

Sous la direction de
Michel BOULET

La formation des acteurs de l'agriculture Continuités et ruptures

1945-1985



ACTES DU COLLOQUE
ENESAD
27-29 NOVEMBRE 2001

La formation des acteurs de l'agriculture en France

Continuités et ruptures

1945-1985

Actes du colloque

ENESAD
27-29 novembre 2001

Dans la même collection

– *1848, le printemps de l'enseignement agricole*

M. Boulet, A.-M. Lelorrain, N. Vivier, 1998

– *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire*

Th. Charmasson, M. Duvigneau,

A.-M. Lelorrain, H. Le Naou, 1999

– *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*

Actes du colloque, 19-21 janvier 1999, ENESAD,

sous la direction de M. Boulet

Édition : M. Poillot

Photographies de couverture (de gauche à droite et de haut en bas) :

Michel Debré (Rey. SAS/Gamma) ; Edgard Pisani ; M. Debatisse (Société AUVACOM)

L'ENSSAA (Service Communication ENESAD)

Le Robillard (Service Communication LEGTA Le Robillard)

Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, et d'autre part, les analyses et courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (loi du 11 mars 1957).

© Educagri éditions, 2003

ISBN 2-84444-250-1

Educagri éditions

BP 87999

21079 Dijon cedex

Tél. 03 80 77 26 32 - Fax 03 80 77 26 34

www.editions.educagri.fr

editions@educagri.fr

Ce volume est dédié à la mémoire de Jean-François Chosson, acteur du développement de l'enseignement agricole, militant de l'éducation populaire, pionnier de la formation des adultes au ministère de l'Agriculture, professeur à l'ENESAD et coorganisateur de ce colloque.

Comité d'organisation

Michel BOULET, Thérèse CHARMASSON, Jean-François CHOSSON, René CLAIR, François CLERC, Françoise CLOUET, Alexandre GIANDOU, Patrick GUES, Edgar LEBLANC, Anne-Marie LELORRAIN, Raymond MÉRILLON, Jean-Claude PAROT, Joseph RADIOYES, Annie RUGET, Michel RUTY, Nadine VIVIER.

Comité d'orientation

BOULAIN Jean	Académie d'agriculture de France
BOULET Michel	Professeur ENESAD
CHARMASSON Thérèse	Centre de recherche en histoire des sciences et des techniques Cité des sciences et des techniques, Paris
CHARTIER Daniel	UNMFREO
CHOSSON Jean-François	Professeur émérite ENESAD
CLERC François	Académie d'Agriculture de France
DENIS Bernard	Professeur École nationale vétérinaire de Nantes
GERVAIS Michel	Inspecteur général de l'Agriculture honoraire
GIANDOU Alexandre	Association pour l'étude de l'histoire de l'agriculture
GUES Patrick	UNMFREO
LEGROS Jean-Paul	INRA-ENSA Montpellier
LELORRAIN Anne-Marie	Inspection de l'enseignement agricole
MABIT René	Inspecteur général de l'agriculture
MARSHALL Éric	Inspection de l'enseignement agricole
MÉRILLON Raymond	Académie d'Agriculture de France
QUENOUELLE Laure	Association pour l'étude de l'histoire de l'agriculture
RADIOYES Joseph	Conseil national de l'enseignement agricole privé
RUGET Annie	Professeur, Institut d'histoire contemporaine, Université de Bourgogne
VERCHERAND Jean	INRA ENESAD
VIVIER Nadine	Professeur, Université du Maine, Association d'histoire des sociétés rurales

Partenaires

Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon, Institut d'histoire contemporaine de l'Université de Bourgogne, Association d'histoire des sociétés rurales, Association pour l'étude de l'histoire de l'agriculture, Conseil national de l'enseignement agricole privé, Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation, Union nationale rurale d'éducation et de promotion.

Avec le soutien du ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER.

L'ouvrage, conçu par le comité d'organisation du colloque, a été préparé sous la responsabilité de Michel Boulet avec l'assistance permanente de Françoise Clouet. Il reprend l'ensemble des communications présentées et certains témoignages. Les documents distribués lors du colloque sont consultables à la documentation de l'ENESAD.

SOMMAIRE

Introduction (<i>M. Boulet</i>).....	7
PARTIE I Une société en mouvement	11
– De la IV ^e à la V ^e République : évolution du rôle de l'État (<i>R. Rémond</i>)	13
– Les politiques scolaires de 1945 à 1965 (<i>A. Prost</i>)	21
– L'impossible réforme de l'enseignement agricole – 1945-1960 (<i>A.-M. Lelorrain</i>)	33
– Évolution du monde rural et enseignement agricole (<i>L. Malassis</i>).....	39
– La politique de progrès agricole 1945-1985 : La politique de vulgarisation-développement (<i>R. Méryllon</i>).....	45
Quelques réflexions sur le bilan qu'en font des professionnels engagés (<i>M.-C. Bécouarn et M. Gervais</i>)	55
PARTIE II La loi de 1960 et sa mise en œuvre	63
– La loi du 2 août 1960 sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles (<i>M. Boulet</i>).....	65
– À partir de 1969, une remise en cause ou une affirmation des finalités de la loi de 1960 pour l'enseignement agricole ? (<i>M.-L. Chaix</i>)	77
– Les Maisons familiales et la loi du 2 août 1960 (<i>R. Clair</i>)	87
– L'enseignement agricole de 1945 à 1960 (<i>A.-M. Lelorrain</i>)	91
PARTIE III Les spécificités de l'enseignement agricole	95
– L'éducation socioculturelle Territoires ruraux et imaginaire créateur (<i>J.-F. Chosson</i>)	97
L'éducation socioculturelle : Témoignages de professeurs d'éducation socioculturelle (<i>G. Fossat</i>)	103
– La dimension professionnelle de l'enseignement agricole Innovations et rénovation de la formation agricole (<i>E. Leblanc</i>).....	111
Former des professionnels efficaces (<i>J.-Cl. Parot</i>)	115
– La formation des adultes Du mouvement social aux formations qualifiantes – 1945-1985 (<i>J.-F. Chosson</i>).....	121
La diversité de la formation des adultes (<i>M. Boulet</i>)	125
– Le mouvement CIVAM. Des interventions qui évoluent... une constante dans les motivations (<i>Pierre Barde, Jacques Bichaud, Henri Lepeule</i>).....	131

La création de l'IFOCAP (<i>Marie-Thérèse Nouvellon</i>)	135
– Ingénieurs et techniciens dans la formation	
L'évolution de la place et du rôle des ingénieurs formateurs (<i>H. Devaux et É. Marshall</i>).....	139
– L'enseignement supérieur et la recherche (<i>F. Clerc</i>).....	147
PARTIE IV Perspectives	153
– La réforme de l'enseignement agricole au Québec en 1960 (<i>Th. Hamel, M. Morisset, J. Tondreau</i>)	155
– L'enseignement et la formation professionnelle agricoles de la loi de 1960 aux lois de 1984 (<i>M. Boulet</i>)	169
– Réflexions et débat sur la formation dans un monde agrorural nouveau (<i>E. Pisani</i>)	181
Bibliographie (<i>Anne Courant</i>)	197
Annexes	205
Loi n° 60-791 du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles	207
Décret n° 61-632 du 20 juin 1961 portant application de la loi du 2 août 1960.....	209
Loi de programme n° 62-901 du 4 août 1962 relative à la création et au développement des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles	221
Les ministres de l'Agriculture de 1945 à 1985.....	222

INTRODUCTION

Le colloque dont cet ouvrage rend compte s'est tenu à l'ENESAD du 27 au 29 novembre 2001. Consacré à l'étude de la formation des acteurs de l'agriculture entre 1945 et 1985, il fait suite au colloque qui, en janvier 1999, à l'occasion du cent cinquantième anniversaire de l'enseignement agricole, traita des « enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945 ». ¹

À l'issue de ces journées, le professeur Nadine Vivier rassemblait résultats et perspectives en soulignant l'importance de plusieurs points :

- Tout au long de l'histoire de l'enseignement agricole, la conception et les missions des institutions de diffusion des connaissances et des innovations en agriculture ont évolué en fonction des réponses apportées à deux questions :
 - quelle place pour l'instruction générale ?
 - pour quelle agriculture former les hommes ?
- L'enseignement agricole a, sans aucun doute, été efficace, même s'il a formé essentiellement un petit nombre de cadres, car ceux-ci ont servi de relais pour la diffusion des innovations. L'efficacité ne se mesure pas seulement par les effectifs diplômés.
- Les enjeux de la formation renvoient au projet de développement de l'agriculture et donc au projet de société, ainsi qu'à la place des différents acteurs et de leur pouvoir.

Ce qui, depuis les origines, amène à débattre de qui doit contrôler la formation : l'État ou l'initiative privée ? Et pour l'État, le ministère de l'Instruction publique ou celui de l'Agriculture ? On constate que les réponses à ces questions ont été formulées après de vifs débats idéologiques et politiques.

Afin de comprendre la situation actuelle, il était nécessaire de poursuivre l'étude de ces thèmes pour la période qui s'étend de la fin de la Seconde Guerre mondiale aux votes des lois de 1984 rénovant l'ensemble de l'appar-

reil de formation professionnelle agricole, en tentant de repérer continuités et ruptures par rapport à la période déjà observée.

Durant ces quarante années, l'enseignement agricole a connu de profondes transformations, reflets de celles qui touchaient la société française dans son ensemble et la société rurale en particulier.

Il s'agissait donc d'apporter des éléments de réponses à plusieurs grandes questions :

- comment a été assurée la diffusion des connaissances agronomiques et des innovations dans cette période de reconstruction et de modernisation accélérée de l'agriculture, alors que le recensement général de l'agriculture de 1955 indique que seuls 1,9% des agriculteurs ont bénéficié d'une formation professionnelle agricole ?
- quelles raisons ont empêché toute réforme de l'enseignement technique agricole entre 1945 et 1960 alors que les différents partenaires souhaitaient des changements et que l'enseignement supérieur connaissait des évolutions ?
- comment a été préparée et mise en œuvre la loi du 2 août 1960 qui a créé l'enseignement agricole moderne ?
- comment se sont articulées la politique d'enseignement agricole, la politique agricole et la politique éducative en ces débuts de la Cinquième République ?
- quelle évaluation peut-on faire de cette réforme à la veille des lois de 1984 ?

Une attention particulière devait être portée aux spécificités de l'enseignement agricole : place des ingénieurs-formateurs, éducation socioculturelle, place de l'alternance entre enseignement scolaire et pratique, articulation formation scolaire/formation d'adultes, importance de l'enseignement privé. Ont été également examinées les conditions du pilotage et de l'évaluation de cette politique d'enseignement agricole.

Le comité d'organisation a choisi comme élément central de cette période, la réforme de la politique agricole engagée par les lois de 1960, dont celle concernant l'enseignement et la formation professionnelle agricoles. Présentant cet ensemble de projets de lois devant l'Assemblée nationale, le Premier ministre, Michel Debré, déclarait le 26 avril 1960 : « Vous abordez, avec la discussion des projets de lois déposés par le gouvernement, un des plus importants problèmes politiques que puisse traiter ce Parlement : l'orientation de l'agriculture française pour une génération et même davantage. » Et il ajoutait que le texte concernant l'enseignement et la formation agricoles « éta-

blit pour les dix ans qui viennent une charte que nous estimons définitive [*sic*], en tout cas très durable, d'un enseignement public et en même temps d'une association de l'État à un enseignement privé valable [...]. »

Quarante et un ans plus tard, le moment était venu de tenter une évaluation de ce qu'a apporté cette réforme de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles.

S'intéresser à l'enseignement, ainsi qu'à la diffusion des innovations, c'est ne pas en rester à une approche technico-économique, mais également appréhender les problèmes humains qui ont touché les acteurs de l'agriculture. Une formule de Michel Debatisse, un des grands acteurs de cette période, éclaire l'ampleur des enjeux : soulignant qu'une tradition culturelle c'est « une *certitude* transmise de génération en génération », il ajoutait : « Or c'étaient ces certitudes que nous commençons à faire sauter »².

Comment cela se fit-il ? Comment les hommes et les femmes sur le terrain agissent-ils pour améliorer la maîtrise de l'évolution de l'agriculture et du développement rural ? Quelle fut l'influence de la loi ?

Les débats du colloque se sont organisés à partir de communications, en nombre limité – les travaux de recherche sur le domaine retenu sont en effet peu nombreux pour la période 1945-1985 –, mais aussi de témoignages d'acteurs de cette période et de rapports préparés par des groupes de travail réunis durant les mois précédant le colloque.

La première partie fournit les éléments de cadrage à partir des communications de René Rémond sur l'évolution du rôle de l'État, et d'Antoine Prost sur les politiques scolaires. Puis Anne-Marie Lelorrain, se centrant sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles, analyse les tentatives, encore mal connues, de réformes sous la Quatrième République. Louis Malassis propose une lecture originale et stimulante de l'évolution du monde rural et du rôle de la formation des hommes et des femmes acteurs de la « grande révolution paysanne » qui bouleversa les campagnes. Enfin est brossé un tableau de la politique appelée, de manière fort ambiguë et contestable, « progrès agricole », s'attachant, avec Raymond Mérillon, aux relations entre l'État et les organisations professionnelles agricoles en matière de vulgarisation-développement, et, grâce aux enquêtes réalisées par Marie-Catherine Bécouarn et Michel Gervais, au bilan qu'en dressent au niveau régional des militants professionnels.

La seconde partie est consacrée à la loi du 2 août 1960 qui mit en place l'enseignement agricole moderne. Michel Boulet étudie l'élaboration, l'adoption et la mise en œuvre de cette loi majeure. Cette analyse est complétée par l'étude du tournant de la fin des années soixante présentée par Marie-Laure Chaix et par le témoignage de René Clair sur la position des Maisons familiales par rapport à la loi. Enfin, la situation de l'enseignement technique avant 1960 a fait l'objet d'une première tentative de description à partir de quelques témoignages analysés par Anne-Marie Lelorrain.

La troisième partie présente les synthèses des travaux consacrés à un certain nombre de spécificités de l'enseignement agricole – la place des ingénieurs formateurs, l'éducation socioculturelle, la dimension professionnelle de l'enseignement agricole, la formation des adultes – ainsi qu'aux conséquences de la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche. Ces travaux fournissent des matériaux pour une future tentative d'évaluation de la politique de formation professionnelle agricole engagée en 1960.

Le premier texte de la dernière partie, présenté par l'équipe de Thérèse Hamel, permet une prise de distance en analysant la réforme de l'enseignement agricole québécois en 1960, poursuivant ainsi la comparaison engagée lors du précédent colloque. Puis Michel Boulet analyse l'évolution qui conduit le système de formation professionnelle agricole de la loi du 2 août 1960 aux lois de rénovation de 1984, recherchant continuités et ruptures. Enfin, Edgard Pisani, qui fut le ministre de l'Agriculture chargé de la mise en œuvre de la loi de 1960, propose, en s'appuyant sur une mise en perspective des changements intervenus, de réfléchir à la formation dans le monde agrorural qui émerge aujourd'hui.

Michel Boulet
ENESAD

Note

1. BOULET Michel, dir., *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945, Actes du colloque ENESAD, 19-21 janvier 1999*, Dijon : Educagri éditions, 2000, 526 p.

2. DEBATISSE Michel, *Le projet paysan*, Paris : Le Seuil, 1983, 226 p., p. 55, souligné par l'auteur.

Partie I

Une société en mouvement



Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales. Cour de ferme en Côte d'Or.

De la IV^e à la V^e République : évolution du rôle de l'État

René Rémond

Au vu du titre arrêté par les organisateurs pour définir le thème de cette intervention, on est en droit d'attendre qu'il inscrive dans une perspective plus longue la période de l'après-guerre qui est le sujet propre de ce colloque.

Le sous-titre qui accompagne l'intitulé général de notre rencontre, *Continuités et ruptures*, paraît tenir pour acquis que le rôle de l'État a changé et suggère que le passage d'un régime politique à un autre en 1958 a marqué une rupture profonde, la V^e République mettant en œuvre une autre conception de la responsabilité et de l'intervention de la puissance publique.

Or la chose n'est pas absolument certaine et il n'est pas exclu que la continuité l'ait emporté sur la rupture. De toute façon, ne serait-ce que pour apprécier l'importance du changement éventuel et en comprendre les raisons, il est nécessaire de remonter très en amont des origines de la V^e République et même de l'après-guerre : la référence à l'État est un élément essentiel de notre culture politique et son intervention un trait de notre système de gouvernement.

La tradition d'intervention de l'État, donnée fondamentale de notre histoire, vient de loin. C'est un héri-

tage de l'Ancien régime et de la Monarchie. Dans notre vocabulaire politique, cette tradition a un nom : elle s'appelle le colbertisme. Elle fait honneur au ministre de Louis XIV, mais la tradition remonte plus haut. On peut la dater de Louis XI qui établit le monopole de la poste pour la transmission des lettres et la communication et qui introduisit l'industrie de la soie dans notre économie. De ces initiatives de l'État dans la production, Colbert a fait un système : en partie pour échapper à la dépendance de l'étranger, l'État se fait entrepreneur et industriel. Il crée des manufactures, notamment dans les industries de luxe et de prestige : fabrication des glaces à Saint-Gobain, tissage de tapisseries aux Gobelins. Cette activité est inséparable d'un mécénat culturel. Dans les secteurs où l'État ne fabrique pas lui-même, il réglemente les activités dans le cadre des corporations : pour être imprimeur, il faut un privilège royal. Dans l'agriculture, c'est la coutume qui règle et le choix des productions et l'organisation du temps : l'initiative individuelle est enserrée dans le réseau des contraintes collectives.

La Révolution à ses débuts jette à bas tout cet édifice et abolit l'ensemble des réglementations : toute liberté

est donnée aux initiatives individuelles d'entreprendre et de créer. Mais cette expérience libérale n'a pas duré. D'une part, dans les campagnes, les traditions héritées d'un passé plusieurs fois séculaire ont résisté et la force des habitudes l'a emporté sur l'innovation ; d'autre part, les circonstances exceptionnelles créées par la guerre étrangère et civile ont exercé une pression pour rétablir l'autorité de l'État. On est très vite revenu à une économie administrée. La France jusqu'au début de l'intégration européenne n'a pour ainsi dire jamais fait l'expérience d'une pratique effectivement libérale : le rôle de l'État a toujours été prédominant et celui de l'initiative privée des plus réduits. De cette situation, quelle a été la cause et quelles ont été les conséquences ? L'initiative a-t-elle été réduite parce que l'intervention de l'État rétrécissait son champ d'action ou l'État n'est-il intervenu que pour suppléer à la carence des acteurs économiques ? Toujours est-il que les Français ont contracté durablement l'habitude du contrôle, de l'autorisation, de la réglementation. Tout conspirait en ce sens, par exemple des raisons d'ordre public : afin d'éviter des troubles, le gouvernement se réservait le droit de fixer le prix du pain, de même que celui du quintal de blé et ce jusqu'à la fin de la IV^e République. En décidant que la propriété du sous-sol appartenait à l'État, celui-ci s'arrogeait le droit d'accorder par concession l'exploitation des gisements charbonniers. De même pour l'attribution des lignes de chemin de fer et la constitution des réseaux ferroviaires. Les circonstances ont contribué à renforcer ce système : la succession des guerres de la Révolution et de l'Empire, le blocus continental et le despotisme napoléonien. Avec le Second Empire, sous l'influence des saint-simoniens, l'État met en œuvre une politique volontaire de modernisation : il encourage les initiatives en agriculture, dans l'industrie, le grand commerce, la banque, préfigurant d'une certaine façon ce que sera la politique de la IV^e République.

La III^e République fut naturellement moins interventionniste. L'État cependant continua d'intervenir dans les domaines traditionnels et assuma même des missions nouvelles, notamment dans l'enseignement avec le développement de l'instruction publique. Il

s'intéressa plus particulièrement à l'agriculture, créant un ministère à part entière.

Au xx^e siècle, le rôle de l'État s'est encore étendu par un processus empirique car les postulats du libéralisme sont alors la doctrine officielle enseignée dans les facultés de droit comme à l'École libre des sciences politiques. Ce sont les nécessités du moment qui imposent des dérogations aux maximes libérales et aussi la pression d'une opinion qui évolue et se convertit ou revient à l'utilité et à la bienfaisance de l'intervention de la puissance publique. Deux types de situation entre autres ont obligé, du fait des problèmes qu'elles connaissent, l'État à intervenir : les guerres et les crises économiques. Leur caractère commun est que des désordres bousculent et remettent en cause l'ordre libéral. Dans ces situations d'exception, le postulat optimiste du libéralisme qui s'en remet aux mécanismes naturels pour assurer une régulation automatique n'est plus vérifié. En temps de guerre, l'intervention de l'État n'est plus discutée : il y va du salut de la patrie ; c'est une question de vie ou de mort : en 1916, à la demande du gouvernement dirigé par Aristide Briand, le Parlement autorise l'État à réglementer toute l'activité économique et celui-ci se fait employeur et industriel. Les habitudes prises survivront longtemps au temps de guerre, justifiées par les besoins de la reconstruction et légitimées par l'impératif de la solidarité nationale. Il incombe à l'État de compenser les dommages de guerre et de réparer les préjudices subis par les individus.

La crise économique des années trente a pris le relais de la guerre : impossible à l'État de rester indifférent aux conséquences du désastre. Déjà avant guerre, l'État avait repris à sa charge un réseau ferroviaire en faillite, celui de l'Ouest, rebaptisé de ce fait réseau de l'État (1908). Il fait de même dans les années trente pour dédommager les épargnants ruinés par la débâcle de certains établissements bancaires. L'État, sommé de remédier au chômage, s'engage dans des programmes de grands travaux pour fournir du travail.

La Seconde Guerre ne fera que renforcer cette tendance. Dans la situation de pénurie que connaît la France

occupée à partir de 1940, à l'État de répartir équitablement et les matières premières pour l'industrie et les ressources alimentaires pour les consommateurs. Les comités d'organisation y pourvoient pour la production et le ministère du Ravitaillement pour l'alimentation. L'orientation autoritaire du gouvernement inscrit ces mesures de circonstance dans le cadre d'une politique délibérée qui profitera souvent de l'absence de représentation parlementaire pour entreprendre la modernisation de l'économie. À cet égard, certaines initiatives et décisions prises par le gouvernement de Vichy sous l'inspiration réactionnaire de la Révolution nationale ont disposé des pierres d'attente pour l'après-guerre. Nous en arrivons au cœur de notre sujet : j'ai la faiblesse de croire que ce long parcours n'était pas inutile et qu'il éclaire une continuité caractéristique. La génération qui accède, à la Libération, aux responsabilités et qui va fournir tous les cadres de la haute fonction publique pour les décennies à venir est issue de la Résistance. Elle est animée de la volonté de prévenir une autre défaite et de refaire de la France une grande nation. Elle a pris conscience qu'il n'y a pas de grandeur sans puissance économique : il importe donc de rattraper le retard et de ramener la France dans le peloton de tête. Cet objectif passe par la modernisation. Celle-ci devient un objectif. La tâche est immense et elle excède de beaucoup les possibilités privées. Seul l'État en a les moyens et s'il ne les a pas, il faut les lui donner. C'est une raison entre autres des nationalisations auxquelles procède le gouvernement provisoire, notamment dans le domaine de l'énergie avec la création des Charbonnages de France et d'Électricité de France. D'autres motivations vont dans le même sens : les intérêts privés par nature sont parcellaires et n'obéissent qu'à des considérations intéressées à courte vue. C'est à l'État, seul définitif possible de l'intérêt général, d'arbitrer. D'où la restitution à la nation de la propriété des moyens de production. Vont dans le même sens encore les aspirations de l'époque à la justice et à l'égalité.

Dans le même temps s'opère une révolution dans les esprits avec la découverte de la pensée keynésienne et de la *Théorie générale de l'emploi*. L'État se donne les

moyens d'exercer le rôle qu'on attend de lui. Il se dote d'un appareil statistique avec le Service des études économiques du ministère des Finances. Se crée une Commission des comptes de la nation. L'institution en janvier 1946 d'un Commissariat au plan de modernisation et d'équipement lui donne un organisme de prévision. Avec le contrôle des changes, de la fiscalité et du crédit, l'État qui, à l'époque, est encore relativement souverain, conduit la reconstruction. Il est servi par une génération de hauts fonctionnaires dévoués au service public, qui ont une haute idée de leur rôle. C'est cette conjonction d'intentions et d'initiatives qui a assuré la reconstruction, permis de retrouver la croissance et disposé à partir de 1954 les assises de ce qu'on appellera plus tard les années glorieuses. Cet état d'esprit a trouvé une de ses expressions les plus achevées dans le mendessisme. À cet égard, la IV^e République a établi le socle de la V^e.

Si pour les institutions l'année 1958 introduit une rupture, du point de vue du rôle de l'État, le passage d'un régime à un autre s'inscrit moins sur le registre du changement que de la confirmation : la principale différence est que le gouvernement, davantage affranchi du contrôle parlementaire, a plus de liberté pour intervenir. Les dirigeants sont acquis à l'idée que l'État a de grandes responsabilités. Le général de Gaulle se défie des intérêts particuliers dont il ne croit pas qu'ils puissent s'élever à la considération de l'intérêt général : à ses yeux, l'État a seul compétence pour définir les objectifs conformes à l'intérêt de la nation. Il ne peut rester inerte ou passif : c'est à lui de concevoir et de réaliser les réformes nécessaires. De Gaulle est acquis à la nécessité de moderniser l'économie et la société. Quant au Premier ministre, Michel Debré, il est passionnément réformateur. En créant en 1945 l'École nationale d'administration, il a contribué à la formation d'une génération de hauts fonctionnaires attachés au service public, convaincus du rôle de l'État et acquis à l'idée d'une profonde transformation de l'économie et de la société. Ce gouvernement est technocratique dans le meilleur sens du terme : Michel Debré se propose de « dépolitiser l'essentiel national ». Son esprit toujours en éveil ne laisse

aucun secteur en dehors du champ d'action de l'intervention de l'État : on le verra plus tard, ministre de l'Économie, imposer le plan calcul et opérer les concentrations bancaires. Son intérêt s'étend à l'agriculture : c'est dans le cadre de cette vision politique où la continuité l'emporte sur les ruptures et d'une tradition revi-

vifiée du rôle positif de l'État que l'idée se fait jour d'une loi d'orientation pour l'agriculture et les agriculteurs, qui sera un des premiers textes de cette nature.

René Rémond

Fondation nationale des sciences politiques

DÉBAT

Michel Gervais

En schématisant votre intervention, on pourrait penser que la volonté de faire de l'agriculture une des bases de la modernisation nécessaire après l'effondrement de 1940-1945 n'intervient véritablement au niveau de la direction de l'État qu'avec Michel Debré et en convergence avec le mouvement social que vous avez fort bien décrit et qui aboutit aux lois de 1960. J'ai envie de vous proposer un « amendement » : lorsque le plan Marshall est mis en place, en juin 1947, la définition des secteurs stratégiques exclut l'agriculture mais, dès l'année suivante, le secteur agricole y est inclus. Ce qui favorise le développement de la mécanisation, qu'on ne peut présenter uniquement comme un aspect complémentaire du remembrement. Un fait me paraît conforter ce que j'avance : l'une des personnalités qui influence le premier plan de modernisation et d'équipement en matière agricole, René Dumont, était à l'époque un « industrialiste » forcené. Cependant, en 1946, paraissent à la fois, deux ouvrages aux thèses opposées, *Le problème agricole français* de René Dumont et *L'ordre éternel des champs* de Roland Maspétiol. Ce que je vous propose, c'est de dire qu'il y a à l'intérieur de l'État, une lutte acharnée entre des technocrates comme Alfred Sauvy ou René Dumont et une pesanteur radicale-socialiste, très Troisième République, qui a peur du changement. Et, s'il est vrai que lorsque Debré arrive, pour toutes les raisons que vous avez dites, la modernisation de l'agriculture redevient l'objectif d'État, c'était déjà un objectif des technocrates au lendemain de la guerre.

René Rémond

Vous avez raison et j'abonde dans votre sens. On pourrait même remonter plus haut, à des périodes où le gouvernement a encouragé activement la modernisation de l'agriculture : sous le Second Empire, l'État n'est pas étranger à la mise en valeur des Landes, à l'assèchement des Dombes et de la Brenne. Il en est de même sous la III^e République. Il faudrait développer ce que

je disais des rapports entre l'État et la profession, ou les organisations : l'État n'intervient pas directement, mais par l'aide apportée aux organisations agricoles, les crédits bonifiés, diverses autres formules, il aide en fait au progrès agricole. On n'a donc pas attendu 1958-1960 pour que l'État découvre qu'il y a une agriculture à laquelle il peut apporter son aide.

Michel Gervais

La Corporation paysanne elle-même est une tentative de modernisation.

René Rémond

Sauf qu'elle a été accaparée par des tâches immédiates, la répartition des semences, des produits nécessaires aux exploitations, mais il est vrai qu'au principe même il y a l'idée d'une reconstruction de l'organisation de l'agriculture. Cela confirme qu'en France l'État estime qu'il est en charge de la société et que la société attend tout de lui. C'est toujours vrai : dès qu'il y a difficulté ou problème, on se tourne vers lui et on attend l'intervention du « bienfaiteur universel ».

Henri Lepeule

Il y a un élément que vous n'avez pas souligné, c'est le fait qu'en 1944-1945 on avait des tickets d'alimentation car la pénurie se poursuivait, c'est un élément très important qui explique que le gouvernement se soit intéressé à la production agricole.

René Rémond

C'est pour cette raison que reste en place tout l'appareil de contrôle et de répartition. Ce n'est qu'au printemps 1949 que disparaît l'organisation du ravitaillement. Les Français ont ainsi connu une décennie entière de restrictions, de répartition autoritaire. C'est le prolongement de la situation de guerre qui a amené l'État à maintenir une contrainte pour assurer la répartition la moins inéquitable possible.

Antoine Prost

Il y a, effectivement, une grande pénurie pendant la guerre, mais il faut signaler qu'en 1939 déjà, la France n'est pas capable d'assurer son indépendance alimentaire, alors que c'était un très grand pays agricole au XIX^e siècle. Cela me paraît situer, pour ce qui concerne l'agriculture, la signification de la rupture de 1958-1959. Depuis 1881 et la création du ministère de l'Agriculture, la politique agricole a privilégié en fait les agriculteurs. Toute la III^e République a sacrifié la productivité agricole à la stabilité sociale de la petite paysannerie propriétaire, qui se renforce pendant cette période par rapport à ce qu'elle était au moment du grand recensement agricole de 1882-1892. Avec la IV^e République, les choses commencent à bouger parce que le pays a besoin d'une agriculture forte. Les membres de la JAC (Jeunesse agricole chrétienne), dès 1949-1950, perçoivent qu'il y a une contradiction ou une tension, qu'on ne peut pas à la fois développer l'agriculture et sauver tous les agriculteurs. Il y a donc une contradiction entre la politique agricole et la politique paysanne, mais la politique paysanne est encore très forte, très bien implantée dans toutes les organisations agricoles ; son axe central est l'indexation des prix. C'est la politique des prix contre la politique des structures. En décembre 1958, le général de Gaulle décide la désindexation des prix agricoles, ce qui constitue un choix net en faveur d'une approche économique de l'agriculture, l'approche sociale n'étant pas pour autant complètement sacrifiée. Ceci a été facilité, me semble-t-il, par les engagements en faveur de l'Algérie française des organisations paysannes à l'époque. Le 12 février 1960 se déroule à Amiens une immense manifestation paysanne, qui dégénère et se termine aux cris d'« Algérie française ». Le bilan est très lourd : un mort et 135 blessés. Il s'agit là d'une opposition directe à la politique que suit l'État, ce qui n'améliore pas les rapports entre celui-ci et les organisations paysannes. S'opère alors un changement d'interlocuteurs : les organisations paysannes étaient à l'intérieur du ministère de l'Agriculture comme les syndicats de la FEN à l'intérieur du ministère de l'Éducation nationale. Peut-être même un peu plus,

puisqu'on n'a encore jamais vu un secrétaire général de la FEN devenir ministre de l'Éducation nationale ! Ceci se traduit par le fait que la préparation de la loi d'orientation agricole se fait à Matignon et non au ministère de l'Agriculture. Pour les acteurs traditionnels du monde agricole, il y a là un changement d'interlocuteurs extrêmement perturbant.

Michel Boulet

J'ai rencontré Monsieur Dupont-Fauville qui était le conseiller pour les questions agricoles de Michel Debré. Selon lui, la plupart des jeunes conseillers du Premier ministre connaissaient très superficiellement l'agriculture, aussi des responsables agricoles leur avaient-ils proposé de venir visiter des exploitations agricoles afin de voir « ce qu'est la vie des paysans ». Furent ainsi organisés des week-ends dans différentes régions de France et M. Dupont-Fauville déclare qu'ils ont « découvert ce qu'était le désespoir des paysans, ceux-ci n'avaient pas de perspectives ». Il a alors conseillé à Michel Debré de définir une grande politique agricole. Celle-ci n'était pas dans les priorités du moment mais, face à ce désespoir des agriculteurs, Michel Debré s'est engagé dans la préparation de cet ensemble de lois de 1960. La commission, constituée alors avec la profession, n'a absolument pas fonctionné car la seule revendication des professionnels était le rétablissement de l'indexation des prix, revendication que le gouvernement ne voulait pas satisfaire puisqu'il avait supprimé cette indexation peu avant. Cette commission s'est réunie, mais sans aboutir et l'élaboration des textes s'est faite entre les conseillers, les administrations et Michel Debré qui suivait très directement ces projets de réformes. Il était notamment très attentif à l'enseignement agricole, il avait d'ailleurs déjà montré son intérêt pour l'éducation lors du vote de la loi sur la promotion sociale du 31 juillet 1959. Dans la politique agricole, il était donc impensable pour lui qu'il n'y ait pas un volet « éducation », ce que ne demandait alors aucune organisation agricole. Ceci montre bien ce que vous disiez sur le rôle de ces jeunes technocrates qui ont essayé de comprendre ce qu'était la réalité sur le

terrain. À telle enseigne que Michel Debatisse considérait Antoine Dupont-Fauville comme le véritable ministre de l'Agriculture...

Dominique Pauthex

La période qui nous intéresse, la période des années cinquante, est aussi celle de la décolonisation, celle du traité de Rome. Ne pensez-vous pas que la question agricole est aussi posée au regard de ces événements politiques ?

René Rémond

La décolonisation ne l'atteint qu'indirectement. Il y a certes le problème du vin d'Algérie ou de certaines autres productions, mais cela favorise aussi certains producteurs métropolitains. En ce qui concerne l'approvisionnement, ce qu'a dit Antoine Prost est très important. Notre agriculture ne suffit plus à la subsistance ; il y a donc un impératif de production, ne serait-ce que pour éviter de dépenser des devises car en 1947-1948 on importe du blé ou du maïs des États-Unis. La France est dans une situation de dépendance, il faut reconquérir notre indépendance alimentaire. Le problème de l'ouverture du marché est majeur, il faut se rappeler le souci français de la protection à la fois à l'intérieur et à l'extérieur. Les tarifs Méline avaient eu pour objectif de préserver totalement le marché national, en assurant aux producteurs français une situation de monopole. Avec le traité de Rome, la situation commence de changer et surtout avec le choix que la V^e République va faire de la politique agricole commune. Cela va faire de l'ouverture le ressort de la prospérité et de l'enrichissement, c'est le pari que la III^e République a refusé, avec une frilosité de la part à la fois des intéressés et de leurs organisations représentatives, attachés au maintien de la protection. Avec Debré, c'est le pari de l'ouverture dont le choc obligera l'agriculture à se moderniser. Il y a un autre changement : jusque-là la relation avec l'extérieur était une relation d'assistance ou d'aide, avec le plan Marshall ; or, assez vite les agriculteurs font partie des missions de productivité et vont aux États-Unis. Ils sont associés aux syndicalistes et aux chefs d'entreprises pour aller voir des exploitations agricoles. Il serait intéres-

sant de mesurer l'effet de la découverte et le transfert de savoir-faire qui s'est opéré dans le cadre des missions de productivité financées par le plan Marshall.

Question

On a connu un certain nombre de ministres de l'Agriculture qui ont eu un rôle dans la longue durée. Traditionnellement, on évoque Jules Méline, Henri Queuille, Edgard Pisani et je suis surpris que l'on n'évoque pas François-Pierre Tanguy-Prigent qui a fait le statut du fermage, avancé la notion d'investissement intellectuel, soutenu les Foyers ruraux.

Michel Gervais

Il y a eu aussi Georges Monnet sous le Front populaire qui a eu un rôle capital avec l'Office national interprofessionnel des Céréales, l'ONIC.

René Rémond

J'en suis d'accord, mais mon sujet était plus général, le rôle de l'État dans la société, je n'ai donc pas parlé de la politique agricole. C'est vrai qu'il faudrait rappeler 1936, Georges Monnet, l'Office national des Céréales. Si l'on parle moins des ministres de l'Agriculture sous la IV^e République, c'est aussi que les processus de décision ont changé. Sous la III^e République, chaque ministre est dans son domaine indépendant et le chef du gouvernement n'intervient pas dans la politique des différents secteurs, sauf exception. Cela change sous la IV^e République, le président du Conseil est le chef du gouvernement et contrôle de plus près, les ministres ont moins d'autonomie et moins d'initiatives. Il n'est donc pas étonnant que les noms des ministres de l'Agriculture viennent moins naturellement à l'esprit que sous la III^e République où Henri Queuille était le patron de l'agriculture. Enfin, sous la V^e République, rien ne se fait sans le contrôle du Premier ministre.

François Clerc

On évoquait le Marché commun, je veux rappeler que le traité de Rome a été signé sous la IV^e République pour des raisons probablement idéologiques : construire l'Europe entre démocrates chrétiens et socia-

listes. La politique agricole commune, en fait, a été bien acceptée en France parce qu'elle a été au moins aussi protectrice que les systèmes français antérieurs. Le combat français à Bruxelles avait pour but de maintenir et amplifier le statut protectionniste, ce n'est qu'une trentaine d'années plus tard que la politique agricole commune, ayant évolué ou sous des pressions extérieures, sera destructrice d'un certain nombre de protections antérieures.

Françoise Perez

Vous avez développé la conception que le gaullisme pouvait avoir de l'équilibre État-marché, mais vous n'avez pas du tout abordé sa conception de la participation qui était aussi une forme de contrôle des citoyens et de la société civile sur l'État. Pourriez-vous en dire quelques mots car cette notion de participation semble très ambiguë ?

René Rémond

Oui, mais ce thème n'est pas très actuel dans les années 1958-1960 : c'est plus tard que le général de Gaulle le développera, sur la fin de son principat, quand il sera acquis à l'idée de la décentralisation. L'idée de la participation comporte plusieurs volets dans son esprit : il y a la participation des salariés à l'entreprise, le partage des fruits de la croissance, le souci de la parité dans une société en expansion – et cela rejoint ce que Michel Boulet évoquait du désespoir des paysans. La société est en expansion, le niveau de vie s'élève entre 1954 et 1960 dans les villes. C'est ainsi que l'accord d'établissement de Renault de 1957 prévoit que les salaires augmenteront chaque année de 2%. Or le produit agricole, lui, ne progresse pas. L'exigence de la parité est donc très vive chez les agriculteurs. C'est une forme indirecte de la participation, l'équité, car pour la cohésion d'une nation, il n'est pas bon qu'une catégorie entière ne bénéficie pas du progrès et de la croissance, cette pensée est sous-jacente dans la loi d'orientation. Il faut, selon le vocabulaire de l'époque, assurer un partage équitable des fruits de la croissance.

Pour le général de Gaulle, il y a aussi la participation à la décision politique avec la décentralisation, puis la participation dans l'université. Mais en 1958-1962, ce thème n'est guère présent, si ce n'est qu'il faut rendre la parole au peuple, et ce sera l'élection du chef de l'État au suffrage universel.

Question

Je voudrais faire une remarque sur l'évolution du rôle de l'État entre la IV^e République et la V^e République dans la politique agricole : c'est l'affaiblissement du rôle du Parlement qui va permettre qu'il y ait dans l'élaboration des lois de 1960 et 1962 une négociation directe avec le Premier ministre, alors que dans les phases antérieures les parlementaires étaient très résistants à une politique agricole moderniste qui allait accélérer l'exode agricole. Je pense que dans ce basculement de la IV^e à la V^e République, l'affaiblissement du rôle du Parlement explique pour partie la façon dont va se nouer la négociation entre 1960 et 1962.

René Rémond

C'est vrai. Il y aurait un autre aspect intéressant, le rôle des préfets dans la modernisation agricole. Le rôle du préfet a beaucoup changé entre la III^e et la IV^e République. Sous la III^e République, le gouvernement attend du préfet qu'il assure la tranquillité et de bonnes élections. Les préfets de la IV^e République jouent un rôle important dans la reconstruction, ils deviennent en fait les défenseurs de leur région, les promoteurs du mouvement. Il y a de grands préfets qui ont beaucoup contribué à la modernisation, Edgard Pisani commence ainsi en Haute-Marne.

Indirectement, l'État intervient à travers son appareil administratif. Il serait intéressant d'examiner localement quels liens les préfets établissent avec les chambres d'agriculture et les organisations agricoles, les initiatives qu'ils prennent pour assurer le développement. L'appareil d'État est déjà très actif sous la IV^e République.

Les politiques scolaires de 1945 à 1965

Antoine Prost

Il me revient de broser la toile de fond des politiques scolaires de 1945 à 1965. En réalité, je déborderais ce cadre chronologique car la césure majeure se situe en 1984-1985, même si les changements sont beaucoup moins importants de 1965 à 1984 que de 1945 à 1965. S'agissant d'un cadrage général, je n'apporterai pas de faits nouveaux, cherchant plutôt à présenter une perspective d'ensemble. Mon intervention s'organisera en deux parties : une partie sur la préhistoire des réformes des années soixante et une deuxième partie sur ces grandes réformes et leur postérité.

La préhistoire des réformes

L'émergence d'un projet dans la première moitié du xx^e siècle

Ce qui se joue au début des années soixante en France se prépare depuis le début du siècle. Le courant réformateur qui aboutit en 1959-1963 s'esquisse avant la guerre de 1914. Il est déjà assez net en 1910 pour inspirer un projet de loi présenté par Ferdinand Buisson au nom du Parti radical et radical-socialiste. Le changement est très sensible par rapport à la poli-

tique de Jules Ferry dont le même Buisson a été l'un des artisans. L'école de Jules Ferry n'était pas une école de la promotion sociale. Pour lui, il convenait que les petits paysans deviennent paysans à leur tour, et les fils d'ouvriers eux aussi ouvriers ; la démocratie, c'était l'égalité de dignité entre les citoyens et l'égalité de considération entre eux, quel que soit leur rang social ou leur milieu social. Buisson constate, avec les milieux de la Ligue de l'enseignement qu'il a présidée, qu'en fait, l'école républicaine contribue à la reproduction de l'ordre social. La société, dit-il, est divisée en deux classes : ceux qui possèdent sans travailler et ceux qui travaillent sans posséder, ce qui est résumer son constat en une formule frappante. Les boursiers sont des « exceptions consolantes », mais les bourses sont incapables d'assurer l'accès des enfants du peuple qui le méritent aux études dont bénéficient au contraire les catégories dominantes. Aussi Buisson propose-t-il d'organiser l'école en trois cycles successifs, tous les enfants fréquentant la même école primaire. C'est l'origine du courant de l'école unique, que la guerre de 1914 renforce, avec le mouvement des Compagnons de l'Université nouvelle : les pères ont risqué leur vie dans les mêmes tranchées, les fils peuvent bien user

leurs culottes sur les bancs des mêmes écoles.

À l'époque, en effet, il y avait deux sortes d'écoles primaires. La communale, comme son nom l'indique, était depuis 1833 sous la responsabilité financière des communes même si les instituteurs étaient fonctionnaires d'État; elle était gratuite depuis 1882. Parallèlement, les lycées et les collèges municipaux assuraient une scolarité primaire dans leurs « petites classes » (7^e, 8^e, 9^e, etc.) avec des professeurs spéciaux qui n'étaient pas des instituteurs, et suivant des programmes légèrement différents, mais différents tout de même, de ceux de l'école primaire; ces petites classes étaient payantes et elles le restent après la loi de 1930, qui rend gratuites progressivement les classes secondaires des lycées.

On avait donc un système dual avec deux ordres d'enseignement qui se faisaient face pour des niveaux d'enseignement identiques, et pas seulement pour l'élémentaire. D'un côté le secondaire avec ses agrégés qui représentent presque les deux tiers des professeurs de lycées en 1939, avec le latin et le grec, avec sa culture et sa coutume pédagogique, avec ses inspecteurs généraux – bien mal nommés parce que, tout généraux qu'ils fussent, ils n'avaient pas le droit d'inspecter les écoles primaires supérieures voisines qui relevaient, elles, des inspecteurs primaires. L'enseignement secondaire, qui commence par la dixième, la neuvième, la huitième, et qui va jusqu'au baccalauréat, est un ordre en quelque sorte fermé sur lui-même. En face de lui, l'ordre primaire et primaire supérieur n'est pas moins fermé sur lui-même et autosuffisant, avec son corps d'inspecteurs et son administration propres, avec surtout ses instituteurs et professeurs formés séparément dans les écoles normales d'instituteurs ou dans les écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses. Ces deux mondes clos, étrangers l'un à l'autre, ont chacun leur clientèle, la bourgeoisie pour le secondaire, les gens du peuple pour le primaire.

L'enseignement technique est en dehors de ce système dual, comme s'il ne se situait pas dans le même plan; ses responsables s'efforcent de le constituer en ordre d'enseignement autonome. Avant 1940, exis-

tent divers établissements non coordonnés : les écoles nationales professionnelles, les écoles professionnelles de la Ville de Paris comme l'École Bouille, les écoles pratiques du commerce et de l'industrie – ainsi appelées parce qu'elles ont dépendu du ministère du Commerce et de l'Industrie de 1892 à 1920. Toutes forment ce qu'on appelle d'un terme un peu rapide les « sous-officiers de l'armée du travail », c'est-à-dire non les ouvriers qualifiés mais ceux qui les commandent. Les ouvriers qualifiés sont formés par l'apprentissage suivant le système que l'on est en train de redécouvrir et que l'on a envié longtemps aux Allemands. Cette formation des apprentis ouvriers, organisée par la loi Astier de 1919, est extrêmement légère : trois années de cours professionnel à raison de 200 heures par an maximum. Elle ne fonctionne d'ailleurs pas très bien parce que ces cours doivent être pris sur la journée de travail, ce qui gêne les employeurs. Ils sont en outre mal organisés, si bien que le nombre des inscrits à ces cours est inférieur au nombre des apprentis. On a donc un enseignement technique d'une part, et d'autre part un enseignement complémentaire pour les jeunes apprentis ouvriers. Pour l'agriculture, le dispositif est analogue, avec l'enseignement postscolaire agricole mis en place par la loi de 1918, dont la consistance – 150 heures par an pendant quatre ans – est identique à celle des cours professionnels et qui ne fonctionne d'ailleurs pas mieux.

Le projet de l'école unique consiste à supprimer ces cloisonnements au profit d'un système de cycles successifs où les différentes filières divergent progressivement. Une école unique pour tout le monde, l'école primaire, la communale, ce qui signifie la fermeture des petites classes secondaires; ensuite, au niveau sixième ou sixième-cinquième, une observation préalable à l'orientation, c'est-à-dire un enseignement assuré en commun par des enseignants du secondaire, du primaire et du technique pour permettre de déterminer les aptitudes en toute connaissance de cause; au-delà, des filières différentes. C'est l'idée du Front populaire, de Jean Zay, qui introduit des classes d'observation au niveau de la sixième à titre expérimental dans cent soixante sites environ à la rentrée de 1937. Dans cette

perspective, il faut rapprocher, voire unifier, le premier cycle du secondaire et le primaire supérieur des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires, qui durent également quatre ans ; par deux arrêtés différents, parce qu'il n'est pas question de prendre un seul texte à la fois pour le primaire et pour le secondaire, Jean Zay donne les mêmes programmes aux uns et aux autres. On s'approche d'une organisation en degrés, qu'il affirme symboliquement d'ailleurs en remplaçant la direction de l'enseignement primaire par celle du premier degré et la direction de l'enseignement secondaire par celle du second degré, compétente pour le primaire supérieur. Le technique reste en dehors de cette perspective et il échappe au projet réformateur de Jean Zay qui ne sera jamais discuté.

Le gouvernement de Vichy apporte à cette concurrence du primaire et du secondaire une solution spécifique avec la loi d'août 1941. Son auteur, le ministre Carcopino, était un latiniste distingué, un spécialiste d'histoire romaine ; il avait été directeur de l'École française de Rome et il attachait évidemment une grande importance aux humanités gréco-latines. Pour lui, il était scandaleux que les écoles primaires supérieures soustraient de bons élèves aux lycées, ce qui était le cas parce qu'à l'époque il était beaucoup plus difficile d'entrer dans une école primaire supérieure que dans une classe de sixième de lycée ; les écoles primaires supérieures recrutaient sur concours avec environ une place pour cinq candidats, ce qui entraînait une très forte sélection, alors que l'examen d'entrée en sixième n'était guère sélectif. Carcopino était scandalisé de cette concurrence « déloyale », pour ne pas dire contre nature, et il a voulu y mettre fin. Il a donc purement et simplement absorbé les EPS dans le secondaire en en faisant des « collèges modernes ». Par la même occasion, il a unifié tous les établissements techniques, écoles pratiques du commerce et de l'industrie, écoles professionnelles de la ville de Paris, etc., en en faisant des « collèges techniques ». Sa réforme, d'inspiration très traditionaliste, a donc eu pour première conséquence de supprimer la concurrence entre lycées et EPS et de réaliser une première unification d'établissements hier rivaux. La concu-

rence demeure cependant, car Carcopino a laissé subsister les cours complémentaires annexés à certaines écoles primaires et ces cours connaissent un développement rapide.

L'héritage de Vichy comprend un second élément : les centres de formation professionnelle. Ils sont apparus avant la guerre pour requalifier des chômeurs pendant la crise économique. Mais, avec la mobilisation, les quatorze centres existants sont dramatiquement insuffisants, ce qui conduit l'État à s'impliquer dans la formation professionnelle qu'il abandonnait jusque-là aux partenaires sociaux. Vichy reprend l'idée et développe massivement ces centres en direction des jeunes inoccupés. À la Libération, ils comptent au moins 40 000 élèves.

Ce passage d'une formation des ouvriers par l'apprentissage à une structure scolaire, cette scolarisation de la formation des ouvriers qualifiés constitue une innovation majeure. Elle a été évidemment facilitée par le fait qu'idéologiquement le régime de Vichy donnait toutes garanties aux entreprises. Elle est importante parce qu'elle a duré : la Libération a consolidé ces centres d'apprentissage et organisé la formation de leurs maîtres et leur inspection ; ils traversent toute notre période. Le contemporain et l'analogue, dans l'agriculture – le synchronisme mérite d'être souligné –, ce sont les Maisons familiales rurales dont la première ouvre en 1937. L'Union nationale des Maisons familiales est fondée en 1941, avec dix-sept Maisons. Il y en a deux cents en 1951, avec 7 000 élèves dont deux tiers de filles. La mise en place de cette formation de la main-d'œuvre de base dans l'agriculture est synchrone avec la mise en place des centres d'apprentissage, même si les formules sont très différentes.

La Quatrième République, ou la croissance dans l'impuissance

La Quatrième République, qui hérite de cette structure scolaire, se caractérise paradoxalement par la croissance et l'impuissance.

Les raisons de la croissance n'ont pas été comprises immédiatement. Les contemporains l'ont attribuée

d'abord au baby-boom et ils ont naturellement pensé qu'il était normal qu'il y ait plus d'élèves puisqu'il y avait plus d'enfants. Or si l'explication vaut pour l'école primaire, elle est très insuffisante pour les cours complémentaires et le premier cycle des lycées. La croissance y est en effet beaucoup plus forte que l'augmentation strictement démographique, avec un taux de scolarisation (calculé sur les quatre années 12-16 ans) qui passe de 20,5 % à 45,7 % entre 1945-1946 et 1959-1960. Cette croissance rapide du premier cycle, est imputable surtout au niveau 15-16 ans, puisqu'en principe l'enseignement était obligatoire jusqu'à 14 ans depuis la loi du 9 août 1936.

Elle correspond à une demande nouvelle des familles qui se consolide progressivement au fur et à mesure qu'on sort des pénuries. C'est le moment où il n'est plus évident dans les familles ouvrières que le jeune qui travaille doit rapporter son salaire à la maison. À l'époque du Front populaire encore, dans le Nord, le jeune mineur ramenait sa paye de quinzaine, la mettait sur la table pour sa mère qui lui donnait la pièce le samedi pour qu'il aille au bal. Le jeune triomphait le jour où sa paye, liée au rendement, dépassait celle de son père. Dans *Gaston Lucas, serrurier*, récit qui se place dans les années cinquante, un fils d'un premier mariage, fidèle à la coutume, ramène son salaire à la maison et veut le donner à la femme de son père, mais celle-ci n'en veut pas et il y a un débat familial pour savoir s'il faut ou non laisser cet argent au garçon qui l'a gagné ; finalement, on décide de le placer sur un livret de caisse d'épargne, ce qui veut dire qu'on peut s'en passer pour la vie du ménage. Ce qui est très nouveau. Comme on n'a plus besoin du salaire des enfants ou du travail des enfants – leur prestation en nature –, leur faire continuer l'école, surtout si comme on dit à l'époque « ils apprennent bien », devient un choix prometteur, où l'on voit l'espoir d'une promotion sociale.

La croissance se porte sur les cours complémentaires plus encore que sur les lycées. Le premier cycle du secondaire public fait plus que doubler entre 1945-1946 et 1959-1960, passant de 206 000 à 458 000 élèves, mais les cours complémentaires triplent, pas-

sant de 152 000 à 474 000 élèves : ils rattrapent et dépassent les lycées. Ils le peuvent parce que leur structure est beaucoup plus souple : pour créer un cours complémentaire, il suffit d'un inspecteur d'académie, d'un directeur d'école et d'un maire qui soient d'accord ; pour créer une classe supplémentaire de lycée, il faut une décision du ministère. Cela prend beaucoup plus de temps et coûte beaucoup plus cher : pour ouvrir une classe de cours complémentaire on augmente un peu la taille des classes élémentaires proprement dites, on dégage une salle de classe et un instituteur que l'on invite à montrer ses talents. Il s'y emploie avec un sens de la polyvalence que condamnent les savants, mais qui finalement ne donne pas de si mauvais résultats. Un seul salaire au lieu de quatre ou cinq, pas de locaux nouveaux à construire, puisqu'on s'est contenté de pousser un peu les tables : c'est pour l'État la croissance au moindre coût. Mais elle est aussi moins onéreuse pour les familles : les cours complémentaires sont proches, on en a l'habitude, il y a moins de livres, moins de fournitures, c'est plus simple. Ils se développent donc plus vite que les lycées, dans un climat de concurrence exacerbée.

Cette concurrence est dénoncée au nom de la justice et de la démocratie. De ce point de vue, en effet, le principe de l'école unique c'est : « à chacun l'enseignement qu'il mérite », aux bons élèves l'enseignement des lycées et aux moins bons celui des cours complémentaires. Or l'affectation des élèves dépend de leurs familles ; ce sont elles qui choisissent en fonction de leurs habitudes. La Quatrième République est incapable d'imposer aux deux ordres d'enseignement concurrents la coordination que chacun préconise pourtant, depuis l'école unique, le projet Jean Zay et le Plan Langevin-Wallon de 1947 : la création d'un cycle d'observation, pour que les élèves choisissent la filière qu'ils vont prendre en fonction de leurs goûts, de leurs aptitudes et de leurs résultats scolaires, est sans cesse repoussée : quatorze projets sont successivement proposés sous la Quatrième République, qui avortent tous ; on a même vu le projet d'un ministre, contré par un contre-projet élaboré par le directeur de l'enseignement du premier degré !

Quelles sont les raisons de cette impuissance ? On invoque toujours le corporatisme des syndicats. Il est vrai que le Syndicat national des instituteurs, le SNI, défend bec et ongles la place des instituteurs dans les cours complémentaires et les classes d'observation du second degré. Il est vrai aussi que le Syndicat national de l'enseignement secondaire, le SNES, comme la Société des agrégés et d'autres associations, défendent non moins fermement l'emploi des agrégés et des certifiés dans le cycle d'observation à créer. Chacun défend une clientèle et des débouchés pour celle-ci. Mais ces corporatismes rivaux ne suffisent pas, et de loin, à expliquer l'intensité de passions qui mobilisent bien au-delà des cercles enseignants et qu'illustrent les débats sur le latin.

Derrière la querelle des corporatismes s'affrontent en fait deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement. L'enjeu est fondamentalement culturel. Pour les défenseurs du secondaire, il n'était pas question d'accepter une « démocratisation au rabais ». Il fallait donner au peuple ce qu'il y avait de mieux, c'est-à-dire les humanités classiques ; poussés dans leurs ultimes retranchements, ils préconiseraient même de faire faire du latin à tous les élèves, car c'est le fondement de la culture. Démocratiser est, pour eux, donner à tous cette excellence de la culture que constituent les humanités classiques. Leurs adversaires dénoncent leur irréalisme, leur méconnaissance des milieux populaires : ils ne réalisent pas à qui l'on s'adresse. Mettre les enfants des banlieues, comme ceux des villages, à Virgile et à Cicéron n'a pas de sens. Pour qui les connaît, et les défenseurs du primaire revendiquent cette connaissance, les gens du peuple, la masse de la population, ont besoin d'une vraie culture, mais d'une culture moderne, d'une culture adaptée à notre temps, ouverte à l'économie, à la sociologie, à la technique. C'est le thème de l'humanisme moderne, de l'humanisme technique que développe longuement, par exemple, dans son exposé des motifs, l'un des projets de réforme les mieux accueillis de la Quatrième République, celui de René Billères en 1956. La notion même d'humanisme technique reçoit le soutien d'une philosophie d'inspiration marxiste qui définit la culture

comme la maîtrise de la nature par le travail. L'homme est cultivé parce qu'il travaille et qu'il transforme la nature, qu'il l'asservit. Mais c'était déjà la tâche assignée aux hommes par Yaweh dans la Genèse. Les instituteurs, parce qu'ils sont d'origine populaire, qu'ils vivent avec le peuple et enseignent ses enfants, s'affirment plus capables que les agrégés d'inventer ce nouvel humanisme, cette nouvelle culture adaptée aux besoins du temps. À quoi les secondaires répondent qu'il n'y a qu'une culture, la leur, et que d'ailleurs les instituteurs le savent bien puisqu'ils leur confient leurs enfants. L'argument est imparable ; il souligne la légitimité culturelle de la culture classique dont le secondaire détient la clé. Point essentiel : la légitimité culturelle incontestée du secondaire commande l'évolution des réformes.

De son côté, l'enseignement technique essaye de se définir un territoire autonome, indépendant, et de constituer à lui seul une filière de promotion sociale où les enfants du peuple puissent entrer relativement tôt, acquérir un premier diplôme et, s'ils réussissent, poursuivre vers un autre diplôme et aller encore plus loin, jusqu'aux écoles d'Arts et Métiers. C'est ce qu'on appelle le « verticalisme ». Il est structuré cependant par la hiérarchisation de ses deux types d'établissement, les collèges techniques unifiés par Carcopino et les centres d'apprentissage hérités de la période de Vichy avec très souvent des centres d'apprentissage jumelés à des collèges techniques.

Les réformes

La rupture de 1959

Les réformes commencent avec une rupture en 1959 : la prolongation de la scolarité à seize ans par l'ordonnance du 6 janvier 1959. C'est la volonté gaulienne d'élever le niveau de formation de l'ensemble de la nation ; l'État, qui prend en charge la modernisation économique et la croissance, trouve que la France manque de compétences, et notamment de scientifiques et d'ingénieurs. Il est vrai qu'en Angleterre, en Allemagne, en Russie, aux États-Unis, les ingé-

nieurs formés annuellement sont à peu près deux fois plus nombreux. La France n'est pas assez riche pour se permettre de gaspiller des talents. Il faut mieux former la masse de la nation et élargir l'élite, donc la recruter sur la base la plus large possible.

Pour atteindre cet objectif, le gouvernement prolonge la scolarité jusqu'à seize ans pour les enfants nés après le 1^{er} janvier 1953, ce qui lui donne le temps de mettre en place les capacités d'accueil nécessaires. Cependant, il ne s'agit pas seulement de prolonger la scolarité, il s'agit aussi de réformer pour plusieurs raisons. La première est une volonté de démocratisation : recruter l'élite sur la base la plus large possible et organiser l'égalité des chances. Dans une société inégale, et le gaullisme admet tout à fait qu'elle le reste, l'inégalité est plus facilement supportée si elle est légitimée par la reconnaissance de mérites eux-mêmes inégaux. La force du diplôme dans notre société, la place excessive qu'il occupe, tiennent à ce qu'il constitue la seule forme d'inégalité socialement légitime. Les inégalités liées à la naissance, à la fortune, ou tout simplement au caractère, sont illégitimes ; la seule inégalité reconnue et acceptée est celle qui se fonde sur cette base apparemment objective, sur laquelle il y aurait beaucoup à dire, qu'est le diplôme.

À cette volonté de réaliser une certaine égalité des chances, s'ajoute un intérêt politique qui est lui-même double. D'une part, démontrer que, contrairement à la Quatrième République qui était le régime de l'impuissance parce que c'était celui des partis, la Cinquième République, qui a restauré l'État, est capable d'action : elle le prouve en intervenant sur un territoire où justement la Quatrième République n'avait manifesté que des velléités. D'autre part, enlever à la gauche un de ses thèmes de campagne les plus constants. L'école unique est à l'agenda des gouvernements de gauche depuis la guerre de 1914 ; elle était au programme du Cartel en 1924, du Front populaire en 1936, de la Libération avec la commission Langevin-Wallon, de Guy Mollet en 1956, et ni la Troisième ni la Quatrième République n'ont été capables de la réaliser. Faire cette réforme, c'est retirer à l'opposition un de ses rares éléments positifs de programme. Ce qui

la place dans une position défensive assez délicate, car comment s'opposer à une réforme qui va dans le sens qu'elle a toujours préconisé ? La solution de ce problème va être l'exhumation du plan Langevin-Wallon. Le parti communiste ne l'avait pratiquement pas salué quand il était paru en 1947 ; *L'Humanité* l'accueille quasiment par un entrefilet. Dans les années soixante, toute la gauche redécouvre le plan Langevin-Wallon, ce qui lui permet de dire au gouvernement du général de Gaulle : « nous refusons votre réforme, mais c'est au nom d'une réforme beaucoup plus ambitieuse pour laquelle nous militons et que vous n'êtes pas capable de faire ». Ou de l'usage polémique de plans de réforme qui sont restés dans les tiroirs : les tiroirs sont parfois des positions d'attente.

La réforme Berthoin (décret du 6 janvier 1959), organise un cycle d'observation de deux ans. Cette réforme mal étudiée, mal préparée, est faite très vite : le général de Gaulle a pris le pouvoir le 2 juin 1958. Elle est l'œuvre de Jean Berthoin, ministre de l'Éducation nationale du dernier gouvernement de la Quatrième République dont de Gaulle est le Président du Conseil. Le cycle d'observation de deux ans (sixième et cinquième), était réclamé depuis vingt ans. Tout le débat était de savoir : quel cycle d'observation ? quel tronc commun ? un an ou deux, avec ou sans latin ? Les primaires demandaient deux ans, les secondaires acceptaient à la rigueur un an seulement, mais à condition que l'on y commence le latin, ce que les primaires refusaient énergiquement. La réforme Berthoin est modeste : le cycle d'observations dure deux ans, mais il n'y a que le premier trimestre de sixième sans latin.

À la fin de la cinquième, la réforme Berthoin ouvre cinq possibilités :

– Première filière : l'enseignement général long qui conduit au baccalauréat en cinq ans. Deux années pour finir le premier cycle (quatrième, troisième), deux années (seconde, première) pour la première partie du baccalauréat qui, à l'époque, comporte deux parties, puis l'année terminale.

– Deuxième filière : l'enseignement général court : trois ans après le cycle d'observation (quatrième-

seconde). C'est une nouveauté car, jusque là, ce cycle ne durait que deux ans. Cet enseignement court conduit au brevet d'enseignement général; il est donné dans les cours complémentaires rebaptisés « collèges d'enseignement général ».

– Troisième filière : un cycle terminal de deux ans qui est assez flou. En fait, c'est une reprise des classes de fin d'études primaires; baptisées « classes terminales pratiques », elles deviendront plus tard les classes pré-professionnelles de niveau et les classes préparatoires à l'apprentissage.

– Quatrième filière : la formation professionnelle qualifiée en trois ans, sanctionnée normalement par un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et qui est donnée dans des centres d'apprentissage rebaptisés « collèges d'enseignement technique ».

– Cinquième filière enfin : la formation des agents techniques ou des techniciens en quatre ans ou cinq ans dans les « lycées techniques » qui sont les anciens collèges techniques de 1941.

Cinq filières sont ainsi offertes par cette architecture, où le palier d'orientation se situe à la fin de la cinquième. La différence est nette entre ce qui est collège et ce qui est lycée, aussi bien pour l'enseignement général que pour le professionnel. Pour le premier, il y a le collège d'enseignement général qui conduit au Brevet et le lycée qui conduit au Bac; pour le professionnel, le collège d'enseignement technique conduit au CAP et le lycée conduit à des diplômes supérieurs, même s'ils ne sont pas encore très bien définis – on ne sait pas trop la différence entre un agent technique et un technicien.

La loi d'août 1960 pour l'enseignement agricole s'inscrit exactement dans cette architecture, et c'est pourquoi j'en ai précisé les dispositions. Le problème est que la réforme Berthoin change l'architecture, mais pas le fonctionnement; c'est une réforme « ersatz », elle ressemble à une réforme, elle en a le discours, mais elle ne change rien. Pourquoi? Parce que le cycle d'observation fait partie intégrante de l'établissement dans lequel il est implanté. Les personnels restent donc les mêmes, les contenus et les méthodes ne changent pas, il n'y a aucun mélange des enseignements et les élèves continuent naturellement là où ils ont commencé. Il

n'y a aucune orientation. Le seul résultat est d'intensifier la concurrence entre le primaire et le secondaire. En 1960, en effet, on imagine de créer des groupes d'observation dispersés dans les chefs-lieux de cantons et les périphéries urbaines. Le groupe d'observation dispersé, c'est un demi-cours complémentaire fait par un instituteur, deux dans le meilleur des cas, mais c'est une structure de proximité qui attire beaucoup d'élèves. Cette concurrence est approuvée par les autorités de tutelle. Dans le Loiret, par exemple, un inspecteur primaire adresse aux directeurs d'école une circulaire comminatoire, disant en substance qu'il serait totalement inconcevable que des élèves au sortir de leur cours moyen passent devant leur porte pour aller suivre une classe de sixième au lycée voisin, alors qu'ils leur offrent l'équivalent. Les directeurs d'écoles sont allés voir individuellement toutes les familles d'élèves de cours moyen deuxième année qui n'avaient pas fait de dossiers d'inscription en sixième pour les inciter à les leur envoyer en cycle d'observation. Après ce démarchage individuel, les inscriptions en sixième progressent fortement, mais ce sont des sixièmes de collège d'enseignement général, pas de lycée. La concurrence est donc impitoyable.

La réforme Capelle (1963) et l'invention du collège

C'est le moment où interviennent les sociologues. Il y avait bien eu, peu avant, Naville et quelques études de sociologie, mais elles étaient passées inaperçues. Par la suite, il y aura en 1964 *Les héritiers* de Bourdieu et Passeron, avec cette conclusion dévastatrice qu'un fils de salarié agricole a quatre-vingts fois moins de chances qu'un fils de cadre supérieur d'accéder à l'Université et un fils d'ouvrier trente-sept fois moins. Entre ces deux ouvrages, au moment où se prépare la vraie réforme, celle de 1963, l'Institut national d'études démographiques entre en jeu avec les grandes enquêtes de Girard, Bastide et Sauvy. Leurs conclusions sont tout aussi dévastatrices. Elles démontrent de façon irréfutable que le choix d'aller en sixième de lycée ou de cours complémentaire dépend du milieu social et non de la réussite à l'école primaire. Les enquêteurs ont demandé aux instituteurs de juger leurs élèves d'après

leur réussite et de les répartir en cinq catégories : excellent, bon, moyen, médiocre, mauvais. Ils ont ensuite étudié les affectations des élèves excellents, puis bons, etc., en fonction du milieu social d'origine. Les résultats ne laissent aucun doute : à réussite également excellente, 89% des fils de cadre supérieur vont en sixième de lycée, contre 42% seulement des fils d'ouvrier ; à réussite bonne, les résultats respectifs sont de 79% et 27% ; à réussite moyenne : 64% et 17% ; à réussite médiocre, 52% encore des fils de cadre supérieur, soit plus de la moitié, entrent au lycée contre pratiquement aucun fils d'ouvrier, 2%.

La cause est donc entendue : si l'on veut vraiment que les bons élèves fassent de bonnes études, il faut y mettre la main, il faut un processus actif d'orientation. Ce n'est pas envisageable tant que chaque type d'enseignement est dans ses propres murs, parce que changer d'orientation oblige alors à changer d'école, d'habitudes, de camarades. Pour rendre possible l'orientation, il faut que toutes les filières soient dans les mêmes murs ; c'est l'idée de l'école moyenne, de l'école unique étendue cette fois-ci au niveau du collège, ce que dans les milieux européens – car une réforme analogue est menée en Suède, en Allemagne, en Grande-Bretagne – on appelle la « *comprehensive school* ».

On connaît généralement la réforme de 1963 sous le nom du ministre Fouchet, mais parler de réforme Fouchet constitue vraiment un abus de langage parce qu'il n'y était pas favorable, de même que le Premier ministre Pompidou pour qui, selon un mot peut-être apocryphe, elle consistait à mélanger les torchons et les serviettes. Son véritable promoteur est le directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, Capelle, une très forte personnalité. Recteur de Nancy, après avoir été le fondateur de la première ENSA (école nationale des sciences appliquées) de Lyon, partisan résolu de la culture moderne, de la culture technique, c'est lui qui propose de rassembler tous les élèves de douze à seize ans dans un même établissement : le collège unique. Cette réforme est imposée par de Gaulle à ses ministres ; sans respecter l'ordre hiérarchique, de Gaulle a convoqué Capelle à l'Élysée « dans le dos » du ministre qui l'a très mal pris et qui

a téléphoné au conseiller de l'Élysée, pendant que de Gaulle recevait Capelle, pour protester : pour un ministre, il est scandaleux d'apprendre qu'un de ses directeurs est chez le Président alors qu'il n'est même pas au courant. Convaincu par Capelle, de Gaulle impose la réforme qui aboutit au décret du 3 août 1963. Elle consiste à ajouter au cycle d'observation, un cycle d'orientation de deux ans et à repousser le vrai palier d'orientation à la fin de la troisième et non plus de la cinquième.

Pour qu'il y ait une vraie orientation, toutes les filières sont regroupées à l'intérieur du même établissement. Comme on ne peut pas unifier d'un coup les premiers cycles de lycée et les CEG, on imagine de faire deux types d'établissements : les collèges d'enseignement secondaire (CES) et les collèges d'enseignement général (CEG). Les CEG absorbent tous les groupes d'observations dispersés qui n'étaient pas viables parce qu'ils ne pouvaient pas proposer une diversité d'options. Les CEG comprennent trois filières : une filière « moderne long », une filière « moderne court » et une filière qu'on appelle « transition et terminale pratique ». Les CES, qui sont destinés à recueillir les premiers cycles des lycées, détachés des seconds cycles, proposent en plus de ces trois filières la filière « classique ». Ces filières se différencient en partie par leurs programmes et surtout par la nature de leurs enseignants et donc des méthodes et des coutumes pédagogiques : dans le moderne long et le classique, ce sont des certifiés ; dans le moderne court et transition, ce sont des PEGC dont le corps a été créé en 1960. Mais, quand un professeur de moderne long est malade et qu'un professeur de moderne court bien portant accepte de le remplacer pendant deux semaines, le chef d'établissement n'hésite pas, et pas davantage dans la situation inverse. Des hybridations se produisent. On imagine aussi des CEG en forme pédagogique de CES, ce qui veut dire qu'ils sont dirigés par un ancien principal de CEG mais qu'ils ont une section classique. La coutume administrative est différente : dans les CEG c'est celle du primaire, il n'y a pas de fichiers d'élèves par exemple, mais des registres matricules ; les CES suivent la coutume administrative du secondaire, il y a des fichiers d'élèves et pas de registres matricules.

L'unification se réalise progressivement. Son outil le plus efficace est la carte scolaire. La grande circulaire sur la carte scolaire de 1963 témoigne d'un esprit novateur et d'une volonté de rationalisation systématique. Capelle pose la question de savoir quelle est la population minimum nécessaire pour pouvoir ouvrir au moins trois sections par niveau dans un éventuel collège unique. La réponse, fournie par les démographes, est qu'il faut environ 6 000 habitants. La carte scolaire doit donc définir des circonscriptions d'au moins cette taille, dont chacune sera équipée d'un collège assez important pour avoir au moins trois filières différentes à chaque niveau (sixième, cinquième, quatrième, troisième) et permettre ainsi une orientation. On ne voulait pas retomber dans l'erreur des groupes d'observation dispersés. Le réseau d'établissements ainsi défini par la carte scolaire, il reste à les construire. La tâche est immense. En dix ans, grâce à une politique d'industrialisation qui permet de s'affranchir des pesanteurs administratives et des lourdeurs des marchés publics, on construit 2 354 collèges, dont certains, les « Pailleron », serviront quinze ans plus tard d'exemples de ce qu'il ne faut pas faire. Mais 2 354 collèges en dix ans, c'est un collège par jour ouvrable ! Le pari du ministère est tenu.

Toute la géographie scolaire s'en trouve remaniée. Les lycées se séparent de leurs premiers cycles qui deviennent des CES, les CEG se coupent des écoles primaires. Les anciennes identités scolaires sont bouleversées par l'apparition de tous ces nouveaux bâtiments. Progressivement, les filières se rapprochent. Edgar Faure repousse le latin en quatrième, puis Guichard le rétablit en cinquième, mais à titre d'initiation pour tous ; les deux filières modernes fusionnent. Finalement, en 1975, le ministre Haby, qui avait été l'adjoint de Capelle en 1962-1963, institue les classes de sixième et cinquième indifférenciées et le collège unique, en fusionnant CES et CEG. C'est l'aboutissement de la réforme engagée douze ans plus tôt.

En repoussant à la fin de la troisième le palier principal d'orientation, la réforme Capelle obligeait à reprendre l'ensemble des seconds cycles, et notamment à faire glisser vers l'aval les filières qui commençaient

à la fin de la cinquième. On réorganise donc en 1965 les filières techniques longues, qui se terminaient au niveau seconde-première avec les deux parties des brevets d'études industrielles ou commerciales ; puisqu'elles commencent à la classe de seconde, il est logique de les sanctionner par un baccalauréat, c'est le baccalauréat de technicien (BTn) des séries F (industrielles) et G (commerciales). On refond également le second cycle général, en remplaçant les trois baccalauréats traditionnels : Philo, Maths, Sciences ex., par les cinq séries A, B, C, D, E : A, qui est l'ancienne philo ; C, qui est l'ancienne Maths élém ; D, qui n'est pas tout à fait l'ancienne Sciences ex., qui est destinée à augmenter le nombre des scientifiques qui peuvent devenir ensuite ingénieurs, mais qui reprend l'orientation sciences naturelles de l'ancienne Sciences ex. La nouveauté est la section B, économique et sociale, où l'on peut voir les nouvelles humanités qu'appelaient les modernisateurs depuis une dizaine d'années.

Le problème, c'est le CAP qui commençait à la suite du certificat d'études, à la fin de la cinquième. Le raisonnement de Capelle est simple : comme les élèves sont mieux formés puisqu'ils ont fait un premier cycle complet, ils peuvent apprendre plus vite ; ils peuvent donc préparer le CAP en deux ans à partir de la seconde. Mais en même temps, puisqu'on réforme, c'est l'occasion de réformer les CAP que l'on critique pour leur spécialisation excessive ; à l'époque, on ne compte en effet pas moins de 250 CAP nationaux, sans compter les CAP départementaux, voire locaux. On crée donc un diplôme professionnel plus polyvalent, destiné à remplacer progressivement les CAP : le brevet d'études professionnel (BEP), qui se prépare lui aussi en deux ans après la troisième.

Inerties et nouvelles problématiques

L'architecture de la réforme Capelle ne prévoyait donc pas d'orientation avant la fin de la troisième ; à ce niveau, elle ouvrait trois grandes voies, conduisant l'une aux baccalauréats généraux, l'autre aux BTn, la dernière aux BEP et, tant qu'ils n'ont pas disparu, aux CAP. Mais le CAP fait de la résistance et les classes préparatoires au CAP se maintiennent, si bien que le

palier d'orientation fin de cinquième demeure. Pourquoi la préparation en trois ans au CAP résiste-t-elle ?

Une première raison tient à l'organisation du marché du travail. Les CAP, créés en 1911, ont été intégrés dans une logique industrielle lors du Front populaire ; les conventions collectives de 1936-1937 définissent l'ouvrier qualifié comme celui dont la compétence peut faire l'objet d'un CAP. Cette intégration a été renforcée après la guerre par les certificats de qualification de l'AFPA, qui s'inscrivent dans la même définition des métiers ouvriers. Le marché du travail est structuré sur ces bases, et offres comme demandes d'emploi se formulent selon le répertoire des CAP. Outilleur, électricien, soudeur, tôlier, ces désignations de métiers et de qualifications correspondent à des CAP connus et reconnus par les directeurs du personnel dans les entreprises. Le CAP sous sa forme traditionnelle résiste parce qu'il conserve sa valeur sur le marché du travail.

Une seconde raison est interne au système éducatif : les préparations au CAP règlent un problème que l'Éducation nationale ne sait pas régler autrement, celui des élèves qui n'apprennent pas, qui échouent, disons des cancre. Ce sont des élèves qui refusent l'école et que l'école refuse ; ils sont malheureux et ils dérangent ; on ne sait pas que faire avec eux. La bonne pédagogie pour ces élèves était probablement celle des classes de transition, car les circulaires de 1963 qui la définissent sont absolument remarquables et je les tiens pour le sommet de la réflexion pédagogique dans ce pays au XX^e siècle. Mais, pour les appliquer, il fallait des instituteurs bien formés ; on a donc mis en place deux centres de formation et on a commencé à mettre dans les classes ces nouveaux maîtres, en nombre évidemment insuffisant. Puis un ministre désireux de simplifier, Peyrefitte, en 1967, a jugé absurde de laisser subsister des classes de fin d'études dans les écoles primaires et il les a supprimées. Mais on n'avait pas supprimé les élèves, et il fallait bien les mettre quelque part. L'administration a donc massivement transformé les classes de fin d'études en classes de transition, et celles qui pratiquaient la pédagogie nou-

velle ont été submergées par les classes de fin d'études dont les instituteurs ont continué à faire ce qu'ils savaient faire comme ils savaient le faire.

Ce qu'ils savaient faire n'était pas grand chose, car leurs élèves étaient les plus mauvais, ceux qui étaient incapables de réussir le certificat d'études. Pour ces élèves, le moindre mal était encore de leur faire préparer un CAP : ils étaient pris en main par des professionnels chaleureux, autoritaires et paternels, qui étaient eux-mêmes d'anciens ouvriers, souvent CGT, et qui rendaient crédible la rupture pédagogique qu'ils revendiquaient. Le discours de l'atelier, qui marginalise les enseignements généraux où ces élèves échouaient et valorise au contraire des qualités professionnelles qui débouchent sur de vrais boulots, le primat donné à la lime et au rabot, définissaient un autre climat éducatif, une autre coutume pédagogique et même une pédagogie alternative. D'où son relatif succès auprès de cette population scolaire difficile. Elle se maintient donc, jusqu'à ce que les nouvelles technologies viennent rendre obsolètes ces formations à des métiers qu'elles font disparaître.

Les années 1965-1975 et même 1980 sont ainsi celles de la mise en place progressive de la réforme Capelle. Mais les problèmes se déplacent. D'une part, on ne peut s'en remettre aux souhaits des familles si l'on veut remplir toutes les classes, notamment techniques, et l'on met en place en 1973 des procédures d'orientation très strictes. D'autre part, on découvre que, pour démocratiser la société par l'école, une orientation approximativement égalitaire ne suffit pas.

Approximativement égalitaire parce que, malgré tout, de moins bons élèves de bon milieu réussissent à passer entre les mailles du filet, leurs parents connaissant mieux la dimension des mailles et leur localisation. Le vrai problème est que la réussite scolaire elle-même est socialement différenciée ; orienter en fonction de la réussite scolaire revient donc à orienter en fonction du milieu social, puisque celui-ci conditionne celle-là.

Le système éducatif va chercher des remèdes à cette inégalité plus radicale. L'un d'eux est la généralisation de l'école maternelle dont on constate en effet

qu'elle comble un certain nombre de handicaps – le terme « handicap » fait son apparition à la fin des années soixante et l'on parle désormais de handicaps socioculturels. On met en place des pédagogies de compensation, de remédiation, de soutien, à partir du milieu des années soixante-dix. Tout ceci conduit directement, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir et de Savary à l'Éducation nationale en 1981, à la discrimination positive et aux zones d'éducation prioritaires, qui constituent une rupture majeure avec la tradition administrative jacobine de l'Éducation nationale. L'autre rupture majeure sera, à partir de 1985, la seconde vague de croissance, avec la définition d'un nouveau Bac professionnel, le « Bac pro », qui déplace la filière de préparation professionnelle du niveau

CAP au niveau Bac et achève l'unification du premier cycle en remettant au niveau fin de troisième l'époque des choix d'orientation décisifs, sans avoir pour autant réglé ni le problème de la démocratisation, ni celui des mauvais élèves.

Mais 1985, c'est déjà il y a seize ans, et c'est une autre histoire : avec le « Bac pro », les 80% et la discrimination positive, les « ZEP », on entre dans une nouvelle période. Jusque-là, l'Éducation nationale assimile toutes les conséquences des grandes réformes de l'ère Capelle. Nous pourrions avoir sur ce sujet un long débat, mais cela dépasserait les limites de ce propos.

Antoine Prost

Professeur émérite, Université Paris I Sorbonne

L'impossible réforme de l'enseignement agricole 1945-1960

Anne-Marie Lelorrain

À la Libération, il semble essentiel de réformer les institutions qui régissent l'enseignement agricole. C'est à cette époque en effet que commence la « Révolution silencieuse » décrite en 1963 par le secrétaire général du Centre national des jeunes agriculteurs (CNJA), Michel Debatisse¹. La France connaît un exode rural massif, alors même que l'agriculture accomplit des progrès inimaginables avant la guerre, devenant une activité de production de plus en plus moderne et performante, qui demande une main-d'œuvre moins nombreuse et de plus en plus qualifiée. Dans le monde rural qui se vide, il faudrait assurer la formation des futurs agriculteurs comme celle des jeunes gens qui seront appelés à travailler hors de l'exploitation, et l'enseignement agricole français, public et privé, ne peut manifestement pas y suffire : « il n'est personne qui ne déplore la pénible insuffisance de l'enseignement agricole de base », disent en 1953 les rapporteurs d'un projet de réforme. Quelques années plus tard, au moment où est signé le traité de Rome fondant la Communauté européenne, les législateurs mentionnent toujours avec envie « les brillantes réussites agricoles des pays étrangers ». Devant l'insuffisance de l'offre de formation agricole,

des acteurs très divers proposent des réformes qui influencent à coup sûr les auteurs de textes législatifs². Citons la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles (FNSEA), des cadres de l'agriculture, les directeurs et ingénieurs des services agricoles, et des personnalités diverses, comme René Dumont qui suggère dans *Le Problème agricole français*, paru en 1946, que soient mis en place des « écoles cantonales » et des « collèges agricoles »³. Un autre projet émane d'un ingénieur en chef des services agricoles, Jean Combe⁴, un autre encore, en 1952, des syndicats d'enseignants de l'enseignement agricole public⁵. La thèse de doctorat de droit soutenue en 1949 par René Châtelain, dont l'ouvrage sur *L'agriculture française et la formation professionnelle agricole*, paru en 1953 et préfacé par Raymond Marcellin⁶, servira de base à la réflexion de tous ceux qui s'intéressent à la formation des ruraux, comporte elle aussi un projet de réforme de l'enseignement agricole. Ces projets donnent lieu à de nombreux comptes rendus et contre-propositions dans les revues professionnelles. Tous ces textes comportent un important volet sur « la vulgarisation » des connaissances agronomiques afin de diffuser les progrès accomplis dans ce domaine.

Tout au long de la Quatrième République, plus d'une dizaine de propositions (émanant des parlementaires) et de projets (émanant du gouvernement) de loi sont soumis à la Chambre des députés et au Conseil de la République (futur Sénat), sans qu'aucun d'entre eux n'aboutisse. Ce sont les causes de cette impuissance à légiférer dans le domaine de la formation agricole que nous allons tenter de cerner.

Les débats parlementaires

Les débats sur la réforme de la formation professionnelle agricole témoignent de l'intérêt, voire la passion que suscite cette question ; les comptes rendus des séances, généralement houleuses, sont souvent dignes du théâtre de boulevard.

Dès 1946, des députés de gauche tentent d'améliorer la formation des futurs agriculteurs : le radical André Morice dépose une proposition de loi « tendant à l'ouverture de cours d'agriculture dans toutes les écoles primaires publiques de toutes les communes de France pour les élèves dans leur dernière année de scolarité ». De mai 1947 à mai 1951, le pays est gouverné par des coalitions qui forment la « Troisième force », attaquée sur sa droite par les gaullistes et sur sa gauche par les communistes. La question scolaire passe alors au second plan, car elle ne pourrait que diviser les composantes de cette coalition ; la SFIO, les radicaux et l'UDSR sont de farouches partisans de la laïcité, tandis que l'enseignement « libre », en général confessionnel, est défendu par le MRP, de même que par la droite qui renaît à cette époque au sein du Centre des indépendants et modérés. C'est pourquoi aucune suite n'est donnée aux propositions de loi déposées en 1946 et l'Assemblée nationale n'aborde plus l'enseignement agricole qu'à l'occasion du débat annuel sur le budget. Une nouvelle proposition « sur l'apprentissage agricole » émane des communistes en février 1952. Tout autre, bien entendu, est le texte défendu par le MRP (Mouvement républicain populaire, relevant de la Démocratie chrétienne, donc de centre droit), qui lui est opposé en décembre de la même année ; à cette époque, le président du Conseil est le radical René Mayer, qui a succédé à Mendès-France et qui est sou-

tenu par une majorité de centre droit. Pour éviter que ne se rallume la « guerre scolaire », une synthèse entre ces deux propositions est déposée au début de 1953 par le député radical Jean Saint-Cyr. Lors de la discussion de cette nouvelle proposition, chaque groupe parlementaire élabore son propre projet. Celui du groupe socialiste, présenté par Jean Rincant, est soumis à l'Assemblée en janvier 1954, celui des modérés et paysans lui est opposé en mars de la même année, avant que Jean Saint-Cyr ne tente lui-même une nouvelle synthèse, présentée en juin 1954, élaborée après onze réunions successives de la Commission d'agriculture, et précédée d'un rapport, le célèbre « Rapport Saint-Cyr », qui résume les cinq premières propositions de loi.⁷

C'est compter sans les communistes qui élaborent un nouveau texte, soumis à l'Assemblée en novembre 1954. Le Président du Conseil est alors Edgar Faure ; son gouvernement essaie de mettre fin aux débats en rédigeant le seul projet de loi sur ce sujet ; celui-ci est soumis à la commission de l'Agriculture le 3 mai 1955, et presque aussitôt rejeté, y compris par les socialistes qui soutiennent pourtant le gouvernement ; il ne sera donc jamais présenté à l'Assemblée qui, à la même date et les jours suivants, continue à discuter les cinq premières propositions.

Dans l'intervalle, Jean Saint-Cyr a démissionné « pour raisons personnelles » et le nouveau rapporteur des différentes propositions est Roland Boscary-Monsservin (MRP).

Tous les débats sont longs et mouvementés, ponctués par des échanges cinglants, et le président des débats s'élève en vain contre « le dialogue haché qui s'est instauré depuis un moment entre l'orateur et l'Assemblée », tandis que l'abbé Gau dit à un orateur de gauche : « il faut une dose de vertu chrétienne pour vous subir » et s'entend répondre : « Faites votre *mea culpa*, monsieur l'abbé, ensuite on vous donnera peut-être l'absolution ». Lors d'une autre séance, le chanoine Kir, volant au secours de l'abbé Gau, affirme : « L'agriculture n'est ni laïque, ni cléricale. L'agriculture, c'est la culture ». Il se fera dire dans la session suivante : « vous êtes la divine exception... »

Finale­ment, une courte majorité (313 voix contre 286) vote, dans la nuit du 30 juin au 1^{er} juillet 1955, un texte dont la nature a été profondément modifiée par les nombreux amendements. La nouvelle loi n'est pas pour autant applicable car il lui faut être votée par le Conseil de la République ; en novembre 1955, la Commission de l'agriculture de cette assemblée conclut en faveur de l'adoption.

C'est alors qu'Edgar Faure dissout l'Assemblée nationale le 2 décembre 1955 ; il est remplacé par Guy Mollet en février 1956 et l'examen de la loi est repoussé après quatre demandes de prolongation du délai constitutionnel ; ce n'est donc que le 20 juin 1956 que la haute assemblée reprend la discussion, mais, dans l'intervalle, un contre-projet a été présenté par le groupe de la gauche démocratique et c'est celui-ci qui est adopté, par 151 voix contre 149. Une demande de prolongation et deux contre-projets plus tard, le Conseil de la République reprend la discussion sur un nouveau texte, très inspiré par les chambres d'agriculture, mais cette loi n'est toujours pas applicable, puisqu'elle doit être soumise à la commission de l'agriculture de l'Assemblée nationale.

Les travaux du Parlement ont été interrompus à plusieurs reprises : en juin 1957 par la démission du gouvernement de Guy Mollet, puis en novembre de la même année par celle du gouvernement de Bour­gès-Monoury, à qui succède Félix Gaillard.

Or, la chute du gouvernement de Félix Gaillard, puis la crise de mai 1958, repoussent une nouvelle fois l'examen du texte voté par le Conseil de la République. Ce n'est donc que le 3 juin 1958 que le texte arrive devant l'Assemblée nationale. Le rapporteur est Jean Rincet qui fait un très long rapport sur les tentatives de réforme et dresse plusieurs « tableaux comparatifs » permettant de faire le point sur les mesures proposées, mais le général de Gaulle vient d'être désigné comme Premier ministre, la Quatrième République se meurt et les communistes ont beau jeu de dire que cette loi est « l'un des derniers wagons laissés sur une voie de garage ».

L'impuissance institutionnelle

La Quatrième République est un régime parlementaire où toutes les décisions politiques dépendent des élections législatives (novembre 1946, mai 1951, février 1956) et des rapports de force qui se nouent au sein de l'Assemblée nationale : faute de majorité absolue, le pays est gouverné par des coalitions qui peuvent à tout moment se disloquer si les partis qui les composent sont en désaccord.

La question scolaire est une importante cause de désaccord, la droite et le centre droit étant favorables à des subventions pour l'enseignement « libre » (confessionnel), la gauche et l'extrême-gauche défendant l'école laïque. Les députés communistes et socialistes, assimilant l'enseignement agricole et l'enseignement général dont les établissements bénéficient des lois Marie et Barangé, évoquent régulièrement « les milliards de l'enseignement privé ».

En ce qui concerne l'enseignement agricole proprement dit, le débat porte sur le ministère de tutelle. Pour la gauche, confier l'enseignement agricole tout entier au ministère de l'Agriculture et retirer ses prérogatives au ministère de l'Éducation nationale, c'est le placer entre les mains de la profession agricole : « Nous devons constater, dit un député socialiste en 1955, que le ministère de l'Agriculture, comme tous les ministères techniques, est plus nécessairement influencé par les éléments professionnels, alors que la mission, la tradition et la vocation du ministère de l'Éducation nationale le placent au-dessus de toutes ces querelles et hors de l'influence des différentes professions ». Or, dit le communiste Waldeck-Rochet, confier l'enseignement agricole au seul ministère de l'Agriculture, c'est « placer la jeunesse rurale sous la tutelle des associations confessionnelles et des gros agrariens ».

Le débat sur l'influence de l'Église catholique suscite des échanges cinglants : les communistes citent *La Croix du Nord* où M^{gr} Guerrie, archevêque de Cambrai, rend « un éclatant hommage aux vaillantes éducatrices qui mettent leur science et leur dévouement au service des jeunes tout en leur inculquant un idéal

élevé, ce qui contribue largement à l'épanouissement du règne du Christ sur la terre » et commentent : « c'est peut-être là un souci très louable, mais nous sommes loin de l'agriculture et de la technicité ». La droite leur répond vertement en citant les conclusions d'un article paru dans un journal syndical : « l'enseignement postsecondaire agricole et ménager agricole groupant autour de l'école la jeunesse des champs [...] est du plus grand intérêt pour le développement de l'école laïque dans nos campagnes ».

Cette opposition rend impossible toute synthèse. C'est pourquoi le groupe communiste, qui avait pourtant défendu Saint-Cyr, accuse sa proposition de « favoriser l'enseignement privé et confessionnel, de dispenser un enseignement agricole au rabais placé sous la tutelle des agrariens » et de « démanteler le ministère de l'Éducation nationale en lui arrachant l'une de ses attributions essentielles » ; à ce moment, le clivage entre défenseurs et adversaires de l'enseignement libre passe souvent au milieu de la coalition gouvernementale.

Aucun projet de réforme de l'enseignement agricole n'aboutit donc, comme c'est d'ailleurs le cas durant toute la période pour chaque tentative de réforme du système éducatif.

Une irréductible opposition

C'est donc autant à une opposition idéologique fondamentale qu'à la légendaire impuissance parlementaire de la Quatrième République qu'il faut imputer l'échec des projets de réforme de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles.

En quoi tous ces projets et propositions diffèrent-ils ? Tous se donnent pour but d'améliorer la formation agricole proprement dite par un enseignement théorique et pratique. La plupart d'entre eux veulent aussi favoriser la modernisation de l'agriculture tout en élevant le niveau de vie de ses acteurs et en donnant aux jeunes ruraux « les éléments de culture indispensables à leur développement intellectuel », comme le dit le sénateur Claudius Delorme en juin 1956, mais ce sont surtout les partis de gauche qui mettent l'accent sur la

culture générale, que seul, selon eux, le ministère de l'Éducation nationale est apte à dispenser : « La culture générale ne peut être considérée comme un complément », dit en 1954 le communiste Waldeck-Rochet et, en 1955 : « Un fils de paysans ne doit pas être condamné à un enseignement purement pratique ou technique faisant de lui un manœuvre de deuxième zone... il n'est pas acceptable de ne lui donner qu'un enseignement au rabais ».

Sur les moyens de parvenir à améliorer la formation technique agricole, les familles politiques divergent totalement.

Les projets émanant de la gauche socialiste ou communiste sont favorables au maintien de la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, qui leur semble le meilleur moyen de garantir la primauté de l'enseignement public. La formation théorique doit être obligatoire pour les jeunes gens âgés de 14 à 17 ans, elle doit être dispensée, certains disent exclusivement, par les instituteurs des cours postsecondaires agricoles et ménagers agricoles, dont le nombre doit s'accroître et pour lesquels le groupe communiste demande inlassablement le vote de nouveaux crédits.

La droite et le centre droit se font le plus souvent l'écho des positions de la profession agricole et des chambres d'agriculture. Celles-ci souhaitent que la formation des ruraux (appelée le plus souvent « apprentissage agricole ») soit aux mains des seuls agriculteurs et passe de la tutelle du ministère de l'Éducation nationale à celle du ministère de l'Agriculture. La plupart des projets de ce type prévoient pour les jeunes gens âgés de 14 à 17 ans une formation théorique non obligatoire, dispensée par des « moniteurs » dans « des cours publics ou privés » étroitement surveillés par les chambres d'agriculture.

À un député de droite qui s'écrie : « Vous voulez des maîtres qui enlèvent l'élite agricole de notre pays pour en faire des fonctionnaires. Vous avez vidé l'élite agricole de notre pays pour le malheur de la paysannerie » et se fait traiter « d'ennemi acharné de l'instruction publique » par le communiste Waldeck-Rochet, un autre communiste répond : « le plus souvent, les jeunes ruraux vont être confiés à des moniteurs d'un genre

bien spécial recrutés dans certains milieux pour défendre des intérêts bien particuliers ».

La défense des instituteurs postsecondaires par les communistes suscite des échanges virulents : « L'article 2 de la loi de 1918 prévoyait que les instituteurs devaient être titulaires du certificat d'aptitude pédagogique », dit un communiste, « Et de la carte du parti communiste... », dit un député MRP. « N'ayez crainte, on ne vous la donnera pas... » répond le communiste.

En juin 1955, dans la revue *Esprit*, le sociologue Paul Fraisse fait le point sur la situation : « La profession agricole, note-t-il, se défie de l'Éducation nationale, qui ignorerait ses problèmes et détournerait les jeunes de la terre. En réalité, les élus paysans, en majorité de droite, ne souhaitent pas voir renforcer la puissance des instituteurs, en grande majorité à gauche ; ils préféreraient que le contrôle de ce secteur de l'enseignement soit assuré par le ministère de l'Agriculture, qui dans nos gouvernements de coalition revient traditionnellement aux modérés, tandis que l'Éducation nationale revient aux radicaux, voire aux socialistes. Cette opposition politique se conjoint avec la rivalité entre enseignement public et enseignement privé. »

Quelle vision de l'agriculture du second vingtième siècle ?

Malgré leur opposition, il est un point sur lequel s'accordent plus ou moins explicitement les grandes familles idéologiques : toutes sont fondamentalement attachées à une conception très traditionnelle du monde agricole. Tous les partis se disent favorables au progrès, mais hostiles à l'exode rural, et tous, même les communistes, font preuve de conservatisme dans ce domaine. M^{lle} Dienesch (MRP) affirme en 1952, à propos des progrès des techniques agricoles, que « loin de condamner les exploitations familiales de superficie moyenne qui constituent la grande majorité des exploitations françaises, elles donnent à ces dernières des chances nouvelles », tandis que, en 1954, le socialiste Rincent assure que le projet qu'il défend a pour but « d'améliorer la vie paysanne, augmenter la productivité agricole et lutter contre l'exode rural », car

« l'homme, c'est le terroir, et que l'homme du terroir, c'est le rural. De sa formation dépend la solidité de nos institutions et de nos mœurs » ; en 1955 un député MRP dit que le but de la proposition est de « rendre à la jeunesse de nos campagnes confiance en sa vocation »... Mais les communistes ne sont pas en reste pour condamner une politique « antipaysanne », car « le drame paysan, en régime capitaliste, c'est la disparition des petites exploitations ».

En 1956, le sénateur Claudius Delorme, rapporteur de la commission d'agriculture du Conseil de la République, affirme : « Ces considérations [sur la nécessité d'améliorer la formation générale] entraînent des conséquences psychologiques importantes. Les jeunes ruraux n'auront le sentiment d'acquiescer pleinement leur personnalité qu'à condition de pouvoir développer leurs possibilités intellectuelles et professionnelles. Pendant trop longtemps, un complexe d'infériorité a dominé leurs perspectives d'avenir. [...] S'il n'est fait face rapidement à ce problème, notre agriculture peut être entraînée dans un courant désordonné de désertion et de découragement qui risque à bref délai de lui être fatal ».

On peut dès lors se demander si ce n'est pas cette vision finalement irréaliste du monde paysan (tous les partis utilisent ce mot) qui a empêché tous les projets de loi d'aboutir.

Les causes de ces échecs successifs sont supprimées sous la Cinquième République. Des institutions différentes et la bipolarisation de la vie politique mettent fin à l'impuissance parlementaire ; le gouvernement tranche en faveur de la tutelle du ministère de l'Agriculture et prend des dispositions favorables à l'enseignement privé, tout en favorisant l'élévation générale du niveau des formations et le développement de la culture générale ; mais surtout, les lois de 1960 reconnaîtront comme corollaire inéluctable à la modernisation de l'agriculture, la disparition d'un grand nombre d'exploitations.

Anne-Marie Lelorrain
Inspection de l'enseignement agricole, INRP

Notes

1. DEBATISSE Michel, *La Révolution silencieuse. Le combat des paysans*, Paris, Calmann-Lévy, 1963.

2. Tous ces projets ont été recensés par Michel Boulet, dans un ouvrage à paraître sur l'histoire de l'enseignement agricole.

3. APCA, « La formation professionnelle agricole », supplément à *Chambres d'agriculture*, n° 14, sept.-oct. 1952, 24 p. ; DUMONT René, *Le problème agricole français – Esquisse d'un plan d'orientation et d'équipement*, Paris : Les Éditions nouvelles, 1946, 383 p. ; PEQUIGNOT René, VEISSEYRE Roger et MAFFERT Jean-Claude, « Contribution à l'étude d'une réforme de l'enseignement agricole en France », *Agriculture*, juin-sept. 1956, pp. 1-15.

4. COMBE Jean, « L'éducation populaire rurale », *Bulletin technique d'information*, n° 16, mars 1947, pp. 17-20.

5. Syndicats de l'enseignement agricole, « Étude d'avant-projet de loi portant organisation de l'enseignement agricole public », in : *Journées d'études de l'enseignement agricole, Paris, 24-25 juillet 1952 - Rapports - Comptes-rendus*, Saint-Étienne, Imprimerie de la Loire, 1952, 224 p.

6. CHATELAIN René, *Le problème de l'enseignement agricole en France – Un siècle d'enseignement agricole public (1848-1948) - Les leçons que l'on peut en tirer*. Thèse pour le doctorat en droit, Université de Paris, faculté de droit, 1949, 559 p. ; publié sous le titre *L'agriculture française et la formation professionnelle*, Paris, Librairie du Recueil Sirey, 1953, 491 p.

7. SAINT-CYR Jean, « Rapport fait au nom de la commission de l'agriculture sur les propositions de loi... », *Journal officiel. Documents parlementaires. Assemblée nationale*. Annexe n° 2610, juin 1954, pp. 975-983.

Évolution du monde rural et enseignement agricole

Louis Malassis

Dans un ouvrage récent, intitulé *La longue marche des paysans français*¹, j'ai brossé chemin faisant, une histoire de l'enseignement agricole vue du côté des utilisateurs, les paysans puis les agriculteurs. Cette histoire voudrait montrer que l'évolution de l'enseignement agricole ne procède pas d'un processus interne, mais qu'il est lié au développement de la société considérée dans sa totalité, qu'il procède du développement culturel de cette société et y contribue.

Or, la France, et plus particulièrement les régions paysannes, ont vécu après la Seconde Guerre mondiale une grande révolution menée par les jeunes paysans, d'où est résulté un changement radical d'attitude vis-à-vis de l'enseignement agricole. Les Trente glorieuses de la nation furent aussi les Trente glorieuses de la paysannerie.

En 1945, la société *paysanne* subsistait dans de nombreuses régions de France. Elle était faite de paysans, encore marqués par leur soumission historique, peu formés et informés, représentés par des notables dans les organisations professionnelles et les assemblées politiques, repliés sur eux mêmes et atteignant de manière peu satisfaisante les objectifs fondamentaux de l'économie humaine.

L'enseignement agricole avait alors peu de succès. Le recensement de 1955, le premier à s'intéresser à la formation des cultivateurs, constate que moins de 5 % des actifs agricoles avaient bénéficié d'une scolarisation par l'enseignement agricole.

Pourtant, la première loi sur l'enseignement agricole avait été votée en 1848, soit depuis plus de cent ans. Elle fut votée par une assemblée démocratique, qui prétendait d'ailleurs jeter les bases d'un enseignement démocratique. Cependant, l'enseignement primaire ne bénéficiait pas encore de lois sur son obligation et sa gratuité, et un fort pourcentage de paysans étaient encore analphabètes. Il était impossible, dans ces conditions, de prétendre à une démocratisation de l'enseignement agricole.

Un tel enseignement, s'il pouvait apporter une contribution nécessaire à la formation des cadres et à quelques fils de grands exploitants, ne pouvait guère contribuer à la formation des paysans en général, et d'ailleurs y contribua bien peu. C'est surtout la vulgarisation agricole qui, à la fin du XIX^e siècle, s'appuyant sur les professeurs départementaux d'agriculture et les instituteurs ruraux, contribua à la diffusion du progrès.

Près de quarante ans après la première loi sur l'enseignement agricole furent votées les premières lois sur l'enseignement primaire laïque, obligatoire et gratuit, marquant enfin la volonté d'instruire le peuple, et notamment le peuple paysan (lois Ferry, 1881-1883). Le combat en vue de la scolarisation générale des paysans allait pouvoir commencer et il requit la volonté de tous ceux qui voulaient réellement une telle scolarisation.

Toutes les réformes effectuées en vue d'accroître la fréquentation de l'enseignement agricole, notamment par l'enseignement de proximité et saisonnier, tels les cours postsecondaires agricoles et les écoles d'agriculture d'hiver, ne donnèrent finalement que des résultats décevants. Le pouvoir politique déclara pourtant plusieurs fois, qu'il voulait donner à tous les agriculteurs une formation professionnelle de base.

À notre avis, cette situation s'expliquait par l'état du développement culturel et social de l'agriculture dans les régions paysannes jusqu'au milieu du XX^e siècle. Les paysans demeuraient méfiants sur l'intérêt et la portée de l'enseignement agricole, et la survivance de nombreuses petites fermes de la misère, comme il en existait encore tant dans l'Ouest de la France au milieu du XX^e siècle, ne se prêtait pas non plus au développement d'un enseignement agricole de masse.

En 1975, vers la fin des Trente glorieuses de la nation et de la paysannerie, la situation était bien différente. Que s'était-il donc passé ?

La grande révolution paysanne (1945-1975)

Après la guerre, Braudel repéra « le grand chambardement dans les campagnes françaises », Mendras écrivit sur *La fin des paysans*², Gervais *Une France sans paysans*³. Gordon Wright, un universitaire américain en année sabbatique, publia l'un des ouvrages parmi les plus intéressants sur *La révolution rurale en France*⁴. Mais c'est un jeune paysan du Massif Central, Michel Debatisse, qui publia l'ouvrage le plus fondamental *La révolution silencieuse*⁵.

Tous ces écrits témoignaient d'un changement radical en cours. La grande révolution paysanne comporta

« trois révolutions dans la Révolution » : la révolution culturelle, la révolution technique, la révolution sociale. Je ne parlerai pas de la technique, fort bien connue de vous, et qui pour certains est à elle seule la révolution... Tel n'est pas mon avis. Je serai bref sur la révolution sociale, et je m'arrêterai plus longuement sur la révolution culturelle.

Déjà entre les deux guerres, la société paysanne avait commencé à être contestée par les paysans eux-mêmes. Mais c'est après la guerre de 1939-1945 que les jeunes paysans entreprirent, dans toutes les régions paysannes de France, une vigoureuse contestation de la société paysanne. Ils voulaient bien poursuivre l'activité agricole de leurs parents, mais à la condition de changer de vie. Cette contestation était stimulée par les grands changements socio-économiques qui s'opéraient alors dans la nation française et qui accroissaient les disparités entre villes et campagnes. D'autre part, il était alors très facile de trouver du travail hors de l'agriculture. Le premier paysan-ministre de l'histoire, le Breton Tanguy-Prigent, issu de la Résistance, ministre de l'Agriculture à la Libération, comprenait fort bien la situation et mit en œuvre un certain nombre de réformes telles celles du statut des baux ruraux et la création des « Foyers ruraux ». Il voulait promouvoir *l'émancipation des paysans*.

Les Foyers devaient être des centres d'évolution des mentalités agricoles, par une formation culturelle et technique, animés par les 1 200 instituteurs agricoles itinérants, qui assuraient alors des cours postsecondaires agricoles et organisaient avec les professeurs départementaux d'agriculture, les écoles d'hiver. Le premier congrès des Foyers ruraux eut lieu dans la salle d'honneur du ministère de l'Agriculture sous la présidence de Tanguy-Prigent.

Simultanément, dans l'après-guerre, un autre mouvement de jeunes paysans était en marche, lequel allait affirmer sa puissance, notamment dans les régions de tradition catholique comme l'Ouest de la France : la JAC (Jeunesse agricole chrétienne).

Ce mouvement, d'abord orienté vers la rechristianisation des campagnes et la lutte contre l'exode rural, allait prendre, sous la pression des jeunes paysans contestataires, une nouvelle orientation, marquée par la nécessité de moderniser l'agriculture et la vie rurale. Le mouvement proclamait aussi que l'émancipation des paysans devait être l'œuvre des paysans eux-mêmes. Les centres de la JAC devinrent le lieu de confrontation des idées et de formulation de règles d'action. Pour mener à bien la grande révolution en cours, on avait certes besoin d'hommes compétents, mais *on avait surtout besoin de militants*.

La formation populaire, fondée sur le « voir, juger, agir » fit alors merveille et démontra sa grande efficacité. Elle contribua à former la plupart des responsables professionnels régionaux et nationaux.

« L'éducation participative » fondée sur la *discussion de groupe*, connut alors un grand succès. Au temps du triomphe de la société paysanne, les paysans allaient de temps à autre entendre une conférence. Celle-ci terminée, ils posaient rarement des questions : ils n'aimaient pas s'exprimer en public. Il n'était pas non plus habituel qu'ils discutent en commun de leurs affaires. Tout cela allait changer.

Les discussions de groupe seront la base des méthodes de formation de la JAC, des Foyers ruraux, des centres de promotion du travail, des CETA, des centres de télé-promotion rurale dans l'Ouest de la France et ailleurs...

Au sein de la société paysanne, cette évolution des méthodes est bien plus importante qu'elle ne pourrait paraître à première vue. Elle conduit à une plus grande confiance en soi, elle permet un approfondissement par comparaison, elle développe une nouvelle solidarité fondée sur l'analyse en commun des faits et sur le choix des moyens à mettre en œuvre, elle relativise les principes d'action en fonction des structures, elle modifie les rapports entre les agriculteurs, les techniciens et les notables, bref, *elle renforce la démocratie*.

Par le jeu de toutes ces méthodes de formation populaire, les mentalités et les comportements changèrent. Le CETA devint la base de la société paysanne progressive. Pour la première fois dans l'histoire, les agri-

culteurs acceptèrent même de participer au paiement d'un ingénieur affecté au CETA pour les conseiller dans leurs décisions.

Dans cette même ligne de pensée, les Maisons familiales, fondées sur l'alternance, une collaboration active entre les éducateurs, les professionnels et les familles se développèrent.

Dans *La Révolution silencieuse*, Michel Debatisse dénonce les conditions désastreuses des régions paysannes et le sous-développement culturel qui les caractérise. Il est profondément persuadé que ce sont des militants, formés par l'éducation participative, qui changeront la condition paysanne.

Mais le destin des villages dépend de décisions souvent prises en dehors du village. Il faut donc que les jeunes s'organisent pour parvenir au pouvoir et qu'ils construisent une doctrine claire avec des objectifs précis.

M. Debatisse raconte par quelle stratégie, passant par les CDJA et le CNJA, les jeunes agriculteurs parvinrent au pouvoir professionnel. Le combat fut mené par la négociation, et parfois par la violence. Les agriculteurs disposaient maintenant d'une armée motorisée, faite de tracteurs, dont ils usèrent et parfois abusèrent.

En août 1961, Edgard Pisani, devenu ministre de l'Agriculture, écoute les jeunes paysans et fait triompher la plupart des thèses du CNJA par la loi complémentaire à la loi d'orientation agricole de juillet 1962. La révolution silencieuse est victorieuse.

M. Debatisse, acteur essentiel de cette révolution, devient secrétaire général de la FNSEA en 1968. La révolution culturelle avait fait son œuvre.

Trente ans plus tard, en 1975, la nouvelle société rurale était bien différente de l'ancienne. La Bretagne attardée, paysanne s'il en fut, réputée de peu d'avenir, devint l'une des régions parmi les plus dynamiques de France, et l'une des premières régions agricoles d'Europe. La révolution culturelle y joua un rôle décisif.

L'exode rural, à un taux inconnu dans le passé, augmenta la surface agricole utile (SAU) par actif agricole, et la productivité par hectare augmentant aussi,

il en résulta une croissance sans précédent de la productivité du travail agricole. Celle-là devait croître plus vite dans l'agriculture que dans l'industrie. Ces gains de productivité, s'ils ne profitèrent pas exclusivement à l'agriculture, permirent cependant d'augmenter les disponibilités monétaires, de moderniser les exploitations et les habitations, en d'autres termes *d'acheter le progrès économique et le progrès social*. Les conditions de travail et de vie changèrent. En Bretagne, la pièce unique au sol de terre battue où logeait toute la famille disparut, remplacée par de coquettes maisons. Les mentalités évoluèrent.

Le développement culturel et social du monde rural changea radicalement son attitude vis-à-vis de l'enseignement et de la formation professionnelle agricole. Certes, l'enseignement agricole est facteur du développement agricole et social, mais il en est aussi le reflet dans une certaine mesure. Développement agricole et développement de l'enseignement agricole vont de pair. Alors que s'esquissait la notion de parité, celle de « parité éducative » faisait son chemin. La revue *Paysans*, porte-parole des jeunes agriculteurs, écrivait qu'il était urgent de donner « [...] à tous les paysans la possibilité d'accéder à tout âge à une connaissance approfondie de leur métier et à une connaissance des hommes et de la société qui leur permettent de participer activement et de s'intégrer réellement à cette civilisation humaine que tous les travailleurs veulent construire ».

La loi du 2 août 1960

C'est dans ce contexte général de l'après-guerre qu'il faut se situer, si l'on veut comprendre la signification et la portée de la loi du 2 août 1960. Elle allait dans le sens de la révolution culturelle en cours. Maurice Rossin, alors DGER, en assumait la préparation. Il s'agissait de construire un enseignement plus efficace et plus démocratique, comme en avaient rêvé les inspirateurs de la loi de 1848. Mais ceux-ci étaient en avance sur l'histoire et sur le développement culturel des paysans, alors qu'en 1960 le moment était venu de faire du rêve une réalité.

Les nouvelles aspirations des jeunes sont claires : un

enseignement général et professionnel, culturel et technique. D'autre part, les plus clairvoyants dénoncent le ghetto éducatif que constituait alors l'enseignement agricole au sein du système d'Éducation nationale, et les disparités dont souffre l'enseignement agricole.

Il ne faut pas perdre de vue que les décisions politiques concernant l'enseignement agricole avaient toujours souffert d'une grave contradiction. On en était venu à l'idée qu'il fallait instruire les paysans, mais d'un autre côté, on craignait que cet enseignement ne devienne facteur d'exode rural. Dans ces conditions, il fallait créer un enseignement spécifique pour les fils de paysans. C'est la loi du 2 août 1960 qui mit fin au ghetto éducatif.

Cette situation n'était pas particulière à l'enseignement agricole, elle fut longtemps celle de l'enseignement primaire supérieur et était encore celle de l'enseignement technique et professionnel dans l'après-guerre. Il n'existait aucune équivalence entre les diplômes délivrés respectivement par chacune des trois formes d'enseignement, et donc aucune passerelle entre elles. Or, les jeunes s'engageant sur les voies du primaire supérieur et du technique étaient essentiellement des *enfants du peuple*, ce qui contribuait à expliquer le faible pourcentage d'enfants de paysans et d'ouvriers à l'université. L'enseignement apparaissait ainsi marqué par les séquelles d'un enseignement de classe.

Clairement, l'enseignement agricole reflétait la survie de la société paysanne, alors que le monde rural était en mutation sous les effets de la révolution culturelle. Le moment était venu d'adapter les institutions éducatives au monde agricole en devenir.

Je n'analyserai pas ici dans le détail la loi du 2 août 1960, mais ayant été l'un des acteurs de la réforme (je fus nommé rapporteur général du groupe de travail institué par Maurice Rossin), je me permettrai d'insister sur quelques points qui marquent d'importants changements.

Le projet mettait fin à toutes les formes de ségrégation éducative en posant le principe d'équivalence, à grade égal, entre les diplômes délivrés par l'Éducation natio-

nale et ceux délivrés par l'enseignement agricole, ouvrait aux femmes toutes les formations qu'elles pouvaient souhaiter par la généralisation de la mixité, et enfin facilitait l'accès à l'enseignement supérieur par l'instauration d'un baccalauréat spécifique. Le projet insistait pour que les orientations et réorientations scolaires demeurent possibles pendant toute la durée de la scolarité.

Le projet proposait qu'à la dénomination traditionnelle « d'écoles d'agriculture », on préférât celle de « collèges » et de « lycées agricoles ». Ces dénominations suscitèrent de grandes réserves : certains y virent une atteinte à la hiérarchie traditionnelle des institutions d'éducation, souvent liées à des hiérarchies sociales... Et bien oui ! Les fils de paysans se destinant à l'activité agricole devaient pouvoir, eux aussi, fréquenter des collèges et des lycées !

Le projet distinguait trois degrés d'enseignement et, dans ce cadre, la formation des agriculteurs, des techniciens et des agronomes dont la nation avait besoin. Il proposait que le diplôme d'ingénieur agronome puisse être attribué par tous les établissements supérieurs d'enseignement agricole, comme cela était de règle en Europe, et que les écoles nationales d'agriculture s'appellent à l'avenir « écoles nationales supérieures agronomiques ».

Enfin, le projet portait une attention toute particulière au développement culturel. Selon les textes, l'enseignement agricole devait, par une association intime des formations générales et professionnelles, permettre à ses élèves d'atteindre un niveau de culture générale comparable à celui des autres catégories socioprofessionnelles, par des voies qui lui étaient propres... Les sciences naturelles, bases de la formation agricole, et la pratique agricole sont particulièrement aptes à combiner culture scientifique et culture acquise par le travail, sous forme de « savoir-faire ».

Ces dispositions s'appliquaient à l'enseignement privé dont les établissements pouvaient être reconnus et subventionnés, et dont les effectifs d'élèves étaient plus importants que ceux de l'enseignement public. La quasi-totalité des propositions du groupe de travail fut retenue dans la loi du 2 août 1960 et dans son décret d'application du 21 juin 1961.

Les débats sur le projet de loi devant les différentes commissions de l'Assemblée nationale ou le discours des porte-parole des partis politiques allèrent plutôt dans le sens d'une approbation, mais existaient cependant d'importantes nuances.

Les rapporteurs étaient unanimes pour constater le retard de la France dans le domaine de l'enseignement agricole et sur la nécessité de sortir de cette situation. On peut cependant retrouver quelques relents caractéristiques des discours de la société paysanne, tel cet extrait de l'intervention d'un député « Il y a une civilisation paysanne qui se suce avec le lait... plus qu'elle ne s'apprend ».

On mesure aussi la difficulté financière et pédagogique du projet. L'enseignement technique agricole est plus difficile que l'enseignement technique industriel : il est plus facile de faire un ajusteur ou un tourneur que de faire un agriculteur.

Les débats tournent inévitablement autour de la laïcité. La droite, alors majoritaire à l'Assemblée, se réjouit plutôt que l'enseignement agricole demeure sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, la gauche est réservée et manifeste son opposition aux dispositions de reconnaissance des établissements privés et de leur financement. L'affrontement idéologique est classique, il n'affectera pas cependant le vote de la loi du 2 août 1960.

La loi votée et les dispositions réglementaires adoptées par son décret d'application, la voie est libre pour le développement de l'enseignement agricole. C'est alors que sous l'impulsion d'Edgard Pisani, nommé ministre de l'Agriculture le 4 juillet 1962 et de son DGER, Jean-Michel Soupault, l'enseignement agricole devait connaître son développement historique.

La loi de programmation du 4 juillet 1962 permettra, dans la dizaine d'années qui suivra, de doter la France d'un lycée agricole par département et de un ou plusieurs collèges. Le ministre Pisani, s'exprimant à l'Assemblée nationale le 4 juillet 1962, déclarait « au terme de l'effort envisagé, nous compterons au total autant de professeurs que nous avons aujourd'hui d'élèves ».

Avec le développement de l'enseignement agricole se posa le problème de la formation des professeurs et de la création d'un établissement adapté à cette fonction. Le site de Dijon avait été choisi par Maurice Rossin, mais il restait à définir la nature de cet établissement. Je fus chargé par le ministre Pisani, sous l'autorité du DGER, de faire des propositions concernant l'établissement dijonnais. Sans entrer ici dans les détails, permettez-moi de dire que trois projets furent envisagés : celui d'une école normale supérieure de l'enseignement agricole, d'une école nationale supérieure agronomique à fonction spécifique, et enfin un projet prestigieux lié à la fusion des grands corps dépendant du ministère de l'Agriculture, tout en maintenant respectivement la spécialisation agronomique, forestière, du Génie rural. C'est finalement le projet d'une École d'agronomie à fonction spécifique qui fut adopté, mais je suis en mesure d'affirmer, ayant été chargé de sa mise en œuvre, que c'est sur la base du projet prestigieux que les terrains furent achetés et l'école construite. Qu'il me soit encore permis de mentionner une spécificité de l'enseignement agricole qui se développa dans les années soixante, la création d'un corps d'enseignants dans le domaine socioculturel. Cette création fut décidée en 1964 par le ministre Pisani. Ces nouveaux enseignants et animateurs devaient assumer une double mission : élargir la formation culturelle des élèves de l'enseignement agricole et contribuer à l'animation du milieu rural, en relation avec les associations allant dans ce sens. La première promotion de professeurs d'éducation socioculturelle sortit en 1964. Je m'en tiendrai là de mes commentaires, pour rester dans le cadre de la période 1945-1985. Je mentionnerai toutefois la « Directive » du 21 mai 1980 du ministre

Pierre Méhaignerie, qui tentait d'instituer un système d'éducation permanente et d'organiser « la filière du progrès » que j'eus l'honneur de rédiger. Il est évidemment fondamental de parler de la loi de 1984, mais d'autres, en particulier Michel Gervais, le feront mieux que je ne saurais le faire.

Au cours de ces dernières années, l'enseignement agricole a étendu son champ d'action, perfectionné ses méthodes, élargi son recrutement et ses débouchés... Mais la loi historique de création d'un enseignement agricole moderne, répondant aux aspirations d'une société en rupture avec son passé, est incontestablement la loi du 2 août 1960.

Louis Malassis
Académie d'agriculture de France

Notes

1. MALASSIS Louis, *La longue marche des paysans français*, Paris : Fayard, 2001, 400 p.
2. MENDRAS Henri, *La fin des paysans*, Actes Sud, coll. Babel, 1991.
3. GERVAIS Michel, SERVOLIN Claude et WEILL Jean, *Une France sans paysans*, Paris : Seuil, coll. « Sociétés », 1965, 128 p.
4. WRIGHT Gordon, *La révolution rurale en France*, Paris : Ed. de l'épi, 1967.
5. DEBATISSE Michel, *La révolution silencieuse*, Paris : Calmann-Lévy, 1963.
6. *Journal officiel des débats, Assemblée nationale*, séance du 31 mai 1970, p. 1 070.
7. *Id.* p. 2 183.

La politique de progrès agricole 1945-1985

La politique de vulgarisation-développement

Raymond Mérillon

La diffusion du progrès agricole pendant cette période s'est faite par deux voies complémentaires : d'une part l'enseignement, d'autre part la vulgarisation-développement ; mais, au début de la période essentiellement par la vulgarisation.

La présente communication a essentiellement pour objet de retracer schématiquement l'histoire de la vulgarisation-développement en insistant sur les principaux événements qui ont marqué son évolution.

1945-1952 : Reconstruction et modernisation

La priorité des gouvernements qui se sont succédé pendant ces années était évidemment la reconstruction du pays qui venait de connaître six années de guerre dont quatre années d'occupation allemande. La priorité des priorités était de nourrir une population qui avait subi des privations quantitatives et qualitatives de nourriture de base. L'agriculture était donc un secteur stratégique au même titre que l'énergie et les transports. Elle devait participer pleinement à la reconstruction du pays, mais en même temps se moderniser, c'est-à-dire augmenter à la fois production et productivité. Les grands axes de cette modernisation avaient été

amorcés dans les grandes plaines du Nord de la Loire dans les années 1930-1940 ; les progrès apportés par les nouvelles variétés de toutes espèces, la fertilisation, la motorisation et la mécanisation étaient connus ; mais il s'agissait de les généraliser, donc de diffuser les résultats obtenus par la recherche française et aussi américaine.

Nos alliés américains, dans des buts à la fois humanitaires et économiques, étaient parfaitement conscients de la nécessité de venir en aide aux pays européens dévastés, d'où la mise en œuvre du plan Marshall qui consistait à apporter de la nourriture, essentiellement des céréales, que les gouvernements vendaient et dont ils conservaient l'argent de ces ventes afin d'effectuer des investissements de base achetés en particulier aux USA.

Pour assurer la cohérence de cette opération, Jean Monnet établit le plan qui porte son nom en réunissant en permanence les représentants des acteurs économiques, sociaux, éducatifs et conseillant les politiques sur les priorités dans les investissements. Enfin un Commissariat à la productivité, créé en même temps,

se chargeait, en particulier en agriculture, des aides méthodologiques pour assurer au mieux l'augmentation de la productivité du travail comme du capital.

Sur le plan agricole, la création de l'Institut national de la recherche agronomique (INRA) donne une priorité à la recherche, et un effort particulier est fait en faveur de la formation des cadres supérieurs par l'extension à trois ans de la durée de formation des ingénieurs agronomes (INA et ENSA), et l'École nationale supérieure des Sciences agronomiques appliquées (ENSSAA) est créée pour former les ingénieurs des services agricoles destinés à servir dans les directions départementales chargées de la diffusion du progrès tant par l'enseignement agricole que par la vulgarisation.

Quant à la profession, de nouvelles organisations syndicales voient le jour, succédant à la Corporation paysanne dissoute à la Libération, la Confédération générale de l'Agriculture essayant de réunir tous les organismes syndicaux et économiques. Les Chambres d'agriculture, établissements consulaires du secteur agricole, sont rétablies après leur suppression par le gouvernement de Vichy. Les recettes de leur budget, provenant d'une taxe additionnelle à l'impôt foncier, leur apportent une ressource importante pour la diffusion du progrès agricole.

La vulgarisation

Parmi les moyens d'augmenter la production et la productivité, est prioritaire la diffusion auprès d'un maximum d'agriculteurs des techniques déjà connues, expérimentées et dont les résultats économiques sont certains.

Il s'agit donc d'organiser une « vulgarisation de masse » dont la responsabilité revient à l'État, par le ministère de l'Agriculture et ses services départementaux, les directions des services agricoles (DSA), les trois autres services extérieurs agissant chacun dans un cadre bien déterminé : Génie rural (adductions d'eau, remembrement, électrification, drainage, constructions de bâtiments de stockage, laiteries coopératives, etc.); services vétérinaires chargés de la surveillance sanitaire

de animaux (avec une priorité pour l'éradication de la tuberculose bovine); Eaux et Forêts dans leur domaine traditionnel de gestion des forêts domaniales et communales.

Les DSA, débarrassés progressivement de la gestion de la pénurie de moyens de production, ne disposent pas d'un personnel d'ingénieurs en nombre suffisant pour assumer cette tâche de vulgarisation et trouvent des relais dans les représentants des grandes firmes d'engrais, de semences, de produits phytosanitaires, et surtout chez les instituteurs et institutrices agricoles chargés de l'enseignement postsecondaire agricole et ménager agricole. Ces personnels de l'Éducation nationale, formés spécialement par les ingénieurs des services agricoles (ISA), qui doivent donner des cours dans les écoles normales, sont mis à la disposition du DSA, en particulier pendant les périodes de printemps et d'été où les cours sont suspendus, les parents arguant de leur besoin de la main-d'œuvre de leurs enfants pendant les gros travaux. C'est sur ces instituteurs que repose la mise en place du dispositif de champs de démonstration (variétés, fertilisation de céréales et fourrages principalement.)

La vulgarisation ménagère agricole porte sur les petits élevages et la laiterie; des monitrices spécialisées de la Mutualité sociale agricole viennent compléter le dispositif.

Les directions des services agricoles disposent de crédits spéciaux permettant l'achat de semences, d'engrais, etc., remis aux agriculteurs volontaires pour mettre en place les démonstrations.

Les moyens utilisés sont simples. Outre les démonstrations au champ, des conférences techniques sont organisées le soir, les dimanches parfois, avec projection de films de la cinémathèque du ministère, lors d'assemblées générales de coopératives ou des caisses locales de Crédit agricole. Des tracts, brochures rassemblant les résultats comparatifs des champs de démonstration, sont élaborés chaque année et la presse régionale comme la presse agricole ouvrent facilement leurs colonnes aux DSA; enfin, pour l'élevage, sont organisés des concours, en particulier lors des comices agricoles encore très vivants à cette époque.

Les priorités

La diffusion de nouvelles variétés de céréales et de fourrages, leur fertilisation, sont la base de la vulgarisation dans les régions de polyculture élevage ; mais l'impact sur l'élevage, en particulier laitier, est peu spectaculaire car les conseils en alimentation sont plus difficiles à diffuser ; c'est donc sur la sélection que repose la vulgarisation, après l'éradication de la tuberculose avec l'aide à l'achat de bêtes sélectionnées et, comme objectif, la mise en place de l'insémination artificielle ; seuls les éleveurs les plus avertis pratiquent le contrôle laitier.

Y a-t-il 10 % d'agriculteurs touchés par cette vulgarisation « en tache d'huile » ? Elle touche essentiellement les plus jeunes et des exploitants déjà avertis.

La liaison enseignement-vulgarisation est totale pendant cette période, le DSA ayant la tutelle des cours postsecondaires, des établissements d'enseignement public (écoles d'hiver, écoles ménagères, écoles pratiques, écoles régionales) où les ingénieurs de la DSA sont dans l'obligation de donner des cours.

Dans les zones où l'enseignement agricole privé est très important, les écoles d'agriculture mènent une action de vulgarisation efficace.

Ces missions très prenantes mais très valorisantes font du DSA un informateur privilégié du ministère (rapport mensuel) et du préfet.

Prémices de la vulgarisation de groupe

Quelques agriculteurs, en particulier des régions du Nord et du Bassin parisien, se sont réunis en petits groupes de voisins, pour mettre en commun leurs résultats techniques puis économiques, et discuter des expérimentations à mettre en place parfois en partenariat avec des chercheurs de l'INRA. Les premiers Centres d'études techniques agricoles (CETA) se créent, engageant des conseillers souvent de niveau ingénieur, la vulgarisation de masse des DSA leur paraissant insuffisante compte tenu du niveau de production et de productivité déjà acquis.

Le DSA est parfois convié aux réunions, mais la responsabilité du fonctionnement et des programmes est le fait des membres du groupe.

La période 1952-1959

L'augmentation de la production et de la productivité est évidente (excédents de la production de blé sur les besoins nationaux en 1952-1953). Mais la diffusion des connaissances est limitée aux techniques dont la réussite économique ne fait aucun doute, compte tenu du niveau de départ des rendements. La grande masse des exploitants fait donc très peu appel aux calculs économiques.

Mais la motorisation et la mécanisation sont les objectifs essentiels, en particulier chez les jeunes ; il y a donc nécessité d'investissements lourds que l'augmentation de la productivité ne peut assurer : le recours à l'emprunt est nécessaire, provoquant parfois des conflits de génération.

Les méthodes de vulgarisation doivent évoluer.

La vulgarisation de masse subsiste et même s'intensifie : renforcement du personnel des DSA – création du corps des ingénieurs de travaux agricoles (ITA) –, engagement de conseillers agricoles généralement diplômés d'écoles régionales d'agriculture, conseillers dont certains sont rémunérés par les chambres d'agriculture.

Des ingénieurs des services agricoles sont spécialisés, en particulier dans les domaines de l'élevage, de la viticulture, de l'horticulture ; mais les choix de motorisation et de mécanisation restent du domaine très prépondérant des concessionnaires des grands constructeurs américains, puis européens.

L'insuffisance de la vulgarisation de masse conduite au niveau du chef-lieu du département apparaît ; pour pallier cette insuffisance, trois axes sont privilégiés :

1 - *Une vulgarisation de proximité* par la création des Foyers de progrès agricole sous la responsabilité d'un ITA, aidé parfois par un conseiller et par les instituteurs agricoles exerçant dans la zone concernée ; cette zone comprend un à deux cantons, souvent éloignés du chef-lieu du département et l'ITA s'appuie sur des

agriculteurs dynamiques, en particulier des jeunes du Cercle cantonal des jeunes agriculteurs. Des constructions de bâtiments ou des rénovations financées par l'État et les conseils généraux sont entreprises.

2 - *Une vulgarisation prenant en compte l'ensemble de l'exploitation*, son système de production, ses problèmes économiques et sociaux.

C'est la création des villages et zones témoins dont les adhérents volontaires, regroupés en association loi 1901, disposent d'un conseiller pris en charge par la chambre d'agriculture et le conseil général et reçoivent des aides financières de l'État (subvention et prêts à taux réduits du Crédit Agricole).

Les études préalables à leur constitution ont permis de réaliser une bonne photographie de départ des situations démographiques, économiques, techniques, sociales et culturelles de chaque zone qui recouvre deux à trois communes où sont installés des agriculteurs dynamiques, responsables syndicaux ou coopératifs.

Compte tenu de cette photographie, le technicien, avec les ingénieurs de la DSA, propose des plans de modernisation individuels et collectifs. On estime que les résultats serviront de « modèles » dans les communes voisines, ce qui se vérifie très souvent. Mais leur réussite dépend essentiellement du degré d'implication de toutes les organisations agricoles.

Cette action qui a duré une dizaine d'années a permis de valoriser de petites régions à fertilité réduite. Mais la principale critique qui en a été faite était le départ de nombreux exploitants âgés ou disposant de surfaces réduites récupérées par les adhérents les plus jeunes ou les plus dynamiques, d'où l'accusation de favoriser l'exode agricole, puis rural, lancée par certains politiques surtout au Sud de la Loire.

3 - *La vulgarisation de groupe*. La création des CETA s'accélère, non seulement dans les régions les plus riches, mais aussi dans des zones de polyculture élevage, moins rapidement toutefois dans les régions d'élevage à viande ou de viticulture courante.

Rapidement ces CETA prennent leur indépendance, tant vis-à-vis de la DSA que des chambres d'agricul-

ture ; ils se regroupent en fédérations régionales et nationale et font appel de plus en plus aux chercheurs de l'INRA, qui constitue alors un service d'application de la recherche (SARV), court-circuitant les ISA et les techniciens des chambres ; d'où l'accusation d'élitisme formulée par la masse des agriculteurs.

La recherche de l'autonomie vis-à-vis de l'État

Surtout en fin de période se développe, à partir des idées de la JAC, une recherche d'autonomie de décision et d'action dans le domaine de la diffusion des connaissances. Le DSA, fonctionnaire de l'État, est soupçonné, puis accusé, de favoriser certaines spéculations et d'en négliger d'autres en finançant des programmes de vulgarisation conformes aux orientations de la politique agricole des gouvernements successifs. Les jeunes du CNJA réclament la constitution de groupements de vulgarisation autonomes réunissant dans un canton de cinquante à soixante-dix agriculteurs volontaires, versant une cotisation modique permettant d'obtenir l'aide de la chambre d'agriculture par la mise à disposition d'un conseiller polyvalent exclusivement dirigé par le conseil d'administration du groupement.

Suivant les régions et l'aura du DSA, ces groupements de vulgarisation agricole (GVA), se sont constitués avec le DSA, mais le plus souvent sous l'égide exclusive de la chambre.

C'est la mise en cause de la prééminence du DSA, donc du ministère de l'Agriculture, dans le domaine privilégié de la diffusion des connaissances.

Par ailleurs, cette revendication d'autonomie se manifeste dans tous les domaines du secteur agricole : en particulier les jeunes revendiquent des responsabilités dans toutes les organisations agricoles (coopératives, Crédit agricole, syndicats, chambres) et s'opposent parfois à des anciens et des notables, ce qui entraîne des combats idéologiques et de terrain¹.

Le statut de la vulgarisation

La Cinquième République voit le jour en 1958. Le gouvernement, présidé par Michel Debré, déclare

prioritaire la modernisation de l'agriculture ; il se tient en liaison permanente avec le CNJA présidé par Michel Debatisse pour préparer les lois d'orientation agricole. Il y a instauration d'une politique des structures pour gérer la diminution du nombre des exploitants, en favorisant et aidant ceux qui restent et sont décidés à se moderniser en investissant.

En 1959, avant le vote des lois d'orientation, la Profession obtient du gouvernement un statut de la vulgarisation qui lui donne une responsabilité prédominante. Il faut noter que, compte tenu des grandes idées qui inspireront ces lois, l'administration centrale du ministère est assez satisfaite de se décharger de la vulgarisation, évaluant à l'avance le travail important qui résultera pour ses fonctionnaires tant de l'application des lois que de la mise en œuvre de la Politique agricole commune.

Le statut de 1959 définit la vulgarisation comme la « diffusion des connaissances techniques, économiques et sociales nécessaires à l'agriculture ».

Les acteurs en sont les syndicats, les chambres d'agriculture, les organisations professionnelles économiques, les collectivités locales et... l'Administration ; les DSA ont essentiellement, sous la tutelle du Préfet, des missions de coordination et de contrôle.

Le décret est très mal accueilli par les DSA qui, depuis 1945 et même depuis leur création en 1912, avaient comme mission essentielle la diffusion directe des connaissances et l'enseignement, mission qu'ils avaient accomplies avec enthousiasme et dévouement.

Ils ne discernent pas – mais l'administration centrale les y a-t-elle préparés ? – les rôles que le ministère veut leur faire jouer dans l'application de la nouvelle politique agricole. Il y a donc parfois des conflits entre des DSA et des chambres d'agriculture dirigées par une nouvelle génération d'exploitants.

Au stade national est mis en place un Conseil national de la vulgarisation du progrès agricole (CNVPA), présidé par le ministre, conseil gérant un Fonds national (FNVPA), et dans les départements un conseil départemental présidé par le préfet assisté du DSA.

Il faut souligner que les idéologues de la profession vont jusqu'à vouloir séparer nettement l'enseignement de la vulgarisation (deux métiers distincts!), distinction très

mal accueillie par les ISA, ITA et instituteurs agricoles, et même par certains dirigeants de l'enseignement privé.

Les conséquences du décret sur la vulgarisation

– Création de nombreux GVA (2 150 en 1966) et aussi, surtout dans le Sud de la France, de Centres d'information et de vulgarisation agricoles et ménagers (CIVAM), devenus aujourd'hui « Centres d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural », à l'initiative d'instituteurs agricoles ;

– L'officialisation du métier de conseiller agricole avec formation spécifique sous la responsabilité directe de l'APCA (centre de Trie Château) ;

– Création de conseillers spécialisés ;

– Création de centres de gestion ;

– Création et développement de centres et instituts techniques liés aux syndicats spécialisés de la FNSEA, (céréales-fourrages ; oléagineux ; viticulture ; élevages, etc.), chargés de la recherche de références et de leur diffusion en coordination avec l'INRA, qui cherche à se dégager de la diffusion des résultats assurée par sa Section d'application de la recherche à la vulgarisation (SARV) pour se recentrer sur des recherches plus fondamentales.

Mais il faut insister sur la volonté de la FNSEA d'assurer la coordination de l'ensemble en asseyant son pouvoir par la Fédération nationale des groupes d'étude et de développement agricole (FNGEDA) qui devient une section de la FNSEA.

Le financement, assuré en grande partie par le Fonds national, est insuffisant compte tenu de la faiblesse des cotisations ; d'où une recherche de subventions auprès des collectivités locales, les organismes économiques agricoles, l'ensemble étant regroupé dans les chambres départementales d'agriculture, seul établissement public habilité à gérer des fonds publics issus de taxes sur les produits agricoles. Ceci conduit à une certaine rivalité avec le syndicalisme.

Mais assez rapidement se font jour des évolutions battant en brèche l'autonomie de vulgarisation vis-à-vis de l'orientation des productions. Suite aux lois de 1960-1962 créant des groupements de producteurs

pour réguler les productions en fonction des marchés, ceux-ci organisent des encadrements techniques et économiques des adhérents; d'où des conflits entre techniciens des chambres et ceux des organismes économiques.

1965 : La réorganisation des services extérieurs du ministère de l'Agriculture

La décroissance de l'influence des DSA est continue. Pour faire appliquer la nouvelle politique agricole, Edgard Pisani réunit sous l'autorité d'un directeur départemental de l'Agriculture et de la Forêt (DDAF), l'ensemble des services extérieurs du ministère.

Il en résulte aussi la création de deux corps de fonctionnaires, cadres supérieurs du ministère :

- le corps des ingénieurs du Génie rural, des Eaux et des Forêts (IGREF), constitué de tous les ingénieurs du Génie rural, de tous les ingénieurs des Eaux et Forêts et d'une partie des ingénieurs des services agricoles ;

- le corps des ingénieurs d'agronomie recueillant l'ensemble des ingénieurs des services agricoles non intégrés dans le corps du GREF. Ce corps a essentiellement des missions de formation, avec accessoirement la diffusion du progrès au travers d'études et d'expérimentations en collaboration avec la Profession par l'intermédiaire des exploitations annexes des établissements d'enseignement public. Ceux-ci réclament d'ailleurs de nombreux ingénieurs formateurs suite aux créations d'établissements prévues par la loi de 1960.

1966 : Décret sur le développement agricole

La vulgarisation est remplacée par le « développement ». Celui-ci englobe la diffusion des connaissances relatives à tous les facteurs de production – techniques, économiques (internes et externes à l'exploitation), sociaux –, mais reste encore strictement agricole et non rural malgré les demandes de certains sociologues. La profession devient seule responsable de la diffusion des connaissances, mais « avec le concours de l'administration », en l'occurrence les services régionaux

d'agronomie ; ce concours se limite à des missions de coordination et de contrôle dont l'efficacité dépend des relations humaines entre l'ingénieur général d'agronomie, responsable régional (qui délègue souvent ses pouvoirs au directeur du lycée départemental), le président et le directeur de la chambre.

Organisation du développement

Il fallait répondre aux critiques de l'application du décret de 1959 : manque de coordination des programmes et de contrôles administratifs et financiers.

- Au stade départemental, il est créé :

- un comité départemental du développement agricole (CDDA), présidé par le préfet assisté de l'ingénieur général d'agronomie responsable de la Région, composé essentiellement de professionnels (majoritairement de la chambre et de la FDSEA) et de représentants de la coopération, du crédit et de la mutualité agricole.

Le CDDA doit établir un programme annuel de développement agricole tenant des programmes des différents organismes locaux de développement.

- un service d'utilité agricole départemental (SUAD) de la chambre d'agriculture qui finance les organismes de base (GVA - CETA - centre de gestion, etc.) en mettant en particulier à leur disposition un conseiller agricole polyvalent et des conseillers spécialisés.

Dans les faits, le SUAD va prendre rapidement le pouvoir effectif et après quelques années, le préfet renonce à réunir le CDDA ou bien le réunit pour la forme.

- Au stade local, les Foyers de progrès sont supprimés car le développement n'est plus dans leurs missions. La plupart sont transformés en centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA), ou en centres de formation pour jeunes (CFPAJ), dont les personnels doivent se consacrer à l'enseignement. On s'apercevra rapidement que les rapports entre les conseillers des GVA et les ITA et conseillers du CFPPA sont généralement bons et efficaces, chacun ignorant les conflits du stade départemental.

- Au plan national, il est créé l'Association nationale

pour le développement agricole (ANDA), association loi 1901, dont le conseil d'administration est composé par moitié de représentants de la Profession et l'autre moitié de représentants de l'État – essentiellement Agriculture (une aberration juridique pour le Conseil d'État!) – avec un contrôleur d'État (Finances) et un Commissaire du gouvernement (Agriculture). La présidence est assuré par un professionnel.

L'ANDA gère un Fonds national de développement agricole alimenté essentiellement par des taxes parafiscales, en majorité sur les céréales, puis progressivement sur d'autres productions.

Enfin, l'ANDA qui répartit les fonds entre les divers organismes départementaux et nationaux de développement est aussi « le conseil des pouvoirs publics sur la politique de développement ».

La loi sur l'élevage

Pour coordonner la politique de l'élevage dont les progrès sont plus lents que pour les productions végétales, est votée une loi spéciale créant des établissements départementaux de l'élevage (EDE), ayant à la fois des missions de gestion, d'identification des animaux, de contrôle, en particulier des centres d'insémination, mais aussi de diffusion du progrès.

Selon les départements, les EDE sont soit des établissements autonome (faisant preuve d'indépendance vis-à-vis des autres organisations), soit deviennent un service d'utilité agricole (SUA) de la chambre d'agriculture.

Les évolutions de l'agriculture

L'intensification des productions croît rapidement (fertilisation-désherbage, traitements phytosanitaires), des aménagements fonciers se développent (remembrement, drainage, irrigation), de nouvelles spéculations apparaissent (maïs, tournesol, élevages hors sol) et le vignoble se reconvertit. Les exploitations se spécialisent et certaines spéculations se délocalisent et se concentrent dans certaines régions (élevages dans l'Ouest).

La recherche de la productivité maximum entraîne des excédents de productions et les organismes économiques professionnels réclament plus de responsa-

bilité dans l'élaboration des programmes de développement. L'orientation des productions revient à l'ordre du jour.

Le plan Mansholt

Ce plan élaboré par le président de la Commission de Bruxelles, très mal compris donc très mal accueilli lors de sa diffusion, a pour but, à terme, d'anticiper l'exode agricole massif prévisible en préparant des aides spécifiques dans le cadre d'une politique de structures, d'installation de jeunes agriculteurs et de plans de développement d'exploitations viables.²

On se rend compte alors de la complexité du métier d'agriculteur et de la nécessité d'une priorité de la formation préalable et/ou accompagnant la diffusion des connaissances.

La France, en retard en ce domaine, crée le Centre national d'amélioration des structures des exploitations agricoles (CNASEA), avec des relais départementaux (ADASEA) chargés de préparer l'amélioration des structures, mais également d'aider financièrement les actions de formation.

La Profession gère un Fonds national d'assurance-formation des exploitants agricoles (FAFEA), et pour les salariés est fondé le FAFSEA. Deux cents heures de formation deviennent obligatoires pour recevoir les aides à l'installation.

Les CFPPA, cogérés par l'État et la Profession, voient leurs programmes de formation se multiplier pour assurer des rattrapages de formation initiale et les formations permanentes.

1972 : Les réformes

Les ministères de l'Agriculture et des Finances, soucieux de connaître l'efficacité des dépenses du développement agricole, commandent un rapport à la Cour des comptes. Les principales critiques de celle-ci portent sur :

- la multiplication non maîtrisée des organismes financés,
- le manque de coordination et de contrôles,
- des programmes annuels trop vagues,

mais le rapport ne remet toutefois pas en cause le travail de terrain effectué par les conseillers agricoles.

À la suite de ce rapport, l'administration et la profession décident de faire un examen critique de l'application du décret de 1966. Parmi toutes les décisions arrêtées, deux sont à souligner :

- on financera des actions précises et non des organismes,
- on établira des plans pluriannuels de développement conventionnés entre l'ANDA et les SUAD et ceux-ci feront de même avec les organismes départementaux et locaux.

1976

L'application de ces décisions est lente ; la situation financière de l'ANDA s'aggrave en raison de la crise pétrolière et de la mauvaise récolte céréalière de 1976. Un plan de redressement de cinq ans est adopté et des taxes sur d'autres productions sont décidées.

Le rapport « Horizon 80 »

De nouvelles réunions « Administration-Profession » sont programmées. Les propositions qui en découlent peuvent se résumer comme suit :

- Le conseil technique serait l'affaire des organismes d'amont et d'aval de l'exploitation ; l'orientation des productions devient prioritaire.
- Le conseil de gestion et de synthèse serait du ressort des conseillers du SUAD et du centre de gestion.
- Le syndicalisme se verrait confier la sensibilisation, l'information, l'animation et la coordination.³

Mais la FNSEA veut rapidement renforcer son pouvoir sur l'ensemble en fusionnant FNCETA et FNGVA au sein de la FNGEDA.

Ces propositions sont fort mal reçues par les chambres et les conseillers agricoles ; elles ne seront pas appliquées.

Le rapport Pélissier

En raison des désaccords que ces propositions entraînent, le ministre de l'Agriculture prend l'initiative de

demander un audit à une personnalité indépendante, Jacques Pélissier, ingénieur agronome, mais aussi ancien préfet et président de la SNCF.

L'Assemblée permanente des chambres d'agriculture est présente, mais en tant qu'observateur ; les auditions se succèdent, celles de responsables de l'Administration ainsi que de la Profession ; le rapport définitif, en plus des critiques déjà énoncées préalablement, souligne :

- l'insuffisance de la formation des exploitants (les effets de la loi de 1960 commencent seulement à se manifester, mais uniquement chez les jeunes installés) ;
- l'insuffisance de la formation des conseillers compte tenu des progrès rapides de la recherche ;
- la perte de l'expertise agronomique des ingénieurs du ministère de plus en plus absorbés par des tâches administratives et de contrôle ;
- le manque de liaisons INRA-instituts techniques qui entraîne un manque de références fiables tant techniques qu'économiques.⁴

Il est recommandé de créer une commission développement au sein du conseil supérieur d'orientation agricole.

La directive sur la filière du progrès agricole

Dans le même temps, la conférence agricole annuelle de 1979, qui est le symbole de la cogestion gouvernement-profession de la politique agricole, demande qu'une directive soit promulguée sur ce que le professeur Malassis (alors directeur général de l'enseignement et de la recherche) appellera « la filière du progrès ». Cette directive, signée par le ministre Pierre Méhaignerie, énonce les points suivants :

- Elle affirme la nécessité d'une liaison étroite entre formation, recherche, expérimentation et diffusion du progrès. L'autonomie de la diffusion des connaissances est rejetée.
- Elle met en place un Réseau national d'expérimentation et de développement (RNED), chargé de définir des références fiables par filières de productions et pour l'hydraulique.
- Elle crée une Conférence départementale de l'agriculture et du développement dont les compétences

s'étendent aux programmes d'investissements productifs (plans de développement et politique d'installation).

– Elle décide l'adaptation et la coordination des programmes de formations initiale et continue (itinéraires de formation pendant toute la vie professionnelle des exploitants), ainsi que pour les autres métiers rattachés à l'enseignement agricole.

– Elle affirme la nécessité de tenir compte dans l'élaboration des programmes de la diversité des situations.

– Enfin, elle veut mettre en place une méthodologie du développement et de l'enseignement axée sur l'analyse de la prise de décision des exploitants (issue des travaux INRA-SAD - ENSSAA - INRAP), avec une pédagogie pluridisciplinaire.

1982 : Les États généraux du développement

Après les changements politiques de 1981, Édith Cresson, nouveau ministre de l'Agriculture, décide de consulter l'ensemble des acteurs du développement sur les objectifs souhaités par eux. L'ensemble des problèmes de l'exploitation et de l'exploitant(e) sera posé. Quels modèles d'exploitations et d'exploitants ? Une énorme organisation de rencontres et de débats se met en place à tous les niveaux (local, départemental, régional, national). Les participations locales, départementales et régionales sont importantes et les propositions encourageantes ; elles émanent d'une nouvelle génération d'exploitants « moyens modernisés » ayant reçu une formation initiale minimum. Tous les thèmes et les contributions sont repris au stade national dans dix-sept commissions.

Mais les organisations nationales sont réticentes : les principales propositions auraient pour effet de redonner une influence prépondérante aux chambres d'agriculture. Mais celles-ci soupçonnent le ministre de vouloir diminuer leur influence et reprendre du pouvoir. La FNSEA boycotte alors la séance finale où les résolutions devaient être approuvées, d'autant que le ministre avait accepté de recevoir des syndicats agricoles minoritaires.

Les résultats sont donc très faibles au niveau national, mais très importants dans les mentalités locales. Les idées émises seront reprises plus tard en conservant d'ailleurs l'esprit de la directive sur la filière du progrès. Et sur le terrain, les exploitants et leurs conseillers vont travailler en s'inspirant des résolutions de ces états généraux.

Essai de conclusion

Si jusqu'en 1966, la vulgarisation, aux objectifs plus restreints que le développement, a accompagné l'agriculture dans son évolution, le développement « à la française » a connu des difficultés, liées d'ailleurs à la complexité des problèmes rencontrés.

Après 1966, les événements constatés pourraient justifier la réflexion sur « l'impossible réforme du développement ». La question mérite d'être posée compte tenu des enjeux multiples de la politique du développement : enjeux techniques, enjeux économiques, enjeux financiers (budget de 2,5 milliards de francs en 1985), enjeux idéologiques.

Toutes les parties prenantes pouvaient-elles en 1985 se mettre d'accord politiquement pour faire une évaluation objective du développement ?

À la lumière des faits et de la situation au début du XXI^e siècle, une nouvelle étude pourrait peut-être répondre à certaines de ces questions.

Raymond Mérillon
Académie d'Agriculture de France

Notes

1. Voir le texte suivant.
2. Rapport Mansholt, Paris : Seclef, 1969.
3. ANDA, *Rapport du groupe Horizon 80*, Paris : ANDA, 1976.
4. PELISSIER Jacques, *Rapport au ministre de l'Agriculture sur le développement agricole*, Paris : ministère de l'Agriculture, 1980, 130 p.

La politique de progrès agricole 1945-1985

Quelques réflexions sur le bilan qu'en font des professionnels engagés

Marie-Catherine Bécouarn et Michel Gervais

Pendant près d'un demi-siècle, des gouvernements d'obédience fort variée ont poursuivi une politique ambitieuse, multiforme, visant à transformer profondément le monde agricole français. Nous avons, quant à nous, cherché à préciser comment cette transformation a été vécue par les agriculteurs ou, du moins, par ceux qui dès le début ont espéré et accompagné ce changement. Nous nous bornerons à soumettre ici au débat une problématique d'ensemble pour que le travail entrepris puisse se poursuivre en entraînant plus de participants dans un effort prolongé. Il nous semble, en effet, que le sujet appelle l'élaboration d'un véritable travail universitaire digne des grandes thèses d'histoire rurale (Marc Bloch, Georges Duby, Emmanuel Leroy-Ladurie, Pierre Barral, etc.). La période charnière dans laquelle nous nous trouvons aujourd'hui rend ce travail nécessaire et la multitude des efforts entrepris le permet : des ouvrages-bilan sont disponibles ou en cours d'élaboration dans chacun des départements que nous avons visités.

Aux yeux de tous nos témoins, un point est acquis : entre 1945 et 1985, l'effort de modernisation engagé par le monde agricole est un effort global, un mouvement d'ensemble affectant tous les aspects de la vie

personnelle et professionnelle de ceux qui s'y sont engagés comme de ceux qui l'ont subi ou s'y sont opposés. C'est à ce niveau global, et à ce niveau seulement, qu'on peut constater la profonde unité de ce mouvement. Il ébranle les structures de sociétés rurales locales encore très marquées, en 1945, par leurs évolutions historiques anciennes et donc forts différentes techniquement, économiquement, socialement, idéologiquement et politiquement.

Pour comprendre comment ce mouvement a pu se développer, il nous semble indispensable de rappeler dans quel état se trouvait la France en 1945. Après la victoire de 1918, le personnel parlementaire de la Troisième République n'a pas su trouver les chemins d'une adaptation réussie de la France à un monde en pleine mutation. Le sursaut du Front populaire a tourné court. Après l'effondrement de 1940, si magistralement décrit par Crémieux-Brilhac¹, la quasi-totalité des Français, agriculteurs ou non agriculteurs, aspirent à une transformation de l'ensemble des relations sociales sans trop savoir comment et jusqu'à quel point. Peu croient possible de revenir à une troisième République même améliorée. Le référendum constitutionnel du 21 octobre 1945 enregistre cette désaf-

fection. Sur les 80 % du corps électoral ayant voté, 96 % refusent le retour à la Troisième République. Le parti radical, qui a participé à tous les gouvernements depuis 1875, n'a rassemblé que 4 % des électeurs.

En se limitant au monde agricole, nous vous proposons de voir, dans les transformations qui s'opèrent entre 1945 et 1985, l'achèvement d'un mouvement séculaire qui commence dans le dernier quart du XIX^e siècle.

Pierre Barra² a décrit ce mouvement, mais c'est peut-être Eugène Weber qui en a mieux saisi le sens, dans son livre paru en France sous le titre trompeur de *La fin des terroirs*³; le titre anglais, beaucoup plus pertinent, est *Peasants into Frenchmen*. Selon Weber, entre 1870 et 1914, tout concourt à transformer des paysans dont le sentiment d'appartenance locale prime sur la conscience nationale, en citoyens français. Nous soutiendrions volontiers que jusqu'en 1940, ces agriculteurs-citoyens sont, sauf exception, des *citoyens passifs* qui acceptent de déléguer leur pouvoir à des notables ruraux de diverse obédience : aristocrates fonciers, avocats radicaux, voire grands fermiers exploitants. Rappelons qu'Augé-Laribé résumait la lutte entre la rue d'Athènes, siège de la Société des agriculteurs de France et le Boulevard Saint-Germain, siège de la Confédération nationale de la mutualité, du crédit et de la coopération, en parlant de la lutte entre la Société des ducs et des marquis et la Confédération des anciens et futurs ministres de l'Agriculture³. Quant aux agricultrices, comme les autres Françaises, elles ne sont, à l'époque, même pas citoyennes.

En 1945, si certains croient encore qu'il est possible de défendre et d'illustrer « l'ordre éternel des champs »⁵, d'autres, plus lucides, appellent à résoudre au plus vite « le problème agricole français »⁶. Tous nos entretiens l'ont confirmé : les avocats du changement rencontrent et s'appuient sur la volonté des plus dynamiques des agriculteurs d'assurer au plus grand nombre possible de leurs pairs l'accès à un statut de *citoyens actifs* : actifs techniquement, économiquement, idéologiquement et politiquement. Il s'agit de rapprocher les conditions d'existence des paysans de celles des autres Français, donc d'avoir aussi l'électricité et des routes

pour remplacer les chemins creux. Il s'agit aussi, au moins pour une minorité d'entre eux, d'améliorer radicalement leurs conditions de travail par la mécanisation et la motorisation de l'agriculture⁷. Il s'agit enfin d'abolir ou au moins de changer profondément la nature des habituelles délégations aux notables locaux sur lesquelles avait fonctionné la Troisième République. Les conflits qui ont marqué la période précédente prennent une forme nouvelle. Le notable qui a soutenu le régime de Vichy veut reprendre ou garder le pouvoir. Le jeune militant qui s'est formé politiquement pendant le conflit (notamment avec les démocrates chrétiens) veut y accéder. Il veut peser sur les structures en place pour permettre l'émergence d'une nouvelle génération de leaders paysans. Les élus politiques, les élus professionnels (syndicats, mutuelles, crédit, chambres d'agriculture), tous sont concernés. Les affrontements sont rudes. De la dissolution de la Corporation paysanne en 1944 et la mise en place de la CGA en 1945 par Tanguy-Prigent, petit paysan finistérien, ministre socialiste de l'Agriculture, à l'éviction d'Eugène Forget paysan du Maine-et-Loire, démocrate chrétien en 1950, jusqu'à la dissolution de fait de la CGA par René Blondelle, agriculteur de l'Aisne, ancien de la Corporation et président de la FNSEA en 1954, ils durent dix ans.

Durant toute cette période, aucun effort d'importance n'est entrepris pour assurer la formation des enfants de paysans. Sauf pour quelques jeunes gens qui vont suivre les cours des rares institutions publiques ou privées existantes, rien ne changera vraiment, à ce propos, avant la fin des années soixante. Élèves de l'enseignement primaire, fils et filles de paysans ambitionnent simplement d'obtenir le certificat d'études. Les garçons doivent suivre les cours des écoles d'agriculture d'hiver dans lesquels les directions des services agricoles s'impliquent fortement. Ils peuvent également suivre des cours par correspondance (Angers, Landerneau, le Sud-Est). Calculs de rations alimentaires, visites de champs, de fermes expérimentales, tout ceci reste rudimentaire.

Mais parallèlement, une prise de conscience d'un possible changement dans les modes de diffusion des innovations se généralise lentement. La décennie 1950-

1960 voit naître de multiples initiatives qui vont en assurer les bases. Le premier CETA est créé en Seine-et-Oise. Grâce à leurs ingénieurs des travaux et à leurs conseillers agricoles, les Foyers de progrès s'attachent principalement à la formation des adultes. Dans la mesure où les autorités académiques le leur permettent, les instituteurs agricoles trouvent dans ces Foyers des lieux où ils peuvent manifester leur grande disponibilité à l'écoute des agriculteurs. Dans certains départements où la coordination entre les deux administrations est moins aisée, la création de Centres d'information et de vulgarisation agricole et ménagère (CIVAM) leur permettra de prendre leur part dans l'animation du monde agricole. Les lois d'orientation de 1960 et 1962 vont fournir le cadre institutionnel et donner enfin les moyens de poursuivre et d'amplifier ces mouvements. Chaque département va utiliser ces lois au mieux des possibilités locales. Le renouvellement des élites locales s'en trouve souvent facilité. Dans chaque département visité, nous avons enregistré cette poussée des modernisateurs sous des formes adaptées au contexte socio-économique local.

Ainsi en *Loire-Atlantique*, pour ceux qui, alors jeunes aides familiaux, aspiraient dans les années cinquante à « être modernes », il ne s'agissait pas de maîtriser au plus vite des techniques d'avant-garde. Ils voulaient « d'abord être reconnus, ne plus être pris pour des arriérés ». Ils voulaient se voir reconnaître le droit de quitter la ferme familiale pour « aller aux réunions, acquérir des connaissances, les transmettre à la famille, aux voisins », ne plus dépendre des hiérarchies traditionnelles. Face aux curés, aux notables, ils trouveront souvent, nous disent-ils, l'appui de jeunes vicaires qui les encouragent à devenir des militants jacistes déterminés.

Ils vont « apprendre à travailler en groupe ». Ils exigeront rapidement que ces groupes soient mixtes, dans les GVA par exemple. Ils vont lutter pour avoir une place reconnue dans la conduite de l'exploitation familiale. Ils vont très consciemment se servir de ce levier pour « provoquer un changement dans l'entourage et au-delà ». Appuyés sur le Centre des jeunes agriculteurs, ils vont mettre en œuvre une stratégie de combat pour être élus à la coopérative, au Crédit agricole, voire sur la scène politique. Tout ceci suppose de la part

de ces groupes innovants ou qui se veulent tels, des efforts constants, coordonnés, et cela ne va pas sans soulever les critiques.

Dans un premier temps, ils auront l'appui de la DSA qui met des techniciens à leur disposition et favorise la création de CUMA intercommunales. La chambre d'agriculture, de son côté, porte alors « plus d'attention au développement de CETA qui restent très élitistes ». La situation évoluera quand la chambre créera l'Association départementale de promotion sociale. Nos interlocuteurs insistent sur la multiplicité des canaux de vulgarisation auxquels ils ont eu recours : CUMA, CETA, GVA, Crédit, techniciens de coopératives, juristes, etc.

D'une visite rapide dans l'Ouest du département de l'*Aude*, on retire des impressions convergentes, malgré un contexte économique et social fort différent. Nos interlocuteurs insistent eux aussi sur le besoin d'ouverture qui se manifeste à la Libération. Le maire et l'instituteur laïc se préoccupent de la mise en place de réseaux de culture populaire. Le cinéma rural précède les interrogations techniques dans cette zone de polyculture où l'influence de la coopérative de céréales de Castelnaudary relaie dans les années cinquante les efforts techniques des leaders céréaliers du Bassin parisien. La viticulture locale se laisse contaminer par cette dynamique. Comme le rappelle l'un des leaders de cette époque, lui-même revenu du Nord exploiter les terres familiales, « l'Aude n'avait pas une revanche à prendre mais une routine à vaincre ».

Ces jeunes leaders locaux, appuyés sur l'administration, structureront les efforts de développement grâce à l'implantation d'un réseau de CIVAM adossé aux coopératives viticoles. Les compétences des scientifiques montpelliérains sont également sollicitées pour rénover un vignoble qui soit adapté à la fois aux conditions pédoclimatiques de la petite région et capable de fournir au commerce national et international un produit fini répondant aux exigences des consommateurs. Même les sous-produits de la vinification sont récupérés et valorisés grâce à l'utilisation de techniques de pointe et à des alliances avec des capitaux étrangers. Cette détermination à répondre le plus complètement pos-

sible aux conditions nouvelles de l'économie agricole font qu'aujourd'hui cette petite région considère l'avenir avec moins d'inquiétude que l'agriculture restée plus traditionnelle de Loire-Atlantique.

Reste toutefois pour ses leaders une inquiétude : comment continuer à rassembler dans un effort continu de réflexion collective, des chefs d'exploitation de plus en plus isolés dans leurs villages et accaparés par les multiples exigences de leur condition de travailleur indépendant ? Les conditions économiques et sociales propres à l'Aveyron offrent à la fois un visage particulier et de fortes convergences avec les cas précédents. Avec les encouragements et l'appui de la hiérarchie catholique départementale, un nombre assez restreint de jeunes agriculteurs va conduire la transformation des campagnes aveyronnaises avec le souci constant de conserver la cohésion du groupe au-delà des différences individuelles. Cette volonté, maintenue jusqu'à ce jour, leur permettra de jouer un rôle non négligeable tant au niveau national qu'au niveau local. Ils aspiraient, disent-ils, à « tenir sans rivalité ». Il leur semblait impératif de participer pleinement à la vie des organisations professionnelles départementales (FDSEA) tout en gardant au CDJA le rôle de recherche, de discussion et d'innovation que supposait la trilogie de référence : « voir, juger, agir ».

La manière dont a été vécue la mise en place des institutions prévues par les lois de 1960-1962 reste pour eux exemplaire. Dès leur promulgation, les contenus de ces lois seront popularisés et débattus dans toutes les petites régions du département. IVD, SAFER, commission de cumuls, conséquences de l'application de l'article 21 sur les tailles des ateliers de production, mise en place de la sécurité sociale, tout sera analysé à la base. Les décrets d'application sont eux aussi commentés et évalués. Cet énorme travail de démocratie syndicale justifie la réputation de l'Aveyron, souvent décrit comme plus proche des Pays-Bas que du reste de la région Midi-Pyrénées. Le réseau d'organismes de développement est dense et efficace. Le partage des rôles avec l'administration, parfois objet de controverses, se réalise avec efficacité.

Le réveil et la prise de responsabilité des femmes d'agriculteurs sera un peu plus lent. Mais il sera assuré

par la mise en place de groupements de vulgarisation féminins qui se mobiliseront aussi bien contre la cohabitation des générations que pour la rationalisation des petits élevages, puis pour l'amélioration de la gestion et l'administration de l'exploitation ou l'ouverture au tourisme.

L'Aisne voit coexister de forts contrastes entre les grandes zones céréalières en partie bouleversées par les guerres et les régions de petite production herbagère telles que la Thiérache. Mais les traits particuliers propres à ce département ne font pas disparaître les convergences d'ensemble qui marquent cette intense période de progrès technique et d'évolution sociale que furent les années 1945-1985.

Ici plus qu'ailleurs, le dynamisme des céréaliculteurs et des betteraviers des plateaux et des grandes exploitations entraîne le reste de l'agriculture du département. Ce dynamisme est fort ancien. Les destructions des deux guerres ne l'ont pas réduit. L'Aisne voit ainsi se mettre en place très tôt un réseau d'organismes attachés à moderniser le secteur des semences, la mécanisation des cultures, le stockage des céréales ou l'économie des exploitations. On assiste de même à la mise en place de systèmes d'organisation professionnelle qui servent de modèles au monde agricole. On peut en prendre pour exemple l'itinéraire personnel de René Blondelle de la Corporation paysanne à la FNSEA, à l'APCA et au Sénat. Le niveau de formation de leaders de ce type est généralement beaucoup plus élevé que celui de nombreux autres leaders agricoles.

La loi de 1960 va là aussi amplifier l'effort de modernisation et d'adaptation à l'économie moderne. Les zones de production herbagère vont être entraînées dans le mouvement. Celui-ci sera encore amplifié par la loi sur l'élevage de 1966 et la mise en place des SUAD. En matière de développement, le débat autour des propositions des coopératives d'approvisionnement sera parfois vif. L'introduction du maïs si gourmand en engrais ne se fera pas sans réticences de la part d'éleveurs qui pensent parfois que « le maïs tue le bocage ». Dans l'Aisne comme ailleurs, la forte réduction de la population agricole, l'accroissement continu des exploitations, l'entrée dans une économie ouverte, ne se font pas sans susciter inquiétudes et interrogations.

Terre d'accueil de nombreux héritiers de la céréaliculture de l'Aisne dans les années soixante, les *Landes* participent à l'évolution d'ensemble à partir d'une situation d'origine totalement opposée à celle de ce département du Bassin parisien. L'histoire, l'économie, la structure sociale, tout oppose ces deux départements qui n'ont peut-être en commun que leur très grande hétérogénéité. Mais de l'Adour à la Chalosse et à la forêt de pins sinistrée par les incendies de 1947-1948, les paysans landais, condamnés à l'autosubsistance sur de très petites exploitations, supportant le poids du métayage, «... étaient malheureux mais ils ne s'en rendaient pas vraiment compte ou ne voyaient pas quoi faire pour s'en sortir. »

De retour d'Allemagne, les soldats prisonniers rapportent l'image d'une agriculture moderne. « La soif d'apprendre des gens » cherche à s'exprimer. Avec les années cinquante, les petits exploitants des Landes vont pouvoir s'appuyer sur une station INRA, sur les coopératives de céréales, sur l'action des groupes de développement de la CGA fortement soutenus par la DSA et par une quinzaine d'instituteurs agricoles. Un premier CIVAM est créé en 1955. Il y en a quinze en 1960. Grâce à ses stages de formation, ce réseau va assurer la formation d'une génération entière de responsables locaux.

Une fois lancé sur une base sociale assez large, le double mouvement d'ouverture sociale d'une part, de transformation complète des techniques de production et des relations économiques des exploitations d'autre part, va se poursuivre jusqu'aux années quatre-vingt. Les CUMA de tous types seront les agents techniques de cette double transformation. Le métayage disparaît. Les maïs américains arrivent. Ils sont remplacés par les variétés françaises, mais toutes imposent l'irrigation. La restructuration foncière promue par la Compagnie d'aménagement des Landes de Gascogne entraîne des effets complexes que renforce l'arrivée sur de grandes surfaces de migrants « étrangers ». Participant à cette évolution, les agricultrices des Landes semblent avoir assumé surtout un rôle de « contremaître à la ferme » tandis que leurs maris militaient et organisaient réunions et manifestations. Aujourd'hui, de nouveaux problèmes de diversifica-

tion, de contrôle de la qualité, de vente directe, apparaissent. Des agriculteurs de moins en moins nombreux, de plus en plus absorbés par leurs problèmes individuels, s'interrogent aujourd'hui sur leur place dans le développement local, sur « le message social, collectif, du développement ».

Hors de la zone légumière, l'évolution de l'agriculture des *Côtes-d'Armor* illustre de manière saisissante le dynamisme, la réussite et les difficultés de l'agriculture française entre 1945 et 1985. Aux lendemains de la guerre, ce pays du seigle et du sarrasin ne se réveille que lentement. Dans les années soixante, l'amélioration de l'élevage est entreprise simultanément par les services de l'administration (lutte contre la fièvre aphteuse, la brucellose, intensification fourragère...) et le mouvement coopératif sous l'égide de la Coopérative de l'Argoat (ramassage, puis fabrication du beurre). Celle-ci est contrainte de rompre avec le grand pôle coopératif de Landerneau. Cette première rupture entraînera la création ultérieure d'un réseau de coopératives « hétérodoxes » qui se fédéreront pour former UNICOPA.

En 1958, la création du Centre des Jeunes agriculteurs fournit l'instrument d'une mobilisation générale des campagnes, d'autant que les leaders de cette organisation contribuent à la mise en place d'un réseau de vingt-cinq CETA. Ce réseau sera « le phare et la boussole » d'un développement soucieux avant tout de coller aux réalités du terrain. Hommes et femmes s'initieront aux méthodes d'organisation du travail (des travaux des champs à la réorganisation des bâtiments et à l'aménagement de l'habitation). Particulièrement actives, les femmes suivent de près l'évolution de l'économie laitière et les formes de paiement du lait. Soucieuses d'éviter des surinvestissements en gros matériel, elles pousseront à la création de CUMA. Pour beaucoup, le passage à l'élevage des porcs permettra l'entrée dans une économie moderne et assurera une aisance nouvelle grâce à une rotation rapide des capitaux dans des installations peu coûteuses, gérées de manière autonome par les aides-familiaux. Mais ce nouveau métier impose une grande rigueur des techniques comme de la gestion. Une station de recherche est implantée, les voyages au Danemark se multiplient.

Les abattoirs se développent. Le lisier ne posera pas de problème avant 1975. La chambre d'agriculture soutient efficacement cette évolution. Pour tenter de répondre à l'instabilité des cours et échapper à la domination des acheteurs, un groupe de jeunes éleveurs fonde en 1966, une coopérative de commercialisation qu'ils conçoivent comme un instrument des plus légers dont ils veulent rester les maîtres : la COPERL. Celle-ci ne tardera pas à échapper à ses promoteurs. Uniporc est créé en 1973, le marché au cadran en 1975. Crises cycliques, concentration, les survivants de cette épopée ont du mal à se reconnaître dans le monde qu'ils ont enfanté. D'autant qu'ils doivent faire face à des problèmes environnementaux considérables.

La Savoie reste encore aujourd'hui marquée par le souvenir de la vie difficile d'une agriculture de montagne soumise à de fortes contraintes de milieu et tournée d'abord vers l'autosubsistance sur de petites exploitations. Dans l'immédiat après-guerre, les cours postsecondaires agricoles permettent de consolider la soif de changement des fils et filles de cultivateurs, en leur donnant le goût des discussions et des comparaisons entre exploitations. Mais les premiers pas de la modernisation sont lents. La révolution fourragère s'impose difficilement. « Retourner les prairies, ça ne se fait pas. »

Les lois de 1960-1962 vont permettre la sortie définitive de l'agriculture savoyarde de la routine et de l'autarcie. La polyvalence des productions, de règle depuis des siècles, est remise en cause. Trois branches de production vont structurer l'agriculture du département : une branche lait-fromage, largement dominante, une branche viticole et une branche maraîchère.

Dans la filière lait, le développement est progressivement assuré par le passage à la spécialisation dans la fabrication d'un fromage labellisé : la tome de Savoie. Ce choix impose une forte discipline technique et commerciale mais garantit encore aujourd'hui l'avenir des éleveurs. De nombreux pluriactifs font partie de cette filière. Souvent, ce sont les agricultrices qui mènent l'exploitation et sont fortement présentes dans les GVA. La viticulture savoyarde doit sa survie et son développement à un très petit groupe de viticulteurs. Huit pionniers vont réorganiser les plantations, se mettre en CUMA, recevoir l'appui d'un technicien de la chambre

d'agriculture et « faire faire, en cinq ans, un grand saut à la viticulture savoyarde ». L'obtention d'une AOC et le développement du tourisme permettent de voir l'avenir sans trop d'inquiétudes.

Le maraîchage est lui aussi le résultat de l'action collective d'une « bande de copains, amis, voisins, adhérents au Centre des Jeunes agriculteurs ». Ils se sont installés en bordure de la ville de Chambéry, ont un magasin collectif en centre ville et, eux-aussi, ne semblent pas inquiets de leur avenir

Au total, le département s'est transformé en quelques décennies. Les jeunes qui ont quitté le secteur agricole ont trouvé du travail hors de l'agriculture, en particulier dans le secteur du tourisme. De ce fait, la Savoie compte un nombre important de doubles-actifs ainsi que d'exploitations dans lesquelles les femmes jouent un rôle déterminant. Exemple particulièrement significatif, l'étable collective et l'Association de protection des alpages, animées par un groupe de six familles voisines, mériteraient d'être analysées de près. Cette façon originale d'aborder les problèmes difficiles de l'agriculture de montagne amène aujourd'hui les exploitants retraités à se reposer la question du rôle collectif que peuvent jouer aujourd'hui les jeunes agriculteurs.

Dans tous ces départements, dans des conditions historiques, économiques et sociales très différentes, sur des bases idéologiques fort distinctes, des formes d'organisation semblables cherchent à répondre aux mêmes besoins sociaux avec le même succès. Au total, ce mouvement qui bouleverse la vie des campagnes françaises entre 1945 et 1985 a globalement réussi, même s'il a entraîné d'importants coûts sociaux (entre autres par la réduction drastique du nombre des paysans).

– Techniquement, toutes les manières de produire sont entrées dans une phase de changements continus. Le recours explicite et volontaire aux méthodes comparatives, à la dynamique de groupe, à la généralisation du travail sur documents, comme aux pratiques des mouvements d'éducation populaire, renforce et renouvelle des pratiques associatives nées à la fin du XIX^e siècle.

– Économiquement, le succès du passage généralisé à l'agriculture commerciale a mis en relation chaque

exploitation avec le marché français puis le marché européen, et aujourd'hui avec les marchés internationaux. Les exploitations qui ont survécu ont dû s'adapter à des cadres comptables et fiscaux qui leur permettent de raisonner leur gestion. La lente mise en place des centres de gestion traduit la réussite de ce mouvement d'ensemble.

– Parallèlement et de manière différente selon les productions et les régions, les élites économiques agricoles ont dû évoluer, s'adapter, se transformer, faire place à de nouveaux venus. De nouvelles élites sont apparues, d'anciennes ont vu leur poids diminuer. Les femmes, traditionnellement réduites à leur condition d'épouses, ont obtenu que des groupements qui leur soient propres reçoivent des aides financières et l'appui de conseillères spécialisées. Elles se sont attachées à l'étude de leur emploi du temps, des différences entre rôles et statuts, à la mise en cause de la cohabitation. Elles ont lutté pour aller aux réunions, pour obtenir plus d'autonomie, pour maîtriser la comptabilité, la gestion, la fiscalité. Elles ont fini par obtenir la reconnaissance d'un statut spécifique pour les couples qui en font la demande.

– Socialement, la position et la structure du monde agricole ont fortement évolué. Les relations de ce monde avec le monde urbain et le monde rural non agricole ont changé. Ces relations se sont banalisées. Faut-il rappeler qu'en matière de fiscalité, de protection sociale, de droit de l'entreprise, de crédit, la convergence avec le monde non agricole est aujourd'hui plus grande que jamais. Il en va de même dans les loisirs, les relations sociales, la place des femmes d'agriculteurs dans l'agriculture comme hors de l'agriculture...

– Politiquement enfin, le monde agricole a vu ses problèmes, ses aspirations, ses leaders prendre dans les débats nationaux une place qu'ils n'avaient jamais occupée auparavant. De Tanguy-Prigent à Michel Debatisse et François Guillaume, l'appareil du pouvoir lui-même a dû faire place à d'authentiques leaders paysans. De Raymond Lacombe à Bernard Lambert ou José Bové, de grands leaders syndicaux ont su porter la parole des campagnes bien au-delà de ses limites corporatives pour la faire participer au débat national. Enfin et surtout, les débats, les controverses, les déci-

sions concernant les politiques agricoles et alimentaires n'ont cessé de dominer l'actualité nationale, européenne et internationale.

Mais à peine ces hommes et femmes de l'agriculture ont-ils obtenu ce statut de citoyens actifs auquel ils aspiraient qu'il leur faut assumer une subordination renforcée aux règles de l'économie marchande. Travailleurs souvent solitaires mais fortement dépendants, minoritaires jusque dans leurs villages, ils se retrouvent dans une situation quasiment exotique par rapport au reste de la société.

De nouveaux problèmes techniques, économiques, sociaux apparaissent. Ces problèmes font l'actualité d'aujourd'hui. Nous croyons qu'un réexamen du mouvement séculaire qui leur a donné naissance faciliterait leur résolution. D'autant que les espoirs des agriculteurs qui ont voulu et conduit cette transformation dans le maintien, le renouvellement, voire le renforcement des solidarités existantes dans le monde agricole et rural traditionnel, ne se sont pas réalisés. La marche vers une société plus solidaire pour ne pas dire plus fraternelle, dans le monde agricole comme dans le reste de la société, reste à inventer. L'heure est à la recherche des formes d'organisation, des problématiques, des leaders qui permettront d'effectuer les ajustements nécessaires.

M.-C. Bécouarn, professeur honoraire, ENGREF
et M. Gervais, inspecteur général
de l'Agriculture honoraire

Notes

1. CREMIEUX-BRILHAC Jean-Louis, *Les Français de l'an quarante*, Gallimard : Paris, 1990, t. 1 : *La guerre oui ou non ?*, 648 p., t. 2 : *Ouvriers et soldats*, 740 p.
2. BARRAL Pierre, *Les agrariens français de Méline à Pisani*, Paris : Armand Colin, 1968, 386 p.
3. WEBER Eugène, *La fin des terroirs*, Paris : Fayard, 1983, 839 p.
4. AUGÉ-LARIBÉ Michel, *La politique agricole de la France de 1880 à 1940*, Paris : PUF, 1950.
5. MASPETIOL Roland, *L'ordre éternel des champs - Essai sur l'histoire, l'économie et les valeurs de la paysannerie*, Paris : Librairie de Médicis, 1946.
6. DUMONT René, *Le problème agricole français*, Paris : Éditions nouvelles, 1946.
7. René COLSON, président de la JAC, publié en 1950 *Motorisation et Avenir rural*, CNER, Paris.

Partie II

La loi de 1960 et sa mise en œuvre



*Semis en ligne de blé. © SCMA-PHOTO.
Photo : Dewarez*

La loi du 2 août 1960 sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles

Michel Boulet

À la fin des années cinquante, la France dispose d'une population active agricole de 3,8 millions de personnes, soit 20,3% de la population active totale; la population rurale représente 38,3% de la population totale.

Au début de l'année 1960, la situation est très tendue dans les campagnes françaises.

Les conditions du retour du général de Gaulle divisent les responsables agricoles de la FNSEA, tandis que le CNJA s'inquiète pour la démocratie. En outre, le syndicalisme agricole n'a pas de programme économique précis, pas de projet pour l'agriculture. Ceci est d'autant plus préjudiciable que les agriculteurs perçoivent l'avenir comme incertain et inquiétant. Le désarroi devient colère après la suppression, par une ordonnance du 28 décembre 1958, de l'indexation des prix agricoles. Durant l'hiver 1959-1960, les paysans manifestent, à Amiens se déroule une véritable émeute, mais le Président de la République refuse de convoquer le Parlement en session extraordinaire, comme le demande la FNSEA avec l'appui de 287 députés.

Le conseiller du Premier ministre Michel Debré pour les questions agricoles, Antoine Dupont-Fauville, témoigne du désespoir des agriculteurs dont il mesure

l'ampleur en faisant durant les week-ends des visites d'exploitation organisées par un responsable agricole¹. Il estime alors qu'il convient de faire une « grande réforme » au bénéfice de l'agriculture et des agriculteurs. Ceci est d'autant plus nécessaire que commence la construction de la Communauté économique européenne, avec l'ouverture du Marché commun le 1^{er} janvier 1959.

Afin de déterminer les axes de la politique économique du pays, est créé fin 1959, auprès du Premier ministre, un comité pour examiner les obstacles à l'expansion économique, qui remet son rapport en juillet 1960². En ce qui concerne l'agriculture, le rapport affirme qu'elle constitue un frein à l'expansion économique nationale et qu'il convient donc de réformer les structures afin d'agrandir les exploitations, de moderniser les techniques de production, d'abandonner le protectionnisme, d'aider au développement de l'exode rural. Sur tous ces points, il y a rupture avec la politique agricole antérieure.

Après accord du général de Gaulle, Michel Debré s'engage dans la préparation d'un ensemble de lois réformant profondément la politique agricole du pays.

L'élaboration de la loi

Le Premier ministre porte un intérêt particulier aux questions de l'enseignement et de la formation professionnelle. Pour Michel Debré, « aller au fond du problème signifie s'occuper de l'enseignement » ; en effet, « créer un espoir pour les agriculteurs passe par l'éducation ».³

En matière de formation professionnelle, la situation du secteur agricole n'est pas brillante : le RGA de 1955 met en évidence que seuls 1,9 % des exploitants agricoles ont eu une formation professionnelle agricole, ils sont 16,4 % parmi les moins de 25 ans. Ce qui conduit la revue *Paysans*, dans un numéro spécial sur la formation professionnelle agricole paru en 1958, à écrire qu'un tel résultat suffirait à « rayer la France du groupe des nations qui se disent modernes. »

Afin de montrer l'importance qu'il attache à la réforme de la politique agricole, Michel Debré la présente lors d'une intervention radiodiffusée, le 23 janvier, puis par un discours le 24 janvier 1960 à Rennes : il annonce le dépôt de trois projets de loi : loi-programme, enseignement agricole et assurance maladie.

« Ah ! que le monde paysan se rassure. Je le dis solennellement aux cultivateurs et je demande particulièrement aux dirigeants de leurs organisations professionnelles agricoles de me croire quand je leur dis que les préoccupations du gouvernement se tournent vers eux. Comment pourrait-il en être autrement ? De tous les éléments, en effet, qui, demain comme hier, font la nation française, son énergie, sa vitalité, l'agriculture, chacun le sait, ne peut pas ne pas demeurer au tout premier rang ! [...] Dès la rentrée du Parlement, c'est-à-dire au mois d'avril, trois textes essentiels seront mis en discussion. »⁴

Et Michel Debré poursuit : « Le second texte dont le gouvernement demandera l'adoption traitera du problème si important de l'enseignement agricole. La France a pris un retard inadmissible, qu'il s'agisse de l'enseignement de base ou de l'enseignement supérieur et de la recherche. Des efforts publics et privés ont été accomplis, souvent dans des conditions difficiles. Mais il reste une œuvre immense à accomplir et je crois que dix ans suffiront tout juste pour reprendre

notre rang. C'est pourquoi il convient de faire vite et de commencer sans tarder. Au cours des années passées, ce sont des difficultés politiques multipliées qui ont abouti à l'impuissance en ce domaine. Nous demanderons le vote d'un texte qui prendra le problème dans son ensemble et qui établira pour les années à venir un réseau d'enseignement agricole complété par un effort de recherche à la hauteur de ce qui doit être fait pour la valeur technique de notre agriculture et la qualification à laquelle peuvent prétendre les cultivateurs français. »

Dès le mois de décembre 1959, un groupe de travail a été constitué, chargé de préparer un projet de loi-cadre⁵. Le groupe se réunit le 7 janvier, mais fonctionne mal⁶, il apparaît que le gouvernement n'a pas défini sa position, sinon son refus de l'augmentation des prix agricoles et qu'il attend les propositions des organisations agricoles. Or, celles-ci, à part le CNJA, ne sont pas convaincues, notamment la FNSEA qui estime que des mesures sur les prix valent mieux qu'une loi-cadre. Le Premier ministre laisse siéger le groupe et décide de faire préparer les projets par des techniciens, indépendamment de la Commission. Ce qui explique que la FNSEA et les chambres soient hostiles aux projets de lois présentés par le gouvernement en avril. Le CNJA en reconnaît les cotés positifs, malgré les lacunes. Les organisations professionnelles agricoles sont donc divisées au moment où s'engage le débat au Parlement⁷.

À partir de janvier 1960, au sein du ministère de l'Agriculture, un groupe travaille sur l'enseignement agricole. Composé de membres de l'administration et de fonctionnaires « responsables d'établissements ou de services d'enseignement », organisé en sous-groupes par niveau d'enseignement (premier, deuxième et troisième degrés), il siège auprès du directeur général de l'enseignement et de la vulgarisation, Maurice Rossin. Un rapport introductif élaboré par le directeur général est soumis aux trois sous-groupes⁸. Le texte ne concerne que l'enseignement public et les principes de la réforme y sont ainsi énoncés :

« 1. L'enseignement agricole doit être harmonisé avec l'enseignement national, mais être adapté aux conditions spécifiques de la vie rurale.

2. L'enseignement agricole doit permettre à tous les degrés, comme « l'enseignement national », *toutes les orientations et réorientations possibles*.⁹

3. L'enseignement agricole doit former, à tous les degrés, comme les autres formes d'enseignement, *l'homme, le citoyen et le producteur*.

4. La réforme de l'enseignement doit être pensée dans les perspectives d'une *généralisation de l'enseignement agricole* du niveau du *premier degré* et d'un développement intensif du second degré, en vue de former le plus grand nombre possible d'agriculteurs et l'ensemble des cadres moyens du secteur agricole. *L'aspect le plus urgent de la réforme est, sans aucun doute, la généralisation de l'enseignement agricole du premier degré*.

5. *La femme doit pouvoir atteindre le même degré de culture et de formation professionnelle que l'homme*.

6. En conclusion, l'enseignement agricole doit assurer la *promotion humaine* (formation générale), *professionnelle* (capacité à assumer des responsabilités professionnelles) et *sociale* (perméabilités des degrés et des ordres d'enseignement) *des fils et des filles d'agriculteurs*, et de tous ceux et toutes celles qui s'orientent sur la voie de cet enseignement. »

Les sous-groupes enrichissent ce texte et contribuent à l'élaboration d'un « avant-projet de réforme de l'enseignement agricole public », dont le rapporteur général est Louis Malassis, professeur à l'ENA de Rennes. La comparaison de cet avant-projet avec le texte introductif amène à plusieurs constats :

– Si l'importance de la généralisation de la « formation agricole de base » est soulignée, elle n'est plus « l'aspect le plus urgent », mais « un des aspects les plus importants ». En effet, le rapport insiste sur la nécessité de former le plus grand nombre d'agriculteurs au niveau secondaire. Ceci est justifié par la nécessité de donner une base scientifique adaptée à la vie rurale avant d'entamer la formation professionnelle.

– Le rapport propose d'organiser des « établissements mixtes » ou de jumeler des établissements masculins et féminins afin que la formation de « culture générale » soit commune.

– Enfin, en ce qui concerne le supérieur, le groupe « unanime » demande que les écoles vétérinaires soient intégrées dans la réforme. Elles seraient des écoles de

spécialisations accessibles après le diplôme d'agronomie générale (DAG). Il propose également la création d'ingénieurs techniques d'agriculture formés à un niveau compris entre technicien supérieur et ingénieur agronome (bac + 3), afin de pourvoir les emplois de conseillers des groupements agricoles (CETA).

À la suite de ces travaux, le directeur général, assisté de Roger Blais, directeur de l'Agro, et de Louis Malassis, rédige un « avant-projet de loi relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles » qui, lui, concerne également les établissements privés¹⁰. Le texte reformule les principes généraux de la réforme et détaille les niveaux et les filières, comme le faisait la loi de 1918.

Il est probable que l'élargissement du champ concerné au privé résulte de l'intervention du cabinet du Premier ministre qui suit en permanence l'avancement de l'élaboration du projet. En effet, il avait été décidé lors d'une réunion interministérielle en présence du Premier ministre, au cours de laquelle fut notamment examiné le projet de loi sur l'enseignement agricole, que celui-ci « devra tenir compte :

- de l'ordonnance et du décret du 6 janvier 1959 sur la prolongation de la scolarité,
- de la loi du 31 décembre 1959 sur les rapports de l'État et des établissements d'enseignement privé,
- des régimes scolaires des autres États membres de la CEE, en vue notamment d'établir des équivalences entre les diplômes nationaux ».¹¹

Durant cette réunion sont également précisés les points suivants concernant les trois degrés d'enseignement : « – L'enseignement dispensé aux jeunes ruraux de treize à seize ans devra assurer un heureux équilibre entre les connaissances générales et l'initiation aux professions agricoles.

– Compte tenu des effectifs et de leur dispersion, il conviendra de déterminer dans chaque département le nombre optimum de « collèges » qui pourront être situés par exemple dans les différents chefs-lieux de cantons.

– Dans chaque département rural il y aura au moins un lycée agricole comparable au lycée technique ou un établissement de niveau équivalent ; les études seront sanctionnées par un brevet de technicien ou

par un brevet de technicien supérieur auxquels pourront également se présenter les jeunes gens ayant une formation analogue.

– Collèges et lycées seront soit des établissements d'enseignement public, soit des établissements d'enseignement privé liés à l'État par contrat, conformément aux dispositions de la loi du 31 décembre 1959.

– Des contrats seront également passés avec les écoles saisonnières et les Maisons familiales, afin notamment d'organiser des stages.

– Au cours des prochaines années, un effort particulier sera fait en vue de former le plus grand nombre possible de moniteurs agricoles.

– L'aide financière de l'État aura comme contrepartie un contrôle sévère de la qualité de la formation dispensée.

– Enfin, pour l'enseignement supérieur, il paraît opportun d'aboutir à la délivrance d'un diplôme unique dont les titulaires, au niveau du troisième cycle de l'enseignement, pourront

. soit se spécialiser dans les écoles d'application (Génie rural, Eaux et Forêts, école nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées, industries agricoles et alimentaires),

. soit préparer un doctorat d'agronomie, dont la création est souhaitable et qui permettrait de pourvoir les secteurs de l'enseignement et de la recherche. [...] »

Pour terminer l'examen rapide des documents préparatoires, il est intéressant de relever dans un document issu également de ces groupes de travail la tentative de chiffrage des besoins en établissements publics du second degré.¹²

Partant de l'estimation que sur deux millions existant en 1960, un million d'exploitations réclament des chefs qualifiés, et compte tenu d'une durée de vie professionnelle de 30 à 35 ans, il faudrait former annuellement 30 à 40 000 personnes, soit 300 à 400 par département. Devant aussi former des cadres moyens pour les secteurs connexes à l'agriculture, le chiffre de 400 est un optimum.

Répartissant ces 400 jeunes pour 50 % au niveau post-scolaire (enseignement professionnel), 30 % dans le cycle court et 20 % dans le cycle long, il faudrait :

– 500 à 600 cours professionnels (un dans chaque petite région naturelle agricole),

– 90 collèges (un par département),

– 60 lycées (deux pour trois départements) et 15 à 20 établissements plus spécialisés.

La construction des établissements pourrait se répartir sur une dizaine d'années.

Mais un second texte aboutit à une estimation beaucoup plus prudente : sur les 300 à 400 personnes à former par département, on indique que « un tiers au moins » ira dans le secondaire, ce qui, en ajoutant les futurs cadres, aboutit à un effectif de 120 à 150 élèves seulement par département¹³. Et aucune estimation du nombre d'établissements n'est tentée.

Il convient de souligner que l'élaboration du projet de loi sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles s'est effectuée au sein de l'administration (direction générale de l'enseignement et de la vulgarisation) avec l'aide de directeurs d'établissements publics et sous le contrôle direct du Premier ministre. Pour leur part, les principales organisations professionnelles ne formulent pas de demandes précises en matière d'enseignement agricole.

L'adoption

L'exposé des motifs et le projet de loi sont déposés le 9 avril au Parlement, au nom du Premier ministre, Michel Debré, par les ministres de l'Agriculture, Henri Rochereau, des Finances et des Affaires économiques, Wilfrid Baumgartner et de l'Éducation nationale, Louis Joxe¹⁴.

Consulté le 21 avril, le Conseil de l'enseignement technique entend le rapport de l'inspecteur général de l'enseignement technique Alauzen qui regrette la précipitation dans laquelle le texte est présenté et débattu. Le rapporteur propose que « l'enseignement agricole soit organisé dans le cadre de l'Université, sous l'autorité du ministre de l'Éducation nationale avec la collaboration du ministre de l'Agriculture. » Puis le Conseil adopte par 29 voix et 4 abstentions un contre-projet présenté par ses membres élus qui prévoit que la tutelle soit exercée par le ministre de l'Éducation nationale, l'Agriculture ayant la responsabilité de la formation

professionnelle agricole. Il n'y a aucune référence à l'enseignement privé¹⁵.

Il est à noter que dans l'exposé des motifs de la loi transmis par le gouvernement, la question de l'enseignement privé est évoquée en ces termes : « Les rapports entre l'État et les établissements privés seront, en matière d'enseignement agricole, réglés uniquement par les dispositions prévues aux [sic] textes sur la réforme de l'enseignement agricole, à l'exclusion des dispositions de la loi du 31 décembre 1959. »¹⁶

Le 22 avril, le Conseil supérieur de l'Éducation nationale, tout en commentant favorablement les principes fondamentaux de la réforme, rejette le texte du gouvernement et adopte, par 47 voix contre 3 et 6 abstentions, un amendement unique qui est en fait un contre-projet demandant que la tutelle soit exercée par le ministre de l'Éducation nationale, l'Agriculture ayant la responsabilité de la formation professionnelle agricole permanente et de la vulgarisation agricole, aucune référence n'est faite à l'enseignement privé¹⁷. Parallèlement le Conseil économique et social examine le projet ce même 22 avril et formule un avis, où il regrette la place insuffisante faite à l'enseignement primaire et demande que l'apprentissage soit intégré dans la loi. Il s'interroge sur l'intérêt de transformer les écoles régionales d'agriculture en lycées. Enfin, il insiste sur le fait que les crédits du ministère de l'Agriculture consacrés à l'enseignement et la formation professionnelle agricoles doivent être « considérablement accrus ».¹⁸

C'est le 26 avril que s'engage à l'Assemblée nationale la discussion générale commune sur l'ensemble des projets de loi concernant l'agriculture. Michel Debré présente lui-même l'ensemble des textes et insiste sur le fait que l'orientation de l'agriculture française « touche l'avenir économique, l'avenir social et même l'avenir sentimental ou moral de la nation. »¹⁹

En ce qui concerne l'enseignement agricole, le Premier ministre précise que la formation des agriculteurs n'est pas le seul objectif à viser : « Il faut, en effet, non seulement développer l'enseignement pour l'exploitant, mais il faut à la fois préparer l'agriculteur ou le fils

d'agriculteur à toute autre chose que d'être un exploitant, et en même temps armer le jeune agriculteur pour d'autres professions que les professions agricoles. » Et, comme le prévoit le projet de loi, « Il faut aussi préparer les jeunes ruraux à recevoir une éducation générale et un enseignement professionnel qui permettront à certains d'entre eux d'être aussi bien armés que les enfants des villes pour exercer d'autres professions que celles de l'agriculture. »²⁰

Lors du débat, deux fortes critiques s'expriment à gauche :

- la tutelle du ministère de l'Agriculture qui conduit au démantèlement de l'enseignement agricole sous tutelle de l'Éducation nationale ;
- la reconnaissance du rôle de l'enseignement privé qui constitue une atteinte à la laïcité inscrite dans la Constitution.

Une inquiétude est portée plus largement : la disparition à terme des formations de niveau primaire que sont les cours postsecondaires. Certains à gauche estiment qu'il suffirait de « développer ce qui existait dans le cadre de l'Éducation nationale, d'organiser la collaboration de l'agriculture et de la profession à l'œuvre commune, en un mot d'apporter une nouvelle activité à l'enseignement technique [...] »²¹ pour répondre à l'essentiel des besoins.

En ce qui concerne l'enseignement vétérinaire, le ministre accepte d'écarter les écoles de la réforme, suivant l'avis de la Commission de la production de l'Assemblée nationale qui affirme que « la formation vétérinaire doit continuer à être axée par priorité sur des études spécifiquement médicales ».

Le Parlement transforme de manière importante le projet gouvernemental, élaborant un véritable texte d'orientation et renvoyant au(x) décret(s) d'application l'organisation détaillée des structures, des formations et des diplômes. Soucieux que le gouvernement n'en reste pas aux déclarations d'intention, les parlementaires demandent qu'une loi de programme leur soit soumise avant la fin de la session 1960-1961. Il convient de souligner l'accord de fond entre les deux assemblées.

On peut retenir des débats :

- la volonté majoritaire de développer fortement les formations secondaires, le sénateur Claudius Delorme

rappelant dans son important rapport que le métier d'agriculteur évolue en permanence et que celui-ci est sans cesse conduit « à faire de la synthèse ». ²² Il convient donc que l'enseignement agricole assure moins une « formation technique » qu'une « formation générale », « terme pris dans un sens large et comprenant à la fois le développement des connaissances, des sciences biologiques, le meilleur maniement des outils de la pensée et des relations sociales (lire, écrire, compter, s'exprimer) et finalement le meilleur développement de l'intelligence » ;

– la tentative avortée de certains sénateurs d'exclure l'enseignement supérieur de la réforme afin de maintenir une nette différence entre l'INA et les autres établissements ²³ ;

– l'insistance mise sur le rôle de l'enseignement privé ; le parti gaulliste, l'UNR, affirme ainsi, selon une curieuse lecture de l'histoire, que celui-ci « s'est constitué pour pallier la carence de l'État. » Le principe pédagogique du « rythme approprié » est adopté ;

– l'affirmation qu'il convient d'implanter le nombre d'établissements publics et privés « nécessaires à la satisfaction des besoins de l'agriculture et à la demande des familles rurales et des professions » ;

– le refus de préciser dans la loi, comme le demandait la Commission des affaires économiques du Sénat, que les établissements privés doivent « présenter les mêmes caractères généraux que les établissements correspondants », le ministre demandant que les conditions de reconnaissance soient fixées par décret, ce qui, souligne-t-il, « donne incontestablement plus de souplesse quant aux décisions à prendre. » ²⁴ La loi ne prévoit donc pas de contrôle pédagogique.

La loi est définitivement adoptée par l'Assemblée nationale le 21 juillet 1960 et promulguée le 2 août à Colombey-les-Deux-Églises ²⁵.

L'application

Un démarrage lent, mais des transformations importantes - 1961-1968

Il faut attendre près d'un an la publication du décret d'application de la loi, le 20 juin 1961 ²⁶. L'exposé des

motifs indique que le décret vise à réaliser « une construction cohérente, permettant toutes les orientations ou réorientations et assurant les équivalences et les perméabilités nécessaires avec les autres formes d'enseignement. Ce n'est donc ni un enseignement à part, ni un enseignement au rabais. [...] Ainsi se trouvent affirmées les bases à partir desquelles la jeunesse rurale recevra désormais un enseignement comparable à celui des autres catégories socioprofessionnelles de la nation. » Le texte, précédé d'un long rapport, détaille et précise l'ensemble de l'organisation de l'enseignement agricole.

Les établissements agricoles recrutent les élèves après le cycle d'observation – créé par le décret du 6 janvier 1959, « réforme Berthoin » – et leur offrent trois cycles :

– le cycle I, en trois ans, prépare au brevet d'apprentissage agricole (BAA), ensuite deux ans de cours professionnels conduisent au brevet professionnel agricole (BPA) ;

– le cycle II, en trois ans, prépare au brevet d'enseignement agricole (BEA), et en quatre ans au brevet d'agent technique agricole (BATA) ;

– le cycle III, en cinq ans, débouche sur le brevet de technicien agricole (BTA), puis en deux ans conduit au brevet de technicien supérieur agricole (BTSA).

Au début du mois de juin 1961, les agriculteurs bretons, confrontés à la chute des cours des pommes de terre, brûlent des urnes électorales et occupent la sous-préfecture de Morlaix. Ces manifestations s'étendent à tout le pays jusqu'au début de juillet. Les agriculteurs ressentent vivement les disparités existant entre la progression de leur revenu et de leurs conditions de vie et celle des autres catégories sociales. Ils ont le sentiment que l'objectif de la parité inscrit dans la loi d'orientation agricole demeure lointain.

Le 24 août, Edgard Pisani, sénateur radical (gauche démocratique), ancien préfet, est nommé ministre de l'Agriculture « et non des agriculteurs » comme le lui rappelle le général de Gaulle.

Lors du débat agricole au Sénat, les 4 et 5 juillet, Edgard Pisani avait déclaré avec force : « Le premier obstacle à la solution du problème agricole est le conservatisme de la profession elle-même, qui offre à

toute réforme, à toute entreprise de rénovation, une résistance extrêmement lourde » Il ajoutait « Nous n'avons pas le droit, au nom du respect monstrueux que nous vouons par tradition à ce qui est petit, de maintenir en esclavage des familles dans des exploitations qui ne pourront jamais les nourrir. »

Le projet de loi de programme, prévu par la loi de 1960 (art. 4), devait être déposé avant le 31 décembre 1961 ; il est déposé avec six mois de retard, le 21 juin 1962. Il devait constituer la première tranche d'un plan de dix ans. Or le projet se présente comme la première tranche quadriennale (1962-1965) d'un programme de seize ans. Cet étalement est dû au coût du programme qui avait été sous-estimé : de 456 millions selon les prévisions du IV^e Plan, l'estimation est montée à 800 millions !

L'exposé des motifs du projet de loi de programme ne fournit aucune analyse des besoins de formation au niveau du secondaire et du postscolaire (formation professionnelle agricole), il ne donne des objectifs qu'en terme d'établissements. Pour le supérieur, l'objectif est de doubler le nombre d'ingénieurs diplômés, de 500 à 1 000.

Au terme de la première tranche 1962-1965, devront avoir été rénovés ou construits :

- 42 lycées agricoles,
- 85 collèges masculins,
- 70 collèges féminins,
- 75 sections de formation professionnelle reprenant la troisième année des cours postsecondaires.

En ce qui concerne les emplois, il est prévu de passer de 2 350 postes budgétaires en 1962 à 9 850 en 1972, soit 7 500 emplois nouveaux en dix ans, dont 3 900 postes d'enseignants et 3 600 d'administration et de service.

À la fin du plan, chaque département serait doté d'un lycée agricole, de deux collèges agricoles masculins et d'un collège féminin. Au total, 100 lycées et 400 collèges dont 150 féminins permettraient de scolariser 150 000 élèves, dont 30 000 en lycée. L'enseignement privé accueillerait pour sa part 66 500 jeunes, soit au total 216 500 élèves pour l'ensemble de l'enseignement agricole. L'enseignement supérieur formerait 5 000 étudiants.

Dans leurs rapports, les commissions de l'Assemblée nationale critiquent le retard pris pour élaborer le projet de loi et le peu de temps accordé au Parlement pour en débattre : projet déposé le 21 juin, débat prévu les 3 et 4 juillet ! Elles soulignent l'absence de référence à une étude des besoins de formation pour l'agriculture prenant en compte les « demandes des familles rurales et des organisations professionnelles » (art. 4, loi de 1960). Au rythme prévu dans cette première tranche, il faudra de dix-huit à vingt ans pour réaliser le programme de construction des lycées et collèges et non dix ans comme prévu par la loi de 1960. Le ministre annonce qu'il y aura une carte scolaire unique avec l'Éducation nationale.

Insistant dans une formule frappante sur l'importance de l'effort engagé, à son terme « nous compterons, au total, autant de professeurs que nous avons aujourd'hui d'élèves », le ministre souligne que les effets de la formation des jeunes « seront décisifs, car seul l'enseignement permettra de favoriser cette évolution des structures que nous réclamons et qui se heurte trop souvent au manque de fluidité de la jeunesse rurale, lequel est la conséquence de sa non-scolarisation. » Il précise que l'enseignement agricole « doit former des garçons et des filles dont nous ne savons pas encore, au départ, si leur destin est de demeurer ruraux ou de devenir citadins. » Cet objectif exige une pédagogie adaptée qui suppose des efforts de recherche, mais aussi de formation des maîtres. Enfin, il indique que cette loi de programme est un des deux piliers dont le second est la loi complémentaire agricole qui sera débattue quelques jours plus tard²⁷.

Pour l'enseignement privé, la seule indication contenue dans le projet de loi est budgétaire : sur les 800 millions de francs prévus, 109 millions sont destinés au privé, soit 13,6 %. L'exposé des motifs précise « il est peu probable cependant qu'il [l'enseignement privé] soit en mesure de suivre un rythme de développement analogue à celui de la puissance publique qui vient de décider pour ses établissements d'enseignement agricole un accroissement massif de ses investissements [...] ». Le décret déterminant les conditions de reconnaissance des établissements privés et les modalités d'aide de l'État n'a pas été pris, ce qui

empêche toute analyse des besoins de ce secteur. Tentant cependant d'estimer les besoins de l'enseignement privé, les rapporteurs s'appuient sur une enquête des chambres d'agriculture portant sur la période 1956-1958, qui estime que le privé scolarise 60 % des effectifs du 1^{er} degré, 50 % du 2^e et 30 % du supérieur.

Au cours du débat, les députés de la majorité interviennent pour augmenter les crédits destinés aux établissements privés en adoptant deux amendements. Le premier indique que « la somme de 109 000 F inscrite au titre de l'aide à l'enseignement privé sera révisée pour tenir compte des possibilités d'extension et de création d'établissements privés. » Le second précise que si les crédits disponibles étaient supérieurs aux prévisions, la répartition des sommes supplémentaires aux différentes opérations d'investissement « sera faite en fonction des besoins révélés pour chacune d'entre elles [...] et non proportionnellement aux chiffres retenus dans la présente loi. »

Le ministère, tant en 1960 qu'en 1962, privilégie l'enseignement public pour assurer les formations secondaires, considérant que l'enseignement privé continuera à accueillir des jeunes de plus bas niveau, principalement des jeunes filles pour des formations rurales. Ainsi les cours postsecondaires pourront être remplacés par des Maisons familiales. Ce sont les parlementaires qui interviennent lors des débats pour développer le privé de façon plus importante, le considérant comme mieux adapté aux besoins des agriculteurs, reprenant ainsi l'idée véhiculée depuis longtemps d'un lien plus étroit entre établissements privés et profession agricole.

Une carte scolaire de l'enseignement agricole public est établie en 1962-1963²⁸.

C'est une période de transition dans les structures, ce qui conduit à distinguer :

- l'enseignement technique assuré dans les lycées et collèges agricoles, les écoles spécialisées, les écoles d'enseignement ménager. Il est organisé en trois cycles et comprend les classes préparatoires à l'enseignement supérieur ;
- la formation professionnelle agricole assurée dans les écoles d'agriculture d'hiver et autres écoles saison-

nières, les sections d'éducation professionnelle agricole (à partir de 1967), les centres de formation professionnelle (jeunes).

En outre, la mixité n'existant pas, on distingue un secteur masculin et un secteur féminin, même si des filles sont scolarisées dans le secteur masculin...

D'autre part, les structures dépendant de l'Éducation nationale disparaissent progressivement : cours postsecondaires agricoles, puis cours professionnels agricoles et ménagers (CPAM) et cours professionnels polyvalents ruraux (CPPR). En 1963, les cours professionnels rassemblent 78 000 jeunes²⁹ dont 30 000 filles (38,5%), en 1968-1969 les CPA ont 8 620 élèves et les CPPR 19 900, soit 28 520 élèves³⁰, ce qui représente une baisse de 49 480 (- 63,4%).

Les premières années, un effort certain est réalisé, mais le rythme programmé n'est pas atteint. À la fin de la première étape, en 1965-1966, il n'y a dans l'enseignement public que 18 % des effectifs prévus dans les collèges masculins, 50 % dans les collèges féminins, mais 85 % dans les lycées et 86 % pour les écoles d'ingénieurs. Si l'on regarde le nombre d'établissements, il y a 30 collèges masculins au lieu de 85 (35%), 46 collèges féminins contre 70 (66%), 49 lycées (dont un féminin) contre 42 (117%).

En 1964, il y a 1 148 enseignants, 536 ingénieurs et techniciens, en 1968 ils sont respectivement 2 369 (x 2) et 1 351 (x 2,5).

En 1967-1968, les données quantitatives montrent une progression avec 81 collèges dont 51 féminins (+ 5), 60 lycées (+ 11).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, un décret du 7 janvier 1966 modifie le décret d'application de 1961, créant un concours unique pour toutes les ENSA, organisant la formation dans les écoles en deux cycles, le premier aboutissant en deux ans au diplôme d'agronomie générale (DAG) et le deuxième en un an au diplôme d'agronomie approfondi (DAA) et au diplôme d'ingénieur agronome. Il ouvre la possibilité aux titulaires du DAG de suivre une formation de troisième cycle débouchant sur un doctorat. Enfin, il précise que la scolarité en école d'application dure deux ans après le DAG.³¹

Enfin, il faut noter la promulgation de la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle du 3 décembre 1966. Celle-ci « constitue une obligation nationale ; elle a pour objet de favoriser l'accès des jeunes et des adultes aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et d'assurer le progrès économique et social. » (art. 1) En ce qui concerne le milieu agricole, elle prévoit (art. 19), en liaison avec la profession, l'organisation de stages de formation ou de promotion, ainsi que de cycles de formation débouchant sur des diplômes de l'enseignement technique agricole et supérieur agronomique pour les exploitants et les salariés agricoles. Ces formations ont lieu dans des centres de formation professionnelle et de promotion sociale agricoles, dans un institut national et des instituts régionaux de promotion supérieure. L'Institut national de promotion supérieure agricole de Dijon, l'INPSA, est créé en application de cette loi et ouvre ses portes à la rentrée de 1968.

Pour l'enseignement privé, les modalités de reconnaissance des établissements sont définies par le décret du 30 avril 1963 :

- préparer à un ou plusieurs diplômes d'enseignement agricole définis par le décret de 1961,
- disposer d'un personnel de direction et d'enseignement possédant les diplômes exigés,
- offrir les conditions matérielles, pédagogiques et de sécurité nécessaires.

Les établissements reconnus antérieurement au titre de l'apprentissage bénéficient d'une reconnaissance provisoire d'une durée de deux ans, afin de satisfaire aux nouvelles conditions. La reconnaissance ouvre droit aux subventions de fonctionnement, ainsi qu'à des subventions et prêts d'équipements.

Le 6 octobre 1967 est publié un arrêté définissant les modalités du rythme approprié : « une alternance d'études effectuées, d'une part dans un établissement d'enseignement agricole en présence des maîtres, d'autre part hors de cet établissement dans des entreprises de caractère agricole ou rural. » L'enseignement dans l'établissement doit comporter au moins 480 h par an, les travaux pratiques n'excédant pas 60 h.

La réforme et la « pause »

Les premières années, l'enseignement agricole connaît un développement important de ses cycles secondaires, le niveau primaire disparaissant progressivement. En 1967-1968, les établissements publics accueillent 39 600 élèves (+ 50% depuis 1963-1964) et les établissements privés 87 500 (+ 23%), soit au total 127 100 élèves.

En 1968, une réforme conduit à la mise en place de deux cycles au lieu de trois :

- cycle court conduisant au BEPA en deux ans après la troisième ; le BEPA à douze options et douze sous-options ;
- cycle long qui en deux ans après la seconde conduit :
 - . au BTA à option, avec onze options et quatorze sous-options,
 - . au BTA « option générale », correspondant au cycle III précédent,
 - . au baccalauréat « sciences agronomiques et techniques », série D'.

Lors de la présentation du budget 1970, le ministre de l'Agriculture, Jacques Duhamel, annonce une « pause budgétaire » qui doit permettre une « meilleure approche quantitative et qualitative du réseau d'établissements d'enseignement agricole ». La pause se traduit par une baisse de 48% des crédits d'investissement et de 4% de ceux de fonctionnement de l'enseignement agricole public, son budget global diminuant de 8%. Les crédits destinés au privé augmentent de 10%.

Le ministère de l'Agriculture et celui de l'Éducation nationale confient à une commission présidée par l'Inspecteur général de l'Agriculture Armand Wallon, le soin d'élaborer une étude concernant « à la fois les réformes de structures considérées comme souhaitable et l'évolution probable des besoins de l'enseignement technique agricole pour les quinze prochaines années. »³² Analysant les débouchés, la commission précise qu'au secteur de la production agricole et des activités connexes doivent s'ajouter les métiers nouveaux de la protection de la nature, de l'entretien des espaces non productifs, de l'organisation de l'environnement, etc.

Elle souligne également l'importance de la prise en compte des besoins de la formation permanente.

La commission propose :

– En cycle court, trois voies :

. en deux ans après la troisième, conduisant au brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) ;

. en trois ans, la première année étant une classe pré-professionnelle accueillant les élèves de quatrième, conduisant au certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) ;

. en un an, après la classe préprofessionnelle, pour le certificat d'éducation professionnelle agricole (CEPA), le CEPA n'étant qu'un certificat obtenu sans examen.

– La suppression des quatrième et troisième des collèges et lycées agricoles, les élèves des CEG et CES pouvant suivre une initiation à « la biologie appliquée à l'agriculture et à l'écologie. » Mais ces classes représentant 63 % des effectifs du privé contre 25 % du public, la commission considère opportun de donner à ces réformes, pour ce qui concerne le privé, « un caractère très progressif et de prévoir les mesures de transition nécessaires. »

– En cycle long : maintien des deux voies conduisant en trois ans au BTA ou au bac D'.

– Dans les sections de TS : deux types de formation sont proposés :

. très spécialisée dans une branche de production,

. pouvant intéresser plusieurs productions.

La commission propose de constituer dans chaque département un complexe d'enseignement technique agricole comprenant un lycée, un collège et un CFPA. Enfin, elle invite à généraliser la mixité.

En ce qui concerne les prévisions d'effectifs, la commission part d'une estimation de la population active

agricole de 1 800 000 en 1985³³, soit un flux annuel d'élèves de 57 000, et un effectif d'élèves de 160 000 contre 130 000 en 1970. Il convient de souligner que le flux nécessaire aux secteurs de l'accueil et de l'environnement n'est pas chiffré.

En 1970, prenant acte du développement de l'enseignement général en milieu rural, les décisions suivantes d'harmonisation des structures avec celles de l'Éducation nationale sont prises :

– fermeture des quatrième et troisième en cycle long, remplacées par des classes d'adaptation ou professionnelles en cycle court,

– remplacement du BAA par un CAPA préparé en deux ans,

– ouverture en priorité de filières BTAO.

Ceci traduit donc une affirmation du caractère technologique et professionnel des formations du ministère de l'Agriculture et un souci d'élévation des niveaux de formation.

À partir du début des années soixante-dix, l'enseignement agricole s'engage donc dans une nouvelle phase de son développement, s'écartant progressivement des orientations de la loi de 1960. Mais cette évolution ne s'affiche pas nettement, ce que souligne quelques années plus tard un rapporteur au Sénat : « Le ministère de l'Agriculture parle du resserrement des missions de l'enseignement agricole, ferme les classes de quatrième et troisième, envisage la suppression du baccalauréat D', mais entretient l'ambiguïté en affirmant son attachement aux principes de la loi de 1960. »³⁴

Michel Boulet
ENESAD

Notes

1. Entretien de l'auteur avec Antoine Dupont-Fauville, 11 octobre 2001. Michel Debatisse le considérait comme « le véritable ministre de l'Agriculture de l'époque » (In : *Le projet paysan*, Paris : Éditions du Seuil, 1983, 225 p., p. 94).

2. RUEFF Jacques et ARMAND Louis, *Rapport sur les obstacles à l'expansion économique présenté par le comité institué par le décret n° 59-1284 du 13 novembre 1959*, Paris : Imprimerie nationale, 1960, 98 p.

3. Entretien avec Antoine Dupont-Fauville.

4. Archives Michel Debré, Projet de discours (Rennes, 25 janvier 1960), Carton 2 DE 32. Le texte est largement corrigé de la main de Michel Debré, ce qui souligne l'importance qu'il accorde au sujet.

5. Il est constitué de hauts fonctionnaires (Maspétiol, Bloch-Lainé, Massé, Orgelet), de professeurs (Malassis, Keilling, Fourastié) et de professionnels (Courau, Deleau pour la FNSEA, Debatisse pour le CNJA, Blondelle, président APCA, Du Douët de Gravelle, pour le « Boulevard Saint-Germain »). Dupont-Fauville est présent aux débats.

6. TAVERNIER Yves, « Le syndicalisme paysan et la politique agricole du gouvernement, juin 1958 - avril 1962 », *Revue française de science politique*, vol. XII, n° 3, septembre 1962, pp. 599-646.

7. FAURE Marcel, *Les paysans dans la société française*, Paris : Armand Colin, Coll. U, 1966, 344 p., pp. 127-128.

8. Réforme de l'enseignement agricole public. Rapport introductif, janv. 1960, 21 p.

9. Souligné dans le texte.

10. Avant-projet de loi relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles, [s.d.], 9 p.

11. Réunion interministérielle du 7 janvier 1960 à 15 h 30
Participants : Michel Debré, Henri Rochereau, ministre de l'Agriculture, Joseph Fontanet, Secrétaire d'État au commerce intérieur. Il s'agit de préparer un déplacement en Bretagne de Michel Debré. Archives M. Debré, carton 2032.

12. *Projet d'« exposé des motifs » relatif à l'enseignement agricole du second degré.* [s.d.], 9 p.

13. *De l'enseignement agricole du deuxième degré. Exposé des motifs*, [s.d.], 4 p.

14. Assemblée nationale, Projet de loi n° 561 - *Projet de loi relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles*, 15 p.

15. Procès-verbal du conseil de l'enseignement technique, séance du 21 avril 1960, doc. multigraphié, pp. 9-16.

16. Ministère de l'Éducation nationale, Cabinet du ministre, Conseil supérieur de l'Éducation nationale, session du 22 avril 1960, *Projet de loi relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles - Exposé des motifs*, 14 p., p. 14.

17. « Le projet de loi sur l'enseignement agricole devant le Conseil supérieur de l'Éducation nationale », *L'Éducation nationale*, suppl. administratif, n° 15, 28 avril 1960, 4 p.

18. Conseil économique et social, *Projet de loi relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles - Rapport présenté au nom de la section de la promotion sociale, de l'orientation et de la formation professionnelles par Monsieur Charles Mabit*, 14 avril 1960, 15 p.

– « Avis formulé par le Conseil économique et social, au cours de la séance du 22 avril 1960, sur le projet de loi relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles », *Avis du conseil économique et social*, pp. 409-410.

19. *Journal officiel, débats parlementaires, Assemblée nationale* n° 11, 27 avril 1960, p. 467.

20. *Idem*, p. 469.

21. Intervention du sénateur socialiste Jean Nayrou, *Journal officiel, débats parlementaires, Sénat*, 6 juillet 1960, p. 729.

22. Sénat, n° 216, 23 juin 1960, *Rapport fait au nom de la Commission des affaires culturelles sur le projet de loi adopté par l'Assemblée nationale, relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles, par M. Claudius Delorme*, 66 p. ; p. 34, souligné par l'auteur.

23. *Journal officiel, débats parlementaires, Sénat*, 6 juillet 1960, pp. 751-784.

24. *Idem*, p. 757.

25. Voir le texte de la loi en annexe.

26. Voir le texte du décret en annexe.

27. *Journal officiel, débats parlementaires, Assemblée nationale*, première séance du 3 juillet 1962, pp. 2183-2189.

28. Voir la référence dans la circulaire DGER du 9 nov. 1971.

29. *Chambres d'Agriculture*, suppl. au n° 269-270, 1^{er}-15 juin 1963.

30. *Chambres d'Agriculture*, suppl. au n° 459-460, 1^{er}-15 mai 1971.

31. *Journal officiel*, 9 janvier 1966, pp. 282-284.

32. Les principaux éléments du rapport ont été repris dans un document du SNETAP-FEN, février 1971.

33. La Commission de préparation du VI^e Plan ne table que sur 700 000 actifs, Malassis dans son modèle « néo-artisanal » sur 1 400 000. Ministère de l'Agriculture, *Perspective à long terme de l'agriculture française, 1968-1985*, Paris, La Documentation française, 1969, 64 p.

34. Sénat, n° 100 (t. 3, fasc. 3), 21 nov. 1974, *Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles sur le projet de loi de finances pour 1975 - Éducation, enseignement agricole*, par René Tinant, 47 p., p. 8.

À partir de 1969, une remise en cause ou une affirmation des finalités de la loi de 1960 pour l'enseignement agricole ?

Marie-Laure Chaix

Dix ans après, quel bilan pouvait-on faire de la loi de 1960 ? Une étude exploratoire, menée en 1972 avec A. Barthez, sociologue à l'INRA¹, a mis en évidence qu'à partir de 1969, un coup d'arrêt a été donné à l'évolution de l'enseignement technique agricole. Les résultats de cette étude et les analyses produites à ce moment-là vont constituer le cœur de cet article. Avec comme point de départ la question que nous posions en 1972 : à partir de 1969, assiste-t-on à une remise en cause de la loi de 1960 ou à l'affirmation de finalités déjà présentes dans cette loi ?

Mais, d'abord, quelles sont les caractéristiques de cet enseignement en 1969 ?

C'est un enseignement qui scolarise 135 000 élèves dont les deux tiers relèvent de l'enseignement privé : enseignement catholique et à temps plein pour une moitié (UNEAP) ; « avec rythme approprié », c'est-à-dire alternance, pour l'autre moitié (UNMFREO).

C'est un enseignement majoritairement de cycle court (80 % des effectifs), celui-ci étant proportionnellement plus important dans le privé (80 % de ses effectifs) que dans le public (40 % de ses effectifs).

L'enseignement féminin est nettement plus développé

dans le privé que dans le public (70 % de l'effectif total du privé, 17 % du public), à l'UNEAP que dans les Maisons familiales. Mais dans la période 1960-1969, dans les Maisons familiales, l'accroissement des effectifs masculins est nettement plus important que celui des effectifs féminins², alors qu'à l'UNEAP la supériorité des effectifs féminins se maintient : en 1968, le nombre de filles est quatre fois supérieur à celui des garçons³.

Dans les lois de 1960 – loi du 2 août sur l'enseignement agricole (et son décret du 20 juin 1961) et loi d'orientation agricole du 5 août – les objectifs sont toujours doubles : assurer la parité économique et sociale de l'agriculture avec les autres secteurs d'activité et les autres catégories sociales (mais desquels s'agit-il ?) – et donc donner une formation technique et professionnelle visant des objectifs de développement économique –, et doter le milieu rural d'un enseignement secondaire de proximité avec une « pédagogie adaptée au milieu rural »⁴ associant formation générale et formation professionnelle. La loi du 2 août donne aussi deux objectifs : former pour les métiers de l'agriculture et pour le départ hors du secteur agricole.

Comme nous l'écrivions en 1974, l'enseignement agri-

cole semble donc organisé non seulement pour avoir une fonction de formation, mais encore une fonction de régulation des flux de main-d'œuvre nécessaires au secteur d'activité agricole et des autres secteurs : il forme ceux dont l'agriculture a besoin et remet les autres à la disposition des autres secteurs d'activité. Il a aussi une fonction de remédiation scolaire pour les enfants des ruraux.

Que deviennent ces objectifs en 1969 ?

1969, le coup d'arrêt : réduction du budget et réduction des effectifs

Ce coup d'arrêt se traduit d'abord par une nette réduction du budget de l'enseignement agricole et par une tendance à la baisse dans l'évolution des effectifs, les deux phénomènes s'observant dans le secteur public comme dans le secteur privé.

Réduction du budget

Comme le montre le tableau ci-dessous, l'année 1969 marque une rupture dans l'évolution du budget, croissante jusque-là. Par exemple, dans l'intervalle 1969-1970⁵, tandis que le budget de l'Éducation nationale augmente de 12 %, celui du ministère de l'Agriculture en matière d'enseignement agricole diminue de 8 %. Dans ce mouvement, seuls les crédits d'équipement se trouvent affectés, notamment dans l'intervalle 1968-1971.

Évolution des crédits d'équipement pour l'enseignement agricole⁶

Années	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
Crédit (millions de F)	235	235	117,1	80,7	50	84 ⁷	70 ⁸
Évolution en %		0 %	- 50 %	- 31 %	- 38 %	+ 40 %	- 16 %

Par ailleurs, les crédits de fonctionnement augmentent en valeur absolue, mais leur rythme d'accroissement diminue :

Évolution des crédits de fonctionnement pour l'enseignement agricole⁹

Années	Crédits (en millions de F)	Évolution en %
1967	263,1	
1968	328,3	+ 20 %
1969	413,2	+ 21 %
1970	477,6	+ 14 %
1971	522,2	+ 8 %
1972	550,9 ¹⁰	+ 5 %

Diminution des effectifs

On observe, par ailleurs, une tendance à la diminution des effectifs de l'enseignement technique agricole¹¹ : de 121 700 jeunes scolarisés en 1968, on passe à 118 000 en 1972¹². Le secteur public et le secteur privé évoluent dans ce même sens, sensiblement dans les mêmes proportions, et selon les mêmes caractéristiques : une nette tendance à la diminution des effectifs du cycle court, diminution qui affecte surtout les effectifs féminins. En effet, le cycle court du secteur privé passe de 74 500 élèves en 1968 à 65 500 en 1972, et le secteur public dans le même intervalle passe de 23 200 élèves à 19 700.

Concernant les deux caractéristiques, l'étude de l'évolution des effectifs des deux principales institutions du secteur privé, les Maisons familiales et les centres de l'UNEAP, est éclairante à ce titre. Comme le montrent les tableaux ci-après, ces deux institutions perdent respectivement 14 % et 16 % de leurs effectifs dans l'intervalle 1968-1972, et ce sont les effectifs féminins qui tendent à diminuer le plus : de 1968 à 1972, à l'UNEAP, les effectifs féminins diminuent de 20 % contre moins de 1 % pour les effectifs masculins. Dans les Maisons familiales, le décalage est moins important mais existe cependant : le nombre de filles diminue de 17 % contre 11 % pour les garçons.

Évolution des effectifs de l'UNEAP cycle court

	1968-1969	1969-1970	1970-1971	1971-1972	Évolution 1968-1972
Garçons	6 150	5 950	5 851	6 115	- 35
Filles	26 891	24 781	23 251	21 670	- 5 221
TOTAL	33 041	30 731	29 102	27 785	- 5 256
Évolution en %		- 7%	- 5%	- 5%	- 16%

Source : UNEAP - Rapport d'activité 1972

Évolution des effectifs des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation

	1968-1969	1969-1970	1970-1971	1971-1972	Évolution 1968-1972
Garçons	18 409	18 891	17 457	16 363	- 2 046
Filles	13 056	12 127	11 171	10 799	- 2 257
TOTAL	31 465	31 018	28 628	27 162	- 4 303
Évolution en %		- 1%	- 8%	- 5%	- 14%

Source : UNMFREO - Rapports d'activité 1971 et 1972

Cette baisse est très significative parce qu'elle va à l'encontre de tout ce qui s'est passé pendant la période antérieure.

En effet, en 1960, pour les établissements sous tutelle du ministère de l'Agriculture, les effectifs du privé étaient de plus de trois fois ceux du public¹³ (68 250 et 21 350); et au cours de l'intervalle 1961-1969, les effectifs de l'enseignement privé augmentent de 32,6% pour atteindre 90 500 élèves tandis que le public voit ses effectifs plus que doubler, avec 46 270 élèves.

Cet accroissement est marqué par une différence notable : dans le public, contrairement au privé, les effectifs augmentent dans le cycle long plutôt que dans le cycle court. C'est ainsi que pendant la période 1961-1968, dans l'enseignement public, le nombre de collèves a presque quadruplé, et celui des lycées presque triplé. Les effectifs d'élèves ont suivi l'évolution : ils ont quadruplé, mais se sont inégalement répartis entre collèves et lycées (multipliés par 2,4 pour les premiers et par 6,6 pour les seconds); tandis que dans les col-

lèges le nombre d'élèves par établissement diminue (de 158 à 98) – suivant en cela le mouvement qui affecte tout le cycle court – dans les lycées, ce nombre a triplé (de 84 à 241).

Deux facteurs de changement importants depuis 1960 : la mise en application de l'ordonnance de 1959 et l'exode agricole

Que pouvons-nous conclure des observations précédentes? Tout d'abord qu'elles ne sont pas faciles à effectuer : leur diffusion est limitée, les dénominations d'établissements varient selon les sources citées.

Par ailleurs, on peut se demander au vu du brusque changement de cap en 1969, si l'on avait prévu une telle évolution de l'enseignement agricole en promulguant la loi de 1960, si même cette évolution avait été souhaitée. En effet, la réduction des crédits d'équipement de l'enseignement agricole touche essentiellement ses possibilités d'extension; mais on double

cette mesure par la volonté de confier à l'Éducation nationale une partie des tâches assurées jusque-là par le ministère de l'Agriculture, et notamment la formation générale. Car pendant cette période, l'ordonnance de 1959 a pris effet : les CEG et les CES comprenant les « cycles d'orientation » de la sixième et de la cinquième se sont multipliés en zone rurale, concurrençant directement les cycles courts de l'enseignement technique agricole.

Un deuxième facteur va obliger les établissements à une réorientation de leurs activités : la nécessité d'un exode agricole lié à la raréfaction des débouchés professionnels dans le secteur agricole.

La mise en application de l'ordonnance de 1959 amplifie la fonction de remédiation scolaire et sociale du cycle court pour les enfants des ruraux

En application de la réforme de l'Éducation nationale de janvier 1959 suivie du décret du 8 août 1963, les CEG et CES s'implantent en zone rurale, concurrençant directement ce cycle court. La mise en place de ces établissements est bien une des explications données à la réduction budgétaire que subit l'enseignement agricole. Selon une note d'information sur le budget 1970¹⁴, le ministère de l'Agriculture aurait ressenti le besoin de « ralentir l'effort de construction et de mettre à profit ce court répit pour réfléchir aux problèmes posés par la formation des hommes en agriculture, et pour permettre une meilleure approche quantitative et qualitative du réseau d'établissements d'enseignement agricole ainsi que l'implantation des éléments qui le composent ». Il exprime même par l'intermédiaire de son secrétaire d'État que « certaines erreurs ont pu être commises » et qu'il s'avère donc nécessaire de « revoir le programme d'implantation des établissements, de réaménager certains établissements existants, d'obtenir la rentabilité optimale de ces différents investissements ».

Quelle vocation particulière va-t-on assigner maintenant à ce cycle court ? N'est-il pas condamné à disparaître à plus ou moins long terme s'il fait double emploi avec les établissements de l'Éducation nationale ?

La loi de 1960 attribuait au cycle court une fonction de formation générale pour les enfants des ruraux. Cette fonction est-elle purement et simplement transférée à l'Éducation nationale, y compris pour les enfants des ruraux ?

Ce n'est pas si simple. En effet, il était déjà prévu en 1960 que le cycle court agricole pourrait recevoir des enfants avant quatorze ans quand ceux-ci n'auraient pu suivre le cycle d'orientation créé, à cette époque à l'Éducation nationale (cinquième, sixième). C'est-à-dire que le cycle court agricole aurait une fonction de remédiation scolaire pour les enfants des ruraux. Avec la prolongation du cycle d'orientation jusqu'à la troisième et la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, cette fonction du cycle court agricole va prendre une importance considérable : de plus en plus, les établissements agricoles vont recevoir des enfants qui n'ont pu poursuivre normalement leur scolarité secondaire à l'Éducation nationale. Souvent, à l'issue de la première orientation en cinquième et en raison de leur origine rurale (et agricole pour une grande part), on les retrouve dans le cycle court agricole alors qu'ils devraient se trouver dans le cycle de transition prévu à cet effet. Le cycle court agricole ayant une vocation de formation des ruraux avec une « pédagogie adaptée » très reliée à la pratique, remplit donc une fonction analogue aux classes de transition et classes pratiques pour les enfants de ruraux et notamment des enfants d'agriculteurs. Sa fonction de remédiation scolaire est amplifiée par le développement des CEG et CES. Le recrutement des établissements d'enseignement agricole en est profondément affecté.

La modification ultérieure du cycle transition-pratique et sa transformation en classes préprofessionnelles et classes d'apprentissage ne modifient pas cette fonction mais viennent plutôt la confirmer ; les Maisons familiales en particulier ont la possibilité d'officialiser leur pédagogie alternante et l'existence des stages dans différents secteurs professionnels.

L'exode agricole et la raréfaction des débouchés professionnels en agriculture obligent les établissements à repenser leurs finalités professionnelles

L'exode agricole et la raréfaction des débouchés professionnels ont poussé le cycle court agricole à adopter le double objectif de la loi de 1960 : former des agriculteurs, mais aussi former des jeunes qui ne travailleront pas dans le secteur agricole.

D'où pour les Maisons familiales le souci d'orientation qui devient dominant en 1968 avec le projet de changement de dénomination¹⁵. Il devient urgent de chercher de nouveaux débouchés pour les élèves de Maisons familiales. Or, c'est à la suite que le ministère de l'Agriculture met le cap sur la formation professionnelle. Comment accepter cet objectif sans mettre en cause un recrutement large auquel les Maisons familiales se sont finalement adaptées en changeant de dénomination ? Mais comment aussi le refuser quand le recrutement s'amenuise ? N'en est-on pas au point où le cycle court agricole ayant rempli sa mission de formation reliée à un milieu social spécifique va disparaître ?

Les Maisons familiales ont donc subi une évolution qui touche l'ensemble du cycle court. En essayant de s'adapter à cette évolution, elles l'ont finalement favorisée. La définition de leurs objectifs dévoile qu'elles ne remplissent pas une fonction originale au sein de l'enseignement agricole. En effet, faute de connaître la destination professionnelle précise de leurs élèves, elles se centrent sur la formation individuelle et corrélativement sur les méthodes pédagogiques. De ce fait, elles donnent une grande importance à l'école qui, en conséquence, va devenir le lieu principal de référence pour les élèves qu'elles vont recevoir.

En fait, l'ensemble de ces modifications – l'atteinte portée plus particulièrement aux effectifs féminins du cycle court, l'accentuation de la fonction de remédiation du cycle court, la professionnalisation des formations et l'importance donnée au cycle long – est déjà présent explicitement dans le VI^e Plan (1971-1975) et sa traduction pour l'enseignement technique agricole, la carte scolaire.

L'évaluation des besoins en formation professionnelle agricole et la réorientation des formations

Le Sixième Plan donne la priorité à la formation professionnelle des hommes et à l'augmentation des flux de cycle long

Selon le VI^e Plan, l'évaluation des besoins quantitatifs de formation est fondée sur deux critères principaux : l'évolution des effectifs de la population active agricole qui implique une diminution du nombre d'agriculteurs, l'évolution de l'activité agricole elle-même et de ses exigences en termes de compétence technique. Dans le secteur agricole, l'évolution de la population active est estimée par le VI^e Plan de 2 256 000 à 2 425 000 correspondant à la prolongation des tendances 1962-1970. Les femmes représentent 30% de cet effectif. Par ailleurs, la durée de vie active de l'exploitant agricole est estimée à quarante ans environ. Ainsi, les besoins annuels de formation s'élèveraient à 69 000 personnes. Il est retenu un taux de formation égal à 50% de cet objectif, soit un flux annuel de futurs agriculteurs à former égal à 35 000.

Des besoins de formation sont également estimés pour le secteur para-agricole : 8 394 personnes devront être formées annuellement dans un ensemble comprenant : « les organisations professionnelles, les industries agricoles et alimentaires, le secteur technico-commercial, l'enseignement et la recherche » ; les taux de formation souhaités pour ce secteur sont, en général, supérieurs à ceux de la population active agricole proprement dite : par exemple, 56% pour les organisations professionnelles, 75% pour l'enseignement et la recherche. Les besoins en formation permanente sont estimés à 5% des flux annuels de formation, soit 2 200 personnes. Ainsi, « au total, les besoins de formation seraient de 45 600 par an au lieu de 35 400 actuellement ».¹⁶

Quant aux besoins en formation féminine, il faut tout d'abord remarquer qu'ils sont estimés à part, dans un chapitre particulier. Pourtant ils sont estimés à partir des mêmes critères que ceux de formation masculine : l'évolution de la population active et la nécessité d'un accroissement de la technicité des actifs en agricul-

ture. Sur la base de ces deux critères, les besoins en formation féminine marquent un sérieux changement par rapport à ce qui existait jusque-là : en effet, « les femmes représentent 31 % du total de la population active en agriculture, le pourcentage des femmes dans la population active ne connaîtra d'ici 1975 qu'une augmentation limitée, alors que cette population baissera »¹⁷. Or, dans la formation agricole, jusqu'en 1969, nous avons mis en évidence l'importance des effectifs féminins par rapport aux effectifs masculins. Leur proportion, estimée à 48 % des effectifs totaux scolarisés, est considérée par le VI^e Plan comme trop importante et se trouve ramenée à 35 %, ce qui doit correspondre à un flux annuel de 16 000 contre 17 000.

Ainsi, tandis que pour les garçons les besoins sont exprimés dans le sens de l'accroissement des effectifs à former, pour les filles, c'est la nécessité d'une réduction qui est envisagée.

Quant à l'évaluation des besoins qualitatifs de formation, elle s'exprime sous trois aspects : la professionnalisation de l'enseignement agricole notamment dans le cycle court, le relèvement du niveau de formation des futurs agriculteurs, le développement de la mixité des formations et l'abandon de la spécificité des établissements féminins :

1. On envisage la professionnalisation du cycle court, avant même la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans. Ainsi, « les classes de quatrième et troisième seraient transformées en classes préprofessionnelles et professionnelles »¹⁸ tandis que « le brevet d'apprentissage agricole (BAA) sera transformé en un véritable certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) avec un nombre d'options supérieur aux trois options actuelles »¹⁹. De la même façon, on crée de nouvelles filières en BEPA et on diversifie les options du BTA.

Pour les filles, « un effort particulier sera fait pour réadapter [leur] formation » et ceci pour leur permettre d'acquérir « une véritable formation technique ». Enfin, en plus du secteur agricole dans lequel le VI^e Plan semble vouloir définir un rôle économique aux jeunes filles, « certaines options, destinées plus spécialement aux jeunes filles, notamment dans le cadre du tourisme et de l'accueil, seront mises en place ».²⁰

Pour mettre en œuvre ces objectifs, il est proposé d'abandonner la spécificité des établissements féminins et de développer la mixité des formations.

2. Cette professionnalisation se double d'une volonté de faire accéder un plus grand nombre d'élèves à une formation technique et professionnelle. Mais l'accroissement des effectifs à former ne concerne pas tous les niveaux de l'enseignement agricole : dans le VI^e Plan, le choix est fait « d'améliorer la qualité de l'enseignement technique » et de « développer l'enseignement supérieur ».

Les futurs chefs d'exploitation doivent avoir une formation minimale de niveau BEPA. À partir de cette exigence de base les besoins sont définis, en terme de niveau de formation, pour l'ensemble du secteur agricole et para-agricole. Le flux des 45 600 personnes à former annuellement est réparti selon les diplômes qui sanctionnent les différents niveaux et on constate que cette répartition diffère parfois sensiblement de celle qui existait jusqu'en 1969 : on prévoit 70 % des élèves aux niveaux associés du CAPA et BEPA (35 % pour chaque niveau) contre 88 % d'élèves, en 1969, aux niveaux correspondants BAA et BPA. Par ailleurs, on prévoit 25 % d'élèves aux niveaux BTA et Bac D' contre 7,5 % en 1969 et 5 % au niveau BTSA contre 1,5 % en 1969.

Notons que dans le cycle court, l'un des moyens prévus pour relever le niveau des formations est de recruter des élèves à un niveau supérieur. Mais ce relèvement du niveau de recrutement ne semble toucher que « les élèves qui se destinent au BEPA »... Ils seront « recrutés pour l'essentiel en classe de troisième des options classique et moderne ». Les élèves qui se destinent au CAPA seront recrutés dans les classes préprofessionnelles (qui vont remplacer les classes de transition). Au sein même du cycle court, on crée deux cursus étanches : CAPA et BEPA, le passage du premier au second devient problématique. On peut envisager que les difficultés seront encore plus importantes quand on voudra passer du cycle court au cycle long.

La carte scolaire traduit ces nouvelles orientations sur le terrain

L'établissement d'une carte scolaire de l'enseignement technique agricole s'inscrit directement dans la logique des réductions budgétaires et des effectifs déjà décrits. Une nouvelle répartition des établissements de formation agricole dans l'ensemble de la France devient nécessaire.

« En 1969, pour la première fois, déclare Bernard Pons, secrétaire d'État, les crédits destinés à l'enseignement agricole ont été diminués. En 1970, nous avons envisagé la création éventuelle d'une carte scolaire, mais la décision n'a été annoncée qu'en 1971, lors de la discussion du budget de 1972 car un certain nombre de négociations étaient nécessaires au plan national pour mettre au point les procédures de création et de réalisation ».²¹

C'est par le décret du 10 février 1971 que l'établissement de la carte scolaire de l'enseignement technique agricole est décidé et c'est un arrêté du 19 février qui en précise les modalités d'élaboration : une commission est créée dans chaque région de programme, composée de représentants de l'État (ministères de l'Agriculture, de l'Éducation nationale et autres ministères), de représentants de l'enseignement agricole privé, de responsables de la profession agricole. Cette commission où la représentation de l'État peut être la plus forte, est vivement remise en cause dans sa composition même par les représentants de l'enseignement privé qui dénoncent « la représentation infime de l'enseignement privé, les organisations agricoles [...] à peine représentées, noyées dans la masse des administrations et représentants de l'enseignement agricole public ».²²

Cette réorganisation a été précédée du rapport Wallon qui définit les nouvelles orientations du ministère de l'Agriculture, rapport interne qui demeure confidentiel. C'est donc à travers le projet de carte scolaire dans l'une des régions programmes que nous avons retrouvé l'application des objectifs du VI^e Plan en matière de formation professionnelle agricole ; la répartition de ces établissements tient compte des « éta-

blissements de l'Éducation nationale qui se sont développés en milieu rural et qui pensent assurer la formation générale actuellement dans certaines classes des établissements agricoles »²³. Cette commission régionale formule ainsi, les principaux objectifs de cette réorganisation :

- 1 - « Couvrir les besoins de l'agriculture et adapter les établissements aux nécessités régionales »,
- 2 - Réduire la concurrence entre établissements agricoles, mais rechercher plutôt les relations de complémentarité,
- 3 - Établir des liaisons avec l'Éducation nationale permettant le passage des élèves de l'un à l'autre type d'enseignement par l'établissement d'équivalences de diplômes,
- 4 - « Faciliter le maintien d'une vie familiale aussi intense que possible, par un faible éloignement des établissements du domicile des familles ».

Il faut remarquer que c'est la première fois que l'organisation de l'enseignement agricole inclut des transformations du secteur privé de l'enseignement agricole ; tandis qu'en 1960, il s'agissait plutôt de reconnaître et développer les établissements existants, cette fois, c'est une transformation beaucoup plus radicale qui est envisagée.

Pour conclure : l'enseignement féminin comme révélateur des véritables changements

Professionnalisation de tous les cycles s'accompagnant, d'une part de la réduction des effectifs féminins, de la disparition des établissements spécifiquement féminins, de l'extension de la mixité, et d'autre part de l'élévation des niveaux de formation ; réduction des concurrences entre établissements de même niveau (cycle court) ; accentuation de la fonction de remédiation de l'enseignement court ; voilà les principales lignes d'évolution qui se dessinent à partir de 1969. Nous reprendrons donc là notre question : remise en cause ou affirmation des finalités ?

La loi de 1960, en transformant « les écoles d'enseignement ménager agricole en collèges et lycées d'enseignement agricole féminin (lesquels pourront dans

certains cas fonctionner en liaison avec les établissements d'enseignement masculin), manifestait la volonté d'une profonde rénovation de l'enseignement agricole féminin ». Mais tout en reconnaissant, par l'équivalence des diplômes, que la femme peut « atteindre un degré de culture, un niveau de formation professionnelle et des titres équivalents à ceux de l'homme », la loi maintenait une ségrégation en prévoyant des établissements distincts pour enseigner « les disciplines spécifiquement féminines ». En effet, « les programmes devront être adaptés en vue de permettre pleinement son triple rôle au sein de la vie rurale : familial, professionnel et social ».²⁵

Dix ans plus tard, il semble qu'en invitant à la mixité, on ne se réfère plus à un rôle social spécifique, différent du rôle social masculin. On peut même prévoir que la référence à un rôle social, qu'il soit féminin ou masculin, soit peu à peu abandonnée au profit de la seule référence au rôle professionnel, ce dernier pouvant être défini dans une structure de type économique.

La réduction du rôle social et professionnel de la femme est donc un indicateur précieux de l'évolution en cours. Il ne suffit pas, en effet, de dire que la femme n'a plus sa place dans la profession agricole. Son rôle social se confondait jusqu'alors avec un rôle professionnel, et il était référé à un type de société, la société rurale. Dans la mesure où on ne se réfère plus à cette société, le rôle social spécifique de la femme n'a plus de raison d'être et ne nécessite pas de formation particulière.

La référence à une société rurale spécifique disparaît aussi. Avec, pour conséquence, un vide quant à la réflexion sur le type de société à laquelle vont être intégrés les futurs sortants de l'enseignement agricole. Par exemple, les instructions officielles pour le cycle court²⁶ ne sont pas très explicites quant au type de société qui va servir de référence à la formation sociale des élèves, palier nécessaire pour la formation professionnelle. Tout se passe comme si orienter la formation vers une plus grande professionnalisation dispensait de réfléchir à l'insertion sociale des futurs diplômés.

Il y a donc un hiatus important entre la définition sociale de ces élèves au recrutement, et leur destination, décrite seulement en termes d'aptitudes individuelles et de formation professionnelle.

L'enseignement agricole aurait-il donc un rôle d'intégration à un autre type de société que la société rurale ? À cet effet, il utiliserait un mécanisme d'isolement du milieu d'origine et de référence à la seule destination professionnelle, le support de ce mécanisme étant la formation scolaire : c'est elle en effet qui permet d'abord la séparation physique des enfants et des parents, séparation accentuée par le fait que le plus souvent les enfants sont internes et la formation à temps complet ; à partir de cette situation vont s'élaborer de nouvelles références de type scolaire : je réussis ou j'échoue, je suis bon ou mauvais dans telle ou telle matière, je suis capable ou non d'avoir mon examen et donc d'accéder à un statut professionnel correspondant. Les références scolaires vont donc peu à peu remplacer les références sociales antérieures pour préparer les références professionnelles futures.

Ce faisant, l'école définit d'une certaine manière le type de société auquel elle vise à intégrer les élèves qu'on lui confie. Elle n'utilise pas, à cet effet, les critères géographiques ou sociaux qui étaient ceux de la société rurale. Ses critères professionnels font référence à une société où c'est l'économie qui détermine la place de chacun dans le système de production et d'échanges. Le remplacement des repères sociaux par des repères scolaires liés au destin professionnel introduit donc en douceur l'élève dans un nouveau système de référence où dominent les valeurs économiques.

Les Maisons familiales ne se trompaient pas sur cette orientation quand elles valorisaient toutes leurs références antérieures pour faire opposition au « danger possible d'une orientation trop exclusive de la formation vers des fins économiques ». Mais avaient-elles perçu que cette orientation était déjà présente dans la loi de 1960 et dans l'évolution du secteur public, et que la rupture de 1969 ne faisait que l'accentuer ?

Marie-Laure Chaix
ENESAD

Notes

1. BARTHEZ Alice et CHAIX Marie-Laure, *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*, Dijon : DATAR - INRA-ENSSAA, 1974, doc. dact., 62 p.
2. 13 500 filles et 19 000 garçons.
3. 26 891 filles et 6 150 garçons.
4. Il s'agit « d'offrir à un certain nombre d'enfants une pédagogie adaptée dans ses méthodes et ses programmes à leurs habitudes de pensée, fondée sur la connaissance du milieu de vie, afin de dissiper chez ces derniers un certain complexe qui les saisit au contact des jeunes de la société urbaine s'ils quittent un jour la terre. », Rapports des Commissions du VI^e Plan, *Éducation*, Paris : La Documentation française, 1971. Annexe 11, Rapport résumé sur les enseignements agricoles, pp. 317-318.
5. M. BORDAGE, *Assemblée nationale, Rapport n° 836, 1969-1970, Enseignement agricole*, p.19.
6. M. BORDAGE, *Assemblée nationale, Rapport n° 1396, 1970-1971, Enseignement agricole*, pp.3-4.
7. *Bulletin d'information et de liaison des chambres d'agriculture*, nov. 1972, p. 6.
8. *Chambres d'agriculture*, n° 483-484, « Le budget de l'agriculture pour 1972 », p. 8.
9. M. BORDAGE, *Assemblée nationale, Rapport n° 1396, 1970-1971, Enseignement agricole*, pp.3-4.
10. *Chambres d'agriculture*, n° 483-484 - « Le budget de l'Agriculture pour 1972 », p. 8.
11. C'est-à-dire comprenant : cycle court, cycle long et formation professionnelle (ou, ce qui revient au même, l'ensemble des effectifs moins ceux de l'enseignement supérieur).
12. Les données de 1972 sont extraites du *Bulletin de l'enseignement agricole*, janv. 1973, n° 12.
13. Aux 21 350 élèves des établissements sous tutelle du ministère de l'Agriculture, il convient d'ajouter 60 150 jeunes inscrits dans les cours postsecondaires agricoles et ménagers agricoles, sous tutelle de l'Éducation nationale.
14. *Chambres d'agriculture*, n° 459-60, p. 15.
15. Les « Maisons familiales rurales d'apprentissage » deviennent « Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation ».
16. Rapport des Commissions du VI^e Plan, *Éducation*, p. 321.
17. *Idem*, p. 321.
18. *Idem*, p.318-319.
19. *Idem*, p. 321.
20. VI^e Plan, p. 248.
21. *Bulletin d'information et de liaison des chambres d'agriculture*, déc. 1972, p. 6.
22. UNMFREO, *Rapport d'activité 1972*, p.10.
23. *Étude de la carte scolaire de l'enseignement technologique agricole pour la région L...*, dossier établi par l'Inspection générale d'agronomie comme préliminaire aux réunions du comité départemental de l'enseignement et de la formation professionnelle agricole chargé de la carte scolaire de l'un des départements de cette circonscription.
24. Décret n° 61 632 du 20 juin 1961, titre II. L'enseignement féminin.
25. *Idem*, souligné par nous.
26. Ministère de l'Agriculture, circulaire DGER 2427 du 28 août 1972, « Programme du BEPA, sous-option C de l'option Économie familiale rurale, rappel de l'annexe III des programmes des classes de quatrième, troisième et BAA cycle court », p. 8.
27. UNMFREO, *Rapport d'activité 1972*, chapitre III.

Les Maisons familiales et la loi du 2 août 1960

René Clair

Au moment du débat sur la loi, j'étais directeur administratif de l'Union nationale des Maisons familiales rurales (UNMFR) avec un autre directeur, André Duffaure, et avec l'appui de Florent Nové-Josserand, qui était président de l'UNMFR ainsi que membre du Conseil économique et social et qui assurait le lien avec la profession agricole.

Je dois dire aussi que dans l'action qui a été menée, les associations à la base ont eu un rôle très important, notamment dans les relations avec les parlementaires. Dans mon intervention, je vais me limiter à ce qui concerne directement les Maisons familiales dans la loi, laissant de côté, d'une part les autres éléments de la loi et d'autre part les autres aspects de l'évolution des Maisons familiales.

Nos préoccupations

Notre première préoccupation était d'avoir une loi qui empêche le développement des Maisons familiales ou du moins qui contrecarre les principes qui avaient été adoptés dans les Maisons familiales. Celles-ci, à ce moment là, avaient un régime relativement favorable dans le cadre de l'apprentissage, la recon-

naissance du ministère de l'Agriculture, les subventions comme établissements reconnus et une initiative assez large. Et ceci, il ne fallait pas le perdre. Plus précisément, il y avait des principes essentiels pour nous.

Un premier principe était celui de l'alternance. L'alternance avait été retenue dès le début des Maisons familiales. C'était un principe pédagogique essentiel. Or, on pouvait craindre que dans une prolongation de la scolarité, on favorise le type scolaire qui supprime tout ce qui est alternance.

Un autre élément était l'aspect pédagogique, et en particulier les aspects de formation générale. Les Maisons familiales avaient constaté que tout ce qui était une formation générale de type très scolaire n'intéressait pas les jeunes. Par contre, la formation professionnelle était une motivation. Et si on voulait vraiment favoriser la formation générale des jeunes, il ne s'agissait pas de faire des dictées ou de résoudre des problèmes de robinets, mais d'avoir une certaine culture et de l'acquérir à partir du vécu professionnel. C'était partir du concret pour aller à l'abstrait, partir du professionnel pour aller à la formation générale. Or, ce n'était pas ce qui existait à l'Éducation nationale dans l'enseignement technique, où on avait le professeur

d'enseignement théorique, le professeur d'enseignement pratique et le professeur d'enseignement général, et ce principe nous ne pouvions pas l'admettre. La prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans pouvait être une bonne chose, mais c'était un écueil si c'était cette scolarité de type très scolaire.

Autre préoccupation : la responsabilité des familles. La Maison familiale était basée sur l'association composée des familles. On pouvait craindre que ce rôle ne soit pas reconnu dans la loi.

Le vote de la loi. Le rôle des Maisons familiales

Nous n'avons pas participé à l'élaboration du projet de loi, nous avons un peu contribué à l'avis du Conseil économique et social par l'intermédiaire de monsieur Nové-Josserand.

À sa sortie, nous avons apprécié certains éléments du projet de loi : la reconnaissance des établissements, la tutelle du ministère de l'Agriculture. Mais il y avait deux points qui nous paraissaient particulièrement graves : le premier c'est qu'il y avait une scolarité jusqu'à seize ans, mais on ne parlait absolument pas d'alternance et on risquait de reporter toute la formation professionnelle après seize ans. Or, pour nous, il était indispensable de maintenir cette formation dans le cadre de l'adolescence. Ce n'est pas un principe juridique, mais pédagogique. Nous avions cette formule : « l'adolescence, un tournant à prendre en famille ». Ce rôle des familles dans la formation était fondamental. L'autre point était la conception de la formation générale et de la formation professionnelle. Les textes n'étaient pas très explicites, laissant penser que l'on pourrait tout simplement copier ce qui se faisait à l'Éducation nationale, avec l'enseignement général d'un côté et l'enseignement professionnel de l'autre. Il y a donc eu une réaction importante des Maisons familiales. D'abord à la base où les Maisons familiales étaient en relation avec un certain nombre de parlementaires qui avaient apprécié le fonctionnement de nos institutions et leur caractère innovant, et ces parlementaires se sont mobilisés. Ensuite, l'Union nationale a eu des entretiens, particulièrement avec les rapporteurs, d'abord à l'Assemblée nationale, avec

notamment Marie-Madeleine Dienesch qui a eu un rôle important et avec qui nous avons travaillé les amendements.

Ces amendements ont été adoptés notamment sur trois points :

- La reconnaissance de l'alternance sous le terme de « rythme approprié ». Ce terme a été choisi pour éviter un rejet pour non-conformité avec la constitution. Il fallait, en effet, éviter le terme d'alternance qui serait considéré comme relevant de la réglementation et non, selon la nouvelle Constitution, de la loi. Le terme de rythme approprié, au contraire, pouvait être considéré comme un principe d'éducation relevant de la loi.
- Cette formation pouvait commencer dès l'issue du cycle d'observation et d'orientation, ce qui, à ce moment-là, comprenait les classes de sixième et cinquième, donc pratiquement à quatorze ans.
- Enfin, la loi élaborait une nouvelle conception de la formation professionnelle et de la formation générale sous le terme d'une « formation professionnelle associée à la formation générale », ce qui correspondait à nos préoccupations.

Ces amendements ont été confirmés au Sénat avec l'aide du rapporteur Claudius Delorme.

L'application

Pour les Maisons familiales, l'application a été un combat pour que les principes dont je viens de parler soient vraiment pris en considération dans les textes et rentrent dans la pratique. Car la tendance était toujours de revenir à ce qu'était l'enseignement traditionnel et de contester ce qu'était l'alternance, considérée comme formation au rabais, et ceci a joué sur beaucoup de plans.

L'arrêté d'application du rythme approprié n'est paru qu'en 1967, au moment où entrait en application la prolongation de la scolarité obligatoire qui imposait la parution de cet arrêté. Ceci traduit les longues discussions qu'il a fallu avoir pour l'élaboration de ce texte.

En ce qui concerne le financement, les textes avaient retenu les mêmes principes que dans le régime de la reconnaissance existant antérieurement dans le cadre

de l'apprentissage, c'est-à-dire en fonction des seules journées de présence dans l'établissement, ne prenant pas en compte le travail d'alternance.

Sur les textes relatifs à la reconnaissance des établissements, il a fallu également se battre pour éviter que l'on exige, comme dans les centres permanents, une exploitation agricole, alors que la pédagogie des Maisons familiales était de prendre en compte ce que vivent les jeunes dans leur milieu comme point d'appui pour la formation donnée à la Maison familiale. Un autre aspect de l'application de la loi concerne l'évolution même des Maisons familiales.

Au départ, celles-ci assuraient une formation de base des jeunes agriculteurs, située donc dans le cycle court. Beaucoup de jeunes ont voulu poursuivre leur formation. Se sont alors créés les instituts ruraux qui allaient au-delà des trois années de Maisons familiales, et progressivement ceux-ci ont offert des formations par alternance de cycle long. La question s'est alors

posée de savoir si cela était possible dans le cadre de la loi de 1960. Cette possibilité n'est pas mentionnée dans la loi, mais rien ne l'empêchait. Mais il a fallu se battre pour le faire admettre, tant pour l'admission des élèves aux examens que pour la reconnaissance des établissements.

De même, les formations se sont diversifiées pour dépasser le seul cadre de l'agriculture. Devant l'impossibilité d'installer tous les enfants comme agriculteurs, les parents se sont préoccupés de trouver des formations et des débouchés qui répondent à ce problème. Ce que nous voulons souligner en guise de conclusion, c'est que ces évolutions n'ont pas fait l'objet de plans ou de décisions à un moment donné. Cela a été la réponse aux questions que les associations de parents se posaient à la base.

René Clair
UNMFREO

L'enseignement agricole de 1945 à 1960

Anne-Marie Lelorrain

Historiens de l'éducation ou acteurs de l'enseignement agricole, réunis au sein d'un groupe de travail, ont tenté de rendre compte d'une évolution aux multiples facettes. Venus d'horizons différents, chacun d'eux porteur de sa part de vérité, les conclusions de leurs communications ne convergent pas forcément, et c'est sans doute ce qui fait l'intérêt de ces travaux dont nous donnons ici un résumé.

La situation de l'enseignement agricole à la Libération

À la Libération, l'enseignement agricole est régi par la loi du 5 juillet 1941¹.

Au niveau supérieur, on trouve l'INA et les écoles nationales d'agronomie, où la scolarité dure trois ans ; les écoles vétérinaires, qui auparavant n'étaient pas considérées comme faisant partie de l'enseignement agricole, sont aussi situées à ce niveau ; l'École d'horticulture de Versailles, l'École des industries agricoles de Douai et l'École nationale d'enseignement ménager agricole appartiennent quant à elles au deuxième niveau du deuxième degré.

Le second niveau de l'enseignement agricole com-

prend toujours les écoles saisonnières fixes ou ambulantes et les écoles ménagères. Les écoles pratiques, qui devaient être transformées en écoles régionales d'agriculture recrutant leurs élèves après le brevet, ont finalement subsisté pendant la guerre, de telle sorte que le second degré comporte désormais deux cycles, de niveaux très différents.

La volonté de l'État français de favoriser l'enseignement agricole pour développer l'agriculture a contribué à accroître l'importance du premier niveau. En ce qui concerne l'enseignement public, le régime de Vichy a paradoxalement accru le rôle des instituteurs primaires, qui dispensaient un enseignement postsecondaire agricole et ménager agricole et qui ne dépendaient pas entièrement du ministère de l'Agriculture, mais aussi de celui de l'Éducation nationale. L'enseignement privé catholique s'est développé grâce à des dispositions réglementaires et financières favorables, de même que les Maisons familiales, nées avant la guerre et qui se sont constituées en association en 1941. Quant à l'enseignement féminin, il nous a semblé pertinent de le distinguer des autres formations, car les jeunes rurales reçoivent à cette époque une formation ménagère et agricole très spécifique.

L'enseignement public et le rôle des instituteurs

À la Libération, la primauté est certes donnée à l'enseignement public, mais il se développe assez peu, ce qui fait que les jeunes qui se destinent à l'agriculture (cadres moyens, exploitants ou ouvriers agricoles) sont peu et mal formés, ce que ne cessent de déplorer responsables agricoles et hommes politiques².

Les enseignements moyen et supérieur sont sous la tutelle du ministère de l'Agriculture mais le premier degré, l'enseignement postscolaire agricole et ménager agricole dispensé par les instituteurs et institutrices, est sous l'autorité conjointe des ministres de l'Agriculture et de l'Éducation. Ce premier degré est considéré comme le bastion de l'école publique dans l'enseignement agricole et donne lieu à de nombreux débats et affrontements. En 1945, 2 000 instituteurs reçoivent, dans près de 4 000 centres, 50 000 élèves ; en 1958, ce sont 3 500 maîtres qui, allant chaque jour dans un village différent, scolarisent avec un grand dévouement 80 000 élèves. Tous les jeunes ruraux de 14 à 17 ans qui ne suivent pas d'autre enseignement doivent, en principe, fréquenter les cours postsecondaires agricoles et ménagers agricoles, 120 heures par an pendant trois ans, mais moins d'un élève sur dix va jusqu'au bout de cette formation.

Le second degré, qui est totalement sous la tutelle du ministre de l'Agriculture, comporte deux niveaux. Au niveau le plus bas, nous trouvons les écoles saisonnières d'agriculture fixes ou ambulantes, scolarisant pendant un hiver des jeunes de 14 ans titulaires du certificat d'études. Cet enseignement se développe peu pendant la période considérée : une dernière école est créée en 1946. À la fin de la IV^e République, les 135 écoles d'agriculture d'hiver fixes reçoivent 1 700 élèves, les 34 écoles ambulantes en reçoivent 800. Parallèlement, existent pour les filles les écoles d'enseignement ménager agricole. Une vingtaine d'écoles pratiques continuent à fonctionner alors qu'elles sont ignorées de la loi du 5 juillet 1941.

Au niveau le plus élevé du second degré, on trouve les vingt écoles régionales d'agriculture, où la durée des études est de trois ans – huit d'entre elles ont été créées

entre 1945 et 1960 – et les écoles spécialisées d'horticulture et de laiterie, ainsi que les écoles d'élevage, de sylviculture et le centre d'enseignement zootechnique de Rambouillet.

Le troisième niveau, l'enseignement supérieur, est placé sous l'autorité du ministère de l'Agriculture, à l'exception des instituts agricoles des universités de Toulouse et de Nancy transformés en ENSA. Au sommet on trouve l'INA et ses écoles d'application, dont certaines sont très anciennes, et l'École des industries agricoles de Douai-Massy, auxquelles vient s'ajouter l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées (ENSSAA). On trouve également les écoles vétérinaires, les écoles nationales d'agriculture auxquelles s'ajoute en 1946 celle d'Alger, ainsi que l'École nationale d'enseignement ménager agricole réservée aux jeunes filles. Le niveau supérieur connaît, de 1945 à 1960, un développement important et réussit à former des hauts fonctionnaires, des scientifiques de haut niveau et des ingénieurs (500 par an environ).

L'enseignement privé catholique

La majorité des établissements actuels du Conseil national de l'enseignement agricole privé (CNEAP), enseignement agricole privé à temps plein, ont été créés entre 1930 et 1960, c'est-à-dire avant la loi d'août 1960 et son décret d'application du 20 juin 1961 et, à cette date, ils assuraient près du tiers de l'enseignement technique agricole en France³. Les créations les plus nombreuses concernaient l'enseignement féminin. Au niveau supérieur, l'enseignement privé agricole disposait en 1945 de trois écoles, Beauvais, Angers, et Purpan – l'ISA de Lille et l'ISARA de Lyon furent fondés respectivement en 1960 et 1968 –, 40% des élèves de ces écoles étaient fils d'agriculteurs ; ils sont tous devenus des cadres intervenant dans le domaine de la production agricole, du développement rural, des organismes professionnels agricoles, dans les services de recherche et dans les instances bancaires et mutualistes, et cela principalement dans leur région d'origine.

Au niveau secondaire, les établissements, nés d'initiatives locales, étaient tous différents et tous porteurs d'une forte culture locale, source de progrès pédago-

gique. Riches en moyens humains, ils étaient souvent pauvres en moyens matériels, sauf en ce qui concernait leurs locaux, généralement fournis par des congrégations religieuses, et devaient faire appel aux dons des parents, aux fonds des associations, à des emprunts, voire à des quêtes. Ils bénéficiaient en général de la coopération des services agricoles départementaux. On peut dire que rien ne se fit, rien n'eut lieu contre une politique gouvernementale.

Cette dynamique de création était appuyée par la JAC (Jeunesse agricole chrétienne), par les Foyers de développement, par les organismes sociaux et les organisations familiales. La plupart des enseignants étaient prêts à se contenter de salaires très modestes pour offrir une éducation globale et une formation générale et professionnelle à des jeunes qui, il faut bien le reconnaître, n'avaient parfois choisi cet enseignement que parce que rien d'autre ne leur était offert.

Les établissements agricoles de l'enseignement privé catholique ont formé les élites du milieu agricole et rural de l'après-guerre : cadres et responsables du syndicalisme agricole, conseillers municipaux et maires, députés et même ministres.

L'essor des Maisons familiales

Les Maisons familiales se multiplient entre 1945 et 1960, en utilisant les dispositions relatives à l'apprentissage agricole⁴.

L'assemblée générale extraordinaire des Maisons familiales, qui se tint en 1945, désigna comme président de son conseil d'administration Florent Nové-Josserand, le président de la FDSEA du Rhône. C'est à ce moment que furent prises les grandes orientations : gestion par une association de parents, formation par l'alternance entre la Maison familiale et l'exploitation des parents, répartition des jeunes en groupes restreints et respect de la volonté des familles en matière de formation religieuse (en aucun cas un ministre du culte ne peut désormais assurer la direction d'une Maison familiale).

Dans les années qui suivirent, l'association développa diverses institutions destinées à former des moniteurs dont le diplôme était reconnu par le ministère du

Travail. C'est un ingénieur agronome, André Duffaure qui, avec ces moniteurs, définit la « pédagogie d'alternance de type intégratif » des Maisons familiales, qui bénéficièrent de divers appuis, dont celui de Michel Cépède⁵, au sein du ministère de l'Agriculture.

En 1953, l'instauration de la taxe d'apprentissage offrit de nouvelles possibilités aux Maisons familiales, qui ne cessèrent de se définir comme établissements d'apprentissage qu'après 1959, date de l'allongement de la scolarité obligatoire. En 1960, la loi du 2 août les reconnaissait comme des établissements d'enseignement (et non plus d'apprentissage) à « rythme approprié ». Il y avait alors 730 Maisons familiales, fréquentées par 16 000 apprentis (chiffres de 1961).

Durant toute la période, les Maisons familiales ont joué un rôle important dans le développement du milieu rural, en associant à leur action les parents qui devenaient ainsi des acteurs de leur propre développement, sur le territoire de la métropole comme dans les DOM-TOM. Dès les années cinquante, les moniteurs avaient aussi commencé à mener des actions de coopération : 22 Maisons familiales seront créées hors de France après 1960.

La spécificité de l'enseignement agricole féminin

Jusqu'à la fin des années soixante-dix, et donc a fortiori de 1945 à 1970, les formations destinées aux jeunes filles restent très différentes de celles qui visent les garçons, même si, peu à peu, les établissements supérieurs s'ouvrent aux filles⁶. Le régime de Vichy avait rétrogradé l'École nationale d'enseignement ménager agricole de Coëtlogon-Rennes, où étaient formées les professeurs de l'enseignement agricole féminin du niveau supérieur au second degré. À partir de 1950 cependant, seules des jeunes filles titulaires du baccalauréat y étaient admises ; elles passaient un concours difficile et recevaient une formation exigeante et austère qui faisait d'elles, au féminin, des « hussards noirs » de l'enseignement agricole ; elles faisaient parfois sourire parce qu'on les disait d'une grande rigueur ou tout simplement parce qu'elles étaient issues d'une formation exclusivement fémi-

nine, alors qu'elles avaient fait des études de sciences appliquées d'un haut niveau. Ce sont elles qui ont fondé au sein du ministère de l'Agriculture, le premier syndicat enseignant, ancêtre de l'actuel SNETAP.

Seules les meilleures élèves de Coëtlogon étaient assurées de trouver un emploi et d'être admises à enseigner dans des écoles ménagères agricoles. Les jeunes rurales recevaient dans ces écoles une formation propre à faire d'elles des femmes d'exploitants agricoles efficaces, sachant tenir les comptes de l'exploitation aussi bien que la basse-cour et la laiterie, tout en faisant des conserves et de la couture.

Pour de nombreuses jeunes filles, l'enseignement ménager agricole a souvent été le seul moyen de poursuivre des études après l'école primaire. Les travaux d'Irène Boulongne⁷ ont montré que ces formations ménagères agricoles sont à l'origine des filières de services en milieu rural, si dynamiques aujourd'hui encore.

Anne-Marie Lelorrain
Inspection de l'enseignement agricole/INRP

Notes

1. LELORRAIN Anne-Marie, Inspection de l'enseignement agricole et service d'histoire de l'éducation de l'INRP.
2. BOBBIO Marigold, professeur associé au service d'histoire de l'éducation de l'INRP.
3. RADIOYÈS Joseph, délégué du CNEAP, responsable des études et de la recherche historique.
4. Daniel Chartier, ancien responsable de l'UNMFREO, est l'historien des Maisons familiales.
5. Michel Cépède (1908-1988), enseignant à l'INA, a exercé différentes fonctions au sein de l'administration centrale du ministère de l'Agriculture : chargé de mission au cabinet de Tanguy-Prigent, chef de bureau, chef du service des études et de documentation, chef du service de l'enseignement, directeur adjoint de la production agricole, chef de cabinet du sous-secrétaire d'État Kléber Loustau, directeur des études et du plan. Il fut sous-secrétaire d'État à l'Agriculture en 1956 et secrétaire d'État à l'Équipement en 1957.
6. Jacqueline Rogeon, formatrice à l'ENESAD, est une ancienne élève de l'École nationale d'enseignement ménager agricole de Coëtlogon-Rennes.
7. Irène Boulongne, condisciple de Jacqueline Rogeon, inspectrice de l'enseignement agricole, a publié notamment :
– « De l'école ménagère à l'économie sociale et familiale », Communication au colloque *Enseignements agricoles et formation des ruraux*, Paris, 23-25 janvier 1985, 26 p. + ann.
– « Un centenaire : de l'enseignement ménager agricole à l'économie sociale et familiale », *Bulletin INRAP*, n° 65, mars 1986, pp. 1-29.

Partie III

Les spécificités de l'enseignement agricole



Les serres florales du centre de formation et de promotion horticole d'Ecully (CFPH Ecully)

L'éducation socioculturelle

Territoires ruraux et imaginaire créateur

Jean-François Chosson

« Rien ne se crée sans les hommes. Rien ne dure sans les institutions... »

Jean Monnet

Sur le plan théorique, cette communication s'inscrit dans l'histoire culturelle, plus exactement dans l'histoire sociale des représentations. Il s'agit de caractériser un groupe social, les professeurs d'éducation culturelle, en soumettant une périodisation en trois étapes à la discussion publique.

1945-1960 : Écoles régionales, cours postsecondaires et éducation populaire

En 1952, les écoles régionales et pratiques scolarisent 2 000 élèves, les écoles ménagères 3 900 et les écoles d'agriculture d'hiver 4 500. Les cours postsecondaires agricoles concernent 50 000 élèves répartis dans près de 4 000 centres.

En matière culturelle, les écoles régionales et surtout les écoles féminines s'orientent vers des activités basées sur les chants et danses régionaux, les expositions d'arts et traditions populaires, les outils paysans. Des groupes d'élèves de ces établissements solidement

ancrés dans le terroir organisent des fêtes exprimant les codes, les symboles, les langages esthétiques puisant leurs racines dans l'histoire des communautés rurales.

À partir des années cinquante, des écoles disposent d'appareils de cinéma, participent aux concours départementaux de chants et de théâtre organisés par les Fédérations départementales des œuvres laïques, louent des films à la cinémathèque régionale. Dans ces années d'après-guerre, la Ligue de l'enseignement représente l'État enseignant, légitimée dans son combat pour l'unité de la nation par la visite solennelle du général de Gaulle à son premier congrès de l'après-guerre le 29 septembre 1945 : « La Ligue française de l'enseignement reparait... avec l'esprit de libération... qui l'a maintenue dans les pires épreuves du côté où il fallait, c'est-à-dire du côté de la résistance ». Les ligueurs militent pour la parité culturelle avec le monde urbain par la diffusion de films de qualité et des concours départementaux d'expression artistique où la hiérarchie de l'Éducation nationale est très présente pour délivrer le label de qualité. Les amicales laïques sont fédérées sur le plan départemental et les associations à base nationale (ABN) sont autonomes dans le cadre

d'une confédération générale. Ainsi la Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR), relancée par le ministre de l'Agriculture Tanguy-Prigent le 13 septembre 1945 et l'Association nationale des maîtres agricoles (ANMA), créée en 1946, adhèrent à la Confédération.

Malgré la pénurie, le ministre de l'Éducation nationale, René Capitant, autorise la mise à disposition de deux cents enseignants. Les fédérations prêtent des appareils et louent pour un prix modique des classiques de l'écran et des productions modernes sélectionnées pour leur qualité. Les animateurs bénévoles participent à des sessions nationales où ils rencontrent des metteurs en scène, des vedettes et fréquentent la cinémathèque de l'Institut pédagogique national. La revue *Image et son* rivalise avec les meilleures publications de ciné-clubs. Cette politique marque une rupture avec la culture agrarienne et patriarcale des années noires 1939-1945 et permet ainsi de briser les pierres de bornage d'une culture paysanne limitée à un régionalisme étriqué. Dans ces années d'après-guerre, aux moyens de communication limités, le cinéma et les concours artistiques sont facteurs de cohésion sociale et d'ouverture à la création contemporaine.

En 1959, la pétition nationale lancée par la Ligue de l'enseignement contre la loi Debré de contractualisation de l'enseignement libre provoque des fêlures au sein des Foyers ruraux. Par ailleurs, les Centres d'information agricoles et ménagers (CIVAM) se regroupent en Fédération nationale en fonction du décret de 1959 sur la vulgarisation. À partir du décret du 29 février 1960 sur la promotion collective, les Foyers ruraux et les CIVAM sont agréés au même titre que les syndicats et sont parties prenantes de la périphérie associative des établissements publics agricoles – qui selon le Syndicat national des instituteurs « deviennent la jeunesse » (Jeanne Lordon, 1960). Les relations entre la Ligue et les associations rurales ne sont pas rompues officiellement mais, dans les faits, la Confédération n'a pas résisté à la querelle laïque et à la modernisation de l'enseignement agricole.

1960-1975 : Enseignement agricole et développement culturel de l'espace rural

1960-1968 : La horde primitive : le groupe de recherches pour l'éducation et la promotion (GREP)

À partir de 1960, dans les commissions préparatoires au 4^e Plan, Jacques Delors du mouvement « Vie Nouvelle » et Joffre Dumazedier de « Peuple et Culture » introduisent le concept de développement culturel, considéré « comme une intervention consciente et volontaire dans le domaine de la culture élaborée en fonction d'un système de valeurs et selon des critères explicites ».

Exprimé plus simplement « l'ardente obligation du Plan » (de Gaulle, 1960) doit permettre l'indépendance de la nation grâce au développement économique, accompagné d'une politique prévisionnelle de développement culturel. Les mouvements d'éducation populaire, d'abord réticents vis-à-vis du régime, se rallient à la politique de cogestion lorsque les feux de la guerre d'Algérie s'éteignent (1962). La terminologie « éducation populaire » laisse place à la notion plus consensuelle d'animation socioculturelle, basée sur les sciences sociales fonctionnalistes. Jean-Michel Soupault, directeur général de l'enseignement et des affaires professionnelles et sociales et son collaborateur Louis Vaillant intronisent Paul Harvois en qualité de chef de bureau de la promotion sociale et des activités culturelles. Ce dernier recrute une équipe de huit personnes dont la créativité n'a d'égale que la totale extériorité vis-à-vis des structures du ministère, la « horde primitive » (Freud) autour du loup charismatique.

Edgard Pisani impulse la mise en place d'une association périphérique à l'enseignement agricole analogue à la Ligue de l'enseignement : le Groupe de recherches pour l'éducation et la promotion (GREP) regroupant des militants d'éducation populaire, des chercheurs, des élus locaux de toute obédience. La présidence est assurée par un agriculteur, Gilbert Martin. En fonction de la thématique du développement culturel de l'espace rural, l'équipe du GREP met en place trois opérations :

- les universités agronomiques de printemps (UAP) qui regroupent durant deux semaines l'ensemble des promotions sortantes des écoles d'application du ministère. Les méthodes et contenus sont inspirés des universités d'été du mouvement « Peuple et culture » : tronc communs, travaux en groupes, activités de création... et séances spontanées de création collective ;
- les mouvements d'éducation populaire sont agréés au même titre que les syndicats en promotion collective et une ligne budgétaire est ouverte à cet effet ;
- le recrutement et la formation des trois premières promotions d'animateurs socioculturels qui, outre leur fonction enseignante, auront pour mission d'assurer des relations fonctionnelles, entre le lycée agricole et les associations rurales.

Cette conception du développement culturel était-elle une utopie, « un royaume de nulle part » aux yeux de Thomas More ? Les écrits concernant cette période, notamment la circulaire E 222, démontrent que l'équipe GREP a la volonté de dépasser le clivage, désormais institutionnalisé, entre l'action culturelle, choc électif, avec la création dévolue aux Maisons de la culture et l'animation socioculturelle, pédagogie des loisirs éducatifs, domaine des Maisons des jeunes et des Foyers ruraux. Selon l'expression de Gramsci, l'animation « fabrique du consentement », mais la création inquiète. Le mois de mai 1968 porte au paroxysme le débat au cœur des institutions créées dans l'euphorie des Trente glorieuses... !

1968-1975 : L'institutionnalisation de l'utopie

Dans le climat post soixante-huit, une coalition hétéroclite mais influente d'administrateurs, de politiques, de représentants de parents d'élèves et d'organisations agricoles réclame la suppression de ce corps d'animateurs considéré responsable de toutes les carences d'autorité au cours de ce mois de mai porteur d'illusions lyriques et d'évolutions fondamentales. Trois facteurs ont permis le maintien, puis la stabilisation de la fonction :

- Tout d'abord les structures centrales ont maintenu le cap malgré beaucoup de vents et pas mal de maré-

cages. Contrairement aux espérances des promoteurs, l'inspecteur général Wallon, homme de culture, remet un rapport démontrant le caractère positif de l'animation culturelle pour les élèves des établissements agricoles. Par ailleurs, pendant que le secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports, Joseph Comiti, et des élus locaux entament un long combat contre les responsables d'institutions culturelles avec l'appui des « bien-pensants », le ministre de l'Agriculture, Jacques Duhamel, et son collaborateur Jacques Rigaud resteront sourds aux puissances vengeresses. Lorsqu'en janvier 1972 le même Duhamel devient ministre de la Culture, il détache Pierre Méhaignerie au Fonds d'intervention culturelle (FIC) pour soutenir les projets ruraux, parfois contre les rapports des autorités locales, telle l'Union de culture populaire Poitou-Charente.

- Par ailleurs, après bien des atermoiements, l'Institut national de promotion supérieure agricole (INPSA) ouvre ses portes dans un climat intellectuel qui n'invite guère à la négociation sereine. Les sciences sociales fonctionnalistes ont laissé place à la sociologie critique de Pierre Bourdieu, à la description par Althusser de l'appareil idéologique d'État (AIE), à l'analyse de la malfaisance de tous les pouvoirs par Michel Foucault. L'ombre du père fondateur, gardien de la flamme originelle, maintient les illusions lyriques des années fastes pendant que « l'ordre moral » local accentue la pression contre cette institution où cohabitent positivement animateurs culturels et ingénieurs. Un directeur est nommé... mais les formateurs seront « en mission » sous haute surveillance durant deux années. Dans ce climat contradictoire, l'institution fonctionne en fonction de la loi Debré de promotion sociale de 1959 et du verbe d'André Malraux proclamant sa volonté de « faire cesser le mot hideux de province par le dialogue invisible et sacré avec le créateur ».

- Enfin, les premières promotions, soutenues par leurs syndicats, affirment leur qualité d'enseignant dans trois domaines :

- tout d'abord, ceux qui optent pour les disciplines classiques : musique ou dessin ;
- les spécialistes des activités audiovisuelles organisent des séances de ciné-clubs, montent des expositions et des laboratoires photos ;

• en collaboration avec les professeurs de français, les techniques d'expression deviennent une matière disciplinaire dans les classes de BTS et les centres de formation professionnelle et de promotion agricoles. Au centre socioculturel, les professeurs d'éducation culturelle, les « PEC », contribuent à l'expression des « cultures » en maintenant l'exigence de qualité. Une quinzaine d'entre eux sont « mis à disposition » à la demande d'associations rurales, des parcs nationaux et régionaux...

La politique d'aménagement rural du ministère de l'Agriculture et les politiques de rénovation rurale de la DATAR intègrent la dimension culturelle. Les 143 plans d'aménagements ruraux agréés prévoient un équipement permettant aux élus locaux d'organiser des manifestations festives, en particulier dans les régions touristiques. En juin 1972, une rencontre est organisée entre l'Institut national d'éducation populaire et l'INPSA sur le thème « Déterminer des objectifs, évaluer des résultats », sous la présidence du directeur général de l'enseignement agricole, Bernard Gauthier. L'opération est renouvelée l'année suivante au Parc du Morvan, à l'intention des animateurs mis à disposition. En adoptant les méthodes de programmation prévisionnelle, le corps des PEC démontre sa capacité à inscrire son action dans le cadre des plans d'aménagement rural ou contrats de pays, outre un effet « psychothérapeutique » auprès des directeurs de lycées encore hostiles et aux animateurs adeptes des philosophies et des pédagogies non directives.

1975-1984 : Enseignement agricole, territoires ruraux et animation rurale

Au cours de cette période, trois facteurs vont déterminer l'évolution de l'action culturelle en milieu rural :

- tout d'abord la crise économique institue le « développement local » comme instance de synthèse de financements diversifiés ;
- le recensement de 1982 fait apparaître une augmentation de la population en milieu rural de 0,86 % par an depuis 1975 ;

– la démographie associative explose, en particulier dans les zones périurbaines.

En 1977, le ministre de l'Agriculture Pierre Méhaignerie nomme Louis Malassis en qualité de directeur général de l'enseignement. Économiste d'audience internationale, Malassis reprend l'idée-force de développement culturel dans sa directive générale. La même année, le ministre de la Culture, Lecat, signifie sa volonté d'accorder 25 % du budget pour l'Administration à l'action culturelle en milieu rural. Christian Hermelin, responsable du département « animation » de l'INPSA, devient le principal collaborateur du directeur général.

L'éducation culturelle devient « une composante de la formation » (J.-P. Menu). Outre leur contribution à l'emploi du temps, les PEC participent aux modules pluridisciplinaires et à l'élaboration des projets d'établissement en apportant la dimension esthétique, dépassant les frontières des territoires. Les rencontres régionales et les stages nationaux permettent des mises en cohérence, prolongements d'un maillage en réseaux notamment dans les techniques audiovisuelles.

En 1981, Michel Gervais, directeur général, nomme un PEC en qualité de chef de bureau. Par ailleurs, les rescapés de « la horde primitive » des trois premières promotions ont essaimé dans les postes de direction, dans les organisations rurales, à l'Inspection. La structure résiliente, sans formalisme juridique ou hiérarchique, se révèle fonctionnelle. Les états généraux des pays (1981), puis ceux du développement (1983), contribuent à valoriser les organisations ouvertes basées sur les mémoires plurielles des territoires, soutenues par la direction du développement culturel du ministère de la Culture.

En 1983, l'INPSA met en place une formation modulaire « d'agents de développement » à l'intention des responsables associatifs et, avec la FNFR, organise la première université rurale nationale à Vernet-les-Bains. Point d'orgue : la loi Rocard, en 1984, intronise la mission culturelle des établissements agricoles sous la terminologie « animation rurale ».

Perspectives

La politique publique de développement culturel à partir des établissements agricoles, conçue dans l'euphorie des années soixante, puis fortement contestée, s'est finalement imposée « par la force des hommes et la force des choses » (Saint-Just) :

- La force des hommes (... et des femmes) : sans la volonté obstinée de fonctionnaires de l'administration centrale et l'action imaginative des PEC soutenus par leur syndicat national, le rêve de l'éducation culturelle serait à inscrire aux archives des prophéties non abouties. En France, c'est l'État qui a construit la nation. Certes, depuis l'avènement des régions en collectivité autonome, l'État centralisateur laisse place à l'État animateur, mais décentralisation ne peut signifier retour des baronnies et des pierres de bornage.
- La force des choses : la ruralité avec sa dimension culturelle est devenue une valeur positive. L'action

culturelle, alliant mémoires plurielles et créations collectives, devient « l'image de marque » de la vitalité des territoires. Instrumentalisation de la culture ? Peut-être... mais, à coup sûr, volonté d'impulser une dimension universelle à la culture des terroirs. En regard de ces défis majeurs, la terminologie « animation rurale » apparaît réductrice. Certes le concept « développement culturel » n'est plus caractérisé en extension et en compréhension par une théorie unifiante, mais il n'en conserve pas moins ses vertus de pertinence sur les relations toujours instables mais toujours fécondes entre le créateur, les acteurs économiques et sociaux. Simple querelle sémantique ? Peut-être ! Mais comme dit le poète : « par le pouvoir d'un mot, je recommence ma vie... »

Jean-François Chosson
professeur émérite, ENESAD

L'éducation socioculturelle

Témoignages de professeurs d'éducation socioculturelle

Guy Fossat

Le matériau de cette communication est fourni par l'exploitation d'un questionnaire renseigné par vingt professeurs d'éducation socioculturelle répartis sur vingt promotions, de la première en 1965 à la vingtième, recrutée en 1984. Il n'est pas possible de prétendre à la représentativité avec un nombre aussi faible de « témoins » pour une période aussi vaste et sur la base de leur volontariat. Par contre, le matériau recueilli permet de faire apparaître des convergences, des fréquences ; de subodorer, sur vingt ans, certaines évolutions... et ruptures.

Il s'agit bien de témoignages, devant rester vivants, directs, bruts, se faisant écho, se contrariant quelquefois...

Pour les deux raisons indiquées ci-dessus – échantillon n'ayant pas l'ambition d'être représentatif et parti pris de rester dans des témoignages directs – cette communication ne se préoccupe pas de « comparer » ces données avec d'autres sources similaires ou complémentaires : on ne cherche pas à savoir si dans ces témoignages, ce qui est dit est « nouveau » ou pas, « original » ou pas, etc. C'est le débat ultérieur qui pourra le dire éventuellement, par comparaison avec d'autres sources. Bref, si ce matériau pouvait permettre

d'élaborer des hypothèses de travail pour des chercheurs ou de conforter des travaux en cours, il aurait atteint son but.

Quatre facettes d'une perception du métier

Le questionnaire était orienté, pour recueillir la mémoire des animateurs et professeurs d'éducation socioculturelle, vers deux thèmes qui ont en commun de participer à de l'évaluation :

- leurs perceptions de leur métier (accès, contenus, évolutions...)
 - leurs perceptions des effets de leur métier sur les élèves (et plus largement, peut-être sur d'autres acteurs de l'enseignement agricole ou de sa périphérie).
- Ces deux thèmes principaux donnent le plan de base de la communication, subdivisée en quatre sous-thèmes particuliers, à considérer comme des perceptions avec toute la part de subjectivité que cela peut comporter :
- les circonstances d'accès au métier,
 - les fondements, les piliers du métier,
 - les effets de l'ESC sur les élèves et sur d'autres acteurs,
 - les évolutions, glissements, ruptures.

Chacun de ces thèmes est illustré par quelques citations, anonymées, mais classées par ordre chronologique. Les commentaires sont proposés par l'auteur de cette communication en prenant en compte, outre les citations présentées, l'ensemble des réponses au questionnaire.

Les circonstances d'accès au métier

Citations

« J'étais surveillante dans un collège agricole pour payer mes études aux beaux-arts. La directrice m'a parlé de ce nouveau métier. Je n'ai pas hésité ; je préférerais travailler avec des adolescents ».

« Issu moi-même du milieu rural, j'adhérais au projet de l'enseignement agricole et aux objectifs exprimés par Paul Harvois concernant l'animation socioculturelle ».

« Un entrefilet dans le journal *Le Monde* annonçant le concours ».

« Militant actif aux Francas, je me suis présenté au concours après la rencontre avec un animateur ».

« J'ai choisi ce métier pour mon intérêt pour le monde paysan et la photographie, et, bien sûr pour l'enseignement dans des modalités renouvelées ».

« J'avais depuis plusieurs années, par imprégnation familiale, puis par choix personnel, divers engagements militants : ciné-club, groupe école moderne, centres de vacances, MJC ; j'étais maître auxiliaire de maths, copain du prof d'ESC, ça m'a donné envie de passer le concours ».

« Je m'intéressais à l'art et à la culture. Je n'aimais pas l'idée d'être prof au sens habituel ».

« Fille du milieu rural. Ayant eu, adolescente, beaucoup d'envies et de frustrations culturelles. Envie de transmettre ».

« À un moment où mon parcours dans le théâtre devenait difficile, j'ai passé le concours sans savoir vraiment ce qui m'attendait ; je savais simplement que je n'abandonnerais pas le théâtre ».

« Ancien élève de l'enseignement agricole, militant associatif, la vie était tracée pour devenir prof d'ESC ! ».

Commentaires

Sur le thème « circonstances d'accès au métier », les témoignages montrent des continuités, des permanences que l'on pourrait reformuler ainsi :

« Je connaissais un lycée agricole, je connaissais quelqu'un qui m'a parlé de l'animation... »

« Le choix de ce métier constituait pour moi un engagement personnel et professionnel en vue de produire du changement. »

« En tant que femme, j'étais particulièrement sensibilisée aux inégalités hommes-femmes dans l'agriculture et dans le milieu rural. »

« Je disposais en arrivant (ou j'ai acquis ensuite) un outil privilégié d'intervention (technique telle que photographie, cinéma, théâtre, animation associative, pluridisciplinarité...) ».

Peut-on parler de ruptures dans les circonstances d'accès au métier ?

– Probablement oui en ce qui concerne les modalités de recrutement des premières promos (les pionniers au début, des militants recrutés pour leur expérience et leur motivation) par rapport à l'institutionnalisation qui a suivi (concours, diplômes).

– Et ensuite ruptures dues aux nouvelles modalités de recrutement et de la formation lors de la suppression de la distinction ASC/PEC, puis lors du passage de deux années à une année de formation ; et transfert de la formation de Dijon à Toulouse. Mais cet aspect n'est présent que de manière implicite, discrète, dans les réponses.

Les fondements, les piliers du métier

Citations

« J'ai eu des difficultés à deux reprises parce que les mots "donner des responsabilités aux jeunes" donnaient des boutons à mes chefs ».

« Plus que le rural, c'est la dimension éducation populaire qui a marqué notre formation, ce qui me semble cohérent avec l'histoire de l'enseignement agricole et notamment celle de l'enseignement ménager féminin

qui a aidé les filles à se libérer de la tutelle des patriarches ».

« La disparition progressive des associations ou du moins la réduction de leurs activités rend plus complexe le développement de l'esprit d'initiative qui s'accommode mal du temps scolaire ».

« Dans les années 1960-1970, l'éducation populaire a apporté à l'ESC sa colonne vertébrale. Et aujourd'hui ? ».

« Éducation populaire : application des principes républicains dans l'éducation ».

« Le tiers-temps est absolument indispensable ».

« Les cinq piliers du métier : la dialectique éducation-instruction et son corollaire 2/3 + 1/3, avec la finalité d'instaurer un dialogue entre l'école et le monde, l'individu, le groupe et son territoire ; l'acquisition des outils d'analyse et de distance critique ; l'action culturelle (peut-être plus que la culture) ; l'éducation citoyenne ; l'expression personnelle ».

« La pluridisciplinarité : j'ai connu l'avant et l'après. Elle me paraît essentielle ».

« J'évite de dissocier le rural et le citadin, car ça pourrait passer pour une dévalorisation de la culture. S'il devait y avoir un pilier, ce serait l'exercice associatif ».

« L'esprit de l'éducation populaire demeure présent dans des pratiques pédagogiques de projet car elles intègrent des objectifs de sociabilisation. Quant au rural, il demeure un terrain privilégié pour la conduite d'actions de formation des élèves avec des partenaires socioprofessionnels ».

« J'ai découvert l'éducation populaire pendant la formation. Elle a été utile aux ruraux pour accéder à la culture. Mais le public des lycées agricoles est de moins en moins rural. Attention au passéisme ».

Commentaires

Sur le thème « les fondements, les piliers du métier », la référence à l'éducation populaire est présente aussi bien dans les témoignages du début que dans ceux de leurs successeurs vingt ans après. Mais cette « référence » ne dit rien sur ce que l'on entend exactement par « éducation populaire », ni sur ce que l'on en fait dans la pratique professionnelle.

La référence à l'association sportive et culturelle, à la vie associative est un peu du même ordre. (Le questionnaire n'approfondissait pas ces deux points sur la « traduction » pratique de l'éducation populaire ou de la pratique associative).

Par contre, l'identification comme « piliers » du métier de la pluridisciplinarité, de la conduite de projets, de l'éducation artistique se fait surtout dans la seconde partie de la période (les promotions 10 à 20). Ces piliers ne sont pas « d'origine », ils sont ajoutés.

Outre les contenus, les techniques, les pratiques pédagogiques considérées comme les piliers de l'ESC, une autre dimension de ces fondements est exprimée dans les témoignages, il s'agit des conditions d'exercice du métier et, en particulier, le statut de l'animateur référé au professeur, à son temps de travail.

S'il y a une rupture ressentie fortement, c'est celle de la réforme de 1984 (voir le sous-thème « Évolutions, glissements, ruptures ») : à la fois donc, rupture en ce qui concerne les contenus et en ce qui concerne les conditions d'exercice du métier.

Les effets de l'ESC sur les élèves et sur d'autres acteurs

Citations

Sur les élèves

« Nous avons tous des exemples concrets d'anciens d'élèves dont l'accès à des parcours originaux a été possible grâce à l'ESC qui a ouvert leur horizon. Mais je pense que comme les autres pédagogies innovantes, l'approche socioculturelle a plus profité aux marginaux qu'aux élèves à l'aise dans un système classique ».

« Dans les premières années, l'ESC a permis aux élèves de retrouver une fierté du monde agricole auquel ils appartenaient, de prendre des responsabilités, de se projeter dans l'avenir, d'accepter de marcher sur des terrains inconnus : le théâtre, le musée, le voyage... ».

« Une constante : la sociabilisation. L'éducation à la citoyenneté en fait partie et donc la prise de responsabilité, l'implication dans la vie de l'établissement, le respect de ses propres engagements. Or, de plus en plus, les élèves sont de passage dans le lycée ».

« Dans le BTS « Services », l'ESC permet une approche transversale. Elle repose sur un choix judicieux de projets ».

« L'ESC permet de combiner trois apports : l'engagement dans la vie citoyenne, le regard face aux productions artistiques, la solidarité à travers des activités culturelles ».

« Les retours par rapport aux élèves sont parfois assez longs. En les rencontrant plus tard, on apprend que leur intérêt pour l'ESC ne s'est révélé qu'une fois entrés dans le monde professionnel ».

« Les acquis sont plus tangibles depuis l'introduction des programmes. Au hasard des rencontres avec des anciens élèves, les exercices de techniques d'expression et communication semblent laisser des traces ; les expériences dans la vie associative aussi ».

« Dans le contexte des programmes actuels, j'ai orienté ma pratique professionnelle sur la mise en œuvre de projets permettant aux élèves de se réaliser dans une autre dimension que celle exclusivement scolaire. Les apports de savoirs, s'ils sont nécessaires, restent pour moi mineurs par rapport d'une part à la pratique réelle de responsabilités par les élèves et d'autre part à leur cheminement vers l'acquisition de l'autonomie. Je pense être plus éducateur que formateur ».

Sur d'autres « acteurs »

« Par rapport aux autres profs, on mettait en avant d'autres qualités chez les élèves ; on s'est impliqués dans la pluridisciplinarité, une des richesses de l'enseignement agricole, c'est un lieu d'échange entre les profs ».

« Quant à la vie scolaire, les nouveaux conseillers principaux d'éducation (CPE) sont formés pour être des animateurs. Nous n'avons plus le monopole de l'animation ».

« Je crois que le travail d'institutionnalisation des activités socioculturelles (organisations associatives, moyens et structures, relations...) a été important et souvent durable sur les élèves et dans le lycée ».

« La place de l'ESC aujourd'hui me semble plus difficile à trouver compte tenu de deux facteurs : l'évolution du rôle de CPE, plus éducateur et moins surveillant, et bizarrement, l'approche pluridisciplinaire

qui rend parfois flou le partage des eaux entre les disciplines ».

« Deux types de rapports coexistent dans le lycée : rapport éducateur-individu et rapport professeur-élève. Ça change tout ! ».

« Quand je participe à des réunions ou à des colloques en dehors du ministère de l'Agriculture, l'ESC suscite intérêt et étonnement : qu'un enseignement technique... et agricole de surcroît... ait créé un corps de profs spécialisés dans ce domaine ».

« Courage aux collègues de l'Éducation nationale qui nous envient ».

« L'ESC, par son implication dans la pluridisciplinarité, a contribué à faire évoluer les pratiques de l'enseignement agricole dans son ensemble. Mais le professeur d'ESC n'est plus à présent le marginal à la fois envié et moqué par ses collègues ».

Commentaires

Sur le thème des effets de l'ESC, l'ensemble des témoignages ne dévie pas de l'affirmation selon laquelle l'ESC a en premier lieu des effets sur les comportements, les savoir-faire des élèves et non sur les savoirs scolaires : une constante : la « sociabilisation ». Mais cet objectif éducatif semble plus difficile à réaliser après la réforme de 1984 car le professeur d'ESC est soumis à des contraintes nouvelles : les espaces de liberté, d'initiatives dans les établissements se réduisent, tant pour les professeurs que pour les élèves. Il y a progressivement un glissement de compétences et d'activités qui semblaient propres à l'ESC à l'origine, vers d'autres personnels ou lieux de la vie de l'établissement : vers les CPE et surveillants pour l'animation ; vers d'autres professeurs pour la pédagogie du projet, la pluridisciplinarité, les techniques d'expression et communication...

Évolutions, glissements, ruptures

Citations

« Le passage de 1985 a été difficile, mais je me suis sentie plus intégrée dans les équipes pédagogiques et les élèves ont travaillé plus sérieusement ».

« L'ESC étant un ferment, elle n'a pas gagné au change en devenant matière scolaire après 1982 ».

« J'ai aimé ce métier. Je n'aime plus les conditions technico-bureaucratiques dans le cadre desquelles je suis amené à l'exercer depuis quelques années ».

« Devenir enseignant est valorisant mais fait perdre la gratuité de notre fonction : pas d'évaluation des élèves ».

« Grand changement avant et après la réforme. J'ai la nostalgie du temps où l'animation prenait le pas sur les cours... ».

« Je suis inquiet de l'avenir de l'ESC non en tant que discipline scolaire mais en tant que tentative systématique et durable d'approche globale de l'élève dans toutes les dimensions de sa vie et de son milieu. Le désir de reconnaissance a tué le souffle ».

« La rénovation pédagogique a surtout labouré le terrain de l'enseignement et des programmes, y compris en essayant, à mon avis en vain, de faire du militantisme social... une obligation scolaire (démarche de projet) ».

« Nous sommes passés de la contestation (parfois naïve) de la note au désir effréné d'en mettre nous-mêmes. Il nous fallait ce hochet pour avoir l'air sérieux. Je n'entends plus jamais dans les réunions de professeurs d'ESC, de réflexions, de contestations sur le système. La stratégie « d'entrisme » a été une stratégie de digestion ».

« Je suis un peu jeune dans l'enseignement, j'ai été beaucoup imprégnée par la réforme de 1984 ; il y avait, auparavant, un air de liberté qu'il faudrait retrouver ».

« L'ESC est de plus en plus tributaire d'emplois du temps scolaires peu malléables et donc peu propices à la conduite de projets un peu fous tels qu'ils pouvaient exister avant les programmes et l'évaluation en ESC ».

Commentaires

Des « évolutions » et « glissements » ont été identifiés précédemment :

– évolution de la perception des fondements du métier : intégration de la pluridisciplinarité dans le champ de l'ESC ; autres conditions d'exercice du métier (le modèle du professeur) ;

– glissement, extension des activités d'animation vers la « vie scolaire » et les CPE.

Quant aux « ruptures » – si ce terme devait être retenu – c'est aux changements occasionnés par la réforme de 1984 qu'il faudrait l'appliquer : « l'animateur » est intégré assez rapidement à un mode de fonctionnement de professeur : son travail se fonde sur des programmes, avec des objectifs, des modalités d'évaluation des élèves ; avec d'autres relations aux temps et aux lieux.

Ce changement amène des questions dans certaines réponses au questionnaire : que reste-t-il du projet initial de l'ESC – le sceau de Paul Harvois – qui était fondé :

– sur l'éducation plus que sur l'enseignement,
– sur le changement individuel (l'élève) et collectif (le groupe) plus que sur l'acquisition et la transmission de savoirs,

– sur la relation de l'élève à son milieu plus que sur la trajectoire individuelle mesurée par la performance scolaire,

– sur les modalités de « l'apprendre » (comment et quoi apprendre) par l'action, pour l'action plus que par le face-à-face pédagogique et le diplôme.

Synthèse et perspectives

Tout d'abord quelques mots de synthèse selon la logique de ce colloque, « les continuités et les ruptures » :

– Sur les vingt années illustrées par les témoignages, il y a *continuité* de la fonction éducative de l'éducation socioculturelle. L'ESC vise l'éducation des élèves à la prise de responsabilités sociales et professionnelles ; il y a *rupture* à la fin de cette période sur une modalité d'exercice de cette fonction éducative : c'est l'intégration de l'ESC dans les procédures de l'enseignement, l'éloignement par rapport à « l'animation » des origines.

– Par contre, une dimension de l'évolution de l'ESC n'entre ni dans « la continuité » ni dans « la rupture ». C'est la « diffusion », le « développement » des pratiques et des contenus de l'ESC dans le milieu enseignant, auprès des personnels d'éducation et de surveillance...

Ensuite, quatre points qui pourraient intéresser pour un travail ultérieur telle ou telle catégorie de partenaires : l'administration qui a à gérer les carrières des professeurs d'éducation culturelle, à recruter les nouveaux ; les collègues eux-mêmes déjà en poste, en formation ou à recruter dans les années à venir ; les divers partenaires internes ou externes à l'enseignement agricole ; enfin les chercheurs qui transforment en objet de travail des données empiriques telles que celles-ci :

- Deux thèmes, bien présents dans les témoignages pourraient faire l'objet d'approfondissements. Il s'agit :
 - D'une part de l'analyse des fondements de l'éducation socioculturelle, de la représentation qu'en ont ses acteurs, de ce qu'en ont retenu les élèves : « éducation populaire » ? « milieu rural » ? « vie associative » ? « démarche de projet » ? « pluridisciplinarité » ?
 - D'autre part de l'analyse de la recomposition du métier de professeur d'éducation culturelle, en particulier à partir de la « rénovation pédagogique » du milieu des années quatre-vingt. En quoi cette recomposition peut-elle éclairer l'évolution des autres métiers de l'enseignement agricole ? Éducation et surveillance ? Autres professeurs ? Équipes de direction ? Et aujourd'hui, rôle des emplois-jeunes ?
- Le troisième point est plutôt une hypothèse de travail que je voulais livrer et qui m'est venue lors du dépouillement de certains questionnaires. Cette hypothèse porte sur le rôle de l'ESC comme facteur favorisant la *promotion des filles* dans l'enseignement agricole et la *promotion des jeunes femmes* comme animatrices socioculturelles.

- Enfin, quatrième et dernier point, d'une toute autre nature : la constitution d'archives de l'ESC. La quasi-totalité des réponses y est favorable. Les collègues sont prêts à donner des productions de toutes sortes, et à expliquer le contexte de leur création et de leur usage.

Guy Fossat
Chargé de mission DGER

Guy Fossat a été professeur d'éducation culturelle en lycée pendant quinze ans, à partir de 1972 ; depuis lors il est chargé de mission de la DGER sur l'ingénierie de la formation.

Le tableau ci-contre est renseigné par quelques exemples de parcours professionnels :

- en lignes : une ligne par promo (= un exemple par promo pris dans les réponses au questionnaire).
- en colonnes : une colonne fine par année ; une colonne large pour cinq années.

Il permet de poser les questions suivantes :

- Que traduisent les divers parcours professionnels ? Quel intérêt d'une typologie des parcours ?
 - Y a-t-il totalité du parcours dans un seul établissement ou dans plusieurs établissements ?
 - Y a-t-il combinaison de missions : ESC + autre (en EPL, hors EPL).
 - Y a-t-il des missions autres que l'ESC (en EPL, hors EPL) ?
- Au fil des années, ne passe-t-on pas d'une certaine « fidélité » à l'ESC (établissement et/ou milieu rural) pour les premières promotions à une « mobilité » vers d'autres activités (fonctions de direction, missions en CRIPT, en SRFD) ? Vers quelle date ? Pourquoi ?

Parcours professionnels

Recruté en → Promotion ↓	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000
1								
2								
3								
4								
5								
6	✘	●	●	●	●	●	●	●
7	✘	✘	●	●	◎	●	●	✘
8		✘	●	●	●	●	●	↑
9								
10		✘	●	◎	◎	●	▲	▲
11			✘	●	●	▲	▲	▲
12								
13								
14				✘	●	●	●	●
15								
16								
17								
18								
19								
20				✘	●	●	◎	▲

Légende : ✘ Recruté en ... ● Poste en EPL temps plein ◎ Temps mixte = EPL + mission → En EPL, hors ESC ▲ Hors EPL (institut, SRFD, DGER, MAD...)
 ■ Mutation

La dimension professionnelle de l'enseignement agricole

Innovations et rénovation de la formation agricole

Edgar Leblanc

Du 23 au 25 janvier 1985 se tient à l'UNESCO le colloque *Enseignements agricoles et formation des ruraux*. Le 25 janvier 1985, est publiée la loi complétant le dispositif de la décentralisation et stipulant que le président du conseil d'administration des EPLE agricoles serait « élu parmi les personnes extérieures à l'établissement ». Ces événements, concomitants par les hasards du calendrier, sont symboliques à plusieurs titres : ils marquent l'originalité de l'enseignement agricole à l'intérieur du système éducatif sur un point particulièrement sensible du moment, celui de l'ouverture des établissements scolaires sur le monde économique et la société, par un choix délibérément différent de celui effectué par le ministère de l'Éducation nationale, celui de l'élection du président du conseil d'administration ; ils affichent, après l'adoption de la loi du 31 décembre 1984, une volonté d'apaisement dans la guerre scolaire entre public et privé. Cette originalité, à maintes reprises soulignée par le directeur général de l'enseignement et de la recherche de l'époque, Michel Gervais, rabâchée à satiété par la suite, a été souvent assimilée à une particularité des contenus des formations et des méthodes pédagogiques. Cette vision, quelque peu éthérée, occulte à la

fois les conditions historiques dans lesquelles se sont exprimés les rapports de forces entre acteurs et groupes sociaux et construits les compromis acceptables ; elle néglige le rôle des structures juridico-administratives dans lesquelles s'inscrit l'activité pédagogique. Au cours des quarante années qui séparent la Libération de la loi du 25 janvier 1985, l'enseignement agricole a été une des pièces stratégiques dans le jeu social, économique et politique de la transformation de la société rurale et, au-delà, globale française¹.

Avant 1960

Lorsque Bertrand Hervieu, en présentant les actes du colloque de janvier 1985, écrivait : « 1981 : l'enseignement agricole a vingt ans, ou presque. À peine la majorité, bien qu'il soit en réalité centenaire. Mais la mémoire collective le fait remonter aux années soixante, à la loi d'orientation agricole et à ses décrets d'application. La mémoire collective a sans doute raison de faire de ce jour où l'enseignement agricole a été ancré au ministère de l'Agriculture une date clé »², il ne faisait que souligner le trou de mémoire dans lequel était noyée l'histoire de l'enseignement agricole et sin-

gulièrement son histoire récente, celle des années 1945-1960.

Quinze années d'interrogations, d'impuissance parlementaire, mais aussi quinze années d'immobilisme, de paralysie, de blocage sur un héritage de formations dépassées par l'évolution du dispositif national d'éducation et d'enseignement comme par les transformations du secteur agricole. L'organisation demeure éclatée entre « cours » (postscolaires, par correspondance), « centres », écoles saisonnières, écoles à plein temps. La dualité entre enseignement agricole et enseignement ménager subsiste. Les horaires sont surchargés (de 37 à 39 heures de cours auxquelles s'ajoutent de 7 à 20 heures d'études par semaine), les programmes sont lourds, les diplômes désuets ou de niveau insuffisant, avec des effectifs squelettiques³. Les méthodes pédagogiques sont figées sur le cours dicté, la séquence de travaux pratiques destinée à former des « musculaires » (selon la formule de l'inspecteur général de l'Agriculture Chancrin)⁴, ou l'immuable séance collective de rapport hebdomadaire. Où sont les « classes pilotes » ? Où sont les innovations dans les classes, le travail sur documents... ? Où sont surtout les cohortes d'élèves qui correspondraient aux immenses besoins de qualification qui s'expriment dans l'agriculture française⁵ ?

De 1960 à 1985 : permanences et ruptures

1960-1970 : l'explosion

La loi du 2 août 1960 sur l'enseignement était inscrite à la fois dans les suites des traités de Rome du 25 mars 1957 et dans les conséquences du passage à 16 ans de la scolarité obligatoire introduit par la réforme du ministre de l'Éducation nationale Berthoin de 1959. La perspective de création d'une politique agricole commune conduisait à sortir l'enseignement agricole des impasses des années cinquante. Le choix d'un rattachement administratif au seul ministère de l'Agriculture affichait l'ambition de faire du secteur de l'enseignement un des instruments de la modernisation de l'agriculture française. Par la recherche de la « parité », par la volonté d'ouverture culturelle, par l'objectif de déve-

loppement de la « technicité », les promoteurs de la réforme affirmaient un double objectif politique : insérer l'agriculture dans le développement économique global, intégrer les agriculteurs au sein d'une société en mouvement.

La loi de programme du 4 août 1962 fixait des objectifs quantitatifs ambitieux, puisqu'avec un horizon pour 1970 de 500 établissements publics et de 150 000 élèves, elle dépassait de très loin les espérances et les revendications des syndicalistes de 1952⁶. La première conséquence de cette politique volontariste fut donc une floraison d'établissements publics et une explosion des effectifs, multipliés par quatre entre 1961 et 1971⁷. Et cette frénésie de construction d'établissements « à la campagne », cette croissance des effectifs recrutés n'est pas le lot des seuls établissements publics : les écoles relevant de l'enseignement catholique, les Maisons familiales, le petit secteur professionnel privé voient leurs effectifs exploser dans les mêmes proportions au point qu'en 1970, 67,5 % des effectifs (en très grande majorité féminins) sont inscrits dans les établissements privés.

Si les diplômés connaissent des transformations profondes dès avant la secousse de 1968⁸, ils demeurent mal articulés avec ceux de l'Éducation nationale en dépit de la réforme Fouchet, lourds à organiser et souvent inadaptés dans leurs épreuves, et connaissent des taux d'échecs particulièrement élevés. Des innovations dont les effets seront considérables sont pourtant introduites avec la création de l'éducation et des centres socioculturels, la transformation des Foyers de progrès en CFPPSA, le maintien de la mission d'extériorisation dans les fonctions des ingénieurs après la réforme de 1965 qui a supprimé le corps des ingénieurs des services agricoles, ou en 1969 l'introduction d'un enseignement de l'écologie dans les formations conduisant au baccalauréat.

1969-1975 : l'INRAP et l'illusion pédagogique

En 1966 s'est ouvert le « complexe agronomique » de Dijon, qui regroupait sur un même site l'ENSSAA, ancienne « section » fonctionnant à l'INA pour former les ingénieurs des services agricoles, l'INPSA et

l'INRAP, deux instituts nouvellement créés. C'est là, et avec les deux centres d'expérimentation pédagogique de Florac et de Fouesnant que seront conçues, réalisées, synthétisées, après mai 1968, de nombreuses initiatives, recherches, expérimentations pédagogiques dont l'impact sera considérable sur le devenir de l'enseignement agricole.

L'INRAP, Florac et Fouesnant, pour les « formations scolaires », ont lancé, le plus souvent dans la plus extrême méfiance des services centraux, des réflexions et des travaux visant à introduire dans les classes, et dans bien des cas en opposition avec les chefs d'établissement et les inspecteurs, des innovations profondes destinées à « transformer l'école »⁹.

Tous ces travaux butaient sur l'obstacle institutionnel. Refuser « toute collusion avec le ministère », ignorer la structuration réglementaire et administrative ne pouvait que conduire à une impasse : quels que puissent être les résultats en termes pédagogiques, les expérimentations demeuraient en l'état et échouaient dans leur objectif de transformation du dispositif. Et pendant ce temps, l'énergie des services centraux et des décideurs était tout entière concentrée sur les difficultés de gestion et sur le pilotage du plan de 1962 : la réforme pédagogique pouvait attendre.

1975-1985 : expérimentations et rénovation

Le virage pris par l'INRAP en 1975 s'explique probablement autant par une manière de conversion au réalisme que par l'effacement progressif du temps des illusions : il est nécessaire d'agir dans la classe, sur les structures et sur l'organisation. De 1975 à 1981 se succédèrent donc des expérimentations dont les objectifs, le déroulement, les contenus avaient été négociés avec les services centraux et dont les résultats devaient alimenter les réformes : formation des chefs d'exploitation agricoles (Fo.CEA), méthodes d'étude des systèmes de production agricole dans une région donnée (MESPAR), brevet de technicien supérieur agricole par unités de valeur (TS-UV), brevet de technicien agricole général par unités de valeur (BTAG/UV), brevet d'études professionnelles agricoles adaptées aux réalités régionales (BEPA-ARR), certificat d'apti-

tude professionnelle agricole par unités capitalisables (CAPA-UC). Ces opérations puisaient largement dans les travaux de nature épistémologique, psychosociologique ou pédagogique conduits antérieurement.

L'ensemble de ces travaux a inspiré tout un pan de la « directive Malassis » du 11 juin 1980 (qu'il serait plus juste de baptiser directive Malassis-Méaille¹⁰-Mérillon¹¹). L'élection de François Mitterrand et l'arrivée de la gauche au gouvernement ont remis la directive sur les étagères les plus hautes, mais dès sa nomination Michel Gervais, le nouveau directeur général de l'enseignement et de la recherche, a lancé une double opération qui s'est déroulée en 1982 et 1983, les « États généraux du développement » et la « réflexion ouverte sur le système éducatif » (l'opération « rose »). Ces larges consultations destinées à associer le plus grand nombre d'acteurs à la réflexion, à les mobiliser, se sont déroulées pendant les travaux parlementaires de la décentralisation, de la nouvelle répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales et en ont été imprégnées. De la même façon les rapports commandés par le ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, ont été amplement lus, commentés, utilisés, en particulier celui d'Antoine Prost sur les lycéens et leurs études et celui de Luc Soubré sur les établissements.

Les lois de juillet et décembre 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole et réformant les relations entre l'État et les établissements privés s'inscrivent dans ce processus historique qui, débordant largement la démarche de 1960-1962, articule une profonde réforme institutionnelle et une tentative de transformation radicale de l'organisation, des contenus et des sanctions des formations. À l'occasion du colloque à l'UNESCO, René Mabit, alors chef du BIFOP¹², se demandait si l'innovation pédagogique était possible dans l'enseignement agricole. Il répondait par l'affirmative si, « dans un mouvement dialectique [...] étaient réunies une cohérence nationale forte et une liberté autogestionnaire créative. »¹³ La réforme du BTA sera l'aboutissement du mouvement engagé.

1982-1985, période féconde, aux accouchements difficiles, aux oppositions violentes entre partisans et adversaires tout autant déterminés de ces réformes.

Mais période créatrice. En 1985, avec la première rentrée du BTA rénové, d'autres difficultés commencent, celles de la généralisation et du nouveau quotidien. Engagé en 1982-1983, le mouvement de rénovation franchit une étape en 1985. D'autres suivront.

Edgar Leblanc
Inspection générale de l'Agriculture

Notes

1. Voir *L'utopie de l'enseignement agricole*, film de M. Boulet et M. Duvigneau ou la déclaration de Michel Rocard dans son discours au colloque à l'UNESCO : « Les décisions prises à Bruxelles conditionnent peut-être moins l'avenir que ne le fait l'évolution de l'enseignement agricole. »

2. Ministère de l'Agriculture, « Enseignements agricoles et formations des ruraux », *Bulletin DGER*, n° 5 spécial, nov. 1985, 2 t.

3. Pour le second degré : 45 diplômés en 1947, 181 en 1957, 377 en 1961.

4. On se reportera notamment à la série de conférences réunies dans : CHANCRIN E., *L'enseignement dans les écoles pratiques d'agriculture*, 1933, 295 p., photocopié. Chancrin, inspecteur général de l'Agriculture, est alors chargé de l'enseignement agricole.

5. Estimés autour de 130 000 formés par an lors des *Journées d'étude de l'enseignement agricole* de 1952.

6. *Journées d'études de l'enseignement agricole, Paris 24-25 juillet 1952. Rapports - Comptes-rendus*, Saint-Étienne, Imprimerie de la Loire, 1952, 224 p.

7. 1961 : 10 500 élèves ; 1971 : 39 500.

8. Création du BTSA, des BATA, BEA, BTA, BPA.

9. Étude du milieu, pluridisciplinarité, vie scolaire et citoyenneté, analyse du paysage, approche globale, intégration du stage dans la scolarité, analyse systémique, pédagogie par objectifs et contrôle continu, théorie de la décision, formation à l'action.

10. Michel Méaille, alors directeur de l'INRAP.

11. Raymond Mérillon, alors directeur de l'ENSSAA.

12. Bureau de l'innovation et de la formation pédagogiques, créé en septembre 1982 à la DGER.

13. MABIT René, « L'innovation est-elle possible dans l'enseignement agricole ? » Communication au colloque *Enseignements agricoles et formation des ruraux*, Paris, janv. 1985, 18 p.

La dimension professionnelle de l'enseignement agricole

Former des professionnels efficaces

Jean-Claude Parot

Si les limites chronologiques sont clairement posées, le laconisme de la thématique ouvre différentes pistes, dont deux au moins :

– Le libellé peut induire une réflexion sur le professionnalisme (à l'opposé de l'amateurisme) caractérisant – ou non – le dispositif d'enseignement agricole, qui fonde sa crédibilité sur des réalisations capables de supporter la comparaison avec ce que font les professionnels du secteur. Il est bien vrai que, depuis son origine, l'enseignement agricole a cherché à convaincre, notamment à partir de l'exploitation agricole « annexée », terrain d'apprentissage de ses apprenants, mais aussi vitrine de son propre savoir-faire, alors que beaucoup doutaient de l'intérêt même d'une formation « scolaire » de futurs agriculteurs. Et la question est à l'ordre du jour au début des années soixante, lorsque le dispositif existant depuis la Troisième République, organisatrice des directions des services agricoles, est revisité : le ministère prend en charge les actions de formation initiale et une bonne part de la formation continue, tandis que la réalité de la « vulgarisation », qui devient développement agricole, revient aux diverses instances pilotées par les organisations professionnelles. Mais l'exploitation du

lycée ou du collège demeure : elle est siège d'expérimentation, elle produit, elle fournit des références utiles sur les divers systèmes de production agricoles, elle entretient des relations avec tous les partenaires d'une filière, elle joue la transparence... Exposée à tous les regards, elle suppose gestion compétente et rigoureuse, réel professionnalisme. Je pense que, sans solliciter le thème de la table ronde, une telle piste peut faire l'objet de quelques réflexions, même si les communications préparatoires ne l'ont guère empruntée.

– La dimension professionnelle de l'enseignement agricole renvoie aussi à la manière dont il s'organise pour former des professionnels efficaces, quels que soient les critères sur lesquels s'apprécie, à un moment ou à un autre, cette efficacité. C'est à mon sens la problématique forte, s'agissant d'évaluer la portée d'un dispositif lié, comme le rappelle la loi, à un ministère « technique », qui s'attache à moderniser le secteur agricole et à assurer aux agriculteurs, désormais immergés dans l'économie de marché, une « meilleure vie » (et au moins la parité avec les autres catégories sociales). La question est alors de savoir comment on conçoit et on organise, en formation initiale tout spécialement, l'acquisition des diverses compétences nécessaires à

l'exercice du métier d'agriculteur (la loi prévoit que l'enseignement agricole doit former également d'autres professionnels du secteur agricole).

Les communications reçues s'inscrivent toutes, d'une manière ou d'une autre, dans cette deuxième problématique¹. Les documents préparatoires et les réflexions du groupe de travail conduisent à dresser un tableau distinguant trois grandes périodes.

1945-1960 est bien la « fin d'un monde »²

Tout un dispositif de formation hérité de la Troisième République est encore en place, avec en son sein des ingénieurs des services agricoles au rôle déterminant (ils sont épaulés surtout par les « instituteurs agricoles »). Trois caractéristiques se dégagent :

– Place très modeste (minorée) de l'enseignement général ;

– Cours d'agriculture *ex cathedra*, avec association plus ou moins bien réussie (comme dans l'enseignement supérieur agronomique de l'entre-deux-guerres) des contenus scientifiques et des contenus techniques ; « applications » sur l'exploitation de l'établissement sous l'autorité des chefs de culture – sans liens toujours assurés avec les cours d'agriculture.

– Un moment sous-exploité en terme de formation, celui du « rapport hebdomadaire »

Globalement, on semble éprouver bien des difficultés à se débarrasser de la préoccupation majeure de former des « musculaires ».

1960-1975 et un peu plus tard encore...

Les lois Debré-Pisani pour l'enseignement agricole représentent un effort considérable, spectaculaire, un peu tardif cependant, pour porter l'appareil de formation à la hauteur des besoins d'une agriculture en voie de modernisation alors que se construit une Europe des Six (et une politique agricole commune, qui, pendant longtemps, fut la seule véritable politique commune).

À ce moment, comme il est dit dans le décret du 20 juin 1961 (portant application de la loi du 2 août 1960) : « L'enseignement agricole doit, par une association

intime des formations générales et professionnelles, permettre à ses élèves d'atteindre un niveau de culture générale comparable à celui des autres catégories socioprofessionnelles. Il ne s'agit pas de juxtaposer des recettes professionnelles à une formation générale, mais d'obliger l'élève à mêler dans ses réflexions les connaissances et le métier en vue d'ouvrir son esprit et de le rendre capable d'acquérir sans cesse de nouvelles connaissances et de s'adapter en permanence à des situations changeantes. »

Pétition de principe, mais sur le terrain ? Formation en archipel dirait F. Jacob³ : « C'était le cloisonnement des disciplines, l'isolement de chaque matière. Les élèves allaient de classe en classe comme s'ils exploraient un archipel. Comme s'ils visitaient une suite de pays dirigés chacun par un maître qui se désintéressait totalement de ce qui se passait ailleurs... Chaque discipline fonctionnait en circuit fermé, en ignorant les autres. Aux élèves de se débrouiller pour construire leur petit univers et lui trouver de la cohérence. À chacun sa synthèse s'il en éprouvait le besoin ».

Si les rôles de l'exploitation de l'établissement et du stage en exploitation sont très souvent mis en avant, force est de constater que beaucoup de frontières, de cloisons étanches, viennent masquer le sens de la formation et faire douter de sa cohérence :

– enseignement général (dont la place se renforce)/ enseignement technique ;

– enseignement théorique en salle : la « technique »/enseignement pratique sur le terrain : la dimension professionnelle ;

– conception/réalisation...

En fait, sont juxtaposées trois formations : une formation générale nettement enrichie par rapport à la situation antérieure, une formation technique aux contenus renouvelés et une formation pratique assurée à partir des travaux sur l'exploitation de l'établissement et à l'occasion des stages. Ces savoirs et savoir-faire sont dispensés sans finalité nettement affichée ; le pari est que le formé saura mobiliser ces diverses connaissances quand il se trouvera confronté, dans sa vie professionnelle, à des problèmes réels.

Les « établissements Pisani » veulent implicitement répondre à deux besoins :

- d'une part, former des agriculteurs, mais ils n'en forment finalement qu'assez peu : la plupart des artisans de la modernisation des exploitations ne sont pas alors issus des formations scolaires, mais doivent beaucoup aux cours postsecondaires et aux premières formations d'adultes ;
- d'autre part, former des techniciens agricoles pour le secteur des services destinés aux exploitants, qui s'étoffe beaucoup dans cette décennie : c'est d'ailleurs une façon d'aider à la reconversion de beaucoup de jeunes ruraux qui n'auraient eu guère de chances d'obtenir sur l'exploitation familiale des revenus décentes. Remarque est faite aussi que dans cette période, si l'on s'en tient aux statistiques des effectifs en formation dans l'enseignement agricole (public et privé), ce sont finalement des jeunes filles, plus que des jeunes gens, qui en ont été les principales bénéficiaires.

1975-1985, l'analyse du métier, ferment d'une rénovation de l'enseignement technique agricole

La période se caractérise par un gros effort pour surmonter la parcellisation et donner du sens en affichant une plus claire finalité aux formations.

Les éléments précurseurs d'une rupture par rapport à l'ordre pédagogique établi sont constitués :

- par l'introduction dans l'enseignement technique de niveau IV de « l'écologie ambitieuse » : mais très vite, beaucoup des ouvertures qui avaient été envisagées en direction des disciplines techniques et des sciences sociales ont été abandonnées, sans doute parce que l'on n'a pas su trouver les niveaux d'analyse pertinents ;
- par l'avènement de l'« étude du milieu » qui met l'élève au centre du raisonnement, qui insiste sur l'intérêt décisif de le placer en situation de participer activement à la construction de son savoir à partir d'un projet pédagogique consistant et global ; son grand mérite est de bien marquer les limites des approches parcellisées, de mobiliser des équipes d'enseignants, de casser un modèle pédagogique suranné. Mais elle ne se situe pas immédiatement dans la perspective d'une

formation répondant à court et moyen terme aux strictes nécessités d'un métier.

Un pas considérable est franchi avec l'expérience Fo.CEA ; l'opération a laissé de riches traces écrites et ses acteurs peuvent encore témoigner. Mais elle a suscité aussi de vives réactions de rejet, si bien qu'« à la base », la connaissance que les équipes des établissements ont pu en avoir est demeurée assez floue. Avec le recul de deux décennies, elle apparaît indéniablement porteuse de tous les germes de la rénovation qui est engagée à partir de 1984 (nouveau BTA). Parmi les audaces de Fo.CEA :

- définition de finalités et d'objectifs terminaux de formation (en relation avec des compétences ciblées par un référentiel professionnel) ;
- dispositif modulaire associant, institutionnellement au moins, différentes disciplines ;
- intérêt porté aux approches systémiques, impliquant les interventions de divers champs de connaissance pour l'analyse de la complexité du vivant et des sociétés : l'interdisciplinarité devient incontournable ;
- nouveaux modes d'évaluation...
- espace de relative autonomie pour les équipes pédagogiques ;
- importance du projet d'établissement et de sa déclinaison en sous-opérations cohérentes.

Le point de départ est constitué par l'analyse du métier et la prise de conscience que des mises en situation professionnelle peuvent constituer des situations de formations efficaces. À cet égard, les différentes facettes du métier de chef d'exploitation offrent de riches possibilités : de manière constante, pour décider et agir, ce dernier est conduit à prendre en compte la complexité, la globalité, pour répondre aux questions « quoi ? pourquoi ? pour quoi faire ? comment faire ? » qui renvoient à la capacité de situer, de décider et de mettre en œuvre.

Lorsqu'il apparaît que la population scolaire n'est plus constituée d'une majorité de candidats à l'installation, il y a nécessité de s'ouvrir à de nouveaux métiers. Toutefois, le modèle peut conserver sa pertinence. En effet, étudier la complexité du vivant, des territoires, des acteurs et de leurs logiques, à partir de mises en situa-

tions professionnelles, même éloignées d'un projet précis, aboutit à développer des compétences qui ont des applications immédiates dans bien d'autres contextes : le parti pris est que la transférabilité des démarches permet de fonder une authentique professionnalité.

Face à cette volonté de rénovation, certaines limites apparaissent pourtant :

– de fortes réticences se manifestent chez les formateurs qui s'inquiètent d'atteintes portées aux conditions d'exercice de leur métier (ou aux représentations que beaucoup s'en font). Le court terme prévaut et contribue à affadir la proposition ;

– quelle « formation au métier » lorsque les contours des métiers deviennent moins nets ? Se dessine alors « un savoir vert » préparant à des métiers dits émergents. Mais la réflexion sur les « nouveaux métiers » auxquels l'enseignement agricole veut préparer a-t-elle été conduite avec la même rigueur que la réflexion Fo.CEA ?

Autres pistes de réflexion

• La question des grands équilibres entre formation générale et enseignements techniques.

Ce débat, toujours très présent chez les enseignants, traverse aussi la « profession » où deux tendances s'expriment :

– pour les uns, l'enseignement agricole doit en priorité s'attacher à former des praticiens pointus, c'est-à-dire des techniciens de niveau très élevé,

– d'autres estiment que l'enseignement agricole a vocation à prendre en charge globalement les questions de préparation à la vie active des ruraux, qu'ils restent sur l'exploitation ou non.

Sur cette question des « équilibres », remarque peut être faite qu'à travers la formation générale ou la formation technique sont mobilisés des savoirs et des savoir-faire méthodologiques ou pratiques qui permettent, et c'est l'essentiel, d'acquérir une capacité à évoluer dans un contexte changeant et dans toutes sortes de métiers (y compris hors exploitation agricole).

• le problème de l'élévation des niveaux de qualification professionnelle.

À partir de la directive CEE de 1972, directive « socio-structurelle » liant l'aide à l'installation accordée par l'État à une formation plus solide que les 200 heures jusque-là exigées, se sont développées des formations de type BEPA et BPA. Les professionnels ont été très soucieux d'obtenir cette élévation du niveau de qualification des agriculteurs (pour ne plus ressentir de complexes vis-à-vis de la République fédérale allemande et des Pays-Bas) : il y eut réel volontarisme pour un rattrapage et une forte évolution quantitative, mais on a moins bien pris en compte les dimensions qualitatives de la formation.

• Un regard porté sur les populations issues de l'enseignement agricole.

Un agent de chambre d'agriculture estime que trois générations de sortants se sont succédées :

– une première vague de sortants a occupé les fonctions de « techniciens agricoles » alors que, pendant longtemps, les responsables d'exploitations et les dirigeants des organismes professionnels sont principalement issus de mouvements tels que la JAC ou des dispositifs de formation d'adultes ;

– la plénitude des effets de l'« enseignement agricole Pisani », apparaît aux tournants des années 1970/1980 : arrivent alors aux responsabilités des jeunes issus de l'enseignement agricole au niveau IV et souvent au niveau BTS ; ils ont souvent des comportements hyper techniciens ou hyper économistes ; comment vont-ils s'adapter aux exigences nouvelles (prise en compte de l'environnement, négociation de contrats territoriaux d'exploitation, CTE.) ?

– les générations ayant connu la « rénovation » (à partir des années quatre-vingt), formées à l'approche globale et à l'approche systémique, ne sont pas encore en situation de responsabilité : il est donc difficile aujourd'hui d'évaluer la portée de cette conception de la formation sur leurs comportements d'acteurs.

Jean-Claude Parot
Inspection de l'enseignement agricole

Références

BOULET Michel, *Évolution de l'enseignement agricole*, Dijon, ENSSAA, 1979, 2 vol., polycop.

INRAP, *Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitations agricoles. Fo.CEA, une expérimentation pédagogique dans l'enseignement agricole*, 4 t., Dijon, 1981.

Ministère de l'Agriculture, *Enseignements agricoles et formation des ruraux*, Paris, Agri Nathan international, 1985.

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER, *Quels savoirs enseigner dans les lycées?* Contribution de l'enseignement agricole à la consultation nationale et au colloque (organisés par le ministère de l'Éducation nationale), 1998.

Revue *Initiatives de l'enseignement agricole*, dossier : « Situations professionnelles, situations de formation ? », nov. 1999.

Notes

1. Deux communications envisagent la longue durée des quarante ans étudiés dans ce colloque ; elles révèlent une périodisation quasi identique, avec deux dates charnières : 1959/1962, années qui voient naître les « établissements Pisani », puis fin des années soixante-dix où s'amorcent les réflexions conduisant à la « rénovation ». L'une et l'autre sont très marquées par les responsabilités qu'ont exercées leurs auteurs. E. Leblanc s'intéresse à la structure dans sa globalité et aux déterminants de son évolution ; J. M. Michez se penche, en tant qu'ancien élève de l'enseignement agricole, puis ingénieur d'agronomie dans le système, sur la question de l'acquisition des connaissances professionnelles en formation initiale. Deux autres apportent en quelque sorte des approfondissements, mais de nature différente. L'essentiel du propos d'E. Marshall porte sur la « rénovation » et en particulier sur l'évolution qui conduit à revisiter les démarches dans les filières techniques. G. Le Bris porte témoignage de démarches promues par les établissements publics nationaux de Florac et de Fouesnant qui, à partir d'activités de pleine nature, ont rapidement étendu leur horizon à une étude du milieu très largement entendue. Une dernière note enfin renvoie à la dimension institutionnelle. G. Pescatori, en rappelant le rôle de la Commission professionnelle consultative et de ses différentes sous-commissions, fait le constat d'une mise en place tardive au ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Au-delà de cette question qui peut paraître ponctuelle, se pose le problème des liens, des ponts, des actions concertées entre la profession agricole et l'enseignement agricole, quelles qu'en soient les « familles » : enseignement public, enseignement privé à temps plein, enseignement privé à rythme approprié.

2. Pour reprendre le titre d'un chapitre du travail de M. Boulet, *L'évolution de l'enseignement agricole* (1979).

3. JACOB François, *La statue intérieure*, Paris, 1987.

La formation des adultes

Du mouvement social aux formations qualifiantes - 1945-1985

Jean-François Chosson

Continuité et ruptures... En partant de cette thématique pour traiter de la formation des adultes dans le secteur agricole entre 1945 et 1985, nous distinguerons deux parties :

– La période 1945-1959 ou l'âge du mouvement social. Cette séquence historique a fait l'objet de travaux de recherches ; dans ce même ouvrage elle est aussi évoquée dans les exposés de R. Mérillon et de M.-C. Bécouarn et M. Gervais. C'est aussi l'époque où se structure la promotion collective.

– Nous insisterons surtout sur la période 1959-1985 au cours de laquelle les formations qualifiantes d'adultes ont été mises en place dans le secteur agricole, puis progressivement structurées en fonction des différents publics : jeunes en voie d'installation, femmes actives, salariés ; puis les différents acteurs du milieu rural.

La période 1945- 1959 ou l'âge du mouvement social

En 1945, dans une France détruite en proie à la disette, le gouvernement provisoire présidé par le Général de Gaulle lance le mot d'ordre : « Il faut produire, produire, produire... ».

En 1946, le plan Monnet fixe les objectifs prioritaires de reconstruction économique dans six secteurs clés, dont l'agriculture. La main-d'œuvre qualifiée manque. Par le décret du 9 novembre 1946, le gouvernement crée les centres de formation professionnelle accélérée (FPA) destinés aux jeunes sans qualification. Les stagiaires sont rémunérés au SMIG¹ et hébergés dans des cantonnements. Le nombre de centres passe de 70 en juillet 1946 à 195 en décembre 1947.

La circulaire du 11 juillet 1946 définit le cadre juridique du certificat de formation professionnelle délivré en fin de stage. Les Maisons familiales utilisent cette opportunité en créant, en 1946, l'Association pour la formation professionnelle accélérée des cadres agricoles et artisans ruraux en relation avec les chambres des métiers, le secteur tertiaire étant dominant.

Il est permis de s'interroger sur les raisons pour lesquelles il n'a pas été créé de centres de FPA à l'intention des associés d'exploitation. Influence d'Ambroise Croizat, ministre communiste du Travail, et de la CGT, forte de ses cinq millions d'adhérents pour lesquels la priorité est au secteur industriel ? Mais aussi préjugé tenace, y compris dans les milieux agri-

coles, selon lequel le métier d'agriculteur s'apprend par osmose dans le cadre familial.

C'est le mouvement social qui va se substituer aux pouvoirs publics pour la formation générale et technique des jeunes agriculteurs. La Jeunesse agricole catholique, avec l'appui du jeune clergé, combat pour la « révolution silencieuse » des campagnes en alliant la formation économique et l'autogestion pédagogique. « L'émancipation des paysans sera l'œuvre des paysans eux-mêmes » (R. Colson). Les professeurs d'agriculture, appuyés sur les directions des services agricoles créent les centres d'information agricoles et ménagers (CIAM) en 1946 et marquent leur volonté militante en rattachant l'Association nationale des maîtres agricoles (ANMA) à la Ligue de l'enseignement. Les « agri-managers » créent les centres d'études techniques agricoles (CETA). À partir de 1953, le Commissariat à la productivité, sous l'impulsion de Gabriel Ardent, finance les sessions de formation économique des responsables de la JAC et du Cercle des jeunes. Michel Cépède organise à l'Institut national agronomique, en relation avec le Commissariat au Plan, les sessions des responsables des CIAM, devenus les centres d'information pour la vulgarisation et l'animation du milieu rural (CIVAM) en 1955.

Mais, en 1957, la signature du traité de Rome institue, de fait, un marché commun dans une Europe fortement déficitaire en produits agricoles. Le passage de la IV^e à la V^e République est caractérisé par la volonté de lutter contre l'inflation, notamment par la suppression de l'indexation des prix agricoles le 7 février 1959. En novembre de la même année, le Comité Armand-Rueff, chargé d'établir les obstacles à l'expansion économique, insiste sur la nécessité d'améliorer la formation de base et technique des agriculteurs, propose la transformation des écoles régionales d'agriculture en lycées techniques, mais aussi de créer les centres de formation pour adultes à l'intention des jeunes agriculteurs.

La loi Debré de promotion sociale votée le 31 juillet 1959² ouvre la voie pour institutionnaliser cette proposition afin de permettre à la France de former des cadres compétents pour affronter la bataille économique, mais aussi donner une « deuxième chance » aux

candidats qui, par leur situation sociale, n'ont pu suivre des études supérieures. « Les mécanismes de l'Éducation nationale se sont révélés insuffisants pour assurer la promotion sociale » déclare le Premier ministre en créant une Délégation interministérielle de la promotion sociale placée directement sous son autorité. Par ailleurs, la loi du 28 décembre 1959³ prend en charge le financement de la promotion collective pour les cadres syndicaux. Le titre 3 de cette loi prévoit, dans ses articles 12 et 13, le financement de la promotion collective agricole, en particulier la nature des centres et leur financement. De 1960 à 1966, vingt-deux centres et instituts de formation sont agréés et financés sur fonds publics. D'un montant de deux millions au départ, ils atteignent sept millions en 1969.

À partir de 1960 : vers la mise en place de formations qualifiantes

Par la loi de 1960, l'ensemble de l'enseignement agricole passe sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et la parité des diplômes avec l'Éducation nationale, définie par le décret du 20 juin 1961, coupe court aux risques d'enclavement. En 1962, Michel Debré, Premier ministre, et Edgard Pisani, ministre de l'Agriculture, font voter une loi-programme s'étendant jusqu'en 1977. Innovation importante, chaque lycée disposera d'un centre socioculturel ouvert aux associations locales.

La loi-programme a pour vocation de faire progresser en synergie « L'homme, la terre, le produit ». Edgard Pisani est très influencé par la théorie du « capital humain » issue des écoles de gestion américaines : « l'investissement-formation » doit être assumé en même temps que l'évolution des structures. « Peut-être est-il bon de le dire ! La politique que le Général de Gaulle a voulu suivre est d'abord celle de la mise en valeur du capital humain... ».

En 1966, la loi du 3 décembre sur la formation professionnelle permet la création des centres de formation professionnelle et de promotion sociale agricoles (CFPPSA) destinés à recevoir des adultes, ainsi que celle de l'Institut national de promotion supérieure agricole de Dijon⁴. Le ministre et ses collaborateurs

s'appuient sur la Délégation à la promotion sociale pour disposer des financements et des personnels nécessaires pour le fonctionnement des centres. Fait majeur : la loi a inscrit le droit à la formation professionnelle dans le droit du travail. Un groupe permanent, appuyé par un secrétariat général, est chargé de l'agrément des centres. Au ministère de l'Agriculture, un groupe de travail « administration-organisations professionnelles » présidé par l'ingénieur général Moati se réunit à cinq reprises de mai à juin 1966. À l'issue de vifs débats, trois orientations sont retenues :

- à la fin de la formation, les stagiaires recevront un diplôme qualifiant de niveau V : le brevet professionnel adulte (BPA). Ils pourront également acquérir un complément de formation par un certificat de spécialisation ;

- l'implantation des centres sera établie en relation avec les chambres d'agriculture. Il appartiendra aux formateurs de déterminer les méthodes intégrant l'expérience des stagiaires en s'inspirant de la méthode des centres d'intérêt ;

- les stagiaires seront rétribués au SMAG, salaire minimum agricole garanti, ou à 80% de leur ancien salaire. Ces éléments sont formalisés dans une circulaire et les crédits sont débloqués pour 25 centres. En 1969, 725 BPA sont délivrés, 5 925 en 1974. Les autorités de Bruxelles, par le canal du plan Mansholt, décident de subordonner l'installation des jeunes agriculteurs à une formation qualifiante. Mais étant donné les conditions socio-politiques de l'époque, il semble impossible d'appliquer drastiquement cette directive qui conduirait à une sélection sévère. Le 25 juin 1971, le Président Pompidou a marqué sa volonté d'éviter un exode rural massif pour conserver des « jardiniers de la nature » sur l'ensemble du territoire. Un compromis est trouvé : par décret de janvier 1973, il est décidé que, dans les zones de montagne, la qualification est accordée à tous les candidats qui obtiendront le certificat « Économie-Gestion » du BPA d'une durée de 200 h. Deux ans plus tard, cette mesure est étendue à l'ensemble du territoire. Cette orientation assure un flux de 13 000 stagiaires et près de la moitié persévèrent pour l'obtention d'un BPA. Le pluralisme d'inspiration est assuré dans la mesure où l'organisation des ses-

sions est confiée aux centres publics, mais aussi aux organisations professionnelles.

Le 14 mai 1973, les statuts du Fonds d'assurance formation des exploitants agricoles, le FAFEA, sont signés. Alimentés par des taxes parafiscales, les actions d'actualisation des connaissances sont organisées sur le plan départemental après agrément du fonds national. En 1978, l'obligation de 200 h est étendue aux candidats aux plans de développement désireux d'obtenir un prêt à taux bonifié. La même année, à l'issue de la conférence annuelle administration-profession, les femmes actives agricoles bénéficieront de cette formation et 12 000 d'entre elles acquerront le certificat de fin de session axé sur la gestion de l'exploitation agricole.

En 1984, à la suite d'une étude sur la définition de « l'ouvrier hautement qualifié » (OHQ), le Fonds d'assurance formation des salariés d'exploitation agricole (FAFSEA) met en place des brevets professionnels par unités capitalisables intégrant l'évaluation des acquis. La même année, le ministre Rocard affirme sa volonté modernisatrice : « l'agriculture se définit par des marchés et des moyens pour conquérir ces marchés... » et il instaure les quotas laitiers. En ce qui concerne l'enseignement, le passage de ce ministre est marqué par la loi du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public et par la loi du 31 décembre réformant les relations entre l'État et les établissements agricoles privés. Fait fondamental : la formation professionnelle continue est désormais reconnue au même titre que les missions de formation initiale dans les établissements.

Désireux de contribuer à la promotion de l'image de marque des agriculteurs, il signe le décret du 25 août 1984 instituant le brevet professionnel (niveau IV) comme diplôme minimum pour les jeunes désireux de s'installer. Avec l'appui des organisations professionnelles agricoles, l'INPSA met en place, à l'intention des adultes, un BPA niveau IV par unités capitalisables, intégrant l'évaluation des acquis et des modules adaptés en fonction de l'économie locale. Cette initiative provoque de vives polémiques : faut-il conserver un diplôme spécifique pour les adultes ? Les faits apportent la réponse : s'il apparaît vain d'élaborer un guide

de la « pédagogie des adultes », il existe, de fait, un style de relations dans les centres de formation professionnelle qui ferait apparaître prématurée toute confusion entre les filières... ce qui n'exclut pas une évolution. En cette fin 1985, les formations qualifiantes par la voie adulte sont en place dans le secteur agricole. Les centres reçoivent désormais d'autres catégories sociales issues du milieu rural, mais ce sont les diplômés du secteur agricole qui ont servi de référence. Certes, la notion de qualification a été fluctuante en fonction des politiques économiques, voire politiques tout court. Mais n'est-ce pas là le critère tangible de son adaptabilité à la mouvance des situations !

À survoler cette période 1945-1985, le bilan global est difficile à déterminer. Certes, en ce qui concerne les formations qualifiantes, les statistiques nous renseignent de manière fort précise : en l'an 2000, les centres privés et publics ont reçu 135 858 stagiaires, soit 5 526 492 heures/stagiaires pour le niveau IV et 5 835 442 pour le niveau V. Il est désormais possible d'affirmer que la formation professionnelle des acteurs de l'agriculture est devenue en vingt-cinq ans, un secteur clé du développement des collectivités rurales. Mais pour que le bilan soit exhaustif, il serait utile d'effectuer un historique des centres de promotion collective, axe fondamental de la loi-programme de promotion sociale de 1959. Dans l'esprit des formateurs, la promotion collective ayant un objectif de formation générale mais aussi de formation économique en relation avec le Plan. Il est vrai que, à l'époque,

« l'ardente obligation du Plan (1960) » éclairait la voie par la concertation entre forces sociales. Il serait intéressant de connaître comment elle a été amendée ou remise en cause... et par delà les relations fonctionnelles qui pourraient s'établir avec le système de promotion professionnelle, notamment pour la gestion concertée des ressources naturelles, les bassins versants par exemple.

La voie est ouverte !

Jean-François Chosson
professeur émérite, ENESAD

Notes

1. SMIG : salaire minimum interprofessionnel garanti.
2. Loi du 31 juillet 1959 relative à certaines dispositions tendant à la promotion sociale.
3. Loi du 28 décembre 1959 tendant à favoriser la formation économique et sociale des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales.
4. Loi du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle.
– Sur l'histoire de l'INPSA, voir :
INPSA - 20 ans - 1969-1989, l'expérience de l'innovation, Dijon : INPSA, 1989, 76 p + ann. et CHOSSON Jean-François, *Requiem pour une institution - L'INPSA, 1968-1993*, Dijon : INPSA, 1993, 32 p.
– Sur les CFPPA, voir :
CHOSSON Jean-François, « La naissance clandestine des centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA) 1966-1970 », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 3, 1989, pp. 23-31 ;
SAVY Hervé, « Les CFPPA ont trente ans ; bilan et perspectives », In : ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER, *Éducation et formation tout au long de la vie*, actes des Troisièmes journées du Savoir vert, Port aux Rocs, 1er au 4 octobre 1996, 166 p., pp. 23-30.

La formation des adultes

La diversité de la formation des adultes

Michel Boulet

L'historique tracé par Jean-François Chosson souligne la richesse et la diversité des réalisations en matière de formation des adultes dans le milieu rural. Mais les travaux de recherche sur ce domaine sont peu nombreux et/ou mal connus¹. Ce qui explique que dans le groupe de travail, certaines de ces initiatives furent présentées sous forme de témoignages plus que d'études.

Dès la fin de la Seconde guerre mondiale, durant l'« âge d'or du mouvement social », les CIVAM affirment la présence des mouvements laïques d'éducation populaire. Le témoignage d'anciens responsables de ces centres sur les péripéties de leur développement éclaire les tensions et débats qui traversent les milieux agricoles. La formation des hommes est aussi un enjeu de pouvoir, nous le savons.

Face aux problèmes soulevés par l'évolution de l'agriculture, le syndicalisme agricole lui aussi connaît des mutations, à travers des conflits opposant jeunes et anciens. Très vite, il apparaît indispensable aux responsables issus de la JAC de se donner les moyens de former des responsables, des « cadres » dit-on alors. Dès la publication de la loi sur la promotion collective est fondé l'Institut de formation des cadres paysans,

l'IFOCAP, dont la genèse mérite d'être connue.

Ces deux témoignages, publiés ci-après, permettent de constater que, par delà des différences philosophiques, les conceptions de l'éducation populaire défendues par les instituteurs des CIVAM ne sont pas si éloignées de celles de la JAC, dans leur souci commun de former des hommes et des femmes capables de prendre en main leur vie professionnelle, mais aussi personnelle, afin d'être pleinement citoyens.

D'autres types de réalisations ont été présentés, après un rappel des origines de la formation des adultes au sein des établissements dijonnais. Les Maisons familiales, soucieuses de s'adapter à la nouvelle politique de l'enseignement agricole, ont cherché à améliorer la formation de leurs moniteurs et se sont ainsi engagées dans la formation des adultes. Souhaitant proposer des formations aux salariés agricoles, l'UNREP² a mis au point des formations pour les vachers et porchers. Enfin, le syndicalisme agricole, se saisissant des possibilités offertes par la loi du 16 juillet 1971, a décidé de créer un fonds d'assurance-formation pour les exploitants agricoles, ce qui constitua la « revanche du syndicalisme » sur l'État, selon les termes de J.-F. Chosson.

Ces initiatives s'inscrivent dans cette grande révolution culturelle finement décrite par Louis Malassis, qui transforma en profondeur le monde paysan en une trentaine d'années. À partir des années soixante, les exigences des révolutions technique et économique ont conduit à l'apparition de formations professionnelles qualifiantes. Attentif à ces évolutions, Edgard Pisani appuie la création en 1965 à l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées d'une chaire d'éducation des adultes, confiée au professeur Paul Harvois, chargée de la formation des ingénieurs d'agronomie destinés à l'enseignement. Formation aux méthodes, compréhension du phénomène de l'éducation permanente, connaissance des actions d'éducation d'adultes menées dans les cercles les plus divers, prise en charge de l'éducation continue, telles sont les grandes lignes d'action de cette chaire.³

Par un décret du 23 août 1966, le ministre de l'Agriculture crée l'Institut national de promotion supérieure agricole, l'INPSA, qui s'inscrit dans la logique engagée par la loi de juillet 1959 sur la promotion sociale voulue par Michel Debré, complétée par la loi du 3 décembre 1966 sur la formation professionnelle. L'expansion économique nécessite le doublement du nombre des ingénieurs diplômés et la diversification des voies d'accès, notamment par la promotion. Le nouvel institut se voit confier la mission d'y contribuer. Avec la mise en œuvre des lois d'orientation agricole de 1960 et complémentaire agricole de 1962, il s'agit également de promouvoir une politique de développement culturel du milieu rural, ce pourquoi l'INPSA est aussi chargé de la formation des personnels d'éducation culturelle.

En ce qui concerne la formation des adultes, l'Institut a vocation à être un pôle national essentiel, comme le souligne le contenu des missions qui lui sont confiées par le décret de création : « l'organisation, à l'intention d'adultes possédant un certain niveau de connaissance et exerçant une activité en rapport avec l'agriculture :

- de cycles d'études permettant de préparer à des diplômes de formation supérieure en relation avec les sciences agronomiques ;
- de sessions spécialisées de perfectionnement pro-

fessionnel en relation avec les différentes activités de l'agriculture. [...]

La formation de fonctionnaires aux méthodes propres à l'éducation des adultes en milieu agricole. L'organisation de travaux, d'études, de conférences, colloques et réunions, en liaison avec la profession agricole, sur les problèmes de promotion dans le monde agricole et rural. »

L'Institut ouvre ses portes à la rentrée de 1968, au moment où est remise en cause la politique de développement culturel en milieu rural et où les formations qualifiantes peinent à se développer, notamment face à la résistance des établissements de formation initiale par la voie scolaire. Cette attitude s'explique notamment par le fait que l'équipe dijonnaise refuse de mettre en œuvre pour la formation des ITA une version simplifiée du programme de la seule ENITA existant alors, celle de Bordeaux, récusant ainsi le principe selon lequel pour avoir une identité de diplôme, il fallait une identité de programme de formation.

S'inspirant des expériences novatrices et des recherches les plus originales⁴ dans le domaine de la formation des adultes, la formation des ITA par la voie de la promotion sociale débute à la rentrée 1970-1971, selon un dispositif qui représente un « choix raisonné entre le souhaitable et le possible »⁵ en raison des contraintes de moyens et de « l'état des mentalités et [du] cadre législatif et financier existant ».

Les ITA sont donc formés dans le même établissement que les futurs fonctionnaires, professeurs d'éducation culturelle. Cette « rencontre » entre deux publics et deux filières apparemment si éloignés s'avéra bénéfique, comme le souligne le premier directeur de l'INPSA, Jean Baujard⁶. Elle illustre également le caractère original de cette réalisation conçue par des fonctionnaires attentifs aux évolutions du milieu rural et de la société française de la fin des années soixante. La poursuite de « l'aventure » de la promotion sociale depuis plus de trente ans montre la pertinence du projet.

Les Maisons familiales se sont préoccupées dès 1942 de former leurs monitrices et moniteurs, en ouvrant un premier centre, destiné aux futures monitrices de l'en-

seignement ménager⁷. L'année suivante est fondé le premier centre de formation de moniteurs, qui sera aussi un « laboratoire » pour la pédagogie de l'alternance. L'originalité du centre est également son partenariat avec le ministère du Travail en matière de formation des adultes, partenariat qui durera plus de vingt-cinq ans. Le ministère apporte des moyens financiers, la pratique de formation accélérée des adultes et délivre le certificat de formation pédagogique conférant la capacité de « moniteur agricole » ; les stagiaires obtiennent également le certificat de technicien agricole ou de technicienne rurale donnant l'équivalence du second degré agricole. Autre caractéristique du centre, il s'appuie sur une structure associative gérée paritairement, l'Association pour la formation professionnelle accélérée des cadres agricoles et artisans ruraux. Elle comprend des représentants de la Confédération générale de l'Agriculture, la CGA, des Maisons familiales, de la CGT, de la CFTC, de la Chambre des métiers ; le président en est Florent Nové-Josserand, agriculteur dans le Rhône et président de l'Union nationale des Maisons familiales.

Les centres de formation d'adultes ruraux, rattachés à l'ANFMA, se multiplient dans les années cinquante et soixante. La formation de techniciens et techniciennes se développe également dans les régions, soutenue, à partir de 1956, par la création de centres de préformation. En effet, nombre de jeunes ruraux, souvent anciens élèves des Maisons familiales, ont une formation générale insuffisante pour accéder directement aux formations de second degré.

Puis, afin de répondre aux exigences de qualification pour les métiers de l'enseignement ou du conseil agricole, les Maisons familiales s'intéressent, en 1968-1969, aux formations d'un niveau supérieur à celui du certificat de technicien agricole, avec pour objectif de favoriser la promotion du personnel. Ainsi sont expérimentées une formation de base scientifique et méthodologique pour des moniteurs préparant l'examen du certificat d'aptitude au professorat dans les collèges agricoles, le CAPCA, puis une formation préparant au BTS. D'autres formations supérieures se mettent en place en partenariat avec des institutions diverses : université, école supérieure de commerce,

CNAM. L'offre s'élargit et se diversifie, tant en matière de niveau (III et II) que de domaines (gestion et technique agricole, commerce, gestion, aménagement du territoire, sciences de l'éducation).

Le 1^{er} janvier 1968, les centres passent de la tutelle du ministère du Travail à celle du ministère de l'Agriculture, le certificat de technicien agricole disparaît alors. En 1971, le ministère propose pour reconnaître la qualification technique des moniteurs agricoles le « certificat de capacité technique agricole et rurale », CCTAR. En 1971, l'UNMFREO donne l'autonomie à chaque centre sous la forme d'une association loi 1901 et crée la Fédération nationale des centres de formation, la FNCF. Celle-ci a trois missions principales : la recherche et le développement en matière pédagogique ; la coordination de l'action des centres et la formation des moniteurs de centre ; la représentation des centres auprès de l'administration et des milieux professionnels.

Les centres de préformation et de formation de techniciens ont accompagné dans les années soixante les reconversions des travailleurs du secteur agricole en permettant une promotion professionnelle, sociale et culturelle. Puis ils ont permis aux jeunes ayant obtenu un BAA ou un BEPA en formation initiale d'accéder aux diplômes de niveaux supérieurs, BTA, BTS, voire plus. Parti du problème de la formation de ses moniteurs, le mouvement des Maisons familiales s'est donc progressivement inséré dans la politique des formations qualifiantes, ouvertes plus largement aux agriculteurs et aux ruraux, passant de la formation initiale à une démarche faisant appel à l'expérience des stagiaires dans un processus d'accompagnement de projet.

Une autre initiative originale, rattachée à l'Union nationale rurale d'éducation et de promotion, l'UNREP, a été conduite dans les années cinquante en matière de formation d'ouvriers agricoles⁸. C'est le frère Pierre Marie de Goy, l'un des premiers Frères missionnaires des campagnes, qui, en 1954, a fondé le Centre de promotion sociale Élevage de Canappeville dans l'Eure. Constatant qu'en cette période de reconstruction, l'agriculture a besoin d'ouvriers qualifiés notamment en élevage, il décide d'aider le monde agricole en formant des vachers. Mais son souci premier est de

permettre à des ouvriers agricoles de devenir des travailleurs qualifiés. En fait, il est venu surtout des fils de petits exploitants qui n'avaient comme perspective que de devenir salariés afin de rester dans le métier qu'ils aimaient.

Parallèlement, il s'agit de convaincre les éleveurs de l'intérêt d'avoir des salariés qualifiés, à une époque où on ne parle pas encore de « promotion sociale », ce qui représente un important changement de mentalité. La réflexion porte également sur le niveau nécessaire à atteindre pour assurer le travail de vacher et sur la durée de la formation qui est alors de 360 heures, en quatre mois et demi.

La promotion peut-elle s'arrêter et ne faut-il pas donner à celui qui gravit un échelon, la possibilité d'en monter un autre ? S'ouvrent alors les sessions de « moniteurs d'élevage », niveau plus élevé, qui permettent d'acquérir des connaissances scientifiques au lieu de rester au descriptif. Ceci suppose un accompagnement des stagiaires car les efforts personnels sont importants pour ceux qui pendant deux ou trois ans, chaque jour, doivent après le travail se remettre à l'étude, prenant sur les congés parfois, pour suivre les sessions trois fois par an.

Des institutions départementales ou nationales ont collaboré au développement du Centre : la chambre d'agriculture, la Maison de l'élevage, l'AFPA qui émane de l'Assemblée permanente des chambres d'agriculture, la Fédération nationale des producteurs de lait... L'exemple a été suivi par neuf centres créés entre 1959 et 1983.

À la fin des années soixante, l'APCA et la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles, la FNSEA, estiment indispensable de proposer des formations professionnelles à ceux qui n'avaient qu'un niveau de connaissances insuffisant⁹. Lors de son congrès de 1971, la FNSEA demande « que les chefs d'exploitation puissent bénéficier davantage de la formation professionnelle ; ceci par la mise en place de stages d'actualisation des connaissances de courte durée (50 heures) et par le renouvellement des moyens de formation qui ne sauraient se limiter à des cours théoriques ».

Les organisations agricoles participent ainsi à plusieurs réunions avec le secrétariat général du Comité interministériel de l'emploi, de la formation professionnelle et de la promotion sociale afin de préparer le dispositif prévu dans le projet de loi sur la formation professionnelle continue. Le Premier ministre, Jacques Chaban-Delmas, veut faire adopter un texte unique, « véritable charte du développement de la formation permanente, regroupant en les améliorant les dispositions des lois du 3 décembre 1966 et du 31 décembre 1968. »¹⁰ La loi portant « organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » est promulguée le 16 juillet 1971 et précise les conditions de l'aide de l'État pour les formations agricoles.¹¹

Dès les premières discussions, APCA et FNSEA insistent notamment sur leur volonté de gérer elles-mêmes les fonds de la formation continue, comme dans les autres secteurs professionnels. Après le vote de la loi, les négociations traînent en longueur car le ministère de l'Agriculture souhaite conserver le contrôle des actions de formation continue comme il l'a en matière de développement dans le cadre de la gestion paritaire de l'ANDA. Le ministère des Finances, lui, refuse l'extension des taxes parafiscales pour le financement de la formation. Les organisations agricoles obtiennent gain de cause lors de la conférence annuelle agricole du 29 septembre 1972.

Les discussions entre les organisations agricoles concernant la constitution du fonds d'assurance-formation ne sont pas faciles non plus, elles durent tout l'hiver 1972-1973. L'accord se fait sur : la parité entre les quatre organisations à vocation générale pour constituer l'association ; l'attribution de la présidence au secrétaire adjoint de l'APCA, Sylvain Guizard ; la création d'un comité professionnel dans chaque région afin d'agrèer les programmes de formation ; le secrétariat administratif est assuré par la FNSEA. Les statuts sont signés le 16 mai 1973 et la réunion constitutive se tient le 24 juillet.

En novembre 1972, le Conseil de l'agriculture française, qui regroupe les organisations à vocation générale, a pris position pour la création de deux fonds d'assurance-formation distincts, l'un pour les salariés d'ex-

ploitations agricoles, l'autre pour les exploitants, alors que le ministère de l'Agriculture s'en tenait à la proposition d'un seul fonds géré paritairement par les organisations agricoles et les syndicats de salariés. Le Conseil a demandé que l'affectation du produit des taxes destinées à la formation professionnelle soit fixée par la Conférence annuelle agricole et que la répartition des fonds entre les deux FAF soit faite en fonction de la proportion de salariés dans la population active, soit 20 % en 1972.

Une question délicate s'est posée immédiatement, celle de la distinction entre actions de formation et actions de vulgarisation. Le responsable du Service enseignement - formation professionnelle de l'APCA, Raoul Roussel, dans un texte de mars 1971 intitulé *Pour une formation permanente des adultes en agriculture*, propose la réponse suivante : « La vulgarisation du progrès technique, l'information sont des moyens. La formation professionnelle est seule capable, nous semble-t-il, de donner plus d'autonomie aux producteurs et une chance de devenir des chefs d'entreprise. Il est de plus en plus évident que nous devons dépasser le stade de la recette, la meilleure information n'a de valeur que dans la mesure où elle est comprise, il n'y aura pas d'information vraie sans formation ni de formation vraie sans information, mais il faut savoir que l'une et l'autre, si elles sont complémentaires, exigent et appellent un dépassement constant de leur qualité et de leur contenu respectifs. » Ces actions se distinguent également de celles proposées au titre de la promotion collective, pour la formation des cadres d'organisations syndicales ou professionnelles.

Afin que les choses soient claires, les premières directives du FAFEA précisent donc qu'il finance des stages de formation professionnelle, sur des sujets techniques ou économiques, destinés à des agriculteurs en exercice ainsi qu'aux membres associés non salariés des exploitations, d'une durée de 20 à 120 heures avec un nombre de stagiaires compris entre 10 et 25.

Dès la première campagne 1973-1974, le FAFEA accueille 30 000 stagiaires. La progression est ensuite spectaculaire avec un effectif qui fait plus que doubler en quatre ans, 66 000 en 1976-1977. Puis, le rythme se ralentit, avec en 1982-1983, 85 000 stagiaires. Mais

ce chiffre qui paraît élevé ne représente que 5 à 6 % du nombre des agriculteurs, de leurs conjoints et autres membres de la famille non salariés.

Les auteurs de la communication insistent sur le fait que la création du FAFEA n'a abouti que grâce à la mobilisation de l'ensemble des responsables professionnels et administratifs des organisations agricoles, qui ont su convaincre les interlocuteurs politiques de leur volonté d'engagement vis-à-vis du développement de la formation. Ils considèrent qu'à cette mobilisation au niveau national a répondu l'adhésion des responsables locaux et des agriculteurs qui ont donné vie aux structures et participé aux formations. Enfin, la modestie des ressources financières immédiatement disponibles a été compensée par une recherche permanente d'appuis complémentaires, notamment auprès des organisations professionnelles, ainsi que par la participation directe des agriculteurs eux-mêmes.

Michel Boulet
ENESAD

Notes

1. Voir la thèse d'État de Jean-François Chosson, *L'institutionnalisation de l'utopie, de l'éducation populaire à la mise en place d'un système d'éducation permanente au ministère de l'Agriculture, 1965-1985*, Université de Toulouse-Mirail, 18 juin 1987, dir. Professeur Bernard Kayser.

On peut se reporter à la version éditée : CHOSSON Jean-François, *Les générations du développement rural*, Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1990, 292 p. On peut également consulter :

BOULET Michel, COUDRAY Léandre et COUTENET Jean, *Milieu rural et formation permanente*, Paris : Éditions ESF-EME, 176 p.

BOURGAREL Pierre, HESSE-CAPT Danièle et PAUTHEX Dominique, *Les formations de promotion sociale*, Dijon : INPSA, 1983, 399 p. + ann.

JACOBI Daniel, ORIVEL François et VUARIN René, *Évaluation d'une politique de formation d'adultes - Le cas du brevet professionnel agricole*, Dijon : INPSA-IREDU, 1978, 274 p.

2. UNREP : Union nationale rurale d'éducation et de promotion.

3. HARVOIS Paul, *Chaire d'éducation des adultes - Leçon inaugurale du 6 décembre 1966*, ENSSAA, 5 p.

5. Il s'agit des travaux de l'Institut national de formation des adultes (INFA) et du centre universitaire de Coopération économique et sociale (CUCES) de Nancy dirigés par Bertrand

Schwartz et du Centre interentreprises de formation de Boulogne-Billancourt, devenu ensuite le Centre d'études supérieures industrielles (CESI), dirigé par Robert Vatier.

5. Témoignage de Bernard Petit, responsable du département promotion supérieur de l'INPSA à sa création dans : *INPSA 1966 - ENESAD 1993* - Dijon, INPSA, 1993. Ce document présente notamment l'avant-projet de création de la formation « adultes » d'ITA et le descriptif de la formation.

6. « Quand Jean-Michel Soupault [directeur général de l'enseignement et des affaires professionnelles et sociales au ministère de l'Agriculture] m'a proposé de prendre la direction de l'INPSA, je me suis précipité sur les statuts et j'ai vu avec surprise que j'allais avoir à former des élèves fonctionnaires, animateurs et professeurs d'éducation socioculturelle, et des ingénieurs et des techniciens par la voie de la promotion. Je me suis demandé quel serait le résultat de cette cohabitation et finalement elle a été parfaitement réussie parce que d'un côté comme de l'autre cette rencontre a été bénéfique. ».

7. LAFARGUE Jean, *La formation promotionnelle des adultes dans les Maisons familiales rurales - 1945-1985*, oct. 2001, 9 p. Le centre féminin est créé à Malaucène dans le Tarn-et-Garonne, le centre masculin à Pierrelatte, dans la Drôme, il est transféré en 1948 à Pontcharra-sur-Turdine, dans le Rhône.

8. LEBRETON François, 1954 - *Histoire des débuts de la formation Vacher-porcher au Centre de Canappeville*, 5 p.

9. BARON Loïc, CORRE Hélène et JEANLIN Marc, *Origine, création et débuts du Fonds d'assurance-formation des exploitants agricoles*, 9 p.

Loïc Baron, APCA ; Hélène Corre, service formation de la FNSEA ; Marc Jeanlin, service emploi - formation de l'APCA. Les auteurs invitent pour connaître le contexte politique de l'époque à se reporter à un article de J.-F. CHOSSON, « L'avènement du FAFEA ou les éminentes vertus de la parentèle de l'éducation populaire », *Cahiers de l'Animation*, avril 1994.

10. Intervention devant le Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi, le 19 avril 1971.

11. Ce sont en fait quatre lois concernant la formation professionnelle qui sont promulguées le 16 juillet 1971 :

- loi portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ;
- loi relative à l'apprentissage ;
- loi d'orientation de l'enseignement technologique ;
- loi sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles.

La formation des adultes

Le mouvement CIVAM

Des interventions qui évoluent... une constante dans les motivations¹

Pierre Barde, Jacques Bichaud, Henri Lepeule

De l'enseignement postscolaire agricole aux CIVAM

L'enseignement postscolaire agricole pour les jeunes de 14 à 17 ans a été organisé par le ministère de l'Éducation nationale (lois de 1918 et 1941).

Les maîtres et maîtresses, titulaires d'un CAEA (Certificat d'aptitude à l'enseignement agricole), ou d'un CAEMA (pour l'enseignement ménager agricole), chargés de réaliser un enseignement à la fois général et professionnel de base pour les jeunes, dans un esprit laïc respectueux de toutes les croyances religieuses et pensées politiques, se sont mis naturellement, pour la plupart, au service des adultes, afin de les aider à améliorer leurs conditions de vie.

Ainsi, après la Libération, face à la soif de connaissance du monde rural, les instituteurs chargés de l'enseignement postscolaire agricole ont organisé des veillées, le plus souvent au sein d'amicales laïques affiliées à la Ligue de l'enseignement :

- pour visionner un film de la cinémathèque du ministère de l'Agriculture,
- pour répondre à des demandes d'informations sur des sujets à l'ordre du jour comme les engrais, les

semences, l'alimentation des animaux..., mais aussi sur des thèmes préoccupants de la vie courante, successions, bornages, remembrement, etc.

En dehors des cours, soit en général de mai à septembre-octobre, les maîtres et maîtresses agricoles sont mis à disposition des directeurs des services agricoles (DSA) pour des tâches d'enquêtes agricoles, mais aussi d'analyses de sol, de lait, de vin, voire la mise en place de champs d'essais et autres expérimentations. Des relations de dialogue s'établissent. La notion de groupe, avec en arrière-plan le modèle CETA, apparaît, car la pression technique se fait de plus en plus forte.

Il paraît également important de noter que dans les années cinquante, existaient autour de certains centres postsecondaires agricoles des réalisations exceptionnelles, de véritables complexes animés par les instituteurs agricoles, assurant des actions allant de la formation initiale, puis continue, à la mise en place de structures économiques souvent puissantes, en général de type coopératif. Ces réalisations admirables, nées du souci d'accompagner, de guider les agriculteurs de l'acte de production jusqu'à sa commercialisation, sont celles qui ont eu le plus de mal par la suite à se fédérer. Elles ont

souvent dépéri avec le départ de leur fondateur. En 1955, l'ANMA (Association nationale des maîtres agricoles) et la Ligue de l'enseignement décident de mettre en place, dans le cadre de son réseau, des commissions d'informations agricoles animées par les maîtres agricoles. On en recensera 348 en 1957.

Un premier obstacle surgit en 1959 : le décret sur la vulgarisation. Il prévoit que la vulgarisation est le fait de groupements d'agriculteurs librement constitués. Des centaines de dossiers de demande d'agrément sont déposés et sont refusés, en raison de la contradiction entre « librement constitués » et l'affiliation préalable à la Ligue de l'enseignement. À contrecœur, le cordon ombilical est coupé avec celle-ci. Avec son accord, les statuts sont modifiés ce qui permet des agréments, sous réserve qu'un autre groupement (GVPA, CETA, etc.) n'existe pas sur la même zone géographique.

L'application progressive du décret va conduire la plupart des groupes à se structurer, et la Fédération nationale, la FNCIVAM, à se créer en 1961, pour que le travail réalisé au sein de ces groupes puisse être reconnu et subventionné.

Par ailleurs, une circulaire de 1960 va permettre aux maîtres agricoles de consacrer une journée par semaine de leur emploi du temps pour des activités auprès des adultes, en concertation avec la Direction des services agricoles.

En 1963, 2 500 maîtres et maîtresses agricoles animent plus de 5 000 centres post-scolaires agricoles... et 400 CIVAM.

De la vulgarisation agricole à la formation à la prise de responsabilités

Le syndicalisme agricole s'était rendu compte que la revendication de parité économique réclamée par ses adhérents ne pouvait être satisfaite uniquement par des manifestations, mais qu'elle devait être appuyée par la formation et l'appui technique afin d'obtenir rapidement des gains de productivité. En fait, les sections syndicales cantonales étaient destinées à servir de relais aux groupements de vulgarisation agricole, GVA.

La montée en puissance de ce syndicalisme unitaire, unique ou unifié, encore fragile, faisait des CIVAM des adversaires latents. Cela leur a valu des oppositions fortes, et des conflits parfois violents, mais cela a aussi permis de resserrer leurs rangs autour d'un projet ambitieux et généreux de l'éducation libératrice, de la formation génératrice de progrès.

Une « guerre de tranchée » s'instaure. Un exemple parmi d'autres : un groupe doit réunir quatre-vingts personnes, les maîtres agricoles ne disposant en général que d'un quart de temps pour la vulgarisation, on limite le CIVAM agréé à vingt adhérents.

Mais sur le terrain, les choses continuent d'avancer, dues à ce qu'il faut bien appeler du militantisme, du dévouement, beaucoup de travail et l'ambition de rester au top niveau compte tenu de la progression des formations initiales et de l'évolution des techniques. Au cours de stages ou séminaires, les enseignants, d'abord, mais aussi militants laïques et bons techniciens, ont réaffirmé que leurs valeurs passaient plus par l'action que par le discours, ou la démonstration respectant plus les hommes que les hectares, soucieux de faciliter les échanges humains, le dialogue, l'ouverture d'esprit.

Heureusement, en 1962, un grand souffle d'espoir réanime nos troupes : l'agrément au titre de la promotion sociale collective agricole, obtenu grâce à l'entregent de nos responsables et au soutien de hauts fonctionnaires du ministère de l'Agriculture, soucieux de maintenir la diversité, la pluralité dans l'agriculture et de ne pas se trouver systématiquement devant un seul interlocuteur, détenteur d'un monopole dans tous les secteurs.

Ce grand mouvement de formation de responsables est assez difficile à mettre en place, il est vrai, car les besoins et les demandes sont fortement dominées par les techniques, mais il peut néanmoins s'ouvrir sur la formation économique et sur la formation humaine. La FNCIVAM organise donc, sur une base départementale, des stages de formation humaine (cycles de trois à quatre sessions de quatre jours chacune) et de formation économique (cycles de quatre sessions de trois jours chacune). Parallèlement, elle réalise des sessions de recyclage permanent de ses formateurs

avec le concours de spécialistes universitaires. La FNCIVAM participe à la promotion collective du monde agricole avec l'ambition de viser la formation globale de l'homme en partant de la profession. Cet « homme global » est celui qui développe des facultés d'adaptation, c'est-à-dire non seulement la compétence technique, mais aussi les connaissances générales lui permettant de dominer l'ensemble des problèmes, de s'adapter et d'évoluer dans un monde en changement.

Rapidement, la FNCIVAM obtient la reconnaissance de sa politique de formation. De 5 041 journées-stagiaires reconnues et financées en 1962, elle passe à plus de 21 000 en 1966, ce qui la place au quatrième rang des organisations nationales agréées au titre de la promotion sociale collective agricole.

Puis arrive 1966, la « vulgarisation » devient « développement », les groupes sont absents du projet, pourtant ils subsistent. Faut-il continuer à s'appuyer sur cette formule qui, pour certains, est dépassée ? Un courant, au sein des CIVAM, appuyé sur les équipes de formateurs et animateurs, penche pour créer une sorte d'institut de formation éloigné des querelles de terrain. Mais la base réagit, il faut maintenir les groupes, notre assise territoriale.

Alors le mouvement CIVAM, bien fédéré et organisé, se lance dans une politique de présence, voire d'entrisme, de participation.

On nous demande à la fois d'être semblables, donc à terme d'être absorbés – ce qui est arrivé plus tard à la FNCETA – et d'être différents, pour justifier notre existence à part.

Notre bonne connaissance du milieu de l'éducation populaire, les amis et les soutiens que nous y trouvons, nous aident à nous insérer dans l'OFAJ², puis dans l'OFQJ³, et d'intervenir ainsi auprès d'autres publics. Cela prélude au développement rural que l'on sent pointer. Cela permet de conforter notre image dans des domaines où nos adversaires ou concurrents sont beaucoup moins performants.

L'entrée dans le dispositif de la presse agricole et rurale, qui fut largement contestée, avec notre modeste revue *Évolution agricole*, bulletin qui dura trente ans, permit aussi d'affirmer et de conforter notre image.

À noter également que de 1966 à 1968, les CIVAM ont mis en place trois centres de formation⁴, avec comme but :

- d'organiser et de favoriser, sous toutes ses formes, la promotion sociale, l'éducation permanente et l'utilisation des temps de loisirs du monde rural.
- de permettre aux ruraux la pratique d'activités de plein air et de rencontres internationales, réservées jusque-là à certaines catégories sociales.

En 1971, la loi sur l'apprentissage et la formation continue signe la fin de l'enseignement postsecondaire agricole. Cette loi place désormais l'apprentissage sous la responsabilité du ministère de l'Agriculture.

Il faut souligner qu'en une trentaine d'années, 1945-1975, l'agriculture a fait des progrès extraordinaires, supérieurs à ceux de tous les autres secteurs économiques : CIVAM et maîtres agricoles y ont très largement contribué, par tout le travail de formation et d'accompagnement qui a permis aux agriculteurs une meilleure maîtrise des nouvelles techniques.

À partir de 1975, apparaît le problème de la reconversion du personnel. Sur un peu plus de 2 500 maîtres et maîtresses agricoles, seuls 296 ont pu obtenir, à partir de la rentrée 1975-1976, un détachement auprès du ministère de l'Agriculture, d'où des difficultés croissantes pour animer les CIVAM.

Puis vint 1981, avec la récupération, pas toujours facile, d'un certain nombre de postes de mises à disposition, l'affirmation de nos missions, la reconnaissance de notre identité porteuse des valeurs de l'enseignement public. Face à des tâches innombrables et sans doute plus prioritaires, ce n'est qu'à partir de 1984 que les moyens humains et financiers furent véritablement accordés.

Développement et diversification

Dans les années quatre-vingt, le modèle unique de développement d'exploitation, basé sur une approche technicienne, productive et moderne, conduit à la course à l'agrandissement, à un équipement de plus en plus important et coûteux, à des emprunts de plus en plus contraignants, ce qui exclut beaucoup de pay-

sans qui, souhaitant continuer à vivre en milieu rural, diversifient leurs activités et leurs revenus à partir de diverses stratégies :

- du producteur à la vente directe, avec les produits fermiers et les produits agro-bio,
- des services (accueil et tourisme à la ferme),
- des regroupements thématiques (oléiculture, trufficulture, apiculture, ...).

Ces producteurs trouvent leur place au sein du mouvement CIVAM, et ce pour une raison essentielle : le besoin de formation et de réflexion sur le développement de ces nouvelles filières.

De nouveaux CIVAM se créent. La FNCIVAM fédère dès lors un peu plus de 500 groupes.

Cette évolution du public des CIVAM conduira la Fédération nationale à modifier son titre, le m de « ménager agricole » deviendra « milieu rural » en 1984.

Au carrefour de l'enseignement et du développement agricole et rural, produit d'une symbiose entre les enseignants et les agriculteurs, le mouvement CIVAM a dû résister pendant plus de trente ans aux attaques de ceux qui souhaitaient sa disparition, soit par suppression des aides, soit par fusion avec des structures hautement contrôlées par le syndicalisme majoritaire. Sur des principes, des idées fortes, une solidarité active, a pu se construire une institution solide et dynamique. Ce syncrétisme entre diverses formes de pensées, issues des valeurs humanistes déclinées sur celles générées par la coopération, le mutualisme, l'associatif, a permis de développer ce que l'on pourrait appeler une « idéologie CIVAM », construite sur les fondations de la tolérance, de la liberté et de la solidarité.

C'est pourquoi, quelles que soient ses nouvelles dénominations, sa structuration, son organisation, l'origine de ses militants, nous croyons en son avenir.⁵

Pierre Barde, Jacques Bichaud, Henri Lepeule
Amicale des Anciens des CIVAM

Notes

1. CIVAM : Centre d'information et de vulgarisation agricole et ménager agricole.
2. OFAJ : Office franco-allemand pour la jeunesse.
3. OFQJ : Office franco-québécois pour la jeunesse.
4. Les centres furent ouverts respectivement à La Colle-sur-Loup (06), à Couiza (11) et à Cosne d'Allier (03).
5. Voir aussi : BARDE P., BICHAUD J. et LEPEULE H., dir., *L'histoire des CIVAM - un demi-siècle au service des agriculteurs et des ruraux*. Paris : FNCIVAM, 1998, 89 p., multcopie.

La formation des adultes

La création de l'IFOCAP

Marie-Thérèse Nouvellon

Quels événements, quelles idées, quelles structures, ont contribué à la naissance de l'Institut de formation des cadres paysans, l'IFOCAP, en 1959 ?

Rappelons d'abord que dans les années cinquante, le monde agricole prend conscience de l'étroitesse de ses structures d'exploitation, de la nécessité de la modernisation plus particulièrement sous l'angle de la mécanisation et de la mise en œuvre de nouvelles techniques. Cette prise de conscience est source d'un bouillonnement intellectuel pour trouver des issues. C'est l'époque du développement des CETA, des Ententes et communautés rurales, préfiguration des GAEC, des Syndicats de migrations rurales, des Coopératives d'utilisation de matériel en commun. Cette exigence de modernisation s'accompagne d'un désir de formation à caractère technique, économique, sociale, juridique. Cela explique le succès des premiers stages agricoles dits de productivité, organisés conjointement par le Cercle des jeunes agriculteurs et la JAC, avec l'aide du Commissariat général à la productivité dont le commissaire était alors Gabriel Ardant.

Sur cette toile de fond se mettent en place en 1956, le CNJA à caractère syndical et la revue *Paysans*, et en 1959, l'IFOCAP.

Si on interroge les fondateurs de l'IFOCAP sur les courants de pensée qui les ont inspiré, ils évoquent le plus souvent : celui des équipes aînées de la JAC, celui des écoles populaires scandinaves, celui de l'Action populaire et ceux de personnalités de l'université et de la fonction publique.

Influence des équipes aînées de la JAC

Les principaux initiateurs du CNJA, de la revue *Paysans* et de l'IFOCAP étaient issus pour la plupart de régions difficiles et d'exploitations petites ou moyennes. Ils appartenaient au courant de la JAC qui entendait s'engager dans la vie professionnelle et politique, mais pas à n'importe quelles conditions. Ils avaient observé que, dix ou vingt ans plus tôt, des jeunes comme eux étaient entrés dans le syndicalisme, la coopération, le mutualisme sans peser suffisamment sur la politique agricole. C'est pour éviter de retomber dans la même impasse que dans un premier temps, dans la foulée des stages de productivité, ils se sont attachés à la trans-

formation du Cercle des jeunes agriculteurs en branche jeune du syndicalisme. Il s'agissait de permettre aux hommes et aux femmes d'une même génération de réfléchir et d'agir dans une structure qui leur soit propre, tout en ayant la possibilité de faire entendre leur voix dans les structures professionnelles de leurs aînés. Ils voulaient conjuguer autonomie et participation. C'est à partir de cette exigence qu'en mars 1956, la FNSEA a modifié ses statuts.

Ce changement pouvait-il suffire à lui seul pour que soient engagées les réformes jugées indispensables par les jeunes ?

Non. Les jeunes prêts à l'engagement syndical ont estimé qu'il leur fallait en complément, à l'extérieur du CNJA, un outil de réflexion qui les aide à inscrire leurs actions dans un projet démocratique plus vaste. C'est dans cette visée qu'ils ont créé en 1956, la revue *Paysans*.

La revue se voulait une expression des difficultés et des aspirations du monde paysan, en même temps qu'un lien avec d'autres courants de pensée de la société. Elle se réservait de donner son point de vue sur les positions des professionnels et des politiques. À la question pourquoi le choix de ce titre « Paysans », Marcel Faure, son premier directeur, répondait : « une revue qui permette au monde paysan de mieux se connaître lui-même, d'analyser ses faiblesses et ses manques, comme les immenses possibilités de rénovation et de progrès qu'il porte en lui [...], une revue enfin qui aide le monde paysan à se situer dans la civilisation moderne » (Marcel Faure, « Pourquoi Paysans ? » *Paysans*, n° 2, oct.-nov. 1956).

C'est deux ans plus tard, en 1958-1959, qu'a germé l'idée de créer l'IFOCAP comme centre de promotion collective se donnant comme objectif de procurer aux agriculteurs les moyens de s'insérer à part entière dans la société moderne, à égalité avec les autres catégories sociales et de participer aux décisions avec le souci de trouver des réponses au défi de « l'industrialisation » des activités productives.

L'influence des écoles populaires scandinaves

Au sein de la JAC, dans les années cinquante, est menée une réflexion sur l'organisation des Hautes écoles populaires (HEP) danoises et suédoises. Qu'est-ce qui caractérise ces écoles ?

– Leurs promoteurs sont pour la plupart des gens du peuple. Et les intellectuels qui se joignent à eux ont beaucoup de respect pour l'œuvre entreprise. « Ils se plaisaient à dire qu'aucun problème ayant trait à la vie quotidienne des paysans n'était si insignifiant qu'il ne puisse être étudié à l'école populaire. » (Revue *Way forum*, avril 1955).

– C'est le lieu où les paysans peuvent se préparer intellectuellement à combattre pour leurs propres droits et à obtenir d'être reconnus sur un pied d'égalité avec les autres classes sociales.

– L'enseignement n'est pas limité à la formation agricole. Dans les HEP, on enseigne l'histoire, l'art dramatique, la littérature... On y développe le goût d'apprendre.

– Dans les HEP, des paysans d'âge adulte vivent ensemble pendant trois à cinq mois, en compagnie des formateurs.

Bernard Bruneteau s'interrogeait dans une conférence récente : les HEP scandinaves ne réalisent-elles pas *in vivo* les nouvelles formes d'action que prédisait Emmanuel Mounier, en particulier « cette action organique spirituelle et corporative, qui ne se contente pas de parler de la cité de demain, mais de lui faire une âme et un corps », « de commencer à être ce que l'on veut que demain soit » ?

L'influence de l'Action populaire et de personnalités de l'université et de la fonction publique

La JAC avait développé à Paris et au plan régional des stages de culture générale où intervenaient des universitaires qui avaient côtoyé les jeunes paysans à l'intérieur de l'ACJF : René Rémond, Jean Boissonnat, Jean Lacroix, Alfred Grosser... Ils avaient bénéficié également de l'enseignement des dominicains d'*Économie et humanisme* et des jésuites de l'Action populaire.

Ces derniers auraient particulièrement encouragé les dirigeants de la JAC, notamment Jacques Blois et Marcel Faure, à se lancer dans l'expérience IFOCAP. C'est pour une grande part cette formation approfondie à l'intérieur de la JAC et de l'ACJF, au contact des universitaires, qui a déterminé la création de l'IFOCAP et de sa pédagogie.

Quelques traits de l'intention pédagogique de l'IFOCAP

L'Institut se veut à la disposition des responsables de toutes les organisations professionnelles sans masquer qu'il se réfère à une certaine conception de l'homme, de l'agriculture et de la société. Il propose que la formation soit fondée sur les idées de responsabilité personnelle, d'action organisée, d'association volontaire. Et c'est au travers des principales disciplines de l'esprit : l'économie, les sciences humaines, la philosophie que les stagiaires sont invités à analyser, à raisonner, à juger.

Sur le plan pédagogique, les premiers formateurs de l'IFOCAP s'élèvent contre l'idée que la pensée soit l'apanage des penseurs de métier, des philosophes, des intellectuels. L'homme le plus démuné éprouve le besoin de penser l'expérience qu'il vit, de comprendre les événements qui l'affectent. Marcel Faure aimait à répéter : « dans la formation, il faut 50 % de l'expérience des stagiaires et 50 % d'apports de connaissances. » En conséquence, l'Institut met l'accent sur la nécessité de greffer le savoir sur l'expérience vécue des stagiaires considérée comme forme de pensée. Pour autant, la culture économique, sociale, philosophique proposée se veut exigeante dans son contenu. Nombre de stagiaires des quarante dernières années témoi-

gnent de ce qu'ils ont appris par la rencontre rigoureuse avec les grandes œuvres de l'esprit.

Mais ne court-on pas le risque que la formation se limite au seul enrichissement intellectuel ? Pour éviter cet écueil, notamment dans les stages de six semaines, l'IFOCAP demande à chaque participant d'élaborer un projet d'action locale. La promotion collective, pour mériter son nom, doit déboucher sur des actions concrètes.

L'aide de l'État

L'IFOCAP est créé en octobre 1959 avec des moyens de fortune. Deux mois plus tard, Michel Debré, Premier ministre, fait voter une loi sur la promotion collective. Pour la première fois, l'État envisage d'aider financièrement la formation des responsables syndicaux, qu'ils appartiennent ou non au monde des salariés, afin qu'ils puissent exercer leurs responsabilités avec compétence. L'IFOCAP se trouve conforté dans son projet de formation.

Y a-t-il une originalité de la promotion collective dans le monde agricole et rural ? Edgard Pisani l'a explicitée dans un colloque *Université-agriculture*, à Montpellier, en octobre 1962 : « La pédagogie de l'université est en quelque sorte une pédagogie à une dimension, inspirée d'une conception généreuse de l'homme : elle prend l'homme, l'individu, la personne comme la seule dimension de son effort. Nous sommes obligés d'introduire une seconde dimension dans notre pédagogie, qui est le milieu. Car le milieu a, dans notre domaine, une bien plus grande importance ».

Marie-Thérèse Nouvellon
IFOCAP

Ingénieurs et techniciens dans la formation

L'évolution de la place et du rôle des ingénieurs formateurs

Hubert Devaux et Éric Marshall¹

La présente communication a trait à l'évolution de la place et du rôle des ingénieurs formateurs des acteurs de l'agriculture entre 1945 et 1985. Elle s'inscrit notamment dans une des questions posées par les organisateurs de ce colloque : « Comment se sont articulées la politique de l'enseignement agricole, la politique agricole et la politique éducative ? », l'approche que nous avons privilégiée étant celle des relations entre la politique de l'enseignement agricole et la politique agricole.²

Il est nécessaire de préciser de qui et de quoi il va être question.

S'agissant des *ingénieurs formateurs*, et en utilisant la dénomination des corps actuellement en activité, les ingénieurs concernés sont les ingénieurs d'agronomie, IA, et les ingénieurs des travaux agricoles, ITA. S'agissant des formés, l'expression « *acteurs de l'agriculture* », prise au sens large, englobe non seulement les producteurs de l'agriculture mais aussi ceux des industries agricoles et alimentaires. S'agissant de *formation*, ce terme est employé ici dans un sens générique qui désigne tout à la fois formation initiale, formation continue et vulgarisation agricole à laquelle a succédé le développement agricole, car ce sont là trois facettes

d'une même visée éducative au profit des acteurs de l'agriculture.

1945-1965 : Du professeur d'agriculture à l'ingénieur d'agronomie

Les évolutions statutaires

Dans les témoignages recueillis auprès d'anciens collègues ingénieurs d'agronomie acteurs de la période 1945-1985, l'un d'eux nous précisait qu'il avait passé en 1943 le concours de professeur d'agriculture. En effet, ce corps fort ancien existait encore cette année-là, puisque c'est par le décret du 3 août 1946 que les professeurs d'agriculture ont été transformés en ingénieurs des services agricoles (ISA), le changement n'ayant porté que sur la seule dénomination de ces fonctionnaires.

Ensuite, le décret du 21 novembre 1946 transforme la Section d'application de l'enseignement et des recherches en École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées, chargée de former en un an les ISA. Plus tard, paraît le décret du 4 mai 1951 relatif au statut particulier des ingénieurs des services agri-

coles et à celui des ingénieurs des travaux agricoles qui constituent désormais les deux corps du personnel technique des services agricoles.

Les missions du corps des ISA, énumérées par l'article 2, peuvent être présentées en trois groupes :

- Premier groupe - enseignement et vulgarisation : participation « à l'enseignement et à la vulgarisation des connaissances scientifiques, techniques, économiques et sociales ; à l'organisation et au contrôle de l'enseignement populaire et de l'apprentissage agricole » ;
- Deuxième groupe - politique agricole : participation « à l'étude des problèmes techniques, économiques et sociaux concernant l'agriculture ; à la préparation et la mise au point de statistiques et des enquêtes agricoles ; à l'application de la législation rurale et au développement des différentes formes d'associations agricoles » ;
- Troisième groupe - protection des végétaux : participation « à la protection des végétaux, à la lutte contre les fléaux des cultures et au service des avertissements agricoles ; à l'organisation du contrôle et de la police phytosanitaires ».

Le recrutement, ouvert comme précédemment aux ingénieurs agronomes, agricoles et horticoles, l'est également aux ITA.

L'article 14 précise que les ingénieurs principaux et ingénieurs des services agricoles non intégrés dans le nouveau corps des ISA seront versés dans celui des ITA.

Les articles 16 et 17 précisent que les ITA sont placés sous l'autorité des ISA et qu'ils ont pour attribution l'exécution de missions techniques ou spécialisées se rapportant aux attributions du corps des ISA définies à l'article 2. *Les ITA n'ont donc pas de missions propres, mais seulement des missions déléguées.* En outre, ils peuvent remplir les fonctions de professeur dans les établissements d'enseignement agricole du second degré, cette possibilité étant également prévue pour les ISA de premier grade.

Beaucoup plus tard, deux décrets du 4 juin 1965, relatifs respectivement au statut particulier des ingénieurs du Génie rural, des Eaux et des Forêts (IGREF) et à celui des ingénieurs d'agronomie dont ils instituent les corps, consacrent la suppression du corps des ingénieurs des services agricoles, ainsi que de ceux des ingénieurs des eaux et forêts et des ingénieurs du génie rural.

Les missions des IA, énumérées à l'article 1^{er} du décret qui les concerne, peuvent être présentées en trois groupes principaux :

- Premier groupe - diffusion des sciences agronomiques : « ils assurent en particulier, auprès des agriculteurs et de leurs groupements, la diffusion des sciences agronomiques et l'information en matière de techniques agricoles en vue de l'adaptation continue de l'agriculture aux conditions de la production » ;
- Deuxième groupe - enseignement agricole : « ils ont vocation à exercer des fonctions d'inspection technique et pédagogique, de direction et d'enseignement dans les établissements d'enseignement, de formation professionnelle et de promotion sociale agricoles » ;
- Troisième groupe - protection des végétaux : « Ils sont chargés du service de la protection des végétaux ».

Enfin, le décret du 10 août 1965, relatif au statut particulier des ingénieurs des travaux agricoles, complète ce dispositif. Il précise, par son article 1^{er}, que « les fonctionnaires de ce corps sont chargés de l'exécution des missions techniques incombant aux services extérieurs du ministère de l'Agriculture en matière de diffusion des sciences agronomiques et des techniques agricoles et de protection des végétaux ainsi que des fonctions de direction, d'enseignement ou d'ordre technique dans certains établissements d'enseignement, de formation professionnelle et de promotion sociale agricole ».

Les transformations décrites ci-dessus se sont produites sur une période relativement courte, alors que les origines du corps des professeurs d'agriculture remontaient à la loi du 16 juin 1879, soit 67 ans avant sa disparition.

Les déterminants de l'évolution constatée des missions statutaires

La situation de l'agriculture et de la société à la fin de la Deuxième Guerre mondiale

À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, la production agricole est fortement réduite par rapport à ce qu'elle était à la veille du conflit. La nécessité qui s'impose est donc de produire bien davantage, alors qu'un nombre important d'exploitations agricoles ont été endommagées pendant la guerre, plus de 50 000 ayant été anéanties. Le Premier Plan français (1947-1953) met l'accent sur le machinisme agricole.

La bataille de la productivité démarre alors. Des fonctionnaires, notamment des chercheurs de l'INRA, parfois accompagnés d'agriculteurs de pointe, vont aux États-Unis mais aussi dans d'autres pays occidentaux (Pays-Bas, Royaume Uni) dans le cadre de missions de productivité.

L'évolution du rôle de l'État dans la vulgarisation agricole

Cette période, que Pierre Muller a qualifiée d'« âge d'or des Services agricoles »³, est celle au cours de laquelle, dans l'action des professeurs d'agriculture devenus ingénieurs des services agricoles en 1946, la vulgarisation tend à prendre le pas sur les autres activités. Entre 1945 et 1960, ils apparaissent ainsi de plus en plus comme les spécialistes du progrès agricole. Ce sont eux qui, sur le terrain, sont en première ligne sur le front de la bataille pour l'augmentation de la productivité en agriculture. Leurs modalités d'action conjuguèrent conférences, le plus souvent en soirée, et démonstrations sur le terrain car la parole ne suffisait pas ; il fallait aussi montrer pour démontrer. L'objectif étant de convaincre quelques agriculteurs, afin que par un phénomène qualifié de « tache d'huile » une innovation technique se répande ainsi de proche en proche dans une région. Pierre Muller a décrit ce qu'il appelle le modèle d'intervention des services agricoles qui est, pour lui, un système original de relations avec le monde rural : « À la fois hommes de terrain, de contact

et représentants de l'autorité de l'État, ils se voulaient avant tout les conseillers et amis des agriculteurs, tout en respectant l'indépendance de ces derniers. »⁴ Il précise : « Le principal caractère de l'enseignement des Services agricoles était en définitive d'être un enseignement de masse. Par opposition au conseil individuel ou à la vulgarisation de groupe, le champ d'essai permettait d'espérer toucher la "masse" des agriculteurs [...] Les méthodes utilisées par les Services agricoles (conférences, champs d'essais) s'adressaient à la foule d'agriculteurs anonymes » Il ajoute : « Cette optique correspondait d'ailleurs bien à leur sens aigu du service public. Pour eux, ils ne pouvaient être qu'au service de l'ensemble des agriculteurs ». Pierre Muller conclut sur ce point : « Après 1945, l'heure était aux transformations et ils [les ISA] en furent pendant un temps les maîtres d'œuvre. Mais ils n'ont pas vu, ou vu trop tard – et de toute façon, ils n'y pouvaient pas grand chose – que ces "progrès" au départ "techniques" puis "économiques" allaient entraîner un bouleversement beaucoup plus profond qu'on ne l'imaginait au départ ; que ce bouleversement allait correspondre à la montée d'une nouvelle couche d'agriculteurs qui, dans un premier temps, allaient se rassembler, se structurer autour de thèmes idéologiques qui remettaient radicalement en cause le mode d'intervention des services agricoles. La nouvelle génération, en effet, va mettre l'accent avec une très grande force sur l'idée que les agriculteurs doivent prendre leurs affaires en main, notamment à travers les groupes de vulgarisation ».⁵

Dès le milieu des années cinquante, la profession agricole a voulu jouer un rôle prépondérant dans la vulgarisation agricole.

Roger Houdet étant ministre de l'Agriculture, le décret du 11 avril 1959 institue le groupe comme instrument de la vulgarisation. « La vulgarisation agricole est réalisée avec la participation des agriculteurs. Cette participation se fait par des groupements d'agriculteurs [...] librement constitués » (art. 2). « Les ingénieurs des services agricoles sont chargés d'animer et de coordonner l'ensemble des mesures de vulgarisation et participent au contrôle financier des groupements professionnels qui bénéficient des inscriptions sur les

fonds publics. » (art. 6). L'ingénieur des services agricoles n'est donc plus un vulgarisateur, mais un animateur-coordonateur-contrôleur de ce qui a trait à la vulgarisation. L'État n'a donc plus vocation à être un acteur direct de la vulgarisation. Il a remis, par ce décret, la vulgarisation, non pas aux instances représentatives de la profession agricole que sont d'une part, les chambres d'agriculture et, d'autre part, la FNSEA, mais à des groupements d'agriculteurs qui doivent être agréés. Cette période a correspondu à celle de l'apogée des Centres d'études techniques agricoles (CETA), le premier ayant été créé en 1944. On en comptait 500 en 1957 et 1 000 en 1962.

Une nouvelle politique de l'agriculture et de l'enseignement agricole

La conception gaullienne de l'indépendance nationale se concrétisa dans les décisions gouvernementales de la Cinquième République dès la fin des années cinquante. Pour développer la production nationale, instrument économique de l'indépendance nationale, il fallait mobiliser l'ensemble des forces productives de la nation, réelles et potentielles. Il faut donc mettre en place une nouvelle politique agricole mais aussi une nouvelle politique de l'enseignement agricole.

L'élaboration de cette nouvelle politique agricole a été le fait d'une concertation étroite entre le pouvoir et les représentants du CNJA, porteurs des idées nouvelles. « Au cours de ces dernières années, le ministère de l'Agriculture a été laissé en marge des décisions importantes. De plus en plus, des attachés de cabinet à l'Hôtel Matignon ou à la rue de Rivoli, des responsables du Commissariat du Plan ont assuré la relève, préparé les décrets ou les projets de loi que très peu de fonctionnaires de l'Agriculture étaient aptes à rédiger, et ont même déterminé, en accord avec le Premier ministre, la politique à suivre ».⁶

En ce qui concerne la nouvelle politique de l'enseignement agricole, les objectifs et principes posés par la loi du 2 août 1960 sont bien explicités par le rapport qui figure en préliminaire du texte du décret du 20 juin 1961 pris en application de cette loi. Or, dans ce rap-

port, l'exposé de plusieurs orientations est essentiel, à savoir :

– « L'impérieuse nécessité d'adapter les structures de l'enseignement agricole à l'évolution et aux aspirations du monde rural » ;

– « Il est indispensable d'établir une harmonisation de l'enseignement agricole avec les enseignements général et technique » ;

– « L'enseignement agricole doit, par une association intime des formations générales et professionnelles, permettre à ses élèves d'atteindre un niveau de culture générale comparable à celui des autres catégories socioprofessionnelles ».

La dernière phrase du rapport réitère cette idée : « Ainsi se trouvent affirmées les bases à partir desquelles la jeunesse rurale recevra désormais un enseignement comparable à celui des autres catégories socioprofessionnelles de la nation ».

Il apparaît donc clairement qu'est ainsi posé le principe de la parité éducative comme la loi du 5 août 1960 avait posé celui de la parité socio-économique.

Par ailleurs, il est précisé dans ce même texte que « les établissements d'enseignement agricole publics doivent demeurer très ouverts et participer par leur corps enseignant et leurs exploitations, directement ou indirectement, aux actions de vulgarisation et de progrès en agriculture. »

Ce décret mentionne « l'institution d'agrégations dans les disciplines agronomiques ouvertes à la fois aux professeurs ingénieurs et aux professeurs licenciés ». Par contre, n'y figure aucune référence aux rôles qui pourraient être assignés à des ingénieurs fonctionnaires dans les lycées et collèges agricoles nouvellement institués, alors que des ingénieurs des services agricoles intervenaient précédemment dans les écoles régionales d'agriculture. Est-ce à dire que le nouveau dispositif devait exclusivement fonctionner sur le modèle catégoriel du ministère de l'Éducation nationale, explicitement référé dans ce décret, celui qui va de l'instituteur à l'agrégé ?

1966-1985 : Les ingénieurs formateurs dans les établissements d'enseignement agricole

La vulgarisation prend fin avec le décret du 4 octobre 1966 (création de l'ANDA) qui institue la compétence de la profession agricole sur les structures de mise en œuvre du développement agricole organisé autour des chambres d'agriculture qui peuvent alors créer des services d'utilité agricole de développement (SUAD). Le secrétariat du Comité départemental de développement agricole (CDDA) est confié à l'administration, théoriquement à l'ingénieur général d'agronomie responsable régional de l'enseignement agricole mais, pratiquement, dans chaque département, à un ingénieur d'agronomie affecté en lycée agricole.

L'époque des services agricoles est bien terminée, une autre commence, celle où les IA et les ITA vont être enseignants en lycées, en collèges agricoles ou en CFPAJ, formateurs en CFPPA, mais aussi expérimentateurs et acteurs du développement agricole dans un contexte institutionnel nouveau. C'est désormais dans l'établissement d'enseignement agricole que se conjuguent les rôles renouvelés des ingénieurs en ce qui concerne la formation des acteurs de l'agriculture. La grande majorité des ingénieurs des services agricoles ayant été intégrée dans le corps des ingénieurs d'agronomie, beaucoup de ces derniers sont devenus enseignants en lycée agricole, parfois à contrecœur, passant ainsi des publics d'agriculteurs à des publics de lycéens. De vulgarisateurs auprès d'adultes, ils devenaient ainsi enseignants auprès d'adolescents : le choc culturel fut parfois rude.

L'ouverture de nombreux lycées agricoles pendant la seconde partie des années soixante et, au cours de cette période, la fin du diplôme du second degré agricole remplacé par celui du BTA, ont fait que, dès 1970, l'enseignement agricole présentait des caractéristiques structurelles nouvelles bien affirmées qui ont perduré jusqu'au milieu des années quatre-vingt.

En 1970, les ingénieurs comptaient 1 230 emplois dans l'enseignement technique agricole, soit 23 % des emplois de celui-ci. Outre les emplois de direction, ils assuraient l'enseignement technique, conjointement

avec les professeurs techniques adjoints (PTA), à qui l'enseignement pratique était souvent confié.

Les nouveaux ingénieurs recrutés, formés à l'ENSSAA à Dijon en ce qui concerne les IA et toujours sans formation ni administrative ni pédagogique en ce qui concerne les ITA, sont alors fréquemment nommés en lycée ou collège agricole pour leur première affectation, point de passage obligé parfois ressenti comme un purgatoire, la « vraie vie de l'ingénieur » étant supposée être ailleurs.

La formation est devenue un enjeu économique et social majeur. Être ingénieur formateur est devenu un métier qui, exercé pendant un temps, a pu préparer les ingénieurs à l'exercice ultérieur de bien d'autres fonctions en dehors de l'enseignement.

L'ingénieur d'agronomie assure ses fonctions au sein d'un établissement d'enseignement et non plus à partir d'un service comme c'était le cas de l'ingénieur des services agricoles. Cette situation nouvelle a engendré, d'une part, une certaine coupure du politique et, d'autre part, une difficulté pour continuer à exercer et à entretenir sa capacité d'expertise technique. Or, le clivage formation/développement éloigne l'ingénieur des agriculteurs. Par ailleurs, la montée en puissance de l'enseignement général voulue par la loi du 2 août 1960 relativisera le poids de l'expertise technique des ingénieurs dans la formation. De plus, la montée en puissance de la gestion, et plus tard celle de la commercialisation, relativisera aussi la place de l'expertise technique des ingénieurs.

Cependant, les ingénieurs formateurs, par conviction et non par la volonté des décideurs politiques, dans nombre de cas, ont tout fait pour avoir un pied dans l'établissement d'enseignement et un pied dans l'environnement de celui-ci, tout fait pour que l'établissement d'enseignement ne soit pas une tour d'ivoire dans laquelle on s'enferme. Cette interactivité entre l'établissement d'enseignement et son environnement a été largement développée pendant les années soixante-dix par les ingénieurs d'agronomie qui enseignaient en classes de BTSA option « TAGE »⁷, dans le cadre des travaux interdisciplinaires, occasions de relations fécondes avec la petite région environnante

et ses agriculteurs. Ces situations de formation pour les étudiants étaient aussi des situations de développement pour les agriculteurs partenaires. Elles ont parfois fait l'objet de convention formalisée entre le lycée agricole, le SUAD du département et le ministère de l'Agriculture.

La filière Recherche-Formation-Développement, « filière du progrès » (1978) présentée par Louis Malassis, alors DGER, reposait, en ce qui concerne le développement, sur les ingénieurs et non sur les établissements d'enseignement agricole qui n'avaient pas réglementairement de mission en la matière jusqu'à la loi du 9 juillet 1984.

Dès le début de cette période 1966-1985, des ITA, essentiellement, furent appelés à diriger les centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) créés par une circulaire du 18 janvier 1966 comme vecteurs publics de la formation continue sur lesquels les organisations professionnelles agricoles étaient divisées, ce qui explique⁸ la modestie de la circulaire fondatrice des CFPPA qui précise notamment : « La mise en place de la structure complémentaire ainsi promue doit se poursuivre avec prudence, en ne retenant que des points d'appui éprouvés, dont il y a lieu de présumer qu'ils constitueront des créations viables ». De fait, ces centres se sont le plus souvent bien développés.

En ce qui concerne les formations agroalimentaires, le contexte était différent puisqu'il n'avait pas été mis en place de structure professionnelle du type SUAD, comme l'avaient fait les chambres d'agriculture. Aussi, les ingénieurs exerçant dans les écoles nationales d'industrie laitière ont-ils pu continuer à exercer une fonction d'expertise directe auprès des PME de l'agroalimentaire, expertise qui ne s'exerçait pas seulement sur la production mais aussi sur la gestion des ateliers et la prise en compte des marchés.

Le rôle des ingénieurs formateurs dans l'enseignement agricole a été souvent perçu comme celui de chargés d'enseignement à qui d'autres tâches pouvaient être confiées. Il y a donc là une question iden-

titaire forte pour l'ingénieur formateur : ingénieur et formateur ? formateur ingénieur ?

Un obstacle fort à la clarification de cette identité et à l'action des ingénieurs formateurs a été que les calculs des dotations en ingénieurs formateurs des établissements n'ont pris en compte que les seules heures d'enseignements disciplinaires figurant dans les programmes des référentiels pédagogiques. Le ministère de l'Agriculture, peut-être sous la pression de celui du Budget, considérait ainsi que l'activité d'un ingénieur formateur devait être strictement référée de la même façon que celle d'un enseignant : ce fut là sans doute une erreur considérable.

Si le Service de la protection des végétaux est un invariant dans les missions des ISA et celles des IA, les ingénieurs des services agricoles ont assumé par ailleurs pendant très longtemps, au nom de l'État, trois rôles différents dans le cadre de deux institutions distinctes : à la DSA, la mise en œuvre de la politique agricole et la formation des agriculteurs à travers la vulgarisation agricole ; dans les écoles d'agriculture, encore assez peu fréquentes, la formation d'adolescents. Les décrets de 1965 et 1966 ont séparé institutionnellement ces trois rôles, confiés désormais à trois catégories de structures et d'acteurs spécialisés : la politique agricole à la Direction départementale de l'Agriculture et essentiellement, initialement, au corps du GREF ; la vulgarisation, devenue développement agricole, à la profession agricole ; l'enseignement agricole à de nouvelles structures et, largement, aux ingénieurs d'agronomie et aux ITA.

Autrement dit, sur la période 1945-1985, à l'ingénieur des services agricoles qui était essentiellement un ingénieur de diffusion du progrès technique exerçant son activité à partir de la Direction des services agricoles, activité dont le seul déterminant était la politique agricole, a succédé l'ingénieur formateur affecté en lycée ou collège agricole, activité dont le déterminant direct était la politique de l'enseignement agricole.

Cependant, cette séparation institutionnelle des rôles des acteurs s'est accompagnée, dans les faits, d'une certaine recomposition de ceux-ci à partir des établissements d'enseignement agricole, dans la mesure où les ingénieurs formateurs y assumaient souvent, à côté de leurs tâches de formation, des tâches de suivi d'expérimentation dans le cadre de l'exploitation agricole annexée, ayant ainsi internalisé dans le lycée le champ de démonstration de l'ingénieur des services agricoles que celui-ci installait et suivait chez les agriculteurs.

Hubert Devaux et Éric Marshall
Inspection de l'Enseignement agricole

Notes

1. Ce texte a été rédigé par Hubert Devaux et Éric Marshall, avec le concours de Daniel Brisebois, Gilbert Defaix, Jean Franck, André Grammont, Jacques Herblot, Raymond Mérimon, Gabriel Pierru, Jean Rubin, Pierre Tinguely et Michel Vigne.
2. Nous voudrions préciser que si cette communication a puisé à différentes sources de documents publiés, elle doit aussi beaucoup aux échanges très fructueux qui ont eu lieu au cours des réunions du 19 avril et du 13 juin 2001 avec des ingénieurs d'agronomie acteurs de cette époque, dont certains, d'ailleurs, avaient été initialement ingénieurs des travaux agricoles. Elle doit aussi beaucoup aux témoignages écrits envoyés par ceux qui n'avaient pas pu se déplacer. Que tous soient ici remerciés.
3. MULLER Pierre, *Le technocrate et le paysan*, Paris : Éditions Économie et humanisme/Les Éditions ouvrières, 1984, 175 p., p. 24.
4. *Idem*, p. 34.
5. *Idem*, p. 35.
6. TAVERNIER Yves, « Le syndicalisme paysan et la politique agricole du gouvernement (juin 1958-avril 1962) », *R.F.S.P.* n° 3, sept. 1962
7. TAGE : Technique agricole et gestion de l'entreprise.
8. Voir sur ce point l'analyse de CHOSSON Jean-François, *Les générations du développement rural*, Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1990.

L'enseignement supérieur et la recherche

*François Clerc*¹

L'enseignement supérieur et la recherche dans les loi et décret de 1960 et 1961

Si la loi parle peu de l'enseignement supérieur agricole, le décret lui consacre son titre III.

Il prévoit la formation d'ingénieurs spécialisés, également appelés ingénieurs d'application, dans des établissements publics et privés, la transformation de l'École nationale d'horticulture de Versailles en école supérieure comportant une section spéciale du paysage et de l'art des jardins, la transformation de l'École de Douai-Massy en École nationale supérieure des industries agricoles et alimentaires, la transformation des écoles nationales d'agriculture en écoles nationales supérieures agronomiques, l'inclusion de l'enseignement vétérinaire dans l'enseignement supérieur agricole.

Il est précisé que les ENSA sont à la fois des établissements d'enseignement et de recherche, de « la science qui se fait ». Leurs relations avec notamment l'INRA devront se développer, mais il n'est pas davantage question de la recherche.

L'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées fonctionnera en tant qu'école normale supérieure de l'enseignement agricole.

En 1964, un décret prévoira la création d'écoles nationales féminines d'agronomie, à côté de l'école nationale supérieure féminine d'agronomie.

Évolution des institutions

La période considérée, 1945-1985, est marquée par de nombreuses évolutions institutionnelles.

Des créations

– Dans le domaine de la recherche, la recréation, en 1946, de l'INRA², le regroupement d'organismes qui aboutit à la création du CIRAD et du CEMAGREF, celle de l'IFREMER, la naissance des instituts techniques agricoles, en liaison avec la profession, et de centres techniques que cette dernière anime.³

– Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la création d'écoles : l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées (ENSSAA) dès 1946, l'École vétérinaire de Nantes, l'École nationale supérieure de biologie appliquée à la nutrition et à l'alimentation (ENSBANA) à Dijon, les écoles nationales des travaux ou des techniques de Bordeaux, de

Quétigny et de Clermont-Ferrand (agriculture), de Nantes (IAA), d'Angers (horticulture) et Strasbourg (travaux ruraux) pour former des ingénieurs d'application, l'École nationale supérieure du paysage de Versailles. Des écoles nationales féminines d'agronomie sont créées en 1963 à Toulouse et en 1964 à Clermont-Ferrand et Rennes. Une seule, l'École nationale supérieure féminine d'agronomie (ENSFA) de Rennes, demeurera. Enfin, pour ce qui est de l'enseignement privé, les deux écoles de Lille et de Lyon, relevant de la Fédération des écoles supérieures d'ingénieurs en agriculture (FESIA).

Par contre, l'ENSA de Maison-Carrée disparaît à la suite de l'indépendance de l'Algérie.

Des changements

Ils sont nombreux : l'École nationale supérieure des industries agroalimentaires (ENSIAA) s'installe à Massy ; le titre d'ingénieur agronome est octroyé aux élèves diplômés des ENSA, qu'elles relèvent du ministère de l'Éducation ou de celui de l'Agriculture. La fusion INA-Grignon est réalisée en 1971, celle des écoles nationales du Génie rural et des Eaux et forêts en 1966 ; le transfert à Montpellier de l'École supérieure d'agriculture tropicale pour devenir le Centre national d'études agronomiques des régions chaudes (CNEARC), avec à ses côtés l'École d'ingénieurs des techniques agricoles des régions chaudes, l'EITARC ; le transfert de Paris à Dijon, en 1966, de l'ENSSAA. De nouvelles relations de cotutelle s'établissent avec le ministère de l'Éducation nationale en application de la loi de 1960.

On notera que les évolutions se sont faites essentiellement au bénéfice de la province, Paris et l'Île-de-France voyant leur importance relative décroître sensiblement.

Les relations entre l'enseignement supérieur et la recherche (1945-1985)

Dès la Libération, on assiste à un développement notable de la recherche scientifique. Dans le secteur agricole, le grand événement est la création de l'INRA qui assurera le financement de l'essentiel de la

recherche dans les établissements d'enseignement supérieur agricole. Les ambitions gaulliennes en matière de recherche se traduisent en 1958 par la création du CIRST (Comité interministériel de la recherche scientifique et technique) auquel participent les ministres concernés, dont celui de l'Agriculture.

Mais, alors que la liaison entre l'enseignement supérieur et la recherche est fréquemment présentée comme consubstantielle, le découplage institutionnel de ces deux activités a été une constante dans l'évolution de nos structures nationales. Sur la longue période, nos institutions de recherche se sont progressivement détachées des structures de l'enseignement supérieur. Cependant on verra dans la période considérée les deux activités se rapprocher quelque peu. Les professeurs obtiennent le titre d'enseignant-chercheur, tandis que les chercheurs obtiennent la parité statutaire avec les enseignants. Des laboratoires de plein exercice sont créés dans les écoles et l'appellation de laboratoire annexé à une chaire disparaît au profit d'unités mixtes d'enseignement et de recherche.

Mais en même temps s'efface ce qui était une « exception agricole » : alors que, contrairement au CNRS, une partie importante des chercheurs provenaient des écoles agronomiques ou vétérinaires, ce flux s'amoindrit. Cette situation pose un problème pour l'avenir de la recherche agronomique et, plus généralement, pour le rôle des diplômés des grandes écoles scientifiques dans la recherche scientifique.

Des évolutions dans l'enseignement et la pédagogie

Dans les écoles d'ingénieurs, le lendemain de la guerre est marqué par l'instauration d'une troisième année d'études, qui est dite spécialisée, mais les moyens en personnel et en crédits ne sont pas augmentés sur le champ, ce qui conduit les établissements à chercher des ressources ailleurs, notamment du côté de la recherche. Dans leur ensemble, les évolutions dans le contenu et les méthodes de l'enseignement seront lentes dans une première période. À l'INA, le conseil de perfectionnement, composé essentiellement d'anciens, est

tenu pour responsable du non-aboutissement des réflexions poursuivies.

Il faudra attendre le grand mouvement de 1968 pour que les choses évoluent. À l'INA, il est désormais admis que la rapidité de la progression des connaissances fait qu'on ne peut plus tout enseigner à chacun. Le diplôme ne garantira plus une somme de connaissances mais une formation à la prise de responsabilité. Jusqu'à son entrée à l'école, la société, sa famille, le lycée ont pris en charge l'élève. À sa sortie, il doit pouvoir se comporter en individu responsable.

Concrètement, chaque élève se construit son itinéraire de formation selon ses goûts et ses choix de vie mais avec des garde-fous pour garantir une formation équilibrée. Une grande importance est donnée aux stages, non plus pour valoriser l'enseignement reçu, mais pour préparer l'enseignement en aval. L'enseignement se fait par séquences en continu de deux ou quatre semaines. De nouveaux enseignements peuvent être introduits sans en supprimer d'autres, les suppressions n'intervenant que s'il n'y a pas suffisamment d'élèves. Par ailleurs, l'enseignement par la recherche est prôné ; en tout cas, son contenu scientifique s'accroît très sensiblement.

La formation d'ingénieurs d'agriculture spécialisés

Prévue par la loi du 2 août 1960, cette formation « d'ingénieurs d'application » (par opposition aux ingénieurs dits « de conception ») est dispensée, d'une part, dans les ENIT (Écoles nationales d'ingénieurs des techniques), relevant directement du ministère de l'Agriculture, dont la première est créée en 1962 à Bordeaux, et, d'autre part, dans cinq établissements privés. Les premières délivrent un diplôme d'ingénieur des techniques et les seconds, un diplôme d'ingénieur en agriculture. C'est de deux de ces derniers qu'il sera question ci-dessous

L'Institut agricole de Beauvais (ISAB) a été amené au cours de la période considérée à donner une place beaucoup plus large à l'enseignement scientifique, l'excursion hebdomadaire restant le pivot de la formation technique. Il est fait appel à un nombre crois-

sant d'enseignants vacataires, notamment dans le domaine scientifique. En 1964, l'ISAB est reconnu comme établissement d'enseignement supérieur et la commission des titres d'ingénieur valide son diplôme. Lancé en 1968 avec l'appui des facultés catholiques de Lyon pour répondre à une demande de la profession agricole, confrontée à l'absence dans le Sud-Est d'une école de ce genre, l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes (ISARA) lui est très lié tant au plan de l'enseignement que pour la mise en situation sur le terrain. La crise de l'agriculture l'a amené, sans renier sa visée humaniste de la formation, à tirer sa polyvalence vers l'agroalimentaire et l'agrofourmiture, ainsi que vers le développement territorial. L'ingénieur formé tend vers l'ingénieur de projet.

L'ENSIA

Deux périodes peuvent être distinguées : « l'exode » (1945-1960) pendant lequel l'école est installée à Paris dans des conditions très précaires et « l'entrée dans la Terre promise » (1961-1985), marquée par l'implantation à Massy (Essonne).

La première période correspond à la prise de conscience implicite que les industries agroalimentaires représentent un champ spécifique de savoir ayant son unité et incluant la seconde transformation. Au cours de la seconde période, l'évolution déjà amorcée de l'enseignement mettant l'accent sur une approche « transverse » se poursuit au plan pédagogique, avec la mise en place de l'enseignement du génie des procédés alimentaires, signifiant l'abandon des approches traditionnelles par filières ou par métiers au profit d'une approche par processus, au contenu théorique plus affirmé. La crise économique à partir de 1979 conduit les pouvoirs publics à vouloir restructurer l'enseignement des IAA, il en résultera la création de l'Institut supérieur de l'agroalimentaire, regroupant les années de spécialisation de quatre écoles.

L'École vétérinaire de Nantes

Conséquence d'une longue politique malthusienne, il était devenu impératif de former des vétérinaires en

plus grand nombre pour répondre aux besoins de l'agriculture et de l'hygiène alimentaire. Plutôt qu'agrandir l'école de Maisons-Alfort, on préféra construire une école supplémentaire en province L'Ouest s'imposa mais où, précisément ? Rennes ou Nantes ? La bataille fut rude et opposa les réseaux politiques et amicaux.

Créée *ex nihilo* en 1979, Nantes peut innover et ne s'en privera pas. En plus elle s'intégrera bien à sa région. Prévention sanitaire, sécurité alimentaire, environnement feront rapidement son originalité.

La formation des paysagistes

Il n'existait pas en France de formation de paysagiste avant la création en 1945, à l'École nationale d'horticulture de Versailles, d'une section du paysage et de l'art des jardins à laquelle fera suite en 1976 l'École nationale supérieure du paysage, rattachée à l'École d'horticulture de Versailles.

Cette évolution est à relier à la demande d'espaces verts consécutive à la reconstruction d'après-guerre et, à partir de 1968, à une demande de « grand paysage », élément du patrimoine français que les interventions humaines, autoroutes, voies ferrées, nouvelles méthodes de mise en valeur des sols, ne devraient plus abîmer. La spécificité du paysagiste est de prendre en compte la durée et d'essayer de visualiser ce que les choses deviendront dans l'avenir.

L'ENSSAA

Créée en 1946, l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées prenait la suite de la Section d'application de l'enseignement et des recherches agronomiques pour former désormais les futurs ingénieurs des services agricoles, enseignants, vulgarisateurs, ingénieurs spécialisés selon les circonstances. Déjà, entre 1954 et 1966, l'École avait dû s'adapter aux transformations de l'agriculture et de la politique agricole ainsi qu'à une demande accrue d'ingénieurs-formateurs dans les lycées agricoles. La création en 1965 des deux corps du GREF et d'agronomie – ce dernier aux missions, autres que l'enseignement,

vagues et ambiguës – et le décret de 1966 confiant à la profession agricole la responsabilité totale de la vulgarisation directe, désormais dénommée développement, avaient traumatisé les ingénieurs des services agricoles. Aussi l'administration estima nécessaire de former autrement les futurs ingénieurs d'agronomie qui auront à se situer entre la recherche et la pratique et devront être capables de synthèse et d'une approche globale de l'exploitation et de son environnement sociologique.

Cet autrement fut aussi un ailleurs, Dijon, pour décongestionner Paris, à cause de l'amitié entre Edgard Pisani et le chanoine Kir, pour disposer de terrains permettant de regrouper tous les lieux de formation initiale et continue du ministère (ingénieurs d'agronomie, professeurs certifiés, promotion sociale, formation au développement, chefs d'établissement, recherche pédagogique).

Alors que l'ENSSAA de Paris était dirigée par l'administration, celle de Dijon, qui a la structure d'une ENSA avec ses chaires et ses chercheurs, verra le représentant de l'administration qui la dirige confronté à la traditionnelle revendication d'autonomie des enseignants et des chercheurs.

L'impression d'ensemble que laisse la période et le secteur passés en revue est celle d'un extraordinaire dynamisme. Certes, il n'est pas propre à l'agriculture et aux institutions qui l'ont soutenue. Ce dynamisme, à l'image de celui de la Prusse au lendemain de la défaite d'Iéna et par la même voie de l'enseignement et de la recherche, s'inscrit dans la réponse que le pays donna à l'incroyable humiliation que constitua la débâcle de juin 1940.

Innover aura été le maître mot. Plusieurs exemples montrent que la chose est plus facile et plus fructueuse lorsque du passé l'on peut faire table semi-rase ou que l'on a les coudées suffisamment libres. Il faut des ébranlements comme mai 68 pour que les choses puissent changer et les fortes personnalités les font avancer. Des noms sont revenus à plusieurs reprises,

Soupault, Malassis, Harvois, et il y en a d'autres qui pourraient être cités. L'autonomie que, dans la sphère agricole, l'État accorde pour les choses concrètes n'explique-t-elle pas en partie l'efficacité des mesures mises en œuvre ?

L'élévation des niveaux est un autre aspect de ce dynamisme. Cela est naturellement le cas pour la recherche, c'est particulièrement le cas dans l'enseignement supérieur avec l'allongement des études, avec le temps gagné en faisant ripper certaines questions en classe préparatoire, avec la formation par la recherche.

De nombreux points sont encore à éclaircir. En vrac, on peut noter les suivants. Comment a évolué le type d'hommes que les écoles forment et veulent former ? Pour chaque époque, que sait-on de la population scolarisée, de ses origines sociales, de ses aspirations ? Quelles conclusions a-t-on tirées de la féminisation du recrutement et pourquoi cette féminisation ? Comment ont évolué les rapports avec l'université ? Est-ce possible d'évaluer le bénéfice éventuel qu'en retireraient les

écoles qui en font partie ? Que conclure des différentes filières de recrutement ? Quelles furent les politiques successives du ministère de l'Agriculture face à son enseignement supérieur ?

L'étude de la période postérieure à 1984 ou 1985, le jour où elle sera entreprise, répondra à ces interrogations...

François Clerc
Académie d'Agriculture de France

Notes

1. Texte rédigé à partir des communications de Ronald Hubscher, Raymond Méryllon, Pierre Vigreux, Raymond Chauv, Raymond Février, Joseph Radioyes.
2. L'Institut national de la recherche agronomique (INRA) est l'héritier de l'Institut de recherches agronomiques créé en 1924 sous la forme d'un Office.
3. CIRAD : Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement.
CEMAGREF : Institut public pour l'ingénierie de l'agriculture et de l'environnement.
IFREMER : Institut français de recherche pour l'exploitation de la mer.

Partie IV

Perspectives



*Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales. 23 229.
Paysage breton (Plozevet, 29). 1964.*

La réforme de l'enseignement agricole au Québec en 1960¹

Thérèse Hamel - Michel Morisset - Jacques Tondreau

Le début des années soixante marque une étape sans précédent dans le développement de la filière de l'enseignement agricole au Québec, et plus particulièrement le secteur responsable de la formation des futurs producteurs agricoles². Autrefois sous le contrôle du ministère de l'Agriculture, les écoles d'agriculture passeront en effet sous l'égide du ministère de l'Éducation. Plus qu'un changement administratif, cette réforme marquera pour longtemps ce secteur éducatif aux caractéristiques fort particulières.

Ce texte vise trois objectifs principaux. Il montre d'abord comment la mise en œuvre de la nouvelle organisation de l'enseignement agricole s'inscrit dans la foulée des transformations opérées par la « Révolution tranquille » ; il présente ensuite les principales caractéristiques de cette réforme ; il explique enfin les facteurs permettant de comprendre la réorientation majeure de ce secteur responsable de la formation des agriculteurs.

La société québécoise en plein bouleversement

Après la Seconde Guerre mondiale, le Québec entre dans une phase de changements rapides qui aboutissent au début des années soixante à des transformations

politiques importantes. Deux phénomènes sont à signaler dans cette conjoncture, l'industrialisation et l'urbanisation de la province, les deux ayant des conséquences sur le secteur agricole.

Des mutations socio-économiques et politiques importantes

Le second conflit mondial est l'occasion d'un développement important du secteur industriel, ce qui amène une bonne part de la population rurale et agricole vers les villes, en quête d'emplois plus lucratifs et à la recherche de meilleures conditions de vie. En 1951, la population agricole constitue 25% de la population totale ; en 1961, elle ne représente plus que 11%³. Tant l'urbanisation que l'industrialisation viennent modifier en profondeur les modes de vie rurale et agricole.

Au tournant des années cinquante, la société québécoise se prépare à une « révolution tranquille ». Dans l'ensemble des domaines de la vie sociale et économique au Québec, notamment dans le domaine de l'éducation, des voix de plus en plus nombreuses se font entendre afin de transformer ce qui est ressenti

comme une société bloquée par les forces traditionnelles. Les nouvelles classes moyennes qui émergent dans le Québec d'après-guerre veulent se donner les moyens de leurs ambitions et réclament un État interventionniste. Dans ce contexte de critiques sociales, de nombreux groupes se feront les porte-parole d'une nouvelle vision de l'éducation, plus démocratique, plus accessible et mieux coordonnée, offrant de réelles possibilités de mobilité sociale pour tous. Ces transformations s'inscrivent dans un contexte où des groupes sociaux réclament un rôle accru de l'État au Québec, la laïcisation et la déconfectionnalisation de la société ainsi que sa modernisation.

Une agriculture en profonde mutation

La conjoncture économique d'après-guerre, favorable aux agriculteurs marchands, se détériore progressivement à mesure que les agricultures européennes se restructurent et que le « boom » économique consécutif à la guerre de Corée s'estompe. Un des changements majeurs pour les agriculteurs est la baisse continue de leur revenu net total de 1952 à 1964.

Même si ce sont les agriculteurs marchands qui sont particulièrement touchés par cette nouvelle crise agricole, l'agriculture d'autoconsommation n'est pas épargnée pour autant. Incapable de s'adapter aux nouvelles contraintes liées à l'intégration de plus en plus poussée de l'agriculture à l'économie québécoise d'ensemble, l'agriculture d'autoconsommation se marginalise de plus en plus en laissant place à des exploitations agricoles plus intégrées au marché, plus mécanisées et spécialisées.

Ce processus de disparition des fermes québécoises qui passent de 134 336 en 1951 à 80 294 en 1966 sera constaté et encouragé par le gouvernement dans les années cinquante⁴. À la suite des recommandations du rapport de la Commission Héon (1951-1955), l'État québécois conçoit dorénavant l'agriculture marchande et spécialisée comme la seule capable de faire face aux nouveaux défis de l'agroalimentaire au Québec. Dans ce contexte de transformations rapides de l'agriculture, les agriculteurs sont devant l'obligation de développer des nouvelles compétences afin de mieux

s'adapter à la situation. C'est ce qui amènera le gouvernement québécois à réorganiser totalement le système d'enseignement agricole, dans la foulée des transformations globales du système d'enseignement.

Un enseignement agricole en rénovation

Ces changements majeurs au sein de la société québécoise auront des incidences fort importantes sur les orientations de l'enseignement agricole.

L'enseignement agricole avant la réforme des années soixante

Le début de l'ère moderne dans la formation des producteurs agricoles commence en 1926 au moment où la première école moyenne d'agriculture est fondée à Rimouski. Dans le Québec d'après-guerre, le milieu agricole peut compter sur dix-sept écoles moyennes et régionales d'agriculture. Ces dernières couvrent l'ensemble du Québec, allant de la Gaspésie à l'Abitibi. En moyenne, elles attirent une clientèle presque entièrement composée de jeunes de la relève qui espèrent s'établir sur la ferme parentale dans les années suivant la fin de leur cours moyen agricole. C'est plus de 900 jeunes agriculteurs qui vont ainsi, pendant deux années, acquérir des compétences supplémentaires pour leur futur métier. Dans le cadre d'une agriculture qui s'intègre plus avant dans l'économie de marché, qui se mécanise et qui adopte les nouvelles techniques de production, les compétences acquises par les jeunes à l'école d'agriculture deviendront de plus en plus nécessaires pour s'adapter aux changements.

L'enseignement agricole s'adapte au nouveau contexte socio-économique

Les transformations de l'agriculture s'expriment également dans l'évolution rapide des techniques et des pratiques culturelles. Les écoles d'agriculture doivent adapter leur programme afin de tenir compte de ces nouvelles réalités. Tout à la fin des années cinquante, Jean-Charles Magnan, un des pionniers de l'enseignement agricole, circonscrit les facteurs en cause

dans le besoin de rénover les programmes des écoles intermédiaires d'agriculture :

« À cause de la mécanisation et de l'intégration, de la réduction des coûts de production, nos fermes familiales seront obligées de s'agrandir et de s'améliorer, par plus de science et de coopération agricoles. Ceux qui ne s'adapteront pas aux conditions modernes de notre agriculture auront chance d'être ruinés ou annihilés, ce qui, socialement et économiquement, n'est pas vraiment désirable. C'est ainsi que notre enseignement agricole, par nos professeurs et par l'enseignement populaire, doit être revu, remanié et adapté aux nécessités actuelles de notre agriculture, évoluée et transformée. »⁵

Afin de moderniser le programme et les pratiques scolaires dans les écoles intermédiaires d'agriculture, le Service de l'enseignement agricole du ministère de l'Agriculture tente, dans les années cinquante, d'impulser une nouvelle dynamique auprès des responsables des écoles d'agriculture afin qu'ils coordonnent leurs efforts pour en arriver à une normalisation des programmes et des pratiques scolaires. Ce contrôle plus direct du contenu du programme scolaire des écoles intermédiaires et la volonté plus affirmée du Service de l'enseignement agricole d'assurer une certaine uniformité des rôles de chacun au sein des écoles d'agriculture prend d'abord forme sous l'égide de la Commission de l'enseignement intermédiaire agricole, créée en 1946.

– *La Commission de l'enseignement intermédiaire agricole*
La Commission de l'enseignement intermédiaire agricole est un organisme permanent sous le contrôle du Service de l'enseignement⁶. Elle siège deux à trois fois par année, dont une avant chaque congrès de l'enseignement agricole afin d'en élaborer le programme⁷. Dès la première réunion de l'organisme en octobre 1946, les membres définissent un mandat très large touchant tous les aspects de l'enseignement agricole. On veut revoir les critères d'admission des élèves au cours moyen, les règlements disciplinaires, le nombre d'heures devant être consacrées aux matières agricoles dans le cadre du programme, les problèmes

pédagogiques, les manuels scolaires, les cours spéciaux d'agriculture, etc. Les plus grandes réalisations de la Commission sont sa bataille continuelle pour améliorer les conditions de travail et les salaires des professeurs agronomes dans les écoles d'agriculture, l'élaboration d'un programme type destiné à uniformiser l'enseignement dans les institutions d'enseignement agricole et la définition des fonctions des différents intervenants dans les écoles d'agriculture (directeur, professeurs, régisseur de ferme, etc.).

À partir de 1957, la Commission de l'enseignement intermédiaire agricole souligne l'importance de revoir en profondeur les programmes scolaires des écoles moyennes et régionales d'agriculture. Toutefois, ce n'est qu'en 1959 qu'un comité de travail est formé dans le but d'élaborer un programme scolaire identique pour toutes les écoles d'agriculture. Il faut rappeler que depuis la création des écoles d'agriculture, les autorités responsables de ces institutions ont joui d'une grande latitude dans la mise en place et le développement du programme scolaire dans leur institution respective. Un des résultats de cette latitude a été de créer parfois une grande diversité dans les matières enseignées et dans le temps alloué à ces matières.

À mesure que les exigences de l'agriculture se feront de plus en plus grandes, notamment à la faveur de l'introduction de la rationalité économique comme critère de gestion des exploitations agricoles, les autorités gouvernementales, comme celles des écoles au demeurant, prendront conscience de la nécessité de rénover le programme scolaire et de majorer les critères d'admission au cours agricole. Déjà dans les années cinquante, le ministère de l'Agriculture resserre les critères d'admission afin d'uniformiser les classes dans les écoles d'agriculture. Désormais, l'âge minimum d'admission dans les écoles d'agriculture est fixé à seize ans à moins que l'élève soit porteur d'un certificat de septième année du cours primaire⁸. Pour les membres de la Commission de l'enseignement intermédiaire agricole, ces nouvelles exigences touchant l'admission des élèves se révèlent nécessaires. Selon eux, le futur agriculteur, qui sera à la fois exploitant, technicien, artisan, bref, un homme qui possédera une somme importante de connaissances reliées à la

pratique de l'agriculture et à la gestion d'une exploitation agricole, doit dorénavant avoir et de bonnes capacités intellectuelles et une excellente préparation scolaire avant d'entreprendre un cours agricole.

La normalisation des pratiques scolaires dans les écoles intermédiaires d'agriculture prend un tournant décisif avec le dépôt du rapport du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique (Comité Régis), en 1961⁹. Ce comité, créé à la demande du ministre de l'Agriculture sous le nouveau gouvernement de Jean Lesage, a pour mandat d'enquêter sur l'enseignement agricole et agronomique dans la Province et de suggérer des solutions aux problèmes les plus criants. Ce comité se réunit dans une période de grands changements sur le plan des réformes éducatives et l'enseignement professionnel agricole fait partie des filières d'enseignement dans la mire des réformateurs.

– *Le Comité Régis*

Le Comité Régis a pour tâche de faire enquête sur l'enseignement agricole et agronomique à tous les niveaux du système d'enseignement. Au niveau de l'enseignement intermédiaire agricole, le Comité soulève plusieurs points qui posent problèmes : les fermes attenantes aux écoles d'agriculture ; le manque de préparation des élèves inscrits au cours moyen agricole ; le rôle de certaines institutions ; la direction des écoles ; les difficultés de recrutement et le nombre insuffisant de diplômés. Enfin, une des recommandations de cet important rapport mènera à la création des instituts de technologie agricole, institutions encore présentes aujourd'hui.

On souligne d'abord que les fermes attenantes aux écoles intermédiaires d'agriculture ne remplissent pas toujours leurs objectifs premiers qui consistent en l'application pratique des principes théoriques appris en classe. Le second problème soulevé par le Comité a trait à l'âge et au manque de préparation des élèves au cours moyen agricole. Malgré les normes établies par la Commission de l'enseignement agricole en 1950 concernant l'âge minimum d'entrée dans une école d'agriculture, fixé à seize ans, certaines écoles d'agriculture continuent au début des années soixante à

accueillir des élèves plus jeunes. Mais par dessus tout, c'est le manque de préparation scolaire qui semble causer les problèmes les plus sérieux dans le cadre du cours moyen. Une des conséquences de cette situation est la formation de classes présentant un manque d'homogénéité. Ceci complique le travail du personnel de l'école, tant sur le plan pédagogique que sur le plan disciplinaire¹⁰.

Une autre critique à l'endroit des écoles intermédiaires d'agriculture a trait à leur direction. En fait, la majorité des écoles d'agriculture sont dirigées par les congrégations enseignantes et c'est généralement un directeur religieux qui veille à la bonne marche de l'établissement. Selon le Comité, très peu de ces religieux ont une formation agronomique, ce qui est préjudiciable au fonctionnement de l'institution.

Enfin, le Comité soulève les difficultés chroniques de recrutement rencontrées par les écoles d'agriculture. Ce phénomène serait attribuable à un ensemble de facteurs parmi lesquels on note : « [...] le mauvais site de l'école, le manque d'élèves suffisamment préparés, l'insouciance des parents vis-à-vis de l'enseignement de l'agriculture, l'orientation indécise des jeunes garçons, l'attrance des jeunes ruraux vers les carrières industrielles et commerciales, le besoin que l'on a de ces derniers pour les travaux de la ferme, la pauvreté des parents, le manque de publicité autour de l'école, etc. »¹¹

Le nombre insuffisant de diplômés des écoles d'agriculture qui deviennent exploitants de ferme pose donc un problème important. Selon les calculs du Comité Régis, en tenant compte que chaque exploitant garde sa ferme en moyenne 35 ans, il faut former 2 500 jeunes par année prêts à prendre la relève sur ces fermes. Or, en ce début des années soixante, les écoles d'agriculture ne fournissent qu'une faible proportion de ce contingent nécessaire au remplacement des exploitants prêts à transmettre leur ferme.

Ce constat amène le Comité à conclure qu'il faudrait à tout le moins doubler le nombre de diplômés sortant des écoles d'agriculture et que, par conséquent, il est nécessaire de doubler le nombre d'écoles d'agriculture dans la Province. Outre cette recommandation importante, le Comité suggère fortement que la direction

de chacune des écoles d'agriculture soit dorénavant assumée par une personne détenant un baccalauréat en agronomie et que toutes les écoles d'agriculture soient dotées d'un programme d'études uniforme, tout en conservant le caractère régional de certaines matières agricoles au programme scolaire. Enfin, on souhaite que toutes les écoles d'agriculture soient munies des équipements indispensables dans le cadre d'une formation de qualité en agriculture

En somme, avec les recommandations du Comité Régis, une nouvelle vision des écoles d'agriculture se met en place. On demande que les écoles intermédiaires d'agriculture soient aménagées et organisées de manière à offrir une formation de qualité qui réponde aux nouveaux critères de gestion et d'exploitation des fermes des années soixante. Ces nouvelles exigences sont nécessaires afin de préparer les écoles à affronter les changements majeurs qui s'opèrent peu à peu dans le contexte de la réforme scolaire des années soixante.

Au moment où le Comité Régis s'apprête à déposer son rapport au ministre de l'Agriculture, Alcide Courcy, un ensemble d'événements dans le monde de l'éducation laisse entrevoir des changements importants dans ce domaine. En fait, depuis 1955, de nombreuses critiques s'élèvent contre les structures et la coordination du système d'enseignement dans la Province. Inscrites dans une volonté de modernisation politique, économique et sociale du Québec, ces critiques aboutiront à une réforme scolaire d'ensemble au début des années soixante. L'évolution des écoles intermédiaires d'agriculture s'insère dans ce courant de modernisation et de réforme. Malgré les recommandations favorables du Comité Régis, la filière de l'enseignement agricole est dorénavant tributaire des décisions qui se prennent de plus en plus dans les hautes sphères gouvernementales. Dans le domaine de l'éducation, plusieurs comités et commissions tentent de proposer des solutions aux problèmes les plus urgents. Parmi ces comités, il faut indiquer l'influence certaine du Comité Tremblay et du Comité Lettre dans l'évolution des écoles intermédiaires d'agriculture.

– *Le Comité Tremblay*

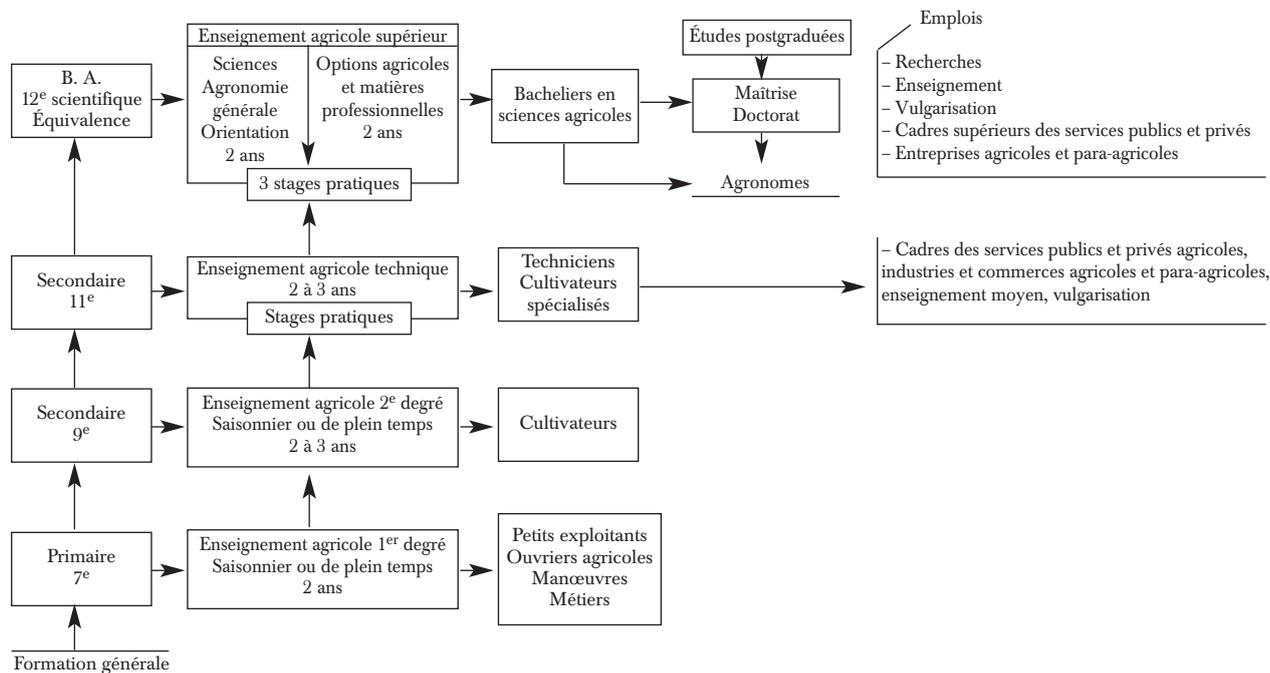
Sous l'impulsion de Paul Gérin-Lajoie, ministre de la Jeunesse, un Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel est mis sur pied le 10 janvier 1961. Son but est de faire la lumière sur les problèmes de l'enseignement technique et professionnel, tant sur le plan de l'organisation que sur celui de sa coordination avec l'enseignement général. Le Comité Tremblay, du nom de son président Arthur Tremblay, ancien membre du Comité Régis (1961), s'est penché entre autres sur la situation de l'enseignement intermédiaire agricole dans la Province. Dans son analyse, il note trois faiblesses dans l'enseignement intermédiaire agricole, soit : une direction sous l'égide de deux services, un manque de contrôle du ministère de l'Agriculture sur l'enseignement agricole, et enfin un cours intermédiaire agricole mal adapté à sa clientèle.

Dans son analyse de la situation de l'enseignement agricole, le Comité Tremblay relève aussi le manque de contrôle du Service de l'enseignement agricole sur les examens et les certificats sanctionnant les études. Sur ce point, le Comité est explicite :

« [...] les rapports entre le Service de l'enseignement agricole et les institutions qui dispensent cet enseignement sont assez lâches et la préparation des programmes d'études est pour une bonne part laissée à la discrétion de la direction de chaque institution. De même, la préparation et la correction des examens ne sont pas assumées par le Service du ministère conformément aux dispositions de la loi, mais par chacune des institutions. Les diplômes et les certificats sont de même décernés par chaque institution et non par le Service de l'enseignement agricole. »¹²

Enfin, le Comité Tremblay soulève le problème du degré de scolarité des élèves à l'admission dans les écoles intermédiaires d'agriculture. Sur ce dernier point, le Comité Tremblay appuie fortement l'organigramme proposé par le Comité Régis afin de restructurer l'ensemble de l'enseignement agricole dans la Province. Dans cet organigramme, il est proposé de créer deux niveaux d'enseignement agricole destinés aux futurs agriculteurs. Il est fait état d'un premier degré visant une clientèle moins scolarisée, qui possède

Organigramme proposé pour l'enseignement intermédiaire agricole, 1961



Source : Comité Tremblay, *Rapport du Comité*, op. cit.

une septième année du cours primaire. Ce premier degré s'adresse en somme à la clientèle scolaire traditionnelle des écoles intermédiaires d'agriculture. Comme l'indique cependant le Comité Tremblay, ce groupe d'élèves, qui a moins de préparation scolaire à l'admission aux écoles d'agriculture, est en déclin depuis 1959-1960. Ce cours est d'une durée de deux ans et il vise davantage à former de petits exploitants et des ouvriers agricoles.

Un second degré de l'enseignement moyen est envisagé pour la nouvelle clientèle des écoles d'agriculture. Cette dernière, composée d'élèves ayant une neuvième année lors de l'admission dans les institutions d'enseignement intermédiaire agricole, prend une importance plus considérable. Dans ce cas, le cours pourrait s'étaler sur deux ou trois années et viserait essentiellement à former les jeunes de la relève en agriculture.

Entre ce cours moyen de second degré et le cours agronomique universitaire, un cours technique d'enseignement agricole est envisagé. Il a pour objectif de former des cultivateurs ayant des compétences plus élaborées ainsi que des techniciens agricoles pouvant répondre aux nouvelles exigences en termes de qualifications dans le monde agricole et para-agricole, notamment dans l'industrie agroalimentaire. Ce cours technique sera offert dans les deux instituts de technologie agricole qui sont créés en 1962, soit celui de Sainte-Anne-de-la-Pocatière et celui de Saint-Hyacinthe, à la recommandation du Comité Régis. Pour remédier aux problèmes de l'enseignement agricole comme à ceux de l'enseignement technique et professionnel dans leur ensemble, le Comité Tremblay propose que ce type d'enseignement passe sous le contrôle d'un Conseil supérieur de l'enseignement technique, sous l'autorité du ministre de la Jeunesse¹³. En somme, le Comité Tremblay propose que tout l'en-

seignement technique et professionnel passe sous le contrôle du ministère de la Jeunesse, enlevant par le fait même toute autorité au ministère de l'Agriculture dans l'organisation, la planification et le contrôle de l'enseignement intermédiaire agricole.

Toutefois, dans les faits, la structure envisagée par le Comité Tremblay pour l'enseignement agricole ne sera jamais appliquée et ce, en raison des changements majeurs qui s'opèrent dans le système d'enseignement sous l'impulsion de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent). Dans son premier tome¹⁴, qu'elle dépose en avril 1963, la Commission Parent préconise la création d'un ministère de l'Éducation qui regrouperait tous les types d'enseignement dans la Province. Ce nouveau ministère serait d'une part le maître d'œuvre de l'organisation, de la coordination et du développement des programmes scolaires dans l'ensemble du système et, d'autre part, le responsable des orientations pédagogiques et de la formation des maîtres dans la Province.

La création du ministère de l'Éducation signifie en fait que le ministère de l'Agriculture perd le contrôle des écoles d'agriculture, ce qui n'est pas sans inquiéter de nombreux groupes du monde agricole, notamment l'Union catholique des cultivateurs (UCC) et la Coopérative fédérée. Comme le relate l'ancien directeur du Service de l'enseignement agricole, Jean-Paul Lettre, lors d'une entrevue effectuée en 1991 :

« Au milieu des années soixante, on assiste à une volonté de restructuration des écoles moyennes d'agriculture. Les gens du milieu considéraient qu'ils avaient de bonnes écoles et craignaient l'invasion de leurs institutions par le ministère de l'Éducation. Certains considéraient que l'enseignement agricole possédait une longue expérience, expérience qui s'était élaborée dans la plus grande autonomie. On craignait de se faire agglutiner. Cette inquiétude apparaît dès la présentation des recommandations de la Commission Parent, qui cherche à rattacher tous les enseignements au ministère de l'Éducation. À la direction de l'enseignement agricole, on se sent mal à l'aise et plutôt coincé. »¹⁵

L'UCC et la Coopérative fédérée font partie des groupes du milieu qui croient aux écoles intermédiaires d'agriculture. D'ailleurs, le vice-président général de l'organisme, Lionel Sorel, et le gérant-général de la Coopérative fédérée, Raynald Ferron, recommandaient en 1962, en tant que signataires du *Rapport du Comité Régis*, de doubler le nombre d'écoles intermédiaires d'agriculture dans la Province. Lorsqu'il sera question d'intégration à partir de 1963, l'UCC et la Coopérative fédérée s'y opposeront vigoureusement. Devant cette opposition du milieu, le ministre de l'Agriculture et de la Colonisation, Alcide Courcy, nomme un comité chargé d'enquêter sur l'enseignement intermédiaire agricole et de proposer des solutions adéquates dans les changements éducatifs qui se préparent.¹⁶

– Le Comité Lettre

Deux mois seulement après le dépôt du premier tome du *Rapport Parent*, dans lequel on propose la création d'un ministère de l'Éducation, le ministre de l'Agriculture et de la Colonisation, Alcide Courcy, décide de mettre sur pied un Comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole. Le Comité Lettre, du nom de son président, l'agronome et directeur du Service de l'enseignement agricole Jean-Paul Lettre, est en quelque sorte un prolongement du Comité Régis de 1961¹⁷. Ce comité devra effectuer ses travaux à l'ombre des recommandations du *Rapport Parent*, ce dernier étant dorénavant, dans le Québec de la Révolution tranquille, la référence obligée en matière de changements dans le domaine éducatif.

Le *Rapport Parent* recommande entre autres l'intégration de l'enseignement professionnel, quel qu'il soit, au sein des commissions scolaires et l'introduction, au niveau des études secondaires, des options et d'un système de promotion par matière¹⁸. Pour la Commission Parent, l'intégration de l'enseignement professionnel aux commissions scolaires signifie également la possibilité d'un meilleur arrimage entre la formation générale et la formation professionnelle, tout en obtenant une cohérence et une coordination plus grande entre ces deux types de formation.

Les exigences que font peser les recommandations de la Commission Parent sur les travaux du Comité Lettre sont doublées par celles de l'UCC et de l'UCFR (Union catholique des femmes rurales) qui, conjointement, lors des travaux de la Commission Parent, demandent que l'enseignement professionnel agricole et l'enseignement ménager soient intégrés à l'ensemble du système scolaire et que la responsabilité de cet enseignement passe du ministère de l'Agriculture et de la Colonisation à celui de l'Éducation. Après avoir soutenu le maintien des écoles d'agriculture dans la structure du ministère de l'Agriculture et de la Colonisation au début des années soixante, notamment lors des travaux du Comité Régis (1961), voilà que l'UCC fait une volte-face et recommande l'intégration des écoles intermédiaires d'agriculture. En agissant ainsi, l'UCC espère une plus grande parité entre les élèves provenant de milieux ruraux et les élèves citadins. Le Comité Lettre devra naviguer entre la volonté d'intégration du ministère de l'Éducation, que l'on entend créer, et la volonté de parité sociale, économique et éducative telle que la conçoit l'UCC.

Dans l'ensemble de ses travaux, le Comité Lettre se situe dans le sillage du Comité Tremblay. Comme ce dernier, le Comité Lettre soulève certains problèmes liés aux écoles intermédiaires d'agriculture. La première difficulté tient à l'emplacement de certaines institutions d'enseignement agricole. Le second problème soulevé par le Comité a trait à l'organisation matérielle des écoles. Identifié depuis longtemps, le manque d'équipement et d'outillage dans certaines écoles ne semble pas avoir été réglé de manière satisfaisante. Si le développement du programme d'étude a été longtemps à la discrétion des responsables des écoles d'agriculture, les exigences du Service de l'enseignement agricole ont eu tendance à se resserrer de manière marquée au début des années soixante. Comme le souligne le Comité, le programme est devenu plus rigide et plus uniforme pour certaines catégories de matières académiques tout en gardant de la souplesse pour les matières s'adaptant aux particularités agricoles de la région où se trouve l'école d'agriculture. Sur ce point, le Comité Lettre constate une évolution cer-

taine. Toutefois, il souligne en même temps que si le programme a surtout répondu jusqu'au début des années soixante à des critères de formation technique, il tend de plus en plus, sous la force des nouvelles exigences de la profession agricole, à intégrer un contenu socio-économique. Or, ces nouvelles matières viennent créer une surcharge du programme.

Pour le Comité Lettre, il importe de situer l'enseignement professionnel agricole dans le cadre d'une formation générale et technique de qualité. Compte tenu des points faibles de certaines écoles sur les plans matériel et pédagogique, le Comité croit nécessaire de recommander le maintien « des meilleures écoles existantes et de leur formule d'enseignement de morte-saison comme étape de transition jusqu'à l'adhésion générale et pratique du milieu agricole à la formule d'intégration [...] »¹⁹. Il recommande également que la responsabilité de l'enseignement intermédiaire agricole passe du ministère de l'Agriculture et de la Colonisation à celui de l'Éducation, tout en souhaitant une collaboration étroite entre les deux entités administratives. Pour ce faire, le Comité Lettre propose une structure bilatérale où les liens entre le système éducatif du ministère de l'Éducation et les structures du ministère de l'Agriculture et de la Colonisation seraient assurés par un Comité provincial de l'enseignement agricole.

Dans l'esprit du Comité Lettre, l'intégration de l'enseignement agricole doit se faire sous certaines conditions afin d'éviter des problèmes majeurs de transition. Outre la souplesse nécessaire dans les circonstances, l'intégration ne devrait se faire qu'au seul moment où les écoles secondaires seront en mesure de faire une transition adéquate tant sur le plan matériel que sur celui des ressources humaines. Dans les faits, on ne tiendra pas compte des avertissements du Comité Lettre et lorsque l'intégration débute, en 1965, l'enseignement intermédiaire agricole amorce un déclin rapide.

Les dessous politiques de l'intégration

L'intégration de l'enseignement intermédiaire agricole au sein des commissions scolaires se fait en deux phases distinctes dans les années soixante. La pre-

mière phase débute avec le dépôt du premier tome du *Rapport de la Commission Parent* en avril 1963 et se termine avec l'intégration administrative et pédagogique de l'enseignement intermédiaire agricole dans le cadre de l'Arrêté en Conseil (n° 1329) en 1965. Une deuxième phase de l'intégration débute en 1967 avec la suppression du Service de l'enseignement agricole et se termine, en 1969, par l'intégration physique (donc la disparition) des écoles d'agriculture au sein des commissions scolaires du ministère de l'Éducation.

Première phase de l'intégration

Si, en 1961, le Comité Régis recommande de doubler le nombre d'écoles intermédiaires d'agriculture sous le contrôle du ministère de l'Agriculture, il en va tout autrement des conclusions du Comité Tremblay et de la Commission Parent. Le Comité Tremblay recommande la prise de contrôle administrative de l'enseignement intermédiaire agricole par un Conseil de l'enseignement technique, sous l'égide du ministère de la Jeunesse. De son côté, la Commission Parent va plus loin et recommande la prise en charge administrative, organisationnelle et pédagogique de l'enseignement professionnel agricole, sous le contrôle d'un ministère. Le paysage éducatif change complètement avec la création du ministère de l'Éducation en mai 1964. Paul Gérin-Lajoie devient le premier titulaire de ce nouveau ministère et Arthur Tremblay, le sous-ministre²⁰. Une vague d'intégration était à prévoir.

L'UCC change son fusil d'épaule dans la même période. Les arguments avancés par l'UCC tiennent au fait que devant la marginalisation croissante de l'agriculture dans l'ensemble de l'économie du Québec, il importe d'encourager une intégration plus poussée et une participation plus grande de l'agriculture à l'économie générale du Québec afin de favoriser une plus grande parité sociale et économique entre les ruraux et les citadins. Dans le même sens, dans le but de promouvoir une plus grande parité sur le plan éducatif entre les élèves provenant de milieux ruraux et les élèves citadins, l'UCC juge nécessaire d'appuyer la volonté de la Commission Parent d'intégrer l'en-

seignement agricole à l'ensemble du système d'enseignement sous le contrôle du ministère de l'Éducation. Devant ce constat, le Comité Lettre remet un rapport préliminaire le 23 mars 1965 dans lequel il préconise l'intégration douce de l'enseignement professionnel agricole, à tous ses niveaux, à l'ensemble du système scolaire.

Le ministère intégrera effectivement l'enseignement intermédiaire agricole par un arrêté en Conseil (n° 1329) du 12 juillet 1965. Cet arrêté en Conseil vient tout simplement définir les modalités précises d'intégration puisque le *Bill 60* donnait déjà au ministère de l'Éducation la juridiction académique sur tout l'enseignement professionnel agricole. Sur le plan administratif, les deux instituts de technologie agricole demeurent cependant sous la juridiction du ministère de l'Agriculture et de la Colonisation. Dans le même arrêté en Conseil, on intègre également le Service de l'enseignement agricole au ministère de l'Éducation. Jean-Paul Lettre, alors directeur du Service, pose des conditions à cette intégration, notamment en demandant de préserver le Service comme entité administrative. Pour ce faire, il souhaite la création d'un poste de coordonnateur au sein du Service de l'enseignement agricole et la formation d'une mission de l'enseignement agricole. Les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation semblent vouloir tenir compte à ce moment des avis du Comité Lettre et procèdent progressivement dans le dossier de l'intégration de l'enseignement intermédiaire agricole.

Toutefois, au moment même où l'arrêté en Conseil confirmant l'intégration prend effet, le 1^{er} août 1965, une importante réunion est convoquée à l'École normale Laval où sont présents les sous-ministres de l'Agriculture et de l'Éducation, Ernest Mercier et Arthur Tremblay. Selon Yvon Lévesque, ancien professeur agronome, juste avant la réunion, il y a beaucoup d'inquiétude dans l'air. Toutefois, Arthur Tremblay présente aux personnes réunies (entre autres, les directeurs des écoles d'agriculture, les professeurs de ces écoles, le personnel du Service de l'enseignement agricole, etc.) les changements voulus par le ministère de l'Éducation de manière très rassurante.

En fait, l'intégration des écoles d'agriculture par le ministère de l'Éducation est présentée comme un simple changement administratif; Tremblay indique qu'il n'y aura pas de désorganisation de l'enseignement intermédiaire agricole. En somme, Arthur Tremblay et Ernest Mercier veulent donner l'impression à ce moment que tout le monde fait partie d'une même équipe, les gens du ministère de l'Agriculture et ceux du ministère de l'Éducation. Pour certains responsables des écoles d'agriculture, cette réunion signifie la fin des opérations de leur institution. Par exemple, le directeur de l'école d'agriculture de Saint-Rémi, le frère C.-É. Désormeaux, visiblement touché par les informations qu'on vient de lui communiquer, décide de prévenir immédiatement les élèves inscrits pour la rentrée de septembre qu'il ferme définitivement les portes de l'école. Les deux écoles d'agriculture d'État existantes à ce moment, soit l'École de Sainte-Martine dans Châteauguay et celle de Caplan en Gaspésie, n'ont d'autres choix que de se plier à la volonté politique du ministère de l'Éducation. Deux autres écoles emboîteront le pas et fermeront leurs portes, soit l'École d'agriculture Noé Ponton à Sherbrooke et l'École Ville-Marie dans le Témiscamingue. En somme, cinq écoles d'agriculture n'auront pu résister à cette première phase d'intégration.

Seconde phase de l'intégration

Malgré l'arrivée au pouvoir de l'Union nationale en 1966, la Révolution tranquille poursuit son chemin. Les unionistes vont continuer la réforme du système d'enseignement québécois, commencée par les libéraux, en créant notamment les cégeps et l'Université du Québec. Sur le plan de l'enseignement technique, les unionistes de Daniel Johnson (père) font souffler un fort vent d'intégration sur tout ce secteur, dont n'est pas exclu l'enseignement intermédiaire agricole. Malgré les incertitudes qui entourent l'avenir des écoles intermédiaires d'agriculture, les intervenants dans la filière de l'enseignement agricole demeurent tout de même confiants.

Au-delà des signes d'encouragement de la part du ministère de l'Éducation quant à l'avenir des écoles

intermédiaires d'agriculture, ce dernier décide en octobre 1967 d'abolir définitivement le Service de l'enseignement agricole. Au même moment, une Commission d'intégration est mise sur pied avec pour mandat d'intégrer définitivement les écoles d'agriculture aux commissions scolaires. Cette même année, l'école d'agriculture de Mont-Laurier ferme ses portes, suivie par l'École d'agriculture de Chicoutimi en 1968. Finalement, en 1969, une mission de l'intégration est créée afin de réaliser l'intégration des écoles d'agriculture restantes au sein des commissions scolaires. Selon Jean-Paul Lettre²¹, la sous-ministre de l'Éducation à ce moment, Thérèse Baron, ne semble pas comprendre la situation de l'enseignement agricole et demande l'intégration des écoles d'agriculture aux commissions scolaires alors que ces dernières ne semblent pas prêtes à prendre en charge l'enseignement intermédiaire agricole.

À partir de ce moment, sept des huit écoles intermédiaires d'agriculture encore en opération ferment leurs portes tour à tour. Ce sont les écoles de Rimouski, de Saint-Barthélemy, de La Ferme, de Nicolet, de La Pérade, de Brigham et de Grande-Rivière. Une seule école d'agriculture résiste à l'intégration. Il s'agit de l'École Sainte-Croix qui ne fermera ses portes qu'en 1989, après avoir été tout près de disparaître à plusieurs reprises. La situation particulière de cette école s'explique par le fait qu'elle est sous la responsabilité d'une corporation autonome, dont font partie des membres des organismes du milieu. Avec l'appui de son milieu, l'École est donc en mesure de résister pendant longtemps à l'intégration au sein de la commission scolaire régionale de Tilly.

Le démembrement de l'enseignement agricole

Que signifie concrètement l'intégration pour l'enseignement intermédiaire agricole? Elle provoque d'abord une désaffectation massive du personnel des écoles d'agriculture, notamment des professeurs agronomes. Comme ces professeurs sont fonctionnaires de l'État, on veut les intégrer aux commissions scolaires, ce qui signifie pour eux des pertes importantes d'avantages de toutes sortes. En fait, devant cette éven-

tualité, la très grande majorité (environ 90 %) des professeurs agronomes de l'enseignement moyen agricole démissionnent et quittent l'enseignement intermédiaire agricole. Devant la perte énorme causée par le retrait massif de ressources humaines qualifiées et bien adaptées à la réalité des jeunes ruraux, les commissions scolaires sont dans l'obligation de recruter massivement des professeurs néo-canadiens pour enseigner dans les options agricoles. Selon Yvon Levesque, alors à la Direction de la formation des adultes au ministère de l'Éducation, ces Néo-canadiens ne satisfont pas aux normes de l'Ordre des agronomes du Québec, risquant ainsi de faire chuter encore davantage les inscriptions en formation agricole dans les écoles secondaires alors même que cette formation est aux prises avec un problème majeur de crédibilité. L'intégration veut dire aussi une réorganisation de l'enseignement agricole. Pour l'année scolaire 1970-1971, tout est à refaire puisqu'on enregistre seulement 149 élèves inscrits en formation professionnelle dans les options agricoles au secondaire, pour tout le Québec. Ce n'est qu'en 1982 que les options agricoles attireront presque autant d'élèves, soit autour de 800, qu'il y en avait dans les meilleures années de la filière de l'enseignement agricole, c'est-à-dire dans les années 1940 et 1950.

La réforme de l'enseignement agricole s'inscrit dans un contexte social et économique doublement marqué. En effet, depuis l'immédiat après-guerre, l'agriculture québécoise était en pleine transformation, ce qui amena les dirigeants de cette filière d'enseignement à chercher le plus possible à adapter ce secteur aux nouvelles configurations de l'économie agricole, ce qu'ils feront à partir du milieu des années quarante. Grâce aux travaux de la Commission de l'enseignement agricole puis du Comité Régis et du Comité Tremblay, on cherche à uniformiser les programmes, à élever les critères d'admission et on propose même la création des instituts de technologie agricole permettant de combler les besoins en main-d'œuvre agricole spécialisée.

Par ailleurs, la réforme qu'amorcent les responsables de l'enseignement agricole se poursuit en pleine Révolution Tranquille. Or, les éléments que nous avons présentés précédemment illustrent de façon éloquente que certaines orientations particulières à ce secteur ont été totalement oubliées au profit d'un mouvement général visant l'intégration de tout l'enseignement professionnel au sein des filières d'enseignement général, selon un vœu particulièrement cher aux artisans de la réforme. Or, dans ce mouvement, la spécificité de l'enseignement agricole et de certaines orientations garantes de son succès ont été totalement détrônées au profit d'une uniformisation de toutes les formations.

De plus, l'intégration de l'enseignement agricole signifiait la perte des liens organiques entre les milieux agricoles et le milieu scolaire. Ce démantèlement du système paralysera à toutes fins pratiques l'enseignement agricole et il faudra plus d'une décennie pour le remettre à flot, en repartant à zéro. À part les instituts de technologie agricole qui demeurent encore de nos jours sous l'égide du ministère de l'Agriculture, tout le reste de l'enseignement agricole dépend du ministère de l'Éducation.

L'intégration de l'enseignement moyen agricole aux commissions scolaires a signifié à toutes fins pratiques la disparition momentanée de la formation agricole destinée aux futurs exploitants de ferme. Le contexte politique entourant cette intégration, les manœuvres des hauts fonctionnaires de l'État dans ce dossier, la volte-face de l'Union catholique des cultivateurs lors de la création du ministère de l'Éducation en 1964 indiquent clairement que les écoles d'agriculture ont été sacrifiées au profit de la nouvelle structure éducative mise en place par les instigateurs de la réforme scolaire. En première approximation, deux facteurs pourraient fournir des éléments de réponse aux multiples questions que pose la situation de l'enseignement agricole à partir de 1970. Parmi ces éléments, on soupçonne que le transfert des responsabilités de la formation agricole du ministère de l'Agriculture à celui de l'Éducation a constitué une coupure que la filière de l'enseignement agricole n'a pu assumer à court terme. Contrairement au ministère de l'Éducation, le ministère de

L'Agriculture avait une connaissance importante des besoins en provenance du monde agricole et il jouissait également d'une reconnaissance de la part de nombreux groupes issus du monde agricole. Les liens entre le ministère de l'Agriculture, les groupes du milieu et les écoles d'agriculture ont toujours constitué un apport décisif dans le développement des écoles d'agriculture.

Face à une nouvelle élite politique qui a tenté par tous les moyens de couper les ponts avec le passé dans les années soixante, face à un ministère de l'Éducation trop occupé à gérer l'arrivée massive des jeunes générations prêtes pour la scolarisation dans les années soixante-dix, face à la dominance décisive des valeurs urbaines dans l'ensemble de la société québécoise durant les quarante dernières années, l'agriculture a été reléguée à la marge des priorités sociales et économiques pour un bon moment. Dans ce contexte de marginalisation, la formation des jeunes de la relève a représenté un défi de taille pour ceux et celles qui ont continué de croire pendant tout ce temps que l'enseignement agricole demeure un atout important pour tous les jeunes qui choisissent le métier d'agriculteur.

Thérèse Hamel, Michel Morisset, Jacques Tondreau
Université Laval, Québec

Notes

1. Nous tenons à exprimer nos remerciements au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC) pour son appui financier à ce projet. Les personnes intéressées par l'histoire de l'enseignement agricole au Québec peuvent consulter l'ouvrage de Thérèse HAMEL, Michel MORISSET et Jacques TONDREAU intitulé : *De la terre à l'école : Histoire de l'enseignement agricole au Québec, 1926-1969*, Montréal, Hurtubise-HMH, 2000, 366 p. Cet ouvrage vient de recevoir le Prix des fondateurs de l'Association canadienne d'histoire de l'éducation/Canadian History of Education Association (ACHE/CHEA) pour le meilleur ouvrage en langue française publié au Canada entre 2000 et 2002.

2. Dans cet article, nous ne traiterons que de ce secteur de l'enseignement agricole, sans aborder la problématique fort particulière de l'enseignement agronomique.

3. Paul-André LINTEAU, René DUROCHER et Jean-Claude ROBERT, *Histoire du Québec contemporain*, vol. 2, « Le Québec depuis 1930 », Montréal, Boréal Express, 1989, p. 259.

4. Recensement du Canada.

5. Jean-Charles MAGNAN, « Considérations générales sur l'enseignement intermédiaire agricole », dans *Rapport du Congrès de l'enseignement intermédiaire agricole*, Québec, ministère de l'Agriculture, Service de l'enseignement agricole, Division des écoles d'agriculture, tenu à Mont-Laurier, du 5 au 9 octobre 1959, p. 6.

6. La Commission siège de façon officieuse de 1946 à 1951, date à laquelle elle acquiert son statut légal. En effet, en 1951, le ministre de l'Agriculture Laurent Barré accepte la Commission comme organisme consultatif. Dès juin 1951, les statuts de la nouvelle Commission sont adoptés lors du congrès général de l'enseignement agricole tenu à Oka.

7. Informations recueillies auprès de Yvon Lévesque, ancien professeur d'agriculture à Val d'Espoir et membre de la Commission, lors d'une entrevue réalisée en 1991.

8. ACSVM, Fonds École d'agriculture de La Ferme, Jean-Paul Lettre, *À tout le personnel des écoles d'agriculture*, Québec, le 29 août 1950.

9. Le Comité Régis, du nom de son président, le père Louis-Marie Régis de l'Institut agricole d'Oka, est formé des membres suivant : Arthur Tremblay, professeur de sociologie scolaire à l'Université Laval et conseiller technique au ministère de la Jeunesse, vice-président du Comité ; Louis-Philippe Bonneau, ingénieur, ex-doyen de la Faculté des sciences et vice-recteur de l'Université Laval ; Dr. Édouard Pagé, agronome, directeur du département de biologie et doyen de la Faculté des sciences de l'Université de Montréal ; Jean-Paul Lettre, agronome, directeur du Service de l'enseignement agricole et représentant du ministère de l'Agriculture ; Lionel Sorel, agriculteur, vice-président général de l'Union catholique des cultivateurs ; Raynald Ferron, agronome, gérant-général de la Coopérative fédérée de Québec ; Jean-Paul Pagé, agronome, directeur du marketing à la compagnie Quebec Power et représentant de la Corporation des agronomes de la province de Québec ; et René Monette, agronome, conseiller technique au ministère de l'Agriculture, secrétaire du Comité. Comité Régis, *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique*, Québec, ministère de l'Agriculture et de la Colonisation, 1961, p. 5.

10. Le rôle joué par certaines écoles intermédiaires d'agriculture est aussi critiqué par le Comité Régis. On soulève le fait que les finissants de la plupart de ces écoles d'agriculture ne deviendront jamais des agriculteurs, choisissant plutôt d'œuvrer dans d'autres domaines. Dans ce cas, il semble que l'école soit responsable de la situation en jouant un rôle de suppléance aux études secondaires plutôt que son rôle premier d'école d'agriculture.

11. Comité Régis, *Rapport du Comité*, op. cit., p. 135.

12. Comité Tremblay, *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Québec, 1962, p. 56.

13. Le rôle de ce Conseil serait d'aviser le ministre sur la définition qu'on entend donner aux écoles professionnelles. Il aurait pour rôle également d'aviser le ministre de la Jeunesse sur ce que renferment les programmes d'études professionnelles, sur le type de diplômes et d'examens sanctionnant les programmes d'études professionnelles et enfin sur les aspects du plan touchant l'enseignement professionnel.

14. Rapport Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 1 : « Les structures supérieures du système scolaire », Québec, Gouvernement du Québec, 1963, pp. 99 et s.

15. Extrait d'une entrevue avec Jean-Paul Lettre, en 1991.

16. Les craintes d'un acteur social aussi important que l'UCC ne pouvaient laisser indifférent le ministre de l'Agriculture. Il faut se rappeler que depuis la Seconde guerre mondiale, l'UCC a ses entrées privilégiées auprès du gouvernement alors qu'un de ses anciens présidents, Laurent Barré, est devenu ministre de l'Agriculture. Comme le souligne Rumilly : « La nomination de Laurent Barré comble l'UCC, qui va célébrer son vingtième anniversaire, compte 31 000 membres et tire son journal, *La terre de chez nous*, à 60 000 exemplaires. En somme, c'est l'Union catholique des cultivateurs qui accède au ministère, après renversement du régime libéral. Joseph-Edouard Caron, s'il vivait encore, s'écrirait : « Je l'avais bien dit ! ». Robert Rumilly, *Histoire de la province de Québec*, vol. 41 : « La guerre de 1939-1945. Duplessis reprend les rênes », Montréal, Fides, 1969, p. 129.

Même après le départ de Laurent Barré en 1960, l'UCC demeure très active dans les officines du pouvoir à Québec. Comme toutes les autres grandes centrales syndicales au Québec (FTQ, CSN, CEQ), l'UCC est active sur le plan politique de 1960 à 1967 en adoptant de nombreuses stratégies afin de faire avancer ses dossiers auprès du gouvernement.

À partir de 1967 cependant, l'UCC voit de plus en plus dans « l'État québécois un outil de développement pour l'agriculture et participe activement à l'élaboration de grandes politiques d'aménagement ». Jean-Pierre KESTEMAN, *Histoire du syndicalisme agricole au Québec. UCC-UPA, 1924-1984*, Montréal, Boréal Express, p. 257.

17. Le Comité a notamment pour rôle : 1) de prendre une vue d'ensemble de la situation actuelle de l'enseignement professionnel agricole ; 2) de préparer un projet de rénovation de ce type d'enseignement ; 3) d'établir des structures bien coordonnées avec le secteur de l'enseignement général en congruence avec le secteur de l'enseignement spécialisé du ministère de la Jeunesse ; 4) de déterminer les normes touchant l'admission des élèves, la durée des études et l'attribution des diplômes ; 5) de préparer un programme de cours ; 6) d'établir les qualifications nécessaires au personnel de l'enseignement professionnel agricole ; 7) de suggérer les normes souhaitables pour la qualification et la rémunération du personnel. Comité Lettre, *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement professionnel agricole*, Québec, ministère de l'Éducation, 1966, p. VII.

18. Dans l'esprit de la Commission Parent, les options ont un but bien précis : « Assez rapidement au cours de leurs diverses expériences de formation générale [au secondaire], les étudiants manifesteront leurs aptitudes particulières dans l'un ou l'autre domaines ainsi explorés. Sauf pour des cas bien particuliers qui nécessiteront un enseignement spécial, il y aura lieu alors de favoriser les aptitudes et les dons ainsi découverts. Tout en continuant à suivre les cours communs jugés fondamentaux, les élèves auront l'occasion de choisir un certain nombre de cours correspondant à leurs préférences et à leur orientation éventuelle. C'est là le programme avec options. » Rapport Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 2 : « Les structures pédagogiques du système scolaire : les structures et les niveaux de l'enseignement », Québec, Gouvernement du Québec, 1964, p. 129. Voir aussi p. 49.

19. Comité Lettre, *Rapport du Comité, op. cit.*, p. 12.

20. Le 13 mai 1964, au moment de l'adoption du *Bill 60* créant le ministère de l'Éducation, Tremblay démissionne du titre de commissaire-adjoint au sein de la Commission Parent afin de s'acquitter de sa nouvelle tâche de sous-ministre.

21. Entrevue avec Jean-Paul Lettre, 1991.

L'enseignement et la formation professionnelle agricoles de la loi de 1960 aux lois de 1984

Michel Boulet

Les débuts de la V^e République correspondent à la disparition de la société d'économie paysanne décrite par Fernand Braudel¹ et à l'intervention accrue de l'État pour « moderniser » une agriculture perçue comme un frein à l'expansion économique nationale². L'année 1960 est celle où la politique agricole française connaît de véritables ruptures tant dans les politiques publiques que dans les conceptions des responsables agricoles. Ainsi, au congrès de février de la FNSEA, un des vice-présidents, Mangeart, déclare : « Il faut développer l'agriculture rentable, commerciale, celle qui produit. C'est pour elle et *uniquement sur elle* que doit être conçue la politique agricole. Sur 2 260 000 exploitations agricoles, 790 000 sont de complément ou de subsistance ». Il s'agit de l'abandon de la vision ancienne de l'unité paysanne.

Une nouvelle politique pour l'agriculture

À partir d'avril, le Parlement engage, à la demande du gouvernement, les débats sur un ensemble de six projets de loi concernant l'agriculture. Le nombre de textes présentés souligne la volonté exprimée par le Premier ministre³ de « fixer l'orientation de l'agriculture fran-

çaise pour une génération et même davantage ». Michel Debré ajoute : « C'est un problème politique au sens le plus élevé du terme, car il touche l'avenir économique, l'avenir social et même l'avenir sentimental ou moral de la nation. » Et il fixe les axes de cette orientation nouvelle, en indiquant que l'agriculture « demande à être rentable, elle demande à pouvoir profiter du progrès scientifique et technique, elle demande enfin pour ses produits une commercialisation moderne. »⁴

La loi d'orientation adoptée le 5 août « a pour but [...] d'établir la parité entre l'agriculture et les autres activités économiques :

1° En accroissant la contribution de l'agriculture au développement de l'économie française [...];

2° En faisant participer équitablement l'agriculture au bénéfice de cette expansion [...], afin de porter notamment la situation sociale des exploitants et des salariés agricoles au même niveau que celui des autres catégories professionnelles⁵;

3° En mettant l'agriculture et plus spécialement l'exploitation familiale en mesure de compenser les désavantages naturels et économiques auxquels elle reste soumise comparativement aux autres secteurs de l'économie. » (art.1^{er})

Par son article 2, la loi précise que « la politique agricole [...] a pour objet [...] de promouvoir et favoriser une structure d'exploitation de type familial, susceptible d'utiliser au mieux les méthodes techniques modernes de production et de permettre le plein emploi du travail et du capital d'exploitation [...] ». Et l'article 7 indique qu'il s'agit « d'une exploitation mise en valeur directement par deux unités de main-d'œuvre. »⁶

C'est en fonction de ce modèle d'agriculture et de l'interprétation qui en est faite par les divers acteurs concernés que vont s'articuler les politiques publiques concernant l'agriculture dans les années soixante et soixante-dix.

En matière de formation, la société rurale ancienne – d'où avait émergé l'école des paysans⁷ – disparaissant, il s'agit de contribuer à la modernisation de l'agriculture en trouvant des moyens mieux adaptés de diffusion des connaissances scientifiques et techniques et d'amélioration des compétences des agriculteurs. Michel Debré affirme que le texte sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles « établit pour les dix ans qui viennent une charte que nous estimons définitive, en tous cas très durable, d'un enseignement public et en même temps d'une association de l'État à un enseignement privé valable pour qu'il y ait dans l'ensemble de la France [...] un enseignement agricole digne de ce que doit être aujourd'hui pour l'exploitation la diffusion des connaissances indispensables aux exploitants agricoles. »⁸

Mais cet enseignement ne doit pas seulement former les futurs agriculteurs et les cadres des secteurs connexes, il doit contribuer à la solution d'un autre problème : en effet, la recherche de la rentabilité « conduit à augmenter la surface, donc à diminuer le nombre des exploitants ». Il faut donc « préparer les jeunes ruraux à recevoir une éducation générale et un enseignement professionnel qui permettront à certains d'entre eux d'être aussi bien armés que les enfants des villes pour exercer d'autres professions que celles de l'agriculture. »

La nouvelle politique agricole est donc très ambitieuse puisqu'elle prévoit notamment de s'appuyer sur des

agriculteurs disposant d'un niveau de formation secondaire, capables de diriger des exploitations agricoles performantes. Mais elle est à la hauteur de l'enjeu qui consiste à résister à la concurrence internationale et, en premier lieu, à celle des pays voisins. En effet, tout au long des années cinquante, un grand dessein a mûri en Europe de l'Ouest : la constitution du Marché commun européen. Sa naissance a été officialisée par le traité de Rome, le 25 mars 1957.

La même orientation se retrouve donc chez les partenaires de la France : accroître la productivité de l'agriculture afin d'assurer un niveau de vie convenable aux populations rurales, de stabiliser les marchés et de garantir la sûreté des approvisionnements à des prix de consommation acceptables.

Former les acteurs de l'agriculture

L'importance de la formation professionnelle des agriculteurs est soulignée par la tenue à Paris, en septembre 1961, d'une conférence de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), sur le thème de « la nécessité d'adapter la formation professionnelle agricole aux exigences d'un développement rationnel de l'agriculture, dans le cadre des conditions économiques et sociales nouvelles, et dans la perspective d'une évolution constante et accélérée de ces conditions. »⁹

Dans son allocution d'ouverture, le nouveau ministre français de l'Agriculture, Edgard Pisani, insiste sur les caractéristiques de la période : « Je crois (je le crois parce que je l'observe et parce que j'en ai en quelque sorte l'angoisse) que nous vivons l'un des moments les plus importants de l'évolution de la civilisation agricole, au moins dans nos pays d'Europe, et que, au moment où la ville développe ses outillages, ses moyens, son organisation sociale, ses loisirs, alors que les agriculteurs ne sont plus isolés parce qu'ils voyagent (mais après le voyage il leur faut retourner en leur exploitation), nous sentons naître chez un certain nombre d'agriculteurs et dans les masses agricoles, une espèce de sentiment de frustration, une espèce de sentiment et de complexe de différence : tout le problème que nous avons à résoudre, c'est de savoir com-

ment il nous sera possible, en maintenant cette différence qui est naturelle, normale et nécessaire entre la civilisation urbaine et la civilisation rurale, comment nous arriverons à donner aux ruraux le sentiment qu'ils participent à l'évolution globale de la civilisation, en quoi ils y ont une très large part, en quoi ils ne sont pas mis à part des grands courants qui mènent le monde, mais aussi en quoi ils y participent d'une façon originale et particulière [...] »¹⁰

Pour le ministre la situation est préoccupante car « il serait terriblement grave que nous ayons en même temps à résoudre le problème des excédents agricoles et le problème de la désespérance agricole. » La formation professionnelle agricole doit donner aux hommes « à la fois la maîtrise de leur métier, la capacité d'organiser leur effort, la connaissance des phénomènes économiques mondiaux et un très profond attachement à la civilisation dont ils sont en même temps les dépositaires, les bénéficiaires et les gardiens [...] ». Il assigne donc cinq objectifs principaux à l'enseignement agricole :

- la formation technique proprement dite ;
- la formation du chef d'exploitation, avec « tout ce que cela comporte de prévisions, de comptabilité, de responsabilités, de formation morale », la crise vient de ce que les exploitants ont le sentiment de ne pas maîtriser les « données de responsabilité » ;
- la formation de ce chef d'exploitation en tant que participant à des institutions collectives, « apprendre les disciplines collectives de la coopération ou les disciplines collectives du groupement professionnel [...], apprendre à trouver eux-mêmes les meilleurs d'entre eux pour les mettre à la tête de ces organismes » ;
- la formation économique générale, afin que les agriculteurs puissent mesurer la part de l'économie agricole dans l'économie d'un pays ou d'une communauté comme l'OCDE ; qu'ils puissent apprécier « la charge prise par la collectivité (ce qui est important à l'égard de l'agriculture), mais aussi les raisons pour lesquelles cette collectivité la prend ; [leur] faire comprendre la nécessité pour l'agriculture d'assurer une part plus importante de ces charges » ;
- la formation en tant que tenant d'une certaine forme de civilisation.

Mais le système français d'enseignement agricole ne se limite pas à former de futurs agriculteurs, ses orientations sont réaffirmées en 1968 par son directeur général, Jean-Michel Soupault, dans les termes suivants : « Il doit être dit que cet enseignement n'est pas destiné à tous les enfants, mais ouvert à tous ceux qui le souhaitent, soit qu'ils veulent aller à la profession agricole, soit qu'ils soient indécis, soit que, ne désirant pas y aller, ils désirent commencer des études dans cet enseignement en raison de son caractère biologique. »¹¹ Et il insiste sur le premier objet qui est de dispenser un enseignement général aussi important et de même niveau que celui donné à l'Éducation nationale. Il doit aussi « initier les enfants à la culture, développer leur personnalité, leurs goûts, leurs modes d'expression. » Enfin, doit être assurée une formation professionnelle et le directeur général estime qu'il y a une « gageure » à tenir : donner à la fois un enseignement général et un enseignement professionnel. Il faut apprendre un métier, mais cela se fait « par paliers successifs et de façon qu'il y ait des bifurcations possibles. »

De 1960-1961 à 1970-1971, le développement est très rapide, l'enseignement agricole s'engage dans un effort d'élévation des niveaux de formation, les effectifs présents dans les cycles secondaires connaissent la croissance la plus importante, tandis que le niveau primaire disparaît. Par le type d'institution de formation choisie, les lycées et collèges, la loi du 2 août 1960 marque le début dans le secteur agricole du mouvement de « scolarisation des apprentissages » (Antoine Prost), mouvement qui a touché dès 1945-1946 le secteur industriel.

Dans l'enseignement public, sous tutelle du ministère de l'Agriculture, les effectifs d'élèves sont multipliés par quatre, passant de 9 570 à 38 825.

En une dizaine d'années, l'enseignement agricole public réussit à :

- absorber une très forte croissance des effectifs en formation initiale,
- faire disparaître des formations « professionnelles » de bas niveaux (cours postsecondaires, enseignement saisonnier), mais en abandonnant les formations par alter-

nance, bien adaptées au besoin des familles modestes, à l'enseignement privé des Maisons familiales, – assurer l'accueil et la formation de nombreux enseignants, le recrutement des personnels ayant lieu essentiellement entre 1965 et 1975 (dans le secteur public, les effectifs budgétaires sont multipliés par 2,5 en cinq ans, entre 1965 et 1970 ; sur la même période à l'Éducation nationale ces effectifs le sont par 1,8 « seulement »).

Afin de mener à bien ces transformations, le ministère de l'Agriculture crée un dispositif original d'appui, comprenant des centres de formation des enseignants (Dijon et Toulouse), et deux instituts – l'Institut national de recherche et d'applications pédagogiques (INRAP) et l'Institut national de promotion supérieure agricole (INPSA) à Dijon – chargés d'assurer trois missions étroitement articulées : recherche pédagogique finalisée, formation continue des personnels, production de ressources éducatives au bénéfice de l'enseignement technique agricole et de la formation professionnelle des adultes.

Les effectifs scolarisés dans les établissements privés, 84 790, sont devenus largement majoritaires grâce à l'importance des filières courtes (85 % des effectifs totaux). Ce sont celles où la part de jeunes qui iront travailler dans l'agriculture est la plus grande, mais aussi celles qui connaissent les taux d'abandons et d'échecs les plus élevés. Ce qui signifie que les jeunes s'orientant vers la production agricole sont, en moyenne, moins qualifiés par la formation initiale que ceux qui travailleront dans les autres secteurs.

À la fin des années soixante se pose la question du pilotage du développement de l'enseignement agricole. Il a répondu à des besoins réels, s'est implanté nationalement, même si des inégalités demeurent et ses effectifs croissent. Cependant, il semble qu'un certain nombre de responsables soient inquiets devant un tel développement. Le ministère de l'Agriculture doit y consacrer des moyens croissants et certains pensent que ces moyens doivent être affectés prioritairement aux besoins des secteurs agricole et agroalimentaire et non plus aux formations trop générales. Comme Marie-Laure Chaix l'a montré très clairement, avec l'accent

mis sur la scolarisation et la professionnalisation des formations, les finalités de la loi de 1960 sont mises en cause.

Le problème est que ce débat qui concerne l'éventuelle révision des missions de l'enseignement agricole ne va pas se dérouler au grand jour, mais dans des négociations confidentielles, principalement avec les grandes organisations professionnelles agricoles, au nom de la « cogestion ». ¹² Le débat est rendu encore plus difficile, plus confus, par le fait que la concurrence autour des crédits disponibles ne permet guère de préserver la sérénité nécessaire à un débat d'orientation et que l'enseignement privé n'est pas tenu de respecter les mêmes orientations que le public.

Le 10 février 1971, la carte scolaire de l'enseignement agricole, public et privé, annoncée par Jacques Duhamel en 1969, est enfin mise en chantier par un décret du ministre, Michel Cointat. Le secrétaire d'État à l'Agriculture, Bernard Pons, invite à prendre pour objectif l'amélioration de l'efficacité du réseau d'établissements publics et privés en :

- réalisant la mixité,
- fermant les établissements à faibles effectifs,
- prévoyant 36 élèves par classe,
- assurant de meilleures liaisons avec l'Éducation nationale.

Plusieurs arbitrages avec le ministère des Finances et la consultation des commissions départementales et régionales aboutissent en 1972 à un objectif, à échéance de 1980, de 127 800 élèves ¹³. Les conclusions sont présentées au ministre de l'Agriculture, Jacques Chirac, qui, avant toute décision, décide de réunir un groupe de travail avec la profession pour réfléchir sur les finalités de l'enseignement agricole.

De nouvelles orientations pour l'enseignement agricole - 1974-1980

Le deuxième rapport d'exécution du VI^e Plan pour la période 1970-1973 est critique pour la politique d'enseignement suivie par le ministère de l'Agriculture. Les auteurs notent que dans l'enseignement supérieur la hausse des charges n'a permis que « d'amorcer les aménagements nécessaires aux adaptations de l'en-

seignement et de la pédagogie » ; les effectifs sont demeurés stables, autour de 5 400 étudiants.

Dans l'enseignement technique, « les crédits d'équipement ont accusé un tassement sensible, spécialement dans les établissements d'enseignement public ». Les crédits de fonctionnement « sont pratiquement restés stables en francs constants de 1970 à 1973, qu'il s'agisse de l'enseignement public ou de l'enseignement privé ». Les effectifs ont augmenté dans le public de 37 655 à 42 910 (+ 14 %) et diminué dans le privé de 88 550 à 72 748 (- 18 %). La commission du Plan note que l'accroissement des effectifs dans le public est « freinée par des insuffisances de dotations en personnel et résulte dès lors essentiellement du meilleur remplissage des établissements ». Pour le privé, la baisse est due au maintien dans l'enseignement général d'une partie des jeunes qui pourraient s'inscrire en quatrième et troisième et en préparation au BAA, alors que ces classes accueillent la majeure partie des effectifs du privé et du fait que « les formations féminines sont dans un certain nombre de cas mal adaptées aux débouchés professionnels, alors que les jeunes filles représentent 57 % des effectifs de l'enseignement privé. »

En ce qui concerne le niveau des formations, la commission souligne que l'enseignement public « a pris une orientation technologique qui le caractérise désormais » et que plus de la moitié des diplômés sont de niveau IV (BTA et bac D') et III (BTS). Par contre, le privé « a préparé 82 % de ses diplômés au niveau V (CAPA, BEPA) ».

Si l'enseignement agricole s'oriente bien, du point de vue qualitatif, vers les objectifs du VI^e Plan, sur le plan quantitatif « on peut regretter que l'accroissement des flux de formation professionnelle soit freiné par le niveau des moyens budgétaires, notamment les faibles créations de postes et le niveau des crédits d'équipement qui pour le moment se situent au-dessous du rythme des dépenses permettant d'aboutir à l'enveloppe inscrite dans le VI^e Plan [...] »

Et la Commission insiste en soulignant en conclusion : « Il est pourtant certain que l'enseignement agricole est un domaine où la "rentabilité nationale" des dépenses publiques est certainement supérieure à toute autre

forme d'intervention de l'État, car elle est le facteur le plus décisif de la nécessaire modernisation de notre agriculture. »

Les parlementaires s'inquiètent eux aussi face à un « budget de disette » qui pose la question de la finalité de l'enseignement agricole.¹⁴ Doit-on le borner à l'étude des techniques agricoles ou poursuivre les missions de la loi de 1960 en assurant conjointement la préparation des jeunes ruraux au métier d'agriculteur ou aux professions para-agricoles, sans négliger une formation générale permettant un accès au système global d'éducation. Le rapporteur du budget pour 1974 prend position avec fermeté : « L'enseignement agricole a "poussé" très vite et représente une charge importante pour ce ministère, qui y était mal préparé » et il ajoute « les silences du ministère de l'Agriculture ne sont pas sans rappeler les silences du chirurgien avant une intervention sans espoir » !

La situation paraît donc critique, pour une double raison :

– D'une part, l'accent est mis sur le renforcement du caractère technologique des filières d'enseignement, en contradiction avec la double mission inscrite dans la loi de 1960 : « Le ministère de l'Agriculture parle du resserrement des missions de l'enseignement agricole, ferme les classes de quatrième et troisième, envisage la suppression du baccalauréat des Sciences agronomiques et techniques (série D'), mais entretient l'ambiguïté en affirmant son attachement aux principes de la loi de 1960 ». ¹⁶

– D'autre part, les moyens budgétaires sont insuffisants, notamment pour l'enseignement public, l'absence de carte scolaire « sert à justifier le ralentissement de toute construction nouvelle, mais elle n'a pas empêché la fermeture de quatre établissements à la rentrée de 1973, de six établissements à la rentrée de 1974, une nouvelle liste de fermeture étant prévue à la rentrée de 1975 ». ¹⁷

Au début de 1974, le groupe de travail « ministère de l'Agriculture-profession agricole sur l'orientation de l'enseignement agricole » remet ses conclusions¹⁸. Il déclare que « l'enseignement agricole a pour mission fondamentale de fournir à l'agriculture et au secteur para-agricole les chefs d'entreprises, les cadres et les

techniciens nécessaires à leur développement. Il constitue un enseignement dont le caractère technologique et professionnel doit se traduire dans l'organisation des formations, dans les programmes qui s'y rapportent et dans la structure des examens. » Et les partenaires affirment que « ces principes ont été mis en œuvre par le ministère dans le cadre de la loi du 2 août 1960 conformément aux orientations du VI^e Plan ». Cette interprétation de la situation paraît pour le moins surprenante ! Les députés soulignent d'ailleurs que « ce texte n'a fait l'objet d'aucune consultation avec les parlementaires et les syndicats d'enseignants intéressés. » Afin de continuer l'action engagée, le groupe propose notamment de :

- poursuivre le remplacement du BAA par le CAPA,
- supprimer les classes d'enseignement général de quatrième et troisième en cycle long,
- remplacer le BTAO par un Brevet de technicien agricole professionnel préparant à l'entrée directe dans la vie active,
- fusionner le BTAG et le bac D' en une seule filière, BTAG rénové préparant à l'enseignement supérieur,
- créer de nouvelles sections de BTS,
- donner aux agriculteurs une formation d'un niveau au moins égal au BEPA.

Enfin, il demande la création d'une « commission d'orientation de l'enseignement agricole », instance de concertation entre la profession et l'administration, précisant, ce qui ne peut que susciter l'étonnement, que celle-ci n'entraînera pas « une modification des compétences du Conseil supérieur de l'enseignement agricole ». Là encore les députés tiennent à faire remarquer que « la composition de cette Commission ne peut être jugée comme satisfaisante, aucun parlementaire, ni représentant de syndicats d'enseignants n'étant appelé à y siéger. »

Le ministre de l'Agriculture et du Développement rural, Jacques Chirac, présente publiquement ces orientations le 8 février 1974 devant l'assemblée générale de l'Union nationale de l'enseignement agricole privé (UNEAP)¹⁹. Reprenant les différents points énoncés par le groupe de travail, il souligne qu'il convient « que soit clairement retenue une orientation technique et professionnelle ». Les axes de développe-

ment ayant été ainsi précisés, le ministre indique qu'il engagera dès le début du mois de mars « la phase finale de l'élaboration de la carte scolaire ».

Il souligne, par ailleurs, le rôle du monde rural, « l'apport fondamental d'un monde dont les caractéristiques sont susceptibles de tempérer les excès de certaines communautés urbaines déracinées et artificiellement constituées ». Facteur de richesse économique, « le milieu rural est ainsi, de plus, une source d'harmonie sociale ». On retrouve le discours agrarien qui isole le monde rural en le flattant. Ce qui conduit le ministre à proposer des orientations qui vont couper l'enseignement agricole du reste du système éducatif en le refermant sur l'« agricole-agricole ».

En ce qui concerne la carte scolaire, le décès du président Pompidou arrête le processus engagé, jusqu'à l'arrivée de Christian Bonnet au ministère de l'Agriculture, le 28 mai 1974²⁰.

À la fin de l'année, les travaux conduisent à proposer une population scolaire de 126 000 élèves en 1980. En ce qui concerne la répartition entre secteurs public et privé, la synthèse réalisée conduit à une répartition à égalité du flux annuel de diplômés (35 000) et, compte tenu de l'existence d'une filière CAPA-BEPA plus importante dans le privé, à des effectifs de 55 500 pour le public et 70 500 pour le privé. Le flux de formation devrait se répartir en 1980 de la façon suivante : CAPA : 15 % ; BEPA : 50 % ; BTA, bac. D' : 30 % ; BTSA : 5 %.

Pourtant, aucune décision n'est prise et, en mai 1975, le ministre explique le retard pris par l'existence de « divergences survenues entre certaines des parties prenantes sur le flux d'élèves scolarisables. »²¹ Après la réunion de la Commission nationale de synthèse en juillet 1975, le ministre décide de ne pas rendre publics les résultats, tout en indiquant qu'ils seront utilisés comme « outil de travail » interne à l'administration²².

Parallèlement à ces travaux qui devaient concerner l'ensemble de l'enseignement agricole, le ministre a signé le 13 mars 1975 une convention avec l'Union nationale des Maisons familiales, par laquelle le ministère s'engage pour une durée de cinq ans et pour tous les établissements de l'Union « à admettre l'existence

et la création de Maisons familiales de façon à ce qu'elles soient accessibles aux enfants dont les parents veulent choisir la formule, ceci sous réserve de la carte scolaire et des possibilités de recrutement des Maisons [...] »²³ Une autre convention est signée un an plus tard, le 2 février 1976, avec le CNEAP, définissant une procédure d'agrément pour les établissements et l'on note avec étonnement à l'article 3 que pourront bénéficier de ces dispositions les établissements dont les structures d'enseignement sont conformes à la réglementation générale définie par le ministère de l'Agriculture et « entrant dans le cadre de la carte scolaire ». Une convention similaire est signée le 19 juillet 1976 avec l'UNREP.

La carte scolaire est donc utilisée par le ministère selon son bon vouloir et dans le plus grand secret. Elle est le révélateur du refus des ministres qui se sont succédés à partir de 1974, d'engager un débat public sur le devenir de l'enseignement agricole et notamment sur le maintien ou l'abandon d'une des missions définie par la loi de 1960.

Il n'est pas exagéré d'affirmer que la loi de 1960, remise en question au début des années soixante-dix, n'est plus appliquée à partir de 1976.

En ce qui concerne les effectifs, entre les années 1969-1970 et 1974-1975, ils diminuent dans le privé de 93 950 à 71 254 (- 24%), les Maisons familiales connaissant une relative stabilité, les effectifs féminins baissant nettement. Dans le public, c'est au contraire la hausse, les effectifs augmentant de 40 160 à 44 070 (+ 9,7%). Ces évolutions marquent bien le recentrage sur les formations technologiques et professionnelles, mieux représentées dans le public, et le recul des formations féminines dans les domaines non agricoles.

Au total, en 1976-1977, la loi de programme de 1962 est appliquée à moitié (51 %) pour le secondaire et pratiquement totalement (98 %) pour le supérieur. Mais elle l'est plus pour l'enseignement privé que pour l'enseignement public qui était le seul pour lequel il y avait eu des prévisions détaillées. La grande différence s'explique par un fort développement du privé dans le second degré inférieur (équivalent des collèges), mais aussi par une estimation « extravagante »

de l'objectif de croissance de l'offre de formation dans les collèges et, enfin, par la « pause budgétaire » de 1970.

Les trois conventions signées avec les fédérations du privé ont permis un accroissement des subventions. Elles concrétisent aussi l'éclatement de l'enseignement agricole dont les composantes sont « pilotées » de manière distincte par le ministre.

Le 28 juillet 1978 est promulguée une loi, dite « loi Guerneur agricole », qui, modifiant l'article 7 de la loi de 1960, institue la procédure de l'« agrément » en plus de la « reconnaissance » des établissements d'enseignement agricole privés. Cette loi, qui visait à promouvoir la qualité, conduit à des disparités entre établissements ou entre classes d'un même établissement. En outre, les formations dites « rurales » ne bénéficient pas de l'agrément. Contrairement aux attentes de la majorité parlementaire, les fédérations du privé sont donc insatisfaites.

Quelles perspectives pour l'enseignement agricole ?

En 1976, l'administration fait le point sur la réalisation des orientations définies par le groupe de travail administration-profession de 1973²⁴. Globalement, les obligations ont été satisfaites par l'enseignement public, mais les conditions sont difficiles à la rentrée 1976 en raison du manque de personnel, des subventions de fonctionnement insuffisantes et des dotations d'équipement qui, depuis six ans, ne satisfont pas les besoins élémentaires. Il s'agit de s'interroger sur les « conditions d'un nouvel essor de l'enseignement agricole », en tenant compte des contraintes que sont la réforme de l'Éducation nationale (R. Haby), le budget et... « la carte scolaire qui représente l'accord avec la profession et le *modus vivendi* avec le privé sur la répartition qualitative et quantitative, nationale et régionale. » La carte scolaire est donc toujours là !

De ces réflexions sortent en février 1977 des « propositions pour un plan global d'aménagement de l'enseignement technique agricole public. »²⁵ Les principales propositions sont reprises par le ministre, Pierre Méhaignerie, lors de son discours de la rentrée 1977²⁶. Il les rassemble en trois axes :

- Effort de remise en ordre de l'appareil de formation :
 - regroupement d'établissements pour plus d'efficacité,
 - création de sept nouveaux collèges,
 - transformation de cinq collèges en lycées agricoles,
 - achèvement de la fermeture des 4^e et 3^e d'enseignement général.
- Effort d'adaptation et de rénovation pédagogique :
 - accentuation du caractère technique de l'enseignement,
 - développement des classes de TS,
 - accès des élèves du technique à l'enseignement supérieur,
 - expérimentation pédagogique dans divers établissements (Fo.CEA).
- Effort d'investissement.

Durant l'année 1977-1978, les réflexions se poursuivent, notamment parmi les ingénieurs généraux d'agronomie chargés de Région. Puis, à la fin de l'année 1978, le directeur général de l'enseignement et de la recherche, Louis Malassis, précise devant les IGA qu'il ne s'agit pas d'engager une réforme au sens strict car les textes de bases (loi du 2 août 1960 et décrets d'application) ne seront pas modifiés, mais « il est nécessaire de procéder à des adaptations ou à des réajustements concernant le contenu des programmes, les méthodes pédagogiques et les processus d'évaluation. »

Le ministre, Pierre Méhaignerie, organise un colloque, du 1^{er} au 3 octobre 1979 à Grignon, sur « l'adaptation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle pour l'agriculture de demain », réunissant les partenaires de l'enseignement agricole « invités à titre personnel. »²⁸

Dans ses conclusions, le directeur général relève une série de points parmi lesquels :

- l'unanimité des participants pour « se situer dans les perspectives d'une éducation permanente authentique »,
- le débat sur la finalité de l'enseignement agricole qui conduit à affirmer que celui-ci devrait répondre aux besoins de formation des actifs des secteurs agricole, para-agricole, agroalimentaire et rural « dans la mesure où les activités rurales sont directement liées aux activités agricoles ou agroalimentaires ». Certaines for-

mations dites « féminines » devront être adaptées ou transférées à d'autres ministères dans l'avenir,

- le rappel de l'importance de la formation des futurs salariés agricoles,

- l'adaptation qualitative envisagée dans la perspective d'une croissance des effectifs due en particulier au « changement radical d'attitude des populations agricoles face à la formation » et au retard des ruraux en matière de formation,

- l'intérêt d'une « carte scolaire évolutive ».

Ne souhaitant pas élaborer une nouvelle loi, qui l'obligerait à engager un débat au Parlement, le ministre édicte en mai 1980 une « directive sur la formation, la recherche, l'expérimentation et la diffusion du progrès en agriculture. »²⁹ Elle fixe les grands axes des actions à mettre en œuvre dans les cinq ans en matière de formation, de recherche appliquée et d'expérimentation, ainsi que de diffusion des techniques et méthodes de gestion. Elle se situe dans la perspective de la loi d'orientation agricole alors en préparation.

En juin 1980, la situation est la suivante dans le secondaire : 47 810 élèves dans le public et 74 290 dans le privé, soit au total 122 100, proche de l'objectif donné par la carte scolaire (126 000), mais la répartition est de 39 % et 61 % et non 44 % et 56 % comme prévu. En juillet 1975, il y avait 115 325 élèves, 44 071 dans le public et 71 254 dans le privé, soit 38 % et 62 %. Les effectifs du public ont augmenté (+ 8,5 %) plus vite que le privé (+ 4,3 %), mais insuffisamment pour atteindre les chiffres avancés à la fin de 1974.

Quant au flux de sortie, sa répartition évolue ainsi :

	1974-1975			1979-1980			
				prévu	réalisé		
	public	privé	ensemble			ensemble	public
CAPA-BAA*	9,8	68,3	38	15	15,8	6,2	23,6
BEPA	38,5	24,3	34	50	53,4	44,5	60,5
Total niveau V	48,3	92,6	72	65	69,2	50,7	84,1
BTA - Bac D'	43,9	6,3	24,6	30	24,8	40,2	12,5
BTSA	7,8	1,2	3,4	5	5,8	9,1	3,4

En %.

* BAA en 1975 seulement.

Le retard dans l'élévation du niveau des formations est évident dans l'enseignement privé. Ceci correspond au choix de privilégier l'accueil des publics de niveau V. Par contre, l'enseignement public a accéléré l'élévation des niveaux, privilégiant les filières conduisant au BTS et au BTA, au point de dépasser largement les objectifs.

Priorité a été donnée à la formation du « chef d'entreprise agricole » performant.

L'orientation de la politique d'enseignement agricole et la définition des contenus de formation sont marquées par les besoins de la production agricole, exprimés par les organisations professionnelles lors des conférences annuelles agricoles. A ainsi prévalu une conception à court terme consistant :

- pour la formation initiale à donner une qualification minimum de plus en plus pointue, ce qu'illustre la multiplication des options et sous-options,
- et pour la formation continue à combler dans les délais les plus courts les lacunes les plus criantes de la formation initiale.

Cependant, les travaux sur les qualifications professionnelles des agriculteurs réalisés à l'initiative de l'APCA en partenariat avec l'INRAP, à partir de 1976, préparent la réforme des formations, ainsi que la définition de la « capacité professionnelle agricole » en 1978.

La conséquence de ces orientations privilégiées est l'isolement relatif de l'enseignement agricole. Ce constat est confirmé en 1980 par un rapporteur de l'Assemblée nationale qui, après avoir rappelé les missions de l'enseignement agricole énoncées par la loi de 1960 et noté sa « technicisation » accrue depuis dix ans, écrit : « La priorité donnée aux aspects techniques, dans le but difficilement contestable d'accroître la compétence des chefs d'exploitation, la suppression des classes d'enseignement général dans les collèges et lycées agricoles, ont fait de l'enseignement agricole un enseignement de plus en plus spécifique, rendant d'autant plus difficile dans la pratique tout passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. »³⁰ Regrettant que la loi d'orientation agricole de juillet 1980 n'ait pas

traité de l'enseignement, il demande que le Parlement puisse se prononcer sur les orientations futures³¹.

De 1960 à 1980, l'agriculture et le milieu rural ont connu de profondes transformations. Ainsi le nombre d'exploitations a diminué de 41 %, et la population active agricole est passée de 20 à 8 % de la population active totale. Parallèlement, s'est développée une sphère industrielle en amont et en aval de l'agriculture, agroalimentaire notamment, qui a participé à la modification des conditions techniques et économiques de la production agricole. Les besoins de qualification des agriculteurs et des salariés agricoles ont évolué, exigeant des connaissances de niveau élevé dans les domaines techniques, économiques et de gestion.

Durant ces vingt années, l'enseignement et la formation professionnelle agricoles ont été utilisés essentiellement comme un moyen d'accompagnement et de régulation de la politique agricole. Celle-ci privilégiait la mise en place d'une agriculture « de pointe », fortement mécanisée, faisant appel à d'importants investissements, et d'un secteur agro-industriel où la main-d'œuvre qualifiée était peu nombreuse. L'évolution des activités rurales, les modifications de l'insertion des agriculteurs dans ce milieu (pluriactivité, travail des femmes...) n'ont pas été prises en compte. La distorsion s'est accrue entre les besoins de formation et de qualification de la sphère agro-industrielle, et les réponses apportées par le système de formation professionnelle agricole.

Il faut également noter que les agriculteurs ont eu pendant longtemps une attitude ambiguë par rapport à la formation. Ainsi une enquête en 1972 montre que la formation professionnelle des jeunes et la formation des adultes sont citées respectivement par 55 % et 15 % des agriculteurs comme des domaines où l'action de l'État est souhaitée³². Et pourtant, au même moment les pourcentages d'agriculteurs ayant suivi ou voulant suivre ces formations sont moitié moins élevés, 27 % et 7 %.

On peut dire que l'enseignement agricole, par le développement prioritaire de formations de cycle court peu qualifiantes et accueillant des jeunes en situation

scolaire souvent difficile, a eu pour fonction essentielle de former une main-d'œuvre peu qualifiée et assurant des tâches d'exécution. La formation de techniciens et de cadres est demeurée plus limitée. La tutelle du ministère de l'Agriculture qui devait préserver la spécificité de l'enseignement agricole s'est concrétisée dans une volonté « *d'agricolisation* » de cet enseignement, l'existence de diplômes spécifiques, ce qui a surtout eu pour résultat un cloisonnement néfaste, tant en ce qui concerne l'orientation des jeunes que les évolutions indispensables des contenus et des finalités. Ces conceptions ont également conduit à distinguer, voire à opposer, formation générale et formation professionnelle.

Les agriculteurs ont continué à se tourner non vers l'enseignement, mais plutôt vers les journées d'étude, les visites, les sessions de courte durée organisées par les diverses institutions publiques et professionnelles. C'est la formation continue qui a permis d'adapter au coup par coup les jeunes ayant une formation incomplète (abandons, échecs) ou de niveau trop bas (CAPA). Dans la plupart des cas, il s'agissait d'actions d'insertion sociale et professionnelle³³.

Alors qu'en 1970, 8,2% seulement des chefs d'exploitations ont une formation professionnelle agricole, ils sont 18% en 1979, et 63% parmi les moins de 35 ans. L'évolution est incontestable.

Une nouvelle période de transformations profondes s'engage en 1982, lorsque la ministre de l'Agriculture, Edith Cresson annonce une « réforme de l'enseignement agricole par les principaux intéressés, ceci en conformité avec notre projet politique de décentralisation et de plus grande participation des citoyens à la gestion des affaires les concernant. » Les principes affirmés sont « cohérence à l'égard de l'ensemble de la politique d'éducation du Gouvernement d'une part, cohérence avec la politique agricole d'autre part. » L'enseignement agricole est invité, notamment, à prendre en compte la diversité des formes d'agriculture ainsi qu'à élargir son offre de formation aux métiers ruraux.

La réforme se concrétise par le vote, sans aucune opposition au Parlement, de deux lois dont l'une porte rénovation de l'enseignement agricole public (9 juillet 1984) et l'autre réforme les relations entre l'État et les établissements agricoles privés (31 décembre 1984). Parallèlement, une vaste consultation des personnels, des élèves, des parents, des organisations professionnelles, est lancée dans les établissements, les régions et au niveau national. Les analyses et propositions ainsi élaborées seront à la base de la rénovation.³⁴ Ce double processus, unique dans l'histoire de l'enseignement en France, a favorisé incontestablement la constitution du fort consensus qui a permis la rénovation d'ensemble de l'enseignement technique, de l'apprentissage et de la formation professionnelle agricoles, d'assurer la croissance continue de ses effectifs, une amélioration du taux de réussite de ses élèves et une insertion professionnelle satisfaisante malgré la crise.

La loi du 2 août 1960 a permis de moderniser et de favoriser un développement sans précédent du système de formation professionnelle agricole, prenant en compte les besoins de formation de la société rurale. Les années soixante-dix ont été celles de l'abandon de l'ambitieux projet d'origine au profit d'un recentrage sur les secteurs agricole et agro-industriel, et d'un recul, puis d'une stagnation des effectifs en formation. Ce n'est qu'avec les lois de 1984 et la rénovation globale de l'enseignement agricole que reprend le développement de l'appareil de formation du ministère de l'Agriculture.

En un quart de siècle, alors que disparaissait totalement la société d'économie paysanne, on est ainsi passé, à travers tensions, contradictions et même reculs, de l'enseignement agricole au « savoir vert », de l'école des paysans à une éphémère école des agriculteurs, puis à *l'école des ruraux*, apte à répondre simultanément aux besoins de formation d'une agriculture en mutation³⁵ et d'un milieu rural renouvelé³⁶.

Michel Boulet
ENESAD

Notes

1. BRAUDEL Fernand, *L'identité de la France*, 3 t., 410, 246 et 536 p., t. 2 : *Les hommes et les choses*, seconde partie « Une "économie paysanne" jusqu'au xx^e siècle », Paris, Flammarion, 1990.

2. RUEFF Jacques et ARMAND Louis, *Rapport sur les obstacles à l'expansion économique présenté par le comité institué par le décret n° 59-1284 du 13 novembre 1959*, Paris : Imprimerie nationale, 1960, 98 p.

3. Le ministre de l'Agriculture, Henri Rochereau, membre des Indépendants, reflétant une orientation nettement plus agrarienne, reste en retrait durant tous les débats parlementaires.

4. *Journal officiel - Débats - Assemblée nationale* - 2^e séance du 26 avril 1960, pp. 467-471.

5. La formulation est particulièrement ambiguë !

6. Sur la position des acteurs des années soixante, on se reportera à : Institut Charles de Gaulle, *De Gaulle en son siècle*, t. 3 - « Moderniser la France ». *Actes des journées internationales tenues à l'UNESCO, Paris, 19-24 novembre 1990*, Paris : La Documentation française, Plon, 1992, 768 p. (notamment pp. 233-244 et pp. 344-351).

7. BOULET Michel, « La formation des acteurs de l'agriculture : l'école des paysans », In : BOULET Michel, dir., *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945 - Actes du colloque ENESAD, 19-21 janvier 1999*, Dijon : Educagri éditions, 2000, 526 p., pp. 23-30.

8. *Journal officiel - Débats - Assemblée nationale*, 2^e séance du 26 avril 1960, p. 469.

9. OCDE, *La formation professionnelle agricole en Europe et en Amérique du Nord*, Paris : OCDE, 1963. Série « OCDE Documentation dans l'agriculture et l'alimentation n° 52 ; 2 t.

10. PISANI Edgard, « Allocution d'ouverture de la première conférence de travail des directeurs de la formation professionnelle agricole d'Europe et d'Amérique du Nord », In : OCDE - *La formation professionnelle agricole en Europe et en Amérique du Nord*, op. cit., pp.11-14.

11. Ministère de l'Agriculture, *Exposé de M. J.-M. Soupault, directeur général de l'enseignement et des affaires professionnelles et sociales sur l'enseignement agricole, ses buts, ses moyens*, février 1968, 16 p.

12. Il s'agit « d'établir jour après jour des compromis » (DEBATISSE Michel, *Le projet paysan*, Paris : Le Seuil, 1983, 226 p., p. 153) entre l'État et la profession, ce qui fait que celle-ci « engage sa responsabilité aux côtés de l'État pour appliquer la politique définie en commun » (GUILLAUME François, *Le pain de la liberté*, Paris : J.-C. Lattès, 1983, 304 p., p. 287).

13. Ministère de l'Agriculture, DGER, *Rapport de présentation de la carte scolaire*, 1^{er} juillet 1975, 9 p. + ann., p. 2.

14. *Journal officiel - débats parlementaires - Assemblée nationale*, n° 682, Avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi de finances pour 1974, t. 4, Enseignement agricole (crédits du ministère de l'Agriculture), par M. Mayoud, 48 p., p. 3.

15. *Idem*, p. 4. En gras dans le texte.

16. *Journal officiel - débats parlementaires - Sénat*, n° 100, Avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles sur le projet de loi de finances pour 1975 adopté par l'Assemblée nationale, t. 3, fasc. 3, Éducation, enseignement agricole, par M. René Tinant, 47 p., p. 8.

17. *Idem*, p. 20.

18. *Journal officiel - débats parlementaires - Assemblée nationale*, n° 1231, avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi de finances pour 1975, pp. 21-22.

19. Ministère de l'Agriculture et du Développement rural, *Discours prononcé par le ministre de l'Agriculture lors de l'assemblée générale de l'UNEAP* (8 février 1974), 13 p.

20. Raymond Marcellin est ministre de l'Agriculture du 1^{er} mars au 28 mai 1974.

21. Ministère de l'Agriculture, *Allocution de Monsieur Christian Bonnet, ministre de l'Agriculture, devant le VI^e congrès de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (Fédération Lagarde)*, Toulouse, 10 mai 1975, 5 p.

22. SNETAP-FEN, *Pour une autre politique de l'enseignement agricole, développer, désenclaver, démocratiser*, 1976, 42 p., p. 12.

23. *Le Lien des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation* (avril 1975).

24. Ministère de l'Agriculture, *Réflexions sur un réaménagement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle agricoles*, Note de synthèse, 20 sept. 1976, 6 p. + ann. (doc. confidentiel).

25. Ministère de l'Agriculture, *Propositions pour un plan global d'aménagement de l'enseignement technique agricole public*, 9 février 1977, 11 p.

26. « Le ministre fait le point en matière d'enseignement agricole », *BIMA* n° 783, 19 sept. 1977, pp. 19-22.

27. Fo.CEA : Formation initiale des chefs d'exploitation agricole. Voir : « Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitation agricole : Fo.CEA », *Bulletin INRAP*, n° 49, sept. 1981, 3 t.

28. « Actes du colloque de Grignon sur l'adaptation de l'enseignement technique agricole », *Bulletin de la DGER*, n° 3, janv. 1980.

29. « Directive sur la formation, la recherche, l'expérimentation et la diffusion du progrès en agriculture », *Bulletin de la DGER*, n° 4, avril-juin 1980, pp. 5-19.

30. *Journal officiel - débats parlementaires - Assemblée nationale*, n° 1293, Avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi de finances pour 1980, t. 2 « Agriculture, enseignement agricole, par M. Jean Brocard », 14 p., p. 7.

31. Dans son article 2, la loi d'orientation agricole du 4 juillet 1980 précise que pour mettre en œuvre les orientations retenues, il convient de développer « une politique d'enseignement, de formation permanente, de recherche et de développement ayant pour objectifs prioritaires :

– l'accroissement de la productivité et de la compétitivité de l'agriculture, des industries agroalimentaires et agro-énergétiques ;

– une plus grande indépendance, par la réduction des coûts des facteurs intermédiaires de production et des matières premières importées ;

– la prévision et l'analyse des évolutions technologiques, économiques et structurelles et la définition des conditions d'adaptation aux données nouvelles. »

32. MAINIE Ph., GUILLON J.-P., PALAU M. et VIBERT P., « Les agriculteurs et la politique agricole en 1972 : premiers résultats d'une enquête sur les opinions et les comportements », *Économie rurale*, n° 97, juillet-sept. 1973.

33. Il faut rappeler que la formation des adultes a pris son essor avec le vote de la loi du 31 juillet 1959 sur la promotion sociale qui comprend des dispositions intéressantes à l'agriculture. Celles-ci sont précisées par un décret du 29 février 1960 et concernent les agriculteurs, les travailleurs familiaux, les salariés des professions agricoles ou connexes à l'agriculture. Dès 1962, 125 centres forment 2 800 stagiaires ; en 1965, 158 centres, dont 92 privés, accueillent 4 500 stagiaires. En 1973 sont créés deux fonds d'assurances formation : FAF des exploitants agricoles et FAF des salariés d'exploitations agricoles. Enfin apparaît la notion de « capacité professionnelle » nécessaire pour bénéficier des aides de l'État. Un décret de février 1974 précise qu'à défaut de la possession d'un diplôme (au minimum le BEPA, ou le BPA pour les adultes), la capacité professionnelle peut être acquise par un temps de pratique professionnelle et le suivi d'un stage de 200 heures. Pour une synthèse sur la formation des adultes durant cette période, voir : BOULET Michel, « Le système de formation initiale et continue du ministère de l'Agriculture - Éléments pour un bilan 1960-1982 », *Actualité de la formation permanente*, n° 71, juillet-août 1984, pp. 28-40.

34. Sur l'analyse de la rénovation : BOULET Michel et MABIT René, *De l'enseignement agricole au Savoir vert*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1991, 172 p.

35. LACOMBE Philippe, dir., *L'agriculture à la recherche de ses futurs*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube/DATAR, 2002, 192 p.

36. PERRIER-CORNET Philippe, dir., *À qui appartient l'espace rural ? Enjeux publics et politiques*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube/DATAR, 2002, 144 p.

Réflexions et débat sur la formation dans un monde agrorural nouveau

Edgard Pisani

Au moment où il me faut répondre à l'invitation qui m'a été faite¹, j'hésite entre nostalgie et perspectives car l'ENESAD me redit ce que j'ai tenté de faire quand, ministre de l'Agriculture, je me suis tant consacré à la recherche et l'enseignement et alors que les enseignants agricoles s'interrogent sur leur futur et les orientations qu'ils doivent prendre pour suivre, exploiter, corriger les évolutions voulues ou subies de l'agriculture elle-même. Après quelques propos rétrospectifs, je tenterai d'aborder vos préoccupations. Quel est le destin, quelle est la responsabilité de l'enseignement agricole ou, en d'autres termes : un enseignement agricole pour quoi faire, pourquoi séparé de l'enseignement général ?

Le débat qui suivra mon propos nous permettra d'aller plus loin, ensemble.

Quand je suis arrivé au ministère de l'Agriculture, le compromis, historique en quelque sorte, entre le privé et le public semblait conclu. Lorsque j'ai soumis au Parlement les textes qui manquaient à sa mise en œuvre, les orientations que, sur ma proposition, le gouvernement avait choisies ont été, malgré mes arguments, significativement amendées. J'ai expressément

dit mon désaccord et me suis, tout aussi clairement, engagé à mettre en œuvre la loi adoptée. Je n'ai donc pas eu à résoudre un problème dont j'aurais aimé qu'il fut réglé autrement et m'en suis félicité parce que le débat privé-public ne me paraissait, ne me paraît pas constituer l'essentiel des débats que posait et que pose l'éducation. Plus important, en effet, me paraît être le choix du contenu de l'éducation, la gestion du décalage inévitable et même souhaitable qui existe entre le message éducatif et les mutations de la société. Je suis un séculier, je ne suis pas un laïque, je ne me prévaux pas de telle ou telle position idéologique ou religieuse ; pour moi doit être assuré le respect de toutes les croyances et toutes les incroyances. Suis-je heureux qu'il y ait un enseignement privé ? Non. Suis-je malheureux ? Non, il existe et il faut faire avec. D'autant plus que le développement nécessaire de la formation permanente ne saurait se prévaloir, sans risque grave, de l'unité globale d'un système qui prendrait les êtres à leur première enfance et les conduirait jusqu'au-delà de leur départ à la retraite.

Partons des collèges et lycées qui nous ont posé de réels problèmes de conception. Devaient-ils être des établissements faits pour des fils d'agriculteurs seule-

ment ? Résolument, non car il y avait intérêt pour les collèges et lycées eux-mêmes à ce qu'ils soient des lieux de rencontre entre les enfants de la campagne et ceux de la ville. La rencontre, à l'occasion du service militaire, des paysans et des citadins n'a-t-elle pas eu, chez nous, historiquement, un rôle important, sociologique, politique, d'unité nationale ? Fallait-il cet enseignement spécial pour retenir à la terre les fils d'agriculteurs ? Réponse non. Car la démographie aidant, il était impossible d'imaginer que tous les enfants des collèges et des lycées, tous les enfants d'agriculteurs trouvent place dans le secteur agricole, même pris très globalement. Suffisait-il de copier, à des adaptations techniques près, le système de l'Éducation nationale ? Troisième réponse négative car, nous posant des questions à son sujet, nous avons trouvé que la création d'un réseau nouveau constituait une très belle occasion, une obligation d'innover. Ne retenons, parmi d'autres innovations, que la création, dans tous nos collèges et lycées, de « centres socioculturels », c'est-à-dire de secteurs dont l'activité est esquissée mais non programmée, de secteurs où la vie scolaire est organisée par les élèves et sous leur responsabilité. Ainsi s'ouvrirait sur le reste du monde un enseignement qui courrait le risque d'être replié sur un milieu et sur une problématique. Quatrième question : est-ce que nous allions gérer notre système dans une indépendance totale à l'égard du ministère de l'Éducation nationale ? Réponse : non. Pourquoi ? Parce qu'il n'y avait intérêt, ni pour l'enseignement général ni pour l'enseignement agricole, à ce que naisse une hostilité réciproque. Ainsi a été créé un Conseil supérieur de l'enseignement agricole coprésidé par les deux ministres. Voilà comment les choses ont été faites. Les échos que j'ai eus récemment donnent une idée inattendue de l'histoire de ces établissements : après avoir été ouverts à l'origine, ils se sont progressivement repliés sur une spécialisation agro-productiviste très forte ; sans doute pour répondre à une mode dont on se demande comment elle a pu passer du marché à la formation des femmes et des hommes. On me dit, comme pour apaiser ma colère, qu'une évolution inverse s'esquisse aujourd'hui et qu'il y a de nouvelles perspectives. Tant mieux.

Abordons maintenant l'enseignement supérieur. Une anecdote : un jour, le directeur général des Eaux et Forêts, Fernand Grévisse, m'a demandé à brûle-pour-point : « Combien formez-vous de bac + 5 ? ». Je lui ai donné un chiffre approché. « Et, combien formez-vous d'ingénieurs des travaux ? » « Trois fois moins » ai-je répondu. « Trouvez-vous normal, me dit ce cartésien, que les ingénieurs des travaux soient moins nombreux que les ingénieurs de direction et de conception ? » Ça ne l'était pas. Et des écoles d'ingénieurs des travaux ont été créées pour que l'encadrement sur le terrain soit plus proche des besoins. Pourtant nous avons tenu compte de ce que les directeurs des services agricoles avaient beaucoup plus de travail qu'ils n'en avaient jamais eu ; ils avaient jusqu'alors géré une continuité, ils avaient désormais à gérer une rupture et quelle rupture !

C'est de cela que je voudrais vous parler. Mais pourquoi ne pas vous conter la façon dont j'ai, un beau jour, été chargé de tout cela ? L'aventure commence en juillet 1961. Sénateur de la Haute-Marne, j'avais été chargé par mon groupe d'assister pendant toute sa durée à un débat sur l'agriculture. Il y avait cinquante-deux inscrits qui, aux circonstances locales près, disaient tous la même chose. M'ennuyant à mourir, je suis monté à la tribune pour bavarder avec le président Monnerville qui partageait mon ennui. Je lui dis mes sentiments. Prenant son gros crayon bleu, il inscrit mon nom sur la liste des orateurs et déclare bientôt : « Je clos la liste, nous avons encore onze inscrits ». Pourquoi avait-il pris cette initiative ? « Vous n'êtes pas content, il faut que vous le disiez ». Descendu à mon banc, je me suis mis à prendre des notes. Mais, que dire ? Ignorant presque tout de l'agriculture, j'ai décidé de me poser à haute voix devant la haute Assemblée les questions que l'agriculture posait au citoyen que j'étais, au préfet que j'avais été. C'est ce que j'ai fait sans antipathie ni agressivité, sans complicité non plus à l'égard d'un monde agricole toujours mécontent. La séance est suspendue à minuit, après mon intervention. Le débat reprend le lendemain après-midi, M. Rochereau, ministre de l'Agriculture, venant, en présence de Michel Debré, Premier ministre, répondre aux orateurs de la veille. En fait,

pour l'essentiel, il me consacre son discours. Surprise. Après la séance, je croise Michel Debré et lui glisse dans l'oreille : « Je quitte la fonction sénatoriale à la fin de l'été ; je m'ennuie trop ici ». Et le 21 août 1961, il m'appelle pour me dire : « Voulez-vous être ministre de l'Agriculture ? ». De l'entretien que j'ai eu avec le Général de Gaulle à Colombey-les-Deux-Églises, je retiens une phrase sur laquelle nous reviendrons constamment : « Monsieur, n'oubliez pas que vous n'êtes pas le ministre des agriculteurs, mais le ministre de l'Agriculture de France ».

J'ai, en cinquante ans ou presque, compris son message : l'un des problèmes que le monde agricole nous pose intellectuellement, politiquement, résulte du fait que le dialogue entre la profession et l'État est tellement dense que nous avons tendance à penser que pour résoudre les problèmes du monde agricole nous n'avons à penser qu'agriculture, alors que ce n'est pas vrai. Ça l'est de moins en moins. J'espère avoir l'occasion d'y revenir. C'est pour cela, à cause de ce dialogue nécessaire entre le monde agricole et la société globale que j'ai continué sur la voie qui m'avait été ouverte en 1961. C'est pour cela, entre autres, que je suis ici aujourd'hui. Mais laissez-moi vous dire quelques-uns des moments où cet intérêt profond s'est manifesté.

Il y a dix ans environ, j'ai été sollicité par des représentants de la profession agricole pour intervenir dans le débat qui accompagnait la crise d'alors. Pour y répondre, j'ai publié dans le *Monde diplomatique* un article intitulé : « Le monde peut-il nourrir le monde ? »² Ma conclusion étant qu'on n'en était pas certain, il faut y travailler et ne pas laisser les choses se dérouler d'elles-mêmes. J'ai, plus tard, animé le « Groupe de Seillac »³ au nom duquel j'ai publié un livre intitulé : *Pour une agriculture marchande et ménagère*. Récemment encore, d'autres responsables agricoles sont venus me demander de prendre position face aux incertitudes actuelles. J'ai hésité, puis je me suis demandé quel livre écrire. J'ai eu trois approches successives que je signifierai par les titres que j'ai envisagés, *J'ai été productiviste, hier ; Serf, paysan, exploitant agricole, quoi maintenant ? ; Les agriculteurs et la société globale*. Ces trois titres envisagés disent la problématique

que doivent affronter ceux qui entrent dans les métiers agricoles qui sont infiniment nombreux. Ils suggèrent qu'il est interdit de spécialiser à l'extrême la formation qui est donnée dans l'enseignement supérieur, dans les lycées et collèges car les agriculteurs auront à faire face à des éventualités coexistantes ou successives au gré des moments, des régions et des productions. Il faut donc en revenir aux problèmes fondamentaux de l'éducation dans un monde en mouvement.

Première question : que forme-t-on dans l'être dont on a la responsabilité lorsqu'on est enseignant ? J'ai une réserve fondamentale à l'égard du privilège qui est accordé aux compétences comme à l'égard du médiocre intérêt qu'on accorde au développement des capacités. Je m'explique : il faut être compétent, il faut savoir, il faut maîtriser, il faut être un vrai professionnel. Mais il n'y a plus guère de métiers qui ne changent ou ne disparaissent entre le moment où un adolescent quitte l'école ou l'amphithéâtre et celui où il finit sa carrière. Ainsi le vrai problème me paraît être celui que pose le développement d'un être ayant appris la méthode et les disciplines du savoir, capable de comprendre la vie et le travail, capable de chercher, de s'adapter, de choisir, de vivre en société, un être rigoureux en ses fondamentaux et flexible à l'égard de ce qui change. La formation concerne l'être, la compétence étant un curseur, un moyen d'insertion dans un monde économique et social qui évolue. Je ne néglige nullement les compétences qui font les professionnels, je les branche sur un être dont toutes les capacités ont été épanouies. Prenons un adolescent que le système scolaire a enfermé dans une spécialité et mesurons la difficulté qu'il risque d'avoir chaque fois qu'il lui faudra changer de métier ou s'adapter aux évolutions fréquentes de son propre métier. Prenons, au contraire, un adolescent auquel le système scolaire a donné tout à la fois les capacités que je disais tout à l'heure et les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Gageons qu'il fera un bon professionnel, mais aussi un être qui, adaptable, pourra, à son gré ou par nécessité, changer de métier. Un être complet car, en dehors du travail, il y a la vie personnelle et la vie civique. Un être qui aura appris à apprendre ! J'ai eu bien des débats avec les enseignants. Ils contes-

tent volontiers qu'il faille que l'on enseigne « l'apprendre » comme capacité puisque, à l'évidence pour eux, c'est en apprenant qu'on apprend à apprendre. Il est vrai qu'en apprenant on apprend à apprendre, mais apprendre dans un amphithéâtre en écoutant un maître ce n'est pas la même chose qu'apprendre tout seul quand on est chez soi et qu'on doit fonctionner, ce n'est pas la même chose que chercher et tirer leçon de tous les moments de la vie. Je ne nie donc pas que toute éducation prépare à l'autoformation, je dis que, telle qu'elle est, elle ne suffit pas comme apprentissage à l'autoformation ; il est souhaitable, il est nécessaire qu'elle s'accompagne du développement de ces capacités dont j'esquissais tout à l'heure une liste. Je n'y ai pas fait figurer l'écriture, le calcul, l'orthographe dont je souhaite qu'on leur prête plus d'attention qu'on ne le fait aujourd'hui, mais je les considère moins comme des connaissances que comme des outils de connaissance et d'expression. Je voudrais emprunter aux sports des images qui me paraissent significatives : se tenir droit, marcher droit, bien respirer, savoir se détendre et bander ses muscles sont des outils dont la banalité n'est pas aussi grande qu'on le croit. Savoir courir, faire de la gymnastique, nager, acquérir le souffle, savoir corriger les fatigues, avoir un sens profond de son équilibre et de ses propres limites, savoir se détendre, tout cela appartient au domaine des capacités et constitue la caractéristique de l'athlète complet qui a, sans doute, une spécialité mais qui y excelle à cause de ses fondamentaux et qui peut aller d'une spécialité à l'autre.

J'en reviens aux capacités. Sociabilité, volonté, jugement, mais aussi curiosité et méthode car l'association des deux fait que tout homme peut à tout moment apprendre. Cela prend une signification d'autant plus grande qu'aujourd'hui un jeune n'a plus besoin d'aller en bibliothèque pour apprendre, il lui suffit de se brancher sur Internet. S'il a méthode et curiosité il peut apprendre tout ou presque tout, tout seul.

Mais il me faut aller plus loin, bien plus loin. La responsabilité des enseignants croît au rythme auquel leur position sociale semble se dégrader. Par désintérêt ou par pudeur, ils s'en tiendraient volontiers aux domaines traditionnels de l'enseignement, outils, capa-

cités, connaissances, compétences alors que le monde a changé sur plusieurs points essentiels. J'en retiendrai arbitrairement deux : le rôle de la famille et celui de la télévision. Dans une majorité des cas, la famille n'est plus guère ou n'est plus du tout le lieu de l'apprentissage de la vie, on y apprend de moins en moins le savoir être et les jeunes sont désemparés et révoltés. Ils viennent à l'école comme des marginaux ou des sauvages. Qui les formera si les maîtresses et les maîtres ne s'en préoccupent pas ? Problème infiniment difficile car on ne peut ni faire l'hypothèse du déclin de la famille, ni celle de son maintien comme cellule initiale et initiatique. Je n'ai pas de réponse à ma propre question. Je veux simplement dire qu'elle se pose avec une acuité grandissante et qu'il est temps qu'on y réfléchisse. Je me pose cette question en pensant à ces gamins dont les deux parents travaillent, que l'école libère à quatre ou cinq heures de l'après-midi et qui, ayant la clé de la maison suspendue à leur cou, ont le choix entre la rue et la télévision. Comment parler de la rue sans aborder le problème des sociétés urbaines modernes, et ce n'est pas notre sujet. Parlons de la télévision pour en dire ce qu'Esope disait de la langue qui symbolisait à ses yeux le meilleur et le pire. Chaque jour, pendant des heures, chaque enfant, chaque adolescent reçoit des déluges du pire, mais aussi du meilleur. Il revient aux éducateurs, aux maîtres et maîtresses, de leur enseigner les choix et les tris qu'il leur faut faire. Il faut former leur esprit critique. Ils en auront besoin pendant toute leur vie. Est-ce qu'un système qui a sacralisé les diplômes peut évoluer au point de faire leur place à l'acquisition des capacités, des curiosités, des disciplines de vie ?

Venons-en donc au diplôme. Qu'est-il sinon un instantané, une photographie instantanée des savoirs scolaires. Il ne devrait pas être ce passeport à vie que chacun intègre à son patrimoine comme avoir négociable. J'ai eu le privilège de bien connaître Pierre Massé, Commissaire au Plan. Il m'a dit que, naguère président d'EDF, il avait géré le développement nucléaire de son établissement alors qu'il n'avait jamais entendu le mot « atome » à l'École des Mines quand il y était. Ainsi, laisser entendre aux jeunes gens et

aux jeunes filles qu'ils savent tout ce dont ils auront besoin parce qu'ils ont le diplôme constitue une supercherie monumentale. Il nous faut mettre en place, vous l'avez fait ici, on le fait peu à peu, pas assez sans doute, un système multiforme d'éducation et de formation permanente. Mais gardons-nous de commettre deux erreurs : la première serait de considérer que la formation permanente met en œuvre les mêmes « pédagogies », les mêmes méthodes que l'éducation des jeunes. Il est clair, en effet, que dès la maternelle et de plus en plus, on passe de l'enseignement professoral à un dialogue enseignant-enseigné pour aboutir, en formation permanente, à une manière d'auto-éducation assistée par un maître, un animateur. Il faut donc que ceux qui participent à une formation permanente, tous bientôt, aient assez de discipline et assez de confiance en eux-mêmes pour pratiquer une forme de dialogue entre leur expérience et les savoirs qu'ils veulent acquérir.

Ainsi donc se pose un second problème : en France, la formation permanente est organisée de telle sorte que la plupart de ceux qui s'y consacrent considèrent que la formation permanente est la simple continuation de l'éducation première et seconde. Il faut inverser cette logique et considérer que l'école, le centre d'apprentissage, l'université, la grande école sont, d'une certaine façon, les premiers éléments d'un système cohérent de formation continue ; considérer donc que l'initial doit être conçu comme un élément et non comme un tout. Associée à la définition que je viens de donner du diplôme, cette conception de l'éducation comme processus continu, la vie durant, bouleverse les conceptions, les valeurs, les organisations, la culture elle-même. Elle fait de chacun de nous un être perpétuellement en quête de savoirs, de savoir-être, de savoir-participer. Je n'irai pas plus loin dans l'esquisse de mes conceptions relatives à l'éducation formation car apparaîtrait trop clairement la nostalgie que j'ai de ce ministère de l'Éducation dont j'ai rêvé, pour lequel je suis entré en politique et qui m'a fui après m'avoir été proposé.

Revenons donc à l'agriculture en évoquant les trois titres possibles du livre auquel je vais consacrer mes prochains mois : *J'ai été productiviste hier...*, ou bien

Jadis serf, naguère paysan, hier agriculteur, puis exploitant et maintenant quoi ?, enfin *Agriculture et société*. Je voudrais vous expliquer mon hésitation, ou plutôt ma tentation de retenir ces trois approches.

D'abord, *J'ai été productiviste hier*. Nommé au ministère de l'Agriculture le 22 août 1961, j'avais dès le 15 septembre, à participer aux débuts de la négociation de Bruxelles. Rude tâche pour un bizuth confronté à cinq vieux routiers de collègues. Dans le train qui nous conduisait à Bruxelles pour le premier conseil des ministres de l'agriculture, je dis aux experts qui m'assistaient que, pendant cette session, dans tous les cas, je ne prendrais pas la parole et chercherais à comprendre de qui et de quoi il pouvait bien s'agir. Or, en dépit de mes bonnes résolutions, je suis intervenu plusieurs fois dans le débat, dès le premier jour. Le lendemain matin, au petit déjeuner collectif, je me suis demandé à haute voix pourquoi j'avais trahi mes propres engagements. L'explication allait de soi : de tous les pays de la Communauté européenne, la France était la seule à être intéressée à tous les marchés de tous les produits. À partir de là, s'est élaborée une vision de la France à laquelle je demeure attaché. Prenez l'Europe : entre Lille et le Sud de la Corse, il y a à peu près autant de paysages qu'entre la Baltique et la mer Noire : grandes plaines, bocages, montagnes, proximité de la mer, climats méditerranéen, atlantique et continental : il n'y a pas une seule question abordée à Bruxelles qui n'intéresse directement le système français de production et de vie agricole. Et cette diversité réunie en une unité forte a forgé une vision du monde, a dessiné les bases du cartésianisme qui s'attache à la règle plus qu'aux cas. Quelle découverte que cette évidence ! Elle devait inspirer ma démarche de ministre français et de cofondateur de la politique agricole commune.

Mes collègues et moi nous sommes résolument engagés dans le débat en défendant à la fois nos particularismes et une vision commune. J'ai dans l'ensemble eu beaucoup de chance, car cette diversité-unité de la France a fait de moi le complice naturel de Sicco Mansholt qui nous proposait d'assurer l'unité de l'Europe dans sa grande diversité. Mes collègues ont le plus souvent adhéré à nos analyses et propositions,

avec des nuances et des ajustements sans doute, mais sans que jamais nous ne rencontrions les difficultés extrêmes que la négociation connaît aujourd'hui. Il faut dire qu'à l'époque nous n'étions que six et que l'Allemagne cherchait, plus que les autres, à s'intégrer à un ensemble politique qui la reconnaîtrait pleinement. L'Allemagne avait le souci de coller à la France. Ce problème était pour elle tellement grave que j'ai, par deux fois, été invité à me rendre à Bonn pour y bavarder en tête-à-tête avec le Président ou le Chancelier.

Nous avons l'impression de créer un monde nouveau, de jeter les bases de ce que, beaucoup plus tard, Jacques Delors devait dénommer « fédération d'États-nations ». Nous avons, bien au-delà de l'agriculture mais en commençant, naturellement, par elle, le sentiment d'accomplir un acte politique majeur. Cette Europe à la naissance de laquelle nous contribuons avait pour résultat de nous libérer des guerres, mais aussi pour ambition de développer un espace qui serait un jour à l'échelle de l'économie américaine. Allant au-delà, j'ai vécu l'Europe comme l'espace stratégique occidental contigu à l'Union soviétique. Maintenant que celle-ci a rendu les armes et que la Fédération européenne n'est pas née, je ne sais plus ce que nous sommes et crains qu'avec l'élargissement nous ne devenions incapables d'assumer le grand destin qui nous était offert.

Quel est aujourd'hui le sens de cette aventure ? L'Europe devrait constituer un ensemble politique organisé, capable d'équilibrer la puissance américaine dans le débat international. C'est important parce qu'en dépit des rodomontades et des audaces de Monsieur Bush, le monde va inéluctablement vers la constitution d'un directoire auquel participeront les États-Unis sûrement, la Russie sûrement, la Chine sûrement, l'Inde sûrement, mais ce sont des États. Comment l'Europe peut-elle y participer si elle n'a pas de structures politiques ? Si donc notre objectif est de participer à la régulation stratégique, politique, économique, culturelle du monde, nous avons le besoin d'atteindre à cette pleine capacité politique que nous n'avons pas aujourd'hui. Mais pour quitter cette vision globale d'un avenir désormais incertain, disons que

notre incapacité politique et stratégique pèse lourd dans toutes les négociations et en particulier à l'Organisation mondiale du Commerce où se joue le destin de notre agriculture.

C'est devant l'OMC, en effet, que nous avons à dire nos différences et, pour cela, à définir face aux autres ce que, par commodité, j'appellerai le « modèle européen », en fait, la civilisation européenne. Ayant été productiviste hier, c'est au nom de cette civilisation que je ne le suis plus aujourd'hui. Cette frénésie productive nous a permis d'être autosuffisants, puis exportateurs significatifs et c'est un grand bien, mais elle nous a conduits à dépasser ce qui nous était nécessaire et à rompre les équilibres qui caractérisaient et pourraient encore exprimer notre conception des relations entre production, territoire et société. Que suis-je donc aujourd'hui ? J'exprimerai mon changement de cap en substituant le concept de « productivité », que je crois pertinent, à celui de productivisme que je crois pervers, voire destructeur. La productivité, c'est l'effort qu'il nous faut faire pour obtenir une économie de moyens pour une production demeurant constante, ou pour combiner l'économie de moyens et le développement. Le productivisme, c'est produire de plus en plus, en dépit de la loi des rendements décroissants, en dépit de l'encombrement des marchés, en retenant la quantité produite comme seule performance. Comment ne pas vous confesser les réflexions que j'ai eues dans un train qui traversait la Beauce, où je venais de lire tout un article sur la sécheresse et sur l'épuisement des nappes phréatiques et où, de kilomètres en kilomètres, j'avais sous les yeux des systèmes d'irrigation permettant de gagner une tonne de maïs par hectare alors que pour exporter cette tonne et toutes les autres, les producteurs auraient inévitablement recours aux restitutions européennes. En sens inverse, pourtant, je voudrais retracer une conversation que j'ai eue avec Georges Pompidou. Nous avons, ensemble, conduit une réflexion et comme une recherche pour finalement arriver à cette conclusion qui éclaire le processus dont nous étions tout à la fois les acteurs et les prisonniers : pour être autosuffisant, sur des marchés inégalement approvisionnés à cause des variations climatiques, il faut s'exposer au risque de produire

des excédents ; à partir du moment où on est, une année, sur le marché international avec des excédents, on apprend qu'on ne s'y trouve à l'aise que si on y est tout le temps car, pour exister, il faut y être installé et organisé – on vend mal sur le marché international quand on y est accidentellement. Il faut donc être excédentaire permanent. En bref, la logique de l'autosuffisance constante conduit à la logique de l'excédent constant et donc au... productivisme et à la guerre commerciale avec les États-Unis, le Canada, l'Argentine, l'Australie, et le groupe de Cairns⁴.

Sur quels arguments se fonde donc ma conversion ? Pourquoi hier et pas maintenant ? D'abord parce que nous sommes largement présents sur les marchés internationaux et que nous avons payé, nous payons cher notre politique productiviste. Nous l'avons payée en soutiens aux agriculteurs, en prix alimentaires relativement élevés, mais surtout en désordres multiples qui ont atteint notre environnement, bouleversé nos terroirs et nos sociétés rurales. Prenons quelques exemples. Pendant quelques décennies, l'exode rural a été d'intérêt national autant qu'agricole à cause du parallélisme, de la complémentarité, qui existaient entre lui et notre développement industriel avide de main-d'œuvre. Ainsi se sont épanouies les Trente Glorieuses. Cette dynamique est dépassée parce que l'industrie n'a plus guère besoin de ces paysans devant ouvriers. La baisse de l'élan démographique rural a accompagné cette évolution, mais il demeure que si l'évolution des systèmes de production agricole continuait sur sa lancée, les jeunes qui seraient en excédent dans les campagnes ne trouveraient plus, ne trouvent déjà plus d'emploi en ville. Le modèle d'hier est non pertinent aujourd'hui comme, soit dit en passant, il est non pertinent en Chine, en Inde, en Afrique, sur les rives sud et est de la Méditerranée, en Indonésie et dans la plus grande partie de l'Amérique latine. Veillons à la catastrophe que constituerait pour ces régions du monde une urbanisation sans emplois qui l'accompagnent. L'Afrique subsaharienne par exemple compte maintenant un peu plus de 450 millions d'habitants ; elle pourrait atteindre 850 millions d'habitants dans les trente ans qui viennent. Elle a donc un excédent de 400 millions d'êtres à accueillir et à faire

vivre. Resteront-ils à la terre ? Pas dans les conditions présentes. Iron-ils en ville, mais pour quoi faire ? Il faut inventer un nouveau modèle de développement qui ne tende que marginalement à l'urbanisation. Donc, ici comme là, une agriculture qui tend à économiser de plus en plus le travail comme facteur de production pose des problèmes de transferts, de migrations, de chômage, etc. C'est le premier problème que cela pose et c'est difficile à mesurer, à gérer ; on sait le faire, mais...

Et puis il y a la gestion de la société rurale, non plus dans son déclin mais dans sa vie. J'ai une maison dans le nord du département du Gard, à deux pas de l'Ardèche. Je croise sur la route des voitures hollandaises, allemandes, suisses, belges. Vivant à Paris, je vais souvent en grande banlieue où je découvre des villages qui, déserts en semaine, sont animés pendant les week-ends, non du fait de passages occasionnels mais du fait de résidences secondaires, bientôt innombrables. Dans chaque village il y a encore deux ou trois exploitations agricoles dont les responsables vivent parfois dans le gros bourg voisin ou en ville, il y a des artisans et des commerçants, mais achalandés pour répondre aux besoins des citoyens. Ainsi se transforme une société qui n'est plus guère maîtresse en sa demeure. Qui est là comme pour accueillir alors que sa fonction nourricière demeure, que ses responsabilités territoriales, environnementales, culturelles deviennent sans doute plus grandes, et qui s'interroge sur son destin comme nous nous interrogeons sur l'équilibre, la vie même de notre territoire.

Mon propos était de vous conter une histoire, celle dont j'ai été le témoin bien plus que l'acteur. J'ai, de-ci de-là, tiré des leçons et surtout soulevé des questions demeurées sans réponses. J'espère que vos interventions me conduiront à y revenir. La grande leçon que me laisse cette expérience est que, par delà les évolutions techniques, scientifiques, économiques, culturelles qui ont bouleversé nos paysages et nos sociétés, loin en apparence de « l'ordre éternel des champs », il nous faut inventer et faire vivre un équilibre où l'agriculteur, fidèle à sa vocation nourricière, assumera des responsabilités d'un autre ordre qui, n'étant

pas toujours marchandes, devront être reconnues et honorées comme étant d'intérêt commun. Je cherche les éléments substantiels d'un contrat social qui, prolongeant nos traditions, dépassant, civilisant notre frénésie productive, reconnaissant la nécessaire existence d'une authentique société rurale, soucieux de durée et d'environnement, prenant en compte la diversité extrême et la complexité des besoins, permette à chacun d'y contribuer. Je cherche l'impossible programme d'une formation qui donnerait à chaque fille, à chaque fils d'agriculteur le désir de rester là, les pieds dans la terre et le corps, la tête au soleil, dans une société globale dont il partagerait les responsabilités et les espoirs.

Notes

1. Edgard Pisani, n'ayant pu participer au colloque, a prononcé une conférence à l'ENESAD le 23 avril 2002. Le texte intégral en est repris ici, ainsi que la partie du débat concernant plus spécialement l'enseignement agricole.
2. *Le Monde diplomatique*, avril 1995, pp. 18-19.
3. Le groupe de Seillac, qui tire son nom du village du Loiret-Cher où il s'est réuni pour la première fois, se composait de vingt personnes : Christian Blanc, Pierre Calame, André Cazals, Philippe Chalmin, Michel Debatisse, Alain Delaunoy, Georges Garot, Bruno Guichard, Bertrand Hervieu, Philippe Lacombe, Bernard Laguerre, Guy Le Fur, Louis Malassis, Pierre Mongin, Hervé Morize, Guy Paillotin, Jean Pinchon, Edgard Pisani, Jean Pisani-Ferry, Michel Teyssedou.
4. Le groupe de Cairns a été créé au début de l'Uruguay Round, en 1986, pour supprimer les subventions agricoles. S'y retrouvent notamment l'Argentine, le Brésil, le Canada, le Chili, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Thaïlande.

DÉBAT

André Grammont

Vous nous avez rappelé les propos du général de Gaulle, vous n'étiez pas le ministre des agriculteurs, mais le ministre de l'Agriculture, et vous nous avez défini la conception de l'enseignement agricole au départ en ayant une perception surtout de ce qui ne devait pas être. Mais, vu d'aujourd'hui, lorsqu'on sait que les agriculteurs ont bénéficié d'un système d'enseignement spécifique, qu'ils ont une inspection du travail spécifique, un institut de statistiques spécifique, un institut de recherche spécifique, une protection sociale spécifique, est-ce qu'on ne peut pas dire que les agriculteurs sont restés trop longtemps enfermés dans un ghetto ?

Edgard Pisani

Comme je le suggère en matière administrative, je crois que, dans tous les domaines, il nous faut chercher un juste équilibre entre unité et diversité, entre spécificité et participation. Il nous faut faire en sorte, par le pacte que je suggérerais tout à l'heure, d'assurer le respect du caractère particulier de la fonction agricole et, en même temps, la participation de celle-ci aux activités d'intérêt commun. Je continue à croire que l'existence d'un sous-système agricole de notre système scolaire et universitaire est souhaitable ; je continue à croire que nul ne gagnerait rien à l'intégration de l'INRA dans le CNRS, mais aussi que la solitude naguère cultivée de l'INRA est perverse et démodée. Je continue à croire que le métier agricole n'est assimilable à aucun autre, mais aussi que rien ne justifie plus qu'il isole ceux qui le pratiquent. Je crois, en bref, qu'il nous faut apprendre à faire travailler ensemble des institutions qui exercent des fonctions identiques dans des secteurs différents ou des fonctions différentes. Ce problème se pose partout dans le monde. Mais il a chez nous une particulière gravité parce que nous avons tendance à accorder plus d'importance aux catégories qu'aux cas, plus d'importance à la rationalité qu'à la vie. Il faut que les agriculteurs cherchent leur place

dans la communauté nationale et que la communauté nationale les reconnaisse comme exprimant légitimement des préoccupations qui leur soient propres.

Marie-Odile Nouvelot

Au début de votre exposé, vous avez fait allusion à l'idée de créer un secteur de responsabilité pour les lycéens dans les établissements, en faisant référence à la création des centres d'éducation socioculturels et je sais que cela rejoint les objectifs éducatifs qui étaient les vôtres quand, dans les textes fondateurs, vous avez fait référence à l'éducation de l'homme global. Ce que j'observe, notamment à l'occasion des programmes de construction ou de rénovation des locaux qui ont été construits à cette époque, c'est la très grande résistance qu'il y a sur le terrain au développement de cet outil éducatif formidable. Et on peut constater qu'il y a en France, en particulier quand on le regarde dans une perspective comparative, une formidable résistance à reconnaître l'intérêt, la légitimité éducative des ces activités extra-curriculaires. On a vu aussi se développer depuis 1962 toutes formes d'instances de consultations qui auraient dû permettre le développement de la démocratie dans les établissements et aujourd'hui on voit que très souvent ces instances sont également vides de sens. Alors j'ai envie de vous demander : « est-ce que ce grand projet qui était le vôtre, est-ce que cette idée d'une cité lycéenne, d'une démocratie lycéenne, ce n'est pas purement et simplement de l'utopie ? »

Edgard Pisani

Invité par le général gouverneur de l'École polytechnique à parler de l'agriculture, des problèmes de l'agriculture à ses élèves officiers rassemblés, j'ai eu peine à capter l'attention de mon auditoire. Y étant parvenu et ouvrant un débat, j'ai été interrogé. À une question impertinente posée, j'ai répondu : « l'agriculteur est en même temps un prolétaire et un chef d'entreprise ; il va au charbon et fait ses comptes d'entreprise ; il a

des mains mais il a aussi, peut-être d'abord, une tête. Il faut tenir compte de tout cela pour engager un échange utile avec lui. Et si on en tient compte, s'il sent qu'on le respecte, il devient un interlocuteur toujours utile et, souvent, passionnant. » C'est à partir de cet échange que s'est, grâce à Paul Harvois, engagée la réflexion qui nous a conduits à la création de centres socioculturels comme lieux d'ouverture sur l'extérieur. Toutes les sciences accumulées ne font pas une sagesse, toutes les briques posées sur le terrain ne font pas une maison. Ce qui fait la sagesse, ce qui fait une maison est constitué par ce qui attache les matériaux entre eux et que le maçon appelle la colle. C'est quoi un centre socioculturel ? C'est la colle, c'est ce qui fait tenir les choses ensemble. Ensemble dans l'établissement et, demain, dans la société. Pour qu'une société existe, il faut que, socioculturellement, civiquement, politiquement, elle se ressente comme société et qu'il n'y ait pas, l'un à côté de l'autre mais étrangers l'un à l'autre, un paysan, un médecin, un artisan, un instituteur. Dans le centre socioculturel de l'un de nos établissements, ce sont le mélange des classes, le mélange des origines et des préoccupations comme le partage des responsabilités qui rompent les solitudes et rassemblent les êtres. Ce n'est sans doute pas par hasard que c'est là que le concept en a été inventé et mis en œuvre. Pour trois raisons : nos établissements qui venaient d'être créés ne pouvaient être qu'innovants ; le métier fait de l'agriculteur un spécialiste et un généraliste à la fois ; enfin l'agriculteur travaille le plus souvent seul et, sauf à s'enfermer, il a besoin pour vivre d'avoir une solidarité, une vie sociale. Mais le concept prend aujourd'hui une importance particulière alors que se généralise et s'impose la pluriactivité, alors que se développe partout l'exigence de qualité.

Marie-Odile Nouvelot

Il y a une quinzaine de jours, nous avons, à l'initiative de l'ENESAD, réuni en Irlande une quarantaine de participants dont moitié de lycéens européens de l'enseignement agricole sur le thème : quelle responsabilité le lycéen peut-il prendre, quel pouvoir peut-il prendre dans l'établissement ? Et l'on a abouti à un constat qui pourrait être mot pour mot celui que vous

faisiez en 1962. On a signé une déclaration commune qui est du même ordre que la déclaration que vous avez faite dans les textes fondateurs et je me dis : « bon d'accord, on est là dans l'utopie et après ? » C'est la question que les participants nous ont renvoyée à chaque fois : « et après quand je rentre dans mon établissement, qu'est ce que je fais ? » Parce que cette logique du diplôme que vous dénonciez tout à l'heure, c'est quand même bien celle qui domine.

Edgard Pisani

Entre les idées qui naissent, les idées qui se développent, les besoins qui s'expriment, les mutations qui s'accomplissent irrésistiblement et les systèmes en place, il y a toujours eu un fossé. Il semble qu'il devient de plus en plus difficile de le franchir. Sans doute parce que nous avons pris l'habitude de réformer par corrections successives et non par analyse, mise en question et vision. Le mot utopie peut être pris dans deux sens fort différents : dans un sens il devient idéologie ; dans l'autre, il est hypothèse. L'idéologie c'est la pensée, l'imagination, la vision d'un monde construit autour d'une idée simple. L'histoire nous enseigne que cela ne marche pas, car le monde est complexe. Tout autre est l'hypothèse : Einstein a, un jour, imaginé que la relativité générale était une hypothèse qui permettrait d'expliquer bien des phénomènes jusqu'alors incompris. Il n'a eu de cesse qu'il l'ait vérifiée et il a gagné. Tout chercheur à un moment donné fait une hypothèse sur la solution possible de la question qu'il se pose et il se bat pour la réaliser, et si ça ne marche pas, il l'abandonne. Il nous faut être capables de faire la même chose en matière sociopolitique, il faut avoir une vision et à partir de là se battre, chercher, tâtonner, redéfinir, recommencer et puis si ça ne marche pas, changer. Il ne faut pas être doctrinaire, il faut être expérimental. L'utopie est un instrument expérimental du visionnaire. Je ne connais pas d'autres moyens vrais de faire participer les citoyens à la responsabilité civique.

Dominique Pauthex

Dans le prolongement de la loi d'orientation agricole de juillet 1999, le ministère a lancé une importante

réflexion sur les conséquences sur l'enseignement agricole, en termes de savoirs et de qualifications professionnelles, des tendances lourdes de l'évolution des rapports agriculture/société exprimés dans la loi d'orientation agricole. Éric Marshall, doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole, anime le chantier correspondant, avec mission d'examiner toutes les conséquences sur l'enseignement agricole : les programmes de formation, la formation des enseignants, etc. Il pourrait nous dire quelques mots à ce propos.

Éric Marshall

Un enseignement agricole s'identifie certainement par ses méthodes pédagogiques. Il s'identifie aussi par les savoirs qu'il dispense et les qualifications auxquelles il prépare.

L'enseignement agricole a d'abord développé les formations du secteur de la production qui repose sur des savoirs agronomiques de base. Sa diversification dans les années quatre-vingt autour des formations agroalimentaires, commerciales et des formations à l'aménagement ne lui a pas fait quitter sa culture originelle de la production. Or, la loi d'orientation exprime le fait que désormais l'agriculture est insérée dans deux sous-ensembles de préoccupations exprimées très largement par les consommateurs : des préoccupations environnementales d'une part (consommateurs de biens publics, de paysages, d'eau...), des préoccupations de sécurité sanitaire et de qualité des aliments d'autre part (consommateur d'aliments). Du coup, l'enseignement agricole ne traite plus seulement de questions agricoles mais aussi des questions de société : il doit quitter un modèle unipolaire (produire pour produire ou produire pour vendre) pour se placer au cœur d'un carré où se croisent la production, l'environnement, l'aliment et le territoire.

Où situez-vous l'enseignement agricole autour de ce carré des savoirs ? Est-il moins agricole qu'avant, est-il plutôt un enseignement du vivant ? Traitant des problèmes de société, ne risque-t-il pas de se banaliser ? autrement dit, est ce que l'enseignement agricole a encore vocation à exister en tant qu'enseignement agricole ou, au contraire, sort-il renforcé par ces nouveaux enjeux ?

Edgard Pisani

Repartons de la question relative aux centres socio-culturels. Ils ont eu pour objectif de mettre hors tout un temps consacré à autre chose qu'à l'enseignement *stricto sensu*. Cela a constitué un élément de flexibilité, d'adaptabilité, de mouvement, de mutation. Il n'y a pas d'enseignement qui ne doive comprendre une marge de flexibilité, avec quelques définitions, évidemment, mais avec une grande liberté. Ma seconde remarque est l'expression d'une conviction profonde : nous ne pouvons, vous ne pouvez pas livrer des diplômés prêts à l'emploi, c'est une illusion dangereuse. Quoi que vous fassiez, en effet, tous savoirs acquis, chacun a besoin de s'adapter aux disciplines contraignantes d'un travail collectif, rémunéré, contractuel, de s'adapter à un endroit précis du processus d'élaboration ou de fabrication, dans une entreprise précise, de s'adapter à ce qu'on appelle une culture d'entreprise, dans une région précise. Cette adaptation, elle n'est pas seulement psychosociologique, elle est technique, prend du temps, parfois beaucoup de temps. Alors pourquoi ne pas introduire dans l'enseignement agricole une réflexion sur ces problèmes ?

Dernière question, est-ce que cela mérite un enseignement spécialisé ? La question doit être posée. La première réponse que je lui apporterai n'est pas de circonstance : je crois qu'il sera plus facile de faire évoluer l'enseignement agricole que de faire évoluer le système éducatif national. Commençons, commencez par là, vous le pouvez. Et si vos réflexions conduisaient à une réforme significative, elles pourraient être utiles au système de l'Éducation nationale encore que je doute de l'ouverture d'esprit des leaders syndicaux concernés. Tentez en vous disant que vous avez une marge réelle de responsabilité dans l'élaboration d'une utopie et dans son expérimentation. Ayez l'audace de réussir !

Pourquoi un enseignement agricole spécifique ? Vous l'avez dit vous-même tout à l'heure, me fournissant un argument si j'en avais besoin : les agriculteurs sont consommateurs de bien public comme tous les citoyens, mais ils sont producteurs de biens publics comme seuls, peut-être, les ruraux le sont. En ville vous utilisez les rues et le reste ; à la campagne vous

entretenez le paysage, vous participez à la vie. Mais il faut réapprendre aux agriculteurs qu'ils sont responsables de ce bien public. Ce sera plus facile dans les régions pauvres que dans les régions riches.

Nathalie Joly

Dans le cas où l'enseignement agricole perdure dans un ministère de l'Agriculture, on vous a posé une question sur les savoirs. Moi j'aimerais vous poser une question sur les valeurs, en m'appuyant sur ce qui s'est passé dans les années soixante. On peut dire qu'au début de ces années, l'enseignement agricole a repris à son compte l'idée phare de la parité agriculture-autres couches de la société, qui était aussi une revendication en termes de politique agricole.

Au début des années 2000, quelle pourrait être l'idée phare que l'enseignement agricole aurait comme point de repère, comme boussole, pour les années à venir ? Il y a la question des savoirs, mais il me semble qu'il y a la question des valeurs, même s'il y a débat autour pour savoir si la parité est une valeur ou non.

Edgard Pisani

La vie. La vie, la durée de la vie, la subsistance pour la vie, voilà bien une valeur, la première et la plus spécifique sans doute. Chaque citoyen vit ; par héritage et par fonction, chaque agriculteur entretient la vie. Le domaine de l'agriculture c'est la vie végétale, la vie animale, c'est la vie de ceux auxquels il fournit subsistance. Pour construire, il faut partir de là et s'y tenir. L'agriculteur qui déroge à cette règle est comme un traître. Abordons, abordez la problématique agricole sous cet angle-là. Mais est-ce le seul ? Il y a une autre valeur, sans doute liée à la première, c'est la communauté. Solitaire dans sa ferme et solidaires sur leur terroir commun, tels sont les mots qui me paraissent vous répondre au niveau où vous vous êtes placée.

Quelques réflexions encore. Nous assistons à une mutation subversive et subtile qui tend à dévaluer la valeur « bien commun ». Nous nous en éloignons parce que les structures sociales et politiques se désagrègent et parce que tout est en train de devenir marchand. Le jour viendra-t-il où, avant de plonger pour sauver un enfant qui se noie, un témoin sachant nager

demandera le montant de ses honoraires ? Il n'y a pas de communauté, de société, de famille, de couple, d'amitié sans une perception exigeante du bien commun. Qu'est ce qui va désormais fonder le Politique ? Je ne dis pas la politique qui est luttes et jeux pour le pouvoir, je dis le Politique qui est gardien de la durée. Madame, vous m'avez posé une question qui mériterait que je l'approfondisse car, en dépit de mes certitudes intimes, je ne suis pas très satisfait de la réponse que je vous ai faite. En dehors des techniques, des programmes... quel est, m'avez vous demandé, le message dit ou non dit, vécu que l'enseignement agricole doit délivrer ? N'est ce pas la question que, sous une autre forme, j'ai posée tout à l'heure au sujet de l'Europe et de sa civilisation face aux États-Unis et à leur civilisation ? N'allons pas proclamer que nous avons un modèle à part, vivons différemment, vivons à notre manière, selon nos besoins et nos paysages, selon nos dimensions. À la différence des Américains, je ne suis pas favorable à la morale proclamée. Il y a une manière de vivre en soi et de vivre avec les choses, d'enseigner, d'organiser le système complexe nature-société-personnes-biens consommables qui nous est offert, suggéré par notre environnement et notre histoire et que nous aurions bien tort de jeter aux orties car nous ne connaîtrions que déceptions et défaites. Nous y apprendrions le mépris de nous-mêmes.

Alain Jazé

Je voudrais revenir à la question de la dimension sociale de la formation dans l'enseignement technique agricole. Dans le projet initial, il y avait cette idée de faire de l'enseignement agricole technique le moule où se formeraient les cadres du monde rural. Lorsque je suis arrivé dans cet enseignement, en début 1969, il y avait cette idée très forte qui est restée pour moi vraiment un axe essentiel, on saurait que l'enseignement agricole, qui était en train de se mettre en place, aurait réussi le jour où les cadres du monde rural sortiraient de l'enseignement technique qu'on avait produit. J'ai envie de vous demander, trente ans après, quel est le bilan que vous faites de ce point de vue-là ? Est-ce que l'enseignement agricole technique public a produit

les cadres de la société agricole et, plus largement, de la société rurale ?

Edgard Pisani

J'ai quitté l'agriculture en 1966, je l'ai retrouvée à Bruxelles en 1981, je m'y suis replongé quinze ans plus tard, la plume à la main, dans l'article du *Monde diplomatique*. J'y reviens. Cela ne veut pas dire que lorsque je me mets à ma fenêtre le matin, je ne m'interroge pas sur le temps qu'il va faire et sur l'effet de ce temps sur la production agricole. Il a fallu des circonstances bien particulières pour que j'y revienne. Hier, Seillac ; aujourd'hui, un livre en chantier. Mais je la suis, de loin, en lisant journaux, périodiques et articles qu'on m'envoie. En participant à des débats comme celui-ci. En rencontrant des hommes qui me permettent, à quarante ans de distance de comparer. En 1961, j'ai eu affaire à des leaders remarquables, mais j'ai constaté leur immense solitude dans un monde qui avait peine à s'arracher au passé. Les auditoires que j'abordais alors sentaient plus qu'ils ne comprenaient. Il me semble qu'aujourd'hui une grande majorité du monde agricole comprend, raisonne, s'interroge. Il y a donc progrès. Mais je m'étonne de ce que ce progrès s'accompagne de la baisse de la qualité des leaders. Le rôle du ministre que j'étais alors était de rencontrer des responsables, de les écouter, de leur proposer et d'aller de l'avant ; le monde rural suivait. Le rôle de mes lointains successeurs est beaucoup plus difficile, il est d'aborder et de convaincre par la radio et la télévision des dizaines de milliers d'êtres aussi attentifs que jadis, mais bien plus informés. Il y avait un aspect grégaire dans les attitudes d'alors. Il y a une montée de l'individualisme dans les comportements d'aujourd'hui. C'est le redoutable et merveilleux prix du progrès. Il se constate partout, mais il est plus profond dans le monde agricole car le chemin à parcourir était plus difficile et plus long. Je ne doute pas un instant que vos établissements aient joué un rôle considérable dans cette évolution à marche forcée. Il faut en tirer une conclusion importante : là comme ailleurs, il faut changer de méthode et d'objectifs quand la méthode a réussi et que les objectifs ont été atteints. Vos auditoires ne sont plus ceux qu'ils étaient, il faut que vous

vous interrogiez sur les besoins nouveaux et redessinez votre message pour y répondre. Ce qui me frappe pourtant, c'est ce que me disait récemment Michel Boulet et que vous m'avez, les uns et les autres, confirmé : ouvert, pluridisciplinaire dans ses curiosités au départ, l'enseignement agricole s'est « productivisé » sous la pression de la profession. Et voici que la multifonctionnalité et la pluriactivité l'invitent à s'ouvrir à nouveau. Ne négligez pas le présent, n'oubliez pas vos passés, définissez votre avenir dans un monde qui changera encore. Mais gardez vos valeurs. J'ai été invité l'an dernier par le directeur du lycée Olivier de Serres, à Aubenas. Les organisations agricoles de l'Ardèche ont demandé à me rencontrer. Il y avait là des paysans charcutiers, fromagers, confituriers plutôt pauvres. Réunion que je n'oublierai jamais car la qualité et la pertinence des questions posées et l'accueil qu'ont reçu mes réponses parfois sophistiquées m'ont stupéfait. Ils m'ont ému. Tous ou presque suivaient la formation permanente dispensée dans le lycée où nous étions.

Dominique Pauthex

On dit souvent que l'enseignement agricole a créé des gens plutôt individualistes. Le productivisme que vous avez évoqué aurait produit des agriculteurs compétitifs peut-être, mais individualistes. Nous aurions donc failli à donner cette dimension collective qu'assurait la promotion collective du temps du CNJA. Ceci est un discours, cela mériterait, comme vous le dites, d'être étudié de façon plus scientifique. De l'autre côté, on sait que les leaders paysans qui montent actuellement, je pense à Christiane Lambert qui était présidente du CNJA, sont souvent des produits de l'enseignement agricole.

Edgard Pisani

Lorsqu'il a été élu président de la FNSEA, Gérard Cafarelli m'a réservé sa première visite et m'a très vite posé la question suivante : « Si vous aviez un conseil à me donner, lequel me donneriez-vous ? » Je lui ai dit : « Formez des gens qui discutent à égalité avec les fonctionnaires du ministère de l'Agriculture ». Dans les négociations telles que je les ai connues, le fonc-

tionnaire faisait les questions et les réponses, la problématique même du questionnement qu'il attendait des agriculteurs avait souvent été élaborée par lui et les informations dont leurs organisations disposaient venaient, pour l'essentiel, du ministère. Les temps ont bien changé. Il n'est, pour s'en convaincre, que de lire les publications de l'Assemblée des chambres d'agriculture, du Club Demeter, de la Confédération paysanne et tant d'autres.

Mais pourquoi n'avouerais-je pas en cet instant que je n'ai jamais eu l'occasion de lire un document sérieux me permettant de répondre directement à votre question ? C'est vraiment dommage. Mais ce document existe-t-il ?

Jean-Baptiste Viallon

Je voudrais revenir une fois de plus sur l'enseignement agricole et sa spécificité. Cet outil a rendu de grands services, mais à mon sens, il est appelé à en rendre de plus grands encore. On a souligné les spécificités agricoles, celles du métier, celles des rapports au vivant, des rapports au territoire. Il y a aussi la base économique et sociale de cette agriculture qui, qu'on le veuille ou non, n'a toujours pas muté dans une société de salariés et de grands patrons. Elle est restée profondément une agriculture pour laquelle la théorie de l'entreprise, chère aux économistes, n'a pas grand intérêt. Ce ne sont pas des gens qui font du profit, ce ne sont pas des gens qui touchent des salaires ; certes, il y en a quelques-uns, mais ils sont si petits par rapport au monde des autres qu'on n'arrive même pas à les voir.

Edgard Pisani

Pardonnez-moi de vous interrompre, mais il est clair que le refus des quantums et le soutien linéaire aux seuls produits de base ont grandement favorisé les grandes exploitations agricoles. On a ainsi accru la différence qui existait entre l'agriculture familiale et l'agriculture d'entreprise. Cela était contraire aux stipulations du Traité de Rome. C'est en vain que je me suis battu contre.

Jean-Baptiste Viallon

Je ne veux pas me quereller sur la nature de la mutation. Ce qui est clair, c'est que celle-ci n'a pas abouti à généraliser le salariat et la capitalisation à outrance, capitalisation sous la forme industrielle, dans le secteur agricole. Et si, pour répondre à toutes ces questions, l'environnement, le rapport au vivant, le rapport au territoire, le rapport à une structure de production d'un type social échappant aux modèles ambiants, si pour que cette société-là puisse s'intégrer dans une société qui elle, au contraire, est dominée par le salariat, il est nécessaire qu'elle ait aussi son enseignement professionnel spécifique ? Sa disparition signifierait : « on ne cherche plus à vous intégrer, on cherche à vous rendre exactement comme les autres », ce qui me paraît non pas une utopie, mais une folie.

Edgard Pisani

Merci d'avoir précisé cela. Retenez que, dans mon propos, l'agriculteur est en même temps prolétaire, chef d'entreprise et gestionnaire d'un bien public, le territoire, dans une communauté.

Michel Boulet

Tout à l'heure, lorsque vous parliez des évolutions et des réformes, à propos de l'enseignement supérieur, il m'a semblé que vous faisiez allusion d'une manière assez négative à la cogestion, qui avait pu se mettre en place avec les syndicats à l'Éducation nationale. Or, dans le secteur agricole, vous avez été un des promoteurs de la mise en place de la cogestion avec le CNJA. Alors, d'une part, est-ce qu'il y a cohérence entre vos deux analyses, et qu'est-ce qui ferait que la cogestion « modèle agriculture » ne pourrait pas fonctionner à l'Éducation nationale ? Et d'autre part, est-ce que vous pensez qu'aujourd'hui en matière de réforme, la cogestion avec des organisations professionnelles est une piste intéressante pour aboutir à de véritables réformes ?

Edgard Pisani

Nous n'aurions pas pu obtenir l'adhésion du monde agricole à tout ce que nous avons mis en place à partir de 1962 sans la coopération. Nous n'aurions pas pu développer les services d'appui au développement

agricole (vulgarisation et autre) sans cogestion ou bureaucratisation. Nous avons choisi le premier terme de cette alternative. Je m'explique. Il faut distinguer le débat sur les orientations et la gestion de la mise en œuvre de ces orientations. Il est clair que l'affermage de la vulgarisation aux chambres d'agriculture ou aux organisations de produits leur a donné des moyens de revendication et de syndicalisation, de prises de positions négatives bientôt encombrantes. Est-ce que, pour autant, je mets aujourd'hui en cause la cogestion ? Je crois que cette mise en cause serait vaine. Les pratiques que j'ai favorisées sont entrées dans les mœurs et leur bilan est globalement positif. Mais à partir de l'instant où les agriculteurs assument un complexe de fonctions où se rejoignent production, territoire, environnement et société, la cogestion ne peut plus être ce qu'elle a été. Ainsi, la vraie question est de savoir comment faire pour que cette mutation soit l'occasion d'une réflexion approfondie sur le destin de ce monde agrorural. À un moment donné, les syndicats se sont opposés à la pluriactivité, or elle s'impose

sur la plus grande partie de notre territoire ; elle met en cause le caractère unidimensionnel d'un syndicalisme agricole focalisé sur les produits, voire sur certains d'entre eux. La question n'est donc pas de contester la cogestion dans son principe, elle est de savoir comment le public, le professionnel et le privé coopéreront pour assurer l'épanouissement d'un monde agrorural nouveau.

Permettez-moi quelques mots de conclusion.

J'ai connu deux, trois heures de vrai bonheur, parce que vous m'avez permis d'aller plus loin dans la réflexion et de découvrir moi-même mes propres failles. Vous avez ouvert des perspectives où il me faut m'engager pour aller plus loin, pour comprendre mieux. Vous m'avez rendu, si je l'avais perdu, le goût du débat. Vous m'avez rendu confiance dans l'enseignement agricole.

Vous avez renforcé en moi la passion de l'agriculture dans sa fidélité et ses dimensions nouvelles. Merci.

Bibliographie

élaborée par Anne Courant – ENESAD

Les sources consultées

- ENESAD (Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon).
Catalogue du Centre de documentation : <http://www.enesad.fr/mediadoc/accueil.htm>
- INA-PG (Institut national agronomique Paris-Grignon).
Catalogue des bibliothèques : <http://inapv.inapg.inra.fr/cat-bin/www-cat>
- INRP (Institut national de recherche pédagogique) : <http://www.inrp.fr>
Accès au catalogue de la bibliothèque : <http://biblio.inrp.fr>
- BN-OPALE PLUS : catalogue de l'ensemble des livres et périodiques de la Bibliothèque nationale de France :
<http://catalogue.bnf.fr>
- SU-DOC : catalogue du système universitaire de documentation (bibliothèques de l'enseignement supérieur français, dont les bibliothèques universitaires) : ouvrages, thèses, périodiques : <http://www.sudoc.abes.fr>
- THESA (Conférence des grandes écoles) : thèses en cours : <http://thesa.inist.fr>
- Fichier central des thèses en cours (Paris X) : <http://www.fct.u-paris10.fr/recherche/recherche.asp>
- Catalogue collectif de France (collections des bibliothèques municipales les plus importantes + BN-Opale Plus + Su-Doc) : <http://www.ccf.fr/bnf.fr/accdis/accdis.htm>
- FRANCIS, base de données en sciences humaines et sociales (Inist/Cnrs) : accès gratuit à un extrait de la base : <http://connectsciences.inist.fr> (identification gratuite). Base complète sur abonnement.
- Bibliographie d'histoire de l'éducation française publiée annuellement dans un numéro double de la revue *Histoire de l'Éducation* (INRP), à partir des notices de la banque de données (35 000 références) constituée par l'Institut national de recherche pédagogique depuis 1979.

Des références bibliographiques

I - Agriculture, enseignement, formation et innovation

ACADÉMIE D'AGRICULTURE (France), *L'enseignement agricole, quels apports à la société ?* Colloque organisé sous l'égide du ministère de l'Agriculture et de la Pêche, les 28 et 29 avril 1999 à l'Unesco (Paris), en contribution à la commémoration du cent cinquantième de l'enseignement agricole. Paris : Académie d'agriculture de France, 1999. 188 p. (Comptes rendus de l'Académie d'agriculture de France).

AUTIN Michel, *L'enseignement de l'agriculture dans le département de la Marne (1850-1960) : formes et facteurs d'un échec*. Thèse pour le doctorat de 3^e cycle, Université René Descartes (Paris V), UER de Sciences de l'Éducation, dir. A. Léon, 1987, 281 p.

BARTHEZ Alice, CHAIX Marie-Laure, *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*. Dijon : DATAR, INRA, ENSSAA, 1974. 60 p.

BLANCHON Jean, *150 ans d'enseignement agricole en Auvergne*, Clermont-Ferrand : DRAF, 1999, 101 p.

BONNIEL Jacques, *L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les Maisons familiales rurales*. Thèse pour le doctorat de 3^e cycle de sociologie, Université Lyon II, 1982, 335 p.

BOULAIN Jean, *Histoire de l'agronomie en France*, Paris : Lavoisier, 1992, 392 p.

BOULET Michel (dir.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture : 1760-1945*, Actes du colloque, ENESAD, 19-21 janvier 1999, Dijon : Educagri éditions, 2000, 525 p.

BOULET Michel, « Historique des relations entre l'État et les milieux professionnels dans l'enseignement agricole ». Conférence prononcée au colloque *L'établissement et ses partenaires*, Paris, INRP, 14-15 janvier 1993. In : ZAY Danielle et GONNIN-BOLLO Annette, Ed., *L'établissement et ses partenaires : stratégies pour des projets communs*, Paris : INRP, 1994, 464 p., pp.61-72.

BOULET Michel, « De la vulgarisation au développement : jalons pour une histoire : 1912-1966 ». Communication aux deuxièmes journées du Savoir vert, Arc-et-Senans, 26-29 septembre 1994. In : ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER, *Du diagnostic à la prospective*, Paris : DGER- POFEGTP, 1995, pp.27-45.

BOULET Michel, « La construction de l'articulation école-entreprise dans l'enseignement agricole (1820-1960) », *Formation Emploi* n° 57, janvier-mars 1997, pp. 35-44.

BOULET Michel, MABIT René, *De l'enseignement agricole au Savoir vert*, Paris : L'Harmattan, 1991, 172 p.

CANIOU Janine, *L'enseignement agricole féminin de la fin du XIX^e siècle à nos jours*, thèse de sociologie de l'éducation, Université Paris V, dir. Viviane Isambert-Jamati, 1981, 2 vol., 316 p. + 55 p. d'annexes.

CAREL Maurice, *Le développement rural et l'éducation supérieure agricole*, thèse de doctorat en sciences économiques, Montpellier, 1974.

CARDI François, *La clef des champs - Les fonctions sociales de l'enseignement secondaire agricole en France*, thèse de 3^e cycle de sociologie, Université Paris VIII, février 1978, 286 p.

CHARMASSON Thérèse, DUVIGNEAU Michel, LELORRAIN Anne-Marie et LE NAOU Henri, *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire : évolution historique et atlas contemporain*, Dijon : Educagri Editions, 1999, 251 p.

Chartier Daniel, *À l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*, Paris : Éditions Universitaires : UMFREO, Mésonance, 1986, 240 p.

CHATELAIN René, *Le problème de l'enseignement agricole en France : un siècle d'enseignement public 1848-1948 : les leçons qu'on peut en tirer*, thèse de droit, Faculté de droit, Université de Paris, décembre 1949, 569 p. Publié sous le titre : *L'agriculture française et la formation professionnelle*, Paris : Librairie du Recueil Sirey, 1953, 491 p.

CHOSSON Jean-François, *Peuple et Culture : 1945-1995 : 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, Paris : Peuple et Culture, 1995, 104 p.

CHOSSON Jean-François, *Les générations du développement rural*, Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1990, 291 p.

CHOSSON Jean-François, *L'institutionnalisation de l'utopie : de l'éducation populaire à la mise en place d'un service public d'éducation permanente au ministère de l'Agriculture : 1965-1985*, thèse de doctorat en sciences humaines, Toulouse, 1987.

COMITÉ RÉGIONAL D'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, *L'enseignement agricole a 150 ans, 1848-1998-Contributions historiques de la Franche-Comté*, Besançon : SRFD, t. 1, 1998, 384 p., t. 2, 2001, 403 p.

DARRE Jean-Pierre, CHAUVEAU Jean-Pierre, CORMIER SALEM Marie-Christine, MOLLARD Éric (ed.), *La production de connaissances dans les groupes locaux d'agriculteurs : l'innovation en agriculture : questions de méthode et terrain d'observation*, Paris : Gerda (Groupe d'expérimentation et de recherche, développement et actions localisées), 1999, s.p.

DUVIGNEAU Michel et BOULET Michel, *L'utopie de l'enseignement agricole - 1750-1960*, service Cinéma du ministère de l'Agriculture, production SCMA-DGER, 1985. Film (67 min) + doc. d'accompagnement (43 p.)

GRIGNON Claude, « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 1, janvier 1975, pp. 75-97.

HAMEL Thérèse, MORISSET Michel, TONDREAU Jacques, *De la terre à l'école : histoire de l'enseignement agricole au Québec : 1926-1969*, Montréal : Hurtubise HMH, Cahiers du Québec, psychopédagogie, 2000, 366 p.

« Histoires sur l'enseignement agricole », *Bulletin DGER*, janvier 1985, n° 4.

IEHL Ronald, *Histoire de l'enseignement agricole dans les départements concordataires (Alsace et Moselle)*, Rouffach : DRAF-SRFD Alsace et Lorraine, 1999, 364 p.

INRAP, « Enseignements agricoles et formations des ruraux : recueil des contributions INRAP au colloque des 23, 24 et 25 janvier 1985 (Paris) », *Bulletin INRAP*, avril 1985, n° 62, 279 p.

JOLY Nathalie, *Écriture du travail et savoirs paysans : aperçu historique et lecture de pratiques : les agendas des agriculteurs*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris X Nanterre, 1997, 332 p.

LELORRAIN Anne-Marie, « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole - 1870-1970 », *Histoire de l'éducation*, janvier 1995, n° 65, pp. 51-69.

LILLE Jean, *L'enseignement qu'on appelle agricole et l'évolution des espaces sociaux à travers l'exemple de la Basse-Normandie*, thèse de doctorat en géographie, Caen, 1990 (sous la dir. de Robert Hérim).

METIVIER Gilbert, *Réussir autrement : un mouvement dans l'histoire*, Laval : Siloë, 1999, 447 p.

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, *La formation, une réponse à construire*, actes des premières journées du Savoir vert (29 septembre – 2 octobre 1992) en Aquitaine, Paris : ministère de l'Agriculture et de la Pêche, DGER, Dijon : INRAP, 1993, 261 p.

Ministère de l'Agriculture, *Enseignements agricoles et formation des ruraux*, actes du colloque (Paris, 23-25 janvier 1985), Paris : Agri Nathan international, 1985, 379 p.

MULLER Pierre, *Grandeur et décadence du professeur d'agriculture, les transformations du système d'intervention de l'État en agriculture 1955-1965*, Grenoble : Institut d'études politiques, CERAT, 1979, 181p.

MULLER Pierre, *Le technocrate et le paysan. Essai sur la politique française de modernisation de l'agriculture de 1945 à nos jours*, Paris : Éditions ouvrières, 1984, 176 p.

PARAIRE Louis, *L'évolution d'une formation de techniciens agricoles : évaluation formative du Centre de Bully (Rhône), à partir d'enquêtes auprès d'acteurs de la formation de 1969 à 1983*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, 1987.

PROST Antoine, *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris : Le Seuil, 1997, nouv. ed. augm., 263 p.

PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. 4 : « L'école et la famille dans une société en mutation », Paris : Nouvelle librairie de France, 1981, 729 p.

RAYNAUD Aude, *La naissance et l'évolution de l'enseignement agricole public dans les Pyrénées orientales de 1848 à 1962 : de Germain Cuille à Edgard Pisani*, mémoire en histoire contemporaine, Université de Perpignan, 2000, 121 p.

SALANÇON André, *La médiation technologique défiée : nouvelles technologies d'information et de communication et mutations de l'agriculture, enjeux, logiques d'acteurs en Languedoc-Roussillon (1978-1998)*, thèse de doctorat en sciences de l'information-communication, Université Grenoble 3, 2 vol., 2000, 522 p.

SALMONA Michèle, *Les paysans français, les métiers, la transmission des savoirs*, Paris : L'Harmattan, 1994.

SALMONA Michèle, *Les cultures techniques, le travail des paysans français face aux politiques publiques de vulgarisation et d'incitation économique*, thèse pour le doctorat en sociologie : sociologie rurale, dir. Enriquez (E.), Université Paris 7, 1991.

SANSELME Franck, *La construction sociale d'une identité institutionnelle ou l'ordre symbolique d'un collectif scolaire : le cas d'un enseignement agricole : les Maisons familiales rurales*, thèse de doctorat en sociologie, sous la dir. de J.M. Queroz, Université Rennes 2, 1999, 541 p.

SANSELME Franck, *Les Maisons familiales rurales : l'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2000, 291 p.

SIGAUT François, « Les savoirs relatifs aux animaux domestiques, leur rôle historique et technologique », *Ethnozootéchnie*, n° 20, pp. 16-22.

SOUYRIS Angèle, *Le CERCA (Centre d'études rurales par correspondance d'Angers), spécificité pédagogique (1927-1960)*, thèse pour le doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation, dir. M. Manificat, Université Lyon II, juillet 1984.

II - Histoire des établissements d'enseignement agricole ou agronomique

CHOSSON Jean-François, « La naissance clandestine des centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 3, 1988, pp. 23-33.

DOLIGE René, JOLY Philippe, RENAUD Jean, *Grignon : de l'institution royale à l'INA-PG : deux siècles d'agronomie*, Paris : Editagro, 1995, 333 p.

École pratique d'agriculture de La Brosse (Yonne) : 1882-1982, Dijon : INRAP, 1982, 43 p.

L'école viticole de Beaune : 1884-1984, Dijon : INRAP, 1984, 51 p.

FRANCK Jean et STEPHAN Edouard, *La Bergerie nationale de Rambouillet : histoire du Mérinos et d'une école : 1786-1986*, 150 pp.

De GENSAC Henri, *Histoire de l'École supérieure d'agriculture de Purpan, 1919-1977*, Toulouse : ESA Purpan, 1996, 361 p.

LEGROS Jean-Paul et ARGELES Jean, *L'odyssée des agronomes de Montpellier, 1848-1998 – Fresque d'une grande école de la Méditerranée ouverte sur le monde*, Paris : Editagro, 1997, 397 p.

LOISY Edouard et VIATTE Michel, *Saint-Ilan, 1843-1993 : 150 ans au service des jeunes*, Saint-Brieuc : Les Presses bretonnes, 1993, 432 p.

MOULE Camille, SAINCLIVIER Marcel et THIVEND Pierre, *L'École nationale supérieure agronomique de Rennes, un siècle d'histoire 1896-1996*, Rennes : ENSAR, 1998, 412 p.

III - Histoire rurale

BARRAL Pierre, *Les agrariens français : de Méline à Pisani*, Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1968, 385 p.

BOULAIN Jean, « Essai sur l'histoire agricole de la France », *Sciences 2000*, n° 3, pp. 37-43.

BOULAIN Jean et LEGROS Jean-Paul, *D'Olivier de Serres à René Dumont : portraits d'agronomes*, Paris : Lavoisier, Tec et Doc, 1998, 317 p.

BRUNEL Ghislain et MORICEAU Jean-Marc, ed., « L'histoire rurale en France : actes du colloque de Rennes (6-8 octobre 1994) », *Histoire et Sociétés rurales*, 1^{er} semestre 1995, n° 3.

COULOMB Pierre, DELORME Hélène, HERVIEU Bertrand, JOLLIVET Marcel et LACOMBE Philippe, dir., *Les agriculteurs et la politique*, Paris : Presses de la FNSP, 1990, 594 p.

DUBY Georges et WALLON Armand, *Histoire de la France rurale*, Paris : Le Seuil, 1977, 4 vol.

GERVAIS Michel, SERVOLIN Claude et WEIL Jean, *Une France sans paysans*, Paris : Seuil, Société, 1965, 103 p.

HERVIEU Bertrand et VIARD Jean, *L'archipel paysan : la fin de la république agricole*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, Monde en cours, série Intervention, 2001, 156 p.

HERVIEU Bertrand et VIARD Jean, *Au bonheur des campagnes*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, Monde en cours, série Intervention, 2001. 156 p.

JOLLIVET Marcel et EIZNER Nicole, *L'Europe et ses campagnes*, Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1996, 399 p.

LACHIVER Marcel, *Dictionnaire du monde rural : les mots du passé*, Paris : Fayard, 1997.

LOWE Philip, BODIGUEL Maryvonne et al., *Rural studies in Britain and France*, Londres : Belhaven Press, 1990, 312 p.

MALASSIS Louis, *La longue marche des paysans français*, Paris : Fayard, 2001, 400 p.

MENDRAS Henri, *La fin des paysans : innovations et changement dans l'agriculture française*, Paris : Sedes, 1967, 361 p.

PISANI Edgard et Groupe de Seillac, *Pour une agriculture marchande et ménagère*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, Monde en cours, Territoires et Société, 1994, 191 p.

PISANI Edgard, *L'agriculture française et la politique agricole commune*, Paris : Journal officiel de la République française, Conseil économique et social, 4251, 1994, 39 p.

RÖSENER Werner, *Les paysans dans l'histoire de l'Europe*, Paris : Seuil, 1994, 340 p.

VIVIER Nadine, « L'agriculture française était-elle archaïque ? », *Historiens et géographes*, n° 338, 1992, pp. 121-130.

Des revues spécialisées

Histoire et Sociétés rurales, revue semestrielle publiée par l'Association d'histoire des sociétés rurales. Contact : Maison de la Recherche en Sciences Humaines, Université de Caen, 14032 Caen cedex. Abonnements : Maison des Sciences humaines, Université d'Angers, 2 rue Fleming, 49066 Angers cedex 01.

Ruralia, revue de l'Association des ruralistes français (ARF). Contact : Jean-Luc Mayaud, Centre Pierre Léon/Mrash, 14 avenue Berthelot, 69363 Lyon cedex 01.

Annales d'histoire des enseignements agricoles, revue éditée par l'INRAP (Institut national de recherches et d'applications pédagogiques) de 1986 à 1992.

Des ressources pour poursuivre les recherches

L'Académie d'agriculture de France, 18 rue Bellechasse, 75007 Paris. La bibliothèque comporte 35 000 ouvrages, dont 1 500 du XVIII^e siècle et 20 000 du XIX^e siècle. Consultation sur rendez-vous uniquement (tél. 01 47 05 10 37).

Les bibliothèques des écoles d'agronomie. Et en particulier les fonds anciens des écoles de Rennes, Montpellier, Paris-Grignon, Dijon...

Les Chambres d'Agriculture. Certaines d'entre elles possèdent des documents anciens. La Chambre d'agriculture de l'Aisne a par exemple entrepris, dans le cadre du projet « Mémoire 2000 », de constituer un important fonds documentaire concernant la mémoire rurale et agricole du département...

Les archives départementales. Ces gisements documentaires restent une des sources privilégiées des historiens.

L'Association d'histoire des sociétés rurales publie la revue *Histoire et Sociétés rurales*. Contact : Jean-Marc Moriceau. Maison de la Recherche en Sciences humaines, Université de Caen, 14032 Caen.

L'Association pour l'étude de l'histoire de l'agriculture. Le siège de cette association est situé à l'Académie d'agriculture de France.

L'Association des ruralistes français. Cette association publie la revue *Ruralia*. Contact : 51 rue Dareau, 75014 Paris. Tél. 01 43 27 67 43, Fax. 01 43 27 52 22.

Annexes

Loi n° 60-791 du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art 1. L'enseignement et la formation professionnelle agricoles s'adressent aux adolescents des deux sexes et ont pour objet :

De donner aux élèves, au-delà du cycle d'observation et d'orientation, une formation professionnelle associée à une formation générale, soit d'une façon permanente, soit selon un rythme approprié ;

D'assurer une formation professionnelle de qualification et de spécialisation aux futurs agriculteurs, techniciens et cadres de l'agriculture, ainsi que la formation de moniteurs et conseillers agricoles ;

De préparer pour la profession agricole, les professions connexes et l'administration de l'agriculture, des exploitants hautement qualifiés, des cadres supérieurs, des chercheurs, des économistes, des ingénieurs, des professeurs et des vétérinaires.

Art. 2. L'enseignement agricole et la formation professionnelle agricole relèvent du ministère de l'Agriculture.

Le ministre de l'Agriculture apporte sa collaboration technique au ministre de l'Éducation nationale pour le fonctionnement des établissements d'enseignement public relevant de ce dernier lorsque des orientations ou des options agricoles y sont instituées.

Le ministre de l'Éducation nationale apporte sa collaboration au fonctionnement des établissements publics de formation professionnelle agricoles, notamment en ce qui concerne le personnel d'enseignement général.

Les établissements d'enseignement supérieur agricole dépendant du ministre de l'Éducation nationale, et qui fonctionnent à la date de la publication de la présente loi continuent à dispenser un tel enseignement. Le ministre de l'Agriculture, après consultation du comité de coordination prévu à l'article 6, donne son avis sur les projets de création des établissements d'enseignement supérieur agricole dépendant du ministre de l'Éducation nationale, ainsi que sur leur régime.

Art 3. L'organisation de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles, soit au cours de la scolarité obligatoire, soit au-delà, doit permettre à tous les élèves le passage à un niveau supérieur d'études et de formation professionnelle dès qu'ils sont aptes à en bénéficier.

À chacun des niveaux de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles, le ministre de l'Agriculture, en accord avec le ministre de l'Éducation nationale, ou tout autre ministre intéressé, prend les dispositions susceptibles de permettre à tout élève de s'orienter en cours d'études vers une formation de nature différente. Inversement, les élèves provenant d'une autre formation devront pouvoir accéder à l'enseignement ou à la formation professionnelle agricoles de même niveau.

Les diplômes qui sanctionnent l'enseignement et la formation professionnelle agricoles doivent comporter, suivant des modalités qui seront précisées par décrets pris sur le rapport du ministre de l'Agriculture et du ministre de l'Éducation nationale, des équivalences avec les diplômes de l'enseignement général ou de l'enseignement technique de niveau correspondant.

Art. 4. Un projet de loi de programme fixant les crédits nécessaires à la réalisation d'un programme d'investissement propre à assurer une implantation rationnelle des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles devra être soumis au Parlement avant le 31 décembre 1961. Ce programme constituera la première tranche d'un plan destiné à assurer, dans un délai de dix ans, l'existence dans chaque département, notamment, d'un nombre de lycées ou de collèges agricoles publics et d'établissements d'enseignement ou de formation professionnelle agricoles privés reconnus, nécessaires à la satisfaction des besoins de l'agriculture, compte tenu des demandes des familles rurales et des organisations professionnelles.

Exceptionnellement après avis du Conseil de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles prévu à l'article 5, deux ou plusieurs départements peuvent s'associer pour assurer, avec l'aide de l'État, la création et le fonctionnement de tels établissements.

Pendant la période de dix ans prévue à l'alinéa premier, des décrets établiront, pour chaque ordre d'enseignement, la proportion minima des bourses réservées à la population rurale, ainsi que la proportion minima des crédits affectés au ramassage scolaire. Il sera tenu compte, pour chaque département, de l'importance de la population rurale et des difficultés particulières rencontrées par elle pour l'éducation de ses enfants.

Art. 5. Conformément au principe du droit à l'instruction et à la formation professionnelle reconnu par la Constitution

et en vue d'assurer l'adaptation permanente de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles aux besoins de la nation, il est institué, sous la présidence du ministre de l'Agriculture, un Conseil de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles dont la composition et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret.

Ce conseil se tient en rapport permanent avec le haut comité de l'orientation et de la formation professionnelle placé sous la présidence du ministre de l'Éducation nationale, avec le conseil national de la vulgarisation du progrès agricole, ainsi qu'avec la commission nationale de la promotion sociale en agriculture.

Il étudie notamment les mesures tendant à assurer le plein développement des établissements d'enseignement agricole, compte tenu de leur situation, du niveau de la formation technique ou scientifique qu'ils dispensent et de la vocation propre à chacun d'eux.

À l'échelon départemental ou régional, un décret pris en conseil d'État créera un comité de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles qui reprendra les compétences et attributions des comités existants. Le conseil et les comités visés au présent article assureront la représentation de l'État et des collectivités publiques, celle de l'enseignement et celle des organisations professionnelles, familiales, des jeunes et des salariés.

Ces comités départementaux ou régionaux seront obligatoirement consultés sur l'implantation des établissements publics d'enseignement agricole et sur la reconnaissance des établissements privés, dans le département ou la région considérés.

Art. 6. Un décret pris sur le rapport du ministre de l'Agriculture et du ministre de l'Éducation nationale institue un comité de coordination destiné à établir une liaison organique entre les services des deux ministères. Le comité donne son avis notamment sur les équivalences de diplômes mentionnées à l'article 3 et sur les questions pédagogiques communes.

Art 7. Les établissements d'enseignement ou de formation professionnelle agricoles privés peuvent être reconnus par l'État sur leur demande. Les établissements reconnus bénéficient de l'aide financière de l'État sur les crédits ouverts au budget du ministère de l'Agriculture.

Des décrets en conseil d'État pris sur avis du conseil de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles prévu à l'article 5 ci-dessus détermineront les conditions de

reconnaissance des établissements privés, les modalités d'application de l'aide financière accordée à ces établissements et du contrôle technique et financier de l'État sur les mêmes établissements.

Art 8. Des décrets en conseil d'État détermineront les conditions d'application de la présente loi.

Art. 9. Il sera procédé à la codification sous le nom de « Code de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles » des textes législatifs et réglementaires concernant l'enseignement et la formation professionnelle agricoles par décret en conseil d'État pris sur le rapport du Garde des sceaux, du ministre de la Justice, du ministre de l'Agriculture et du ministre de l'Éducation nationale, après avis de la commission supérieure chargée d'étudier la codification et la simplification des textes législatifs et réglementaires.

Art. 10. Les dispositions de la présente loi seront étendues par décret aux départements algériens, des Oasis et de la Saoura, ainsi qu'aux départements d'outre-mer, après avis, pour adaptation de leurs conseils généraux.

Elles pourront être étendues par décret aux territoires d'outre-mer après délibération de leurs assemblées locales.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Colombey-les-Deux-Églises, le 2 août 1960.

C. de Gaulle

Par le Président de la République :

Pour le Premier ministre et par délégation :

Le ministre délégué auprès du Premier ministre,
Roger Frey

Le ministre d'État
Robert Lecourt

Le ministre des Finances et des Affaires économiques,
Wilfrid Baumgartner

Le ministre de l'Éducation nationale,
Louis Joxe

Le ministre de l'Agriculture,
Henri Rochereau

Décret n° 61-632 du 20 juin 1961 portant application de la loi du 2 août 1960 sur l'enseignement et la formation professionnelle agricoles

RAPPORT

La loi du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles a été motivée par l'impérieuse nécessité d'adapter les structures de l'enseignement agricole à l'évolution et aux aspirations du monde rural. Elle tient compte de l'ordonnance du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire, du décret du même jour portant réforme de l'enseignement public et de la loi du 31 juillet 1959 relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale.

L'enseignement agricole a pour objet la formation des agriculteurs (exploitants, aides familiaux, salariés), celle des techniciens, des ingénieurs et des cadres supérieurs destinés aux administrations publiques, à l'enseignement et à la recherche, aux organismes professionnels agricoles et autres et à la coopération technique internationale. Il forme également des docteurs vétérinaires. Ces différentes formations sont assurées par l'enseignement agricole court, l'enseignement agricole long, l'enseignement féminin agricole et l'enseignement supérieur agricole prévus aux titres I et III du décret. Elles reposent sur certains principes contenus dans la loi et qu'il paraît utile de rappeler.

1. Il est indispensable d'établir une harmonisation de l'enseignement agricole avec les enseignements général et technique, ce qui entraîne comme conséquence l'organisation de formations de niveaux analogues aboutissant à des titres équivalents. Dans cette perspective, à la dénomination traditionnelle d'« écoles d'agriculture » on a préféré celle de collèges et de lycées agricoles, et des équivalences ont été notamment prévues au niveau du brevet d'enseignement général et des baccalauréats. Par ailleurs, des équivalences ou des dispenses seront précisées au niveau de l'enseignement supérieur.

En raison de l'harmonisation et des équivalences, toutes les orientations et réorientations deviennent possibles, d'autant plus que des classes passerelles peuvent faciliter le passage d'un enseignement vers l'autre.

2. L'enseignement agricole est conçu comme un ensemble progressif, et, par sa continuité, permet la promotion des élèves dont la plupart seront issus du monde agricole. Ce principe implique que l'enseignement agricole comporte

éventuellement des classes d'adaptation pour le passage d'une formation à une autre.

Bien qu'à tous les niveaux un recrutement très large soit possible et souhaitable, les élèves de l'enseignement agricole qui en sont dignes doivent avoir la possibilité de parvenir au niveau le plus élevé de cet enseignement.

3. L'enseignement agricole doit, par une association intime des formations générales et professionnelles, permettre à ses élèves d'atteindre un niveau de culture générale comparable à celui des autres catégories socioprofessionnelles. Il ne s'agit pas de juxtaposer des recettes professionnelles à une formation générale mais d'obliger l'élève à mêler dans ses réflexions les connaissances et le métier en vue d'ouvrir son esprit et de le rendre capable d'acquérir sans cesse de nouvelles connaissances et de s'adapter en permanence à des situations changeantes.

4. Les structures de l'enseignement agricole doivent être à la fois souples et évolutives. La souplesse apparaît dans le soin de ne pas enfermer les différentes formations dans une réglementation trop rigide et par l'organisation d'examens publics ouverts sans condition d'âge ni de diplôme, et quelle que soit la préparation choisie, au niveau des différents brevets et à celui de technicien breveté. D'autre part, les structures de cet enseignement ont été conçues suffisamment évolutives pour permettre l'adaptation au développement économique et social de l'agriculture. L'institution du conseil de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles a déjà été une application de ce principe. La création de la commission consultative permanente de l'Institut national agronomique et des autres écoles nationales supérieures agronomiques en est une autre. Plutôt que d'effectuer des réformes périodiques de l'enseignement, on a préféré mettre en place des institutions ayant par elles-mêmes la capacité de permettre les adaptations nécessaires à l'évolution et au progrès.

5° L'enseignement agricole et la formation professionnelle agricole relèvent du ministère de l'Agriculture, mais de toute évidence l'application des principes qui précèdent implique une collaboration constante entre le ministère de l'Agriculture et le ministère de l'Éducation nationale. Pour la première fois

ont été institués des rapports organiques entre l'Université et les écoles nationales supérieures agronomiques dépendant du ministre de l'Agriculture par la création d'un troisième cycle dans les disciplines agronomiques.

Le décret précise en outre l'ensemble des formations ouvertes aux jeunes ruraux et à tous ceux qui se destinent à l'agriculture, car il convenait de présenter dans un seul texte les différentes formations susceptibles d'être choisies par les utilisateurs.

TITRE I^{er}

a) L'enseignement court

Les différentes formes de l'enseignement court sont mentionnées aux chapitres I^{er} et II du titre I^{er}. L'enseignement court est dispensé après la période du cycle d'observation ou après quatorze ans. Ce cycle devra être progressivement étendu à l'ensemble des jeunes Français ayant acquis la formation élémentaire normale. Le pluralisme des formes résulte d'une évolution historique, de la diversité des initiatives publiques et privées et aussi de la nécessité de décentraliser l'enseignement en l'adaptant à la variété du monde rural. Il ne paraît ni possible ni souhaitable d'unifier ces différentes formes ; il suffit qu'elles soient adaptées aux exigences du milieu rural et qu'elles s'insèrent progressivement dans le cadre de la nouvelle obligation scolaire prévue par l'ordonnance du 6 janvier 1959. La diversité des titres découle de la diversité des formes, mais la création d'examens publics permet d'exiger un minimum commun de formation à acquérir par tous les travailleurs agricoles.

b) La formation professionnelle

La formation professionnelle agricole s'adresse obligatoirement aux jeunes agriculteurs âgés de moins de dix-sept ans qui, pour des raisons diverses, ne suivent pas d'autres études. Elle s'adresse en outre à tous ceux qui, sans condition d'âge ou de diplôme désirent, à un moment quelconque de leur vie, améliorer leurs connaissances professionnelles. Il est probable que cette formule souple et décentralisée fonctionnant de préférence en liaison avec les Foyers de progrès agricole est susceptible d'intéresser un très grand nombre de travailleurs agricoles.

c) L'enseignement technique agricole ou enseignement long

Il permet la formation des trois catégories de techniciens (prévues également au décret du 6 janvier 1959) qui correspondent à différents degrés de connaissances professionnelles des agriculteurs et répondent aux besoins du secteur agricole.

Ce secteur a en effet besoin :

D'agents techniques spécialisés dans l'accomplissement de diverses tâches de la production, et dont certains pourront accéder à la maîtrise (horticulture, industrie du lait, viticulture, élevage, etc.) ;

De techniciens ayant reçu une formation agricole générale (chefs de culture, conseillers et conseillères agricoles de base, etc.) ;

De techniciens supérieurs ayant reçu une formation technique complémentaire et spécialisée (conseillers et conseillères agricoles spécialisés, techniciens des industries agricoles et alimentaires, notamment des industries laitières, cadres des organismes de coopération et de mutualité, etc.).

L'harmonisation de l'enseignement agricole avec les enseignements général et technique donne une grande souplesse au recrutement des lycées agricoles. Ceux-ci peuvent en effet recruter après le cycle d'observation, ou parmi les élèves des collèges généraux, techniques et agricoles, ou même des classes terminales avec l'organisation éventuelle de classes d'accueil, et parmi les titulaires des brevets des enseignements courts. Cette souplesse donne aux candidats une possibilité prolongée d'orientation et facilite l'articulation des établissements, c'est-à-dire la continuité de l'enseignement. L'organisation de détail de cet enseignement aura bien entendu à être précisée par arrêté du ministre de l'Agriculture. Il faut signaler en outre que la formation de techniciens supérieurs agricoles et la délivrance du titre de technicien agricole breveté pourront être assurées par les facultés des sciences des universités et par d'autres établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Éducation nationale, après avis du comité de coordination.

D'une façon générale, une telle harmonisation implique, aux différents niveaux, le principe d'équivalence entre les diplômes délivrés par les enseignements général, technique et agricole.

Enfin, il convient de noter que les établissements d'enseignement agricole publics (enseignement court, enseignement long, formation professionnelle) doivent demeurer très ouverts et participer notamment par leur corps enseignant et leurs exploitations, directement ou indirectement, aux actions de vulgarisation et de progrès en agriculture.

TITRE II

L'ENSEIGNEMENT FÉMININ

La femme peut accéder à toutes les formes d'enseignement agricole prévues au titre I^{er} du décret, et donc atteindre un degré de culture, un niveau de formation professionnelle et des titres équivalents à ceux de l'homme. Mais les programmes devront être adaptés en vue de permettre à la femme d'assumer pleinement son triple rôle au sein de la vie rurale : familial, professionnel et social. La transformation

des « écoles d'enseignement ménager agricole » en collèges et lycées d'enseignement agricole féminin (lesquels pourrout dans certains cas fonctionner en liaison avec les établissements d'enseignement masculin) manifeste la volonté d'une profonde rénovation de l'enseignement agricole féminin. De même les établissements d'enseignement supérieur dépendant du ministre de l'Agriculture ou de l'Éducation nationale, prévus au titre III, sont mixtes : les jeunes filles peuvent là également accéder aux diplômes qu'ils délivrent et aux fonctions qu'ils ouvrent.

Il était donc nécessaire de prévoir les établissements destinés à former les professeurs dans les disciplines spécifiquement féminines et qui sont indispensables au développement de l'enseignement agricole féminin et à la préparation des cadres supérieurs féminins dont la profession agricole a besoin. Le décret prévoit la création d'écoles d'enseignement technique agricole féminin qui, dans leurs sections pédagogiques et techniques, préparent, sans condition d'âge, les professeurs féminins des collèges, des cours professionnels et des lycées agricoles. Ces écoles devront aussi répondre à l'ensemble des besoins de l'agriculture en cadres féminins, car la mission de ceux-ci n'est pas moins importante que celle des cadres masculins pour assurer le progrès économique et social du monde rural.

L'École nationale d'enseignement ménager agricole de Coëtlogon-Rennes, qui a jusqu'à présent formé les professeurs de l'enseignement ménager agricole, voit sa mission élargie en même temps qu'elle se classe définitivement au rang d'établissement d'enseignement supérieur agricole.

Elle prend le nom d'École nationale supérieure d'enseignement technique agricole féminin et pourra recevoir en deuxième année, dans des conditions fixées par arrêté, les titulaires du SPCN ou du PCB et dans sa section pédagogique et technique les titulaires d'une licence qui se destinent à l'enseignement dans les lycées agricoles. Elle pourra en outre être chargée de missions de recherche dans les disciplines spécifiquement féminines.

TITRE III L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AGRICOLE

Les établissements d'enseignement supérieur agricole désignés dans le décret dépendent du ministre de l'Agriculture ou du ministre de l'Éducation nationale. La loi du 2 août 1960 consacre cette structure, mais, par souci d'efficacité et d'adaptation de l'enseignement supérieur aux nécessités nationales et régionales, elle prévoit, en son article 2, que le ministre de l'Agriculture, après consultation du comité de coordination, donnera son avis sur les projets de création des établissements d'enseignement supérieur agricole dépendant du ministre de l'Éducation nationale ainsi que sur leur régime. La formation d'ingénieurs, de chercheurs, d'enseignants

nécessaires au progrès des sciences agronomiques et au développement de l'agriculture implique une collaboration entre l'Université et les établissements d'enseignement supérieur agricole. Le décret manifeste cette volonté, notamment par la création d'une commission nationale consultative de l'Institut national agronomique et des autres écoles nationales supérieures agronomiques dépendant du ministre de l'Agriculture ou du ministre de l'Éducation nationale, par l'institution d'un troisième cycle dans les disciplines agronomiques, et aussi par les facilités accordées sous diverses conditions aux titulaires de certaines licences pour accéder directement en deuxième année des écoles nationales supérieures dépendant du ministre de l'Agriculture, dans certaines sections de spécialisation de ces écoles, ainsi qu'à l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées, qui, notamment, prépare les professeurs des lycées agricoles.

L'enseignement supérieur agricole assure, au-delà du baccalauréat ou de titres reconnus équivalents, la formation d'exploitants hautement qualifiés, d'ingénieurs d'agriculture spécialisés, d'ingénieurs horticoles, d'ingénieurs dans les industries agricoles ou alimentaires, d'ingénieurs agronomes à vocation générale et de docteurs vétérinaires. Il doit être également largement ouvert à des candidats issus de la promotion supérieure du travail.

a) La formation d'ingénieurs d'agriculture spécialisés

Elle répond à des besoins exprimés par les pouvoirs publics et la profession agricole.

Les pouvoirs publics ont besoin de professeurs pour les collèges agricoles et les cours professionnels, de responsables pour les équipes de conseillers agricoles dans le cadre de la petite région agricole et, d'une façon plus générale, d'ingénieurs d'exécution pour les divers services techniques.

La profession a besoin, de son côté, d'un nombre de plus en plus grand d'« ingénieurs d'application », destinés plus particulièrement aux groupements de vulgarisation et de progrès (CETA, centres de gestion, groupements divers) dont le développement rapide au cours de ces dernières années est un aspect majeur de l'évolution de notre agriculture. Ces ingénieurs, travaillant en liaison avec les ingénieurs de conception au service de la profession, rendront plus efficace l'action professionnelle.

Pour dispenser cette formation, le décret prévoit la création d'écoles nationales spécialisées, qui recrutent sur concours au niveau du baccalauréat ou sur titres. Des classes de préparation seront organisées dans certains lycées agricoles pour permettre l'accession des élèves venant de ces établissements, notamment des techniciens brevetés ; des classes d'accueil pourront être éventuellement aménagées à l'intention des candidats venant de l'enseignement général et technique.

Dans certaines conditions, les élèves des classes préparatoires aux ENSA, admissibles aux concours d'entrées de ces écoles, pourront être admis en deuxième année.

La formation des ingénieurs spécialisés en agriculture, assurée par l'enseignement public ou privé, doit satisfaire aux conditions exigées par la commission des titres d'ingénieurs. Mais le ministre de l'Agriculture, responsable de l'enseignement agricole, se doit de présenter les demandes de reconnaissance devant cette commission.

b) La formation des ingénieurs horticoles

Comme par le passé, les ingénieurs horticoles continueront à être formés par l'École nationale d'horticulture de Versailles, mais des dispositions sont prises pour permettre à cette école un développement en relation avec celui de l'horticulture et de l'arboriculture dans l'économie nationale.

L'école devient École nationale supérieure d'horticulture de Versailles ; le concours d'entrée peut être commun avec celui des écoles nationales supérieures agronomiques ; en troisième année, les options seront plus systématiquement organisées (arboriculture, pépinière, floriculture, arbres ornementaux, défense des végétaux, etc.). Les élèves titulaires du diplôme d'agronomie générale, acquis dans les ENSA, pourront effectuer leur année de spécialisation dans cette école, avis pris des conseils de perfectionnement des écoles intéressées. D'une façon générale d'ailleurs, l'ENSH peut concourir, dans son domaine propre, à la formation ou à la spécialisation d'ingénieurs, de chercheurs, de professeurs, etc. Un aspect original de son enseignement est l'existence d'une section spéciale du paysage et de l'art des jardins, destinée à former des paysagistes DPLG.

c) La formation des ingénieurs pour les industries agricoles et alimentaires

La formation d'ingénieurs pour les industries agricoles et alimentaires est assurée par l'École nationale supérieure des industries agricoles et alimentaires, qui dépend du ministre de l'Agriculture et qui a une vocation générale pour la formation des cadres de ces industries, et par des écoles spécialisées qui dépendent du ministre de l'Agriculture ou du ministre de l'Éducation nationale.

L'École nationale des industries agricoles et alimentaires recrute déjà sur un concours commun avec l'Institut national agronomique avec des coefficients particuliers. Les élèves titulaires du diplôme d'agronomie générale pourront effectuer leur année de spécialisation dans cette école, avis pris des conseils de perfectionnement des écoles intéressées. D'une façon générale, également, l'ENSIAA peut concourir, dans son domaine propre, à la formation ou à la spécialisation d'ingénieurs, de chercheurs, de professeurs, etc.

d) La formation des ingénieurs agronomes

La formation des ingénieurs à vocation générale a été assurée dans le passé par l'Institut national agronomique (Paris), les écoles nationales d'agriculture (Grignon, Montpellier, Rennes, Alger), qui dépendent du ministre de l'Agriculture, et par les écoles nationales supérieures agronomiques (Toulouse, Nancy), qui dépendent du ministre de l'Éducation nationale. Par la qualité de son recrutement et de son enseignement, par sa vocation propre, par sa situation géographique, l'Institut national agronomique a toujours joué, au sein de cet ensemble, un rôle de premier plan. Au cours du XX^e siècle, et plus particulièrement au cours des deux dernières décennies, les écoles nationales d'agriculture se sont efforcées d'améliorer sans cesse la qualité de leur recrutement et de leur enseignement : c'est ainsi qu'en 1961, même si la réforme n'était pas intervenue, la préparation au concours d'entrée, exigeant la même durée que celle de l'Institut national agronomique, devait aboutir à un concours commun avec toutefois des options différenciées pour certaines matières. Les trois catégories d'établissements précités dispensaient en fait une formation agronomique de même nature, bien que n'étant pas de niveau identique. Il a donc paru souhaitable d'assouplir les structures existantes et d'envisager des mesures propres à assurer un développement d'ensemble de l'enseignement agronomique français. Il est à la fois nécessaire : de faire face aux besoins de la nation en ingénieurs, en chercheurs, en professeurs ; de répondre aux nécessités du développement de la coopération technique internationale ; de tenir compte des perspectives ouvertes par le Marché commun ; de réaliser la décentralisation en facilitant l'expansion des écoles de province ; de coordonner les initiatives ; enfin, d'établir les bases d'une féconde collaboration entre l'Université et les établissements d'enseignement supérieur agricole. Mais ces buts ne seront pleinement atteints que si cet enseignement et les tâches auxquelles il prépare sont suffisamment attractifs pour qu'un nombre accru de candidats de niveau élevé s'y dirigent.

Le décret répond à ces divers besoins par quelques dispositions fondamentales :

1. Pour la première fois est instituée une commission consultative permanente des établissements d'enseignement supérieur agricole à vocation générale. Son but est de proposer l'adaptation constante des structures, l'orientation et l'harmonisation des programmes face aux exigences du progrès en agriculture et aux besoins de la nation. Harmonisation ne signifie pas nivellement des conditions de recrutement et des programmes. La commission devra en conséquence proposer la meilleure utilisation possible du potentiel de recherche et de formation que constitue l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur agricole et préciser les conditions de réalisation du jumelage de certains de ces établissements.

Chaque école, en agronomie plus qu'en toute autre branche des sciences appliquées, peut et doit avoir sa personnalité, dont le conseil de perfectionnement de chaque établissement est le garant. C'est ainsi que le concours, qui peut être commun, comportera des options et que l'Institut national agronomique continuera à donner une place particulière dans son programme d'entrée et d'études aux sciences mathématiques et physiques dans leurs applications à certaines branches de l'agronomie, orientation notamment justifiée par les besoins des grands corps techniques de l'État et de certaines entreprises du secteur privé. Notons encore que les sciences agronomiques ressortissant à la fois aux sciences biologiques, physiques, économiques et humaines, il y a place de toute évidence pour plusieurs familles d'agronomes, dont chacune doit pouvoir jouer pleinement son rôle au sein de l'économie nationale.

2. Le décret organise la progression dans la formation agronomique en définissant trois cycles successifs :

Le cycle d'acquisition scientifique de base, d'une durée, normalement, de deux ans, qui correspond à la préparation au concours d'entrée à l'INA et aux autres ENSA. Il s'effectue actuellement dans les classes préparatoires des lycées d'enseignement général et il pourra aussi s'effectuer à l'avenir dans les collèges scientifiques universitaires et dans les facultés des sciences. L'unification des programmes de préparation, au moins au cours de la première année, devrait faciliter la création de nouvelles classes de préparation, notamment en province, et faciliter ainsi l'accès des candidats de toutes les régions aux écoles d'agronomie. Enfin, conformément au principe de continuité précédemment énoncé, on veillera à ce que soient créées des classes de préparation dans les lycées agricoles, afin de faciliter, plus que par le passé, l'accès aux ENSA des élèves de l'enseignement agricole, pour la plupart fils d'agriculteurs. C'est, en fait, d'ailleurs, le niveau fixé au concours d'entrée qui compte plus encore que le mode de préparation adopté par les candidats, lequel doit demeurer suffisamment souple, toujours dans l'esprit d'attirer à ce concours un nombre accru de candidats d'un niveau élevé.

L'Institut national agronomique est chargé de l'organisation du concours commun et des relations avec les classes préparatoires.

Le cycle de formation agronomique générale, d'une durée de deux ans, est organisé à l'INA et dans les autres ENSA : sa sanction est un diplôme « d'agronomie générale ».

Le cycle de formation agronomique spécialisée ou approfondie, d'une durée variable selon les options choisies, est organisé dans les sections spécialisées de l'INA et des autres ENSA, dans les écoles d'application dépendant du ministre de l'Agriculture et, conformément aux règles de recrutement de ces écoles, dans les établissements agréés, dans les

centres de 3^e cycle correspondant aux disciplines agronomiques. C'est surtout au niveau du 3^e cycle que la commission consultative permanente de l'INA et des autres ENSA pourra proposer des mesures tendant au plein emploi des moyens dont disposent les écoles nationales supérieures.

3. Le décret institue une harmonisation des titres : « la sanction de la formation agronomique générale et spéciale est le diplôme d'ingénieur agronome portant mention obligatoire de l'école d'origine ». Il a semblé souhaitable, en effet, face notamment aux exigences de la compétition internationale et aux conséquences du Marché commun, de se conformer à un usage très général au-delà de nos frontières, en sanctionnant du seul titre d'ingénieur agronome la formation agronomique supérieure définie ci-dessus. Mais comme il est de règle en France pour la délivrance du titre d'ingénieur, il est requis de faire référence à l'école d'origine.

4. Pour la première fois, le décret établit la collaboration entre l'université et les écoles d'agronomie par l'organisation en commun d'un « troisième cycle dans les disciplines agronomiques » en vue de la préparation d'un « doctorat de 3^e cycle ». (Rappelons que tous les pays de la CEE à l'exception de la France, délivrent le titre de « docteur ès sciences agronomiques ».)

Pour répondre aux exigences de la compétition internationale, faciliter la coopération technique, associer les écoles d'agronomie aux travaux effectués au sein de l'université, la création d'un doctorat de 3^e cycle dans les disciplines agronomiques répondait à une urgente nécessité. L'introduction de ces disciplines à ce niveau complète la gamme importante des 3^e cycles institués dans les facultés depuis 1954. La création des 3^e cycles dans une discipline agronomique donnée est proposée par le conseil de perfectionnement de chaque école et soumise à l'avis de la commission consultative permanente, du comité de coordination et du conseil de l'enseignement supérieur. Le professeur responsable d'un centre de 3^e cycle est, dans ce cas, un professeur d'école nationale supérieure agronomique, la direction de la thèse pouvant toutefois être assurée par un chercheur dépendant d'une institution de recherches comme l'Institut national de la recherche agronomique. Les certificats et thèses sont présentés devant la faculté et sanctionnés par un jury comprenant, outre des professeurs de la faculté, le professeur de l'ENSA responsable et, le cas échéant, le directeur de thèse. Les centres en question fonctionnent sous l'autorité des doyens intéressés.

5. Le décret stipule que les ENSA sont à la fois des établissements d'enseignement et de recherche. L'enseignement supérieur étant celui de la « science qui se fait », les ENSA assument, en effet, par vocation cette double fonction. Mais,

comme par le passé, la fonction de recherche des ENSA devra se développer en liaison avec les grands organismes de recherche, notamment l'INRA. Les relations avec cet institut devront même s'intensifier. Le niveau et l'esprit de l'enseignement agronomique conditionnent en effet la valeur et l'efficacité des chercheurs quand les ENSA forment pour la recherche agronomique métropolitaine et d'outre-mer, et les chercheurs des établissements de recherche pourront souvent apporter une importante contribution à la formation des agronomes, plus particulièrement dans le cadre des sections de spécialisation et du 3^e cycle dans les disciplines agronomiques. De même, une extension des moyens des chaires des établissements d'enseignement supérieur agricole dans cet esprit est de nature à accroître l'attrance qu'elles peuvent exercer sur des professeurs, permettant ainsi le maintien de corps professoraux d'une très haute qualité.

e) La formation vétérinaire

Les règles actuellement en vigueur concernant le recrutement, la durée et la sanction des études sont maintenues. Il est probable cependant qu'une réforme des structures actuelles s'avérera rapidement nécessaire. Cette réforme devrait tenir compte d'une double orientation vétérinaire et zootechnique des écoles nationales vétérinaires et être harmonisée dans le cadre des principes prévus dans ce décret.

TITRE IV DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La réforme de l'enseignement agricole entraînera inévitablement une adaptation des statuts des personnels enseignants. Il était prématuré d'établir dès maintenant ces statuts. Le décret veut seulement montrer l'importance fondamentale reconnue à la formation pédagogique des maîtres. On notera toutefois que les modalités en vigueur concernant le recrutement très ouvert et sur concours du corps enseignant des écoles supérieures d'ingénieurs doivent demeurer la règle.

Dans les établissements prévus aux titres II et III du décret, dont les attributions comportent notamment la formation des enseignants masculins ou féminins, des « sections pédagogiques et techniques » préparent à un « certificat d'aptitude pédagogique » requis pour l'enseignement dans les collèges et les lycées agricoles. Ces sections peuvent recevoir les maîtres de l'Éducation nationale désireux de se perfectionner dans les disciplines agricoles ainsi que, dans des conditions à déterminer, les titulaires de certaines licences. Aucune condition d'âge n'a été formulée de façon à permettre toutes les promotions et toutes les reconversions possibles, et ces certificats sont délivrés à la suite d'examens publics.

L'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées, qui a pour mission non seulement de former les cadres supérieurs des services agricoles mais aussi de préparer les professeurs des lycées agricoles, sera réorganisée. Elle comportera en outre un centre de recherches spécialisé dans l'étude des méthodes pédagogiques et de diffusion du progrès en milieu rural. Ce centre aura une action directe sur l'ensemble des sections pédagogiques et techniques destinées à la formation des maîtres et devrait jouer un rôle décisif dans le perfectionnement des méthodes qui conditionnent l'efficacité de la formation et de l'information des agriculteurs, en fonctionnant en liaison avec les organismes de recherche et professionnels.

Le souci de la formation, du contrôle et du perfectionnement pédagogique des maîtres se manifeste encore par l'institution d'« agrégations dans les disciplines agronomiques » ouvertes à la fois aux professeurs ingénieurs et aux professeurs licenciés, ainsi que par la création de fonctions d'inspection principale et générale confiées à des personnes ayant déjà exercé une fonction d'enseignement et plus particulièrement chargées de l'établissement et de l'harmonisation des programmes, du contrôle et du perfectionnement pédagogique des maîtres.

De toute évidence, le succès de la réforme en cours dépendra pour beaucoup du recrutement et de la qualité des maîtres. Un effort particulier et prolongé sera nécessaire en ce domaine.

Le présent décret d'application de la loi du 2 août 1960 vise, en bref, à faire de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles une construction cohérente, permettant toutes les orientations ou réorientations et assurant les équivalences et les perméabilités nécessaires avec les autres formes d'enseignement. Ce n'est donc ni un enseignement à part ni un enseignement au rabais.

Un cadre précis, mais suffisamment souple, rendant possibles les adaptations que l'évolution et le progrès feront apparaître utiles, est établi pour l'enseignement agricole public, assurant à tous les niveaux les créations nécessaires. Les principes d'orientation définis s'appliquent également à l'enseignement agricole privé, dont les établissements pourront être reconnus à tous les degrés dans des conditions qui seront fixées par des décrets en Conseil d'État, en application de l'article 7 de la loi. En fait, une intensification, dans le cadre des principes énoncés, du développement des diverses formes d'établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles permettra seule de combler le retard actuel en ce domaine et de redresser une forme d'injustice dont souffre le monde rural.

Ainsi se trouvent affirmées les bases à partir desquelles la jeunesse rurale recevra désormais un enseignement comparable à celui des autres catégories socioprofessionnelles de la nation.

Le Premier ministre,
Sur le rapport du ministre de l'Agriculture,
Vu l'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire ;
Vu la loi n° 59-960 du 31 juillet 1959 relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale ;
Vu la loi n° 60-791 du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles ;
Vu le décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public ;
Vu les procès-verbaux desquels il résulte que le Conseil de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles et le Conseil supérieur de l'Éducation nationale ont été consultés sur le projet ;
Le Conseil d'État (section des travaux publics) entendu,

Décrète

TITRE 1^{er}

De l'enseignement agricole court
et de l'enseignement agricole long

CHAPITRE 1^{er}

De la formation de base adaptée à la vie rurale

Art. 1^{er}. Une formation de base adaptée aux exigences de la vie rurale et organisée en application du décret du 6 janvier 1959 est dispensée :

1° Dans les classes du cycle terminal des écoles rurales et dans les collèges d'enseignement général ruraux, en application des articles 5 et 28 dudit décret suivant des modalités qui seront définies par le ministre de l'Éducation nationale avec la collaboration du ministre de l'Agriculture ;

2° Temporairement et jusqu'à la date à laquelle l'ordonnance du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire aura son plein effet, dans les centres postsecondaires agricoles et ménagers agricoles. Ces centres devront s'insérer progressivement et avant ladite date dans les classes du cycle terminal et dans les cours professionnels prévus à l'article 5 du présent décret.

Art. 2. La formation de base adaptée aux exigences de la vie rurale est sanctionnée, d'une part, par des certificats ou des diplômes délivrés après examen selon des modalités qui seront définies par le ministre de l'Éducation nationale avec la collaboration du ministre de l'Agriculture, d'autre part, et temporairement, par le certificat d'études postsecondaires agricoles et le certificat d'études postsecondaires ménagères agricoles.

CHAPITRE II

*De la formation professionnelle agricole
associée à une formation générale*

Art. 3. Dans l'enseignement agricole court, la formation professionnelle agricole associée à une formation générale, instituée par la loi du 2 août 1960, doit aboutir à l'acquisition de connaissances générales équivalentes à celles qui sont acquises par les autres catégories professionnelles aux mêmes niveaux. Elle est dispensée dès l'achèvement du cycle d'observation et d'orientation. Lorsque celui-ci n'a pu être suivi ou lorsqu'il s'achève après treize ans, la formation professionnelle est, en tout cas, dispensée après quatorze ans. Elle est assurée :

1° Dans les collèges agricoles annexés ou non à des lycées agricoles ;

2° Dans les établissements agricoles dispensant une préparation professionnelle semblable à celle prévue pour l'enseignement technique aux articles 29 et 31 du décret précité du 6 janvier 1959. Ces établissements assurent un enseignement de façon permanente ou selon un rythme approprié. À partir de la date à laquelle l'ordonnance du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire prendra son plein effet, cet enseignement devra comporter un nombre annuel d'heures qui sera fixé par arrêté conjoint du ministre de l'Agriculture et du ministre de l'Éducation nationale ;

3° Dans les établissements privés assurant des formations analogues aux précédentes.

Art. 4. La formation professionnelle agricole associée à une formation générale est sanctionnée, quels que soient les établissements fréquentés, par le brevet d'apprentissage agricole et par le brevet d'enseignement agricole. Ces titres sont décernés soit à la suite d'examens publics organisés par le ministre de l'Agriculture avec la collaboration du ministre de l'Éducation nationale, soit selon des modalités fixées par arrêté interministériel.

Le brevet d'apprentissage agricole et le brevet d'enseignement agricole entraînent l'équivalence respectivement avec les diplômes analogues délivrés par l'enseignement technique et avec le brevet d'enseignement général, selon des modalités qui seront fixées par décret après avis du comité de coordination prévu à l'article 6 de la loi du 2 août 1960.

CHAPITRE III

De la formation professionnelle agricole

Art. 5. À partir de la date à laquelle l'ordonnance du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire aura son plein effet, une formation professionnelle agricole

s'adressera sans condition de diplôme ni d'âge aux jeunes gens et jeunes filles ayant satisfait à l'obligation scolaire qui se destinent à l'agriculture et qui ne poursuivent pas d'autres études. Les cours par correspondance seront organisés pour les jeunes qui ne disposent pas de centre de formation.

Cette formation est obligatoire jusqu'à dix-sept ans ; elle est donnée de façon permanente ou selon un rythme approprié comportant au minimum trois cents heures par an, dans les écoles ou cours professionnels agricoles publics ou privés, organisés par le ministre de l'Agriculture ou placés sous son contrôle. La troisième année des cours postsecondaires agricoles actuels de seize à dix-sept ans se transforme, dans des conditions fixées par le ministre de l'Agriculture, avec l'accord et la collaboration du ministre de l'Éducation nationale, en cours professionnels relevant techniquement du ministère de l'Agriculture. Un certificat de fin d'études est délivré par les écoles et cours professionnels agricoles.

La sanction commune à tous ces établissements est le brevet professionnelle agricole, décerné à la suite d'un examen public ou selon des modalités fixées par arrêté du ministre de l'Agriculture. Ce brevet professionnel peut porter mention de certaines spécialités enseignées.

CHAPITRE IV

De l'enseignement technique agricole

Art. 6. L'enseignement technique agricole a pour objet de donner la formation d'agents techniques, de techniciens ou de techniciens supérieurs agricoles à des adolescents se destinant, notamment, à la profession agricole, aux cadres de l'agriculture et aux professions connexes.

Cet enseignement peut commencer dès l'achèvement du cycle d'observation et d'orientation ou après quatorze ans lorsque ce cycle n'a pu être suivi ou s'est achevé après treize ans. Il associe la formation générale et la formation technique. Il est donné dans les conditions définies ci-après aux articles 7, 8 et 9, dans des établissements publics ou privés.

Art. 7. La formation des agents techniques agricoles est normalement donnée dans des sections spéciales des lycées agricoles, de certains collèges agricoles ou dans des établissements spécialisés. Dans ces sections ou établissements, la durée de l'enseignement est, en principe, de quatre ans après le cycle d'observation ou de un an après la période de scolarité obligatoire instituée par l'ordonnance du 6 janvier 1959.

Elle est sanctionnée par le titre d'agent technique agricole breveté, avec mention de la spécialité, délivré à la suite d'un examen public, ou selon des modalités fixées par arrêté du ministre de l'Agriculture.

Art. 8. La formation des techniciens agricoles est donnée dans les lycées agricoles ou dans des établissements spécialisés correspondants. La durée de cette formation est, en principe, de cinq ans après le cycle d'observation ou de deux ans après que l'élève a atteint le niveau du brevet d'enseignement général.

Les conditions d'admission dans les établissements publics sont fixées par arrêté du ministre de l'Agriculture.

Cette formation est sanctionnée par le titre de technicien agricole breveté, délivré à la suite d'un examen public organisé par le ministre de l'Agriculture. Ce titre entraîne l'équivalence de la première partie du baccalauréat, selon des modalités qui seront fixées par décret après avis du comité de coordination prévu à l'article 6 de la loi du 2 août 1960.

Art. 9. La formation des techniciens supérieurs agricoles est donnée dans des sections spéciales des lycées agricoles ou dans certaines écoles spécialisées dont chacune a un programme et une durée d'études appropriés à la spécialité qu'elle enseigne.

Les élèves de ces sections ou écoles se recrutent, selon des modalités fixées par arrêté du ministre de l'Agriculture, parmi les techniciens brevetés, les titulaires de la première partie du baccalauréat ou de tout autre titre jugé équivalent par le ministre de l'Éducation nationale.

Cette formation est sanctionnée par le titre de technicien supérieur agricole breveté, avec mention de la spécialité, délivré soit à la suite d'examens publics, comportant des options de spécialité, organisés par le ministre de l'Agriculture, soit par des établissements d'enseignement à ce autorisés par le ministre de l'Agriculture après accord de la commission des titres d'ingénieurs instituée par la loi du 10 juillet 1934.

Ce titre entraîne l'équivalence de la deuxième partie du baccalauréat selon des modalités qui seront fixées par décret pris après avis du comité de coordination prévu à l'article 6 de la loi du 2 août 1960.

En outre, en application de l'article 1er du décret n° 61-441 du 5 mai 1961, tendant à favoriser la formation technique supérieure dans les facultés des sciences, des arrêtés pourront être pris par le ministre de l'Éducation nationale après avis du comité de coordination, en vue d'assurer dans les facultés des sciences et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Éducation nationale la formation de techniciens supérieurs agricoles dans des spécialités déterminées et la délivrance des titres correspondants.

TITRE II

De l'enseignement féminin agricole

Art. 10. Dans l'enseignement féminin agricole, les études sont sanctionnées, avec des programmes éventuellement adaptés, par des diplômes de même niveau et de même dénomination que dans l'enseignement prévu aux titres I^{er} et II du présent décret.

La formation des cadres dans les disciplines spécifiquement féminines est assurée, dans l'enseignement agricole public, par les deux catégories d'écoles définies aux articles ci-après.

Art. 11. Les écoles d'enseignement technique agricole féminin recrutent par un concours au niveau de la première partie du baccalauréat ou sur titres. La scolarité d'une durée de deux ans est sanctionnée par un examen public. Les conditions d'admission dans ces écoles, le programme des études, l'organisation de l'examen public sanctionnant les études, sont fixés par arrêté du ministre de l'Agriculture.

Les jeunes filles titulaires du baccalauréat, ou d'un titre équivalent, peuvent accéder directement en seconde année dans la section pédagogique et technique qui prépare au certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique agricole féminin dans les collèges et écoles ou cours professionnels agricoles. Ce certificat est délivré à la suite d'un examen public.

Art. 12. Les écoles nationales supérieures d'enseignement technique agricole féminin recrutent par un concours au niveau du baccalauréat ou sur titres. La durée des études y est en principe de quatre ans, comportant successivement l'acquisition d'une formation scientifique de base, une formation technique et une formation spécialisée. Les titulaires du SPCN ou du PCB peuvent avoir directement accès en deuxième année.

Les conditions d'admission, le programme des études et l'organisation des spécialisations sont fixés par arrêté du ministre de l'Agriculture.

La sanction des études est un diplôme de l'école, avec mention éventuelle de la spécialité, délivré par le ministre de l'Agriculture.

L'une des spécialisations, dispensée en quatrième année dans une section pédagogique et technique ouverte également, dans des conditions fixées par arrêté, aux titulaires d'une licence, prépare au certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique agricole féminin dans les lycées agricoles. Ce certificat est délivré à la suite d'un examen public. Dans un délai maximum de deux ans à partir de la date de publication du présent décret, l'École nationale d'enseignement ménager agricole de Coëtlogon-Rennes sera transformée en école nationale supérieure d'enseignement technique agricole féminin.

TITRE III

De l'enseignement supérieur agricole

Art. 13. L'enseignement supérieur agricole assure aux titulaires du baccalauréat ou de titres reconnus équivalents la formation d'ingénieurs spécialisés en agriculture, d'ingénieurs horticoles, d'ingénieurs des industries agricoles et alimentaires, d'ingénieurs agronomes et de docteurs vétérinaires. En outre, il contribue au perfectionnement des ingénieurs et participe à la promotion supérieure du travail en agriculture notamment par des concours spéciaux, dans des conditions qui seront fixées par décret.

Art. 14. La formation d'ingénieurs spécialisés en agriculture dure normalement trois années.

Elle est donnée dans des écoles nationales spécialisées qui recrutent sur un concours au niveau du baccalauréat ou sur titres, ou dans des écoles privées. La sanction des études est un diplôme d'ingénieur spécialisé en agriculture soumis à reconnaissance de la commission des titres d'ingénieurs sur présentation du ministre de l'Agriculture. Ce diplôme porte obligatoirement mention de l'école d'origine.

Entre dans cette catégorie, à la date du présent décret, le titre d'ingénieur d'agriculture africaine délivré par la section d'agriculture africaine annexée à l'École nationale d'agriculture d'Alger.

Certaines de ces écoles nationales spécialisées comportent une section pédagogique et technique préparant au certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique agricole dans les collèges et écoles ou cours professionnels agricoles. Ce certificat est délivré à la suite d'un examen public.

Art. 15. La formation d'ingénieurs horticoles est actuellement assurée par l'école nationale d'horticulture de Versailles, qui devient l'École nationale supérieure d'horticulture de Versailles et qui recrute sur un concours dont le programme est arrêté par le ministre de l'Agriculture. Ce concours peut être commun avec celui des écoles nationales supérieures agronomiques. La durée des études est normalement de trois ans. Elle comporte une formation scientifique, technique, économique et humaine d'une durée de deux ans, et en troisième année des enseignements à option se rapportant aux diverses branches de l'horticulture et de l'art du paysage et des jardins. L'école peut recevoir aussi directement en deuxième année les titulaires de certains diplômes d'enseignement supérieur, dans des conditions et selon des modalités fixées par arrêté du ministre de l'Agriculture, avis pris du conseil de perfectionnement de l'école.

La sanction de cette formation est le diplôme d'ingénieur horticole de Versailles.

L'école comporte une section spéciale du paysage et de l'art des jardins destinée à former des paysagistes DPLG. Son

régime est fixé par arrêté du ministre de l'Agriculture.

Art. 16. La formation d'ingénieurs des industries agricoles et alimentaires est actuellement assurée par l'École nationale des industries agricoles et alimentaires de Douai-Massy, qui devient l'École nationale supérieure des industries agricoles et alimentaires et qui recrute sur un concours dont le programme est arrêté par le ministre de l'Agriculture. Ce concours peut être commun avec celui des écoles nationales supérieures agronomiques. La durée des études est normalement de trois ans. Elle comporte une formation scientifique, technique, économique et humaine d'une durée normale de deux ans, et en troisième année des enseignements à option se rapportant aux diverses branches des industries agricoles et alimentaires, donnés soit à l'école même, soit dans des établissements agréés par le ministre de l'Agriculture. L'école peut recevoir aussi directement en deuxième année les titulaires de certains diplômes d'enseignement supérieur, dans des conditions et selon des modalités fixées par arrêté du ministre de l'Agriculture, avis pris du conseil de perfectionnement de l'école.

La sanction de cette formation est le diplôme d'ingénieur des industries agricoles et alimentaires de Douai-Massy.

Art. 17. Des ingénieurs spécialisés dans diverses branches des industries agricoles et alimentaires peuvent être formés dans des établissements dépendant soit du ministère de l'Agriculture, soit du ministère de l'Éducation nationale. Fonctionnent à la date du présent décret, au titre de l'Éducation nationale, l'École de laiterie de l'université de Nancy, l'École de brasserie et de malterie de Nancy et l'École française de meunerie de Paris.

Art. 18. La formation des ingénieurs agronomes à vocation générale est actuellement donnée dans les écoles nationales supérieures agronomiques, qui sont des établissements à la fois d'enseignement et de recherche.

Ces établissements dispensent une culture scientifique portant principalement sur les sciences biologiques, physiques, économiques et humaines dans leurs rapports avec l'agriculture.

À la date du présent décret, les écoles nationales supérieures agronomiques sont les suivantes :

- L'Institut national agronomique de Paris ;
- L'École nationale d'agriculture de Grignon, qui devient l'École nationale supérieure agronomique de Grignon ;
- L'École nationale d'agriculture de Rennes, qui devient l'École nationale supérieure agronomique de Rennes ;
- L'École nationale d'agriculture de Montpellier, qui devient l'École nationale supérieure agronomique de Montpellier ;
- L'École nationale d'agriculture d'Alger, qui devient l'École nationale supérieure agronomique d'Alger.

Ces cinq établissements relèvent du ministère de l'Agriculture ;

- L'École nationale supérieure agronomique de Nancy ;
- L'École nationale supérieure agronomique de Toulouse, ces deux établissements sont des écoles nationales supérieures d'ingénieurs relevant du ministère de l'Éducation nationale.

Art. 19. Le conseil de perfectionnement de l'Institut national agronomique et les conseils de perfectionnement existants ou à créer dans chacune des autres écoles nationales supérieures agronomiques ont pour objet d'étudier, notamment sur proposition du corps enseignant, ou de proposer toute mesure tendant à assurer la meilleure utilisation possible du potentiel de recherche et de formation que constituent ces établissements par l'adaptation constante des structures et des programmes, en rapport avec la vocation de chaque école. Une commission consultative permanente de l'Institut national agronomique et des autres écoles nationales supérieures agronomiques est instituée par arrêté des ministres de l'Agriculture et de l'Éducation nationale. Elle a pour objet d'assurer un développement d'ensemble de l'enseignement supérieur agricole. Elle étudie les propositions qui lui sont soumises par les pouvoirs publics ou les conseils de perfectionnement et suggère toute mesure appropriée à l'orientation et à l'harmonisation des programmes.

Cette commission se tient en rapport avec le conseil de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles et avec le comité de coordination prévu à l'article 6 de la loi du 2 août 1960.

Art. 20. Le recrutement des écoles nationales supérieures agronomiques s'effectue par la voie d'un concours qui peut comporter des épreuves communes et des options particulières en rapport avec la vocation de chacune des écoles. Les conditions de ce concours sont fixées par arrêté ministériel pris dans le cadre d'un programme extrait du type C prévu par l'arrêté du 27 juin 1956 fixant les conditions d'admission aux grandes écoles scientifiques.

La préparation du concours comporte des études qui sont normalement dispensées en deux années dans les classes préparatoires des lycées d'enseignement général et des lycées agricoles, ou dans des établissements privés correspondants, ainsi que, éventuellement, dans les facultés des sciences des universités et autres établissements d'enseignement supérieur.

La répartition géographique de ces classes préparatoires est établie conjointement par les ministres de l'Éducation nationale et de l'Agriculture en vue de les rendre accessibles aux candidats des différentes régions.

L'admission au concours consacre la possession d'une formation scientifique de base qui constitue le premier cycle de la formation agronomique.

Pendant les deux premières années constituant le deuxième cycle de cette formation agronomique, l'Institut national agronomique et les autres écoles nationales supérieures agronomiques dispensent une formation agronomique générale complétée par des stages pratiques. La sanction est un diplôme d'agronomie générale délivré par l'école. Les programmes des écoles nationales supérieures agronomiques sont harmonisés tout en permettant des adaptations en rapport avec la vocation de chaque école.

L'enseignement de l'Institut national agronomique donne une place plus importante aux sciences mathématiques et physiques dans leurs applications à certaines branches de l'agronomie.

Des licenciés ès sciences peuvent être admis en deuxième année dans chacune des écoles, dans la limite des proportions prévues réglementairement pour les écoles nationales supérieures d'ingénieurs, et après avoir accompli un stage agricole. Les modalités d'accomplissement de ce stage et les conditions des admissions sont fixées pour chaque école, après avis du conseil de perfectionnement, par arrêté du ministre sous l'autorité duquel l'école fonctionne.

Une formation spécialisée, dans une branche de l'agronomie, d'une durée d'une année, complète la formation agronomique générale. Elle est donnée soit dans des sections spécialisées des écoles nationales supérieures agronomiques, notamment dans les centres prévus à l'article 22 ci-après, soit dans des établissements agréés, soit dans la première année des écoles d'application qui forment les ingénieurs destinés aux différents corps du ministère de l'Agriculture. La liste des spécialisations et des sections ou écoles dispensant ces spécialisations, ainsi que les diplômes les sanctionnant, sont fixés par arrêtés, sur proposition des conseils de perfectionnement, et après avis de la commission consultative permanente prévue à l'article 19.

La sanction de la formation agronomique générale et spéciale est le diplôme d'ingénieur agronome portant mention obligatoire de l'école d'origine.

La délivrance du diplôme d'ingénieur agronome sera étendue aux candidats admis, à partir du concours de 1961, dans les écoles nationales supérieures agronomiques et ayant satisfait aux conditions de sortie.

Art. 21. À titre transitoire et jusqu'en 1965 inclusivement, les écoles nationales supérieures agronomiques de Nancy et de Toulouse pourront continuer à recruter en outre par la voie d'un concours spécial. Les programmes de celui-ci et du concours prévu à l'article précédent seront progressivement harmonisés avant cette date.

Art. 22. Des centres de troisième cycle dans les disciplines agronomiques peuvent être institués dans les écoles nationales supérieures agronomiques en accord avec les facultés

des universités, et dans le cadre de la réglementation concernant le troisième cycle d'enseignement dans ces facultés. Ces centres reçoivent des élèves admis à s'inscrire en vue des titres sanctionnant le troisième cycle d'enseignement dans les facultés des universités ou titulaires du diplôme d'agronomie générale.

Ils préparent à des certificats et diplômes, notamment à des doctorats de troisième cycle, sous la direction d'un professeur de l'Institut national agronomique ou de l'une des autres écoles nationales supérieures agronomiques. Ces certificats et diplômes sont délivrés par les facultés des universités. La thèse de doctorat de troisième cycle peut être soutenue au plus tôt à l'issue de la deuxième année suivant l'obtention du diplôme d'ingénieur.

Les centres sont créés par décision conjointe du ministre de l'Éducation nationale et du ministre de l'Agriculture sur proposition des conseils de perfectionnement des écoles et après avis de la commission consultative permanente prévue à l'article 19, du comité de coordination et du conseil de l'enseignement supérieur. Ils fonctionnent sous l'autorité des doyens des facultés intéressées.

Art. 23. La formation vétérinaire est donnée dans les écoles nationales vétérinaires d'Alfort, de Lyon et de Toulouse, qui sont des établissements à la fois d'enseignement et de recherche. Les élèves y sont admis après un concours dont le programme est arrêté par le ministre de l'Agriculture. La durée des études est de quatre années. Celles-ci sont sanctionnées par le diplôme des écoles nationales vétérinaires et par le doctorat vétérinaire délivré par la faculté de médecine dans le ressort de laquelle est située l'école.

TITRE IV

Du personnel enseignant et d'inspection

Art. 24. Dans les établissements publics d'enseignement agricole prévus au titre I^{er} du présent décret, l'enseignement est donné par des maîtres ou des professeurs diplômés de l'Éducation nationale et par des professeurs formés dans les conditions prévues aux articles 25 et 26 ci-après. Ils peuvent être titulaires, détachés, contractuels; ils peuvent être rémunérés à la vacation.

Les maîtres appelés à dispenser un enseignement agricole dans les établissements à orientation agricole relevant du ministère de l'Éducation nationale peuvent être admis dans les sections pédagogiques et techniques prévues aux articles 11, 12 et 14 du présent décret.

Les maîtres de l'enseignement privé reconnu, de niveau correspondant, devront justifier d'une formation définie par les décrets pris en application de l'article 7 de la loi.

Art. 25. Dans les collèges agricoles et les écoles ou cours professionnels agricoles, l'enseignement agricole est donné par des professeurs titulaires des certificats d'aptitude pédagogique prévus aux articles 11 et 14. Les instituteurs et institutrices titulaires peuvent être admis dans les sections techniques et pédagogiques préparant ce certificat. Les instituteurs et institutrices certifiés au titre de l'arrêté pris en application de la loi modifiée du 5 juillet 1941 sont également habilités à enseigner dans ces établissements.

Art. 26. Dans les lycées agricoles, l'enseignement agricole est donné par les professeurs féminins titulaires du certificat d'aptitude pédagogique prévu à l'article 12, par les professeurs licenciés et par les professeurs ingénieurs titulaires du certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique agricole dans les lycées agricoles.

Ce certificat est délivré à la suite d'un examen public. Il est préparé à l'École nationale supérieure des sciences agronomiques appliquées, qui fonctionne en tant qu'école normale supérieure de l'enseignement agricole et comporte dans ce but une section pédagogique et technique ouverte à la fois à des ingénieurs et à des licenciés dans des conditions fixées par arrêté. Cette école comporte en outre un centre d'études et de diffusion des méthodes pédagogiques adaptées à la vie rurale. Le certificat peut être également préparé dans les facultés des sciences des universités et dans les écoles nationales supérieures agronomiques.

Les licenciés et les ingénieurs peuvent concourir en vue du titre de professeur agrégé de l'enseignement agricole dans les disciplines agronomiques. Les modalités de ce concours seront fixées par décret.

Art. 27. Dans les établissements publics d'enseignement agricole visés au titre I^{er} du présent décret, le corps enseignant comporte, en plus des professeurs prévus aux articles 25 et 26, des adjoints dont les catégories sont définies par arrêté en fonction des différents types d'établissements. En outre, certains cours ou travaux pratiques peuvent être confiés, par vacation, à des personnes qualifiées par leur compétence.

Art. 28. Le personnel de l'enseignement spécifiquement féminin et de l'enseignement supérieur agricole est recruté conformément à la législation en vigueur, ou selon des

modalités qui seront fixées par décret. Les membres du personnel enseignant des écoles nationales supérieures agronomiques dépendant du ministère de l'Agriculture et des écoles nationales vétérinaires demeurent assimilés en matière de traitement et d'indemnité à ceux de l'enseignement supérieur de l'Éducation nationale.

Chaque école nationale supérieure agronomique dispose d'un corps enseignant qui lui est propre.

Art. 29. Des fonctions d'inspection sont confiées à des personnes ayant déjà exercé une fonction d'enseignement; ces personnes seront plus particulièrement chargées de l'établissement des programmes et du contrôle pédagogique des maîtres dans les collèges, écoles, cours professionnels et lycées agricoles.

En outre, un contrôle administratif et financier est assuré auprès des divers établissements d'enseignement ou de formation professionnelle agricole publics.

Ces contrôles techniques et financiers sont également assurés auprès des établissements privés reconnus par le ministère de l'Agriculture, dans des conditions qui seront définies par les décrets pris en application de l'article 7 de la loi du 2 août 1960.

À la demande du ministre de l'Agriculture, les corps d'inspecteurs de l'Éducation nationale participent à l'inspection des établissements d'enseignement agricole publics pour les matières d'enseignement général.

Art. 30. Le ministre de l'Agriculture et le ministre de l'Éducation nationale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel de la République française*.

Fait à Paris, le 20 juin 1961.

Michel Debré
Par le Premier ministre :

Le ministre de l'Agriculture,
Henri Rochereau,

Le ministre de l'Éducation nationale,
Lucien Paye

Loi de programme n°62-901 du 4 août 1962 relative à la création et au développement des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté.
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1er. Est approuvé un programme quadriennal (1962-1963-1964-1965), d'un montant global de 800 000 000 de NF, tendant à créer et à développer les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles publics et privés reconnus.

Le programme comprend les opérations d'investissements suivantes :

Opérations	Montants (en NF)
Enseignement supérieur	89 000 000
Lycées agricoles de garçons	161 000 000
Collèges agricoles de garçons	324 000 000
Collèges agricoles de filles	96 000 000
Sections féminines de lycées	6 000 000
Centres de formation professionnelle	15 000 000
Aide à l'enseignement privé	109 000 000
TOTAL	800 000 000

Dans le cadre de la dotation globale ci-dessus, la somme de 109 000 000 de NF inscrite au titre de l'aide à l'enseignement privé sera révisée pour tenir compte des possibilités d'extension et de création d'établissements d'enseignement agricole.

Le Gouvernement déposera devant le Parlement, dans le cadre de la loi de finances, un rapport annuel sur l'exécution de l'ensemble du programme d'investissements. Ce rapport précisera notamment dans quelle mesure il a été ou il sera satisfait à la prescription ci-dessus, comme aussi dans quelle mesure il a été procédé à des réajustements en fonction des besoins des divers ordres d'enseignement.

Art. 2. Les chiffres ci-dessus constituent des minima pour chacune des opérations d'investissements énumérées, à réaliser en autorisations de programme au cours des quatre années 1962 à 1965.

Dans l'hypothèse d'un dégagement de ressources budgétaires d'un montant total supérieur à ces prévisions quadriennales, la répartition des sommes affectées, au-delà de ces minima, aux opérations d'investissement prévues, sera faite en fonction des besoins révélés pour chacune d'entre elles au cours de l'exécution du programme et non proportionnellement aux chiffres retenus dans la présente loi.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Colombey-les-Deux-Églises, le 4 août 1962.

C. DE GAULLE

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
Georges Pompidou

Le ministre des Finances et des Affaires économiques,
Valéry Giscard d'Estaing

Le ministre de l'Éducation nationale,
Pierre Sudreau

Le ministre de l'Agriculture,
Edgard Pisani

Les ministres de l'Agriculture de 1945 à 1985

1944	Du 4 septembre 1944 au 6 novembre 1945	François-Pierre Tanguy-Prigent , ministre de l'Agriculture	Gouvernement provisoire De Gaulle, puis premier ministère De Gaulle.
1945	Du 21 novembre 1945 au 26 janvier 1946	ministre de l'Agriculture et du Ravitaillement	Premier cabinet de De Gaulle.
1946 1947	Du 26 janvier 1946 au 22 octobre 1947	ministre de l'Agriculture	Cabinet Gouin, puis Bidault, puis Blum, puis Ramadier.
1947	Du 22 octobre 1947 au 24 novembre 1947	Marcel Roclore , ministre de l'Agriculture	Cabinet remanié Ramadier.
1948 1949	Du 24 novembre 1947 au 2 décembre 1949	Pierre Pflimlin , ministre de l'Agriculture	1 ^{er} Cabinet Schuman. Cabinet Marie. 2 ^e Cabinet Schuman. 2 ^e Cabinet Bidault.
1950	Du 2 décembre 1949 au 2 juillet 1950	Gabriel Valay , ministre de l'Agriculture	2 ^e Cabinet Bidault.
1951	du 2 juillet 1950 au 11 août 1951	Pierre Pflimlin , ministre de l'Agriculture Paul Antier, secrétaire d'État du 2 au 12 juillet 1950, puis du 2 octobre 1950 au 11 août 1951	2 ^e Cabinet Queuille. 1 ^{er} Cabinet Pleven. 3 ^e Cabinet Queuille.
	du 11 août 1951 au 21 novembre 1951	Paul Antier , ministre de l'Agriculture Camille Laurens, secrétaire d'État du 11-08-1951 au 21-11-1951	2 ^e Cabinet Pleven.
1952 1953	du 21 novembre 1951 au 28 juin 1953	Camille Laurens , ministre de l'Agriculture Jean Sourbet, secrétaire d'État du 20 janvier au 8 mars 1952	2 ^e Cabinet Pleven. 1 ^{er} Cabinet Faure, cabinet Pinay, Cabinet Meyer.
1954 1955	du 28 juin 1953 au 23 février 1955	Roger Houdet , ministre de l'Agriculture Philippe Olmi, secrétaire d'État du 2 juillet 1953 au 17 juin 1954 Jean Raffarin, secrétaire d'État du 19 juin 1954 au 23 février 1955	Cabinet Laniel. Cabinet Mendes-France.
1956 1957	du 23 février 1955 au 6 novembre 1957	Jean Sourbet , ministre de l'Agriculture André Dulin, secrétaire d'État du 1 ^{er} février 1956 au 16 juin 1957 Pierre de Félice, secrétaire d'État du 17 juin 1957 au 6 novembre 1957	2 ^e Cabinet Faure. Cabinet Mollet.
1958	du 6 novembre 1957 au 28 mai 1958	Roland Boscary-Monservin , ministre de l'Agriculture Henri Dorey, secrétaire d'État du 6 novembre 1957 au 8 mai 1958	Cabinet Gaillard. Cabinet Pflimlin.
1959	du 9 juin 1958 au 27 mai 1959	Roger Houdet , ministre de l'Agriculture	Cabinet De Gaulle. Ministère Debré.

1960 1961	du 28 mai 1959 au 24 août 1961	Henri Rochereau , ministre de l'Agriculture	Ministre Debré.
1962 1963 1964 1965	du 24 août 1961 au 8 janvier 1966	Edgard Pisani , ministre de l'Agriculture	Ministère Debré, remaniement. 1 ^{er} ministère Pompidou. 2 ^e ministère Pompidou.
1966 1967 1968	du 8 janvier 1966 au 10 juillet 1968	Edgar Faure , ministre de l'Agriculture	3 ^e ministère Pompidou. 4 ^e ministère Pompidou.
1969	du 12 juillet 1968 au 20 juin 1969	Robert Boulin , ministre de l'Agriculture	Ministère Couve de Murville.
1970	du 22 juin 1969 au 7 janvier 1971	Jacques Duhamel , ministre de l'Agriculture Bernard Pons, secrétaire d'État	Ministère Chaban-Delmas.
1971 1972	du 7 janvier 1971 au 5 juillet 1972	Michel Cointat , ministre de l'Agriculture Bernard Pons, secrétaire d'État	Ministère Chaban-Delmas.
1973	du 5 juillet 1972 au 27 février 1974	Jacques Chirac , ministre de l'Agriculture et du Développement rural Bernard Pons, secrétaire d'État du 5 juillet 1972 au 2 avril 1973	1 ^{er} Cabinet Messmer. 2 ^e Cabinet Messmer.
1974	du 1 ^{er} mars 1974 au 27 mai 1974	Raymond Marcellin , ministre de l'Agriculture et du Dévelop. rural Jean-François Deniau, secrétaire d'État	3 ^e ministère Messmer.
1975 1976 1977	du 28 mai 1974 au 29 mars 1977	Christian Bonnet , ministre de l'Agriculture Jean-François Deniau, secrétaire d'État du 28-01-1975 au 12-01-1976 Pierre Méhaignerie, secrétaire d'État du 12-01-1976 au 29-03-1977	1 ^{er} ministère Chirac 1 ^{er} ministère Barre.
1978 1979 1980 1981	du 30 mars 1977 au 13 mai 1981	Pierre Méhaignerie , ministre de l'Agriculture Jacques Blanc, secrétaire d'État du 29 mars 1977 au 3 avril 1978 Jacques Fouchier, Secrétaire d'État du 3 avril 1978 au 13 mai 1981	2 ^e ministère Barre. 3 ^e ministère Barre.
1982 1983	du 22 mai 1981 au 23 mars 1983	Édith Cresson , ministre de l'Agriculture André Cellard, secrétaire d'État	1 ^{er} ministère Mauroy. 2 ^e ministère Mauroy.
1984 1985	du 23 mars 1983 au 4 avril 1985	Michel Rocard , ministre de l'Agriculture René Souchon, secrétaire d'État	3 ^e ministère Mauroy, ministère Fabius.

Source : ministère de l'Agriculture

