



**HAL**  
open science

## Introduction. L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition

Joachim Benet Rivière, Gilles Moreau

### ► To cite this version:

Joachim Benet Rivière, Gilles Moreau. Introduction. L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition. Formation Emploi. Revue française de sciences sociales, 2020, L'enseignement agricole, un chantier d'avenir, 3-2020 (151), pp.7-22. 10.4000/formationemploi.8382 . hal-04293589

**HAL Id: hal-04293589**

**<https://hal.science/hal-04293589>**

Submitted on 20 Feb 2024

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

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

## Introduction

L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition

Joachim Benet Rivière et Gilles Moreau

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/8382>

DOI : [10.4000/formationemploi.8382](https://doi.org/10.4000/formationemploi.8382)

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2020

Pagination : 7-22

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Joachim Benet Rivière et Gilles Moreau, « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 151 | juillet-septembre, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8382> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8382>

---

# Introduction

## L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition

JOACHIM BENET RIVIÈRE

*Enseignant-chercheur associé au GRESCO (Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines)*

GILLES MOREAU

*Professeur de sociologie, GRESCO (Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines)*

Les recherches sur l'enseignement agricole, partie intégrante du système scolaire français, constituent un angle mort des travaux en sciences sociales dans le domaine éducatif. Pour reprendre l'expression de Pierre Gaspard à propos de l'enseignement technique, on peut également qualifier l'enseignement agricole de « *chantier déserté* » (Gaspard, 1989, p. 193) ; il l'est d'ailleurs bien davantage que l'enseignement et les formations professionnels à propos desquels s'observe un renouveau des recherches (Tanguy, 2000 ; Bodé, 2005 ; Marchand, 2005).

En 2019, l'enseignement agricole forme près de 130 000 élèves, plus de 35 000 étudiants et autant d'apprentis. L'hégémonie des établissements de formation sous statut associatif dispensant un enseignement en alternance, les maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation étant au nombre de 367, constitue une des originalités de l'enseignement agricole. On compte également 211 lycées agricoles privés et 216 lycées agricoles publics. L'enseignement agricole comprend aussi 18 établissements d'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et de paysage, en majorité publics. La plupart de ces établissements sont affiliés à des fédérations nationales : la Fédération pour la promotion de l'enseignement agricole public (APREFA), l'Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO), le Conseil national de l'enseignement agricole privé (CNEAP), l'Union nationale rurale d'éducation et de promotion (UNREP) et la Fédération des écoles supérieures d'ingénieurs en agriculture (FESIA). Ces différentes « familles » de l'enseignement agricole accueillent des élèves à partir de la classe de quatrième et des apprentis en CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et forment leurs publics jusqu'au diplôme d'ingénieur et au doctorat ; elles dispensent cependant essentiellement des formations de niveaux 3 et 4 en alternance et sous statut scolaire<sup>1</sup>.

---

1. Niveaux V et IV dans l'ancienne nomenclature, soit des niveaux inférieurs ou égaux au baccalauréat. Les formations sous « statut scolaire » désignent un mode de formation professionnelle dans lequel les formés ont le statut d'élève ; ils ont généralement des temps de formation en entreprise plus réduits que les jeunes dans les formations en alternance.

Elles ont développé des cursus en apprentissage qui ont connu une forte progression ces dernières décennies. Ses effectifs, rapportés à la population scolaire générale, apparaissent certes marginaux, mais l'enseignement agricole constitue cependant un lieu d'observation original des dynamiques spécifiques aux mondes agricoles et ruraux. En effet, il n'en est pas le simple « réceptacle », mais tente, par les cursus et contenus d'enseignement qui lui sont propres, de « jouer » sur la réalité sociale. C'est ce que cherche à montrer ce dossier, en étudiant la confrontation de l'enseignement agricole à trois questions sociales : l'égalité entre les sexes, les dynamiques professionnelles de l'agriculture et la question scolaire.

## 1 | L'enseignement agricole face à la question de l'égalité entre les sexes

Les dispositifs de formation mis en œuvre depuis 2010, dans l'enseignement agricole, en faveur de l'égalité entre les sexes (projets d'accompagnement des filles minoritaires dans les formations où elles constituent moins de 30 % des effectifs), montrent que la question des inégalités de genre est devenue récemment un enjeu politique auquel sont confrontées les institutions d'enseignement agricole. Il leur est demandé d'agir pour faire évoluer les modèles qu'elles ont contribué à ériger au cours de leur histoire : les scolarités féminines dans l'enseignement agricole technique ont en effet longtemps été cantonnées dans des voies spécifiques (Caniou, 1981). Au nom de la complémentarité entre les sexes, les femmes et les filles étaient tenues à l'écart des savoirs agricoles, sans pour autant échapper aux travaux agricoles ; elles s'orientaient ou étaient orientées vers les écoles ménagères, privées ou publiques, destinées à l'affirmation de leur rôle de mère et d'épouse. Par le biais des contenus dispensés dans ces écoles, elles étaient appelées à se mobiliser pour contrer l'exode rural. À l'aube de la Seconde guerre mondiale, la jeunesse agricole catholique féminine (JACF) souhaite que les femmes s'engagent dans une fonction de collaboratrice de leur mari en investissant certains secteurs de la ferme, non pas en tant que professionnelles, mais comme mères de famille avant tout (*Ibidem*). Ce modèle de l'agricultrice, défendu par la JACF, conduit les femmes à se désengager progressivement des travaux agricoles les plus pénibles afin de se recentrer sur l'espace domestique pour engager sa modernisation (Caniou, *op. cit.* ; Guillou, 1990). L'enseignement ménager permet ainsi aux filles d'agriculteurs de mettre entre parenthèses les travaux souvent contraints sur l'exploitation agricole. Les formations ménagères, privées comme publiques (Lebeaume, 2014), s'étaient ainsi données comme mission l'amélioration des conditions d'existence de la famille pour retenir à la terre les populations rurales.

En examinant les possibilités offertes pour les femmes par ces dispositifs de formation en termes de carrières, la contribution à ce numéro de **Fabien Knitell** et **Adeline Divoux-Bonvalot** montre les ambivalences de ces formations ménagères. Si

elles proposent effectivement des contenus et des cursus d'enseignement contribuant à spécialiser les femmes dans des fonctions subalternes, les poursuites d'études offertes par la création des cours postsecondaires agricoles et ménagers, par la loi du 2 août 1918, semblent néanmoins leur ouvrir de nouveaux horizons professionnels. Avec l'émergence de cursus et de qualifications spécifiques, l'accès au métier d'institutrice apparaît ainsi comme un devenir professionnel possible pour les filles d'agriculteurs, en tout cas lorsqu'elles ont les moyens de – ou qu'on les autorise à – poursuivre au-delà du certificat d'études. Cet élargissement des perspectives professionnelles, voire de promotion des filles d'agriculteurs, s'observe également dans les trajectoires des enseignantes (monitrices) des maisons familiales rurales (Benet Rivière, 2016). L'ouverture de cursus de formation préparant au monitorat d'enseignement ménager (validés par l'obtention du brevet de technicienne rurale) a permis aux filles d'agriculteurs les mieux dotées scolairement d'échapper à la condition agricole en accédant à une activité salariée leur offrant une protection et des perspectives qui semblaient alors inaccessibles à la génération antérieure des femmes issues de l'agriculture.

D'ailleurs, après la loi d'orientation agricole de 1960, la mise à l'écart des filles et des femmes des formations techniques agricoles ne répondait plus seulement au souci de forger une identité féminine paysanne autour du foyer, mais cherchait plutôt à favoriser le transfert d'une partie des enfants d'agriculteurs vers des secteurs professionnels non agricoles (Barthez, Chaix, 1974), et notamment les emplois de services pour les filles. Les conditions de la production agricole, alors bouleversées par la modernisation et les efforts de mécanisation, ne rendent plus nécessaire une partie de la main-d'œuvre familiale (Barthez, 1982). Dans l'après-guerre, les formations féminines se donnent donc comme objectif premier « *l'exclusion de l'agriculture* » et préparent donc encore moins les filles aux emplois techniques ou au métier d'agricultrice (Caniou, *op. cit.*). L'essor des formations spécialisées dans le sanitaire et le social accompagne et organise progressivement cette « fuite » des femmes hors de l'agriculture. Ce rôle de « *détournement de l'agriculture* », pour reprendre une expression de Janine Caniou, correspond d'une certaine façon aux aspirations des femmes issues du monde agricole qui n'ont pas trouvé, dans ce secteur, les conditions de leur émancipation *via* un statut professionnel plein et entier, alors que l'emploi salarié s'impose durant cette période comme le principal mode d'entrée et de maintien des femmes sur le marché du travail (Barthez, *op. cit.*).

Dans la volonté de dévoiler les changements observés ces dernières décennies à propos de la place des filles dans l'enseignement agricole, les travaux de Sabrina Dahache (2012) ont fourni un éclairage nouveau sur les opportunités scolaires et professionnelles qui s'offrent aux femmes. Le mouvement de féminisation de l'enseignement agricole – secondaire et supérieur – que la sociologue a révélé à l'orée de la décennie 2010, semble avoir été facilité par deux mécanismes parallèles : d'une part, un élargissement du secteur de la production agricole à de nouveaux champs de connais-

sances – que l'on pourrait qualifier de « nouveaux savoirs verts » (le cheval, les animaux de compagnie) – conduisant à des emplois salariés ; d'autre part, le développement de filières du tertiaire s'inscrivant dans la continuité des formations d'enseignement ménager et conduisant à des emplois dans le secteur du soin et de l'aide aux personnes dépendantes (Benet Rivière, *op. cit.*). De fait, les années 1990 sont marquées, dans l'enseignement agricole, par l'essor des formations des « services aux personnes » qui préparent à des emplois d'exécution, comme technicienne de l'intervention sociale et familiale, auxiliaire de vie sociale, aide-soignante, des emplois destinés à l'accompagnement des personnes malades, âgées ou handicapées. Ce développement a été le principal moteur de la croissance des effectifs féminins dans l'enseignement agricole à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. À la rentrée 2019, ce secteur des métiers de services accueille 42 % des effectifs d'élèves (dont 82 % sont des filles), alors que le secteur de la production agricole, davantage investi par les garçons (32 % de filles), n'accueille plus désormais que 36 % des jeunes formés en niveaux 3 et 4. Le constat est sans appel et paradoxal : la féminisation des formations, sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, ne conduit pas à accroître la présence des femmes dans le champ des savoirs agricoles techniques, à l'exception de certaines filières spécialisées débouchant sur des emplois salariés relevant de la vente, du tourisme et des loisirs.

Comme le souligne la contribution de **Christine Fontanini**, l'enseignement agricole supérieur n'échappe pas non plus à ce vaste mouvement de féminisation : la prédominance des femmes y est même encore plus nette. Alors qu'elles ne représentaient que 20 % des étudiants dépendant du ministère de l'Agriculture en 1975, elles constituent, en 2017, 61 % des effectifs. Cette « hyperféminisation » des effectifs étudiants que Christine Fontanini constate dans les écoles vétérinaires cache, *in fine*, des disparités importantes du point de vue des spécialisations professionnelles. Facilement considérées comme « incompetentes » pour s'occuper des animaux de rente, les femmes futures vétérinaires se spécialisent davantage dans les animaux de compagnie. Christine Fontanini montre, à partir d'une enquête après des étudiants inscrits en première année à l'École nationale vétérinaire de Toulouse, comment les aspirantes vétérinaires font face aux situations de travail et aux doutes quant à leurs « aptitudes », rendant difficile l'idée de se projeter et/ou de se spécialiser dans la médecine des animaux de rente. Sa contribution révèle que les discriminations de genre dans la formation agricole n'affectent pas que les formations professionnelles de niveau inférieur ou égal au baccalauréat, puisque l'élite du secteur est aussi touchée.

## 21 L'enseignement agricole face aux dynamiques professionnelles et à l'émergence des préoccupations environnementales

L'enseignement agricole a assuré un rôle de reconversion et de salarisation des enfants d'agriculteurs, laissés de côté par la mécanisation, dans un contexte marqué par le déclin des formes familiales d'exploitation. Pour François Cardi (1978), il a, en effet, développé une fonction de « *clé des champs* », c'est-à-dire organisé la dépayannerie et facilité l'exode agricole et rural, au point que dès les années 1970, les établissements d'enseignement agricole sont confrontés à des difficultés de recrutement dans les formations au métier d'agriculteur, essentiellement le brevet professionnel agricole. Les MFR (maisons familiales et rurales), de leur côté, se tournent vers des publics aspirant à des emplois dans l'artisanat, le commerce et les services pour faire face au tarissement du nombre d'élèves ayant une « *vocation* » d'agriculteur (Benet Rivière, *op. cit.*). Dans les lycées agricoles, les enfants d'agriculteurs se retrouvent rapidement mis en minorité et fréquentent des élèves d'autres milieux sociaux. Leur avenir le plus probable est désormais le départ de l'agriculture (Champagne, 2002). Corrélativement, la part des enfants d'agriculteurs dans l'enseignement agricole ne cesse de décroître, passant de 34,3 % en 1990 à 17,3 % en 2002. Philippe Sahuc (2014) a montré que ces transformations de morphologie sociale généraient une marginalisation des enfants d'agriculteurs et affectaient aux filles, plus nombreuses dans les établissements, un rôle de médiation sociale entre des publics aux origines désormais hétérogènes. Les enseignants tentent de leur assigner ce rôle pour qu'elles contribuent à pacifier les relations plus ou moins difficiles entre les différents groupes de garçons séparés en deux selon leur origine agricole ou non.

Parallèlement à l'organisation des départs de la main-d'œuvre familiale, de la fin des enfants de paysan en quelque sorte, l'enseignement agricole – public en particulier – se saisit d'un nouvel objectif : assurer l'élévation du niveau de formation des nouveaux entrants dans la profession agricole. Il s'agit de leur donner une formation technique et scientifique permettant d'engager des innovations afin d'assurer un accroissement des rendements et l'autonomie alimentaire du pays après la période de restrictions imposée par la guerre 39-45. Le départ d'une partie de la main-d'œuvre apparaît comme une condition *sine qua non* pour former de « nouveaux agriculteurs », moins nombreux, mais plus productifs. C'est ainsi que l'enseignement agricole public se tourne vers les formations du supérieur afin de former les nouveaux « cadres » de la profession agricole et en particulier des ingénieurs et des conseillers dont la mission était d'améliorer les techniques de rendement et d'impulser de nouvelles méthodes de travail. À côté des filières de formation professionnelle de niveaux 3 et 4, la voie scientifique occupe, dès lors, une place centrale dans les lycées agricoles : le baccalauréat des sciences agronomiques et techniques, mis en place par la loi de 1960, fait fonction de passerelle vers les écoles supérieures d'agriculture.

Dans le cadre de cette politique dite de modernisation, l'acquisition d'un titre scolaire – le brevet professionnel agricole – devient nécessaire pour ceux qui souhaitent s'installer en agriculture en bénéficiant d'aides financières, les dotations des jeunes agriculteurs mises en place en 1973. De ce fait, les certifications obtenues par ceux qui s'installent en agriculture s'élèvent ; le cursus primaire disparaît dans les années 1970 lorsque les instituteurs itinérants de l'enseignement agricole sont rattachés aux établissements du cycle secondaire – les collèges puis les lycées agricoles – mettant fin à l'hégémonie de l'enseignement primaire sur l'enseignement agricole technique (Lelorrain, 1995). Les cours postsecondaires agricoles et ménagers constituaient le premier degré de l'enseignement agricole pendant l'entre-deux-guerres. La croissance des établissements secondaires traduit les efforts mis en œuvre pour élever le niveau de formation des agriculteurs jusqu'à ce que le baccalauréat s'impose, dans les années 2010, comme le diplôme de référence, sur les brisées de la politique des « 80 % au bac » (Beaud, 2002). Mais il ne devient désormais qu'un « diplôme de base » pour accéder au métier, ce qui révèle un décalage entre le niveau de formation théoriquement attendu, permettant d'obtenir la certification professionnelle agricole, et les nouvelles exigences professionnelles, en particulier la maîtrise de plus en plus complexe de la gestion administrative des exploitations, devenues des « entreprises agricoles », maîtrise qui s'acquiert lors du passage dans l'enseignement supérieur agricole. Ainsi, une part importante des nouveaux entrants dans la profession disposent désormais d'un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA), voire, pour certains d'entre eux, d'un diplôme d'ingénieur.

La formation s'impose progressivement comme un enjeu central dans les stratégies de reproduction des agriculteurs. Comme dans tous les milieux sociaux, la seconde vague de la massification scolaire produit ses effets ; elle vient ici bousculer les logiques de transmission de ce milieu professionnel, caractérisées par une emprise déterminante de la famille, en les complexifiant. Lucie Alarcon (2009) montre qu'en raison de la diversité de l'offre de formation agricole publique et privée, la possession d'un capital scolaire participe au renouvellement des clivages au sein de la profession. Les certifications scolaires – elles-mêmes dépendantes des ressources mobilisées par la famille et par les élèves en formation – contribuent désormais à définir la position occupée par les fils d'agriculteurs dans l'espace professionnel agricole. Il s'agit d'une segmentation supplémentaire qui s'impose au même titre que les clivages économiques, en particulier ceux afférents au patrimoine familial et aux modes de production (Bessière, Bruneau, Laferté, 2014).

Cette confrontation des agriculteurs aux logiques scolaires dans le cadre des projets d'installation contribue à la redéfinition des modes d'exercice du métier d'agriculteur. Dans le cadre de la politique de modernisation agricole allant dans un premier temps dans le sens d'un accroissement des rendements, les institutions d'enseignement ont contribué à ériger un modèle dominant, celui de l'exploitant agricole, à travers notamment la diffusion de savoirs techniques et scientifiques et la création de filières et d'options (Cardi, 2004).



Mais ce modèle est progressivement remis en question avec la montée du salariat agricole, le développement des activités de services agricoles et de l'industrie agro-alimentaire.

Depuis quelques décennies, ce modèle orienté vers un accroissement des rendements agricoles est remis en cause par l'émergence des questionnements liés aux effets des activités humaines sur l'environnement. Dans un contexte marqué par le développement des préoccupations environnementales au sein du débat public, le ministère de l'Agriculture a confié à l'enseignement agricole la tâche de sensibiliser les nouveaux entrants dans la profession à des pratiques alternatives qui vont dans le sens de la transition agroécologique. Depuis le plan Ecophyto 1, lancé en 2009, à la suite du Grenelle de l'Environnement, les établissements d'enseignement agricole sont soumis à cette injonction politique à travers la mise en œuvre de modules d'enseignement obligatoires consacrés à de nouvelles pratiques respectueuses de l'environnement, d'une part, et *via* les exploitations agricoles des établissements scolaires de plus en plus tournées vers des productions biologiques, d'autre part. Ces exploitations, qui constituent le support des enseignements techniques dans les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA), sont présentées, par le ministère de l'Agriculture, comme de véritables modèles à suivre pour les nouveaux professionnels de l'agriculture<sup>2</sup>. L'accompagnement des agriculteurs dans cette transition a été, par la suite, renforcé avec le plan Ecophyto 2, en 2018, instaurant de nouveaux objectifs quantitatifs, interdisant notamment certains produits à l'échelle nationale et finançant la recherche d'alternatives.

Dans ce contexte, les recherches en sciences sociales interrogent le travail des enseignants face aux nouveaux référentiels de diplôme orientés vers une approche plus diversifiée des méthodes de production, remettant en question l'usage excessif des intrants chimiques, approche qui se trouve en contradiction avec une large partie des modèles développés par les professionnels dans les exploitations agricoles accueillant les élèves en stage et les apprentis (Métral & *al.*, 2016). Apprendre à produire autrement renvoie donc à une série d'enjeux qui touchent à la fois aux méthodes d'enseignement, à la nature des contenus dispensés, à leur appropriation par les professionnels et les enseignants et à leur réception par les élèves qui peuvent se retrouver en contradiction avec les modalités de production mises en œuvre par leurs parents.

C'est précisément l'objet de la contribution de **Cécile Gazo** et **Loïc Mazenc**, qui s'attachent à saisir les effets de cette politique sur la mise en pratique des rénovations des réfé-

---

2. Plus largement, l'enseignement agricole participe à la redéfinition des modèles de production agricole et à l'élargissement de la définition de l'agriculture qui comprend de nouvelles activités d'élevage et de commercialisation, comme celles liées aux animaux de compagnie ou aux chevaux, qui sont considérées, sous certaines conditions, comme des activités agricoles. Dans ces nouveaux marchés, l'acquisition d'une qualification s'impose pour obtenir des aides financières et une reconnaissance professionnelle. Le développement des formations du secteur de l'aménagement s'inscrit lui aussi dans un contexte marqué par l'apparition de professions spécialisées qui prennent en charge des travaux et des responsabilités historiquement confiés aux agriculteurs, c'est le cas notamment de l'entretien des forêts, de la gestion de la faune et de la flore.

rentiels pédagogiques par les enseignants en agronomie, dans deux brevets de techniciens supérieurs agricoles (BTSA) en EPLEFPA. Si d'autres travaux ont mis en évidence le processus en amont d'élaboration des référentiels des diplômes de l'enseignement agricole (Jacquin, Tatin, 2013), les auteurs questionnent ici les décalages entre les référentiels de formation et leur interprétation par les agents de formation. Comment ces changements affectent-ils la manière dont est enseignée l'agronomie en lycée agricole ? Quels sont les décalages entre le contenu des référentiels et l'évolution des innovations techniques ? Comment les enseignants gèrent-ils ces décalages pour accompagner leurs étudiants vers la diversification des pratiques agricoles ?

Cette participation de l'enseignement agricole à la redéfinition des pratiques productives peut avoir des effets ambivalents et est source de « *conflits identitaires* », comme le montre une enquête de Guillaume Christen (2017) auprès des jeunes en formation en lycée agricole. Ces derniers sont confrontés à des socialisations contradictoires car la formation leur transmet des dispositions et des outils qui impliquent une remise en cause des modèles développés dans les exploitations de leurs parents, ce qui peut les conduire à construire un rapport négatif à l'égard de ces enseignements. L'appréciation du discours environnemental semble dépendre des origines sociales des élèves, ceux qui ne sont pas issus du milieu agricole apparaissent plus réceptifs aux pratiques allant dans le sens d'une réduction des intrants chimiques. Marie David (2019) rappelle que l'un des freins au développement de ces pratiques réside dans le fait que l'enseignement agricole n'est pas le seul acteur de la formation des futurs professionnels, en particulier lors des successions familiales où les méthodes de travail mises en œuvre par les jeunes dépendent des logiques de transmission des places et des possibilités effectives pour mettre en œuvre les changements attendus, comme l'adaptation des bâtiments ou la limitation des intrants chimiques.

La protection des ressources naturelles n'est pas la seule injonction faite à l'enseignement agricole et aux agriculteurs qui vient bouleverser le modèle de l'exploitant agricole. La substitution du terme d'« exploitation agricole » par celui de l'« entreprise agricole » dans les libellés des titres scolaires traduit une évolution du modèle de référence du métier qui tend à s'orienter non pas seulement vers ses aspects techniques, mais également vers des logiques territoriales qui témoignent de la volonté des agriculteurs d'établir de nouvelles formes de proximité avec les consommateurs (Lémery, 2003). Dit autrement, les relations que l'univers agricole entretient à l'égard des consommateurs dans l'espace local deviennent un aspect central de la construction de leur identité professionnelle.

Les logiques territoriales témoignent d'une dynamique professionnelle – longtemps présente mais considérée jusque-là comme « alternative » – qui s'appuie sur les demandes croissantes dans la société rejetant l'agriculture intensive et en faveur de nouvelles formes de consommation perçues comme plus « authentiques » par la société, impulsant le développement de nouvelles pratiques de proximité comme la production en vente directe et en circuits courts (Dubuisson-Quellier, Giraud, 2010). L'émergence de cette dimension

territoriale dans l'enseignement agricole, que l'on retrouve dans d'autres secteurs de formation, s'inscrit plus largement dans un contexte de lutte contre le décrochage scolaire et le chômage des jeunes. L'entretien de relations entre les établissements de formation et les partenaires extérieurs, comme les entreprises, favorise la relation entre les contenus d'enseignement et les savoirs professionnels nécessaires pour exercer les métiers, mais aussi pour maintenir la motivation des jeunes en formation. La recherche de partenariats à l'extérieur devient une facette importante du rôle des personnels de direction des institutions de l'enseignement agricole (Benet Rivière, 2016).

La commercialisation des produits agricoles est désormais une dimension centrale des nouvelles professions dont l'enseignement agricole accompagne le développement, en particulier dans le domaine des loisirs et du tourisme. Comme le montre Jean-François Métral (2013), cet aspect du métier d'agriculteur est également enraciné dans les formations de l'industrie agroalimentaire. Son travail de thèse, portant sur la construction des motivations des étudiants inscrits en BTSA en industrie agroalimentaire, rappelle qu'ils doivent élaborer des produits innovants jusqu'à la phase de commercialisation, partie intégrante de la formation ; activité de formation que le chercheur considère comme nécessaire au développement de la motivation pour s'engager dans l'emploi. Les jugements positifs de leurs réalisations, non seulement par les formateurs, mais également par des agents non scolaires, constituent des sources de gratification symbolique importantes pour les étudiants. Ce contenu de la formation, faisant l'objet d'un investissement important et moteur par les étudiants, est révélateur du développement de nouvelles situations professionnelles orientées vers la commercialisation.

### 31 L'enseignement agricole face à la question scolaire

Jusqu'ici, l'enseignement agricole a été abordé au singulier, en lui donnant une certaine unité et cohérence ; or il n'a rien d'un espace uniforme et homogène : il est clivé entre des institutions (aux origines diverses, privées ou publiques) à la fois complémentaires et concurrentes et des niveaux de formation préparant à des destins socioprofessionnels relativement éloignés les uns des autres (Grignon, 1975).

Constituées en « familles d'enseignement », pour reprendre une expression indigène qui témoigne des frontières non poreuses entre elles, les institutions de formation agricole se sont néanmoins trouvées, dans leur fonctionnement comme dans leurs objectifs, sous l'influence directe des politiques menées par le ministère de l'Agriculture et la profession agricole. Mais les formations agricoles sont soumises, dès leurs origines, à des influences multiples, voire contradictoires, où se mêlent à la fois des références aux milieux professionnels et des références aux objectifs empruntés aux formations scolaires (Barthez, Chaix, *op. cit.*).

Dès leur création, le but des lycées agricoles publics n'était pas strictement professionnel. Une des originalités de l'enseignement agricole par rapport aux autres institutions scolaires est l'instauration d'une « éducation socioculturelle ». L'enseignement socioculturel a été pensé comme un moyen pour contrebalancer les handicaps culturels supposés des enfants d'agriculteurs (Lelorrain, Sylvestre, André, 2007). L'implantation des lycées agricoles, à proximité des villes moyennes, traduit la volonté de socialiser les jeunes des mondes ruraux à l'espace urbain, dans un souci de rapprocher les publics et les personnels des possibilités offertes par celui-ci, notamment en termes d'accès aux équipements culturels. Le développement des internats dans les établissements d'enseignement agricole, corrélé avec les dispositifs culturels mis en œuvre pour accompagner les élèves et les apprentis en dehors des temps scolaires, atteste de cette singularité. Mode d'accueil majoritaire des élèves de l'enseignement agricole (près de 60 % des élèves sont internes selon le ministère de l'Agriculture), l'internat vient bien sûr réduire les difficultés de déplacement occasionnées par la distance géographique entre les établissements d'enseignement et les lieux d'habitation des jeunes. Mais ce dispositif va plus loin : il porte la volonté d'insuffler chez eux un « esprit coopératif », en particulier dans les MFR, où ils sont soumis à une série de règles de participation aux tâches collectives d'entretien et de restauration qui constituent une expérience centrale de leur parcours scolaire (Bonniel, 1982 ; Sanselme, 2000). Ces dernières visent, au-delà de l'éducation, une socialisation en rupture avec la « forme scolaire » et qui, de ce fait, présente une alternative au collège dont la fréquentation a longtemps été considérée comme néfaste pour les familles paysannes, car provoquant une perte d'autorité des pères sur leurs enfants (Bonniel, 1977).

Les institutions de l'enseignement agricole ne se sont donc pas seulement préoccupées de la formation professionnelle : elles ont d'emblée affirmé leur fonction d'éducation d'une population spécifique, les enfants des agriculteurs et des ruraux. Dès ses origines d'ailleurs, au XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement agricole technique a assuré une fonction moralisatrice auprès des enfants des milieux populaires qui n'étaient pas issus de l'agriculture, comme en atteste l'histoire des colonies agricoles et pénitentiaires jouant un rôle de rééducation des jeunes délinquants (Jablonka, 2000). L'enseignement agricole ne peut donc pas être pensé uniquement du point de vue de ses relations avec les transformations propres à l'univers agricole. Bien qu'isolées des autres institutions scolaires sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, les institutions de formation agricole restent perméables aux politiques d'ensemble menées en matière d'éducation (Barthez, Chaix, *op. cit.*). Les structures de cet enseignement parallèle se sont, en effet, progressivement harmonisées avec celles de l'Éducation nationale ; le baccalauréat s'est ainsi imposé comme le diplôme de référence de l'enseignement agricole, au détriment notamment du brevet de technicien et du brevet professionnel agricole (BPA).

Ce constat invite à interroger la contribution de l'enseignement agricole aux transformations du système éducatif français au débat sur les difficultés d'apprentissage et plus

largement à la reproduction des inégalités sociales. Il ne s'agit pas là d'une question nouvelle dans la recherche. En 1975, Claude Grignon avait établi une distinction claire entre les fonctions assumées par les différentes institutions de l'enseignement agricole, tant du point de vue du type de savoirs transmis que des devenir socioprofessionnels. Les MFR dispensent un enseignement en alternance qui a une visée uniquement pratique ; il est historiquement destiné à former les futurs paysans. Cet enseignement s'oppose à celui des grandes écoles qui délivrent un savoir scientifique pour les futurs professeurs agricoles et les fonctionnaires de niveau élevé. Les lycées agricoles se trouvent eux « à mi-chemin entre la pratique et la science de l'agriculture » (Grignon, *op. cit.*, p. 75). De fait, se distinguent toujours deux directions principales : une partie des institutions seraient tournées vers la technique, tandis que l'autre vers une science appliquée scolaire. C'est en tout cas le constat formulé par Laure Minassian (2013), révélant la permanence, dans l'enseignement agricole, de deux réseaux séparés, le primaire et le secondaire malgré leur unification progressive au cours de la massification scolaire. S'appuyant sur la comparaison entre un lycée agricole privé et une MFR préparant pourtant leurs élèves au même diplôme (le baccalauréat professionnel « conduite et gestion de l'entreprise agricole »), l'auteure montre que, dans la mesure où la formation en alternance de la MFR est construite symboliquement et matériellement par la non-séparation avec l'univers professionnel de référence, les interactions entre élèves et encadrants et les supports d'enseignement mobilisés incitent les jeunes à élaborer un raisonnement à dominante expérientielle axé sur la connaissance technique du métier. Le constat est différent dans le lycée agricole étudié qui diffuse des connaissances plus académiques n'ayant pas pour référence directe le métier et s'appuyant sur un registre plus scientifique (Minassian, 2015). Ces oppositions du point de vue des transmissions et des rapports aux savoirs vont de pair avec une différenciation des publics selon leur degré d'éloignement ou de proximité à la culture scolaire, et contribuent à les orienter et à structurer leurs trajectoires socioprofessionnelles.

Une étude de l'Observatoire national de l'enseignement agricole établit que les scolarités des publics des premiers niveaux de l'enseignement agricole sont caractérisées par des difficultés d'apprentissage dès leur passage dans l'enseignement primaire (ONEA, 2010). En effet, les classes de quatrième et de troisième agricoles accueillent des élèves ayant un retard scolaire important. Alors que, dans les années 2000, le redoublement devient une pratique marginale, la majorité de ces élèves ont tout de même redoublé au moins une fois avant leur entrée en classe de quatrième (55,9 %) et de troisième (64,8 %) agricoles. Un autre tiers des élèves ont même redoublé au moins deux fois au primaire et/ou au collège avant d'intégrer la quatrième agricole. Le retard scolaire est plus important chez les élèves des MFR que dans les lycées agricoles publics. Ainsi, seulement 11,3 % des élèves qui entrent en quatrième dans les MFR n'ont aucun retard scolaire, soit deux fois moins que dans les lycées agricoles publics (ONEA, 2010). Alors que les diplômes préparés sont pourtant identiques, les élèves en difficulté scolaire se concentrent davantage dans les MFR.

Comme le montre la contribution de **Joachim Benet Rivière**, l'allongement général de la scolarité et la politique des 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat ont contribué à redéfinir les contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques et le rôle des personnels encadrants dans l'enseignement agricole de niveaux 3 et 4<sup>3</sup>. Dès lors, les formations en MFR, dont l'objectif initial était de doter les futurs chefs d'exploitation de compétences pratiques (Bonniel, 1982), ont développé de nouvelles finalités en raison de l'arrivée croissante d'élèves en difficulté scolaire aux parcours ponctués par des redoublements et des orientations précoces, et ce en amplifiant le travail de remédiation scolaire. De fait, les institutions d'enseignement agricole sont confrontées à des enjeux similaires aux autres institutions scolaires accueillant des élèves en difficultés ou en échec, les obligeant à élaborer des stratégies visant à développer la motivation et l'implication des élèves dans la formation. Les formations de l'enseignement agricole sont en même temps confrontées à la question de l'articulation entre les savoirs professionnels et les savoirs scolaires qui construit le sens des dispositifs de formation et favorise les projections dans l'avenir (Chaix, 1993). En gardant sans cesse ce souci d'articuler les savoirs scolaires avec les savoirs de métiers, les personnels de formation doivent préparer leurs publics à des métiers qui sont parfois jugés peu attractifs en raison de leurs conditions d'exercice, tout comme doit le faire le lycée professionnel (Jellab, 2008). Ainsi, la capacité à innover pour intéresser les élèves, en articulation avec les temps de stage en entreprise, et pour les amener à s'investir dans les tâches d'apprentissage, est au centre de l'identité professionnelle de ces personnels. L'idée de placer les formateurs dans un rôle d'intermédiaire et les élèves dans une démarche active d'apprentissage, de recherche et d'innovation a été directement empruntée aux formations en alternance, cette démarche se situant aujourd'hui au cœur même des grandes orientations des politiques publiques, en particulier depuis la loi de refondation de l'école en 2013. Dans l'enseignement agricole, la pratique du travail en groupe autour d'un projet coordonné par les formateurs dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) s'inscrit dans cette visée.

La dernière contribution à ce dossier, celle de **Youri Meignan** et **Claire Masson**, issue d'une intervention-recherche, entre plus en détail dans ces enjeux pédagogiques de la transmission des savoirs. Elle analyse un dispositif mis en place par les enseignants de seconde professionnelle dans l'École Nationale des Industries Laitières et des Biotechnologies, pour favoriser l'autonomie de leurs élèves. Les auteurs montrent que celle-ci est une question particulièrement complexe dans un contexte de formation articulant différents espaces sociaux. Ils interrogent les effets attendus du dispositif expérimental en termes d'autonomisation, à partir des commentaires des élèves sur les gestes professionnels mis en œuvre dans le processus de fabrication des fromages et montrent la difficulté des enseignants à toujours bien saisir les appropriations des savoirs lors de leur mise en pratique.

---

3. Pour rappel, niveaux V et IV dans l'ancienne nomenclature.

Ce dossier illustre donc, sans prétention d'exhaustivité, la grande variété des recherches pouvant être menées sur l'enseignement agricole. L'évolution des politiques publiques, en particulier celles relatives à l'égalité entre les sexes et aux enjeux environnementaux, interroge les missions des formations agricoles, dans une société où le nombre d'agriculteurs ne cesse de décroître et où l'enjeu rural se distingue de plus en plus de l'enjeu agricole. Dans ce contexte de redéfinition de l'enseignement agricole, ce dernier est confronté à des politiques scolaires plus larges dans lesquelles il est, malgré lui, « pris ». Ses spécificités historiques, diversité des établissements, internat, enseignement socio-culturel, innovations pédagogiques et volonté de proposer de nouveaux modèles de production, peuvent peut-être lui permettre d'y répondre autrement, même si son public a bien des caractéristiques communes avec les établissements non agricoles.

Face à ces deux défis majeurs, redéfinition des missions et transformation du public, l'enseignement agricole est à un tournant. D'où l'intérêt d'en faire, pour la recherche en sciences sociales, un « chantier d'avenir ».

## ■ Bibliographie

- Alarcon L. (2009), « “Maintenant, faut presque être ingénieur pour être agriculteur” ». Choix et usages des formations professionnelles dans deux familles d'agriculteurs », *Revue d'études en agriculture et environnement*, pp. 95-118.
- Barthez A., Chaix M.-L. (1974), *La formation professionnelle agricole est-elle anachronique ? Les fonctions attribuées à la formation professionnelle agricole dans le cadre des objectifs de l'agriculture et de l'éducation nationale depuis 1959*, Rapport de recherche INRA.
- Barthez A. (1982), *Famille, travail et agriculture*, Paris, Economica.
- Beaud S. (2002), *80 % au bac et après ?*, Paris, La Découverte.
- Benet Rivière J. (2016), *Les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale : mode d'accès au métier, interprétations des fonctions et déroulement des carrières*, thèse en sociologie sous la direction de Marlaine Cacouault, Université de Poitiers.
- Bessière C., Bruneau Y., Laferté G. (2014), « Introduction. Les agriculteurs dans la France contemporaine », *Sociétés contemporaines*, n° 96, pp. 5-26.
- Bodé G. (2005), « Le ministre, le préfet et le proviseur : stratégies d'établissements, politique nationale et contingences locales dans l'enseignement technique, 1800-1940 », in Charmasson T., *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, Éditions du Cths, pp. 17-30.

- Bonniel J. (1982), *L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les maisons familiales rurales*, thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Guy Vincent, Lyon II.
- Bonniel J. (1977), L'alternance enseignement – expérience professionnelle dans un système de formation initiale. Conditions sociales de production d'un système d'enseignement par alternance : le cas des maisons familiales, Ministère de l'Agriculture, Centre de sociologie de l'éducation, Lyon 2.
- Cardi F. (2004), *L'enseignement agricole en France : éléments de sociologie*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- Cardi F. (1978), *La clé des champs les fonctions sociales de l'enseignement agricole en France*, thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Paul de Gaudemar, Université Paris VIII.
- Caniou J. (1981), *L'enseignement agricole féminin. De la fin du XIXe siècle à nos jours*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, Université Paris V.
- Champagne P. (2002), *L'Héritage refusé. La crise de la reproduction de la paysannerie française (1950-2000)*, Paris, Le Seuil.
- Chaix M.-L. (1993), *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan
- Christen G. (2017), « Vers une écologisation des pratiques agricoles : Déplacement social et crise d'identité chez les jeunes en formation agricole », *Regards sociologiques*, n° 50-51, pp. 111-131.
- Gaspard P. (1989), « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique », *Formation Emploi*, n° 27-28, pp. 193-199.
- Dahache S. (2012), *La féminisation de l'enseignement agricole. Sociologie des rapports de genre dans le champ des formations professionnelles*, Paris, L'Harmattan, coll « Logiques Sociales ».
- David M. (2019), « Transition agroécologique et transmission de savoirs professionnels », *Revue des sciences sociales*, vol. 62, pp. 41-32.
- Dubuisson-Quellier S., Giraud C. (2010), « Chapitre 4 / Les agriculteurs entre clôtures et passerelles », dans Bertrand Hervieu éd., *Les mondes agricoles en politique. De la fin des paysans au retour de la question agricole*, Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », pp. 111-130.
- Grignon C. (1975), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, pp. 75-97.
- Guillou A. (1990), *Les femmes, la terre, l'argent*, Brasparts, Éditions Beltan.



- Jablonka I. (2000), « Un discours philanthropique dans la France du XIXe siècle : la rééducation des jeunes délinquants dans les colonies agricoles pénitentiaires », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 47, pp. 131-147.
- Jacquin F.-X., Tatin G. (2013), « Quelle prise en compte du "changement" dans les référentiels de diplôme de l'enseignement technique agricole ? », *Pour*, vol. 219, n° 3, pp. 103-113.
- Jellab A. (2008), *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Lebeaume J. (2014), *L'enseignement ménager en France, sciences et technique au féminin (1880-1980)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Lelorain A.-M., Sylvestre J.-P., André T. (2007), *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole. Histoire, représentations et pratiques 1965-2005*, Dijon, Educagri.
- Lelorain 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.
- Lémery B. (2003), « Les agriculteurs dans la fabrique d'une nouvelle agriculture », *Sociologie du travail*, vol. 45, n° 1, pp. 9-25.
- Marchand P. (2005), « Les écoles pratiques de commerce et d'industrie dans le Nord de la France, 1829-1940. Jalons pour une histoire nationale de l'enseignement technique et professionnel moyen », in Charmasson T., *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, Éditions du CTHS, pp. 31-52.
- Métral J.-F. & al. (2016), « Ruptures ou ajustements provoqués entre pratiques agricoles et enseignement de ces pratiques. Implantation et gouvernance de la réforme «produire autrement» », *Formation Emploi*, n° 135, pp. 53-74.
- Métral J.-F. (2013), « Itinéraires de jeunes adultes en formation initiale vers l'insertion professionnelle dans des emplois peu attractifs », *Revue internationale d'ethnographie*, Armand Colin.
- Minassian L. (2013), *Des formes scolaires différenciées : unification de l'école ou réseaux de scolarisation ? L'exemple de l'enseignement professionnel agricole*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'Élisabeth Bautier, Université Paris 8.
- Minassian L. (2015), « Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons de la littératie dans l'enseignement agricole », *Formation Emploi*, n° 131, pp. 61-77.
- ONEA (2010), *Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question*, Rapport du ministère de l'Agriculture et de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

Sahuc P. (2014), « Les rejetons d'agriculteurs français sont-ils des jeunes comme les autres ? », in Marcel J.-F. éd., *Recherches en éducation. Pratiques et apprentissages professionnels*, Dijon cedex, Éducagri éditions, « Agora », pp. 201-215.

Sanselme F. (2000), *Les maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, coll. « le sens social », Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Tanguy L. (2000), « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle de perspective », *Revue française de pédagogie*, n° 131, pp. 97-127.