

N° 5

Juillet/Août 2023

Dossier thématique

**L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE
FACE AUX DÉFIS DES TRANSITIONS**

Coordonné par :

**Mohamed GAFSI
Sylvie FERNANDES**

Sommaire

INTRODUCTION : L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FACE AUX DEFIS DES TRANSITIONS <i>Mohamed Gafsi & Sylvie Fernandes</i>	1
L'ENJEU DES TRANSITIONS ET LES CAPACITÉS D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE <i>Hervé Savy</i>	3
CONTRIBUTIONS À LA PRODUCTION DE CONNAISSANCES POUR LA TRANSITION VERS DES SYSTÈMES AGRICOLES DIVERSIFIÉS <i>Marie-Angelina Magne & Laurent Bedoussac</i>	14
ÉVALUER L'ENGAGEMENT DE LA JEUNESSE DANS LA LUTTE CONTRE LE CHANGEMENT CLIMATIQUE. LE CAS DES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE. <i>Nicola Gallai & Jean-Pierre Del Corso</i>	21
L'INCLUSION SCOLAIRE, UNE TRANSITION VERS UN NOUVEAU MÉTIER POUR LES ENSEIGNANTS ? <i>Olivier Kheroufi-Andriot</i>	25
QUEL DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS LORS DE LA MISE À L'ÉTUDE DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES ? METTRE AU TRAVAIL LES PRÉJUGÉS DES ÉLÈVES <i>Nadia Cancian & Amélie Lipp</i>	28
CHOIX D'ORIENTATION DES JEUNES ET FILIÈRES AGRICOLES DITES GENRÉES. <i>Hélène Guetat-Bernard</i>	32
SYNTHESE DE LA TABLE RONDE. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FACE AUX TRANSITIONS : CHANTIERS ET ACCOMPAGNEMENT <i>Sylvie Fernandes</i>	35

INTRODUCTION

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FACE AUX DÉFIS DES TRANSITIONS

Mohamed Gafsi,

Directeur délégué à la recherche, professeur en sciences de gestion, ENSFEA, LISST

Sylvie Fernandes,

Responsable du service recherche, chargée d'ingénierie de projet et de valorisation, ENSFEA

La société française fait aujourd'hui face à de nombreux défis (économiques, sociaux, alimentaires, sanitaires, environnementaux, territoriaux et techniques) qui impactent tous les secteurs d'activité. L'agriculture n'échappe pas à cette réalité. L'urgence climatique, la gestion des ressources naturelles et l'environnement, la révolution numérique, la transition agroécologique et alimentaire (vers des modes de production et de consommation plus durables) sont des nouveaux défis auxquels l'agriculture est confrontée.

Ces nouveaux défis impactent indubitablement la conception des formations à destination des jeunes et des adultes. L'enseignement agricole est appelé à jouer son rôle de moteur de changement pour favoriser et accompagner ces transitions. Pour répondre à ces enjeux, il doit s'adapter et innover pour préparer les futurs professionnels de la nature et du vivant. C'est dans cette optique que le carrefour recherche 2022 (le 28 juin) a réuni un certain nombre de chercheurs de l'ENSFEA et des acteurs de l'enseignement agricole (inspecteurs pédagogique de l'enseignement agricole, directeurs des établissements techniques agricoles...) pour aborder **la problématique de l'Enseignement agricole face aux défis des transitions**.

Pour éclairer cette question, un premier texte écrit par **Hervé Savy** (*Doyen honoraire de l'Inspection de l'enseignement agricole*) retrace les relations entre l'enseignement agricole et les politiques sectorielles agricoles en France, à l'éclairage d'une mise en perspective historique originale et plus précisément, en choisissant quelques événements significatifs, selon un point de vue assez différent de celui qui est habituellement emprunté par les historiens référents de l'enseignement agricole (Charmasson & al., 1999). Pour aborder ces relations, il revient sur la question de l'accompagnement, de l'anticipation ou même de « catalyse ». En guise de conclusion, il évoque en quoi la notion de transition lui semble éducativement suggestive et porteuse de sens pour l'enseignement agricole.

Le deuxième texte co-écrit par **Marie-Angéline Magne & Laurent Bedoussac** (*ENSFEA, AGIR*) présente quelques résultats de recherche majeurs produits sur les systèmes agricoles diversifiés (animal ou végétal) tout en montrant comment ces derniers contribuent et irriguent la formation des enseignants et l'accompagnement des agriculteurs dans la transition agroécologique. Ces résultats portent sur le fonctionnement et les performances de tels systèmes, les processus de changements techniques mis en place par des agriculteurs pour opérer une transition d'un système agricole spécialisé vers un système agricole diversifié, mais aussi les freins et leviers sociotechniques pour l'opérer. Les auteurs montrent également que ces résultats produits contribuent à la formation des enseignants de trois manières différentes : ils servent de bases dans les cours disciplinaires voire pluridisciplinaires ; ils servent de matière première pour la construction de ressources pédagogiques à destination des enseignants (ex : interplay, kit pédagogiques sur le polyélevage) et enfin, ils remobilisent leurs dispositifs de recherche pour former les étudiants et enseignants sur le plan des méthodes de recueil et traitement des données et pour enrichir leurs réseaux d'acteurs avec qui ils pourront travailler dans leur futur professionnel (agriculteurs, conseillers instituts techniques et chercheurs).

Le troisième texte co-rédigé par **Nicola Gallai & Jean-Pierre Del Corso** (*ENSFEA, LEREPS*) porte sur le positionnement de jeunes de l'enseignement agricole vis-à-vis du changement climatique, et plus précisément vis-à-vis des solutions fondées sur la nature (SFN). Les auteurs s'appuient sur une analyse socio-économique à la contribution de ce dispositif de formation à la mise en œuvre de SFN. Cette recherche combine deux types d'évaluation économique : monétaire et délibérative. L'objectif est de faire émerger les normes et les valeurs sociales que les différents groupes d'étudiants de Brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) enquêtés considèrent comme acceptables pour concevoir la mise en place de SFN pour lutter contre le dérèglement climatique et, au-delà, pour raisonner la gouvernance territoriale des ressources naturelles. En définitive, cette recherche nous renseigne sur les actions transversales à mener auprès des enseignants, par exemple dans le cadre de la formation initiale et continue pour les accompagner au mieux dans un changement de pratiques pédagogiques et l'inauguration de nouveaux modes d'animation dans les classes.

Le quatrième texte rédigé par **Olivier Kheroufi Andriot** (*ENSFEA, EFTS*) propose de rendre compte de la mise à l'épreuve du métier d'enseignant par le paradigme inclusif actuel, et de questionner une possible transition vers un nouveau métier. L'entrée est celle du handicap. L'auteur questionne les prescriptions en matière d'inclusion pour mieux faire ressortir les quatre dimensions actuelles de la formation des enseignants français, et ainsi interroger les ressources dont ils disposent pour construire une éducation inclusive. Cette réflexion implique néanmoins de (re)penser le métier d'enseignant dans de nouveaux contextes, et de réfléchir, peut-être, à de nouvelles manières d'enseigner auprès des élèves quels que soient leurs besoins. Ce texte est aussi l'opportunité pour penser la transition du point de vue de la formation des enseignants français en matière d'inclusion.

Le cinquième texte co-rédigé par **Nadia Cancian & Amélie Lipp** (*ENSFEA, EFTS*) montre les effets d'une recherche collaborative sur le développement professionnel des enseignants du LPA Lavaur Flamarens à l'égard de l'enseignement des questions socialement vives (QSV) liées à l'agriculture. A partir de l'exemple de la gestion de l'expression des préjugés des élèves, situation professionnelle problématique pour enseigner les QSV, cette recherche montre quelles ont été les significations construites par les enseignants et par les chercheuses et comment ces résultats ont diffusé au-delà du projet LÉA. Les enseignants ont identifié des situations professionnelles problématiques pour enseigner les QSV et ont endossé progressivement le rôle de passeur (Promonet & Prieur, 2021) à partir de nouveaux savoirs professionnels acquis par la recherche. La compréhension du développement professionnel des enseignants à partir de la mise au jour de situations professionnelles problématiques a également permis aux chercheuses d'identifier des appuis et des obstacles pour enseigner les QSV. Ce résultat significatif a été une ressource pour une autre recherche collaborative visant à former des formateurs de formateurs pour enseigner les QSV.

Le sixième texte écrit par **Hélène Guetat-Bernard** (*ENSFEA, LISST*) présente les prémices d'une recherche-action commanditée par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) qui porte sur les choix d'orientation des jeunes inscrits au sein de filières agricoles dites genrées. Cette recherche vise à analyser les facteurs de décision et d'orientation de ces jeunes afin de comprendre comment se construisent, s'articulent et se modifient les assignations de genre dans différentes sphères de socialisation (famille, école, métiers, environnement social). L'attention est portée sur trois échelles, celle du territoire, celle des équipes éducatives et pédagogiques des lycées agricoles et celle des élèves filles et garçons. L'auteure part du postulat que l'enseignement agricole et les territoires sont des espaces dynamiques en constante interaction. Les spécificités des territoires ruraux (conditions de vie, diversité, réseaux de sociabilité, pratiques agricoles...) jouent un rôle dans les représentations genrées des métiers et le choix des orientations scolaires sexuées (Renahy, 2005 ; Amsellem-Mainguy, 2019). Les institutions scolaires et les politiques publiques menant des actions en direction de la mixité aspirent à transformer les assignations genrées (éthique du care, masculinités...) dans les choix d'orientation (Mosconi, 2019 ; Vouillot, 2011 ; Lemarchant, 2007). Pour autant, il existe d'autres formes de socialisation (par les pratiques, une éducation non genrée) qui peuvent permettre également un nouveau rapport au territoire et à l'habiter et des modifications dans les choix d'orientation scolaire et professionnel.

Le dernier texte fait la synthèse des échanges enregistrés pendant la table ronde animée par **Mohamed Gafsi** (*ENSFEA, LISST*). Les intervenants.es étaient invité.es à répondre à une série de trois questions : (1) *l'enseignement agricole fait face à quel type de transition ?* (2) *comment l'enseignement agricole vit ces transitions ? Comment il fait face ? Comment il le vit ? Comment il s'adapte ?* (3) *comment et par quel moyen, on peut accompagner l'enseignement agricole dans cette trajectoire, ce défi d'adaptation, d'évolution dans le cadre des transitions ?*

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y. (avec la collaboration de S.G Voisin). (2019). *Les filles du coin » Enquête sur les jeunes femmes en milieu rural*. 188 pages.
- Charmasson, T., Duvigneau, M., Lelorrain A-M. & Le Naou, H. (1999). *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire*. Dijon - Educagri éditions -251 pages
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 47-64.
- Mosconi, N. (2019). Le paradoxe de l'éducation des garçons. In S. Ayrat & Y. Raibaud (Éds.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école* (p. 37-52). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <http://books.openedition.org/msha/978>
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*. La Découverte, Paris, 285 pages
- Vouillot, F. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. DOC FRANCAISE.



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

Hervé Savy,

Doyen honoraire de l'Inspection de l'enseignement agricole.

Introduction

Ce texte s'attache aux relations entre l'enseignement agricole et les politiques sectorielles agricoles en France, à l'éclairage d'une mise en perspective historique originale. J'évoquerai en conclusion, en quoi la notion de transition me semble éducativement suggestive.

Je broserai une fresque chronologique de ces relations, en choisissant quelques moments et événements significatifs. On regardera 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). Je conclurai par des éléments personnels d'appréciation au sujet de ces relations. A ce moment, on reviendra sur la question de l'accompagnement, de l'anticipation, ou même de la « catalyse » (1).

Un autre point de vue sur l'histoire de l'enseignement agricole : le XIX^{ème} siècle et la première moitié du XX^{ème}

Dans sa lettre aux agents du ministère, publiée le 24 mai 2022, 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^{ème} 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.

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 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 dans 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.

(1) Action par laquelle une substance modifie la vitesse d'une réaction chimique, sans apparaître dans le bilan réactionnel.

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^{ème} 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 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture : 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 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 portant sur l'organisation de l'enseignement professionnel public de l'agriculture, 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^{ème} 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 confiée à la profession via les groupements professionnels et les Chambres d'agriculture entre 1959 et 1966. Le corps des ingénieurs des services agricoles (ISA), qui s'était généralisé, est scindé en ISA d'une part, ingénieurs des travaux agricoles (ITA) 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). 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, 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 (2). 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'établissement public d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) 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 agricoles, par l'intermédiaire de la qualification des acteurs, et en particulier via la formation des adultes.

Examinons les étapes importantes.

Politiques agricoles et enseignement agricole moderne

On qualifie fréquemment et abusivement les fameuses lois d'orientation agricole du 5 août 1960 et du 8 août 1962 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 en 1962, baptisée « loi complémentaire, car dans la continuité de celle de 1960 et concomitamment d'une loi de programme spécifique à l'enseignement agricole en 1962 relative à la création et au développement des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

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 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. 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) (3) 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 oeuvre de la politique agricole notamment par 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 ».

(2) 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

(3) Les Sociétés d'aménagement foncier et d'établissement rural (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 ; le Fonds d'Action Sociale pour l'Aménagement des Structures Agricoles (FASASA) 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.

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'Etat dans l'accompagnement direct de la politique agricole via les actifs. Pour autant, les lois précitées, et celle du 28 décembre 1966 sur l'élevage, 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.

Les francs-tireurs de la formation continue s'auto-organisent 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 Ecoles Nationales d'Ingénieurs des Travaux Agricoles (ENITA) nouvellement créées, se débrouilleront pour introduire dans la loi « Debré » du 3 décembre 1966, la création des Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (CFPPA), 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, avec la création du collège unique, de choisir entre la réintégration à l'Education nationale et le détachement à l'Agriculture, s'empareront de l'apprentissage renaissant de par la loi n°71-576 du 16 juillet 1971 relative à l'apprentissage, 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), l'une des originalités de l'enseignement agricole, visait ce dernier aspect, mais bien sûr pas seulement. Héritière de l'éducation populaire d'avant et d'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, des « questions socialement vives ». Y avait-il déjà une perspective d'affûter un regard critique sur les évolutions techniques, économiques et 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 éducatif pisanien était de poser également les bases d'une nouvelle relation à l'environnement anticipatrice des enjeux actuels. L'éducation et les activités physiques et sportives, sont historiquement une des composantes de l'éducation populaire, comme le portaient par exemples 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 conséquents pour l'EPS 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* » (Charles, 1971). On était en plein dans le développement promu par l'État (les services Jeunesse & Sports) des activités de plein air, devenues 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, avec l'arrivée de l'écologie comme discipline (y compris dans le système éducatif de l'éducation nationale), a été créé le premier Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA) 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, 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 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, ces stages ne concernaient pas que la formation à 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 heures furent créés pour justifier de ladite capacité professionnelle agricole (Jeanlin, 2022), en alternative de la possession d'un diplôme de niveau Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles (BEPA en formation initiale) ou Brevet Professionnel Agricoles (BPA en formation d'adultes). Ces stages, rapidement alimentés par une recherche-action conduite par le département Éducation permanente de l'Institut National Supérieur Agricole (INSPA) de Dijon, 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 heures donnait l'équivalence d'un certificat sur les trois que composait le 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 (4), dites « lois Rocard », constituent une étape majeure dans l'analyse des relations de l'enseignement agricole avec les transitions, pour les trois raisons suivantes. 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.

(4) 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 ;

La deuxième réside dans la définition des missions. Au nombre de quatre et devenues cinq de par la loi n° 99-533 du 25 juin 1999 d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire, elles sont dans la continuité du modèle d'action premier, c'est-à-dire par la formation des acteurs, mais elles réintroduisent le développement agricole dans le spectre des établissements, en même temps que l'animation rural. 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'établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles » doté de missions sacralisées par loi constitue une étape décisive. Consacrée par la création des EPLEFPA en 1985 par le 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, 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 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 durant toute la période de rénovation des diplômes engagée dans les années 1980. Je retiendrai trois faits. Le premier, c'est l'irrigation des rénovations par l'approche systémique. Il s'agit pour l'auteur 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 (Osty, 1978), deux années après l'expérimentation FoCEA (5), 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 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 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.

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

(5) 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)

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 considère comme le « progrès socialement acceptable ». Je reviendrai sur ce dernier point 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 pour aborder les relations entre l'enseignement agricole et les politiques agricoles, est naturellement celle de l'irruption de l'agroécologie en 2012, en référence à la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt du 13 octobre 2014, dite « loi Le Foll ». 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 une pratique 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 DGER 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 a été rendu à la DGER, 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 de l'enseignement agricole. Un plan d'action fut bâti en même temps que s'engageait au Parlement la préparation de la « loi Le Foll » n°2014-1170 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt, 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 (6), et devint en 2014 : « *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 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* » (Article L. 718-2-2 du CRPM). Ces formulations sont celles en vigueur aujourd'hui dans le CRPM.

Au fond, 166 ans après sa 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, cela ne méritait « ni cet excès d'honneur, ni cette indignité » (Racine, Britannicus, II, 3), 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 ?

(6) 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 » ;

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 les « Assises de l'enseignement agricole public », qui devaient fournir des propositions concernant l'enseignement agricole, pour l'élaboration de sa loi d'orientation agricole, qui sera promulguée le 27 juillet 2010. La section de la loi consacrée à l'enseignement agricole 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 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 dans 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, alors qu'en 2008 - 2010, il avait été convenu que les « territoires » englobaient tout cela), 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 du 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 la droite 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 aussi 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 socioéducatif 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 se caractérise par son histoire, mais également 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.

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 & 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 qu'il est 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 (7). Bien évidemment, il ne saurait être question que l'exercice de cette attitude et ces questionnements soient circonscrits à l'ESC. Cela doit concerner plus que jamais le projet pédagogique collectif, chaque discipline et chaque acteur, au niveau de l'établissement et 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. 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.

(7) « 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)

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 succédées, 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, 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, cette mission est d'ailleurs de plus en plus explicitement précisée. La lettre aux agents du ministère de 2022 du ministre actuel va dans ce sens, quand il 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 ?

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, J-P. & Lachaud, J. Un humaniste chez les planteurs de tabac, In Jeanlin, à paraître.
- Boulet B. & Lafforgue, G. La chaire départementale d'agriculture de la Gironde. *Congrès de l'enseignement agricole départemental, Bordeaux, 18-22 juin 1936* - pp 9-46
- Boulet, M. (1982). Encouragement, vulgarisation, développement du professeur d'agriculture à l'ingénieur d'agronomie, *Bulletin de l'INRAP*, n° 54 - Dijon - INRAP - décembre 1982 - 21 pages.
- Boulet, M. (1988). Il y a 150 ans : Auguste Petit-Lafitte, premier professeur départemental d'agriculture, *Bulletin Technique d'Information* n° 326 - Paris - ministère de l'Agriculture - 1988 - pp 301-315.
- Chatelain, R. (1953). *L'agriculture française et la formation professionnelle*, Paris - Sirey, 491 pages.
- Chatriot, A. (2020). 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, M. (1971). L'expérimentation pédagogique et l'éducation physique (exposé aux stages de Rochebrune), *Bulletin de l'INRAP* n° 7.
- Delaye, P. & Savy, H. (2013). 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, pp 33-46.
- Férat, F. (dir.). (2008). *L'enseignement agricole à la croisée des chemins*. Rapport du Groupe consultatif pour la préparation du 5^{ème} Schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole présidé par François Férat, Sénateur, Paris - La Documentation française, 22 pages. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000650.pdf>
- Hopkins, R. (2010). *Manuel de transition*, Paris - Ecosociété éditons, 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. (2013). *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, 67 pages.
- Jeanlin, M. (2019). *Cinquante ans de formation des agriculteurs (1959 - 2009)*, Paris : L'Harmattan, 475 pages.

- Jeanlin, M. (2022). Les stages 200 H, In Leblanc (dir.), à paraître.
- Leblanc, E. (dir.) & Comité d'histoire de l'enseignement agricole. *Dictionnaire de l'enseignement agricole* - Dijon - Educagri éditions - à paraître.
- Lelorrain, A-M. (1995). Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870 - 1970), *Histoire de l'Éducation* n° 65 - pp 51-69.
- Lockheed, Marlaine E., Jamison Dean T., Lau, Lawrence J. (1980). Farmer Education and Farm Efficiency : A Survey, *Economic Development and Cultural Change*, 29 (1), pp 3776.
- Maubant, P. (dir.), (2021). *L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français*, Paris - Champ social, 501 pages.
- Marshall, É., Bonneviale, J-R. & Jussiau, R. (1981). *Les qualifications professionnelles de l'agriculteur : contribution au rapport de synthèse sur les qualifications professionnelles en agriculture* - Dijon - INRAP.
- Osty, P-L. (1978). L'exploitation agricole vue comme un système ; diffusion de l'innovation et contribution au développement, *Bulletin Technique d'Information* n°430 - Paris - ministère de l'Agriculture, pp 43-49.
- Savy, H. (2015). Histoire des bi-qualifications « Agriculture - Jeunesse & Sports », In *Les formations biquilifiantes dans les établissements d'enseignement agricole : le cas des métiers du sport et de l'animation. Etat des lieux et conditions de développement*, Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole, Paris - IEA ,117 pages.
- Savy, H. (2021). Randonnée professionnelle sur les chemins de l'innovation, dans l'enseignement agricole, In Maubant, (dir.), pp 289.314
- Savy, H. (2022a). Les CFPPA. In Leblanc (dir.), à paraître.
- Savy, H. (2022b). L'EPLEFPA, un aboutissement et un nouveau départ. In Leblanc (dir.), à paraître.
- Savy, H. (2022c). Les missions de l'enseignement agricole. In Leblanc (dir.), à paraître.
- Schutz, S., Nelly & Mingat, A. (1997). Évaluation de l'efficacité externe de la formation des agriculteurs, *Formation Emploi* n° 59, pp 23-36.

Contributions à la production de connaissances pour la transition vers des systèmes agricoles diversifiés

Marie-Angéline Magne,

Maîtresse de conférences en zootechnie, ENSFEA, AGIR

Laurent Bedoussac,

Maître de conférences en agronomie (HDR), ENSFEA, AGIR

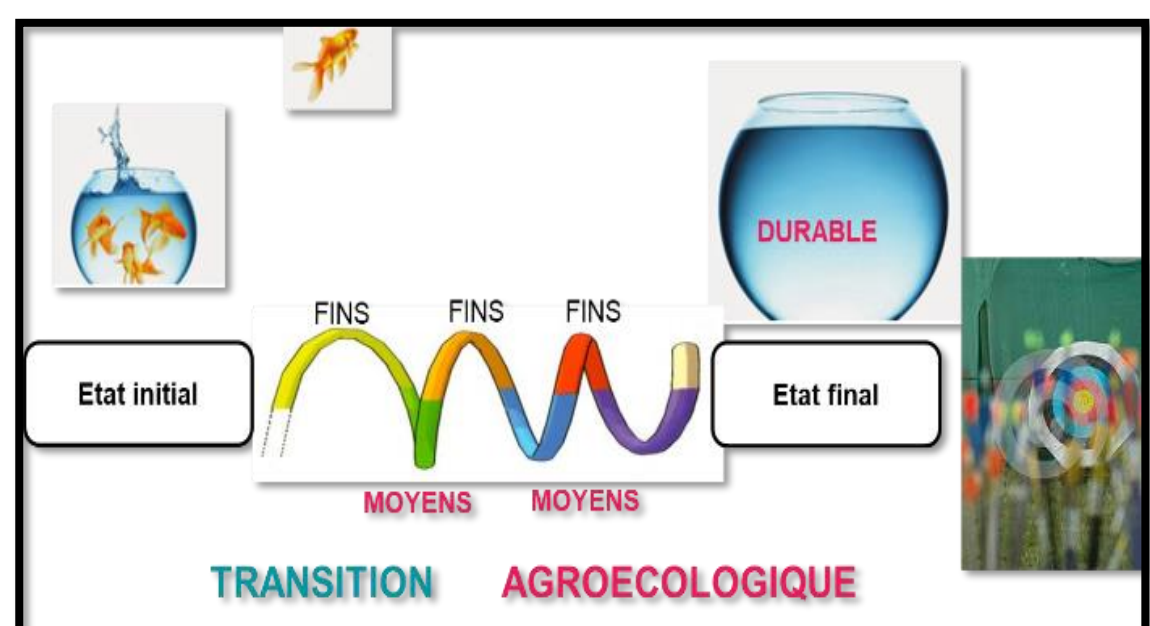
Durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle, le développement de l'agriculture sur un modèle productiviste a permis une augmentation des productions animales et végétales grâce notamment à : *i*) la sélection des plantes et des animaux sur des traits de production ; *ii*) l'utilisation d'intrants (aliments concentrés, produits phyto-zoo-sanitaires...) permettant de réduire l'hétérogénéité environnementale et les effets des facteurs limitants de la production ; *iii*) la standardisation et rationalisation des modes de production ainsi que la spécialisation des fermes et des régions. Il s'agit donc d'une homogénéisation des systèmes agricoles à différents niveaux d'organisation du vivant en vue de les contrôler pour produire. Les limites de ce modèle sont aujourd'hui bien documentées. Le défi pour les agriculteurs est de développer et reconcevoir leurs systèmes agricoles pour assurer simultanément les objectifs quantitatifs et qualitatifs de production tout en réduisant les impacts négatifs de leurs activités sur la santé humaine et l'environnement et en assurant leur durabilité dans un contexte variable.

Pour les chercheurs, l'agroécologie est présentée comme une voie prometteuse pour relever tous ces défis, voie qui est en France soutenue par des dispositifs politiques volontaires (loi d'avenir de 2014). L'agroécologie est définie comme un ensemble de pratiques visant à amplifier les processus naturels pour concevoir et gérer des systèmes productifs peu artificialisés, respectueux de l'environnement, moins dépendants des intrants et capables de s'adapter à des environnements non optimaux et variables. L'un des principes clefs de l'agroécologie est l'utilisation de l'agrobiodiversité, à savoir la diversité des cultures et des animaux que les agriculteurs choisissent respectivement de cultiver et d'élever. Si des travaux en font la preuve, la grande majorité porte sur l'agrobiodiversité végétale particulièrement sur la diversité prairiale. Ceux portant sur l'agrobiodiversité animale dans les systèmes d'élevage sont moins nombreux, plus récents et éparés. Pour les agriculteurs, les conseillers, les enseignants, il est dès lors difficile de s'en emparer et de l'envisager comme une voie prometteuse pour développer des systèmes agricoles plus durables.

L'enjeu des travaux de recherche de Marie Angéline Magne et de Laurent Bedoussac est de produire des connaissances sur le fonctionnement et les performances de systèmes agricoles basés sur ou en transition vers l'utilisation de l'agrobiodiversité animale ou végétale. Dans cette communication, ils proposent d'illustrer quelques résultats majeurs produits sur de tels systèmes en montrant également comment ces derniers contribuent et irriguent la formation des enseignants et l'accompagnement des agriculteurs.

La transition agroécologique

Marie-Angéline Magne propose d'illustrer la transition agroécologique à partir de l'image d'un petit poisson qui partirait d'un état initial jugé pour lui intenable et qui ferait le grand saut vers autre chose, un état, une cible à construire, relativement flou, mais qui *a priori* serait plus soutenable. Le processus de transition est donc un processus indéterminé par le fait que la cible est floue et à construire. Dans ce processus de transition, les fins et les moyens sont à construire chemin faisant pour arriver à un état plus durable.



Dans une transition agroécologique, la cible visée se doit d'être plus durable dans des environnements non optimaux et variables et les moyens sont à construire localement sur les principes de l'agroécologie dont l'utilisation de l'agrobiodiversité fait partie. De fait, la transition agroécologique tend nécessairement vers des systèmes agricoles plus diversifiés.

En reprenant l'exemple du petit poisson et en le déclinant aux systèmes agricoles, l'état initial correspond aux systèmes agricoles conçus et développés à l'issue de la seconde guerre mondiale : des systèmes agricoles basés sur une spécialisation dans des régions elles-mêmes spécialisées, des types d'animaux et des plantes sélectionnés pour leur productivité et l'usage d'intrants de synthèse visant à contrôler l'environnement pour optimiser et maximiser les performances de ces animaux et de ces plantes. Cette recherche de productivité s'est faite au détriment d'autres types de performances, notamment celles relatives à la durabilité environnementale, sociale et de santé globale.

L'état final promu par l'agroécologie est celui de systèmes agricoles basés sur l'agrobiodiversité végétale et animale dans lesquels on recherche la complémentarité entre les composantes biologiques. C'est le cas par exemple de la mise au pâturage simultanément de vaches et de brebis pour optimiser l'utilisation des ressources fourragères et réguler le parasitisme, et qui, ce faisant, permet à l'agriculteur de réduire les achats de certains intrants (aliments ou anti-parasitaires). Cette complémentarité entre les entités biologiques vise à se substituer aux intrants de synthèse en promouvant et en supportant les processus écologiques sous-jacents. De tels systèmes vont peut-être produire moins, mais seront théoriquement plus performants sur d'autres caractéristiques comme l'efficacité d'utilisation des ressources et la résilience face aux aléas.

Travaux sur les systèmes agricoles diversifiés

Les travaux de recherches de Marie-Angéline Magne et de Laurent Bedoussac au sein de l'UMR AGIR visent à analyser si ces systèmes agricoles diversifiés sont des alternatives prometteuses au-delà de la théorie, et si oui, dans quelles conditions. Plus particulièrement, les systèmes agricoles diversifiés qui sont étudiés sont des systèmes qui intègrent pour Laurent Bedoussac plusieurs cultures (espèces, variétés) comme illustré sur la photo ci-dessous montrant à gauche du blé associé à de la fèverole et du tournesol associé à du soja et pour Marie-Angéline Magne différents types d'animaux (espèces, races/génotypes) comme illustré sur la photo ci-dessous montrant à droite un troupeau de vaches laitières issues de croisement entre races laitières et un troupeau mixant des ovins et des bovins. En prenant une métaphore sportive, leurs travaux ne visent pas à produire des joueurs exceptionnels (une plante ou un animal) mais une équipe performante construite sur la complémentarité des compétences entre les individus constitutifs du peuplement végétal et du troupeau en associant différentes variétés/races et espèces.

Les systèmes agricoles diversifiés peuvent être travaillés soit en les regardant en « statique » / en croisière », c'est-à-dire en étudiant leurs fonctionnements, bénéfices, inconvénients à un moment donné... soit en « transition » pour comprendre comment l'on passe d'un système relativement spécialisé à un système basé sur l'agrobiodiversité tout en se questionnant sur les bénéfices et coûts ainsi que sur les freins et leviers.



Comment ces systèmes diversifiés fonctionnent ?
Quels bénéfices / inconvénients ont-ils ?

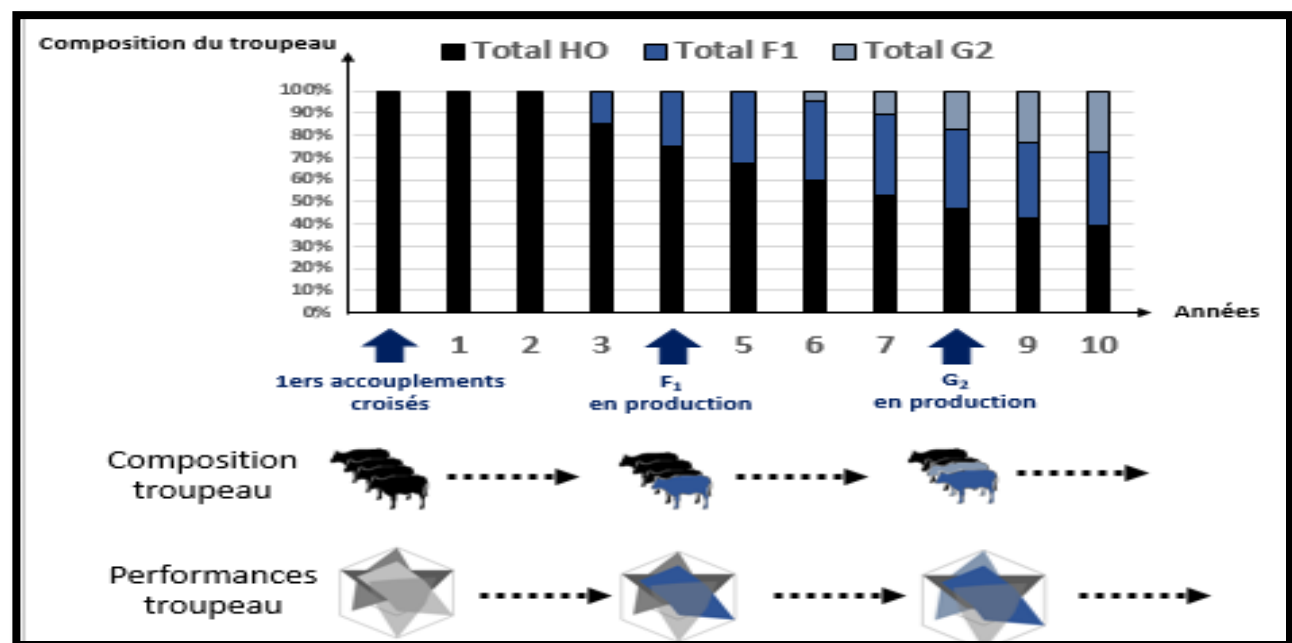
Comment passer à un système basé sur l'agrobiodiversité ?
Quels bénéfices / coûts ; freins / leviers pour y passer ?



Dans la suite de l'exposé, Marie-Angéline Magne illustrera la partie « transition » et Laurent Bedoussac la partie « statique/croisière ».

La partie « transition » est illustrée par la thèse de Julien Quénon encadrée par Marie-Angéline Magne et portant sur la transition vers l'utilisation du croisement rotatif trois voies dans des troupeaux bovins laitiers initialement en race pure Holstein. Il s'agit de la race bovine laitière dominante en France et dans le monde. Ce type de croisement consiste à croiser une vache de race pure Holstein avec une autre race laitière (ex : Montbéliarde) puis à croiser les femelles obtenues avec une troisième race laitière (ex : Rouge Scandinave). Les femelles croisées sont conservées dans le troupeau pour la production.

Le schéma ci-contre montre l'évolution de la composition du troupeau au fil des années qui devient « mosaïque et bigarré ». De fait les performances de ces troupeaux vont résulter de la complémentarité des performances de chaque type génotype. Ce processus est long car plusieurs générations sont nécessaires pour construire ce nouveau troupeau ce qui justifie un regard en dynamique.



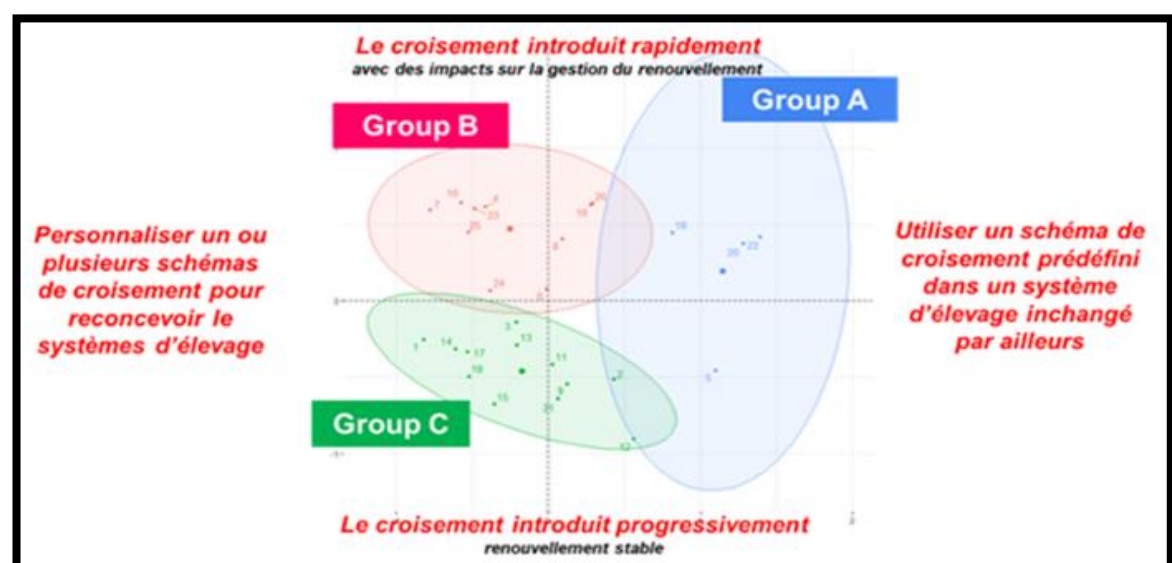
Le travail de thèse de Julien Quénon a été basé sur une trentaine de fermes commerciales ayant engagé ce processus de transition vers un troupeau bovin lait croisé sur un minimum de six ans.

Dans un premier temps, nous avons identifié trois grands types de motivations des éleveurs à passer à un troupeau croisé.

- La première motivation est générale chez tous les éleveurs et concerne les problèmes de fertilité et de santé des vaches en race pure dominante Holstein qui constitue une impasse technique pour les éleveurs. En effet, cette race a été fortement sélectionnée sur la productivité laitière et cela s'est fait au détriment de la capacité des vaches à se reproduire. Les problèmes de reproduction engendrent un travail supplémentaire pour les éleveurs. Dans ce cas, le croisement permet de réintroduire des aptitudes de fertilité dans leurs troupeaux.
- La deuxième motivation concerne des éleveurs qui veulent passer à des systèmes biologiques, plus herbagés et à bas niveau d'intrants et qui veulent donc des vaches capables de valoriser des ressources herbagères dans des environnements qui ne sont pas optimums et variables, ce que leurs vaches de race Holstein n'étaient pas en capacité de faire car très exigeantes en termes de couverture de leur haut besoins alimentaires et de faible fertilité (valoriser l'herbe demandant à ce que les vaches vèlent à la période de la pousse de l'herbe). Le croisement permet de dépasser ces limites.
- La troisième motivation concerne un petit nombre d'éleveurs qui, au-delà des aspects techniques et de transition de leurs systèmes, veulent retrouver une autonomie décisionnelle en sortant des réseaux socio-économiques dominants afin de pouvoir choisir les génotypes adaptés à leurs fermes en choisissant les reproducteurs et les races parmi celles disponibles.

Dans un second temps, il s'agissait de caractériser les trajectoires de changement mises en place par les éleveurs pour passer d'un troupeau spécialisé à un troupeau croisé. Trois trajectoires de changements techniques ont été caractérisées selon deux caractéristiques.

La première représentée sur l'axe horizontal rend compte de la profondeur du changement. Elle oppose d'un côté (à gauche) des éleveurs (n=22) qui ont cherché à reconcevoir l'ensemble de leur système d'élevage en passant en agriculture biologique ou à des systèmes pâturants ou herbagés en personnalisant un ou plusieurs schémas de croisement *via* un processus d'essais-erreurs à de l'autre côté (à droite), des éleveurs (n=4) qui ont substitué la race pure par des vaches croisées plus fertiles, mais dans un système inchangé par ailleurs (sans revoir leurs objectifs de production) pour améliorer l'efficacité de leur système.



La seconde caractéristique de la trajectoire représentée sur l'axe vertical, rend compte du rythme d'introduction du croisement dans le troupeau. Elle oppose en haut des éleveurs qui vont plutôt introduire les croisements rapidement et massivement dans le troupeau pour avoir des effets rapides sur les performances du troupeau *versus* en bas, des éleveurs qui introduisent le croisement progressivement pour gérer les incertitudes sur les résultats du/des schéma(s) de croisement qu'ils ont adopté(s) et ainsi être en capacité d'ajuster leurs pratiques si les résultats ne répondent pas à leurs attentes.

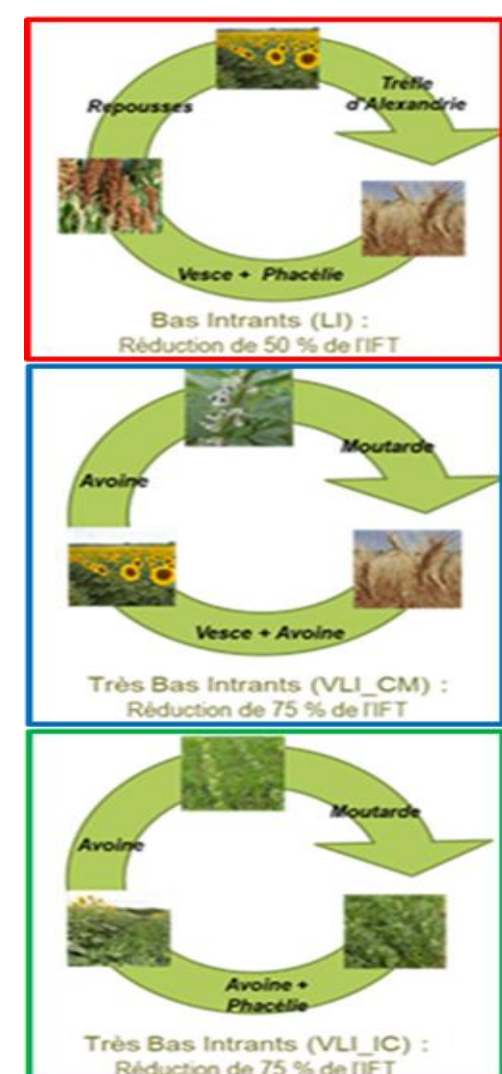
Enfin, l'analyse de l'évolution des performances des troupeaux durant la transition montre une baisse de la productivité laitière par vache systématique quel que soit les changements systémiques mis en œuvre ainsi qu'une amélioration de la fertilité et de la longévité des vaches dans les troupeaux. En revanche, des effets plus contrastés ont été révélés sur la qualité du lait, la santé des vaches et sur les charges opérationnelles, ces performances dépendant de la situation initiale des troupeaux et des changements de systèmes et types de croisement mis en œuvre. Ainsi, le croisement n'est pas une baguette magique qui améliorera tout notamment lorsque la situation de départ est fortement dégradée. Notons que pour pallier à la diminution de la productivité laitière, beaucoup d'éleveurs passent en agriculture biologique afin de mieux valoriser le prix du lait et ainsi assurer une performance économique acceptable malgré une production moindre. Une autre stratégie observée consiste à augmenter le nombre de vaches mais cette option peut-être discutable en terme de durabilité.

Les travaux de recherche de Marie-Angéline Magne ont également montré que plus la profondeur du changement était importante, plus les éleveurs reconsidéraient leurs systèmes et plus ils se détachaient de leur environnement socio-économique. A partir d'entretiens menés auprès d'éleveurs et d'acteurs amont-aval et autour des élevages bovins lait, elle a montré un verrouillage socio-technique autour de la gestion en race pure et de l'hyperspécialisation en élevage, verrouillage qui contribue à limiter les possibilités des éleveurs bovins laitiers à adopter le croisement entre races laitières. En effet, comme cela avait été montré sur la diversification des cultures, elle a caractérisé quatre types d'obstacles qui freinent le déploiement potentiel du croisement malgré les intérêts que celui-ci peut représenter pour des éleveurs qui l'adoptent.

Les premiers types d'obstacles sont organisationnels liés au fait qu'en France comme ailleurs, le dispositif de génétique bovine laitière est une organisation socioéconomique, politique et culturelle autour de la race pure. Pratiquer le croisement implique de se détacher pour partie de l'ensemble du système sociotechnique en place depuis des décennies, le remettant ainsi en cause notamment son système de mutualisation. En effet, les éleveurs ayant adopté le croisement bénéficient du progrès génétique en race pure sur la voie mâle mais ils ne contribuent pas au progrès génétique car les femelles croisées ne sont pas indexables. L'interdépendance des acteurs du dispositif génétique empêche l'engagement de chacun d'eux dans des activités relatives au croisement laitier. Ainsi les acteurs de la recherche et de la R&D en génétique ont déclaré que leur engagement dans l'étude des croisements laitiers dépendait de la décision des organismes de sélection (OS), qui représentent elles-mêmes les éleveurs de bovins laitiers en races pures. Or, les OS ne s'intéressent pas au croisement laitier qui remet en question leur existence. De même, la plupart des services et conseils aux éleveurs sur le plan génétique dépendent des connaissances et outils produits par la recherche et R&D notamment publiques. Les deuxièmes types d'obstacles sont politique et culturel en lien avec le dogme de la race pure, d'un troupeau homogène et d'une même couleur qui est culturellement ancré en France et lié à une norme de la productivité laitière par vache qui persiste. Les troisièmes types d'obstacles sont technologiques et méthodologiques du fait que le croisement est incompatible avec les outils génétiques (index, génomique) car il est impossible de prédire les valeurs génétiques des individus croisés contrairement à ce qui se fait en race pure. Enfin, les derniers types d'obstacles sont économiques et de marchés liés au fait que la valeur génétique d'une race est basée sur la race pure et que les animaux homogènes ont plus de valeur dans le modèle ruminant actuel.

La partie « statique/croisière » est illustrée par les travaux de recherche de Laurent Bedoussac portant sur le fonctionnement des systèmes diversifiés en productions végétales et sur les bénéfices et inconvénients associés. Comme précédemment, la question de la transition est centrale dans ses travaux même si, à la différence des systèmes d'élevage, celle-ci s'inscrit sur un temps plus court en lien avec le cycle annuel de la majorité des cultures.

Les premiers travaux qu'il présente portent sur la reconception de systèmes de culture en partant de la situation initiale que l'on retrouve couramment dans le Sud-Ouest de la France à savoir la rotation blé dur-tournesol et pour laquelle les chercheurs de l'UMR AGIR ont proposé plusieurs niveaux de diversification visant à réduire l'usage des intrants sans pour autant trop impacter la performance économique. Le premier niveau de transition consiste à introduire du sorgho, une culture relativement rustique afin de réduire l'usage des produits phytosanitaires. Le deuxième niveau de transition visant en plus à limiter le recours aux engrais azotés consiste à cultiver une légumineuse en lieu et place du sorgho. Enfin, le troisième niveau de transition repose sur la culture de mélanges d'espèces (ex : blé-pois ou tournesol-soja) en remplacement des cultures pures. Notons que ces différents niveaux de ruptures sont justifiés par le fait que tous les agriculteurs ne sont pas au même stade de la transition agroécologique et qu'il est peu probable qu'un agriculteur qui pratiquerait la rotation blé dur-tournesol depuis 20 ans

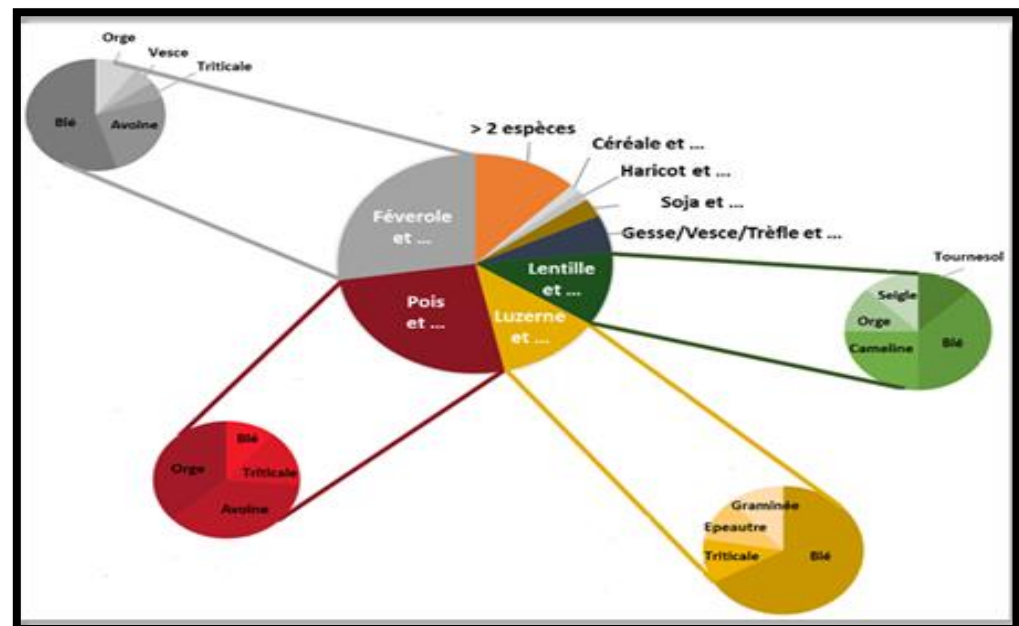


passé du jour au lendemain à une rotation constituée de cultures associées et ce quand bien même celles-ci présenteraient des niveaux de performances accrus en lien avec les différents obstacles évoqués précédemment dans les travaux de Marie-Angéline Magne.

Sans entrer dans les détails, une évaluation multicritère (économique, environnementale et agronomique) de la performance des systèmes innovants a été faite montrant que les systèmes de culture innovants conçus permettaient de réduire l'usage des intrants (engrais et produits phytosanitaires) mais le plus souvent avec une réduction non négligeable de la marge semi-nette par rapport à la référence conduite de façon quasi-optimale. Ce différentiel permet de donner une valeur économique au coût de la transition et au coût à payer par la société pour accompagner les agriculteurs dans la transition agroécologique vers des systèmes plus vertueux. Pour autant, les chercheurs n'excluent pas des limites dans la conception de ces systèmes innovants et notamment le fait de ne pas avoir conçu des systèmes suffisamment en rupture. Par exemple, dans le système constitué uniquement de cultures associées, le niveau de rupture est tel qu'il apparaît *a posteriori* pertinent de basculer celui-ci en agriculture biologique pour, comme cela a été présenté précédemment en production animale, compenser la perte de rendement par un prix de vente plus élevé et qui plus est en orientant la production vers des produits destinés à l'alimentation humaine.

La seconde approche développée par Laurent Bedoussac concerne la traque aux innovations qui part du constat que les expérimentations agronomiques se font le plus souvent en station expérimentale et que les agriculteurs sont des expérimentateurs du quotidien auxquels il peut être pertinent de s'intéresser. À titre d'exemple, les publications internationales sur les cultures associées se focalisent sur quatre, cinq ou six mélanges alors que les agriculteurs ont une pratique plus diverse en terme de combinaisons d'espèces et on peut faire l'hypothèse que cela n'est pas fait sans bonnes raisons.

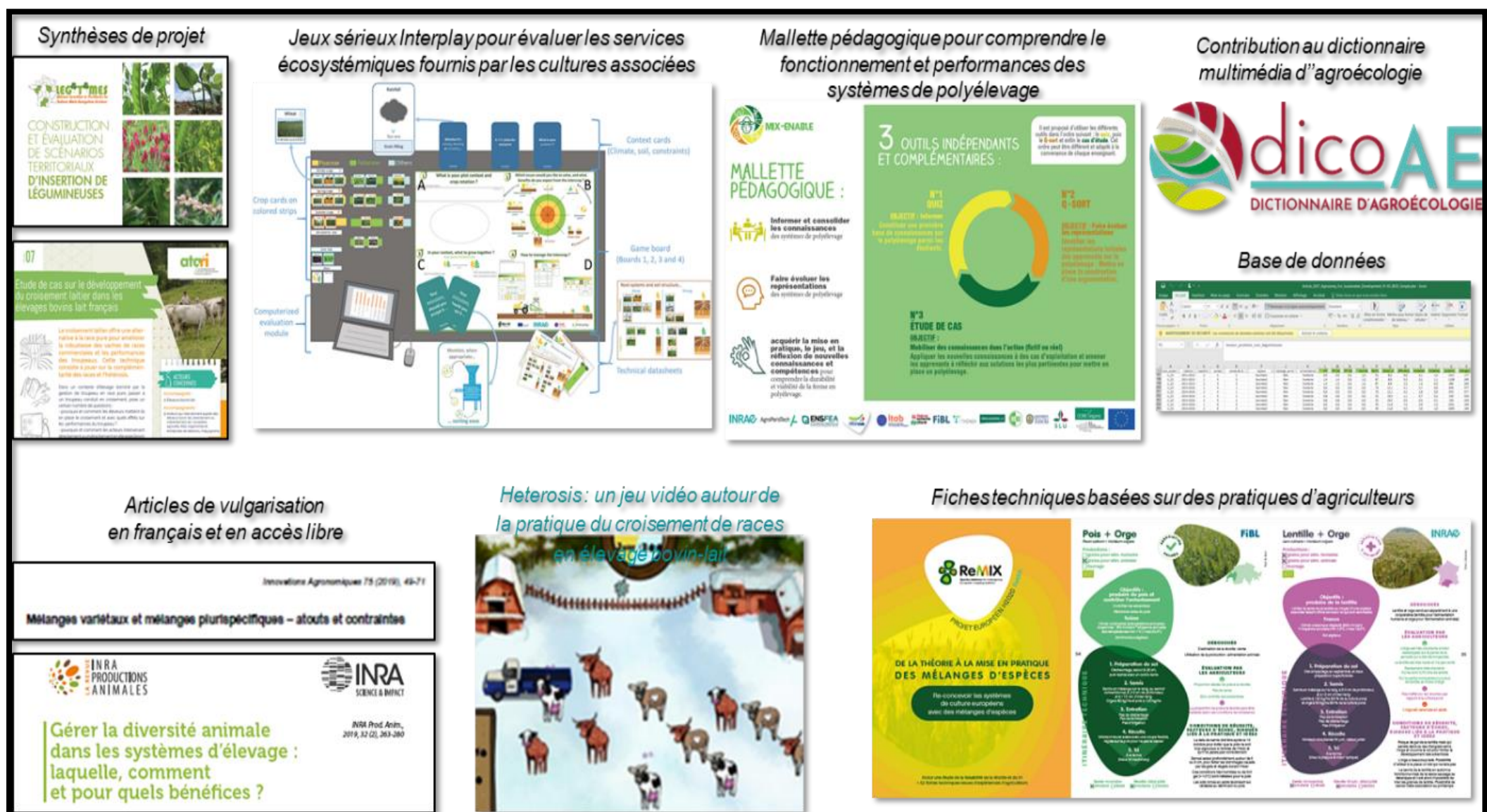
Au-delà du choix des espèces associées, les agriculteurs sont aussi des sources d'inspiration quant à la façon d'associer les espèces comme par exemple le fait de semer une culture dans une culture déjà installée. L'analyse des pratiques des agriculteurs, et la compréhension des logiques associées changent la manière de faire de la recherche en agronomie et apparaît comme une approche complémentaire à l'expérimentation classiquement mise en œuvre en station expérimentale pour créer de la connaissance et identifier de nouvelles questions de recherches notamment sur les freins et les verrous à la pratique des cultures associées. Par exemple, et comme cela a été évoqué précédemment pour les races pures en élevage, le système technico-économique a été construit sur la base de cultures pures si bien que les coopératives et les industriels ne sont pas *a priori* favorables aux cultures associées puisqu'il est alors nécessaire de les trier dès lors que les deux espèces sont récoltées simultanément.



Plus largement, ce verrouillage lié à la commercialisation pose la question de comment récolter ces cultures associées et de la capacité à les trier afin de développer des solutions ne nécessitant pas de repenser tout le système, en d'autres termes pour que les acteurs de l'aval n'aient pas à changer leurs pratiques car l'inverse semble compliqué tout du moins dans une première phase de la transition agroécologique.

Au-delà de la production d'articles scientifiques, les recherches de Marie-Angéline Magne et Laurent Bedoussac contribuent à la formation à la fois des enseignants et des agriculteurs et mobilisent des dispositifs de recherche (bases de données et acteurs) pour produire des ressources qui soient utiles et utilisables par les différents acteurs du monde agricole en premier lieu desquels les enseignants. Ainsi, Marie-Angéline Magne et Laurent Bedoussac s'attachent à valoriser leurs travaux de recherche au travers notamment de synthèses de projet (ex : Atari ; Remix et Legitimes) mais également d'articles de vulgarisation comme pour les revues Innovations agronomiques et Productions animales qui sont accessibles librement et écrits pour des étudiants de niveau licence, des agriculteurs, des techniciens et des enseignants. Ils ont également contribué à la conception de jeux sérieux comme Interplay pour évaluer les services écosystémiques rendus par les cultures associées ou Hétérosis autour de la pratique du croisement des races bovines.


Citons également la création par Marie-Angéline Magne d'une malette pédagogique pour comprendre le fonctionnement et les performances des systèmes de poly-élevage et par Laurent Bedoussac d'un recueil de 52 fiches techniques basées sur des pratiques d'agriculteurs de cultures associées. Pour ce dernier, l'idée est de donner à voir des pratiques innovantes d'agriculteurs pour que d'autres puissent s'en emparer, les adapter et les mettre en œuvre dans leur propre situation partant du postulat que dans un contexte de transition agroécologique il n'existe pas de solution universelle mais seulement des solutions individuelles contextualisées. Enfin, Marie-Angéline Magne et Laurent Bedoussac contribuent au dictionnaire multimédia d'agroécologie en impliquant des étudiants de l'ENSAT et de l'EI Purpan.



Bibliographie :

- **Bedoussac L., Journet E.-P., Hauggaard-Nielsen H., Naudin C., Corre-Hellou G., Jensen E. S., Prieur L., Justes E. (2015).** Ecological principles underlying the increase of productivity achieved by cereal-grain legume intercrops in organic farming. A review. *Agronomy for sustainable development* 35(3) : 911-935
- **Bonnet C., Gaudio N., Alletto L., Raffaillac D., Bergez J.E., Debaeke P., Gavaland A., Willaume M., Bedoussac L., Justes E. (2021).** Design and multicriteria assessment of low input cropping systems in southwestern France : an application of agroecological principles aiming at decreasing pesticides and N-fertilizer use. *Agronomy for sustainable development* 41 : 65
- **Dumont, B., benoit, M., Chauvat, S., Cournut, S., Martin, G., Mischler, P., Magne, M.-A. (en cours de révision).** Durabilité des systèmes de polyélevage en France : mythe ou réalité ? *INRAE productions animales*
- **Falconnier G., Vermue A., Journet E.-P., Christina M., Bedoussac L., Justes E. (2020).** Contrasted response to climate change of winter and spring grain legumes in southwestern France. *Field Crops Research* 259 :107967
- **Magne, M.-A., Nozières-Petit, M.-O., Cournut, S., Ollion, E., Puillet, L., Renaudeau, D., Fortun-Lamothe, L. (2019).** Managing animal diversity in livestock farming systems: types, methods and benefits., *INRAE Productions Animales*, 32 (2), 263-280. <https://doi.org/10.20870/productions-animales.2019.32.2.2496>
- **Magne, M.-A., Quénon, J., Doré, A. (2020).** Analyse socio-technique des changements induits par le développement du croisement laitier dans les pratiques des professionnels de l'élevage bovin lait français. In : Gardies, C., Fauré, L., Sognos, S., *Changement et professionnalisation*. Ed Cépadues. 73-92, Article 1
- **Magne, MA., Quénon, J. (2021).** Dairy crossbreeding challenges the French dairy cattle sociotechnical regime. *Agron. Sustain. Dev.* 41, 25. <https://doi.org/10.1007/s13593-021-00683-2>
- **Magrini M.-B., Triboulet P., Bedoussac L. (2013).** Pratiques agricoles innovantes et logistique des coopératives agricoles. Une étude ex-ante sur l'acceptabilité de cultures associées blé dur-légumineuses. *Economie rurale*, 338 : 25-45.

- Martin, G., Barth, K., Benoit, M., Brock, C., Destruel, M., Dumont, B., Grillot, M., Hübner, S., **Magne, M.A.**, Moerman, M., Mosnier, C., Parsons, D., Ronchi, B., Schanz, L., Steinmetz, L., Werne, S., Winckler, C., Primi, R. (2020). Potential of multi-species livestock farming to improve the sustainability of livestock farms : A review. *Agricultural Systems*, 181. <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2020.102821>
- Meunier C., Casagrande M., Rosies B., **Bedoussac L.**, Topp C., Walker R., Watson C., Martin G. (2022) Interplay: a game for the participatory design of locally adapted cereal-legume intercrops. *Agricultural Systems*, 201 : 103438
- Quénon, J., Ingrand, S., **Magne, M.-A.** (2020). Managing the transition from purebred to rotational crossbred dairy herds : three technical pathways from a retrospective case-study analysis. *Anim. an Int. J. Anim. Biosci.* 14, 1293-1303. <https://doi.org/10.1017/S1751731119003458>
- Quénon, J., **Magne, M.-A.** (2021). Milk, Fertility and Udder Health Performance of Purebred Holstein and Three-Breed Rotational Crossbred Cows within French Farms: Insights on the Benefits of Functional Diversity. *Animals*, 11, 3414. <https://doi.org/10.3390/ani11123414>
- Verret V., Pelzer E., **Bedoussac L.**, Jeuffroy M.-H. (2020). Tracking on-farm innovative practices to support crop mixture design : the case of annual mixtures including a legume crop. *European Journal of Agronomy*, 115 : 126018
- Viguier L., **Bedoussac L.**, Journet E.-P., Justes E. (2018). Yield gap analysis extended to marketable grain reveals the profitability of organic lentil-spring wheat intercrops. *Agronomy for Sustainable Development*, 38 : 39



Évaluer l'engagement des jeunes de l'Enseignement Agricole dans la lutte contre le changement climatique

Nicola Gallai,

Professeur en sciences économiques, ENSFEA, LEREPS

Jean-Pierre Del-Corso,

Professeur en sciences économiques, ENSFEA, LEREPS

Les problématiques du changement climatique interpellent des franges croissantes de la société civile. Des citoyens commencent à s'organiser en vue de sensibiliser la population et faire pression sur les gouvernements. La mobilisation est notamment de plus en plus forte au sein de la jeunesse. « *Le mouvement de grève mondiale pour le climat* » inauguré en 2018 par la lycéenne suédoise Greta Thunberg a fait des émules dans différents autres pays, dont la France. Se basant sur les conclusions alarmantes du rapport du Groupe Intergouvernemental d'Experts sur le Changement Climatique (GIEC), ces mouvements de jeunes revendiquent une nouvelle manière de traiter la question climatique. Ils militent notamment pour que le maintien de l'intégrité de tous les écosystèmes et la préservation de la biodiversité soient placés au cœur de la lutte contre le réchauffement climatique. Autrement dit, ils souhaitent que les « *Solutions Fondées sur la Nature* » (SFN) soient privilégiées dans cette lutte. Selon l'ONU, les SFN sont des actions qui s'appuient sur les écosystèmes pour relever les défis que posent les changements globaux à nos sociétés, comme la lutte contre les changements climatiques et la gestion des risques naturels (inondations, sécheresses, érosions des sols, submersions marines, canicules, incendies, mouvements de terrain...). Elles regroupent des actions visant à protéger, gérer de manière durable et restaurer des écosystèmes naturels ou modifiés pour relever directement les défis de société de manière efficace et adaptative, tout en assurant le bien-être humain et en produisant des bénéfices pour la biodiversité.

Cependant, si les SFN rencontrent un succès croissant dans la mobilisation citoyenne de la jeunesse comme d'ailleurs dans la communauté scientifique, leur mise en œuvre pratique ne va pas de soi. En effet, celle-ci exige non seulement le développement de nouvelles connaissances scientifiques et techniques, mais passe également par l'adhésion des acteurs à de nouvelles valeurs (celles ayant trait, de manière générale, à la reconnaissance de la primauté de la Nature sur les activités humaines) et à l'instauration d'une gestion concertée des ressources naturelles à l'échelle des territoires.

Partant de ces constats, le projet DEFICLIM retracé dans cet article a pour objectif d'analyser et de comprendre comment les élèves de l'Enseignement Agricole se positionnent réellement vis-à-vis des SFN. Il s'agit d'apporter des réponses à trois types de questions :

- *Les élèves de l'Enseignement Agricole sont-ils vraiment prêts à changer leurs habitudes et leurs comportements en mobilisant pour cela les solutions fondées sur la nature ?*
- *Quel rôle peuvent jouer les établissements agricoles dans l'accompagnement de ces changements ?*
- *De façon plus générale, le milieu scolaire agricole peut-il être un espace d'élaboration de valeurs environnementales communes et d'invention de nouvelles formes de gouvernance à partir desquelles concevoir la mise en place des SFN ?*

Dans le projet DEFICLIM, ces questions sont abordées à partir de plusieurs entrées disciplinaires et thématiques : sciences de l'éducation, en économie des réseaux et évaluation économique. La présente contribution porte sur cette dernière entrée.

Evaluation économique

L'évaluation économique pratiquée a pour but de mesurer la perception de jeunes adultes vis-à-vis du changement climatique et d'identifier les valeurs qu'ils accordent aux Solutions Fondées sur la Nature en tant que réponses à ce problème. L'identification de ces valeurs doit permettre de mieux comprendre les mobiles de l'action de jeunes acteurs face au dérèglement changement climatique et de repérer le niveau d'effort qu'ils sont prêts à consentir individuellement et collectivement pour lutter contre ses effets.

Le concept de valeur est ici pris dans une acception large. Il ne se limite pas à la valeur économique monétaire. En l'occurrence, il ne s'agit pas seulement de mesurer l'utilité marginale et individuelle qu'apporte la préservation des solutions fondées sur la nature à partir d'un strict point de vue instrumental (valeur accordée à la Nature en fonction du surplus de bien-être apporté à un individu). Le concept de valeur retenu dans l'analyse intègre également des considérations sociales et morales. Les valeurs sociales et morales mesurent ainsi l'apport de la Nature à la société, comme par exemple sa contribution au bon fonctionnement des relations sociales (Kenter et al. 2016). Ce type de valeurs se mesure difficilement avec des indicateurs plutôt qualitatifs que quantitatifs.

Protocole

Afin d'identifier ces valeurs et mesurer l'importance que les étudiants accordent au SFN, nous avons utilisé un protocole expérimental basé sur ce qui est appelé **une évaluation monétaire délibérative (EMD)**. L'EMD combine une évaluation monétaire classique destinée à capter les consentements à payer des individus pour la réalisation de tel ou tel scénario environnemental avec une délibération collective destinée à faire débattre les étudiants sur les solutions les plus adaptées pour lutter contre le changement climatique.

Concrètement, l'enquête s'est déroulée en deux temps.

Dans un premier temps, les élèves ont répondu à un questionnaire en ligne portant sur **leurs perceptions du changement climatique et des Solutions Fondées sur la Nature**, et plus particulièrement celles ayant trait à la pollinisation et la qualité de l'eau douce (Figure 1).







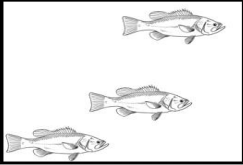
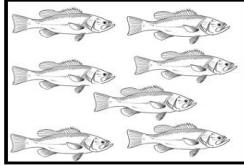
Attributs	Scénario 1	Scénario 2
Service de pollinisation		
Quantité et diversité de fruits et légumes		
Diversité florale sauvage		
Service de régulation de l'eau		
Potabilité de l'eau		
Abondance de poissons		
Vecteur de paiement		
Jours de travail bénévoles à effectuer dans une association environnementale ou une exploitation agricole pour préserver ou améliorer la qualité de l'environnement naturel	2,5 (20 heures)	6,5 (52 heures)

Figure 1 - exemple de carte de choix avec la méthode du *choice modelling*

Dans ce questionnaire, différents scénarii étaient proposés aux étudiants. Chaque scénario était, via des niveaux d'attributs, représentatif d'une situation de pollinisation ou de qualité de l'eau : beaucoup/pas beaucoup de diversité de fruits et légumes ; beaucoup/pas beaucoup de flores sauvages ; beaucoup/pas beaucoup d'eau ; beaucoup/pas beaucoup de poissons. Le choix d'un scénario par l'étudiant permettait ainsi d'accéder à ses préférences environnementales. En fin de questionnaire, les étudiants étaient invités à préciser leur consentement à payer pour la réalisation du scénario préféré. Ce consentement à payer a été appréhendé en termes d'heures de travail que l'étudiant était prêt à effectuer bénévolement au sein d'une organisation de défense de l'environnement. Le protocole mis en œuvre relève d'une méthode d'évaluation dénommée la modélisation des choix (Choice Modelling) (Mourato et Hanley, 2001).

Dans un second temps, quelques jours après avoir rempli le questionnaire en ligne, les étudiants étaient réunis en classe pour débattre sur les risques associés au dérèglement climatique et sur les moyens pour y faire face. L'objectif de cet atelier délibératif était d'examiner dans quelle mesure une discussion interactive dans la classe pouvait renforcer la sensibilisation des étudiants aux risques du changement climatique et accroître leur niveau d'engagement dans la lutte contre celui-ci. L'outil « La Fresque sur le Climat » a été mobilisé pour animer ce débat dans la classe.

Au total, l'enquête a concerné 13 établissements et 213 étudiants relevant des filières BTSA en Gestion et Protection de la Nature (GPN), Analyse, conduite et stratégie de l'entreprise agricole (ACSE), Production Animale (PA) et Production Horticole (PH).

Le Tableau suivant fourni des informations sur le panel des étudiants enquêtés :

Sexe	Feminin: 88	Non-Binaire : 1
	Masculin: 121	Transgenre : 3
Age	Moyen: 18	Min: 17
	Médian: 18	Max: 27
Habitation (entre 0-16 ans)	Zone Rurale: 60%	Semi-urbain : <30% Urbain : >10%
Filières & Année (213 étudiants)	GPN : 116	1ère année : 82
	ACSE : 64	2ème année : 131
	PA: 24	
	PH : 9	
Métiers	Père : 65% Agriculteur	Futur métier des répondants
	Mère : 40% Agricultrice	70% Agriculture/Protection de l'environnement
	Autres : 35-60%	30% Autres

Tableau 1 : Profil des étudiants enquêtés

Résultats provisoires

L'enquête individuelle en ligne met en évidence qu'une grande majorité des élèves sont conscients des problèmes du changement climatique. Seuls 3 % d'entre eux sont climatosceptiques. Par contre, bien qu'une grande proportion connaisse les Solutions Fondées sur la Nature, très peu considèrent que les ressources sur lesquelles les SFN reposent sont menacées. À la suite des débats dans la classe, 61 % des élèves ont cependant révisé leur jugement sur les SFN en estimant que leur recours pouvait permettre de lutter efficacement contre le changement climatique.

Avant la délibération			Consentement à payer (CAP)				Après la délibération	
Attributs	Coef.	P> z	Beta	CAP en heure	CAP en heure pour 1% changement	CAP en euro par mois	Coef.	P> z
DivFruit&Leg	1.136881	0.000	1.136881	140.72	2.34	23	5.173622	0.019
DivFloral	.7032198	0.000	0.7032198	87.05	2.90	29	2.28284	0.078
Water availability	.1217607	0.255	0.1217607	-	-	-	-3.364599	0.015
DivAquaFlora/Fauna	.981858	0.000	0.981858	121.54	2.43	24	5.088809	0.023
Paiement	-.0080788	0.034	-0.0080788		7.98	76	.0359562	0.248

Tableau 2 : Résultats de l'analyse économétrique avant et après la délibération

Le débat dans la classe produit deux effets a priori contradictoires. S'il accentue le niveau de sensibilité des étudiants au changement climatique, il ne s'accompagne pas d'une volonté accrue d'engagement des étudiants dans sa lutte. Ceux-ci ne consentent plus à payer pour protéger les ressources naturelles à la base des SFN. Ce paradoxe trouve son explication dans la crainte éprouvée par les étudiants de faire des efforts non partagés. Plusieurs énoncés d'étudiants corroborent cela. C'est par exemple le cas d'un étudiant qui déclare : « *Moi, je comprends que c'est quelque chose d'important, c'est un bien commun. Ça nous appartient à tous, avec tous ses inconvénients, c'est-à-dire que je ne vois pas pourquoi, comme c'est un bien commun, moi je devrais faire quelque chose et pas les autres* ». Ainsi, au cours du débat, les étudiants sont tiraillés entre l'adoption d'une posture égoïste et sociale. Les anthropologues appellent cela la coopération conditionnelle (Tingley et al., 2014). S'ils sont prêts à faire des efforts pour réduire leur empreinte carbone, ils sont capables de sacrifices, à condition que les autres y consentent aussi. Ils manifestent ainsi leur suspicion que d'autres ne jouent pas le jeu.

Les enquêtes ayant été achevées en mai 2023, ces premiers résultats méritent d'être approfondis. Il semble notamment important d'analyser plus finement l'influence de variables telles la filière de formation, l'origine socio-professionnelle et géographique sur le positionnement des étudiants.

Bibliographie :

- Kenter, J.O., Reed, M.S., Fazey, I. (2016). The Deliberative Value Formation model. *Ecosystem Services* 21, 194-207. <https://doi.org/10.1016/j.ecoser.2016.09.015>
- Hanley, N. & Mourato, S. (2001). Choice modelling Approaches : a superior alternative for environmental valuation ? *Journal of economic survey*,15:435-462
- Tingley, D. & Tomz, M. (2014). Conditional Cooperation and Climate Change. *Comparative Political Studies*, 47(3), pp. 344-368

L'éducation inclusive quand on est enseignant : une transition vers un nouveau métier ?

Olivier Kheroufi-Andriot,

Maître de Conférences en sciences de l'éducation et de la formation, ENSFEA, EFTS

Le contexte actuel de l'éducation inclusive renvoie à une conception sociale. Si l'on prend l'exemple du handicap, sa définition comme écart à la norme a évolué dans les années 1980, pour devenir le résultat de l'interaction entre les facteurs environnementaux et les facteurs individuels, c'est-à-dire que la définition du handicap devient interactive. La cause du handicap n'est plus une déficience, mais une situation. Dans cette conception, l'environnement produit une situation de handicap et la personne est en situation de handicap. Prenons un exemple : un élève en fauteuil avec une lésion de la moelle qui fait que cet enfant conserve un tonus du tronc et des membres supérieurs a une déficience motrice, mais n'est pas nécessairement en situation de handicap si l'environnement dont les enseignants agissent pour lui permettre d'être scolarisé comme n'importe quel autre élève. Autrement dit, cet enfant peut avoir une déficience, mais si l'environnement, les enseignants, l'école font qu'il n'y a pas d'incidences sur son accès aux apprentissages et sur sa participation sociale, il aura certes ce que l'on peut définir actuellement comme une déficience motrice, mais pour autant il ne sera pas en situation de handicap. Dans cette conception interactive du handicap, l'environnement prend un rôle important, et l'on y retrouve notamment ce que déploient ou non les enseignants dans la classe. Dans notre exemple, le handicap est alors redéfini et socialisé. Il bascule d'une approche appelée « essentialiste », c'est-à-dire ce qui renvoie à l'individu par essence à une approche interactionniste. Cette approche sociale, ici du handicap, relève d'une revendication politique et notamment des associations de parents d'élèves. Pour ces associations, il y avait une ségrégation des enfants appelées « handicapées » avec historiquement, et pour le dire simplement, la mise en oeuvre de processus d'exclusion, d'oppression, et de discrimination, dont les personnes dites handicapées faisaient l'objet. Les personnes adultes sont aussi concernées, et c'est pourquoi les personnes qui sont en situation de handicap souhaitent les mêmes droits et le même statut que les autres personnes.

Face à ce contexte de revendications à la fois politique, scientifique et sociétal, l'État français tente d'opérer un certain nombre de changements dans la manière d'exercer le métier d'enseignant, ce qui va avoir des conséquences sur la manière d'appréhender, de vivre et d'expérimenter ce métier en tant qu'enseignant. Il y a eu aussi l'introduction d'une nouvelle terminologie basée sur un modèle social du handicap qui n'est pas étranger à la promotion qui en est faite au niveau international.

Pour l'état français, **la question est donc celle de l'opérationnalisation de l'éducation inclusive par les professionnels de l'éducation, et cette responsabilité leur est ainsi renvoyée.** Le cœur du cadre prescrit se réfère à l'ambition de tous, au fait de faire réussir tous les élèves et de permettre à tous les enfants en situation de handicap d'être scolarisés le plus longtemps possible dans le milieu scolaire dit « ordinaire ». Cela comprend notamment des éléments de rhétorique sur des valeurs universelles que l'on peut retrouver dans la promulgation de la loi du 11 février 2005 qui définit le handicap.

Il y a aussi les grandes lois d'orientation du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ou celle de 2019 qui renvoie à une école de la confiance. Dans ce contexte sociopolitique, il y a aussi ce que l'on appelle la responsabilisation douce des enseignants sous la forme de contraintes ou d'incitations, en fonction de la hiérarchie des normes en vigueur dans le droit français. On peut identifier plusieurs dimensions :

- 1) **L'inclusion possède un caractère contraignant** : les enseignants français, mais aussi les autres personnels de l'institution ont l'obligation d'inclure les enfants, quels que soient leurs besoins. C'est notamment le cas des enfants en situation de handicap.
- 2) **La nature qualitative de l'inclusion est recherchée** : il s'agit d'accompagner l'enfant en situation de handicap, de le faire réussir au niveau des apprentissages.
- 3) **L'inclusion de nature qualitative définie par l'institution s'inscrit dans cette conception sociale actuelle du handicap avec la mise en avant d'une dimension collective.** Les professionnels de l'éducation vont devoir travailler avec d'autres professionnels comme ceux du secteur médico-social notamment. **Cela peut ainsi occasionner des tensions dans l'activité des uns et des autres, car cela peut venir contraindre le métier d'enseignant.** Les enseignants par exemple n'ont pas forcément l'habitude de travailler avec d'autres professionnels (kiné, médecin, ergo, psychologue, etc.).
- 4) **Tout n'est pas dit pour réaliser concrètement ces inclusions** dans la classe et dans l'établissement scolaire, c'est-à-dire que les acteurs de terrain vont devoir souvent se « débrouiller » pour réaliser de manière concrète ces inclusions dans le contexte à chaque fois singulier qui est le leur.

Tout ceci a alors des incidences sur la manière dont les enseignants exercent leur métier. On peut également identifier pour mieux comprendre les transformations en cours **quatre dimensions de la formation délivrée aux enseignants français en matière d'inclusion** afin de les aider à réaliser leur mission inclusive :

- 1) **éthique** : ils peuvent difficilement remettre en cause l'inclusion ;
- 2) **politique** : ils doivent s'engager dans l'inclusion scolaire ;
- 3) **technique** : ils doivent prendre en compte les besoins d'un enfant en situation de handicap, mais toujours dans un cadre collectif (autres professionnels de l'éducation, professionnels hors éducation comme les professionnels du secteur médico-social par exemple) ;
- 4) **pratique** : ils doivent trouver par eux-mêmes, parfois, de nouvelles manières d'inclure afin de répondre à cette approche qualitative de l'inclusion.

L'hypothèse est que les prescriptions en matière d'inclusion et la formation des enseignants, destinées à les aider à réaliser leur métier, contribuent à mettre le métier d'enseignant à l'épreuve, et dans cette perspective, trois dilemmes du métier d'enseignant sont alors identifiés :

- 1) **Le maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu scolaire ordinaire.** Pour l'enseignant, il y a une opposition entre prendre en charge un enfant en situation de handicap dans sa classe ou laisser faire les enseignants spécialisés comme ils l'ont toujours fait. Un enseignant peut se demander si c'est à lui de construire des ressources de nature pédagogique, d'acquérir des connaissances sur le handicap, de mettre en œuvre une différenciation pédagogique, par exemple, pour inclure un enfant en situation de handicap, ou s'il peut laisser le milieu spécialisé, les autres professionnels s'en occuper comme ils l'ont toujours fait ;
- 2) **L'obligation de résultat(s) qui est faite au système éducatif, et l'exigence de performance** qui sont inspirés du « new public management ». Il y a une politique de reddition de compte qui s'adresse aux enseignants, et qui les concerne parce qu'ils doivent rendre des comptes sur l'activité qu'ils mettent en œuvre quand ils incluent. Il y a une tension qui semble exister au niveau des discours des enseignants et qui peut être mise en lumière par la dialectique obligation de moyen(s) versus obligation de résultat(s) ;
- 3) **La logique de l'engagement politique qui est induite par le paradigme inclusif actuel.** On peut retrouver pour un enseignant une opposition entre s'engager dans un collectif pour inclure, ou continuer à faire classe tout seul. Ce dilemme renvoie à la possibilité pour des enseignants de partager leur activité avec d'autres professionnels, en sachant qu'il y a une ambivalence entre l'individualisme enseignant et l'inscription dans le collectif, car l'engagement de l'enseignant dans un collectif peut contribuer à réduire ses marges de manœuvre. Le fait de s'inscrire dans un collectif demande aussi de prendre en compte le point de vue des autres.

Ces trois dilemmes de métier peuvent être maintenant mis en relation avec trois dimensions de la formation des enseignants qui sont d'ailleurs plébiscitées par ces derniers. C'est pourquoi l'on peut faire l'hypothèse d'une transition du métier d'enseignant dans le contexte de l'éducation inclusive à travers l'exemple du handicap.

- les enseignants souhaitent privilégier **une formation par la mise en situation** ; ce qu'ils veulent, c'est privilégier l'expérience de terrain, l'expérience professionnelle, l'apprentissage sur le tas, en situation de travail et les processus d'expérimentation ;
- Il y a une deuxième dimension qui renvoie à **une formation qui pourrait être portée par une logique pluri catégorielle**. De leur point de vue, la formation ne devrait pas concerner stricto sensu les enseignants, car elle aussi liée à la construction d'un travail collectif pour laquelle ils sont souvent désarmés. Leur formation pourrait selon eux s'articuler également avec celle des professionnels du secteur médico-social avec lesquels ils sont censés intervenir au niveau du déploiement d'une éducation inclusive ;
- Une troisième dimension renvoie à **penser la formation comme un espace d'échange(s)**. Ce que les enseignants souhaiteraient, c'est créer des espaces pour échanger sur les différentes manières d'inclure un enfant en situation de handicap. Ces échanges pourraient en priorité s'articuler sur des réalités des classes et des établissements scolaires dans lesquels ils s'inscrivent. Cette dimension pose aussi d'ailleurs la question de la formation des formateurs qui eux aussi peuvent se trouver désarmés dans le contexte du paradigme inclusif.

Pour conclure provisoirement, la question est peut-être celle d'explorer d'autres manières d'exercer le métier d'enseignant dans le contexte qui vient d'être décrit. Le lecteur, la lectrice pourront poursuivre la lecture de ce texte issu de notre travail de thèse (référence en bibliographie).

Bibliographie :

1. Barnes, C., Mercer, G. et Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability*. Londres, Angleterre : Presses de l'Université de Cambridge.
2. Kheroufi-Andriot, O. (2021). Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites. *Phronesis*, 10(2-3), p. 239-258. <https://doi.org/10.7202/1081794ar>
3. Kheroufi-Andriot, O. (2020). Utiliser les connaissances produites sur les dimensions cachées de l'activité pour former des enseignants inclusifs. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 65, p. 131-142. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0131>
4. Kheroufi-Andriot, O. (2020). *Analyse de l'activité d'accompagnement dans le contexte de l'inclusion scolaire française. Perspectives pour l'organisation d'un collectif inclusif et la formation des enseignants* (Thèse de doctorat inédite). Université de Lille.
5. Kheroufi-Andriot, O. (2019). Le processus d'exclusion/inclusion des enfants en situation de handicap à l'École. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), p. 369-387. <https://doi.org/10.7202/1065663ar>
6. Turgeon, J. et Savard, J.-F. (2012). Politique publique. Dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique : la référence pour comprendre l'action publique* (p. 1-4). Québec, Canada : Observatoire de l'administration publique, École nationale d'administration publique.
7. Winance, M. (2016). Repenser le handicap : leçons du passé, questions pour l'avenir. Apports et limites du modèle social, de la sociologie des sciences et des techniques, de l'éthique et du care. *Alter*, 10, e1-e13.
8. Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), p. 201-227.

Quel développement professionnel des enseignants lors de la mise à l'étude des questions socialement vives ? Mettre au travail les préjugés des élèves.

Nadia Cancian,

Maîtresse de Conférences en sciences de l'éducation et de la formation, ENSFEA, EFTS

Amélie Lipp,

Maîtresse de Conférences en sciences de l'éducation et de la formation, ENSFEA, EFTS

Cet article se centre sur quelques résultats issus du projet LéA LPA Lavour Flamarens (2019-2023). Les projets dits « lieu d'éducation associé » (LéA), sont des projets de recherche collaborative soutenus par l'institut français de l'éducation (Ifé) et la DGER pour l'enseignement agricole. Ces projets favorisent la rencontre et l'articulation de questionnements portés par des acteurs du terrain, en particulier des enseignants et par des chercheurs en sciences de l'éducation. Au sein du LéA LPA Lavour Flamarens une équipe pluridisciplinaire est impliquée, composée de quatre enseignants volontaires en productions animales, productions végétales, français et documentation et de deux chercheuses de l'UMR EFTS.

Enseignants et chercheuses se sont centrés sur les pratiques pédagogiques mobilisées lorsque les enseignants prennent en charge des questions à enjeux de société. Mettre à l'étude dans un contexte scolaire des questions à enjeux de société, appelées aussi Questions Socialement Vives (QSV) (Legardez et Simonneaux, 2006), qui impliquent l'agriculture est un enjeu éducatif de plus en plus prégnant dans l'enseignement agricole. Mais le traitement didactique des QSV, porteuses de controverses par essence, confronte les enseignants au risque d'enseigner (Legardez, 2006). Il bouscule les pratiques ordinaires, les systèmes de valeurs et les affects des acteurs de la situation didactique (Lipp, 2019).

Les enseignants du LéA LPA Lavour Flamarens avaient pour objectif de développer le travail interdisciplinaire, de construire de nouvelles pratiques d'enseignement favorables à la prise en charge de QSV prégnantes dans le territoire et qui bousculaient les élèves.

L'objectif de l'équipe de recherche était, d'une part, de documenter le développement professionnel des enseignants confrontés à la construction de ces projets pédagogiques fondés sur des QSV, et d'autre part, de soutenir ce développement professionnel. Il s'agissait de mettre en évidence des situations critiques (ou problématiques), des leviers et freins au développement de l'activité des enseignants pour viser les enjeux éducatifs liés à la didactique des QSV et d'accompagner les enseignants progressivement vers un rôle de concepteurs de ressources et de formateurs à destination de leurs pairs (figure 1).

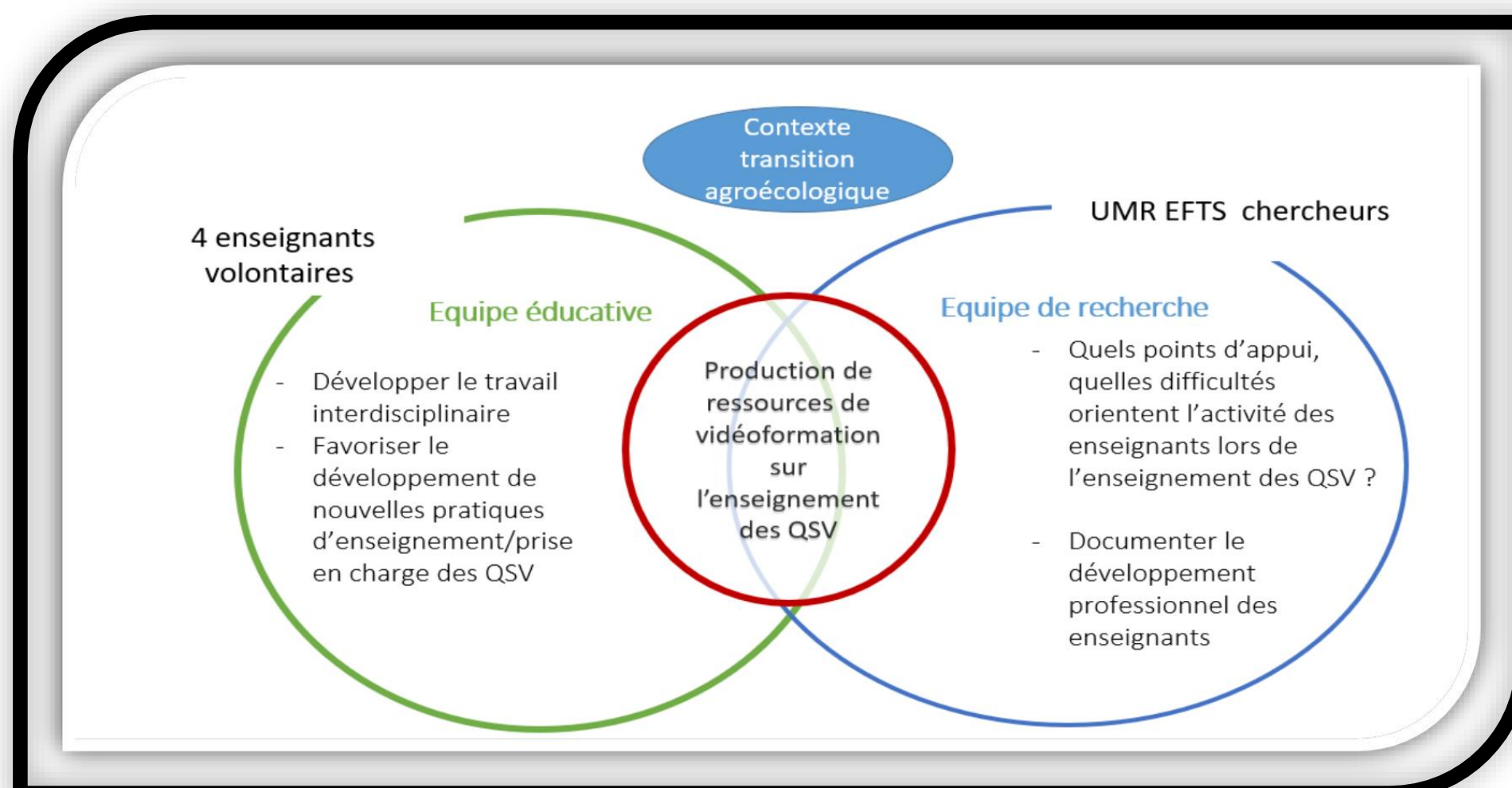


Figure 1 : objectifs du projet

Modélisation de la démarche d'enquête sur une QSV

Les scénarios pédagogiques co-élaborés et expérimentés se sont fondés sur la mise à l'épreuve du modèle conceptuel et méthodologique de la démarche d'enquête sur une QSV (Simonneaux et al., 2017). Ancrée dans la théorie de l'enquête de John Dewey, la démarche d'enquête sur une QSV vise à faire vivre aux élèves l'expérience du chemin pas toujours linéaire et souvent imprévisible de la construction progressive d'une prise de position, de décisions et d'actions éclairées et autonomes sur une QSV. C'est confronté aux problèmes et aux questions que soulèvent la QSV que les apprentissages peuvent se développer et se déployer.

Cinq phases non linéaires et itératives composent cette démarche (figure 2). Les élèves enquêtent à partir de recueils d'informations, cherchent à décrypter les raisonnements produits par différents acteurs et à construire les leurs, examinent une pluralité de solutions, portent un regard réflexif sur leur propre prise de position et son évolution au cours de l'enquête, rendent compte de l'enquête, en particulier des solutions qui ont été trouvées et aussi du chemin qui a été suivi. Deux processus transversaux soutiennent l'enquête et permettent aux élèves de faire l'expérience d'une démarche démocratique. Il s'agit du processus de problématisation qui permet de prendre en compte progressivement davantage de complexité liée à la QSV et de construire le problème à traiter et le processus de délibération pour construire des solutions qui s'orientent vers davantage de justice sociale.

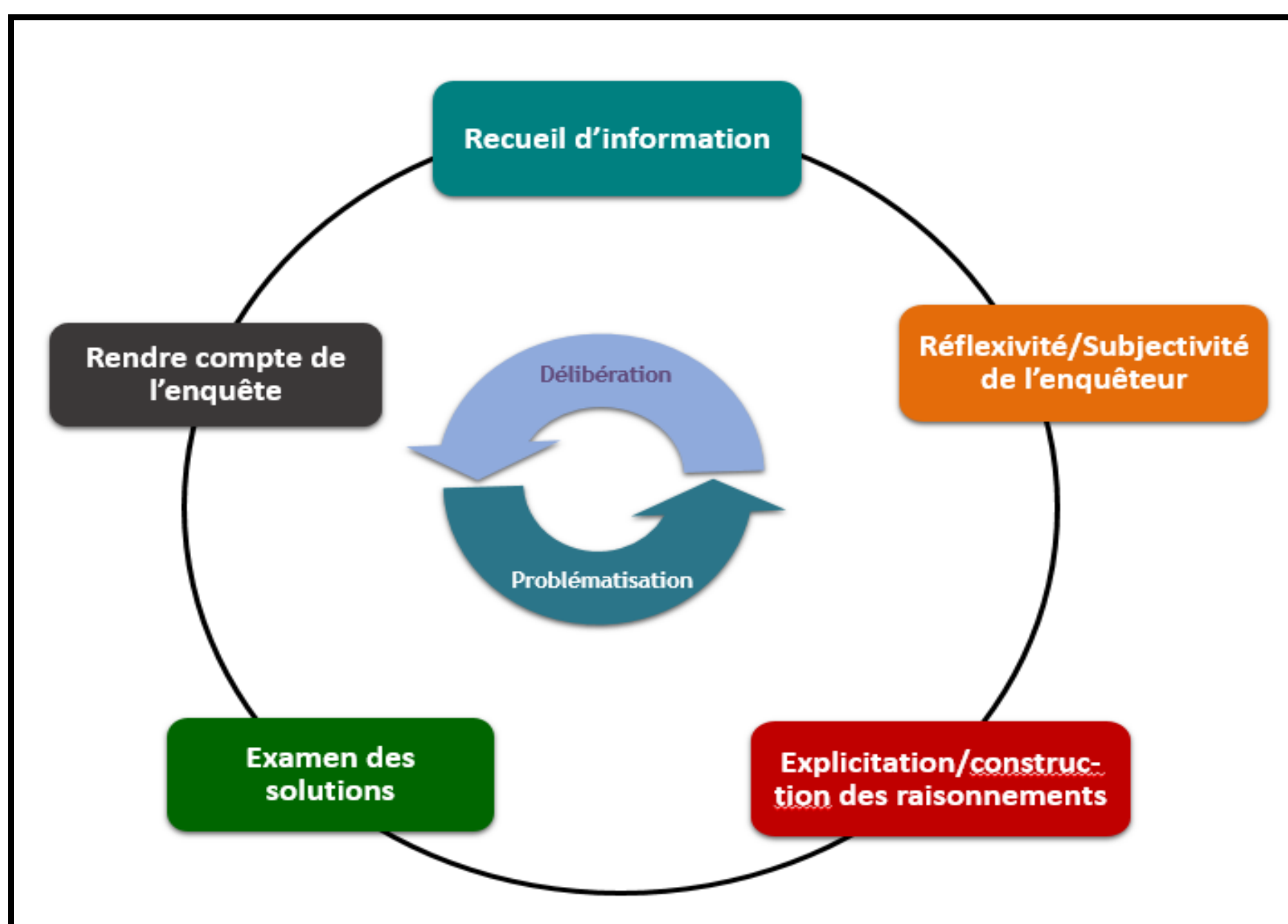


Figure 2 : Modélisation de la démarche d'enquête sur une QSV (Simonneaux et al., 2017)

Méthodologie

Sur le plan méthodologique (figure 3), cinq points ont fondé la collaboration : 1) des formations réalisées par les chercheuses selon les besoins exprimés par les enseignants ; 2) l'analyse des marges de manœuvre curriculaires pour mettre en œuvre une démarche d'enquête sur une QSV ; 3) trois scénarios pédagogiques co-élaborés mis en œuvre et filmés ; 4) des extraits vidéo d'activités réalisées (Clot et al., 2001) supports de co-analyses entre chercheuses et enseignants lors d'entretiens d'autoconfrontation simples et croisés ; 5) des résultats des analyses réalisées par les chercheuses présentés aux enseignants chaque année pour être collectivement discutés et validés.

Les scénarios pédagogiques ont été expérimentés dans des classes de baccalauréat professionnel Conduite et Gestion de l'Entreprise Agricole. Pour chaque QSV choisie, enseignants et chercheuses ont réalisé une analyse socio-épistémologique pour mettre en lumière la construction progressive des savoirs, des controverses et de leur dynamique ainsi que les acteurs en jeu. Une analyse curriculaire a été réalisée par les chercheuses et partagées avec les enseignants pour comprendre comment chaque QSV était traitée dans le curriculum. Toutes les séances d'enseignement des trois scénarios pédagogiques composés chacun de six à huit séances de trois heures ont été filmées. C'est à partir d'entretiens à chaud conduits par les chercheuses que les enseignants ont repéré des situations critiques vécues. Situations critiques définies comme étant des situations dans lesquelles les enseignants jugent que leur activité est inefficace. Des extraits filmiques de ces situations critiques choisis par les chercheuses ont été utilisés pour réaliser des entretiens d'autoconfrontation simples et croisées. Cette méthodologie à la fois compréhensive et transformative permet aux enseignants de faire de l'activité réalisée un nouvel objet de travail et d'analyse. Les controverses professionnelles qui émergent mettent en lumière des normes plurielles et des processus de renormalisation peuvent se déployer afin d'ouvrir de nouveaux possibles.

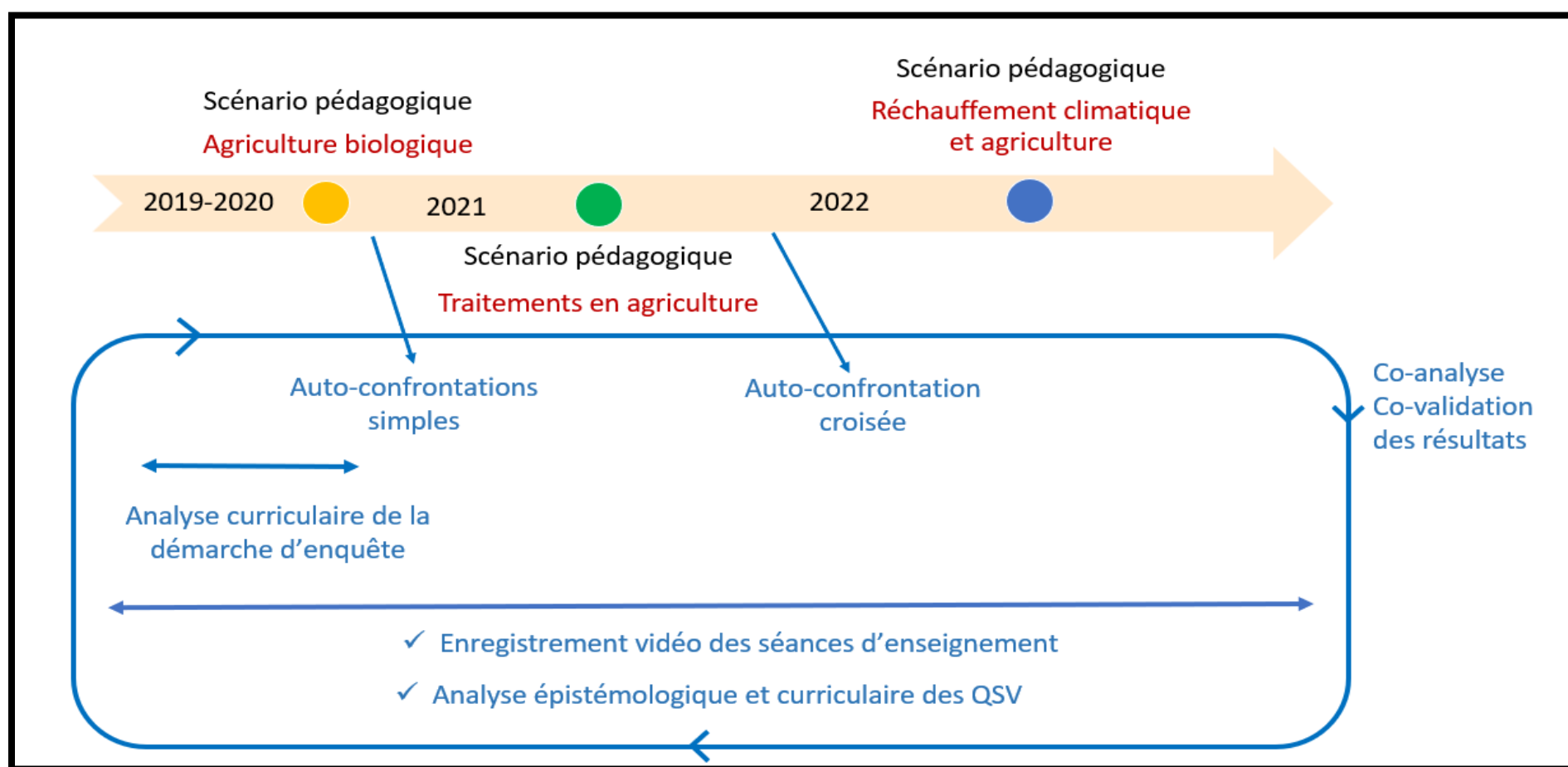


Figure 3 : Méthodologie mise en œuvre

Principaux résultats

Nous avons identifié trois situations critiques prototypiques dont nous avons évalué la généricité en les confrontant à une autre recherche collaborative menée avec 12 enseignants de 7 lycées agricoles différents :

- accompagner les élèves dans le processus de problématisation,
- institutionnaliser au cours de la démarche d'enquête (c'est-à-dire de garder la trace du savoir et des démarches qui sont à acquérir pour les élèves),
- accueillir et mettre à l'étude des préjugés des élèves.

Nous avons documenté le développement professionnel des enseignants à partir du cadre théorique et conceptuel de la didactique professionnelle. Nous nous centrons dans la suite de cet article sur la dernière situation critique. Nous vous invitons dans un premier temps à visionner une vidéo témoignage réalisée à partir des résultats d'analyse : <https://prismes.univ-toulouse.fr/player.php?code=0aN2Q89P&width=100%25&height=100%25>

Le témoignage présente une forme de développement professionnel réalisée au cours du projet. Les nouvelles manières de faire construites par les enseignants favorisent à la fois la prise en compte des préjugés des élèves tout en maintenant l'avancée des savoirs. Les enseignants mettent en évidence l'importance de la phase de préparation du scénario pédagogique et notamment de l'analyse socio-épistémologique : faire l'état de la QSV, de sa complexité, des savoirs qui sont en jeu, mais aussi des controverses, des acteurs, des points de vue et des systèmes de valeur.

Ce travail qui était conduit au départ seul par chaque enseignant avec sa méthode, est progressivement réalisé en interdisciplinarité au cours du projet et sujet à des discussions collectives : discuter des problèmes qui se posent dans chaque champ disciplinaire et des questions soulevées a permis de mettre en évidence des risques, des incertitudes et des préjugés pouvant émerger au cours de l'enquête. Le choix des sources bibliographiques a également évolué. Au départ, le corpus était principalement un corpus scientifique donné aux élèves. Au fur et à mesure des scénarios pédagogiques élaborés, il y a eu davantage de sources multiréférentielles avec une ouverture permettant de mettre à l'étude des savoirs scientifiques et technologiques, des savoirs professionnels ou d'expérience. Finalement, au fil du temps, les enseignants ont perçu qu'ils étaient davantage préparés à l'émergence des préjugés des élèves. En particulier, leurs scénarios pédagogiques ont ménagé des espaces suscitant et stimulant l'émergence des préjugés. Il s'agissait de mettre au travail ces idées préconçues, pour faire avancer les savoirs.

Nous avons mobilisé ces résultats pour construire des ressources de formation à destination des enseignants, ressources qui ont été aussi déployées dans le cadre d'un projet du Dispositif National d'Appui (DNA) à l'enseignement agricole. Ce projet du DNA implique 12 enseignants et une équipe de 5 chercheurs-accompagnateurs de l'UMR EFTS. Il vise notamment à accompagner un réseau national d'enseignants à endosser progressivement le rôle de passeurs (Promonet et Prieur, 2021), c'est-à-dire des enseignants ayant développé une réflexivité approfondie sur leur activité notamment par leur acculturation progressive au domaine de la recherche. Une plateforme de ressources de formation sur l'enseignement des QSV est en cours de construction à partir des ressources produites dans le LéA et dans l'action DNA. Cette plateforme sera notamment mobilisée dans un parcours de formation articulant formation en distanciel et formation régionale en présentiel animée par les enseignants référents sur les QSV. La communauté de pratique joue un rôle central dans ces deux projets pour sécuriser les enseignants lorsqu'ils veulent s'inscrire dans une trajectoire de changements. Nous souhaitons favoriser la création de communautés de pratique à l'échelle régionale dans une boucle alternant temps de formation, ateliers d'analyses de pratiques et temps d'expérimentation pédagogique autour des QSV.

Bibliographie :

1. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
2. Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Paris : ESF, pp.19-32.
3. Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives*. Paris : ESF
4. Lipp, A. (2019). Difficultés des enseignants lors de l'enseignement de questions socialement vives : quelle conceptualisation pour mieux les comprendre ? *Education et socialisation* [En ligne], 54.
5. Promonet, A. et Prieur, M. (2021). Sur les traces des passeurs, dans le réseau des LéA. *Texte de cadrage de l'appel à contribution des rencontres internationales des LéA en distanciel, mai 2021*. Consulté le 25 février 2022 <https://resealea.hypotheses.org/13992>
6. Simonneaux, J., Simonneaux, L. Hervé, N., Nédelec, L., Molinatti, G., Cancian N., & Lipp, A. (2017). Menons l'enquête sur des QSV dans la perspective de l'EDD. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 143-160

Choix d'orientation des jeunes et filières agricoles dites genrées

Hélène Guetat-Bernard,
Professeure en sociologie, ENSFEA, LISST

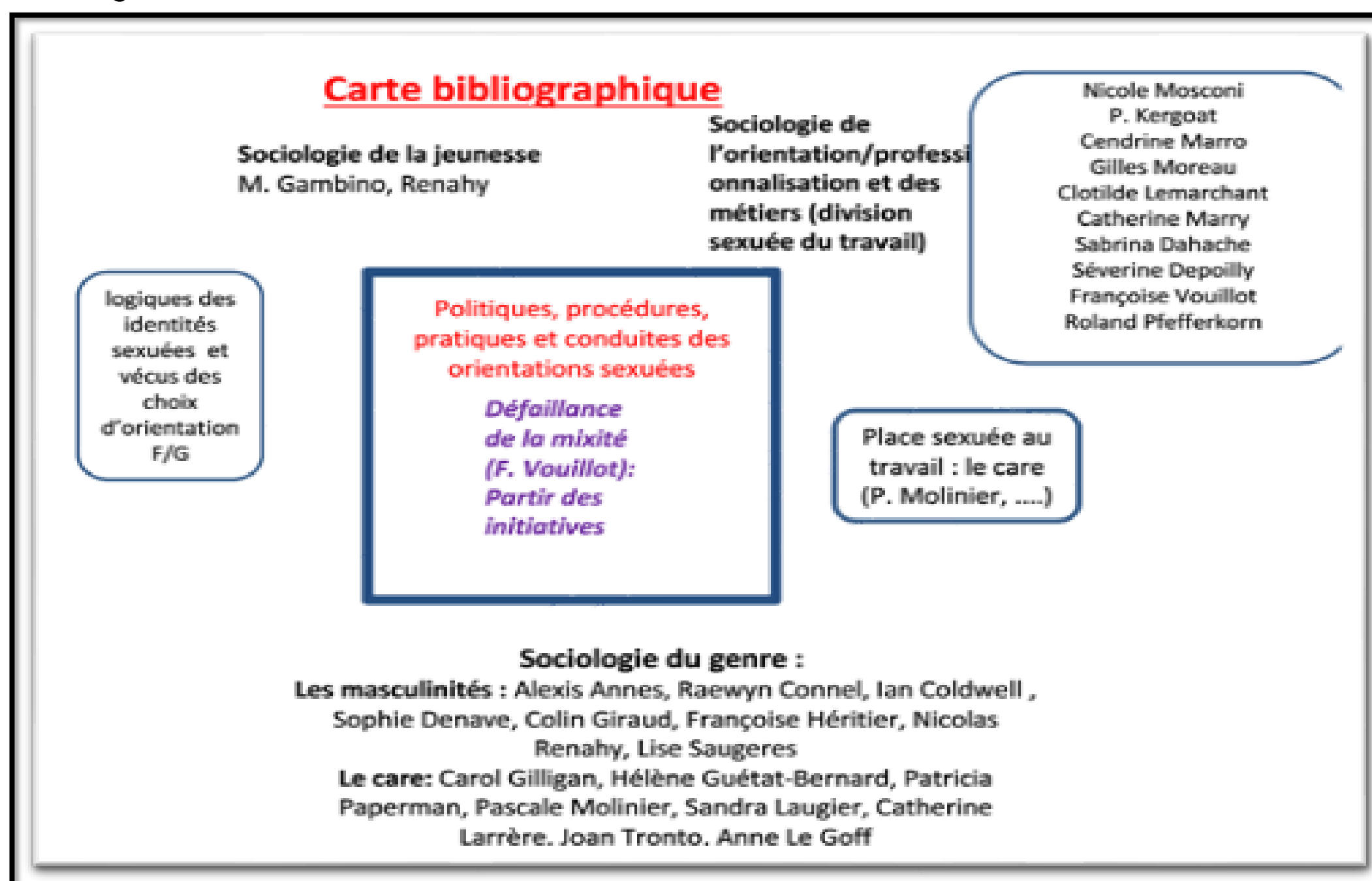
Cette étude est partie prenante du DNA (2022-2024) est commanditée par la DGER et vise à analyser et comprendre le choix d'orientation des filles et des garçons dans les formations professionnelles agricoles, celles qui sont très masculinisées et très féminisées.

En dépit des politiques d'égalité menées par le Ministère sur l'égalité de genre dans les enseignements, les données chiffrées sur la masculinisation et la féminisation de certaines filières bougent très peu. C'est dans ce contexte que le ministère s'interroge sur les leviers d'action pour faire évoluer ces chiffres. L'équipe de recherche a proposé de questionner les normes de genre qui influent sur les choix d'orientation de ces jeunes. Au-delà des choix d'orientation, c'est aussi la place des femmes et des hommes dans les métiers concernés par les formations, et aussi la question des statuts au travail. Ce qui nous intéresse, c'est de travailler sur les rapports de genre dans les espaces d'apprentissage, entre assignations aux normes de genre et émancipation.

L'enquête porte sur quatre filières de baccalauréat professionnel : deux filières très féminisées (la filière SAPAT - 82 % de filles, de soin à la personne et aux territoires et la filière équine), et deux filières très masculinisées (agroéquipement et aménagement paysager - 17% de filles). La filière SAPAT occupe une place particulière, car elle concerne un nombre très élevé d'élèves contrairement aux autres formations de l'enquête. Un constat général : les filles représentent aujourd'hui 49% des élèves présents dans l'enseignement agricole.

Nous proposons une approche historique des formations : d'un côté, les écoles ménagères rurales sont liées à la filière SAPAT, de l'autre, pour la filière agroéquipement, l'essor du machinisme agricole, a été lié à des politiques publiques qui l'ont promu (et les analyses scientifiques montrent que la modernisation agricole a favorisé l'accès des hommes aux métiers agricoles en marginalisant les femmes).

Les références et méthodologies scientifiques ancrent l'analyse en sociologie, avec un croisement des approches entre la sociologie de l'orientation (et notamment les travaux sur les parcours atypiques dans les filières professionnelles), la sociologie du genre, des jeunes rurales et des jeunes populaires, la sociologie du travail.



Nos premières enquêtes montrent que la question du genre et des rapports de genre est un point aveugle, très peu discuté par les équipes pédagogiques. Peu de travaux portent par ailleurs sur le genre et l'enseignement agricole, en dehors des publications de Sabrina Dahache (dont la thèse avait été co-dirigée par Anne Marie Granié, ENSFEA), de Joachim Benet Rivière et de Séverine Depoily (ces deux derniers chercheurs étant membres de l'équipe). La proposition méthodologique a été d'analyser en vis-à-vis les deux filières féminisées et les deux filières masculinisées (et non pas de manière indépendante) : les normes de genre qui expliquent la répartition entre les filières doivent être analysés en perspective les unes / autres. L'idée est aussi de questionner en interrelation le territoire et l'enseignement agricole. On est parti de ce postulat pour questionner les rapports de genre et surtout les socialisations différenciées entre les filles et les garçons.

Nous partons de la problématique de recherche suivante : ***dans quelle mesure les différents espaces de socialisation jouent-ils un rôle dans le choix d'orientation genré de l'enseignement agricole et participent à la reproduction des inégalités de genre ?***

On tend à interroger les assignations de genre dans les différents espaces de socialisation dans lesquels se trouvent les élèves.

Le choix méthodologique est qualitatif. Cinq établissements ont été sélectionnés : trois en Occitanie et deux en région lyonnaise et selon leur localisation géographique (zone rurale et péri-urbaine). Les entretiens semi-directifs d'une à deux heures sont menés avec une pluralité d'acteurs, que ce soit les élèves, pour avoir un aperçu de leur vécu, de la formation, leur orientation et de leur vécu de genre, les enseignant.es, et l'ensemble du corps éducatif et pédagogique, les maîtres de stage. On procède aussi à des observations dans les espaces scolaires, dans les salles de classe, en extérieur, cantine et en internat.

Parmi les tous premiers éléments d'analyse, on observe qu'il y a une tension permanente entre assignation de genre et émancipation de genre qui se retrouve à toutes les échelles, que ce soit au niveau des élèves qui sont assignés à leur rôle de filles ou de garçons, mais qui tentent également de s'en émanciper. Mais ces assignations et ces émancipations, elles se font aussi au niveau du corps enseignant et du corps pédagogique en général. Ces assignations de genre, tout comme ces émancipations ont lieu dans trois sphères et principalement trois espaces de socialisation : l'espace scolaire (la vie en classe et en internat), les espaces professionnels lors des stages et les espaces familiaux et amicaux.

On se propose d'analyser dans ces trois espaces critiques, la manière dont le rapport au corps, la question des outils (des machines), la question du rapport à la nature et au soin sont appréhendés.

Le rapport au corps est très présent dans les filières professionnelles : il y a le corps esthétisé dans les espaces scolaires, le corps objet, la fragilité du corps (le corps au travail). Il y a aussi l'occupation des espaces qui est différentielle entre les filles et les garçons, notamment pour la pratique sportive dans le cadre des établissements. On a aussi l'intérieur-extérieur, c'est-à-dire que par rapport aux entretiens qu'on a pu réaliser, on voit très bien qu'il y a aussi (toujours) une assignation des filles à l'espace domestique, tandis que les garçons vont se projeter sur des métiers qui les amènent à être à l'extérieur (et inversement pour les filles).

Leur choix d'orientation scolaire et donc professionnel sont marqués par ces représentations. Ensuite, le corps mis à l'épreuve peut être blessé : ce rapport à l'épreuve physique, à la fatigue des corps, est présent dans toutes les formations et les professions des quatre filières concernées (dans ces différents métiers, le corps est mis à l'épreuve et peut se blesser).

La question du rapport à l'outil, à la machine et à la technique joue aussi fortement dans les choix d'orientation. Par exemple, en agroéquipement et en aménagement paysagé, les garçons peuvent être fascinés par les machines. Ce rapport particulier des garçons à la maîtrise technique peut créer des tensions avec les enseignants notamment dans la filière aménagement paysager car les référentiels insistent sur une attention portée au vivant (à l'agroécologie, à la connaissance des plantes) dont se désintéressent bien souvent les garçons en formation. L'éthique du care donc de l'attention (aux animaux, aux plantes, aux humains) est présente dans toutes les filières - tout au moins dans les référentiels - mais comprise différemment selon les filières. On la retrouve forcément dans la filière service à la personne où le soin à la personne va être très prégnant. Elle est aussi présente dans les filières très masculinisées mais assez dévalorisée, voire moquée, par les élèves.

Conclusion

Cette étude en cours montre que les stéréotypes de genre impactent les choix d'orientation des filles et des garçons mais qu'ils sont peu questionnés. Les préconisations qui pourront être faites doivent s'adresser finalement à l'ensemble de la société et au sein des trois sphères de socialisation dont on a parlé, parce qu'évidemment, les choix d'orientation des élèves ne relèvent pas d'une décision individuelle tant ils sont enchâssés dans des logiques sociales (souvent non conscientisées).

Bibliographie

1. Amsellem-Mainguy, Y. (s. d.). « *Les filles du coin* » *Enquête sur les jeunes femmes en milieu rural*. 188.
2. Annes, A., & Handfield, M. (2019). Jeunes agriculteurs hors cadre familial. Les masculinités pour éclairer les nouveaux rapports au métier. *Cahiers du Genre*, 67(2), 141-163. <https://doi.org/10.3917/cdge.067.0141>
3. Dahache, S. (2014). L'enseignement agricole en France : Un espace de reconfiguration du genre. *Nouvelles Questions Feministes*, 33(1), 35-48.
4. Depoilly S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
5. Depoilly, S. (2021). Le lycée professionnel dominé et déqualifié : Le cas de la filière féminine des Soins et services à la personne et aux territoires (SAPAT). *Mouvements*, n° 107(3), 45-53. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0045>
6. Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D. & Vilbrot, A. (dir.) (2008). *L'Inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, PUR.
7. Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
8. Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Couti-Nat-Camps, A., Jarty, J. & Saccomanno, B. (2017). Filles et garçons de lycée professionnel. Diversité et complexité des expériences de vie et de formation. *Éducation & formation*, 93, pp. 7-24.
9. Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. *Travail, genre et sociétés*, 18, pp. 47-64.
10. Mosconi, N. (2019). Le paradoxe de l'éducation des garçons. In S. Ayrat & Y. Raibaud (Éds.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école* (pp. 37-52). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <http://books.openedition.org/msha/978>
11. Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
12. Rivière, J. B., & Depoilly, S. (2022). *Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnels*. PU SEPTENTRION.
13. Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*, 183, pp. 27-37.
14. Vouillot, F. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. DOC FRANCAISE.

SYNTHESE DE LA TABLE RONDE

L'enseignement agricole face aux transitions : chantiers et accompagnement.

Sylvie Fernandes,

Responsable du service recherche, Chargée d'ingénierie de projet et de valorisation, ENSFEA

La table ronde portait sur la question de l'enseignement agricole face aux transitions : chantiers et accompagnements. Elle rassemblait divers acteurs de l'enseignement agricole : directeur d'EPLPEA, de l'inspection, des chercheurs de l'ENSFEA et de l'INRAE. Les discussions se sont déroulées autour de trois grands thèmes : (1) *l'enseignement agricole fait face à quel type de transition ?* (2) *comment l'enseignement agricole vit ces transitions ? Comment il fait face ? Comment il le vit ? Comment il s'adapte ?* (3) *comment et par quel moyen, on peut accompagner l'enseignement agricole dans cette trajectoire, ce défi d'adaptation, d'évolution dans le cadre des transitions ?*

Plusieurs catégories d'acteurs de l'enseignement agricole ont été réunies à cette occasion afin de procéder à un échange de vues constructif sur le sujet. Ainsi étaient présents : **Mohamed Gafsi** (Directeur délégué à la recherche, Professeur en sciences de gestion, ENSFEA, LISST) ; **Nina Asloum** (Professeure en sciences de l'éducation et de la formation, ENSFEA, EFTS) ; **Nicolas Bastié** (Directeur EPLEFPA Toulouse-Auzeville) ; **Jean-Pierre Del Corso** (Directeur de l'UMR LEREPS, Professeur en sciences économiques, ENSFEA, LEREPS) ; **Emmanuel Delmotte** (Doyen de l'inspection de l'enseignement agricole, Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire) ; **Laurent Hazard** (Directeur de l'UMR AGIR, Directeur de Recherche, INRAE, AGIR) & **Myriam Huet** (Directrice EPLEFPA Carcassonne).

L'enseignement agricole fait face à quel type de transition ?

Jean-Pierre Del Corso : *Peut-on parler de transitions sans références à un (ou des) changement(s) souhaité(s) ? De la même manière, peut-on se référer à des changements sans définir les transitions permettant de parvenir à ces changements voulus ou contraints ?*

Dans la littérature scientifique, le changement évoque souvent l'abandon d'une situation pour une autre. Le terme "transition" évoque le passage d'un état à un autre. Cela se réfère finalement à un processus dynamique qui s'inscrit dans une temporalité. Pour le philosophe Henri Bergson, le changement, c'est quelque chose d'indivisible. Il ajoute également que le morcellage du changement est un moyen d'agir sur les choses.

Finalement, le raisonnement que nous devons avoir, c'est justement le passage par ce morcellage du changement, encore faut-il avoir une idée plus ou moins précise du changement attendu nous permettant de mieux envisager les enjeux et défis pour l'enseignement agricole et du coup, des transitions auxquels il est interpellé. Aujourd'hui, le modèle de transition agroécologique suppose d'importants changements au niveau des façons de penser et de réaliser l'acte agricole. Autrement dit, un certain nombre de changements se profilent pour l'enseignement agricole, et notamment dans les rénovations des programmes de l'enseignement agricole.

Nicolas Bastié : *ce qui a changé de manière indolore dans l'enseignement agricole, c'est la réforme de la formation professionnelle continue et apprentissage (FPCA). La FPCA aujourd'hui, c'est plus de 70% de nos budgets. Si on ne répond pas aux besoins des politiques publiques à travers la FPCA, et notamment aux besoins des territoires, c'est-à-dire des élus, des professionnels et des mondes associatifs, notre EPLEFPA va être très fortement marquée dans les années à venir. Cette transition est conséquente. Cela signifie que notre établissement doit être plus performant. Cela replace l'exploitation agricole au cœur de nos préoccupations pour pouvoir former et accompagner ces transitions du mieux que l'on peut. L'exploitation agricole doit prendre une place centrale au sein de nos formations. Pour cela, elle doit être repensée.*

Aujourd'hui, on ne répond pas forcément aux besoins du monde professionnel. Il va falloir réfléchir collectivement à ce qu'on doit faire pour faire évoluer la formation de nos formés et formateurs de demain pour répondre au mieux aux nouveaux défis sociétaux auxquels on est attendu. On parlait de la difficulté de recruter des femmes ou des hommes dans certains secteurs. Si on n'arrive pas à répondre à ces défis, les entreprises tourneront vers d'autres voies pour former leurs futurs salariés.

Nina Asloum : Aujourd'hui, la sphère éducative est bombardée par un ensemble d'injonctions : «produire autrement» ; «enseigner à produire autrement». C'est un changement de paradigme. Pour autant, ce changement n'est pas clairement défini. Il ne faut pas, non plus, oublier que le changement est un processus porté par des valeurs. Pour que l'individu s'engage dans une pratique respectueuse de l'environnement, il doit la reconnaître comme acceptable par rapport à son système de valeur pour se l'approprier. Par conséquent, les enseignants doivent être en capacité d'adapter leur pratique aux objectifs induits par la perspective au changement des transitions agroécologiques. Ils doivent préparer les jeunes à entrer dans un « univers problématique » comme le soulignait Paul Ricoeur en 1986. Les connaissances scientifiques de l'agroécologie vont agréger des incertitudes sociales, politiques et informationnelles. C'est la raison pour laquelle il faut accompagner ce changement. Il est important de proposer des modes de penser et d'action innovants dans lesquels des enseignants vont devoir innover et créer des situations nouvelles à étudier avec les élèves. Il s'agit d'ouvrir le champ « des possibles ». C'est ce qu'on appelle la « prescription remontante. »

Emmanuel Delmotte : Le rôle de la recherche dans la définition de ce chemin est primordial. Sur des sujets sociétaux extrêmement complexes, comme le bien-être animal, la gestion de la ressource en eau, etc., cela nécessite un travail d'accompagnement, ce n'est pas donné à tout le monde, on bute et bien souvent, on peut échouer. C'est la recherche qui va nous permettre de construire des outils pour pouvoir aborder collectivement ces sujets, pour pouvoir bâtir et aborder ce chemin. On n'investit pas suffisamment le champ des sciences humaines et sociales pour pouvoir, au-delà de la définition des transitions, aborder le sujet de son acceptabilité. On le voit au quotidien sur de très nombreux sujets qui renvoient à la transition, ce sont des débats de société, bien évidemment, on ne peut pas être d'accord sur tout, c'est normal d'avoir des avis qui divergent, mais agir dans nos formations pour permettre aux jeunes que nous formons, d'être des citoyens éclairés, capables de construire une action collective sur l'échange et le partage des idées, je pense que c'est un enjeu tout à fait important et émergent.

Laurent Hazard : Actuellement, il y a tout un discours politique construit autour de l'urgence à changer le monde dans lequel on vit. Quand on veut le transformer, on se heurte à la complexité et à l'incertitude, au verrouillage sociotechnique, à la globalisation, etc. On bascule dans le champ de la pensée complexe. La conduite du changement, on continue à la penser en termes de conduite de projet. De mon point de vue, ce sont les modes de pensée rationnels qui ne marchent pas. On a peur de gérer les incertitudes, de rentrer dans des logiques adaptatives, d'apprendre dans l'accompagnement au changement, dans une logique de projet basée sur du chemin faisant.

L'évaluation des fins et les moyens, cela demanderait un effort intellectuel. C'est tellement plus facile de lister des livrables et de cocher les cases. Les hussards de la république pensent qu'il faut former des citoyens responsables à la pensée critique. Mais qu'est devenue la pensée critique aujourd'hui ? Dans les situations complexes dans lesquels on vit aujourd'hui, il faut basculer de la pensée critique vers ce qu'Isabelle Stengers appelle « la pensée spéculative ». On n'est plus dans une logique avec un problème, une solution. C'est le moment de libérer la créativité et de tester une pléthore de choses. Dans les faits, la logique de l'innovation n'est pas linéaire, avec des chercheurs qui pensent, des ingénieurs qui développent des outils et des agriculteurs qui changent leurs pratiques. Cela ne fonctionne pas comme cela, et pourtant, les financements de l'innovation continuent à penser dans cette logique. Ce foisonnement des idées et des initiatives, il faut vraiment le travailler avec des logiques de créativité, comme ce qu'on a vu avec les Fablabs. On doit pour cela changer la perception qu'on a du moment présent. On développe une éco-anxiété qui fait que l'on forme un « fascisme vert », on forme des étudiants qui deviennent des militants avec une forme d'intégrisme, mais qui vraiment m'effraie. On est bien loin de la pensée critique et de la pensée spéculative.

Myriam Huet : je pense qu'il faut renforcer le pouvoir d'agir des enseignants. Mais, comment peut-on les accompagner pour que leur autonomie soit vécue comme positive et qu'on puisse les rassurer pour faire face à de nouveaux changements ? Prenons le passage au bio, tous les enseignants n'ont pas les mêmes croyances et les mêmes valeurs. Certains enseignants se disent « je vais en gagner quoi par rapport à ce que je vis maintenant, entre ce que je veux faire ou ce qu'on va faire ensemble ». Comment peut-on travailler avec les enseignants pour qu'on puisse les rassurer ?

Comment l'enseignement agricole vit ces transitions ? Comment il fait face ? Comment il s'adapte ?

Nicolas Bastié : Notre mission principale, c'est de former des élèves mais on gère aussi une petite PME : l'exploitation agricole. La difficulté, c'est de gérer les deux. On a des publics qui évoluent et qui changent leurs pratiques. Prenons ce petit exemple. Les élèves ne manifestent plus et ne votent plus. Cela nous interroge sur le rôle de l'établissement par rapport à l'engagement des jeunes en tant que futurs citoyens. Prenons maintenant l'exemple de l'exploitation, plusieurs publics s'y rencontrent. C'est une richesse pédagogique quand on fait des expérimentations sur l'exploitation, qui lient nos étudiants avec des chercheurs de l'INRAE pour réaliser ces essais et ils sont ensuite en capacités de les présenter aux professionnels du territoire.

Pédagogiquement, l'acte est réussi. Cette ouverture au territoire ne se produit pas uniquement dans l'établissement. Les élèves apprennent tout aussi bien le jeudi soir en rencontrant des étudiants universitaires de science, lettres et droit. Ces transitions nous interrogent et nous font douter parce qu'on perd nos certitudes. On parlait tout à l'heure de citoyenneté, mais, pendant les années de COVID, on n'a pas été dans la capacité d'organiser des formations de délégué. Dans le passé, on faisait des campagnes nationales pour inciter les jeunes à voter. Ce sont des pratiques qui n'existent plus aujourd'hui. Quelle est notre place par rapport à la citoyenneté ? Cela réinterroge aussi nos valeurs. On a besoin d'un accompagnement pour former et devenir formateur. Cela fait partie de nos besoins. Pour autant, l'enseignement agricole avec la formation d'adulte, on a des acquis. On parle d'expériences, on a des références pour avancer.

Myriam Huet : Il y a certes de fortes résistances au changement, mais les directeurs adjoints ont un rôle capital à jouer dans l'accompagnement au changement et du coup, ils sont très entendus.

Jean-Pierre Del Corso : En effet, le système de la formation agricole subit de fortes injonctions sociales. Cela se traduit par la rénovation des formations et des diplômes. De nouveaux savoirs apparaissent dans les programmes scolaires comme la gouvernance de l'environnement. Les jeunes enseignants déclarent ne rien connaître de ces savoirs tels que la notion de territoire, ou encore le concept de service écosystémique. Dans l'éducation nationale, on enseigne principalement des savoirs très stabilisés, ce qu'on appelle des réponses, mais on y oublie les questions. Lorsqu'on pose par exemple la question à un élève : à quoi les mathématiques vont te servir ? L'élève est bien embarrassé, et même parfois le professeur. Dans l'enseignement agricole, la situation est inversée. Au final, les enseignants sont démunis. Ils enseignent la notion de territoire comment ils le peuvent. Ils bricolent, et puis il y a ceux qui sont moins bricoleurs. En économie, par exemple, on étudie le territoire en recyclant l'approche globale de l'exploitation agricole. Les enseignants sont en pleine incertitude épistémique. Derrière cette incertitude, il peut y avoir de la créativité, mais elle peut aussi paralyser l'action des enseignants, autant les jeunes que les confirmés.

Nina Asloum : La capacité d'affronter l'incertitude, c'est un autre moyen d'aider à penser l'évolution d'un système. Prenons l'incertitude des enseignements face à la transition agroécologique. L'idée est de proposer à l'enseignant d'interroger, de critiquer et d'expérimenter des choses qu'il ne connaîtrait pas par lui-même (en ayant l'audace de mélanger plusieurs espèces de céréales, et pour cela, il irait voir comment des agriculteurs font sur le terrain, etc.) et ne plus aller vers une simple pédagogie du projet avec le livrable à la fin. Le changement, ce n'est pas qu'un changement individuel. Dans les interactions, on va pouvoir identifier justement l'émancipation, l'autonomisation aussi des individus qui passent par le collectif, me semble-t-il.

Comment et par quel moyen, on peut accompagner l'enseignement agricole dans cette trajectoire, ce défi d'adaptation, d'évolution dans le cadre des transitions ?

Laurent Hazard : Pierre-Benoît Joly, Président du centre de l'INRAe de Toulouse disait que la place de la recherche doit être modeste face aux changements que l'on vit, et du coup, il fallait penser à la place de la recherche différemment. Il y a trois voies possibles. La première est de générer de la peur avec laquelle on va pouvoir susciter une prise de conscience à un engagement des acteurs dans le changement. Or, depuis Aristote, on sait que la peur est mauvaise conseillère. Quand vous lisez un article dans le monde du 4 avril 2022 à propos du rapport du GIEC, « trois ans pour garder une planète viable ». Cela signifie que dans trois ans, si on n'y arrive pas, on meurt. Ce constat se base sur des données scientifiques, mais quand on commence à en faire de la politique, je pense qu'on sort du rôle de la science qui est de produire une interprétation du monde tel qu'il est et après, aux politiques de prendre en charge ces données scientifiques. Ce côté de lanceur d'alerte me va bien, mais quand les scientifiques commencent à se substituer aux politiques, c'est là que la science bascule. On a aussi une kyrielle de collègues qui travaillent sur ce que doit être l'agriculture, le monde d'après. C'est également très stimulant pour les politiques. Mais, quand on commence à vouloir faire advenir ces mondes imaginés par les scientifiques in silico, c'est dans ce cas que les choses se gâtent. Regardez un peu ce qu'on a fait avec les intrants et la génétique. C'est un mythe rationnel mais on va essayer de développer ce type de projets contre vents et marées. Dans ce cas précis, on rentre dans une logique technocratique. En fait, ce qui est important de retenir, c'est que la science doit rester modeste, pragmatique et doit produire des connaissances qui fassent sens pour les gens qui essaient de transformer leur quotidien dans une logique de bricolage ayant la garantie de la démocratie. Autrement dit, il faut que les gens soient d'accords avec l'approche scientifique pour pouvoir explorer. Les connaissances scientifiques, quels sont les possibles ? L'approche scientifique est remise en question à travers l'enquête qu'on déclenche pour identifier ce qui marche dans telle ou telle situation, ce n'est pas forcément des connaissances génériques. Mais comment on recontextualise les connaissances et qui décide de ce qui est acceptable ? Ce n'est pas parce que cela marche dans une situation donnée qu'il faut le faire. Les gens qui disent : il ne faut plus manger de viandes. Je suis désolé. Moi, je suis issu de générations de pasteurs dans les Pyrénées où vous faites pousser des choux sur l'Estive. Arrêtez. Je crois à la démarche scientifique, à l'enquête, à la pensée spéculative, etc., mais cet accompagnement au changement doit passer par l'éducation.

Myriam Huet : Comment travailler un objet sensible comme le changement si on ne met pas en œuvre une proximité avec les élus ? Cette proximité où l'on co-construit avec les acteurs, est une démarche pour aborder et accompagner le changement. Cela passe essentiellement par un processus de conception interactive et participative en rupture avec les conceptions applicationnistes.

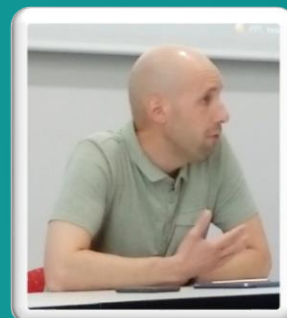
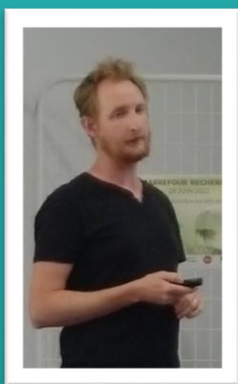
Mohamed Gafsi : La recherche participative ou collaborative où l'on associe la formation et la recherche, c'est une orientation largement partagée. On a également parlé de territoire offrant la possibilité d'allier ces différents volets pour composer avec des situations de changement ou de transitions. L'exemple type, c'est l'initiative du projet d'un campus de la transition agroécologique à Toulouse dans lequel viennent souscrire les chercheurs et les acteurs professionnels, y compris les partenaires socioéconomiques et institutionnels.

Aujourd'hui, les collègues ont présenté un certain nombre de projets de recherche en collaboration étroite avec les établissements de l'enseignement technique agricole, c'est le cas par exemples des projets dits LÉA mais aussi des groupes d'action et de professionnalisation (GAP) qui associent chercheurs et enseignants des lycées techniques agricoles, pour faire avancer leurs réflexions épistémologiques et méthodologiques. Ces collaborations participent aussi à la conception de documents d'accompagnement. Comme le disait Nina Asloum tout à l'heure, on est vraiment dans une démarche partenariale et collaborative, une façon d'avancer collectivement.



CARREFOUR RECHERCHE

L'enseignement agricole face aux défis des transitions



Avec la contribution de :

Laurent Bedoussac,

Maître de conférences en agronomie (HDR), ENSFEA, AGIR

Nadia Cancian,

Maîtresse de conférences en didactique de l'agronomie, ENSFEA, EFTS

Jean-Pierre Del-Corso,

Professeur en sciences économiques, ENSFEA, LEREPS

Sylvie Fernandes,

Responsable du service recherche, chargée de l'ingénierie de projet et de valorisation, ENSFEA

Mohamed Gafsi,

Directeur délégué à la recherche, Professeur en sciences de gestion, ENSFEA, LISST

Nicola Gallai,

Professeur en sciences économiques, ENSFEA, LEREPS

Hélène Guetat-Bernard,

Professeure en sociologie, ENSFEA, LISST

Olivier Kheroufi-Andriot,

Maître de Conférences en sciences de l'éducation et de la formation, ENSFEA, EFTS

Amélie Lipp,

Maîtresse de conférences en didactique de la zootechnie, ENSFEA, EFTS

Marie-Angéline Magne,

Maîtresse de conférences en zootechnie, ENSFEA, AGIR

Hervé Savy,

Doyen honoraire de l'Inspection de l'enseignement agricole.

Directeur de la publication :

TREMEAU BUSSON Damien, Directeur, ENSFEA

Comité Editorial :

GAFSI Mohamed, Directeur délégué à la recherche, Professeur en sciences de gestion, ENSFEA, LISST
FERNANDES Sylvie, Responsable du service recherche, chargée de l'ingénierie de projet, ENSFEA

Conception et réalisation (maquettage) :

CROS WEINRICH Johane, Apprentie assistante administrative au service recherche, ENSFEA

**Cahier de Recherche de l'ENSFEA n° 5
Juillet 2022**