

# L'enjeu des transitions et les capacités d'accompagnement de l'enseignement agricole

Communication à la journée « Carrefour de la recherche à l'ENSFEA »  
Thème de la journée : l'Enseignement agricole face aux défis des transitions

ENSFEA  
Mardi 28 juin 2022

Hervé SAVY  
Doyen honoraire  
de l'Inspection de l'enseignement agricole

## Table des matières

<b><i>Introduction</i></b> .....	<b>2</b>
<b><i>Un autre point de vue sur l'histoire de l'enseignement agricole : le XIX<sup>ème</sup> siècle et la première moitié du XX<sup>ème</sup></i></b> .....	<b>2</b>
<b>La formation et la vulgarisation, première modalité de l'intervention de l'État en agriculture ; le professeur d'agriculture</b> .....	<b>3</b>
<b>L'État recentre son action sur la formation diplômante des agriculteurs</b> .....	<b>4</b>
<b><i>Politiques agricoles et enseignement agricole moderne</i></b> .....	<b>5</b>
<b>Edgard Pisani : la structuration de l'enseignement agricole moderne</b> .....	<b>5</b>
<b>Les francs-tireurs de la formation continue s'autoorganisent au service de l'agriculture</b> .....	<b>7</b>
<b>Le modèle éducatif pisanien, pertinent et actuel pour porter un regard critique sur les politiques publiques ?</b> .....	<b>7</b>
<b>Politique d'installation et enseignement agricole ; à nouveau une échappée de la formation continue</b> .....	<b>8</b>
<b>Les lois Rocard et la synergie des missions : vers le rapprochement de la qualification des acteurs et de l'appui de terrain ?</b> .....	<b>9</b>
<b>Pendant ce temps-là, à Dijon...</b> .....	<b>10</b>
<b>Les choix résolus de Stéphane Le Foll : l'enseignement agricole comme vecteur d'un nouveau modèle agricole</b> .....	<b>11</b>
<b><i>L'identité de l'enseignement agricole, la catalyse, et la culture de l'esprit critique</i></b> .....	<b>12</b>
<b>L'identité de l'enseignement agricole et de ses acteurs</b> .....	<b>12</b>
<b>L'accompagnement, la promotion ou la catalyse ?</b> .....	<b>14</b>
<b>La culture de l'esprit critique</b> .....	<b>14</b>
<b><i>Conclusion</i></b> .....	<b>15</b>

## Introduction

J'ai accepté tout de suite le thème de l'intervention tel que l'on me l'a proposé, « l'enjeu des transitions et les capacités d'accompagnement de l'enseignement agricole » qui me va très bien, mais j'indique d'emblée que je me dispenserai de discuter les concepts ou notions de transition, changement, transformation, modernisation, mais aussi accompagnement, promotion, etc. Cela aurait certes un intérêt, mais nombreux sont ceux qui se sont déjà emparés de ces questions. De la même manière que je n'aborderai pas non plus au fond la question de l'enjeu lui-même de ces transitions, qui relève de considérations sociétales qui transcendent le thème de mon propos. Je définis donc ainsi ce dont je vais traiter : les relations entre l'enseignement agricole et les politiques sectorielles agricoles en France, à l'éclairage d'une mise en perspective historique originale. Toutefois, j'évoquerai en conclusion, en quoi la notion de transition, dans le titre de cette intervention, me semble éducativement suggestif.

Je broserai une fresque chronologique de ces relations, en choisissant quelques moments et événements significatifs. Je regarderai cette histoire selon un point de vue assez différent de celui qui est habituellement emprunté par les historiens référents de l'enseignement agricole (Charmasson & al., 1999)<sup>1</sup>. Puis, je conclurai par des éléments personnels d'appréciation au sujet de ces relations. A ce moment, je reviendrai sur la question de l'accompagnement, de l'anticipation, ou même de la « catalyse<sup>2</sup> ».

### Un autre point de vue sur l'histoire de l'enseignement agricole : le XIX<sup>ème</sup> siècle et la première moitié du XX<sup>ème</sup>

Dans sa lettre aux agents du ministère publiée le 24 mai dernier, quatre jours après sa nomination, Marc Fesneau, ministre de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, écrit : « *A cet égard, l'enseignement agricole technique et supérieur a un rôle clé à jouer, à la fois de transmission, d'accompagnement des transitions et d'appui aux politiques publiques dont nous avons la responsabilité* ». C'est on ne peut plus clair ! Cette vocation de l'enseignement agricole vis-à-vis des politiques publiques a-t-elle d'ailleurs été affichée aussi précisément dans l'histoire par un ministre prenant ses fonctions ?

Revenons 174 ans en arrière. En effet, la représentation commune de l'histoire de l'enseignement agricole, même chez les plus initiés, s'appuie sur le décret-loi du 3 octobre 1848 instaurant trois niveaux d'écoles. Elle a été promue principalement par les travaux nombreux et de qualité conduits à l'occasion du cent-cinquantième de ce décret et c'est devenu pour tous l'origine de l'enseignement agricole structuré nationalement, même si l'on fait mention des créations d'école du XVIII<sup>ème</sup> siècle.

Or, ce décret ne traite que des structures et moyens de fonctionnement. Certes, les travaux préparatoires évoquent la nécessité d'élever le niveau de qualification des actifs, mais on ne trouve pas aussi explicitement cette liaison enseignement – politiques dans le texte. Il en sera ainsi globalement par la suite : quand on parle d'enseignement, on traite plus de l'accompagnement de la modernisation par la mise en place d'un système d'écoles pour la formation des personnes, que du lien avec une politique socio-économique immédiate.

---

<sup>1</sup> L'épisode majeur des professeurs d'agriculture développé ci-dessous est toutefois évoqué succinctement dans Boulet & al., 1998.

<sup>2</sup> Catalyse : action par laquelle une substance modifie la vitesse d'une réaction chimique, sans apparaître dans le bilan réactionnel (Larousse).

Je vous invite donc à une autre lecture, complémentaire, de l'histoire de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles, sur laquelle très peu d'auteurs hormis Michel Boulet se sont penchés (Boulet, 1982 et 1988).

### **La formation et la vulgarisation, première modalité de l'intervention de l'État en agriculture ; le professeur d'agriculture**

Le 16 décembre 1837, onze ans avant le décret-loi de 1848, le ministre Henri Martin nomme Auguste Petit-Lafitte professeur d'agriculture en Gironde, titulaire de la chaire d'enseignement public et gratuit de l'agriculture nouvellement créée. Sa mission est « *d'assurer des cours d'agriculture à Bordeaux et dans les communes rurales et des visites de cultures. Il crée un cours d'agriculture à l'Ecole normale d'instituteurs et rédige de nombreux rapports sur l'état de l'agriculture en Gironde.* » (Boulet, 1982)

Autrement dit, le premier fonctionnaire nommé par l'Etat dans le secteur agricole était un formateur d'adultes, un vulgarisateur, et un formateur de formateurs.

Les chaires d'agriculture et leurs professeurs se sont multipliés dans les départements, et le 16 juin 1879<sup>3</sup>, est votée une loi sur l'enseignement départemental et communal de l'agriculture qui prévoit l'installation d'une chaire d'agriculture par département, avec le développement de « conférences dans les campagnes » (cours d'adultes) par les professeurs d'agriculture et de cours les écoles primaires.

Le professeur départemental devient également plus qu'un formateur et un vulgarisateur, c'est aussi le représentant du ministère de l'Agriculture, qui sera créé en 1881 par Gambetta, dans le département.

Entre temps, en 1848, il y a une prise de conscience que seul l'Etat pouvait mener une entreprise de modernisation de l'enseignement agricole sur l'ensemble du territoire, et pas uniquement les quelques écoles fondées par l'initiative privée et les sociétés d'agriculture depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle - l'institut de Matthieu de Dombasle à Roville a fait faillite -, et c'est dans ce contexte qu'est adopté le décret-loi du 3 octobre 1848 fondant les trois niveaux d'écoles d'enseignement agricole.

Mais on n'y évoque aucunement les professeurs et chaires d'agriculture. En revanche, dans les années suivantes, la structuration départementale de formation et de conseil se renforce, avec le recrutement de « professeurs spéciaux d'enseignement agricole secondaire et primaire » dans ces chaires départementales d'agriculture.

Le mouvement ne faiblit pas avec la loi de 1912<sup>4</sup> : si les chaires départementales d'agriculture deviennent les directions des services agricoles (DSA) et que le professeur départemental en devient le directeur, il est toujours assisté toujours par des professeurs d'agriculture, titulaires de « chaires spéciales », qui continuent à faire des conférences et enseignent dans les écoles d'agriculture. Ce système perdure jusqu'en 1946, où les professeurs d'agriculture deviennent ingénieurs des services agricoles, qui peuvent toujours enseigner et diriger les écoles d'agriculture.

En 1931, le Ministre de l'Agriculture André Tardieu, parlant des ingénieurs des services agricoles dit : « *Dans nos institutions qui remontent à Louis XI, à Louis XIV, et à Napoléon, il n'est pas fréquent que le pouvoir central ait voulu que son représentant local ne fût pas, par rapport au peuple de France, un simple agent de sanction. La République, dans la diversité de*

---

<sup>3</sup> Loi du 16 juin 1879 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture.

<sup>4</sup> Loi du 21 août 1912 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture

*ses majorités, a eu la sagesse de vous conserver ce caractère d'être d'abord les conseillers et les amis des paysans tout en étant aussi, si vous me permettez de le rappeler, les agents du pouvoir central, des agents qui ont pour mission de stimuler, non pas de frapper, d'établir un lien de confiance plus qu'un lien de subordination » (Lafforgue, 1936 in Boulet, 1982).*

Il y aurait encore aujourd'hui beaucoup à dire, autour de cette stimulante citation, sur la conception du rôle de l'Etat territorial.

Pendant que le maillage autour des chaires d'agriculture puis des DSA se poursuivait, avec les missions de formation et de conseil de leurs professeurs d'agriculture, que se passait-il du côté des écoles, de l'enseignement formel, après 1848 ?

Dans le milieu des années 1880, la stratification des dispositifs d'enseignement agricole amène la Chambre des députés à créer une commission pour rationaliser l'ensemble, mais ses travaux sont interrompus, puis repris sous différentes formes en 1889, 1893, 1905, 1912, 1913 et finalement débouchent sur le rapport de Plissonnier qui lui-même conduira à la loi du 2 août 1918<sup>5</sup>, du fait des retards dus à la guerre, mais de l'accélération finale de son adoption pour préparer l'après guerre. En effet, c'est au cours de ces débats préparatoires que, dès 1914, Jean Hennessy, député de la Charente qui sera ministre de l'agriculture en 1928 – 1929, dit : « *L'enseignement agricole, qui était utile en 1850, est devenu indispensable aujourd'hui, et si l'État ne s'efforce pas de fixer les règles de la science agricole et de les vulgariser, il est à craindre que notre agriculture ne puisse pas se développer comme elle le doit* » (Chatriot, 2020).

On notera que cette expression à propos de l'enseignement agricole formel, si elle n'est pas centrée sur la qualification des acteurs, ne l'est pas non plus directement sur la politique, mais sur le média de la science. Est-ce à mi-chemin ?

Enfin, en 1918 sont créés les cours postsecondaires agricoles et ménagers, confiés à des instituteurs et institutrices, qui deviendront spécifiquement « agricoles » en 1949 (Lelorrain, 1995). 50 000 jeunes fréquentent ces cours à la fin de la seconde guerre mondiale (Chatelain, 1953). Rappelons que les professeurs d'agriculture assuraient dès le XIX<sup>ème</sup> siècle des cours dans les écoles normales, et que les instituteurs dispensaient des cours d'agriculture. L'enseignement postsecondaire représentait une forme complémentaire à celui des écoles d'agriculture, et de fait alternative car s'adressant à des publics qui ne fréquentaient pas ces écoles, mais restaient indubitablement « à la terre ». Il était de fait articulé au dispositif de formation d'adultes et de vulgarisation.

### **L'État recentre son action sur la formation diplômante des agriculteurs**

Revenons donc à l'évolution de ce système territorialisé de formation d'adultes et de vulgarisation : c'est à partir des années 1950 et surtout 1960 que les modes d'intervention en liaison avec la politique agricole et/ou la qualification des acteurs évoluent. La création des Foyers de progrès agricoles (FPA) en 1948 et leurs missions de cours postsecondaires dévolus aux instituteurs agricoles, de démonstration, et de vulgarisation ne débouche pas sur les résultats espérés, surtout pour ces dernières missions. Dans le même temps, les organisations professionnelles agricoles revendiquent de plus en plus fort la responsabilité de l'appui aux agriculteurs. La vulgarisation quitte le giron de l'État pour être confié à la profession via les groupements professionnels et les Chambres d'agriculture entre 1959 et 1966. Le corps des ingénieurs des services agricoles, qui s'était généralisé, est scindé en ISA d'une part, ingénieurs

---

<sup>5</sup> Loi du 2 août 1918 portant organisation de l'enseignement professionnel public de l'agriculture ; 20220628 Enjeu transitions ENSFEA Herve Savy

des travaux agricoles d'autre part. C'était la fameuse distinction tant controversée jusqu'à l'unification du concours des écoles d'ingénieurs en 1990 entre « ingénieurs de conception » et « ingénieurs d'application ». C'est à partir du corps des ITA que sont nommés les directeurs de FPA.

Au cours de cette période, en 1965, les ISA deviennent ingénieurs d'agronomie (IA). D'une manière résumée, les professeurs d'agriculture devenus DSA deviennent IA chargés de contrôle du développement, qui sera peu réalisé par manque de moyens et dans un climat d'hostilité de la profession (Boulet, 1982).

Ils se replient sur les lycées agricoles (FI), comme ingénieurs enseignants et directeurs. Les ITA créent les CFPPA avec la formation professionnelle continue naissante en 1966 (Savy, 2022a) et les instituteurs qui souhaitent rester à l'agriculture plutôt que réintégrer l'Education nationale s'emparent de l'apprentissage agricole en 1971 (Savy 2022b). L'apprentissage se rapproche de l'organisation et des publics des cours postsecondaires et les instituteurs agricoles continuent d'animer les CIVAM<sup>6</sup>. Tout ceci nous conduit au modèle du lycée agricole départemental et de ses centres « rattachés » des années 1970-1980. A celui-ci succède en 1985 l'EPLEFPA<sup>7</sup> de Jean Rubin, dispositif qui est encore globalement, avec certes quelques évolutions en 40 ans, celui qui structure aujourd'hui l'enseignement et la formation professionnelle agricoles publics.

C'est donc dans les années 1960 que l'accompagnement direct des politiques publiques est externalisé des services déconcentrés de l'Etat. En revanche, l'enseignement formel va être convoqué, plus ou moins fortement à différentes périodes, pour accompagner ces politiques, par l'intermédiaire de la qualification des acteurs, et en particulier via la formation des adultes. Examinons les étapes marquantes.

## Politiques agricoles et enseignement agricole moderne

On qualifie fréquemment et abusivement les fameuses lois d'orientation de 1960<sup>8</sup> et 1962<sup>9</sup> de « lois Pisani », alors que la première était portée par le premier ministre Michel Debré et le ministre de l'Agriculture de l'époque, Henri Rochereau. En revanche, Edgard Pisani, nommé en 1961, est effectivement le père d'une deuxième loi, baptisée « loi complémentaire », car dans la continuité de celle de 1960 et concomitamment d'une loi de programme spécifique à l'enseignement agricole<sup>10</sup>.

### Edgard Pisani : la structuration de l'enseignement agricole moderne

La loi de 1960 et la loi complémentaire de 1962 ne traitent pas d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Elles sont strictement d'ordre socio-économique, toutes empreintes d'une planification et programmation étatique qui étonne aujourd'hui. La loi de 1960, définit bien un modèle de développement, en édictant notamment que [la politique agricole a pour but] « *d'accroître la productivité agricole en développant et en vulgarisant le progrès technique, en assurant le développement rationnel de la production en fonction des besoins et de l'emploi optimum des facteurs de production, notamment de la main-d'oeuvre, et en déterminant de justes prix* », et que « *cette politique sera mise en oeuvre avec la collaboration des*

---

<sup>6</sup> CIVAM : centre d'information et de vulgarisation agricole et ménagère, groupes de développement dénommés aujourd'hui Centres d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural ;

<sup>7</sup> EPLEFPA : établissement public d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;

<sup>8</sup> Loi n° 60-808 du 5 août 1960 d'orientation agricole ;

<sup>9</sup> Loi n° 62-933 du 8 août 1962 complémentaire à la loi d'orientation agricole ;

<sup>10</sup> Loi de programme n° 62-901 relative à la création et au développement des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricole ;

*organisations professionnelles agricoles* ». L'exploitation familiale et « *l'installation, la réinstallation ou le maintien des agriculteurs* » sont promus.

La loi complémentaire de 1962 dote cette politique nationale globale d'outils de pilotage par l'État et/ou cogérés avec les organisations professionnelles.

La question de « transition » vers un nouveau modèle ne se pose sans doute pas dans les termes actuels. Certes, on est dans l'accélération de la mécanisation d'après-guerre, qui change radicalement le modèle agricole ancien, avec l'abandon de la traction animale. Puis il s'agissait d'utiliser les techniques modernes (la culture de l'herbe, la sélection végétale et animale, l'insémination artificielle) pour permettre l'augmentation de la production en quantité - la France n'était pas encore autosuffisante - tout en atténuant la pénibilité du métier et en améliorant les conditions de vie. Qualifier cette politique de productiviste ou relativement à l'environnement n'avait probablement à l'époque aucun sens socio-technique ni sociétal. C'était « le progrès ». Par ailleurs, il était sans doute hors de propos d'envisager une intervention de l'État autre que réglementaire, avec des instruments structurels (SAFER, FASASA puis CNASEA<sup>11</sup>) et des moyens, et sur le moyen/long terme par la formation initiale. A l'époque où la question était de responsabiliser la profession dans la mise en œuvre de la politique notamment pas l'appui direct à ses mandants (cf. la construction du « développement » entre 1959 et 1966), on ne convoquait pas plus directement un enseignement formel plus qu'il ne l'avait été dans les périodes passées, dans le cadre direct de ces lois de « pilotage ».

En revanche, et c'est probablement une des facettes du génie d'Edgard Pisani, qui croyait profondément en l'éducation, en 1962, il promulgue en parallèle à la loi complémentaire « instrumentale », la loi spécifique à l'enseignement agricole déjà évoquée. Celle-ci, d'une part propulse puissamment l'enseignement agricole scolaire vers la modernité, surtout par ses conséquences applicatives et les hommes qui les mettent en place, et donc l'accompagnement de la modernisation de l'agriculture par la formation des acteurs. D'autre part elle ne peut effaroucher la profession agricole : il s'agit d'une loi de programmation de construction de lycées et collèges agricoles pour former leurs futurs mandants. En aucune manière on ne peut soupçonner un retour de l'État dans l'accompagnement direct de la politique agricole via les actifs. Pour autant, les lois précitées, et celle sur l'élevage de 1966<sup>12</sup>, insèrent l'enseignement agricole dans un système, dont le but global est d'accompagner, de favoriser la modernisation et dans lequel la profession a un rôle important à jouer à côté de l'État – ce qu'on appellera la cogestion.

Pour ce qui concerne les voies d'action qui ne rentrent pas dans le moule classique de l'éducation formelle, au sens de la formation initiale par la voie scolaire à temps plein, elles sont laissées en jachère dans l'extinction progressive des FPA et des cours postsecondaires.

---

<sup>11</sup> SAFER : Les Safer ont été créées par la loi d'orientation agricole du 5 août 1960. Leurs objectifs initiaux consistaient à réorganiser les exploitations agricoles, dans le cadre de la mise en place d'une agriculture plus productive, et à installer des jeunes ;

FASASA : le Fonds d'Action Sociale pour l'Aménagement des Structures Agricoles est créé par la loi complémentaire agricole n°62-933 du 8 août 1962 pour financer la modernisation des exploitations agricoles. Il est remplacé par l'établissement public Centre National pour l'Aménagement des Structures des Exploitations Agricoles (CNASEA) en décembre 1966.

<sup>12</sup> Loi n°66-1005 du 28 décembre 1966 sur l'élevage ;  
20220628 Enjeu transitions ENSFEA Herve Savy



## **Les francs-tireurs de la formation continue s'autoorganisent au service de l'agriculture**

Mais dès 1966, quelques « activistes » de l'administration centrale appuyés sur le corps des ITA, désemparé pour les anciens par la fermeture des FPA et en même temps irrigué de jeunes sortants des ENITA<sup>13</sup> nouvellement créées, se débrouilleront pour introduire dans la loi « Debré<sup>14</sup> » la création des CFPPA<sup>15</sup>, dans lesquels somme toute, par cette formation continue naissante, on pourrait continuer à mettre en œuvre des modalités d'intervention proches de la vulgarisation des FPA et donc des actifs agricoles.

Cinq ans plus tard, les instituteurs agricoles, sommés définitivement en 1975<sup>16</sup> de choisir entre la réintégration à l'Education nationale et le détachement à l'Agriculture, s'empareront de l'apprentissage renaissant<sup>17</sup>, avec cette alternance publique proche de leurs cours postsecondaires.

Est-il utile de préciser que dans les deux cas, ces deux initiatives et leurs porteurs étaient au mieux ignorés, souvent méprisés, parfois haïs, par les forces vives organisées de l'enseignement scolaire, comme cela a longtemps été le cas dès lors qu'on parlait d'apprentissage et de formation professionnelle continue ?

Mais revenons à Edgard Pisani. Si la loi de 1962 et ses concrétisations n'assignaient pas directement à l'enseignement agricole une mission d'accompagner les politiques publiques, elles étaient porteuses d'une conception éducative majeure dont on perçoit facilement l'intérêt pour que les jeunes formés s'emparent activement du « progrès » promu, mais dans le cadre d'une éducation globale, citoyenne et lucide. C'est ce fameux modèle éducatif de l'enseignement agricole, qui perdure encore et fonde en grande partie toujours sa spécificité.

### **Le modèle éducatif pisanien, pertinent et actuel pour porter un regard critique sur les politiques publiques ?**

On rappellera que l'enseignement agricole d'Edgard Pisani visait à former des agriculteurs qui atteindraient la « parité » avec les autres catégories socio-professionnelles dans tous les domaines : revenus, conditions de travail et de vie, culture. La création de l'éducation socioculturelle (ESC), qui est toujours une des originalités de l'enseignement agricole, visait ce dernier aspect, mais bien sûr pas seulement. Héritière de l'éducation populaire d'avant et après-guerre et nourrie de l'héritage des mouvements de la Résistance, elle vise toujours notamment à développer la citoyenneté et l'esprit critique chez les jeunes, à travers en particulier le traitement de ce qui est dénommé aujourd'hui et bien connu dans cette école, des « questions socialement vives ». Y avait-il déjà une perspective d'affûter un regard critique sur les évolutions techniques, économiques, sociales de tous ordres ? Bien sûr, vu le curriculum-vitae des pères fondateurs. C'est bien cette dimension subversive qui effraya dès la création de l'ESC les responsables de l'administration. En tout cas, aujourd'hui, l'ESC est plus que jamais indispensable pour le regard porté sur les transitions de tous ordres, agroécologique, environnementale, climatique, etc. qui bousculent la société. En revanche, elle n'est pas et ne doit surtout pas être, la seule discipline concernée.

Un autre pan du modèle pisanien d'éducation posait également les bases d'une nouvelle relation à l'environnement anticipatrice des enjeux actuels. L'éducation et les activités physiques et

---

<sup>13</sup> ENITA : écoles nationales d'ingénieurs des travaux agricoles ;

<sup>14</sup> Loi n°66-892 du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle ;

<sup>15</sup> CFPPA : centres de formation professionnelle et de promotion agricoles ;

<sup>16</sup> Avec la création du collège unique ;

<sup>17</sup> Loi n°71-576 du 16 juillet 1971 relative à l'apprentissage ;

sportives, sont historiquement une des composantes de l'éducation populaire, comme le portaient par exemple les figures emblématiques de Benigno Cacérès et Joffre Dumazedier. Il n'est donc pas étonnant qu'outre l'ESC, son association et son foyer socioculturel, le lycée agricole pisanien ait été doté d'équipements pour l'EPS conséquents et d'une association sportive. Mais de plus, l'EPS fut dès 1971 porteuse d'un projet incarné par Maurice Charles, premier inspecteur de l'enseignement agricole en EPS, et dont les fondements étaient : « *les instructions officielles ont mis l'accent sur les activités de plein air, en raison de l'origine rurale des élèves, leur faisant découvrir ce milieu naturel dont ils sont issus, sans aucun sentiment d'hostilité, mais plutôt de communion et d'accueil. Ce sont de plus des activités que l'on peut pratiquer toute la vie* »<sup>18</sup>. On était en plein dans le développement promu par l'État (les services Jeunesse & Sports) des activités de plein air, devenu activités ou sports de nature (Savy, 2015). Dans le même temps, la relation des agriculteurs à la nature était considérée comme distante ou hostile, bien loin de certains clichés d'aujourd'hui sur l'histoire paysanne. L'ensemble a débouché sur l'étude du milieu, dans lesquelles les activités sportives de nature avaient une place de choix, alors qu'en parallèle, et dès cette époque était créé le premier BTSA<sup>19</sup> Protection de l'environnement, puis les actions d'éducation à l'environnement devenue éducation au développement durable.

L'ensemble de ces mesures qui font sens était-il un moyen à la fois détourné et plus ambitieux, pour Edgard Pisani, ses collaborateurs et leurs successeurs immédiats, d'accompagner des politiques publiques plus efficacement qu'une « simple » action de terrain auprès des acteurs ? Ou bien s'agissait-il d'une méthode simplement adaptée à des publics de formation initiale scolaire, puisque c'est bien d'eux qu'il s'agissait, à l'insertion professionnelle et donc l'action concrète naturellement différées ? En tout cas, l'ensemble de ses réformes était certainement une manière d'articuler court et long terme.

A côté de ces évolutions, la formation professionnelle continue et l'apprentissage « moderne » étaient encore en gestation et donc sans doute étrangers à ces promoteurs. On l'a vu, quelques années après, des acteurs visionnaires, et en même temps souvent contraints par l'évolution de leur situation professionnelle, se sont chargés de créer les conditions d'accompagnement des transformations de l'agriculture, souvent en se battant contre la voix majoritaire interne au sein de l'institution, ou/et en saisissant des opportunités contextuelles.

### **Politique d'installation et enseignement agricole ; à nouveau une échappée de la formation continue**

Ce fut le cas dans les années 1970. En 1967, au Centre de formation et de perfectionnement des planteurs de tabac (CFPPT) de Bergerac, des stages de 232 heures sur deux hivers sont créés par Jean Lachaud, son directeur. S'adressant aux planteurs de tabac, ils ne concernent pas que cette culture, mais le pilotage du système de production de l'exploitation (Barjou, 1999). Alors que les CFPPA étaient créés par la loi de 1966, cette initiative fut suivie de près par Maurice Amiet, chef du bureau de la formation continue du ministère de l'Agriculture, qui participa même à une session comme stagiaire. A l'occasion du décret du 4 janvier 1973 sur les aides à l'installation des jeunes agriculteurs qui prévoyait que pour bénéficier de la Dotation d'installation (DJA) les jeunes agriculteurs devaient justifier d'une « capacité professionnelle » suffisante, les stages de 200 H furent créés pour justifier de ladite capacité professionnelle agricole (Jeanlin, 2022), en alternative de la possession d'un diplôme de niveau BEPA ou

---

<sup>18</sup> Charles, 1971 ;

<sup>19</sup> BTSA : brevet de technicien supérieur agricole ; c'était l'arrivée de l'écologie comme discipline, y compris à l'Éducation nationale ;

20220628 Enjeu transitions ENSFEA Herve Savy



BPA<sup>20</sup>. Ces stages, rapidement alimentés par une recherche-action conduite par le département Éducation permanente de l'INPSA<sup>21</sup>, furent d'emblée l'accompagnateur principal de l'installation en agriculture par la formation - en 1973/76, les jeunes agriculteurs s'installant n'avaient pas de formation initiale suffisante -, puis le promoteur du développement de la formation continue diplômante et donc de l'élévation de la qualification. En effet, un stage 200 H donnait l'équivalence d'un certificat sur les trois que composait le Brevet professionnel agricole (BPA).

### **Les lois Rocard et la synergie des missions : vers le rapprochement de la qualification des acteurs et de l'appui de terrain ?**

Abordons maintenant une nouvelle étape majeure dans l'analyse des relations de l'enseignement agricole avec les transitions. Les lois de 1984<sup>22</sup>, dites « lois Rocard » constituent un moment repère essentiel dans cette question, pour plusieurs raisons. La première est qu'elles édictent et définissent des missions (Savy, 2022c) pour les établissements d'enseignement agricole public et privé qui s'exercent « *en tenant compte de l'évolution des diverses formes de l'agriculture, de ses activités annexes, et des divers modes de développement rural* ». C'est la première fois dans l'enseignement agricole moderne que la loi lie explicitement celui-ci à des formes d'agriculture. Aujourd'hui, on peut trouver comme timoré ce « *en tenant compte* », peu engageant, ne donnant pas de direction particulière. Or à l'époque, il s'agissait explicitement de faire allusion à une pluralité de modèles de production et de développement, en contraste avec le modèle dominant formaté depuis les années 1960, et en opposition au courant professionnel majoritaire.

La deuxième raison réside dans la définition des missions. Au nombre de quatre et devenues cinq en 1999<sup>23</sup>, elles sont dans la continuité du modèle d'action premier, c'est-à-dire par la formation des acteurs, mais elles ré introduisent le développement agricole dans le spectre des établissements, en même temps que l'animation rurale. Animation et développement sont devenus territoriaux en 2005, la coopération internationale et l'insertion ont rejoint des missions reformatées. Si les États généraux du développement agricole initiés en 1983 n'ont pas débouché sur le réinvestissement massif des établissements d'enseignement agricole vu le tollé provoqué dans la profession, ces mentions ont favorisé des initiatives diversifiées. Ainsi ces missions, dont on recherche perpétuellement la « synergie », ont profondément marqué l'enseignement agricole. Elles définissent dorénavant l'identité des établissements en tant qu'acteurs de leurs territoires et donc de l'accompagnement de leurs évolutions.

Troisième raison : la notion « d'établissement d'enseignement et de formation professionnelle agricoles » doté de missions sacralisées par loi constitue une étape décisive. Consacrée par la création de l'EPLFPA en 1985<sup>24</sup>, cette notion concrétise l'originalité et la complémentarité des modes de formation, initiale et continue, au sein de cet établissement et au service des différentes catégories d'acteurs du territoire. Cette « égale dignité » des voies de formation a toutefois mis une bonne vingtaine d'années à être effective dans la gouvernance de

---

<sup>20</sup> BEPA : brevet d'études professionnelles agricoles (formation initiale) ; BPA : brevet professionnel agricoles (formation d'adultes) ;

<sup>21</sup> INPSA : institut national supérieur agricole de Dijon ;

<sup>22</sup> Loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant la rénovation de l'enseignement agricole public ; Loi n°84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'état et les établissements d'enseignement agricole privés et modifiant la loi 84-579 ;

<sup>23</sup> Loi n° 99-533 du 25 juin 1999 d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire ;

<sup>24</sup> Décret n°85-1265 du 29 novembre 1985 relatif à l'organisation administrative et financière des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;

l'enseignement agricole à différents niveaux, alors qu'en matière d'accompagnement des politiques, la formation continue constituait une voie essentielle d'accompagnement immédiat de la politique d'installation.

### **Pendant ce temps-là, à Dijon...**

Avant d'enjamber une nouvelle période, il me semble utile de mentionner des événements qui se sont déroulés à la suite du profond changement de l'enseignement agricole après 1981, la nouvelle direction engageant une profonde transformation de l'enseignement agricole, concomitamment à la conception des lois Rocard. Ces événements sont d'un niveau infra législatif, mais ils avaient des liens essentiels avec les changements, les transitions et les ruptures à l'œuvre. Ils ont eu des conséquences majeures pour l'enseignement agricole, et pour l'agriculture française. Cela s'est notamment traduit concrètement dans toute la période de rénovation des diplômes engagée dans les années 1980. Je retiendrai trois faits. Le premier, c'est l'irrigation de ces rénovations par l'approche systémique. Il s'agit pour moi d'une des explications des synergies fécondes de cette période, souvent racontée comme un « âge d'or » par la génération qui vient de partir à la retraite depuis dix ans. Il faut dire aussi qu'ils avaient 30 ans... En même temps que se popularisait l'approche systémique de l'exploitation agricole depuis 1978 (Osty, 1978), et deux années après le début de l'expérimentation FoCEA<sup>25</sup>, se concevaient des méthodes de conception des diplômes empruntant également à l'approche systémique, ainsi qu'aux théories et pratiques d'évaluation. On peut dire qu'il y avait, à travers les collaborations entre la recherche agronomique, celle en sciences de l'éducation, et l'ingénierie des diplômes de l'enseignement agricole, une sorte d'isomorphisme entre le fonctionnement de l'exploitation agricole et la structure des certifications, bien au-delà du seul secteur de la production agricole. La proximité dijonnaise des acteurs favorisait cette synergie.

Le deuxième fait, concomitant, est une ambitieuse étude lancée à cette période par l'APCA et l'INRAP (Marshall & al., 1981) sur les qualifications professionnelles de l'agriculteur. Elle a réellement initié la prospective des métiers de l'agriculture, en relation avec la profession, pour préparer l'évolution des diplômes et pratiques de formation.

La troisième action, c'est la révolution des unités capitalisables (UC - Delaye & Savy, 2013) conduite par le département Éducation permanente de l'INPSA sur la commande de la sous-direction de la formation continue de la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'Agriculture. Au-delà d'un découpage de diplômes, cette structuration s'inscrivant de manière originale dans les formes modulaires en cours de développement toutes voies de préparation confondues, avait comme vocation de fonder et de doter les centres de formation d'adultes d'outils et méthodes pour répondre à n'importe quelle demande de formation en construisant une offre « sur mesure ». Mais également, il s'agissait d'opérationnaliser la méthode d'étude prospective des situations professionnelles à cinq – dix ans pour construire les diplômes qui permettraient aux titulaires d'exercer ces métiers et ceci rapidement, puisqu'il s'agissait de certifications destinées à cette formation d'adultes. Au cours de l'opération ont été notamment conçus les outils de « fiche descriptive d'activité » puis de « référentiel professionnel », aujourd'hui « référentiel d'activités ». Ces acquis ont été ensuite généralisés à l'ensemble des diplômes, notamment ceux relevant plutôt de la formation initiale. Cette généralisation concernait structurellement la méthodologie, mais également la vision qui était celle, partagée par les acteurs sociaux, du métier d'agriculteur en prospective.

---

<sup>25</sup> FoCEA (Formation des chefs d'exploitation) : expérimentation conduite par l'INRAP (Institut national de recherches et d'applications pédagogiques) principalement avec le BTA (brevet de technicien agricole) comme support (INRAP, 1981)

Quelle relation avec les transitions, les politiques publiques ? C'est à partir de cette période qu'ont été opérationnalisés le lien entre l'évolution socio-économique des métiers contextualisés dans les changements du secteur agricole (au sens très large), et les formations y préparant. Le lien avec les politiques agricoles promues d'une part, les situations réelles et les représentations des acteurs d'autre part, était donc source à la fois d'avancées stimulantes, de réticences ou d'oppositions fortes, de controverses, avant d'arriver à un consensus, la plupart du temps. J'ai fréquemment, en tant qu'acteur de ces travaux sur plusieurs années et selon différents rôles, tenté de me référer pour les conduire ou les encadrer à ce que je considérais comme le « progrès socialement acceptable ». J'y reviendrai en conclusion.

### **Les choix résolus de Stéphane Le Foll : l'enseignement agricole comme vecteur d'un nouveau modèle agricole**

La dernière période que j'évoquerai dans ses relations enseignement agricole – politiques agricoles est naturellement celle de l'irruption de l'agroécologie en 2012, consacrée par la loi du 13 octobre 2014, dite « loi Le Foll »<sup>26</sup>. Si les systèmes de production écologiquement respectueux et les différentes formes « alternatives » d'agriculture avaient depuis longtemps pénétré les établissements d'enseignement agricole, c'était somme toute assez variable selon les régions, les enseignants et formateurs, les établissements et leurs exploitations agricoles, et (surtout ?) leur environnement professionnel. En ce qui concerne les programmes et référentiels, la diversité des agricultures était présente, et l'évolution scientifique du raisonnement agronomique et de son enseignement aurait dû conduire « naturellement » à des pratiques écologiques et durables. Le concept d'agroécologie, science pourtant née en 1928, était lui peu vulgarisé, essentiellement connu par les agronomes s'intéressant à l'Amérique latine.

Sept mois après sa nomination comme ministre de l'Agriculture, le 18 décembre 2012, Stéphane Le Foll enjoignait le monde agricole de « produire autrement » à travers son « projet agroécologique pour la France ». L'enseignement était directement mobilisé pour « enseigner à produire autrement ». Le 11 janvier 2013, la directrice générale de l'enseignement et de la recherche commandait à l'Inspection de l'enseignement agricole « *dans le cadre de la préparation du projet de loi d'avenir pour l'agriculture, ...des propositions pour le printemps 2013 dans le domaine suivant : les axes d'une mobilisation volontariste de l'enseignement agricole au titre de « produire autrement » à la fois dans le champ de la pédagogie et de l'activité des exploitations agricoles des EPLEFPA* ». Le rapport de l'Inspection était rendu le 18 mars 2013 (IEA, 2013) et toute la fin 2013 et le début 2014, la réflexion et les premières actions se mirent activement en place dans les établissements. Un plan d'action fut bâti en même temps que s'engageait au Parlement la préparation de la « loi Le Foll », promulguée le 14 octobre 2014.

Cette loi transformait profondément l'article L. 800-1 du code rural et de la pêche maritime (CRPM), le premier du titre consacré à l'enseignement agricole. Cet article, introduit en 2006, avait une formulation relativement anodine jusqu'alors<sup>27</sup>, et il devint : « *Les établissements ou organismes d'enseignement, de formation professionnelle, de développement agricole et de recherche agronomique et vétérinaire... ... assurent l'acquisition et la diffusion de*

---

<sup>26</sup> Loi n°2014-1170 du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt ;

<sup>27</sup> Art L.800-1 tel qu'introduit dans le CRPM par la loi n°2006-11 du 5 janvier 2006 d'orientation agricole : « Les établissements ou organismes [d'enseignement agricole]... ...élaborent et mettent en œuvre, dans des conditions fixées par décret, des projets communs concernant la production de biens alimentaires et non alimentaires et les questions relatives à la protection de l'environnement et à l'aménagement du territoire liées à l'activité agricole et agro-industrielle dont ils rendent compte annuellement à l'autorité administrative compétente » ;  
20220628 Enjeu transitions ENSFEA Herve Savy

*connaissances et de compétences permettant de répondre aux enjeux de performance économique, sociale, environnementale et sanitaire des activités de production, de transformation et de services liées à l'agriculture, à l'alimentation, aux territoires ou à la sylviculture, notamment par l'agroécologie et par le modèle coopératif et d'économie sociale et solidaire.*

*Ils participent, en lien avec les professionnels des secteurs concernés, aux politiques d'éducation, de recherche, de développement scientifique, technologique et d'innovation, de sécurité alimentaire, de sécurité sanitaire et de santé publique, de développement agricole, de développement durable, de promotion de l'agroécologie, dont l'agriculture biologique, et de cohésion des territoires, aux niveaux national, européen et international. »*

La loi précisait même par ailleurs : « *Les centres de formation professionnelle et de promotion agricoles publics et les centres privés contribuent à la formation continue à l'agroécologie* »<sup>28</sup>.

Ces formulations sont celles en vigueur aujourd'hui dans le CRPM.

Au fond, 166 ans après sa première structuration nationale réelle, c'était la première fois que l'arrimage de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles aux politiques publiques sectorielles était aussi explicite et ceci en promouvant un choix précis de changement de modèle.

Pour terminer ce survol historique, je pointerai un évènement très récent : la prise de parole de huit ingénieurs d'AgroParisTech lors de leur remise de diplôme, le 30 avril 2022, qui les a conduits à stigmatiser publiquement l'enseignement reçu, comme préparant à des métiers d'un secteur agroindustriel qu'ils qualifiaient de destructeur de l'environnement. Ils appelaient à « bifurquer », ou même à « désertter ». Les réactions ont été nombreuses, virulentes, très souvent excessives, qu'elles approuvent ou réprouvent cette prise de position publique, courageuse quelle que soit la manière dont on la considère. Pour ma part, je pense qu'elle ne méritait « ni cet excès d'honneur, ni cette indignité »<sup>29</sup>, mais en revanche une grande attention de la part de la gouvernance de l'école et plus largement de celle de l'enseignement supérieur agronomique et de l'enseignement agricole dans son ensemble. En effet, au fond, elle pose une question essentielle : jusqu'où et comment un système d'enseignement et de formation, peut-il, doit-il aller dans l'accompagnement ou l'anticipation des transformations sociétales, qu'elles soient promues ou pas par des politiques publiques ?

## **L'identité de l'enseignement agricole, la catalyse, et la culture de l'esprit critique**

Quelle appréciation peut-on porter en 2022 sur ces relations entre l'enseignement agricole et les politiques sectorielles de ce secteur, au vu de cette fresque historique ? Qu'en est-il de leur pertinence ? Je traiterai ces questions en abordant trois sujets : l'identité de l'enseignement agricole et de ses acteurs, l'accompagnement, la promotion ou la catalyse, et enfin la culture de l'esprit critique.

### **L'identité de l'enseignement agricole et de ses acteurs**

En 2008, à peine arrivé au ministère de l'Agriculture, Bruno Le Maire lançait des « Assises de l'enseignement agricole public », qui devaient fournir des propositions concernant l'enseignement agricole, pour l'élaboration de sa loi d'orientation agricole<sup>30</sup>, qui sera

---

<sup>28</sup> Article L. 718-2-2 du CRPM ;

<sup>29</sup> Jean Racine, Britannicus, II, 3 ;

<sup>30</sup> Loi n° 2010-874 du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche ; 20220628 Enjeu transitions ENSFEA Herve Savy

promulguée le 27 juillet 2010. La section de la loi consacrée à l'enseignement contenait de fait quelques modifications mineures relatives au fonctionnement des établissements, hormis la création d'un Conseil de l'enseignement et de la formation dans ces établissements. La mesure la plus visible consistait à rebaptiser dans le code rural l'« *enseignement et la formation professionnelle agricoles* » en « *enseignement et la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires* ». Il s'agissait notamment d'une réponse au rapport remis en juillet 2008 par la sénatrice Françoise Férat<sup>31</sup> à Michel Barnier, le précédent ministre, et dont un des questionnements principaux était l'identité de l'enseignement agricole. La préoccupation louable de rendre visible l'extension du champ de l'enseignement agricole avaient conduit à cette énumération, source de palabres tant lors de l'écriture du rapport, que de la préparation de la loi et de son vote, différents secteurs et lobbys se sentant oubliés dans les premières écritures (la forêt), et lors de la promulgation (l'agroalimentaire). Aujourd'hui, cette formule est toujours celle du code rural ...et personne ne l'a jamais utilisée dans la pratique. On parle toujours de « l'enseignement agricole » ou de « l'enseignement et la formation professionnelle agricoles ».

Pourquoi ? Il n'est pas encore universellement connu que l'enseignement agricole intervient dans tous ces champs, et même d'autres (les services<sup>32</sup>), et que le seul secteur de la production est quantitativement, au plan macro et depuis longtemps, minoritaire dans le système. Mais aujourd'hui, l'enseignement agricole est devenu un concept en même temps qu'une marque. Derrière le terme, c'est l'ensemble de ce système qui est caractérisé par sa relation à un secteur socio-économique, mais plus largement par sa relation au vivant comme objet d'éducation et de formation. Du « Savoir Vert » des années 1990 à « l'Aventure du Vivant » contemporaine, et dorénavant aux questions écologiques et climatiques, c'est une facette identitaire forte. L'enseignement agricole évoque également, dans la représentation commune, des établissements à taille humaine, des internats, de l'éducation socioculturelle, des pratiques sportives, une certaine relation aux territoires. Au sein des équipes et projets éducatifs et pédagogiques, c'est toujours et plus que jamais une conception holistique de l'éducation et de la formation de la personne, dans le droit ligne de la conception pisanienne. Le concept est donc devenu également une marque, parce que quand on choisit l'enseignement agricole, c'est en connaissance de tout ou partie de cette approche globale.

Cet ensemble reflète également le sens de l'action de ses acteurs. Il leur donne un cadre, une référence de valeurs partagées. La place fondatrice de l'agriculture, dans ce faisceau socio-éducatif riche et complexe, est celle d'une colonne vertébrale identitaire. Rappelons-nous de l'isomorphisme fécond des années 1980 entre le fonctionnement de l'exploitation agricole et la rénovation des diplômes et formations.

Dans ce contexte, l'appartenance de l'enseignement agricole au ministère de l'Agriculture constitue le moteur institutionnel de cette identité, qui est se caractérise également dans l'histoire, et de plus en plus, par une interaction forte des établissements avec les territoires. Certes, les attributions de ce ministère sont moins vastes que le champ réel du système, mais cet ensemble constitue un terrain d'exercice cohérent. Il est donc normal qu'une composante du service public d'éducation soit en relation forte avec les évolutions socio-économiques du secteur auquel il est attaché, ainsi qu'aux politiques publiques qui en scandent régulièrement la gouvernance.

---

<sup>31</sup> Férat (dir)., 2008 ;

<sup>32</sup> En 2008 - 2010, il avait été convenu que les « territoires » englobaient tout cela ;  
20220628 Enjeu transitions ENSFEA Herve Savy

## L'accompagnement, la promotion ou la catalyse ?

Tout d'abord, on rappellera simplement que l'efficacité économique de l'éducation est un sujet redoutable en économie de l'éducation, notamment en agriculture (Lockheed, Jamison & Lau, 1980 ; Schutz-Stephan & Mingat, 1997). Il est néanmoins communément partagé que la formation, souvent en synergie avec d'autres actions (exposition au développement, à des réseaux d'information, etc.) favorise la réussite sociale et économique. Les politiques publiques étant censées avoir le même but, il est donc logique qu'un système de formation soit en synergie avec les évolutions promues de « son » secteur. Mais dans quel pas de temps, et comment ?

On a vu qu'en presque deux siècles, l'action publique est passée d'une intervention directe de vulgarisation et de formation d'adultes sur le terrain, le système de formation initiale se structurant parallèlement pour l'action de moyen terme, à un appui concentré sur la qualification des acteurs, par l'enseignement et la formation professionnelle. On peut considérer qu'on est passé d'un impact présumé immédiat à une action de moyen/long terme par la formation initiale. Dans le même temps, des dispositifs de formation des adultes étaient mis en place sur le terrain, souvent à bas bruit et en marge de la doxa officielle, afin d'avoir un effet socio-économique rapide.

La question du moment de l'intervention éducative se pose : si on accompagne, c'est bien mais peut-être un peu tard. Si l'on promeut résolument, il est parfois difficile d'entraîner facilement l'adhésion, mais c'est possible. Pour ma part, je préconise le terme de catalyse, au sens d'une « *action par laquelle une substance modifie la vitesse d'une réaction chimique, sans apparaître dans le bilan réactionnel* » (Larousse). Il s'agirait donc d'intervenir dans un temps concomitant à l'action, ni trop tôt, ni trop tard. On peut également parler de synergie. Bien entendu, ce pas de temps n'est pas exactement le même selon les publics, jeunes ou adultes, et leur proximité temporelle de l'action.

Reste une dernière question : jusqu'où aller dans la prise en compte du changement, dans l'enseignement et la formation. Au-delà de ce qui est prescrit ou simplement impulsé dans les politiques publiques, je pense essentiel que l'on juge de ce qui est « socialement acceptable » à tous les niveaux, de la prescription nationale à la mise en œuvre au plus près du terrain. Les différents acteurs concernés d'un même niveau peuvent en effet avoir une opinion radicalement différente sur un même sujet. A l'expérience, le « socialement acceptable » est une notion efficace pour l'action : jusqu'où peut-on aller dans la promotion d'une évolution forte ? Si on est trop modeste, cela risque d'être peu efficace. Si l'on est très ambitieux, il y a un risque de rejet. Pourtant, ce choix peut être fait et assumé, comme dans les lois Rocard et surtout La Foll. A ce moment-là, il faut que le système se donne les moyens de conviction pour que l'ambition devienne « socialement acceptable ».

Mais alors, que dire de la distance, de l'indépendance ou de l'autonomie idéologique et politique que l'on peut légitimement revendiquer pour un système d'enseignement et de formation ?

## La culture de l'esprit critique

En effet, l'enseignement agricole est à la convergence de deux politiques nationales, socioéconomique certes, mais également d'éducation et de formation. Cette dernière est sous-tendue par un certain nombre de principes fondamentaux qui sont ceux de la République et de l'École, au premier rang desquels la laïcité. Mais au quotidien, la question du positionnement par rapport aux politiques et aux enjeux sociaux se pose aux personnels des établissements, particulièrement quand il s'agit de sujets sur lesquels l'opinion de la société civile est plurielle, et ils sont nombreux dans les domaines éducatif et agricole.



L'enseignement agricole a été doté dès 1965 de l'éducation socioculturelle dont une des missions essentielles est toujours, et plus que jamais, de développer l'esprit critique chez les jeunes, comme on l'a rappelé<sup>33</sup>. Bien évidemment, il ne saurait être question que l'exercice de cette attitude et ces questionnements soient circonscrits à l'ESC, on l'a déjà également pointé. Cela doit concerner plus que jamais le projet pédagogique collectif, chaque discipline et chaque acteur, du niveau de l'établissement au niveau national (référentiels, documents d'accompagnement, etc.). La relation sensible vécue de tous les acteurs avec la nature, les évolutions paysagères, écolo-environnementales, climatiques fait partie des priorités éducatives à mobiliser sur le terrain.

Les termes de transition, changement, transformation, modernisation sont d'ailleurs en eux-mêmes des objets de travaux et discussions, je l'ai évoqué en introduction. Je dirai simplement quelques mots sur les transitions. La notion de transition écologique (Hopkins, 2010) est la plus englobante : transition énergétique, agroalimentaire, préservation de la biodiversité, transports, urbanisme, fiscalité reconsidérés, etc. et son contenu, les opinions qu'il véhicule selon les auteurs, peut être fortement sujet à controverses, à l'exception d'une idée : le mouvement est inéluctable. Et si l'on prend seulement la définition d'une transition comme un « *état, un degré intermédiaire, un passage progressif entre deux états, deux situations* » (Larousse), les questionnements peuvent être riches, sur la situation de départ - quelle est-elle ? Il peut y avoir plusieurs opinions - la situation d'arrivée - y en a-t-il une ou plusieurs ? Laquelle est souhaitable ? N'est-on pas dans un mouvement infini ? Quels sont les buts visés ? - quelles sont les voies pour aller de l'une à l'autre ? Comment ? Avec qui ? Sur quelle durée ? etc.

Ne fuyons pas la controverse, favorisons-là sur le terrain, dans les groupes en formation, les exploitations, les différents conseils, les échanges interindividuels. Pour parler actuel, « c'est dans l'ADN » même de l'enseignement agricole. Et c'est sans doute la manière la plus pertinente de construire du consensus de progrès, de bâtir du « socialement acceptable » dynamique.

## Conclusion

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles ont été historiquement créés pour favoriser le progrès en agriculture, en accompagnant les politiques publiques conçues en ce sens, depuis 200 ans. Deux modalités se sont succédé, avec des périodes de superposition : l'intervention directe auprès des acteurs sur le terrain, et l'acquisition d'une qualification dans des écoles ou centres de formation.

Composante à part entière, du ministère de l'agriculture d'une part, et du service public d'éducation et de formation d'autre part, ce système constitue en lui-même un pan de politique publique, en cohérence avec d'autres, de nature sociale et économique.

Au fil des gouvernements, sur la longue période, cette mission est d'ailleurs de plus en plus explicitement précisée. La lettre du ministre récemment nommé va dans ce sens, qui parle « *d'accompagnement des transitions et d'appui aux politiques publiques* ». Le terme de transition sera-t-il bientôt dans le code rural ?

Pour les acteurs à qui la liaison politique - enseignement peut poser question, cette évolution est somme toute facilitante. Qui pourrait exclure des enjeux éducatifs la prise en compte des nécessaires transformations sociétales de notre monde ?

---

<sup>33</sup> « *L'éducation socioculturelle doit permettre... ...d'offrir aux élèves des lieux et des moments où ils puissent... ...se préparer directement à l'exercice des responsabilités, à l'enrichissement de la vie personnelle et à l'apprentissage démocratique de la vie en société* » - Circulaire DGEAPS n°222 du 23 février 1965 relative à l'éducation socioculturelle dans les établissements d'enseignement public agricole (écrite par Paul Harvois) ; 20220628 Enjeu transitions ENSFEA Herve Savy

Sur les modalités, nécessairement cadrées par les principes de la République, l'espace est grand pour l'expression des opinions sur le Sens, la direction, les conceptions, dans des débats à forte valeur éducative, citoyenne, et sur le renforcement d'une démocratie trop souvent attaquée. Cet accompagnement dans et par le débat ressortit de la nature même de l'enseignement agricole et de sa modernité.

\* \*  
\*

## Bibliographie

- Barjou, Jean-Pierre – Jean Lachaud, un humaniste chez les planteurs de tabac - Périgueux – Fanlac -1999 in Jeanlin, à paraître en. 2022.
- Boulet blog ; Lafforgue, G. - La chaire départementale d'agriculture de la Gironde - in *Congrès de l'enseignement agricole départemental, tenu à Bordeaux, 18-22 juin 1936* - Bordeaux, Imprimerie Tisserand - 1936 - 526 pp 9-46
- Boulet, Michel – Encouragement, vulgarisation, développement – du professeur d'agriculture à l'ingénieur d'agronomie in *Bulletin de l'INRAP n°54* – Dijon – INRAP - décembre 1982 – 21 pages.
- Boulet, Michel – Il y a 150 ans : Auguste Petit-Lafitte, premier professeur départemental d'agriculture – in *Bulletin Technique d'Information n°326* – Paris – ministère de l'Agriculture – 1988 – pp 301-315.
- Charmasson, Thérèse ; Duvigneau, Michel ; Lelorrain Anne-Marie ; Le Naou, Henri – L'enseignement agricole ; 150 ans d'histoire ; évolution historique et atlas contemporain – Dijon – Educagri éditions – 1999 – 251 pages
- Chatelain, René – L'agriculture française et la formation professionnelle – Paris – Sirey – 1953 – 491 pages.
- Chatriot, Alain – L'origine de la loi de 1918 – in Leblanc (dir) - *Pour une histoire de l'enseignement agricole ; la loi du 2 août 1918 et ses évolutions* – Dijon – Educagri éditions 185 pages.
- Charles, Maurice - L'expérimentation pédagogique et l'éducation physique (exposé aux stages de Rochebrune), dossier constitué par Maurice Charles, Inspecteur pédagogique national in *Bulletin de l'INRAP n°7* - 1971.
- Delaye, Pierre & Savy, Hervé – Le dispositif des unités capitalisables en agriculture ; bilan et perspectives– in Marcel, Jean-François & Savy, Hervé (dir.) – *Évaluons, évoluons ; l'enseignement agricole en action* – Dijon – Educagri éditions – 2013 – pp 33-46.
- Férat, Françoise (dir.) – L'enseignement agricole à la croisée des chemins - Rapport du Groupe consultatif pour la préparation du 5<sup>ème</sup> Schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole présidé par François Férat, Sénateur – Paris – La Documentation française - 2008 - 22 pages.  
<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000650.pdf>
- Hopkins, Rob – Manuel de transition – Paris – Ecosociété éditons – 2010 – 3216 pages.
- INRAP – Contribution à la formation des chefs d'exploitation agricole ; FoCEA, une expérimentation pédagogique de l'enseignement agricole – Dijon – INRAP – 1981 – 4 tomes.
- Inspection de l'enseignement agricole - Produire autrement à partir de l'agroécologie ; réalités et perspectives pour les référentiels, les pratiques pédagogiques et les exploitations de l'enseignement agricole – Paris – IEA – 2013 – 67 pages.
- Jeanlin, Marc – Cinquante ans de formation des agriculteurs (1959 – 2009) – Paris – L'Harmattan – 2019 - 475 pages.
- Jeanlin, Marc – Les stages 200 H – in Leblanc (dir.), à paraître en 2022.

Leblanc, Edgar (dir.) & Comité d'histoire de l'enseignement agricole – Dictionnaire de l'enseignement agricole – Dijon – Educagri éditions – à paraître en 2022.

Lelorrain, Anne-Marie – Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870 – 1970) – in *Histoire de l'Éducation* n°65 – 1995 – pp 51-69.

Lockheed, Marlaine E., Jamison Dean T., Lau, Lawrence J. – Farmer Education and Farm Efficiency ; A Survey – in *Economic Development and Cultural Change* 29 (1) – 1980 – pp 37-76.

Maubant, Philippe (dir.) – L'invention des idées ; le défi réussi de l'enseignement agricole français – Paris – Champ social- 2021 – 501 pages.

Marshall, Éric ; Bonneviale, Jean-Régis ; Jussiau, Roland, APCA ; INRA-ESR – Les qualifications professionnelles de l'agriculteur ; contribution au rapport de synthèse sur les qualifications professionnelles en agriculture – Dijon – INRAP – 1981.

Osty, PL – L'exploitation agricole vue comme un système ; diffusion de l'innovation et contribution au développement – in *Bulletin Technique d'Information* n°430 – Paris – ministère de l'Agriculture – 1978 – pp 43-49.

Savy, Hervé - Histoire des biquifications « Agriculture - Jeunesse & Sports » dans le champ du sport – 25 pages – in *Les formations biquifiantes dans les établissements d'enseignement agricole ; le cas des métiers du sport et de l'animation ; état des lieux et conditions de développement* – Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole – Paris - IEA – 2015 – 117 pages.

Savy, Hervé - Randonnée professionnelle sur les chemins de l'innovation, dans l'enseignement agricole – in Maubant, (dir.), 2021 – pp 289-314

Savy, Hervé, 2022a - Les CFPPA – in Leblanc (dir.), à paraître en 2022.

Savy, Hervé, 2022b – L'EPLEFPA, un aboutissement et un nouveau départ – in Leblanc (dir.), à paraître en 2022.

Savy, Hervé, 2022c – Les missions de l'enseignement agricole – in Leblanc (dir.), à paraître en 2022.

Schutz - Stephan, Nelly & Mingat, Alain - Évaluation de l'efficacité externe de la formation des agriculteurs – in *Formation Emploi* n°59 – 1997 – pp 23-36.