMATION ?

En septembre 2025, la 4ème promotion MIFAR a effectué sa rentrée. Après près de 10 ans à construire et mettre en œuvre ce master, les équipes se mobilisent pour assurer sa pérennisation et ouvrir une nouvelle page, avec les étudiants des différentes promotions. Au-delà du MIFAR lui-même, cette expérience de conception et de mise en œuvre d'un master international, interdisciplinaire, professionnalisant et hybride nous enseigne sur l'innovation en formation.

L'innovation est un processus collectif et collaboratif.

Le MIFAR s'est construit sur l'ouverture à d'autres référentiels et façons de faire, l'échange et la co-conception.

L'innovation est expérimentale et itérative. L'amélioration continue, s'appuyant sur les évaluations des différentes parties-prenantes (enseignants comme étudiants), est au cœur du processus. Des solutions ont émergé au fil de l'eau, des essais-erreurs, qui n'auraient peut-être pas vu le jour sans cette acceptation tacite de ne pas avoir les réponses à tout, tout de suite.

L'innovation est centrée sur l'apprenant. Le master MIFAR met l'accent sur les compétences professionnelles attendues chez l'ingénieur en formation agricole et rurale et la réflexivité sur les pratiques. En cela, il place l'étudiant dans un rôle actif : l'étudiant

est acteur de son apprentissage. Ce déplacement de l'enseignant vers l'apprenant a d'ailleurs pu surprendre certains apprenants en début de formation mais est rétrospectivement particulièrement apprécié par eux.

L'innovation est un état d'esprit et s'appuie sur des valeurs partagées.

Nous l'avons souligné à plusieurs reprises, sans cette ouverture aux autres et à d'autres pratiques ou raisonnements, le master n'aurait sans doute pas vu le jour.

