



HAL
open science

Chapitre XIX. À la croisée des chemins. L'enseignement agricole et ses modèles en recomposition

Joachim Benet Rivière

► **To cite this version:**

Joachim Benet Rivière. Chapitre XIX. À la croisée des chemins. L'enseignement agricole et ses modèles en recomposition. Philippe Maubant; Edgar Leblanc. L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français, Champ social éditions, p. 315-331, 2022, Formation des adultes et professionnalisation, 979-10-346-0701-3. halshs-04294047

HAL Id: halshs-04294047

<https://shs.hal.science/halshs-04294047v1>

Submitted on 4 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Chapitre XIX. À la croisée des chemins. L'enseignement agricole et ses modèles en recomposition

Joachim Benet Rivière

DANS **FORMATION DES ADULTES ET PROFESSIONNALISATION** 2022, PAGES 315 À 331
ÉDITIONS **CHAMP SOCIAL**

ISBN 9791034607013

DOI 10.3917/chaso.mauba.2022.01.0315

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/l-invention-des-idees--9791034607013-page-315.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Champ social.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Chapitre XIX

À la croisée des chemins L'enseignement agricole et ses modèles en recomposition

Joachim BENET RIVIÈRE

Chercheur associé au Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines (GRESKO), Université de Poitiers, France

Joachim Benet Rivière est docteur en sociologie et enseignant-chercheur associé au laboratoire GRESKO de l'université de Poitiers. Il a soutenu une thèse en 2016 sous la direction de Marlaine Couault sur les carrières et les représentations des fonctions des moniteurs et des monitrices des maisons familiales rurales dans une perspective sociohistorique. Il a notamment co-dirigé un dossier sur l'enseignement agricole avec Gilles Moreau dans la revue *Formation Emploi du Céreq* en 2020 (*L'enseignement agricole, un chantier d'avenir, Formation Emploi*, n° 151). Il travaille actuellement sur les changements de pratiques des enseignants en agronomie en lycée agricole et sur leur rôle dans la transition agroécologique.

- 315

INTRODUCTION

L'enseignement agricole est aujourd'hui confronté à une remise en cause des modèles pédagogiques et professionnels qu'il a contribué à ériger depuis la création de ses structures contemporaines en 1960. Ce second système d'enseignement avait été organisé dans le cadre de la politique de modernisation de l'agriculture pour assurer

une double fonction, celle du développement de l'agriculture en renouvellement la main-d'œuvre agricole tout en assurant un rôle de reconversion et de salarisation des enfants d'agriculteurs laissés de côté par la mécanisation (Cardi, 2004). S'ouvrant progressivement à d'autres secteurs professionnels, les fonctions de l'enseignement agricole se sont complexifiées en raison d'une plus grande porosité avec d'autres mondes du travail que l'agriculture et également d'une plus grande sensibilité à l'égard des débats contemporains. Avec l'élargissement de son offre de formation et les évolutions de l'agriculture, plus ouverte sur le monde extérieur, l'enseignement agricole est devenu de plus en plus « perméable » au reste de la société. Il est contraint de s'adapter aux nouvelles attentes de la société en matière de consommation, de services et de reconnaissance des individus. La période actuelle est marquée par l'émergence des préoccupations environnementales et par le développement du numérique qui contribuent à renouveler les approches pédagogiques et les référentiels de formation. Comment l'enseignement agricole répond-il à ses enjeux et à ses nouvelles exigences sans pour autant renier ses spécificités ? Ce chapitre propose d'examiner les questions les plus vives de l'enseignement agricole technique qui font l'objet de plans d'actions et d'expérimentations du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation en réponse à ces nouvelles préoccupations. Il s'agit de comprendre comment les modèles de l'enseignement agricole se retrouvent déstabilisés et en même temps de discuter des réponses apportées par le ministère et par les acteurs de ce second système scolaire.

PRODUIRE AUTREMENT : L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FACE À LA QUESTION ÉCOLOGIQUE

L'enseignement agricole fait face à une nouvelle injonction, celle de produire autrement, qui vient remettre en question le modèle dominant de l'agriculture productiviste qu'il a pourtant soutenue depuis la Loi d'orientation agricole de 1960. En effet, les politiques publiques demandent aux professionnels de modifier leurs pratiques pour aller dans le sens d'une réduction des produits phytosanitaires. Alors que cet usage était communément admis par les agriculteurs dans la mesure où il permettait d'augmenter les rendements en combattant les maladies, il est largement remis en question par l'émergence des problématiques environnementales dans le débat public auxquelles tentent de répondre les politiques publiques inci-

tatives, depuis les années 1980, en faveur de la baisse des intrants chimiques.

La question de l'environnement a toujours occupé une place importante dans l'enseignement agricole public depuis sa création. L'éducation à l'environnement et le développement des sciences de l'environnement ont permis d'introduire des notions d'écologie dans les programmes scolaires et ont contribué à la mise en place de centres d'expérimentation pédagogique basés sur l'étude du milieu environnemental. En 1990, la réforme du BPREA (brevet professionnel responsable d'exploitation agricole) introduit la notion de « respect de l'environnement » (Morin, Minaud, 2015). Né en 1996, le réseau REEDD (réseau éducation à l'environnement pour un développement durable) a permis de développer des actions de sensibilisation auprès des publics des lycées agricoles à travers la mise en œuvre de projets d'établissements orientés vers le développement durable (Aublin, 2008). Mais, la profession agricole est confrontée, depuis les années 2000, à des demandes beaucoup plus fortes émanant des politiques publiques. Ces nouvelles exigences conduisent à la mise en place de plans par le ministère de l'Agriculture dédiés aux approches portées par l'agriculture biologique. Le ministère de l'Agriculture a confié à l'enseignement agricole la tâche de sensibiliser les nouveaux entrants dans la profession à des pratiques alternatives qui vont dans le sens de la transition agroécologique. Avec le plan Ecophyto 1, lancé en 2009, à la suite du Grenelle de l'Environnement, les établissements d'enseignement agricole sont soumis à cette injonction à travers la mise en œuvre de modules d'enseignement obligatoires consacrés à de nouvelles pratiques agrobiologiques d'une part et *via* les exploitations agricoles des établissements scolaires désormais tournées vers des productions biologiques d'autre part. Ces exploitations, qui constituent le support des enseignements techniques dans les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA), sont présentées, par le ministère de l'Agriculture, comme des modèles à suivre pour les nouveaux entrants dans l'agriculture. La progression du nombre d'exploitations agricoles ou ateliers pédagogiques qui ont certifié des activités en agriculture biologique depuis les années 1990 est un indice marquant de cette généralisation de l'introduction de l'agriculture biologique dans l'enseignement agricole (Morin, Minaud, 2015).

En 2015, la Loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt renforce cette politique en lançant le programme d'actions « enseigner à produire autrement » et annonce la poursuite de la rénovation des programmes des enseignements agricoles, notamment les baccalauréats professionnels et les brevets de technicien appliqués en 2016. L'accompagnement des agriculteurs dans cette transition a été, par la suite, renforcé avec le plan Ecophyto 2 en 2018 instaurant des objectifs quantitatifs, interdisant notamment certains produits à l'échelle nationale et finançant la recherche d'alternatives aux intrants chimiques. L'agriculture biologique est désormais abordée dans la plupart des dispositifs de formation.

Les apprenants ont donc, à la fin de la formation, une base minimale sur le sujet. Avec la rénovation des référentiels des diplômes intégrant l'agroécologie, les personnels de formation sont de plus en plus en demande de formations continues sur ce thème (Morin, Minaud, 2015).

Toutefois, les dernières recherches menées sur les publics des formations de l'enseignement agricole n'affichent pas un véritable engouement de leur part pour l'agroécologie. En effet, les enquêtes menées sur la réception de ces dispositifs montrent que les apprenants en formation initiale n'accueillent pas favorablement l'approche agroécologique. Cet accueil dépend en grande partie de l'origine sociale des apprenants. En effet, l'enquête de Marie David auprès de deux promotions formées dans le bac professionnel CGEA SDC (conduite et gestion de l'exploitation agricole – conduite de systèmes à dominante cultures) montre que les apprenants adhèrent majoritairement au modèle conventionnel (David, 2019). Les autres modèles, comme celui de l'agriculture biologique, sont particulièrement rejetés par les apprenants, à l'exception des apprenants qui ne sont pas issus du milieu agricole. Si une partie des apprenants sont en mesure d'adopter un raisonnement agronomique intégrant des alternatives au levier chimique, ils écartent ce raisonnement en fin de formation. L'absence de raisonnement en faveur de l'agriculture biologique s'explique parce que les apprenants sont confrontés, sur leur terrain professionnel et dans leur famille, au modèle de référence de l'agriculture conventionnelle dans lequel s'inscrivent les exploitations de référence des apprenants. Dans les formations initiales, les nouveaux référentiels de diplôme orientés vers une approche plus diversifiée des méthodes de production, remettant en question l'usage excessif des intrants chimiques, approche qui se trouve en

contradiction avec une large partie des modèles développés par les professionnels dans les exploitations agricoles qui accueillent les apprenants en stage et les apprentis (Métral et al., 2016). Les apprenants interrogés doutent de l'efficacité de l'agroécologie du point de vue des rendements agricoles. Ce doute, sur la validité des techniques et des méthodes, renvoie à une position réticente des apprenants et de leur famille vis-à-vis des injonctions politiques en matière de protection de l'environnement. L'enquête conduite par Marie David (2019) montre finalement que la formation agricole ne peut pas, à elle seule, contribuer au changement des pratiques professionnelles, sans un engagement des professionnels de terrain et une remise en question du modèle conventionnel par ces professionnels. Les expériences de formation en dehors des dispositifs et des situations de formation sont donc toutes aussi cruciales dans la construction des compétences professionnelles des agriculteurs. Une enquête réalisée par Guillaume Christen (2017) va dans le même sens. La réception de ces dispositifs en faveur de la réduction des intrants chimiques est très relative chez les apprenants en baccalauréat agricole, pour ceux qui ont des parents agriculteurs. En effet, les apprenants d'origine non agricole sont plus disposés à développer des approches de type agrobiologique.

- 319

Nos travaux montrent cependant que l'intérêt pour les pratiques agricoles plus respectueuses de l'environnement peut être réel et que la motivation pour développer des méthodes agricoles plus diversifiées est plus forte dans les formations continues spécialisées dans l'agriculture biologique, notamment chez les adultes que nous avons interrogés en 2018 et qui sont formés au maraîchage biologique dans le cadre d'une certification professionnelle proposée par un centre de formation professionnelle et promotionnelle agricole (CFPPA). En reconversion professionnelle, les jeunes adultes interrogés venant d'acquiescer cette certification, sont d'anciens habitants de grandes zones urbaines ayant décidé de s'engager dans un changement global de mode de vie.

Majoritairement d'origine non agricole, ces jeunes adultes disposent néanmoins d'expériences dans le travail agricole (par l'intermédiaire d'un grand-père agriculteur par exemple ou *via* l'expérience du *woofing* qui permet d'expérimenter le travail dans l'agriculture biologique à l'étranger). Ces expériences les ont préparés à s'engager dans un projet de reconversion, recherchant ainsi à donner un sens différent à leur vie à partir d'un projet de création d'une ferme bio-

logique. Les apprenants engagés dans ce type dispositif sont prêts à développer des pratiques plus alternatives dans la mesure où la critique du modèle d'agriculture conventionnelle constitue une des sources de leur engagement dans la formation.

LES INÉGALITÉS DE GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Historiquement, l'enseignement agricole est caractérisé par une séparation historique très nette entre les sexes, marquée par une exclusion quasi-totale des filles et des femmes des formations agricoles techniques (Caniou, 1981). Cette séparation entre les sexes dans les dispositifs de formation de l'enseignement agricole s'est longtemps appuyée sur l'idéologie de la complémentarité entre les sexes. Depuis l'après-guerre, l'absence de reconnaissance professionnelle des femmes dans le milieu agricole a provoqué leur départ massif de l'agriculture, provoquant une montée du célibat agricole masculin (Barthez, 1982). L'enseignement agricole a accompagné cette exclusion des femmes en les formant à occuper des emplois non agricoles, dans le domaine des services en particulier, ce qui correspondait aux aspirations des femmes à la recherche d'un emploi salarié (Barthez, 1982).

Alors qu'il a pendant longtemps été cet outil pour exclure les femmes de l'agriculture, l'enseignement agricole est aujourd'hui confronté à l'exigence totalement inverse, celle de l'égalité entre les sexes *via* la contestation des barrières d'accès des filles aux dispositifs de formation et aux emplois traditionnellement masculins auxquels ils préparent. Les situations de faible présence des filles dans certaines formations de l'enseignement agricole (les formations agricoles techniques notamment) sont désormais perçues comme des indices de l'inégalité entre les sexes. Les travaux de recherche montrent que l'enseignement agricole continue de véhiculer, par le biais des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage professionnel, des rôles fortement différenciés qu'il tente d'attribuer aux deux sexes, contribuant ainsi au maintien de la division sexuelle du travail agricole et rural (Dahache, 2012). Les filles rencontrent des obstacles à leur intégration dans les secteurs de formation investis majoritairement par les garçons (allant de l'auto-censure aux discriminations sexistes au moment de la recherche d'un maître de stage). Les représentations des personnels enseignants et des professionnels en entre-

prise véhiculent également des stéréotypes de genre (la faiblesse supposée des filles sur le plan physique en particulier). Les processus de recrutement (qui mettent en doute leur capacité future à gérer de front vie familiale et vie professionnelle) contribuent à dissuader les filles qui souhaitent s'engager dans les filières dites masculines, allant ainsi à l'encontre de leurs propres aspirations (Dahache, 2013). La part des filles dans l'enseignement agricole a pourtant nettement progressé puisqu'elles sont devenues majoritaires : les effectifs féminins sont ainsi passés de 39 % en 1990 à 52 % en 2010. Bien qu'elles représentent encore 46 % des effectifs d'apprenants de l'enseignement agricole en 2019, leur répartition est loin d'être égale selon les secteurs de formation. Le rapport du Sénat Femmes et agricultures : pour l'égalité des territoires de 2017 parle d'une « mixité nuancée » en mettant l'accent sur la spécialisation des filles dans la filière des services (plus des 80 % des effectifs de cette filière sont des filles), majoritairement formées dans les organismes privés dont les maisons familiales rurales et les établissements catholiques dépendants du CNEAP.

Le rapport note également l'existence de bastions masculins, en particulier dans le secteur de la production agricole et les agroéquipements. Face à ce constat déjà ancien (Caniou, 1981), l'enseignement agricole a voulu réagir en se dotant de plans d'action pour promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons depuis le début des années 2000. Ces plans ont pour but que chaque établissement s'engage dans une politique active en matière d'éducation à l'égalité entre les sexes. Depuis 2002, des actions de sensibilisation des équipes pédagogiques et des apprenants sont donc menées au sein des établissements de formation, portées par le réseau Insertion-Égalité de l'enseignement agricole. Ce réseau national a été mis en place grâce à la circulaire du 18 juillet 2001 et invite les directions régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF) à nommer une correspondante en charge de la question de l'égalité dans chaque région. Les actions visent à ouvrir davantage certaines filières de l'enseignement agricole en agissant sur les logiques d'orientation des apprenants, en encourageant la diversification des choix d'orientation et en montrant que les femmes peuvent réussir professionnellement dans les secteurs professionnels masculins. Centrés en partie sur les formations agricoles de l'enseignement agricole, ces plans visent surtout à élargir les choix d'orientation des filles, plus particulièrement dans les domaines de l'agro-alimentaire et l'agroéquipement, qui

sont des secteurs professionnels peu féminisés mais réputés comme des secteurs pourvoyeurs d'emplois. Le programme FILAGRI qui s'adresse aux filles minoritaires dans les formations « masculines » a pour objectif de les accompagner dans la découverte des activités professionnelles permettant de favoriser leur insertion professionnelle future en réduisant les logiques d'autocensure des filles qui sont susceptibles d'écarter certains projets professionnels en raison des discriminations qu'elles pensent subir. Différentes actions sont mises en œuvre comme des temps d'échange avec les filles et les garçons sur les enjeux de l'insertion des filles minoritaires, des ateliers d'expression théâtrale pour pallier le manque supposé de confiance en soi des filles et des actions d'accompagnement des filles dans le milieu professionnel. L'idée est donc de favoriser la motivation des filles qui pourraient s'auto-exclure de voies professionnelles porteuses dans l'agriculture, ce qui serait l'une des sources principales du déséquilibre entre les sexes dans ce secteur. L'auteure d'un rapport sur ce programme montre que le poids des représentations genrées est particulièrement puissant, à tel point qu'elle peine à dégager les effets réels du programme FILAGRI sur les aspirations professionnelles des filles en formation (Dahache, 2013). Par ailleurs, la faible mixité des formations est pensée, dans ces dispositifs en faveur de l'égalité entre les sexes, à travers les aspirations des filles et non les expériences de garçons. En conséquence, les garçons se sentent moins concernés par ces dispositifs. L'absence de motivation des garçons à s'engager dans la filière des services n'est pas questionnée alors que la forte féminisation de cette filière peut également être interprétée comme le résultat d'une désertion par les garçons. Orientées vers une conception de l'égalité en termes de rattrapage des filles dans les filières masculines de l'enseignement agricole, les mesures mises en œuvre ne parviennent pas à valoriser les expériences de formation de la majorité des filles, formées dans la filière des services, ce qui contribue à invisibiliser leurs problématiques.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FACE À LA BAISSÉ DE SON ATTRACTIVITÉ

Une autre question majeure se pose actuellement pour l'enseignement agricole, il fait face à une perte importante de ses effectifs, en particulier des filles au sein de ses structures privées. Les effectifs globaux des dispositifs de formation initiale de l'enseignement agri-

cole ont, en effet, connu une diminution de près de 9 % entre 2012 et 2018. Un récent rapport du Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux publié en 2020 et intitulé L'orientation des élèves vers l'enseignement agricole et son attractivité juge cette évolution préoccupante en pointant du doigt la filière des services aux personnes qui a été particulièrement impactée par cette baisse significative (-27 % des effectifs dans les formations initiales des services entre 2012 et 2018). Or, depuis trois décennies, le secteur des services avait été le principal moteur de la croissance des effectifs de l'enseignement agricole, devenant même le secteur de formation dominant de l'enseignement agricole. Dans les années 2010, il scolarise un tiers des effectifs d'apprenants et prépare essentiellement des filles aux métiers de l'intervention sociale et féminine, d'aide-soignante et d'auxiliaire de vie sociale et aux emplois destinés à l'accompagnement des personnes dépendantes (malades, âgées et handicapées). Dans la continuité historique des formations ménagères, ce secteur s'est logiquement développé dans les structures privées de l'enseignement agricole (Benet Rivière, 2016).

Au fil du temps, le poids considérable occupé par ce secteur a provoqué une dépendance de l'enseignement agricole à l'égard des politiques publiques dans le champ des personnes âgées et de la dépendance. En effet, l'essor des formations de services dans l'enseignement agricole a d'abord bénéficié de mesures visant à professionnaliser les emplois dans ce secteur. Face au vieillissement des populations, des politiques publiques ont également été mises en œuvre pour créer de nouvelles formes d'accompagnement à domicile pour les personnes âgées, donnant lieu notamment à l'allocation personnalisée d'autonomie (APA) en 2002 et le chèque emploi service universel (CESU) en 2005. Dans un contexte de remise en question du secteur d'accueil traditionnel (les EHPAD), l'État a aussi délégué la prise en charge des publics en situation de dépendance à des réseaux associatifs, notamment l'union nationale de l'aide à domicile en milieu rural (ADMR). Avec le vieillissement de la population en milieu rural, le secteur de formation des services avait donc trouvé des perspectives d'emploi nouvelles. Mais si la délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (DATAR) considère que ce développement de ces emplois de services a contribué à la croissance de l'emploi rural et qui est venu compenser en partie la chute de l'emploi agricole, force est de constater que c'est dans ce secteur que les taux d'insertion profes-

sionnelle sont les plus faibles parmi ceux de l'enseignement agricole quatre années après l'obtention du diplôme. L'évolution des politiques publiques et les nouvelles modalités de rationalisation des activités d'accueil, en particulier en EHPAD, ont abouti à une dégradation des conditions de travail des salariées. Les travaux montrent, en effet, que ses dix dernières années sont marquées par des politiques budgétaires de plus en plus restrictives provoquant une rationalisation en profondeur des activités à travers la mise en œuvre d'outils de suivi et de contrôle de l'activité des salariées (Dussuet, Nirello, Puissant, 2017). Ces restrictions budgétaires et la recherche d'une standardisation plus poussée des activités provoquent une augmentation de la charge de travail au sein des organisations. Le travail, souvent réalisé en situation de sous-effectif, alimente une augmentation des cadences. Une pression nouvelle est exercée, *via* l'instauration d'outils, qui se manifeste par l'obligation de réaliser de nouvelles tâches. Ce processus alimente le sentiment de « mal faire son travail » et implique de mettre de côté la dimension relationnelle de ses activités qui est pourtant reconnue comme essentielle dans la formation. On peut penser que la faible attractivité de ces emplois renforcée par ces évolutions se reporte sur les formations de services aux personnes de l'enseignement agricole dans la mesure où ces évolutions du travail ont contribué à affaiblir la motivation des apprenantes à s'engager dans ces formations. Les sources de la motivation pour ce type de cursus se trouvent souvent dans la proximité entretenue, au sein de la sphère familiale, avec des professionnelles travaillant dans le secteur des services (Benet Rivière, 2016).

Une autre explication peut être apportée pour comprendre cette perte soudaine de l'attractivité de l'enseignement agricole. Elle pourrait résulter de l'harmonisation des cursus de l'enseignement agricole sur ceux du ministère de l'Éducation nationale, avec la récente généralisation du baccalauréat professionnel. En effet, cette harmonisation a probablement renforcé la concurrence qui existait déjà entre les dispositifs de formation dans le secteur des services rattachés au ministère de l'Agriculture avec l'offre proposée par le ministère de l'Éducation nationale. L'enseignement agricole souffre de cette concurrence uniquement dans le secteur des services dans la mesure où les autres secteurs de formation qu'ils proposent n'ont pas d'équivalent dans l'offre de l'Éducation nationale. La comparaison entre les deux diplômes centraux de cette filière, le baccalauréat professionnel accompagnement, soins et services à la personne (ASSP) du

ministère de l'Éducation nationale et le baccalauréat professionnel services aux personnes et aux territoires SAPAT du ministère de l'Agriculture en termes d'insertion professionnelle et de poursuite d'études se fait en défaveur de celui préparé dans l'enseignement agricole (par exemple, à l'issue du bac pro, certaines formations de BTS n'acceptent que les titulaires du bac pro ASSP). Le bac pro SAPAT avait été mis en place en 2011 dans le cadre général de la rénovation de la voie professionnelle (RVP), à la suite de la réforme du baccalauréat professionnel services en milieu rural (SMR) créé en 2006. En 2011, le ministère de l'Éducation nationale avait lui aussi créé son diplôme dans la même filière, le bac pro ASSP. Cette réforme a eu un effet direct que l'on pouvait craindre sur le recrutement des apprenants dans le bac pro SAPAT en provoquant un tarissement du nombre d'apprenants en provenance de la classe de première de l'Éducation nationale. Ainsi, la part des apprenants en 1^{re} professionnelle SAPAT venant de l'Éducation nationale a chuté, passant de 21 % en 2009 à 9 % en 2013, expliquant ainsi en partie la baisse des effectifs de la filière des services de l'enseignement agricole. On peut s'interroger sur la pertinence de garder ces deux diplômes, qui, malgré des intitulés différents, convergent vers les mêmes finalités. Le maintien du diplôme dans l'enseignement agricole avait été posé en 2011, mais en raison de la place dominante occupée par le secteur des services dans l'enseignement agricole, il n'a pas été envisagé de le supprimer. La dimension territoriale du SAPAT, qui n'a pas d'équivalent dans le bac pro ASSP, a servi à légitimer le maintien de la formation dans l'enseignement agricole.

Face à ce tarissement des effectifs de l'enseignement agricole, la réaction des proviseurs de LEGTA a consisté à faire évoluer la terminologie employée pour désigner les établissements de formation sous la tutelle du ministère de l'Agriculture. L'abandon du terme de lycée agricole pour d'autres dénominations (comme celles de « lycée nature » ou « campus du vivant ») a ainsi été une réponse, mais celle-ci ne semble que très partielle face à la crise de recrutement que traversent ces établissements. La baisse d'attractivité des établissements a été perçue par les proviseurs de LEGTA comme une conséquence de l'image négative de l'agriculture. Si ces établissements ne sont effectivement pas cantonnés au seul secteur de l'agriculture, la disparition du terme de lycée agricole ne peut être la seule réponse à cette baisse d'attractivité. La capacité de l'enseignement agricole à sortir d'une approche purement agricole peut être cependant une clé de compré-

hension des dynamiques du secteur des services. Néanmoins, les instances du ministère de l'Agriculture, comme le conseil national et les comités régionaux de l'enseignement agricole, de même que les commissions professionnelles consultatives (CPC) ne reflètent pas l'ensemble des secteurs professionnels auxquels l'enseignement agricole prépare. Le secteur des services, certes caractérisé par une certaine hétérogénéité, ne semble pas être suffisamment intégré dans ces instances et ne parvient donc pas à peser sur les choix réalisés. Longtemps considérés comme un secteur moteur de l'enseignement agricole, les services aux personnes posent aujourd'hui question, tant du point de vue des modes d'exercice des activités de travail que de l'offre de formation proposée.

LE DÉVELOPPEMENT DU NUMÉRIQUE : MISE EN QUESTION DE L'APPROCHE TERRITORIALE DES DISPOSITIFS DE FORMATION ?

326 -

Les établissements d'enseignement agricole, public comme privé, se sont, depuis longtemps, présentés comme des acteurs contribuant à la dynamique des territoires ruraux. L'enseignement agricole a toujours revendiqué cet attachement au territoire dans un but d'adaptation des formations aux spécificités locales de production, défendant la possibilité de marges de manœuvre et d'une autonomie locale tout en cherchant à préserver des orientations nationales. Dès la création des établissements d'enseignement agricole public, cette fonction de développement local est allouée aux établissements (Le Clanche, 2015). En effet, ceux-ci ne jouent pas seulement un rôle de formation initiale mais s'adressent plus largement à la profession, en développant des formations pour adultes, à travers l'ouverture d'actions de vulgarisation de progrès en agriculture. L'enseignement socioculturel, qui reste une autre spécificité majeure de l'enseignement agricole (qui s'est concrétisée par un statut spécifique pour les enseignants en enseignement socio-culturel en 1966), s'inscrit dans cette volonté d'ouverture des lycées aux milieux locaux et à leur participation à l'animation de ces milieux. L'autonomie laissée aux établissements, renforcée par la rénovation pédagogique conduite en 1984, permet la création de modules d'adaptation locale dans les programmes de formation, incitant à la mise en œuvre d'approches pluridisciplinaires. En effet, la Loi du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public donne aux établissements une mission d'animation rurale et de développement.

Avec l'expansion des politiques visant à décentraliser et déconcentrer les services de l'État, l'usage de la notion de territoire s'est ensuite largement répandu dans les programmes des modules de formation et a remplacé la notion de milieu. L'idée de cette démarche d'ingénierie est de favoriser des dynamiques territoriales d'apprentissage en créant un contexte incitant un ensemble d'acteurs à travailler ensemble sur un territoire donné. La réalisation d'un diagnostic de territoire est ainsi devenue un exercice central dans de nombreux dispositifs de formation de l'enseignement agricole. Ces dispositifs de formation ont cherché à mobiliser l'analyse territoriale en associant les partenaires extérieurs aux établissements de formation dans une démarche d'ingénierie de demande de formation. Les membres de la communauté éducative sont formés à cette démarche d'ingénierie impliquant des partenaires socio-économiques pour apprendre à mettre en œuvre des diagnostics territoriaux. Cette approche territoriale de la formation s'est développée au fil du temps, sous l'effet des politiques de décentralisation dans les années 2000 qui ont renforcé le pouvoir des régions sur les personnels et sur la gestion des services d'hébergement et de restauration (Detaille, Fernier, Nouvelot, 2015). Historiquement focalisé sur la production agricole, ce positionnement a ensuite permis à l'enseignement agricole d'affirmer sa singularité par rapport aux formations dispensées par l'Éducation nationale.

De nouvelles approches pédagogiques se sont développées dans l'enseignement agricole ne plaçant plus la question de l'ancrage territorial au cœur des dispositifs de formation. Ce renouvellement des pratiques pédagogiques est lié à l'expansion du numérique dans l'enseignement agricole.

Le plan d'action triennal pour le développement du numérique de l'enseignement agricole (2018-2020) explique que l'usage du numérique peut renforcer certaines pratiques comme celle de l'interdisciplinarité et permet de développer la différenciation pédagogique dans la conduite des parcours de formation. Renforcées par la Loi sur l'avenir de l'agriculture de 2015, ces nouvelles pratiques sont associées à la création d'outils numériques comme les *serious game*, les MOOC et les logiciels de visio-conférence qui conduisent à repenser la notion d'espace en raison de l'émergence de nouvelles communautés d'apprenants et de professionnels dépassant le cadre traditionnel de l'approche territoriale. Un des principaux enjeux auquel est confronté l'enseignement agricole est donc sa capacité à penser

l'articulation entre le développement numérique et l'ancrage territorial des établissements de formation sous la tutelle du ministère de l'Agriculture. Cette articulation ne fait pas l'objet d'une réflexion encore approfondie dans l'enseignement agricole alors qu'elle est susceptible de remettre en cause cette spécificité de l'enseignement agricole – l'ancrage territorial – et donc la légitimité de son existence dans le champ des formations professionnelles. Dans la continuité de leur fonction de développement et d'animation territoriale, les établissements de formation sont incités à développer leur rôle de centre de ressources au sein des territoires. Mais ce type d'actions n'a pas encore fait l'objet de travaux de recherche permettant d'en mesurer les résultats.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, UN LABORATOIRE PÉDAGOGIQUE EN PANNE ?

L'enseignement agricole a, depuis sa création, souvent été qualifié de laboratoire d'idées pédagogiques. Il a, en effet, développé de nombreuses innovations pédagogiques qui se sont répandues dans le reste des institutions éducatives. Ces innovations ont aussi servi de pistes de réflexion pour les politiques publiques pour réformer l'École et le métier d'enseignant. Dès les années 1970, des pratiques d'enseignement interdisciplinaires ont été expérimentées dans les établissements de formation (Bascle, Bouillier-Oudot, 1998). L'objectif de cette interdisciplinarité était de permettre aux apprenants de mieux comprendre leur environnement professionnel. Associée à une pédagogie par projet et à l'étude du milieu local, la logique interdisciplinaire a été renforcée par la rénovation des programmes de l'enseignement agricole qui démarre en 1985 avec celle du brevet de technicien agricole (BTA) qui prescrit des modules d'enseignement pluridisciplinaires. Présentés comme une alternative à un enseignement disciplinaire considéré comme étant cloisonné, ces modules interdisciplinaires ont intégré les nouvelles problématiques professionnelles et sociétales comme celle du développement durable qui a été un facteur majeur de l'évolution des référentiels de formation. Des séquences consacrées à l'éducation au développement durable au sens large du terme ont été mises en place dans les années 1990-2000. Les projets interdisciplinaires intègrent aussi la question alimentaire à travers les enjeux tels que la qualité des aliments, la santé alimentaire ou les organismes génétiquement modifiés. L'évolution

des thèmes autour desquels se structurent ces modules d'enseignement interdisciplinaires reflète les questions vives auxquelles l'enseignement agricole et ses publics, en tant que futurs professionnels et citoyens, sont sommés de répondre. D'autres approches et pratiques pédagogiques, comme celle du contrôle en cours de formation ou encore l'individualisation des parcours de formation ont été expérimentées en premier lieu dans l'enseignement agricole.

Mais les originalités des dispositifs de formation de l'enseignement agricole ne résident pas seulement dans les activités d'enseignement elles-mêmes. L'enseignement socio-culturel de même que le dispositif d'accueil des apprenants en internat montrent que l'enseignement agricole ne joue pas seulement un rôle de formation scolaire et professionnelle, mais a toujours défendu une approche éducative plus globale. Le travail éducatif hors de la classe, dans la vie quotidienne des jeunes en formation, est revendiqué plus particulièrement par les maisons familiales rurales, dont les agents, les moniteurs, doivent assurer une « fonction globale » incluant l'encadrement des jeunes dans les temps de veillée en internat (Benet Rivière, 2020). Ce rôle d'avant-garde pédagogique a aussi été porté par les formations en alternance, notamment celles des maisons familiales rurales, qui défendent également une approche ancrée dans le milieu local et professionnel (Benet Rivière, 2020). Depuis plusieurs décennies, nous avons assisté au développement des formations en alternance, sous différentes formes, à tous les niveaux de l'enseignement des institutions de formation professionnelle mais aussi à l'université dans le cadre des politiques publiques visant à un rapprochement entre ces institutions et le champ économique.

Pourtant un rapport d'information du Sénat datant de 2006 rédigés par la commission des Affaires culturelles portant sur la place de l'enseignement agricole dans le système éducatif français s'interroge sur sa méconnaissance de la part des acteurs socio-éducatifs et plus globalement de la société. Selon le rapport, l'enseignement agricole serait un laboratoire pédagogique désormais « à bout de souffle » et « en panne » qui s'appuierait sur ses acquis et ses originalités. Il ne jouerait plus un rôle moteur en termes d'innovations, ce qui serait une menace à terme pour l'existence des établissements de formation. La méconnaissance de ses structures et de ses dispositifs montre qu'il n'est pas perçu comme un espace ouvert au monde extérieur alors que, paradoxalement, l'enseignement agricole n'a jamais été aussi ouvert aux enjeux sociaux qui dépassent le cadre de l'agricul-

ture. Considéré comme une voie de formation secondaire (et aussi de relégation) dont sa finalité est réduite à la préparation au métier d'agriculteur, l'enseignement agricole (technique) a toujours un problème d'image. Ces perceptions négatives et déformées de ce second système d'enseignement interrogent sur sa capacité réelle à contribuer à la réflexion pédagogique dans les années à venir. Il se trouve face à une perte d'une partie de ses spécificités, en raison à la fois de l'harmonisation avec les filières de l'Éducation nationale et du développement de ses approches éducatives dans le reste des institutions scolaires. La difficulté à jouer un rôle prépondérant dans les évolutions à venir pourrait être renforcée par l'ampleur de la décroissance de ses effectifs. Toutefois, c'est sans doute dans l'élargissement de ses horizons, au-delà des questions purement agricoles, que l'enseignement agricole est susceptible de parvenir à retrouver une dynamique, en particulier dans la promotion de son rôle, déjà ancien, d'école de la seconde chance d'une part, et dans sa capacité à intégrer les nouvelles dynamiques professionnelles impulsées par le secteur des services et par le développement des approches en faveur du développement durable et du numérique d'autre part.

330 -

CONCLUSION

Fondé en référence à l'agriculture, l'enseignement agricole contemporain est désormais jugé sur sa capacité à se transformer pour répondre à de nouvelles exigences sociales, environnementales et politiques. Ces questions socialement vives modifient en profondeur les approches et les référentiels des formations. Pourtant, l'enseignement agricole ne parvient pas encore à jouer un rôle « d'avant-garde » dans ces évolutions. Il fait même l'objet d'une décroissance soudaine et rapide de ses effectifs ces dernières années. Pâtissant d'une image dégradée, qui n'est pas nouvelle, il est sommé par les politiques publiques de se transformer. Sa capacité à se renouveler en contribuant à l'évolution des professions agricoles et rurales entre en jeu. En raison de son inscription historique dans une perspective de changement et d'innovations scientifiques et techniques, il dispose cependant de nombreux atouts pour pouvoir répondre à ses défis, faire évoluer son image et peser à nouveau dans le débat pédagogique.

Bibliographie

- Aublin, S. (2008). Le Réseau éducation à l'environnement pour un développement durable de l'enseignement agricole. *Pour*, n°198, 188-192.
- Bascle, M., Bouillier-Oudot, M. H. (1998). Interdisciplinarité et enseignement agricole. Dans *Contribution de l'enseignement agricole à la consultation nationale sur « Quels savoirs enseigner dans les lycées »*, (p. 39-46). Direction générale de l'enseignement et de la Recherche (DGER) du ministère de l'Agriculture et de la pêche.
- Barthez, A. (1982). Famille, travail et agriculture. *Economica*.
- Benet Rivière, J. (2016). Les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale : mode d'accès au métier, interprétations des fonctions et déroulement des carrières. Thèse de doctorat inédite en sociologie, Université de Poitiers.
- Benet-Rivière, J. (2020). Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire. *Formation emploi*, n°151, 45-64.
- Caniou, J. (1981). L'enseignement agricole féminin. De la fin du XIXe siècle à nos jours. Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université Paris V.
- Cardi, F. (2004). L'enseignement agricole en France : éléments de sociologie. L'Harmattan.
- Christen, G. (2017). Vers une écologisation des pratiques agricoles : Déplacement social et crise d'identité chez les jeunes en formation agricole, *Regards sociologiques*, n°50-51, 111-131.
- Commission des affaires culturelles du Sénat (2006). L'enseignement agricole : une chance pour l'avenir des jeunes et des territoires. Sénat.
- Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux (2018). Enseignement agricole et territoires. La filière professionnelle services et la filière scientifique.
- Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux (2020). L'orientation des élèves vers l'enseignement agricole et son attractivité. CGEAR.
- David, M. (2019). Transition agro-écologique et transmission de savoirs professionnels, *Revue des sciences sociales*, vol. 62, 41-32.
- Dahache S. (2012). La féminisation de l'enseignement agricole. Sociologie des rapports de genre dans le champ des formations professionnelles. L'Harmattan.
- Dahache, S. (2013), Les filles minoritaires de l'enseignement agricole. Rapport pour le ministère de la Jeunesse. Paris.
- Detaille, A., Fernier G., Nouvelot, M-O. (2015). Réformes territoriales et transformations organisationnelles des EPLEFPA. *Pour*, n°228, 181-192.
- Dussuet, A., Nirello, L., Puissant, E. (2017). De la restriction des budgets des politiques sociales à la dégradation des conditions de travail dans le secteur médico-social. *La Revue de l'Ires*, n°91-92, 185-211.
- Le Clanche, J.-F. (2015). Enseigner le territoire : 40 années d'expérience au sein de l'enseignement agricole. *Pour*, n°228, 209-215.
- Métral, J.-F. et al. (2016). Ruptures ou ajustements provoqués entre pratiques agricoles et enseignement de ces pratiques. Implantation et gouvernance de la réforme « produire autrement ». *Formation Emploi* n°135, 53-74.
- Morin, J.-M., Minaud, B. (2015). L'agriculture biologique dans l'enseignement agricole. Panorama, freins et leviers. *Pour*, n°227, 207-215.