

École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention Enseignant du Second Degré - Biologie-Ecologie

Mémoire de recherche

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET LA MOTIVATION DES JEUNES QUI L'INTÈGRENT

Mémoire ingénieur

Étude de faisabilité de la mise en place d'une nouvelle formation : un BPREA
Agriculture Urbaine

Julie TOUGE

Sous la co-direction de Cécile GARDIES et Laurent FAURE (ENSFEA)

Tutrice Purpan : Chloé LE BRUN

Mémoire Master MEEF
Mémoire d'Ingénieur
102ème promotion

Août 2023

Avant-Propos

Au terme de mon parcours à l'École d'Ingénieurs de Purpan, j'ai décidé de me mettre au défi en cette année scolaire 2022-2023 en m'engageant dans une aventure enrichissante : l'obtention d'un double diplôme à l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA), afin d'obtenir mon M2 MEEF en Biologie-Écologie. Cette démarche s'ancre dans mon désir de conjuguer ma passion pour la biologie et le monde du vivant, avec ma vocation pédagogique.

Pour réaliser ce projet, j'ai eu l'opportunité d'effectuer deux stages d'une grande valeur, qui ont forgé mon parcours professionnel de manière significative. Le premier stage, d'une durée de dix semaines, s'est déroulé au Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA) de Toulouse-Auzeville. Au sein de cet établissement, j'ai eu le privilège d'accompagner mon tuteur, enseignant en Biologie-Écologie, dans son enseignement et d'interagir avec ses élèves de Premières Générales. Ces moments précieux m'ont offert l'occasion de partager mes connaissances en Biologie-Écologie avec passion et engagement. Le second stage, d'une durée de quatorze semaines, s'est déroulé au Centre de Formation Agricole de Toulouse-Auzeville. Pendant cette période, j'ai occupé le rôle d'ingénieur de formation stagiaire, avec pour mission d'étudier la faisabilité de la mise en place d'une nouvelle formation agricole : un BPREA Agricultures Urbaines. Cette expérience m'a permis d'explorer un nouveau champ d'action, celui de la formation professionnelle, et d'envisager l'impact positif que cette initiative pourrait avoir sur le monde agricole.

Ce mémoire est le résultat de ces expériences passionnantes et du cheminement intellectuel qu'elles ont suscité. J'y expose mes réflexions sur les enjeux du monde agricole, ainsi que les défis et le fonctionnement de l'enseignement agricole.

Afin de vous présenter mes différentes recherches et investigations, vous trouverez dans ce mémoire de fin d'études deux grandes parties traitant de mes deux expériences en stage. La section intitulée "Propositions" se focalisera exclusivement sur le sujet abordé durant mon stage de fin d'études en tant que future ingénieure agronome. Les autres sections engloberont le travail de recherche que j'ai mené tout au long de mon année de formation à l'ENSFEA.

Mes remerciements vont à mes tuteurs de stage et aux enseignants de l'ENSFEA, dont le rôle a été déterminant dans mon épanouissement en tant qu'actrice engagée dans l'éducation agricole en devenir.

Mon souhait est que ce mémoire puisse contribuer au débat sur l'éducation dispensée par l'enseignement agricole, malgré les défis actuels auxquels le monde agricole est confronté. Enfin, je suis convaincue que ces expériences ont renforcé ma conviction sur l'importance de l'enseignement et m'ont incitée à envisager un futur professionnel porteur de sens et de partage des connaissances.

Bonne lecture,

Merci,

TOUGE Julie

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire et qui ont joué un rôle essentiel dans mon parcours académique et professionnel.

Tout d'abord, je souhaite adresser mes sincères remerciements à mes grands-parents, qui ont su éveiller en moi l'amour et la passion pour le monde vivant, et la nature. Leur amour et leurs enseignements ont été une source d'inspiration tout au long de ma formation.

À mes parents et à mon petit frère, je suis infiniment reconnaissante pour leur soutien infaillible dans tous mes projets et études. Leur présence et leur encouragement m'ont permis de surmonter les défis avec confiance.

Un merci tout particulier à mes enseignants à l'INP Purpan, dont l'accompagnement bienveillant et les enseignements de qualité ont contribué à mon épanouissement académique. À tous mes camarades de la 102^{ème} promotion, certain(e)s devenu(e)s de véritables ami(e)s, je tiens à exprimer ma gratitude pour les moments partagés et les échanges enrichissants tout au long de nos études, et ceux qui restent à venir.

Mes remerciements vont également à toutes les personnes incroyables que j'ai eu la chance de rencontrer au cours de mon parcours académique, pour les échanges constructifs et les apprentissages précieux qu'elles ont apporté à ma formation.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers mes tuteurs de ce mémoire, Cécile GARDIES, Laurent FAURE et Chloé LE BRUN, pour leur immense soutien, leurs précieux conseils et le temps qu'ils m'ont accordé (y compris dans les moments de doutes), ainsi que pour l'écriture et la relecture de ce mémoire.

Un grand merci à l'équipe pédagogique de l'ENSFEA, ainsi qu'à tous les futurs enseignants de l'enseignement agricole que j'ai eu la chance de rencontrer en cette année 2022-2023. Leurs échanges et leurs expertises ont été d'une grande valeur pour mon projet professionnel.

Je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont cru en moi et qui m'ont apporté soutien et réconfort quand cela a été nécessaire. Leurs encouragements ont été une source d'énergie et de détermination.

Mes maîtres de stage méritent également un remerciement tout particulier, car c'est grâce à eux (et elle) que j'ai pu découvrir et apprécier leur profession avec passion. Merci à Francis FRECHOU, merci Laure MARTY, et merci Laurent SIMONET.

Enfin, un merci tout spécial à mon compagnon, dont le soutien quotidien et la présence ont été un pilier solide tout au long de cette aventure académique.

Ce mémoire est le résultat d'un travail collectif et de l'aide précieuse de chacun(e) d'entre vous. Votre contribution a rendu cette expérience riche en apprentissages et en souvenirs mémorables. Je vous adresse à tous ma sincère reconnaissance.

Sommaire

AVANT-PROPOS.....	1
REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE.....	3
TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	6
INTRODUCTION.....	8
I. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	1
1.1. LES DÉFIS ACTUELS DU MONDE AGRICOLE.....	1
1.2. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN FRANCE.....	2
II. APPROCHE THÉORIQUE	12
2.1. MOTIVATION.....	12
2.2. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	17
2.3. L'ENGAGEMENT DANS LA TÂCHE	24
2.4. LE SENS DES APPRENTISSAGES	25
2.5. LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS.....	27
2.6. DISPOSITIFS.....	33
III. MÉTHODOLOGIE	35
3.1. L'ACCÈS AU TERRAIN.....	35
3.2. L'ÉCHANTILLON FINAL RETENU	36
3.3. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES : MÉTHODE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE SELON LES PUBLICS CIBLÉS.....	37
3.4. L'ÉLABORATION DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES PERMETTANT LE RECUEIL DE DONNÉES	43
3.5. LA MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS	48
IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS PAR THÉMATIQUES	50
4.1. LE PROFIL DES RÉPONDANTS	50
4.2. ORIENTATION SCOLAIRE ET MOTIVATION DES APPRENANTS	54
4.3. LES DÉFIS QUE RENCONTRE LE MONDE AGRICOLE	55
4.4. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : ENTRE SAVOIRS SCOLAIRES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS	65
4.5. LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS.....	67

4.6. UN DISPOSITIF SPÉCIFIQUE À L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : L'EXPLOITATION AGRICOLE	72
4.7. UN SECOND DISPOSITIF SPÉCIFIQUE À L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : L'INTERNAT	74
4.8. UN TROISIÈME DISPOSITIF SPÉCIFIQUE À L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : LES COURS EN PLURIDISCIPLINARITÉ.....	76

V. DISCUSSIONS 78

5.1. LES LIMITES D'ÉTUDE	78
5.2. LE PROFIL DES RÉPONDANTS	78
5.3. LES JEUNES FACE AUX DÉFIS AGRICOLES ACTUELS	79
5.4. LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS FACE À CES DÉFIS.....	79
5.5. LA QUESTION DES SAVOIRS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	80
5.6. FOCUS SUR LA VOIE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	81
5.7. FOCUS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRONOMIE DANS LA VOIE GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	81
5.8. LES LIENS AVEC NOS QUESTIONS DE RECHERCHE	82

VI. PROPOSITIONS..... 86

ETUDE DE LA FAISABILITÉ D'UNE NOUVELLE FORMATION AGRICOLE : « BPREA AGRICULTURES URBAINES » AU SEIN DU CFA/CFPPA TOULOUSE AUZEVILLE	86
6.1. QU'EST-CE QU'UN BPREA ?.....	86
6.2. QU'EST-CE QUE L'AGRICULTURE URBAINE ?	88
6.3. LE DEVENIR DE L'AGRICULTURE EN FRANCE : LES ATTENTES MINISTERIELLES	91
6.4. TOULOUSE, UNE VILLE IDÉALE POUR L'EXPANSION DE L'AU ?	97
6.5. LE CFA/CFPPA DE TOULOUSE-AUZEVILLE.....	101
6.6. L'ÉTUDE DE FAISABILITÉ	106
6.7. LIMITES ET PISTES D'AMÉLIORATIONS.....	113
6.8. PERSPECTIVES POUR LE FUTUR.....	114

CONCLUSION..... 116

BIBLIOGRAPHIE 119

TABLE DES MATIÈRES..... 132

TABLE DES FIGURES 139

TABLE DES TABLEAUX..... 140

ANNEXES 141

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES APPRENANTS.....	141
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS.....	148

ANNEXE 3 : RÉPONSES DES APPRENANTS CONCERNANT LE FAIT D'ABORDER LES DÉFIS AGRICOLES EN CLASSE, EN FONCTION DE LEUR CLASSE.....	150
ANNEXE 4 : RÉPONSES DES APPRENANTS CONCERNANT LEUR PERCEPTION DE L'UTILITÉ DES CONNAISSANCES SCOLAIRES POUR LEUR FUTURE CARRIÈRE PROFESSIONNELLE SELON LEUR CLASSE.....	152
ANNEXE 5 : GRAPHIQUE REPRÉSENTANT LE SENTIMENT DES RÉPONDANTS SELON S'ILS SE SENTENT CONCERNÉS OU NON PAR LES DÉFIS AGRICOLES	154
ANNEXE 6 : GRAPHIQUE REPRESENTANT CE QUE PENSENT LES APPRENANTS AU SUJET DE LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS	155
ANNEXE 7 : TABLEAU DÉTAILLÉ DES UC DU BPREA	156
ANNEXE 8 : PLAQUETTE DE FORMATION RETENUE PAR LA DIRECTION	157
ANNEXE 9 : ELABORATION PROGRAMME UC3	158
ANNEXE 10 : ELABORATION PROGRAMME UCARE 1	159
ANNEXE 11 : ELABORATION PROGRAMME UCARE 2	160
ANNEXE 12 : BUDGET PRÉVISIONNEL – COMPTE DE RÉSULTATS SELON SCÉNARIO	161
ANNEXE 13 : BUDGET PRÉVISIONNEL – INVESTISSEMENTS MATÉRIELS	162

Table des sigles et abréviations

ADEME : Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie
AFAUP : Association Française d'Agriculture Urbaine Professionnelle
ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine
ASV : Auxiliaire Spécialisé Vétérinaire
AU : Agriculture(s) Urbaine(s)
BP : Brevet Professionnel
BPREA : Brevet Professionnel Responsable Exploitation Agricole
BTA : Brevet de Technicien Agricole
BTS TC : Brevet de Technicien Supérieur Technico-Commercial
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
BTSA ACSE : Brevet de Technicien Supérieur Agricole - Analyse Conduite et Stratégie de l'Entreprise agricole
BTSA APV : Brevet de Technicien Supérieur Agricole - Agronomie Productions Végétales
BTSA : Brevet de Technicien Supérieur Agricole
C1 : Compétence 1
CAPA : Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole
CFA : Centre de Formation d'Apprentis
CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole
CPE : Conseiller Principal d'Education
CPF : Compte Personnel de Formation
CS : Certificat de Spécialisation
DGER : Direction Générale de l'Enseignement et Recherches
DRAAF : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
DRIAAF : Direction Régionale Interdépartementale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
EA : Enseignement Agricole
EAT : Ecologie Agronomie et Territoire
EATDD : Ecologie, Agronomie, Territoire et Développement Durable
EFUA : European Forum of Urban Agriculture
ENSFEA : Ecole Nationale Supérieure de Formation
EPA (plan) : Enseigner à Produire Autrement
EPA2 (plan) : Enseigner à Produire Autrement pour les transitions et l'Agroécologie
EPLEFPA : Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole
FAO : Food and Agriculture Organization
FOAD : Formation Ouverte A Distance
FPCA : Formation Professionnelle Continue et Apprentissage
GIEC : Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat
ha : hectare(s)
IFE : Institut Français de l'Education
INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
LEGTA : Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole
LEGTPA : Lycée d'Enseignement Général Technologique et Professionnel Agricole
LP : Licence Professionnelle
LPA : Lycée Professionnel Agricole

M2 MEEF : 2^{ème} année de Master de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
MASA : Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire
MIN : Marché d'Intérêt National
NPNRU : Nouveau Programme National de Renouvellement Urbain
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
PAAM : Projet Agricole et Alimentaire Métropolitain
PADD : Projet d'Aménagement et de Développement Durable
PAT : Projets Alimentaires Territoriaux
PLUi-H : Plan Local d'Urbanisme intercommunal et Habitant
REEDD : Réseau éducation à l'environnement pour un développement durable de l'enseignement agricole
RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles
SFRD : Service Régional de la Formation et du Développement
SPS : Situation Professionnelle Significative
STAV : Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant
UC : Unités Capitalisables
UCARE : Unité Capitalisable d'Adaptation Régionale pour l'Emploi
UTA : Unité de Travail Annuel
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
VIVEA : Fond d'assurance formation des actifs non-salariés agricoles

Introduction

Au cœur des mutations actuelles du secteur agricole, l'enseignement agricole en France joue un rôle essentiel dans la préparation des jeunes générations à relever les défis complexes qui se présentent. L'agriculture, confrontée à des enjeux de souveraineté alimentaire, de préservation de l'environnement et de développement durable, nécessite une nouvelle approche pédagogique pour répondre aux besoins de la société contemporaine. Dans ce contexte, comprendre les moteurs de motivation des jeunes apprenants au sein de l'enseignement agricole devient un enjeu crucial pour garantir l'émergence de futurs professionnels compétents, conscients des enjeux actuels et capables de les aborder de manière innovante.

Ce mémoire poursuit un double objectif : il est le fruit d'un double diplôme. Il se structure en deux parties distinctes : la première se concentre sur le mémoire de recherche en éducation, explorant les dynamiques de motivation au sein de l'enseignement agricole. Cette partie met en évidence les facteurs qui impactent l'engagement des jeunes apprenants dans leur formation. La seconde partie, quant à elle, revêt la forme d'un mémoire ingénieur. Celui-ci étudie la faisabilité de la mise en place d'une nouvelle formation, à savoir le BPREA spécialisé dans l'agriculture urbaine. Cette nouvelle orientation éducative offre un terrain d'étude pertinent pour analyser comment les besoins changeants de la société contemporaine et les défis actuels du secteur agricole peuvent être intégrés au processus éducatif.

La première partie de ce mémoire plonge dans le contexte complexe du monde agricole contemporain, mettant en évidence les défis majeurs auxquels il est confronté. En parallèle, l'enseignement agricole français, avec son histoire, ses missions et ses spécificités, est exploré pour contextualiser la recherche. La motivation des apprenants constitue ensuite le noyau conceptuel, exploré à travers la théorie de l'autodétermination et ses implications dans le contexte scolaire. L'engagement, le sens des apprentissages et la contextualisation des savoirs émergent comme des éléments centraux pour comprendre comment l'enseignement agricole peut répondre aux besoins changeants des apprenants et de la société.

La méthodologie détaillée dans la troisième partie éclaire la manière dont les données ont été recueillies et analysées pour approfondir les connaissances sur la motivation des jeunes, et la vision qu'ont les équipes enseignantes.

Les résultats et analyses, présentés dans la quatrième partie, jettent un éclairage sur la relation entre les apprenants, les enseignants et les enjeux agricoles contemporains, en mettant en avant la manière dont les savoirs sont perçus et intégrés.

La cinquième partie du mémoire donne lieu à des discussions riches sur les constats et les implications de cette recherche. Elle explore les limites de l'étude, les perceptions des jeunes face aux défis agricoles actuels, le rôle des enseignants et formateurs dans la formation des apprenants et la question cruciale de l'intégration des savoirs dans l'enseignement agricole.

Enfin, le mémoire se conclut par une proposition ambitieuse pour l'avenir : la création d'une nouvelle formation, le BPREA Agriculture Urbaine, au sein du CFA/CFPPA de Toulouse-Auzeville. Cette proposition, étayée par une analyse de la faisabilité et des besoins, offre une

vision novatrice pour l'enseignement agricole et illustre comment il peut contribuer de manière proactive aux défis actuels de l'agriculture.

En somme, ce mémoire se penche sur les questions cruciales de motivation des jeunes dans l'enseignement agricole et de l'intégration des enjeux contemporains de l'agriculture. Il propose ainsi une réflexion approfondie sur la manière dont l'éducation agricole peut façonner les futurs acteurs d'une agriculture plus résiliente, durable et en phase avec les besoins de la société.

I. Contexte et problématique

Aujourd'hui, selon le ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire et l'OCDE, l'agriculture doit faire face à de nombreux enjeux : mais quels sont ces défis de taille que doit relever le monde agricole ? (OCDE, 2019)

1.1. Les défis actuels du monde agricole

Les problèmes liés à l'énergie et au climat, tels que l'augmentation des cours des énergies fossiles et le réchauffement climatique qui touchent chacun d'entre nous, offrent l'opportunité de repenser et de réexaminer l'agriculture et ses méthodes de production de manière plus durable. Ceci peut être réalisé en favorisant le développement des énergies renouvelables et en adoptant des pratiques agricoles plus respectueuses de l'environnement telles que l'agroécologie (Deguine et al., 2023). De plus, d'après l'Ined, nous avons atteint en 2022, le seuil des 8 milliards d'êtres humains sur Terre (INED, 2022). Les constats cités précédemment engendrent des inquiétudes quant à la sécurité alimentaire. En effet, il devient primordial de produire suffisamment de nourriture pour répondre aux besoins alimentaires de chacun (Regnier & Bozino, 2023). Sans oublier les défis environnementaux et écologiques (Blanfort & Demenois, 2019), l'agriculture doit permettre de nourrir une population grandissante tout en réduisant son empreinte écologique, en préservant les ressources naturelles et la biodiversité pour les générations futures (OECD, 2022).

La question de la durabilité est donc un défi de taille pour assurer la survie des générations à venir (Lambert, 2020). Comme l'écrit Élisabeth Michel-Guillou (2009), on assiste depuis une dizaine d'années à l'accroissement d'une prise de conscience collective quant à la nécessité de préserver notre environnement naturel menacé. L'agriculture se retrouve donc visée de manière directe par ces préoccupations (Michel-Guillou, 2009).

Nous pouvons également citer la technologie, qui est en constante évolution, notamment avec l'utilisation de nouvelles technologies, telles que la robotique, l'agriculture de précision et les drones, qui peuvent offrir des avantages mais aussi des défis dans leur mise en œuvre (Bellon-Maurel & Huyghe, 2016).

Et enfin, nous citerons le défi de la diminution du nombre d'agriculteurs-trices en France depuis près de quarante ans. Selon l'INSEE, on comptait en 1982 1,6 million d'agriculteurs, soit 7,1 % de l'emploi total en France alors qu'en 2019, on ne comptait déjà plus que 400 000 agriculteurs exploitants, soit 1,5 % de l'emploi total en France (Chardon et al., 2020).

Même si de nouvelles façons de produire, de consommer et de gérer nos déchets commencent à voir le jour, c'est actuellement avec une certaine notion d'urgence qu'il faut opérer (Commissariat général au développement durable, 2023).

Face à l'ensemble de tous les défis environnementaux, économiques et sociaux auxquels le monde agricole est confronté, l'enseignement agricole joue un rôle crucial pour former les agriculteurs de demain à adopter des pratiques durables, innovantes et adaptées, afin de répondre de manière efficace et responsable aux défis actuels et à venir (Cormier & Bermond, 2023). L'enseignement agricole a donc pour but de former des femmes et des hommes plus responsables, afin de mettre en place une nouvelle agriculture en France, et plus globalement,

dans le monde. Et comme le précisent Philippe Maubant et Edgar Leblanc (2022), l'enseignement agricole, service public, est également un important vecteur de développement et de changement, qui doit répondre aux besoins actuels de la société, tout en restant innovant (Leblanc, 2022).

1.2. L'enseignement agricole en France

C'est donc face à tous ces défis que l'enseignement agricole doit opérer en formant les futurs professionnels du monde agricole de demain.

1.2.1. L'histoire de l'enseignement agricole en France

Le développement de l'enseignement agricole en France date du milieu du XIXe siècle et s'explique en partie par le contexte politique et économique de l'époque. À cette période, la majorité de la population française vivait en milieu rural, ce qui faisait de la France le pays le plus rural d'Europe. Contrairement à d'autres pays, l'exode vers les zones urbaines était relativement faible (Minassian, 2020).

Cependant, malgré cette importante population agricole, les rendements agricoles en France étaient relativement bas par rapport à ceux des pays voisins. De plus, l'instabilité des prix des produits agricoles constituait un défi majeur pour les agriculteurs français.

Face à ces réalités, il est alors devenu évident que des mesures devaient être prises pour améliorer les pratiques agricoles, augmenter les rendements et promouvoir le développement rural.

En effet, juste après la guerre de 1939-1945, le gouvernement, le Parlement et les organisations professionnelles agricoles s'engagent dans des discussions approfondies concernant la politique agricole à adopter. L'objectif étant de restaurer la croissance de la production pour nourrir une population qui venait de traverser comme le cite Thierry Pouch « quatre années de guerre, de souffrances et d'incertitudes » (Pouch, 2021).

Ainsi, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, on observe une transition de l'agriculture de subsistance vers une industrie agroalimentaire, tandis que la population active agricole diminue d'environ un tiers, entraînant ainsi un exode rural plus marqué (Ministère de la Culture, 2016).

C'est dans ce contexte que l'enseignement agricole a pris de l'importance (Leblanc, 2021). C'est donc en 1948, alors qu'une vague révolutionnaire traverse l'Europe, également appelée "Printemps des peuples" (Vigreux, 2006) qu'il est voté au suffrage universel, la volonté de créer des écoles spécialisées dans l'enseignement agricole (Minassian, 2020).

Quelques années plus tard, dans le but de redynamiser l'agriculture, Edgard Pisani, ministre de l'Agriculture de 1961 à 1966 (Ministère de la Culture, 2016), institue l'enseignement agricole par le biais de la loi du 2 août 1960, en le plaçant exclusivement sous la tutelle du ministère de l'Agriculture (Ministère de la Culture, 2016).

Au moment de l'émergence de l'enseignement agricole contemporain, Edgard Pisani souligne l'un des principes fondamentaux adoptés à l'époque, à savoir : " créer des établissements qui préparent les adolescents à un destin agricole et rural mais ne les enferment pas dans cette perspective [...] ". (Cornu, 2004).

En effet, les défis actuels du monde agricole nécessitent des professionnels agricoles compétents et formés. L'enseignement agricole en France peut contribuer à répondre à ces besoins en proposant des formations initiales, professionnelles et continues adaptées aux évolutions du secteur (Leblanc, 2022).

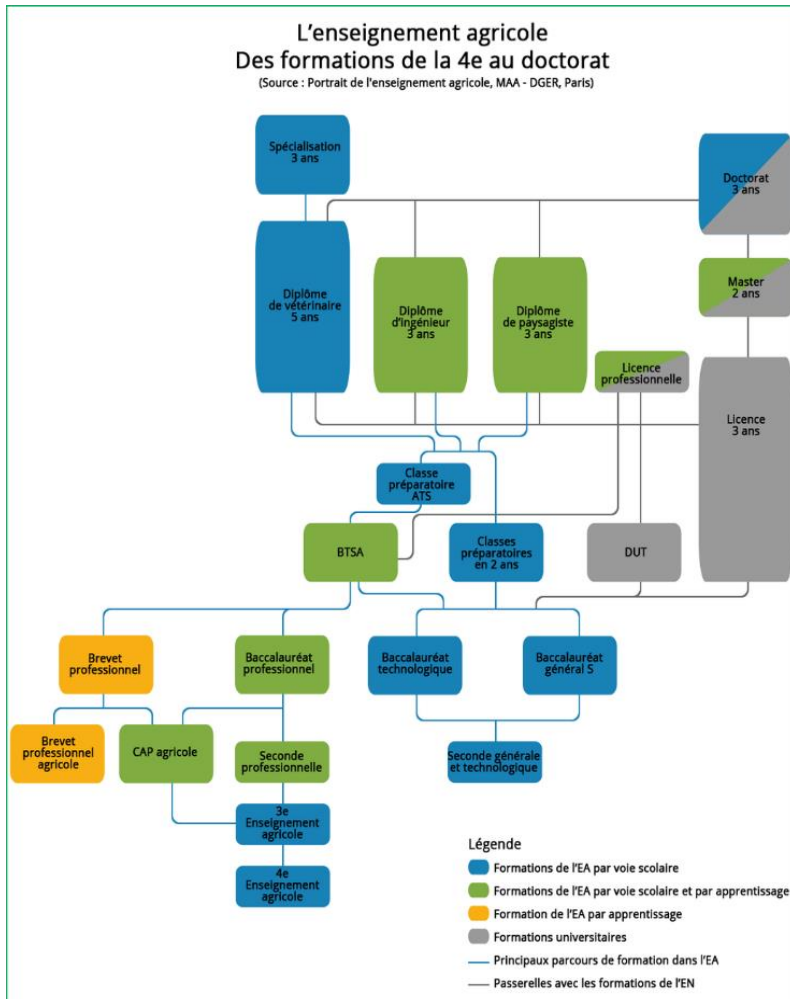
De plus, ces défis sont étroitement liés aux enjeux environnementaux et sociétaux tels que la préservation des ressources naturelles, la lutte contre le changement climatique, la protection de la biodiversité, la sécurité alimentaire, etc. L'enseignement agricole peut donc jouer un rôle clé en sensibilisant les futurs professionnels à ces enjeux et en les formant à des pratiques agricoles durables et respectueuses de l'environnement. Ainsi, nous faisons le postulat suivant : le rôle actif des apprenants¹ dans leur formation favorise leur projection dans leur futur métier, et donc leur insertion dans le monde agricole. Dans cette perspective, la projection professionnelle pourrait être motivante pour apprendre.

1.2.2. Les missions et les spécificités de l'enseignement agricole en France

L'enseignement agricole est une particularité du système éducatif français car il relève du ministère chargé de l'Agriculture (Lelorrain, 2016). Il fait donc partie intégrante du système éducatif national et est un outil d'accompagnement des politiques publiques visant à moderniser l'agriculture et les zones rurales (Savy, 2016).

L'objectif de l'enseignement et de la formation professionnelle dans les domaines de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires est d'offrir une combinaison de formations générales, technologiques et professionnelles dans divers métiers (Figure 1). Cela inclut les métiers liés à l'agriculture, à la forêt, à l'aquaculture, à la transformation et à la commercialisation des produits agricoles, ainsi que d'autres métiers liés à leur développement. Ces formations couvrent également les domaines des services et de l'aménagement de l'espace agricole, rural et forestier, de la gestion de l'eau et de l'environnement. Elles contribuent à l'éducation au développement durable, à la promotion de la santé et à l'application de ces principes, ainsi qu'à la valorisation de la diversité des systèmes de production agricole et à la sensibilisation au bien-être animal. De plus, ces formations favorisent le « développement personnel des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires, à l'élévation et à l'adaptation de leurs qualifications et à leur insertion professionnelle et sociale » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2022b)

¹ Le terme « apprenant » inclut les élèves de la voie scolaire, les apprentis de la voie par apprentissage et les personnes se formant par la voie continue.



Une des spécificités principales de cet enseignement est l'existence de cinq missions qui lui sont assignées, à savoir : - assurer une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;

- participer à l'animation et au développement des territoires ;

- contribuer à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes ;

- contribuer aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires ;

- et enfin, participer à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants. (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022).

Figure 1 : Les formations de l'enseignement agricole, source : Site Chlorofil (2023)

1.2.3. Présentation de l'enseignement agricole en France

Les établissements d'enseignement agricole sont présents sur tout le territoire national y compris en Outre-mer, on compte actuellement 803 établissements scolaires : dont 217 lycées agricoles publics, 369 maisons familiales rurales, 207 lycées agricoles privés, 10 centres médico-éducatifs. Il comprend également 16 établissements d'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et du paysage (dont 10 établissements publics et 1 institut du CIHEAM) (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022).

L'enseignement agricole prépare aux différentes professions liées au domaine du vivant, englobant les métiers de la terre, de la nature, du végétal, de la forêt, du bois, et bien d'autres. Présent dans les filières générales et technologiques, il offre également des opportunités de poursuite d'études supérieures, telles que des BTS, des métiers vétérinaires, d'ingénieur ou de paysagiste (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2020c).

Comme nous pouvons le voir sur la **Figure 1** (Chlorofil, 2023), l'enseignement agricole offre un large éventail de formations allant de la classe de 4ème jusqu'au titre d'ingénieur ou au doctorat, disponibles par la voie scolaire, par apprentissage, par la formation continue ou à distance. Ces formations incluent notamment le bac (professionnel, technologique ou général), le BTSA et la licence.

Les établissements d'enseignement agricole sont présents sur tout le territoire national y compris en Outre-mer. Ce mémoire se concentrera particulièrement sur ces EPLEFPA, dont nous vous présentons la répartition dans la **Figure 2** (SIGEA, 2022).

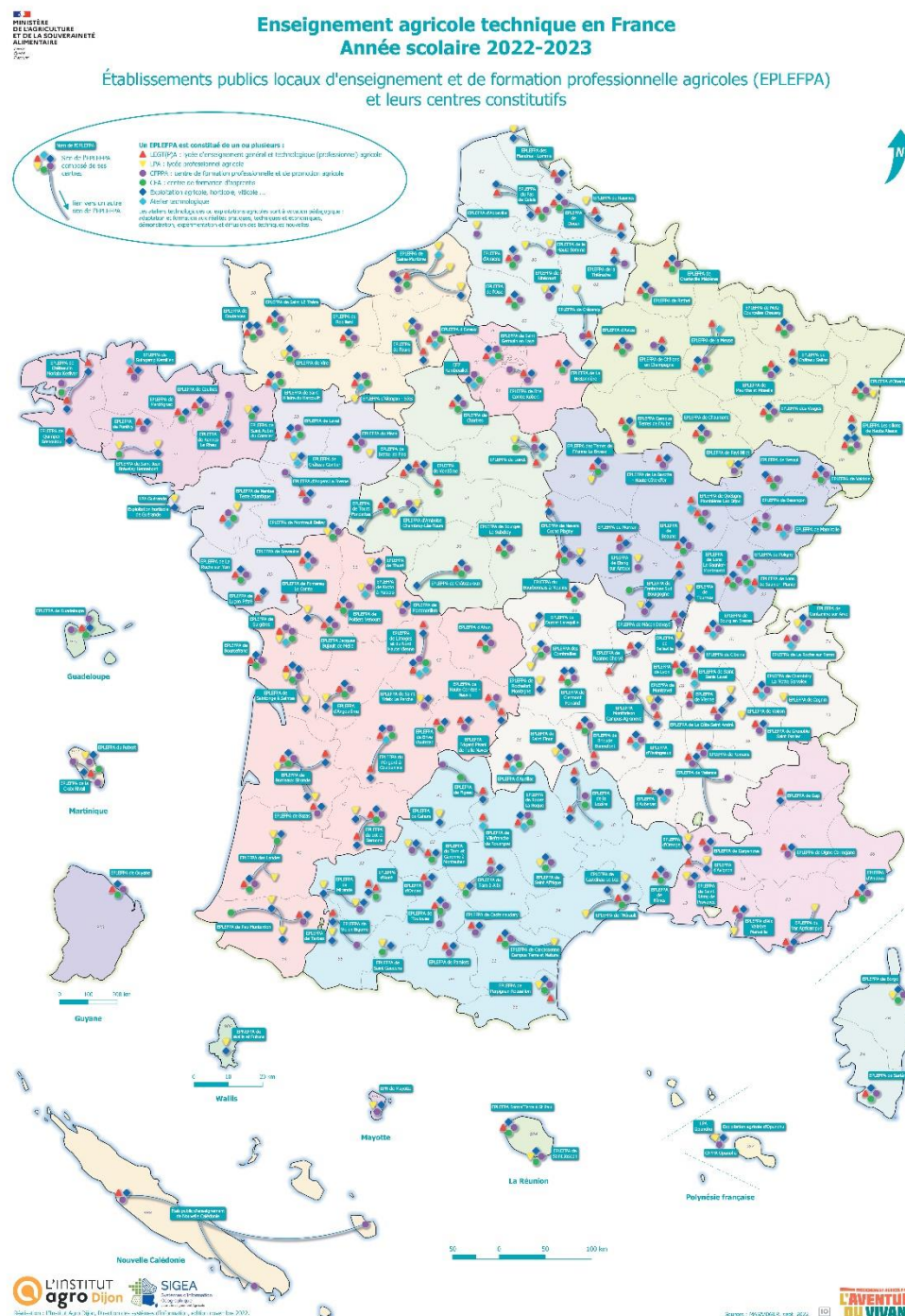


Figure 2 : Les EPLEFPA en France (2022-2023), source : Site Educagri (2023)

Les 217 lycées d'enseignement général, technologique et professionnels font partie des 175 Établissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles (EPLEFPA) nationaux. Ces EPLEFPA regroupent plusieurs entités, dont les lycées agricoles, mais aussi les centres de formation d'apprentis (CFA) ainsi que des centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA). On y retrouve également 192 exploitations agricoles et 37 ateliers technologiques à vocation pédagogique et centres équestres (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022).

Afin de simplifier la compréhension de l'organisation d'un EPLEFPA, nous avons réalisé un schéma explicatif présenté ci-dessous, sur la [Figure 3](#).

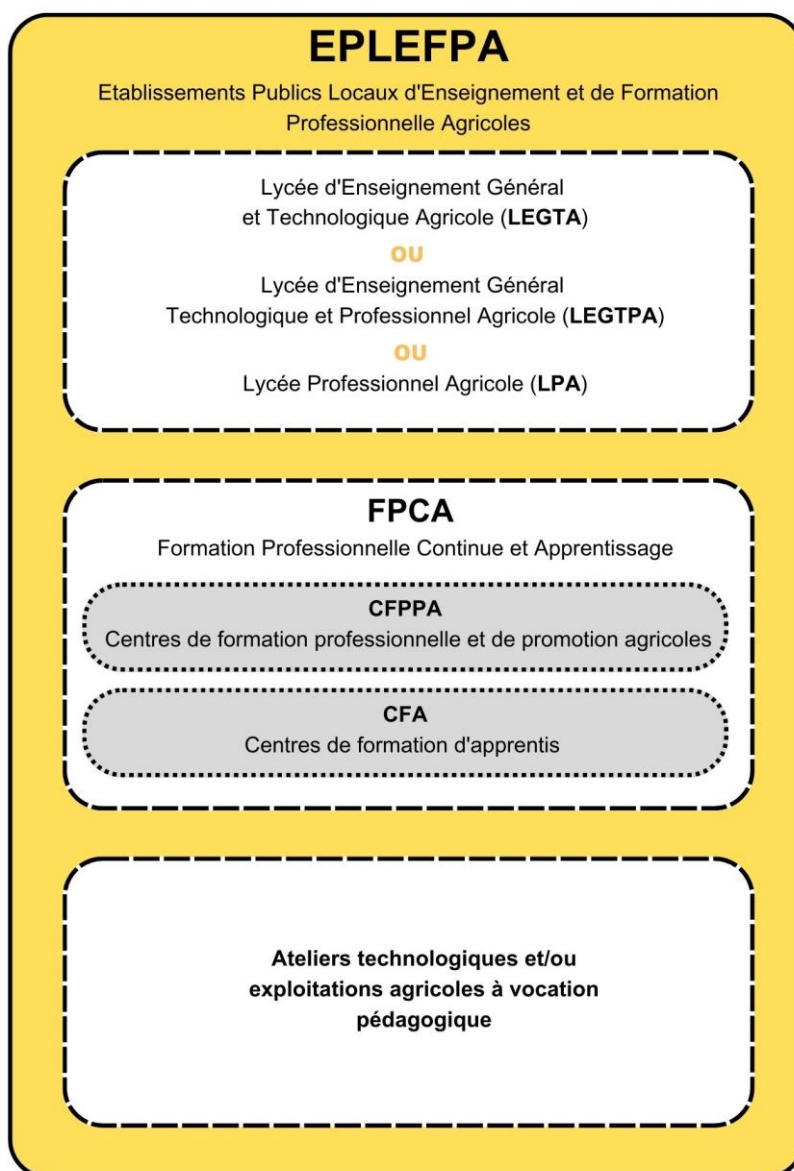


Figure 3 : Schéma illustrant l'organisation d'un EPLEFPA, source personnelle

A. La présence d'une exploitation agricole, d'un atelier technologique ou d'une plateforme expérimentale au sein des EPLEFPA

Alors que les exploitations agricoles étaient traditionnellement conçues comme des espaces pédagogiques, des sites de production agricole et des lieux de démonstration pour les agriculteurs, la loi de 1984 a profondément transformé le système d'enseignement agricole (Charmasson et al., 1999).

Cette loi a élevé l'exploitation agricole au statut de centre constitutif de l'EPLEFPA, lui conférant ainsi un rôle renforcé au sein du territoire. En effet, les exploitations agricoles ont désormais pour missions d'animer les zones rurales, de contribuer au développement agricole et de participer à la coopération internationale, en accord avec les missions assignées aux établissements d'enseignement agricole (Prévost 2013). De plus, l'exploitation agricole au sein d'un établissement d'enseignement joue un rôle crucial en tant que point de convergence entre les domaines professionnels et d'apprentissage. En conséquence, elle peut être une source d'innovations pédagogiques spécifiques (Prévost 2013). D'après Nallet, en 2013, le rôle et l'importance de l'exploitation agricole deviennent des leviers essentiels pour la formation et l'apprentissage, tant dans le cadre de la formation initiale que de la formation continue (Nallet, 2013).

Enfin, l'exploitation agricole du lycée, qui selon Prévost joue un rôle actif dans les différentes missions de l'enseignement agricole, possède une dimension éducative qui dépasse largement la simple acquisition de connaissances et de compétences. « Si elle est intégrée à des réseaux favorisant la production de savoirs et d'innovations, elle devient alors un exemple pour les professionnels, un démonstrateur des transitions vers des systèmes novateurs et durables, une tête de réseau pour le développement local. Dans ce cas, elle contribue à la transmission de valeurs et de comportements des futurs professionnels qui est un élément essentiel dans la construction de l'identité professionnelle des futurs agriculteurs et des futurs citoyens qu'elle forme. » (Prévost 2013)

Ainsi, l'exploitation agricole d'un lycée agricole semble être un outil polyvalent qui allie formation pratique, démonstration, recherche et développement, ainsi qu'animation rurale, contribuant ainsi à la formation des élèves, apprenants et étudiants, à l'innovation agricole et au développement des territoires ruraux.

De plus, depuis leur création, les lycées agricoles publics avaient pour objectif de fournir une formation strictement professionnelle, mais pas seulement. En effet, l'introduction d'une éducation socioculturelle les distingue des autres établissements scolaires, cette approche éducative a été conçue pour compenser les supposés désavantages culturels des enfants issus du milieu agricole (Lelorrain et al., 2007).

En effet, l'emplacement des lycées agricoles à proximité des villes de taille moyenne reflète l'objectif de familiariser les jeunes des milieux ruraux avec l'environnement urbain, afin de rapprocher les élèves et le personnel des opportunités qu'il offre, notamment en termes d'accès aux équipements culturels (Benet Rivière & Moreau, 2020). Le développement des internats au sein des établissements d'enseignement agricole, associé à la mise en place de

dispositifs culturels visent à accompagner les élèves et les apprentis en dehors des heures de cours.

B. Les internats des établissements de l'enseignement agricole

D'après le « Portrait de l'enseignement agricole – édition 2022 », 57% des apprenants de l'enseignement agricole sont internes (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022). L'internat permet de surmonter les contraintes de déplacement liées à la distance géographique entre les établissements d'enseignement et les lieux de résidence des jeunes. Mais pas seulement, car ce dispositif va au-delà de cette fonction pratique, il vise également à encourager un esprit de coopération chez les élèves (Benet Rivière & Moreau, 2020).

L'internat présente la particularité de « placer, de manière régulière et pour un temps donné, un adolescent ou une adolescente sous la responsabilité légale d'une institution et d'autres adultes que ses parents » (Joly-Rissoan & Glasman, 2014), tout en le confrontant à un autre cadre de socialisation, et en s'inscrivant dans la poursuite d'un cursus scolaire (Kakpo, 2012).

Actuellement, l'internat a pour vocation de favoriser la scolarisation des élèves en prenant en charge leur travail dans des temps non scolaires. Si l'on reprend les propos de Joly-Rissoan et Glasman, l'internat peut « être attendu comme un lieu de protection par certains adolescents et certains parents » (Joly-Rissoan & Glasman, 2014).

De plus, « l'évolution de l'internat s'est accompagnée de l'évolution de connaissances dans le domaine de la sociologie, de la psychologie, de l'éducation et une prise de conscience s'est opérée quant à l'insuffisance de la séparation pour résoudre les difficultés d'ordre familial ». En effet, c'est ce qu'explique Cédric Aït-Ali, concernant le rôle de l'internat : il le voit comme un dispositif ayant comme fonction de « mobiliser et d'impliquer les familles dans le parcours scolaire de leur enfant » (Aït-Ali, 2015). Selon lui, l'internat peut favoriser « l'amorce d'un double rattachement : il peut être à la fois facteur de rattachement scolaire en permettant à l'élève d'être dans de bonnes conditions d'apprentissage, et peut également représenter un espace intermédiaire entre la famille et l'élève et rendre possible un rattachement familial » (Séraphin et al., 2016). L'internat n'est donc plus considéré comme « une institution totale » (Kakpo, 2012), mais plutôt comme un lieu ouvert, un lieu de coéducation (Séraphin et al., 2016).

Enfin dans le Portrait de l'enseignement agricole, édition 2022, on peut lire que l'internat favorise la « socialisation et l'apprentissage du vivre ensemble ». En effet, les établissements offrent une expérience riche en projets et en actions citoyennes, culturelles et sportives, ce qui renforce alors « le sentiment d'appartenance » et de bien-être au sein de l'établissement. Ainsi l'internat est décrit comme étant « un atout et un facteur d'attractivité pour les établissements d'enseignement agricole » (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022).

L'enseignement agricole met également en avant la pluridisciplinarité comme l'une de ses caractéristiques distinctives.

C. La pluridisciplinarité une spécificité de l'enseignement agricole

À la suite des critiques adressées à l'enseignement scientifique cloisonné au sein de l'éducation nationale, une approche innovante émerge dans les établissements relevant du ministère de l'Agriculture : la pluridisciplinarité. Cette approche voit le jour lors de la réforme des BTA (Brevet de Techniciens Agricoles) dans les années 1985, où les matières sont regroupées en modules, permettant ainsi une imbrication des programmes disciplinaires. Concrètement, les programmes rassemblent toutes les disciplines intervenant dans un même module (Galiana, 2000).

Cette pluridisciplinarité est alors, et depuis inscrite dans les référentiels d'enseignement et des moyens horaires lui sont attribués. Nous pouvons cependant nous demander : quels sont les intérêts de cette pluridisciplinarité ? D'après le rapport de l'inspection de l'enseignement agricole en 2000, nous pouvons lire que « la pluridisciplinarité est le chemin qui permet de développer chez les élèves une intelligence de la complexité et une intelligence de l'action, composantes indissociables des métiers auxquels prépare l'Enseignement Agricole ». En effet il est également mentionné qu' « aucun savoir disciplinaire pris isolément ne permet en effet de rendre compte des objets complexes qui sont les supports de l'enseignement agricole, que ce soit un agrosystème, un paysage, un terroir, un bassin versant ou une exploitation agricole » (Inspection de l'enseignement agricole, 2000).

C'est donc pour ces multiples raisons que la pluridisciplinarité est inscrite « au cœur du projet pédagogique de l'enseignement technique agricole français » (Bouillier-Oudot & Asloum, 2015) depuis bientôt quarante ans.

Le rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole de 2000 propose plusieurs recommandations pour améliorer la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Sur les dix écrites dans ce document institutionnel, nous avons fait le choix de mettre l'accent sur deux d'entre elles. La première consiste à « inscrire la pluridisciplinarité dans la durée », car la fragmentation disciplinaire des sciences a certes apporté de l'ordre et de l'organisation dans l'enseignement, mais elle a également entraîné une « perte de sens ». Selon les auteurs du rapport, les élèves ont du mal à comprendre pourquoi les modèles scientifiques ont été créés et ont souvent l'impression que les cours visent davantage à les familiariser avec la culture scientifique qu'à développer leur propre compréhension du monde. De plus, nous pouvons lire dans ce rapport que « parmi les avantages de l'enseignement pluridisciplinaire, on peut citer : la confrontation des élèves à la complexité du réel, l'intérêt des élèves pour des situations relatives à une pratique, pour l'entraînement à l'action. Il importe alors donc, pour en tirer tout le profit en la matière, que l'enseignement pluridisciplinaire soit situé dans la durée et organisé sur les deux ans d'un cycle. » (Inspection de l'enseignement agricole, 2000).

La seconde, est de « privilégier les situations professionnelles ». En effet, l'approche pluridisciplinaire trouve sa justification dans la complexité des objets étudiés et la nécessité de préparer les apprenants à une action réfléchie, qui répondra aux exigences de nombreuses situations professionnelles. « Ainsi, l'étude de l'entreprise agricole en tant qu'unité économique et technique de production dans son environnement constitue un support idéal à privilégier par les équipes pédagogiques pour mettre en œuvre la pluridisciplinarité ». De

même, il est mentionné que toute situation-problème exigeant la mobilisation simultanée de plusieurs disciplines peut être abordée de cette manière (Inspection de l'enseignement agricole, 2000).

En clair, l'enseignement agricole, actuellement sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, vise à former les futurs professionnels du monde agricole en leur offrant une sensibilisation approfondie aux défis rencontrés par ce secteur. Pour atteindre cet objectif, il met en place divers dispositifs pédagogiques centrés sur l'apprenant, afin de favoriser leur engagement et leur préparation à relever les enjeux agricoles de demain. C'est d'ailleurs ce que Edgard Leblanc explique : l'enseignement agricole souhaite garantir de « fournir aux jeunes qui fréquentent l'enseignement agricole les moyens d'une insertion professionnelle et sociale pour qu'ils réussissent dans leur métier et deviennent des citoyens actifs » (Leblanc, 2022).

Or, cet ancrage dans un domaine professionnel et le fait de tout centrer sur les défis de ce monde professionnel peut être démotivant en termes d'avenir professionnel, ou de projection pour les apprenants. De plus, la motivation que les enseignants projettent sur les élèves semble ne pas être toujours efficace, et les apprenants n'ont pas toujours un rôle actif dans leur formation (André & Dekoninck, 2014). Ce paradoxe nous amène à formuler progressivement les questions de recherche suivantes :

Comment les enjeux actuels du monde agricole sont-ils intégrés dans l'enseignement et l'apprentissage ? Et avec quel est l'impact sur la motivation des élèves ?

Par ailleurs, l'orientation scolaire, étant pourtant une étape clé pour les jeunes, est un processus demandant du temps et de la réflexion, mais également une connaissance sur les différents choix d'orientation possible. Comme l'exprime très bien Audrey Farcy dans son écrit réflexif : « Le choix d'orientation est à la fois un processus conscient et inconscient qui se construit en fonction de ses aspirations personnelles mais aussi de la pression des parents, de l'influence de l'entourage et des possibilités offertes par le système scolaire » (Farcy, 2018).

L'orientation scolaire est également une grande source de stress chez les adolescents, comme le décrivent très bien Serge Lacoste, Sylvie Esparbès-Pistre et Pierre Tap dans leur étude sur l'OSP (Lacoste et al., 2005). Cette orientation est pourtant définie par le gouvernement comme : « visant à donner à chaque élève les outils, les compétences et la méthodologie qui lui permettront de construire son projet aux différentes étapes de sa formation. » (Institut des Hautes Etude de l'Education et de la Formation, 2022).

Nous nous questionnerons alors sur les effets de l'orientation choisie ou subie sur la motivation des apprenants dans leur formation.

Enfin, l'enseignement technique de l'enseignement agricole valorise le lien entre l'apprentissage scolaire et le monde professionnel. En effet, les questions liées aux savoirs professionnels, définis par des normes, ainsi que celles concernant la légitimité des différents acteurs (familiaux, professionnels tels que les maîtres de stage ou d'apprentissage, et les intervenants au sein des établissements tels que les enseignants, directeurs et salariés de l'exploitation agricole) occupent une place centrale dans l'enseignement agricole (Olry et al., 2018). Mais cela doit inclure la mise en place de stratégies pédagogiques spécifiques

permettant aux apprenants de faire le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels, et donner du sens aux apprentissages. Nous nous questionnerons alors sur les stratégies mises en place par les équipes pédagogiques, et l'institution, pour atteindre cet objectif.

En quoi la contextualisation des savoirs, en faisant le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels, participe au sens des apprentissages pour les apprenants ? Mais nous nous intéresserons également aux rôles de certains dispositifs spécifiques à l'enseignement agricole en nous questionnant sur **le rôle des dispositifs pédagogiques spécifiques à l'enseignement agricole et leur participation au sens des apprentissages pour les apprenants.**

Ainsi pour répondre à cette problématique et aux questions de recherche, nous aborderons au travers de ce mémoire différentes parties. Une première partie concerne les pistes théoriques, avec notamment, la définition de la motivation, la différence entre motivation intrinsèque et extrinsèque, la théorie de l'autodétermination, la motivation en contexte scolaire, l'engagement dans la tâche, le sens des apprentissages, la question de l'orientation scolaire dans la motivation, la contextualisation des savoirs, l'importance des liens entre savoirs scolaires et savoirs professionnels, et enfin nous parlerons des dispositifs, et plus précisément ceux qui sont pédagogiques. Dans une seconde partie nous vous expliquerons les différentes démarches mises en œuvre pour réaliser notre étude. Ensuite, nous vous présenterons et analyserons les résultats obtenus dans une troisième partie. Et dans notre dernière partie nous procéderons à la discussion.

II. Approche théorique

Dans la suite de ce mémoire de recherche, nous aborderons l'approche théorique en organisant notre écrit en trois grandes parties : la motivation et l'engagement, le sens des apprentissages et la contextualisation des savoirs, ainsi que la définition d'un dispositif pédagogique.

2.1. Motivation

Au sein de l'enseignement de manière générale, la motivation et l'engagement des apprenants jouent un rôle déterminant dans leur réussite et leur épanouissement personnel. Cette première partie a donc pour objectif de définir ces concepts, d'analyser les facteurs influençant leur motivation, et d'examiner les stratégies pédagogiques pouvant favoriser leur engagement dans le processus d'apprentissage, en se basant sur des études scientifiques, sur la littérature, sur la recherche en science de l'éducation, et celle en psychologie.

2.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?

D'après l'encyclopédie Universalis, la motivation, est définie comme étant « le processus psychologique responsable du déclenchement, du maintien, de l'entretien ou de la cessation d'une conduite. Elle est en quelque sorte la force qui pousse à agir et penser d'une manière ou d'une autre. Ainsi, le recours au concept de motivation s'avère particulièrement utile pour comprendre les cognitions et comportements dans bien des champs de l'activité humaine : l'éducation, le travail, la santé en sont quelques exemples » (Darnon, 2023).

Comme l'exprime très bien Fabien Fenouillet, la réponse à cette question intéresse beaucoup de monde car « chacun espère enfin y trouver le moyen de motiver ses collègues, son équipe, ses élèves ou tout simplement soi-même » (Fenouillet, 2005) . On peut d'ores et déjà dire que le champ d'application de la motivation semble être extrêmement vaste et varié. Dans ce mémoire nous nous intéresserons à la motivation des apprenants à s'investir ou non dans l'enseignement agricole. Comprendre ce qu'est la motivation, dans ce cas, pourrait potentiellement expliquer pourquoi les apprenants sont ou ne sont pas intéressés par leurs cours. Selon André Quinton, « être motivé c'est trouver un sens à une action » (Quinton, 2007). Dans leur œuvre « Motivation et réussite scolaire », Alain Lieury et Fabien Fenouillet définissent la motivation comme étant « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante » (Lieury & Fenouillet, 2019).

Rolland Viau, quand à lui, décrit la motivation en contexte scolaire, et la définit comme suit « est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009). Cette même motivation scolaire a été définie en 1993 par Denise Barbeau comme étant « un état qui prend son origine dans

les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau, 1993).

En clair, le concept de la motivation peut être défini comme étant « un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993).

Ainsi nous pouvons faire le lien entre « les forces internes et externes » explicitées précédemment, et les deux grands types de motivation, à savoir la motivation intrinsèque et extrinsèque, et plus largement la théorie de l'autodétermination.

2.1.2. La théorie de l'autodétermination

Les comportements des apprenants en milieu scolaire, peuvent s'expliquer par le degré de motivation de ces derniers à accomplir les activités pédagogiques présentées. Mais qu'est-ce qui motive réellement les élèves à s'impliquer dans leur réussite scolaire ? Selon la théorie de l'autodétermination créée et expliquée par Deci et Ryan en 1980, les comportements des élèves sont influencés par des raisons qui sous-tendent leur motivation (Deci & Ryan, 1980). Ces raisons peuvent être de nature interne ou externe, selon les facteurs qui les alimentent. On parlera ainsi de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque, qui sont les deux types de motivations différents qui influencent le comportement et les actions des individus.

Selon cette même théorie, la motivation humaine est basée sur trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale (Duarte & Bru, 2021). Lorsque ces besoins sont satisfaits, cela devrait entraîner un sentiment de bien-être chez l'individu (Aguilar, 2016).

A. Les besoins psychologiques fondamentaux

La pyramide de Maslow, conçue par Abraham Maslow en 1943, représente une théorie très célèbre superposant différents niveaux de motivations censés exister chez chaque individu. Cette hiérarchie des besoins humains s'étend des besoins physiologiques fondamentaux jusqu'aux besoins d'épanouissement personnel.



Maslow propose au travers de sa célèbre pyramide, une hiérarchisation des besoins. Cette approche séduit une multitude de personnes, par sa simplicité, ainsi beaucoup l'utilisent en la considérant comme l'unique explication des motivations humaines. Dans son livre "Motivation and Personality" (1954), il explique que l'homme n'atteint son plein développement psychique qu'en franchissant des étapes qui lui permettent de satisfaire, successivement et dans un ordre déterminé, ses besoins (Maslow, 1954).

Figure 4 : Pyramide de Maslow, source : Site Scribbr (2020)

En effet, bien que la pyramide de Maslow offre une vision globale de la motivation, elle ne fournit pas d'explication précise concernant la démotivation éventuelle des individus, c'est d'ailleurs l'une des limites de sa théorie (Roussel, 2000). Cette théorie met l'accent sur les besoins qui motivent les individus à agir, mais n'aborde pas en profondeur les facteurs qui peuvent conduire à la perte de motivation ou à la démotivation.

Pour comprendre les raisons de la démotivation, il est nécessaire de se tourner vers d'autres approches, telles que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, qui met l'accent sur les sources intrinsèques et extrinsèques de motivation et explore les facteurs qui peuvent influencer positivement ou négativement l'engagement et l'enthousiasme des individus dans leurs activités. Selon eux, il existe trois besoins psychologiques basiques qui permettent à l'individu d'atteindre un niveau optimal de développement personnel : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale.

Le **besoin d'autonomie** est défini comme consistant « à agir à partir de ses intérêts, préférences et valeurs propres. Ce besoin est satisfait lorsqu'un individu fait l'expérience du choix et de la volonté dans son action, et se perçoit comme étant à l'origine de ses actions » (Lachapelle et al., 2022). Au besoin précédemment explicité, s'ajoute le **besoin d'appartenance sociale** qui correspond « au besoin de se sentir aimé, accepté et de faire partie d'un groupe. Ceci se traduit par une relation qui engendre une satisfaction dérivée d'un sentiment de connexion avec les autres ; prendre soin et être pris en charge par les autres » (Deci et al., 2013). Enfin, le troisième **besoin** est celui de « sentiment **de compétence** » qui se traduit par « la perception de se sentir capable, efficace. Ce besoin reflète le désir des humains de maîtriser efficacement leur environnement et d'y éprouver un sentiment de compétence » (Deci et al., 2013).

La théorie de l'autodétermination propose alors que la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux que sont : le besoin d'autonomie, celui de compétence et celui d'appartenance sociale ; peut influencer la motivation intrinsèque et extrinsèque d'un individu (Lafreniere et al., 2009).

Mais comment définir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ?

B. La motivation intrinsèque

François Guillemette définit la **motivation intrinsèque** comme étant le type de motivation favorisant le développement et l'autonomie. En effet, il l'a défini comme étant celle qui « pousse l'apprenant à s'engager et à persévérer dans son apprentissage » autrement dit c'est « une forme de curiosité qui pousse à vouloir apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un intérêt » (Guillemette, 2019).

La motivation intrinsèque est la motivation qui a lieu, selon le réseau d'information de la réussite éducative (CTREQ-RIRE, 2019) lorsque l'individu « s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe. Par exemple, un élève qui s'engage dans la résolution de problèmes parce qu'il aime les mathématiques fait preuve de motivation intrinsèque ». Cette dernière est considérée comme le plus haut niveau d'autodétermination.

Nous pouvons ainsi dire que la motivation intrinsèque se réfère à la motivation qui provient de l'intérieur de l'individu, c'est-à-dire de ses propres intérêts, passions ou valeurs. La motivation intrinsèque (consistant à faire une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci) (Lafreniere et al., 2009) pousse les individus à agir pour le plaisir, l'accomplissement personnel, ou pour le simple désir de faire quelque chose. Par exemple, un étudiant qui aime apprendre pour le plaisir de découvrir de nouvelles connaissances est motivé intrinsèquement.

Pour récapituler, la motivation intrinsèque, est donc **l'action conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe** (Gagné & Deci, 2005).

C. La motivation extrinsèque

La **motivation extrinsèque**, quant à elle, est qualifiée par François Guillemette comme étant : « ce qui incite l'étudiant à réussir n'est pas ce qu'il apprend, mais plutôt l'attrait d'une conséquence de sa réussite, par exemple, le désir d'obtenir telle récompense ou la peur de subir telle punition. La peur de devoir affronter une quelconque réalité, comme l'exclusion sociale, le redoublement ou une entrée précoce sur le marché du travail, peut aussi être une source de motivation extrinsèque » (Guillemette, 2019). Elle renvoie donc à la pratique d'une activité effectuée non en raison du plaisir qu'elle procure, mais pour des raisons souvent externes (exemples : punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne). Ainsi, nous pouvons lire que la motivation extrinsèque consiste à faire quelque chose pour « atteindre un but détaché de l'action » (Lafreniere et al., 2009).

Comparée à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque **se réfère donc à la motivation qui provient d'un facteur externe, comme une récompense ou une punition**. La motivation extrinsèque pousse les individus à agir pour atteindre un but externe, comme l'argent, les notes, la reconnaissance sociale, ou pour éviter une sanction.

La motivation extrinsèque se sous-divise en quatre catégories : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée, et la régulation intégrée (Louche et al., 2006). Mais que représentent-elles concrètement ?

Les élèves font preuve de **motivation extrinsèque par régulation externe** « lorsqu'ils s'impliquent dans leurs études en y étant obligés par leurs parents ou, lorsque leurs parents attendent une récompense de leur travail ». Ceux qui s'engagent dans une activité « parce qu'ils ressentent une pression interne de culpabilité ou de honte s'ils ne le font pas » manifestent quant à eux une **motivation extrinsèque par régulation introjectée**. La **motivation extrinsèque par régulation identifiée** concerne les élèves qui « s'engagent, par exemple, dans l'équipe sportive de l'école en sachant que leur participation aux compétitions scolaires peut les préparer à la carrière sportive dont il rêve. » Et pour finir, la **motivation par régulation intégrée**, renvoie à « l'implication des élèves dans une activité quand celle-ci correspond à leurs valeurs et est cohérente avec le concept de soi de ces élèves » (CTREQ-RIRE, 2019).

D. L'amotivation

A la différence du modèle de Maslow, Deci et Ryan parlent d'**amotivation**, qui correspond à « un état où l'individu ne présente pas de motivation ou de désir de s'engager dans une activité » (Deci & Ryan, 2002). Ils la définissent donc comme **l'absence de motivation**.

Elle constitue le niveau le plus bas de la théorie de l'autodétermination. Cela peut être dû à un manque d'intérêt, de sens ou de valeur perçue dans l'activité, à une absence de croyance en sa capacité à réussir, ou à une perception de l'activité comme étant trop difficile, sans lien avec les objectifs personnels, ou imposée. Les élèves qui font preuve d'amotivation s'engagent dans les activités sans trop connaître la raison de leur implication et sans trop savoir ce que celle-ci leur apporte en retour. Nous parlerons d'amotivation externe si la cause de la résignation dépend d'un facteur extérieur à l'individu (attitude de la hiérarchie par exemple) et d'amotivation interne, si la source de résignation provient du soi (Louche et al., 2006).

L'amotivation ne sera pas retenue dans notre mémoire, puisqu'elle correspond à une absence de motivation, mais les facteurs pouvant affecter la motivation seront abordés.

E. Le continuum motivationnel

Ces différents types de motivation se distinguent entre elles selon le degré d'autodétermination qui les accompagne. La motivation intrinsèque correspond à un degré élevé d'autodétermination, car elle fait appel à des comportements émis librement et par plaisir. En revanche, pour la motivation extrinsèque, l'autodétermination est tout à fait réduite, puisque des pressions extérieures sont directement à la base des comportements. Des études ont permis de valider ce continuum motivationnel (Deci & Ryan, 1985). Nous sommes en mesure de faire le lien entre la théorie de l'autodétermination et ces deux formes de motivations. Pour cela, voici en Figure 5 le « continuum de l'autodétermination et types de motivation, de régulation et de comportement ».

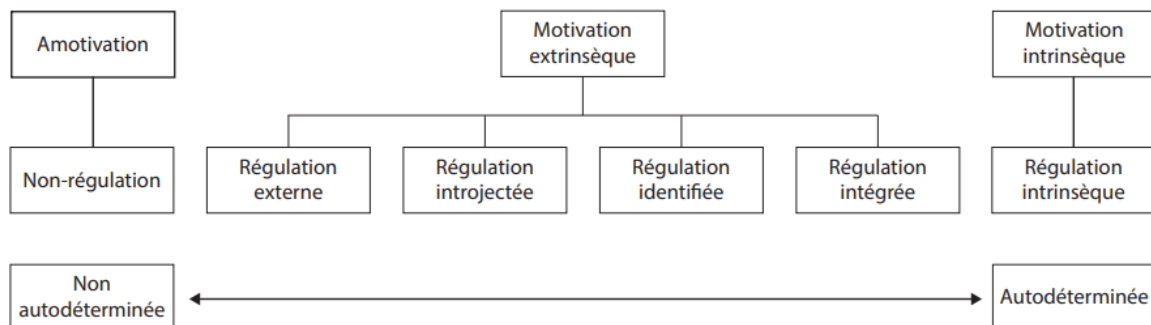


Figure 5 : Le continuum motivationnel, source : Deci et Ryan (2000)

Ce modèle suggère que la motivation se situe sur un continuum allant de la motivation intrinsèque (la plus autodéterminée) à la motivation extrinsèque (la moins autodéterminée) en passant par la régulation intégrée, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe. Selon cette théorie, la satisfaction des trois besoins psychologiques de

base explicités plus haut, à savoir les besoins d'autonomie, de compétence, et d'appartenance sociale, est essentielle pour favoriser la motivation autodéterminée et soutenir le bien-être psychologique d'une personne. Lorsque ces besoins sont satisfaits, l'individu est plus susceptible d'être motivé de manière intrinsèque, de réguler son comportement de manière autonome et d'éprouver un sentiment de bien-être.

Ainsi, grâce à l'analyse de ce continuum, nous pouvons voir que la motivation et la résignation peuvent être considérées comme étant les deux extrémités de ce continuum comportemental.

F. La résignation apprise ou l'impuissance acquise

La **résignation apprise** (également nommé « impuissance acquise », traduit de l'anglais « learned helplessness ») est une théorie développée par le psychologue Martin Seligman (Overmier & Blancheteau, 1987). Selon Béatrice Arnaud et Éric Mellet la résignation se définit comme étant “un état psychologique qui résulte de la venue d'événements incontrôlables menant à des états émotionnels, cognitifs et motivationnels déficitaires ” (Arnaud & Mellet, 2019).

Ainsi, (Abramson et al., 1978) soutiennent que lorsqu'une personne atteint le stade de l'amotivation (antipode à la motivation intrinsèque selon le continuum), elle peut basculer dans un état de résignation acquise.

Plusieurs recherches (Le Foll et al., 2006) ont montré que les individus qui attribuent des événements négatifs à des causes stables et globales, et des événements positifs à des causes instables et spécifiques - soit ceux qui ont un style pessimiste - ont plus de risques de développer un sentiment de résignation apprise, ce qui peut conduire à la dépression, à une baisse de l'effort et à des difficultés d'apprentissage (Abramson et al., 1978).

En clair, la théorie de la résignation apprise souligne l'importance d'un contrôle de l'individu sur l'échec et la réussite pour éviter des conséquences néfastes (Fenouillet, 2005).

Dans la suite de notre étude, nous explorerons les diverses sources et facteurs qui exercent une influence sur la motivation dans le contexte spécifique du monde scolaire.

2.2. La motivation en contexte scolaire

« Pour faire des apprentissages et réussir, il faut plus que des capacités – il faut aussi être motivé ! » c'est du moins ce qu'affirment Paul Darveau et Roland Viau dans leur livre « la motivation des enfants, le rôle des parents » (Darveau, 1997). Pour de nombreuses personnes, la définition et la place de la motivation scolaire au sein des autres éléments de l'enseignement et de l'apprentissage restent néanmoins difficiles à définir.

Nous pouvons alors établir un lien fort entre la motivation scolaire et l'apprentissage, en effet cette motivation scolaire peut influencer l'apprentissage, et vice versa. Lorsqu'un étudiant est motivé à apprendre, il est plus susceptible de s'engager activement dans les tâches d'apprentissage, d'être persévérant face aux défis, de chercher activement des ressources pour mieux comprendre et de développer des stratégies d'apprentissage efficaces. D'autre

part, un bon apprentissage peut également renforcer la motivation scolaire en augmentant la confiance en soi, la satisfaction personnelle et le sentiment de compétence (Cosnefroy, 2009). Ainsi, la motivation scolaire et l'apprentissage sont interconnectés et peuvent se soutenir mutuellement dans un cercle vertueux.

C'est pourquoi dans cette partie nous vous proposons une définition de la motivation scolaire, puis précisons ses sources et présenterons les indicateurs qui permettent d'évaluer le niveau de motivation chez un élève.

Rolland Viau, définit la motivation scolaire de la manière qui suit : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009).

Indéniablement, la motivation des élèves est variable, et peut être influencée par diverses sources et différents facteurs (Potvin & Lacroix, 2009) , représentés dans la Figure 6. Les élèves ne peuvent maintenir un même niveau de motivation constant, quelle que soit la situation ou la tâche à accomplir. Intéressons-nous à présent aux éléments qui alimentent la motivation scolaire.

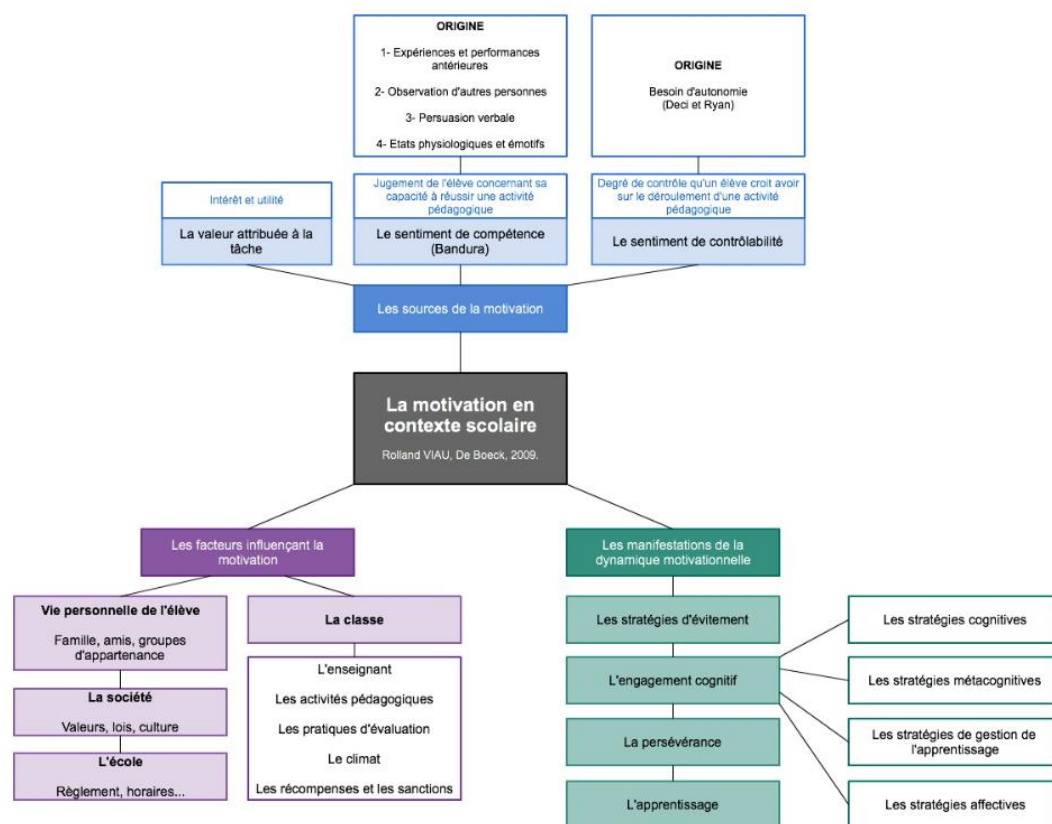


Figure 6 : La motivation en contexte scolaire, source : Rolland Viau (2009)

2.2.1. Les sources de la motivation scolaire

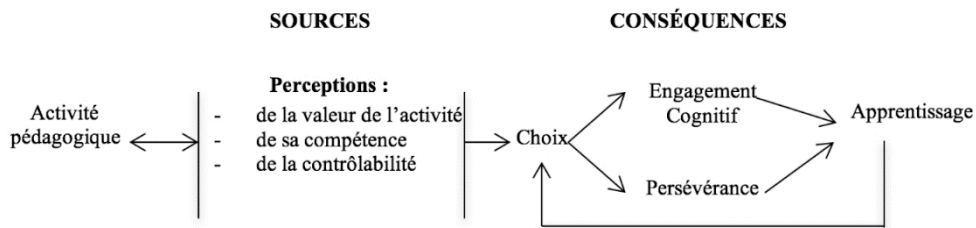


Figure 7 : Les sources et les conséquences de la motivation scolaire, source : Alain Lieury et Fabien Fenouillet (2019)

Comme nous l'avons abordé précédemment, la motivation scolaire est un aspect clé de la réussite éducative. Pour comprendre pourquoi certains élèves sont motivés et d'autres pas, il est important d'examiner les différentes sources de motivation scolaire auxquelles les élèves sont exposés, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'environnement scolaire (Lieury & Fenouillet, 2019).

Comme nous pouvons le voir dans la [Figure 7](#), ces sources sont au nombre de trois : la valeur attribuée à l'activité, la perception de la compétence, et enfin la perception de contrôlabilité.

A. La valeur attribuée à la tâche : « Pourquoi ferais-je cette activité ? »

Le pôle de valeur dans le contexte de la motivation scolaire est composé de quatre indicateurs, à savoir l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût (Eccles & Wigfield, 2002).

L'**intérêt**, fait référence au plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche (Hulleman & Barron, 2015). Le deuxième indicateur de la valeur est l'**utilité** perçue de l'activité ou de la tâche pour les objectifs à court et long termes (Hulleman & Barron, 2015). Ainsi, lorsque la tâche ou l'activité scolaire présentée est perçue comme étant utile pour la vie de tous les jours ou pour la réussite dans d'autres matières, la valeur perçue par les apprenants de cette tâche ou activité, augmente (Schunk et al., 2008).

L'**importance perçue** d'une tâche, est notre troisième indicateur de la valeur. Il fait référence à la pertinence en lien avec à la réalisation de ses objectifs personnels, un indicateur étroitement lié au désir de réussir une tâche ou une activité (Eccles & Wigfield, 2002). Alors que l'utilité est davantage liée à une approche instrumentaliste, considérant la tâche comme un moyen d'atteindre un objectif, l'importance, quant à elle, a une dimension beaucoup plus intrinsèque et personnelle pour l'élève.

Enfin, la valeur tient également compte du **coût relatif à la tâche**, qui englobe les aspects négatifs ou les inconvénients perçus liés à sa réalisation (Gaspard et al., 2018). En effet, le coût perçu d'une tâche se réfère au renoncement ou aux sacrifices perçus nécessaires pour accomplir cette tâche en question. Par exemple, le fait de devoir étudier pour réussir à un

examen, implique une période de révisions qui ne peut alors être dédiée à d'autres activités potentiellement plus intéressantes (divertissement ou une activité sociale). Lorsque le coût est perçu comme étant trop élevé par rapport aux bénéfices attendus, la valeur attribuée à la tâche diminue, réduisant ainsi les comportements scolaires qui en découlent, comme l'effort et l'engagement, ou encore la réussite (Hulleman & Barron, 2015).

La valeur attribuée à la tâche peut donc jouer un rôle important dans la motivation scolaire, en influençant la manière dont l'élève se sent concerné par la tâche, son niveau d'engagement, d'effort et de persévérance. Plus une tâche sera perçue comme ayant une valeur élevée, plus l'élève sera susceptible d'être motivé à y consacrer du temps et des efforts, ce qui peut favoriser une meilleure performance et une meilleure satisfaction dans son expérience scolaire. En revanche, lorsque la valeur attribuée à la tâche est faible, l'élève peut être moins motivé à s'investir dans la tâche, ce qui peut entraîner une baisse de la motivation et des performances scolaires.

B. Le sentiment de compétence : "Suis-je capable de l'accomplir ?"

Le sentiment de compétence fait référence à la perception subjective qu'un individu a de sa propre capacité à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif bien spécifique (Marks, 2002). C'est une évaluation personnelle de sa propre aptitude à réussir dans une certaine activité ou domaine (Cosnefroy, 2009). En effet, le besoin de se sentir compétent, a un impact considérable sur la qualité de la motivation d'un élève. Ainsi, un fort sentiment de compétence aura un impact positif sur la motivation intrinsèque et extrinsèque autodéterminée alors qu'un faible sentiment de compétence aura l'effet contraire (Guay et al., 2010).

C'est donc le sens que l'élève donne à ses expériences et à ses rétroactions qui déterminera la nature positive ou négative de sa perception de compétence (Bandura, 1997). Cela fait que cette perception n'est pas toujours un reflet fidèle de la réalité ; des distorsions cognitives peuvent conduire à la mise en place de biais dans l'autoévaluation de sa compétence (Lévesque-Guillemette et al., 2015).

C. Le sentiment de contrôlabilité : "Ai-je un certain contrôle sur son déroulement ?"

En milieu scolaire, la perception de contrôlabilité fait référence au niveau de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité ainsi que sur les résultats issus de cette activité (Viau et al., 2004). La perception de contrôlabilité se manifeste principalement dans la manière dont les activités pédagogiques sont menées. Par exemple, un élève exprimera une perception élevée de contrôlabilité s'il affirme apprécier les activités proposées en classe, car il est autorisé à choisir par quel exercice il peut démarrer. En revanche, un élève aura une perception de contrôlabilité faible s'il pense que l'enseignant décide de tout et qu'il n'a pas son mot à dire dans le déroulement des activités (Viau, 1998).

En effet, lorsque les besoins d'autonomie d'un élève sont satisfaits et qu'il fait preuve d'un autocontrôle accru, il est plus susceptible de démontrer une perception de contrôle élevée, car il attribue sa réussite à des facteurs internes et contrôlables. Cela augmente sa motivation

intrinsèque. En revanche, un élève qui a la perception de manquer de contrôle sur ses chances de réussite développera une motivation moins autonome et plus contrôlée.

2.2.2. Les facteurs de la motivation scolaire

Examinons maintenant les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves. Rolland Viau identifie quatre catégories de facteurs : ceux liés à la vie de l'élève, ceux liés à la société, ceux liés à l'école et enfin ceux liés à la classe (Viau, 2009). Ces différentes catégories, présentées dans la [Figure 8](#) mettent en évidence que la motivation des élèves ne repose pas uniquement sur l'enseignant.

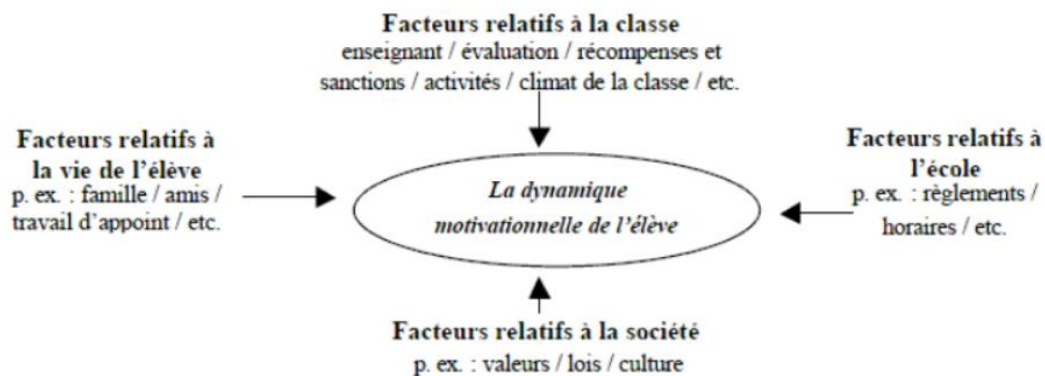


Figure 8 : Les facteurs influencent la motivation de l'élève, source : Rolland Viau (2009)

NB : Notez que, bien que tous ces sujets soient intéressants, dans un souci de simplification et pour faciliter la compréhension du lecteur, ce mémoire se concentrera exclusivement sur les facteurs externes à la classe, à savoir ceux de la société et ceux liés à la vie de l'élève, ainsi que sur les facteurs spécifiques à la classe, plus précisément sur les activités proposées par l'enseignant.

A. Les facteurs externes à la classe : en lien avec la société et la vie de l'élève

L'**environnement familial** a un impact, qu'il soit positif ou négatif, sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. En effet, les différentes familles ont des perspectives variées sur l'école en fonction de leur vécu, ce qui peut influencer consciemment ou inconsciemment la perception que l'enfant a de l'école. De plus, les exigences diffèrent selon les familles, et peuvent également avoir une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Si les attentes sont trop élevées et inatteignables, cela peut entraîner de la frustration chez l'apprenant et éventuellement causer une baisse de motivation (Feyfant, 2011). Ainsi les attentes sont bénéfiques si elles sont, comme le précise Rolland Viau, "réalistes, adaptées à ses capacités" (Viau, 2009). Ajoutons que la culture, la situation financière de la famille peuvent également influencer la dynamique motivationnelle des apprenants.

La **dimension sociale de l'école**, y compris l'influence des amis et des camarades de classe, peut jouer un rôle important dans la dynamique motivationnelle d'un élève. Par exemple, un élève entouré de camarades peu enclins à travailler peut être moins motivé, que s'il se trouve dans un environnement avec des amis motivés (Galand, 2006).

La **société** dans laquelle évolue un élève exerce également une influence significative sur l'implication et la motivation des élèves (Elliott, 2009). En effet, le système politique, les lois, la culture, et les valeurs sont des facteurs sociétaux jouant un rôle significatif dans la dynamique motivationnelle des jeunes.

Les enseignants jouent un rôle crucial dans la dynamique motivationnelle des élèves, malgré leur absence de contrôle sur les facteurs liés à la société et à la vie personnelle de l'élève, ainsi que leur faible contrôle sur les facteurs liés à l'école. Les facteurs liés à la classe, étant la "porte d'entrée" pour une intervention de l'enseignant, seront au centre de notre étude car ils représentent les facteurs sur lesquels les enseignants ont le pouvoir et l'influence nécessaires pour aborder les problématiques liées au monde agricole (sociétaux) ultérieurement.

B. Les facteurs internes à la classe

Selon Viau, il existe cinq facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe, les voici : les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant, ses modes d'évaluation, les récompenses et les sanctions qu'il met en place, le climat de la classe et l'enseignant lui-même (Viau, 2009).

NB : Afin de rester dans le cadre de notre étude, nous nous focaliserons ici uniquement sur les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant.

Concernant ces activités d'apprentissage, Rolland Viau identifie plusieurs conditions à remplir pour susciter la motivation de l'élève (Viau, 2000). On y retrouve notamment le fait que l'activité doit : **être signifiante**, car plus une activité est signifiante, plus l'élève la jugera utile et intéressante. Cela permettra de donner du sens aux activités proposées. Elle **doit être diversifiée**, en effet, une activité répétitive sera perçue comme peu motivante pour un élève. De plus, le fait de laisser un élève la possibilité de choisir une activité parmi plusieurs, permettra à l'élève d'avoir le sentiment d'exercer un contrôle sur ce qui se déroule en classe. **L'activité doit présenter un défi pour l'élève** : elle ne doit pas être ni trop simple à effectuer, ni trop difficile. En effet, l'élève risque de se désintéresser rapidement s'il a affaire à une activité qui ne lui a coûté aucun effort, ou une activité irréalisable. Alors que si la réussite est liée à la persévérance de l'élève, ce dernier aura tendance à attribuer son succès non pas au peu de complexité de l'activité mais à ses propres capacités mises en œuvre pour y parvenir. **L'activité doit mener à une réalisation**, un produit final. En effet, la réalisation d'un produit permettra d'améliorer la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait. **Elle doit exiger un engagement cognitif pour l'élève**. L'objectif principal d'engager l'élève cognitivement est de favoriser l'investissement et la mobilisation de toutes les capacités de l'élève pour réussir cette activité. **L'activité doit permettre de responsabiliser l'élève**, en lui permettant de faire des choix. L'objectif sera alors de favoriser la contrôlabilité des apprentissages. **Elle doit favoriser l'interaction et la collaboration avec les autres**. L'apprentissage coopératif repose sur le principe de la collaboration, et induit généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leurs compétences, de leur capacité à interagir les uns avec les autres, et à contrôler leurs apprentissages. **L'activité doit avoir un caractère interdisciplinaire**, afin que l'élève puisse faire le lien avec la nécessité d'apprendre des notions transversales, acquises ou déjà vues dans d'autres disciplines, ainsi cela donne du sens à ses apprentissages. Elle **doit comporter**

des consignes claires, afin que l'élève sache ce que l'enseignant attend de lui. Une consigne clairement rédigée contribuera à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à répondre à ce que l'on attend d'eux. Enfin, il est important que **l'activité se déroule sur une période de temps suffisante**. L'objectif est de laisser le temps à l'élève de finir son activité afin de l'aider dans la perception qu'il a de lui-même à pouvoir faire ce qui est exigé de lui (Viau, 2000).

En clair, nous pouvons dire que les facteurs de la motivation scolaire cités précédemment peuvent avoir un impact direct sur l'engagement des élèves dans la tâche d'apprentissage. En effet, lorsque les élèves sont motivés et éprouvent un intérêt pour les activités proposées, ils sont plus enclins à s'investir pleinement dans leur travail, à persévérer face aux difficultés et à développer un niveau d'engagement plus élevé dans leur apprentissage.

Ainsi en guise de transition nous concluons avec les propos de Séverine Parent, qui dit que « la motivation et l'engagement sont donc intimement liés, la motivation constituant le déclenchement du processus d'engagement. Alors que la motivation est la disposition et la préparation à l'action, l'engagement possède un attribut qualitatif que la motivation n'a pas ; il implique la participation active » (Parent, 2014).

« La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action. L'engagement est celle qui le propulse, l'amène à faire le deuxième pas et les suivants »

(Parent, 2014).

2.3. L'engagement dans la tâche

Si nous reprenons la définition de la motivation scolaire selon Rolland Viau, nous pouvons y lire « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009). Nous retrouvons donc cette notion d'engagement, nous allons donc définir ce qu'est l'engagement dans la tâche, ou engagement scolaire.

Nous pourrions dans un premier temps définir simplement l'engagement comme étant la décision de prendre part à un projet ou à une activité. Il implique une participation active de la part de l'élève (Charlot & Reuter, 2012).

Dans la citation de Séverine Parent, citée plus haut, on se rend compte que les notions de motivation et d'engagement sont deux notions très liées et pourtant bien distinctes. En effet, elle écrit également que « L'étudiant devra s'orienter selon une direction (un but ou un besoin). Il devra fournir une certaine quantité d'efforts avec une certaine intensité. Ce processus mènera l'étudiant à la participation active (études, activités) et à l'investissement personnel. C'est ce qui pourra témoigner, du moins en partie, de son engagement » (Parent, 2014).

L'engagement dans la tâche en milieu scolaire fait ainsi référence à la mesure dans laquelle l'apprenant s'implique et est motivé dans une tâche ou une activité d'apprentissage. D'ailleurs dans leur étude sur l'engagement scolaire, Brault-Labbe et Dube considèrent que « la motivation constitue le déclencheur du processus d'engagement » (Brault-Labbé & Dubé, 2010). De plus, selon Philp et Duchesne, l'engagement dans la tâche, peut se définir comme étant : « un état d'attention et d'implication soutenue, dans lequel la participation ne comporte pas qu'une dimension cognitive, mais aussi des dimensions sociales, comportementales et affectives » (Philp & Duchesne, 2016).

Même s'il semble difficile de donner une définition claire de l'engagement scolaire, il est admis que ce dernier comporte différentes dimensions, un groupe de chercheurs américains en psychologie en distinguent trois : la dimension comportementale, la dimension émotionnelle et la dimension cognitive (J. A. Fredricks et al., 2004).

2.3.1. L'engagement à dimension comportementale

L'engagement comportemental se traduit par l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et du respect des règles. Un comportement positif de l'élève peut être caractérisé par sa capacité à s'impliquer activement dans ses apprentissages, en faisant preuve d'efforts, de persévérance, de concentration, d'attention, d'un désir de poser des questions et de participer aux discussions en classe, en étudiant, en terminant les devoirs et en participant aux activités. Pour Fredricks c'est la capacité de l'élève à être autonome dans son travail, en ajustant son comportement et son attitude judicieusement, afin d'améliorer sa performance (J. Fredricks, 2011).

2.3.2. L'engagement à dimension émotionnelle

L'engagement émotionnel, lui, fait référence aux intérêts, met l'accent sur l'ampleur des réactions émotionnelles positives (ou négatives) envers les enseignants, les pairs, les disciplines scolaires, les contenus et les activités scolaires (tout ce qui influence le désir d'apprendre). Cette dimension est liée aux concepts de sentiment d'appartenance et de valorisation de l'école. Finn, suppose qu'un élève ayant une attitude et des émotions positives envers l'école créera un lien avec celle-ci, ce qui aura un impact positif sur sa motivation à travailler (Finn, 1989).

2.3.3. L'engagement à dimension cognitive

L'engagement cognitif peut être défini comme étant la capacité de l'élève à s'impliquer psychologiquement dans ses apprentissages avec persévérance tout en fournissant des efforts, voire s'investir dans le travail scolaire au-delà des exigences de l'école. Il est donc défini par le niveau d'investissement que l'élève mettra dans ses apprentissages (J. A. Fredricks et al., 2004).

En conclusion, l'engagement scolaire serait donc « ce que l'apprenant fait, ressent et pense pendant l'activité » (Galand, 2022). Mais reprenons également la phrase d'André Quinton, qui dit que « pour qu'une action motive, elle doit avoir un sens (une signification, une valeur) », ainsi intéressons-nous à présent à la notion de sens dans les apprentissages (Quinton, 2007).

2.4. Le sens des apprentissages

On entend souvent parler de "sens" à l'école, dans le sens où, les élèves qui trouvent du sens réussissent et ceux qui n'en trouvent pas, se retrouvent plus souvent dans des situations d'échecs, ou au moins en difficulté. Pourtant, selon Michel Develay, le sens n'existe pas en soi, car "il s'agit de quelque chose de très personnel que l'on construit ou que l'on ne construit pas dans une situation donnée" (Develay, 1994). En effet, le sens à l'école est quelque chose que construisent les apprenants et "non pas quelque chose qu'ils consomment".

De plus, le sens ne paraît pas comme quelque chose de constant, en effet, il se construit et se déconstruit sans cesse, d'ailleurs Develay écrit : « le sens n'existe pas une fois pour toutes ». Le sens dépend des représentations qu'a l'apprenant d'une situation, de ses fantasmes et de sa culture. Develay écrit que l'on peut même définir le sens "comme la capacité qu'a un élève à relier ce qu'il fait ou apprend à l'école avec ce qu'il est ou se propose d'être" (Develay, 1994).

Selon Meirieu, donner du sens à une activité, serait d'agir de telle sorte à ce que l'apprenant soit présent et qu'il ressente l'intérêt du savoir abordé. Donner du sens aux apprentissages c'est : « faire éprouver du plaisir », « ce qui mobilise l'élève, l'engage dans un apprentissage, [...] c'est le désir de savoir et la volonté de connaître » (Meirieu, 1997).

Cependant, pour trouver du sens à une situation en particulier, il faut déjà que cette situation corresponde aux intentions, aux visées et aux objectifs de l'individu en question. Selon Develay, le sens réside donc dans l'intentionnalité (Develay, 1994).

C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de lier le sens des apprentissages avec l'orientation scolaire.

2.4.1. La question de l'orientation scolaire

Le terme « orientation » est polysémique. Il peut être synonyme de « sélection » ou de « répartition » lorsqu'il dirige vers certaines études ou professions, comme le précisent Guichard et Huteau (Gonnin-Bolo, 2007). Autrement, il peut également désigner le processus de choix de formation et de travail, et prend alors le sens de « choix », de « prise de décisions », de « construction professionnelle et personnelle ». Or même si Canzittu, et Demeuse écrivent que la définition qui est la préférée est que : « « l'orienteur » n'est plus la personne (ou l'institution) qui décide, mais c'est bien l'« orienté » qui est actif et qui pose des choix. Ce dernier est aidé dans ses démarches, mais il reste le personnage central de son orientation » (Canzittu & Demeuse, 2017). On remarque toutefois, qu'il est possible de distinguer deux types d'orientations : l'orientation « choisie » et l'orientation dite « subie » (Brasselet & Guerrien, 2015).

En clair, l'orientation est « un processus complexe et multifactoriel » (Farcy, 2018). Le choix de l'élève résulte d'une combinaison complexe de facteurs personnels et pouvant interagir entre eux (Louvet & Duret, 2017). En plus de ses performances scolaires, d'autres critères extra-scolaires entrent en jeu dans ce processus de décision. Ainsi nous concluons sur la phrase qu'a écrit Audrey Farcy, « l'orientation est un choix mais elle est tant choisie que subie (...) Le sexe, l'origine sociale, l'environnement familial, l'entourage, le rapport à l'école sont autant de facteurs qui influencent inévitablement le choix de l'élève » (Farcy, 2018).

En effet, comme l'exprime Lent : même si l'idéal serait de déterminer son orientation à partir de ses intérêts (Lent, 2008), « il n'est pas rare de voir s'engager des élèves dans une filière qui ne correspond pas à leurs aspirations, notamment en raison de résultats scolaires insuffisants » (Louvet & Duret, 2017).

Le moment du choix d'orientation marque un tournant chez les adolescents, car il confère un sens particulier à leur parcours scolaire en déterminant une orientation spécifique (Castelnau, 2009).

2.4.2. Les sens

Comme nous pouvons le lire dans l'encyclopédie Universalis, la notion de « sens » englobe deux aspects : le sens peut être à la fois une direction, une orientation (comme « sens interdit ») et une signification (comme « ce que tu dis n'a aucun sens ») (Granarolo, 2023).

C'est en effet ce que Michel Serres, dans son œuvre « Le tiers-instruit » explique : il explore comment « au travers de nos cinq sens » donc le sens-sensation, nous percevons des indices qui font sens, qui renvoie donc au sens-signification, qui est alors remis en cause par le sens-orientation, qui lui « nous fait changer de sens » (Serres, 1992). Par ailleurs, le sens construit individuellement par chaque personne (sens personnel) possède également une dimension sociale, car tout en étant personnel, il s'inscrit également dans un sens universel (social)

partagé avec les autres. Dans l'ouvrage "Faire construire des savoirs", les auteurs soulignent que « pour qu'il y ait une communication, le sens doit être partagé » entre les individus (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996).

« Certes, en classe, on manipule des personnes, des tâches, des relations, des choses, du jugement. Mais on manipule aussi du sens : s'il se construit, au moins provisoirement et partiellement, l'apprentissage devient possible ; sinon on perpétue la comédie du savoir. »

(Perrenoud, 2000).

Ainsi et ce depuis toujours, de nombreuses disciplines se sont intéressées à la question de l'accès au sens. Le concept de sens occupe donc une place centrale dans les apprentissages et est étroitement lié à la notion de contexte, nous expliquent (David et al., 2022).

2.5. La contextualisation des savoirs

Jean-François Marcel, définit la contextualisation des savoirs comme étant : « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002). Salone, parle même de l'existence d'une compétence qui serait propre à un enseignant, et la décrit de la manière suivante : « capacité à intégrer différentes sphères contextuelles qui conditionnerait, pour partie, la nature des processus à l'œuvre dans la gestion de cette situation professionnelle particulière qu'est celle d'enseigner » (Salone, 2019). Dans cette même optique, Meyer et Zack mettent en évidence l'importance cruciale de la contextualisation des savoirs par les utilisateurs, en soulignant que « l'efficacité de la transmission est directement liée au degré de connaissance des contextes que ces derniers possèdent » (Meyer & Zack, 1996). De même, Wiig associe l'utilisation des savoirs au contexte de travail et à leur intégration aux processus déjà existants (Wiig, 1993). Selon Dalkir, la contextualisation joue un rôle essentiel en validant les savoirs existants et en favorisant la création de nouveaux savoirs, entraînant ainsi un renouvellement perpétuel du cycle d'apprentissage (Dalkir, 2011).

Mais la contextualisation des apprentissages n'est pas une idée nouvelle, en effet John Dewey le philosophe, prônait une éducation favorisant des liens entre l'enfant et le milieu naturel et donnait une place centrale à « l'authenticité dans l'enseignement ». La notion d'authenticité est définie par Huba et Freed comme étant « un processus de collecte d'informations à partir d'instruments basés sur des situations réelles, proposant des tâches complexes qui nécessitent des normes de performance et des critères spécifiques afin de fournir une rétroaction aux étudiants pour les aider à atteindre les objectifs d'apprentissage ou à développer les compétences » (Huba & Freed, 2000).

Pour finir, selon Barde, de nombreux travaux ont été consacrés depuis aux apprentissages par situations authentiques et plusieurs arguments en montrent leurs avantages : « ils

améliorent la perception de l'utilité des « savoirs », développent l'intérêt des élèves pour les sciences, stimulent leur curiosité, enrichissent leur culture, les aident à gérer la complexité, établissent des liens entre les disciplines, dynamisent le processus d'apprentissage, etc... » (Barde, 2021).

La contextualisation constitue donc un réel levier pour favoriser les apprentissages des élèves : car il s'agit d'un moyen « permettant de donner du sens aux savoirs, et de favoriser les apprentissages disciplinaires, tout en offrant aux élèves la possibilité de leur usage hors de l'école » (Hasni, 2014).

2.5.1. La distinction entre savoir et connaissance

Il nous paraît ainsi primordial de définir clairement ce que sont les savoirs afin de les distinguer des connaissances. Le terme de savoir vient du latin « *sapere*, » qui désigne « avoir de l'intelligence, du jugement... connaître, comprendre » (Gardiès & Fabre, 2015) et au sens plus général, il signifie « avoir la connaissance » (Rey, 2006).

Dans le dictionnaire Larousse, nous pouvons lire que le « savoir » est un « ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité ou par l'étude » (Larousse, 2023). Alors que les connaissances y sont décrites comme étant un « ensemble de ce qu'on a appris ; notions, culture dans un domaine précis ».

Margolinas et Laparra définissent donc une connaissance comme étant « ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation » (Margolinas, 2014). Tandis qu'un savoir est « une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution » (Douglas, 2004).

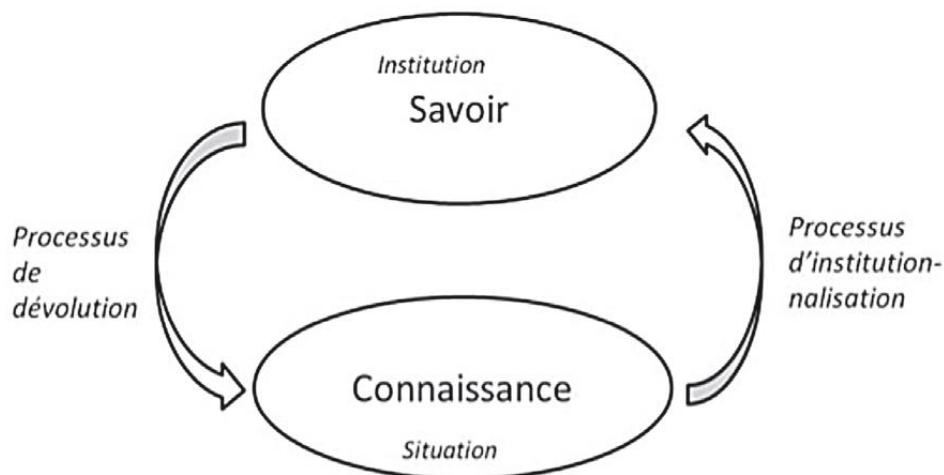


Figure 9 : Différences entre savoirs et connaissances, source : Margolinas (2014)

D'après la Figure 9, nous pouvons définir une connaissance comme s'inscrivant dans une situation, alors que le savoir provient d'une institution. En effet, comme le montrent nos deux auteurs Laparra et Margolinas, pour définir ce qu'est une connaissance, « il faut décrire les situations qui la caractérisent ». Alors que pour définir un savoir, « il faut déterminer l'institution qui le produit et le légitime, ce qui conduit parfois à considérer plusieurs institutions et leurs éventuels conflits » (Margolinas, 2014).

La présence d'un savoir au sein d'une institution résulte de son parcours en tant que connaissance rencontrée dans une situation donnée, « puis reconnue comme utile, formulée, formalisée, validée, mémorisée », et enfin dotée d'un statut institutionnel (Margolinas, 2014). L'institutionnalisation est donc un processus qui légitime un savoir au sein d'une institution en le transformant et en rompant le lien avec les situations pionnières où les connaissances ont été initialement rencontrées. Ainsi, le savoir acquiert un statut reconnu au-delà de ses origines contextuelles.

L'acte d'enseigner implique la déconstruction des savoirs afin de retrouver les connaissances et les situations qui donnent un sens à ces savoirs (Chevallard, 2002), ce qui constitue le processus de « dévolution ». En reconnectant les connaissances à leur contexte, l'enseignant facilite la compréhension et l'assimilation des savoirs par les apprenants (Margolinas, 2014).

« Enseigner consiste à donner une intelligibilité des savoirs, ce qui ne peut se faire sans les considérer comme des connaissances en situation. »
(Margolinas, 2014)

2.5.2. Une évolution des savoirs dans l'enseignement agricole

L'une des raisons qui rend l'enseignement agricole unique parmi les formations en France est son pilotage institutionnel par le ministère de l'Agriculture plutôt que par le ministère de l'Éducation nationale. Depuis sa création, l'enseignement agricole est étroitement lié au secteur professionnel, mais au fil du temps, ses missions se sont étendues pour répondre aux besoins territoriaux et à une diversité croissante de publics, allant au-delà des enfants d'agriculteurs. En effet aujourd'hui, et comme l'écrit Anne-Françoise Gibert, il forme dans des domaines tels que l'agriculture, l'environnement, le paysage et les services aux personnes. L'enseignement agricole a ainsi évolué avec succès, s'adaptant aux changements technologiques, aux contextes de production et à la diversité sociale des apprenants, dont une grande majorité provient désormais de milieux non agricoles (Gibert, 2019).

Tout comme l'expriment Cécile Gardiès et Nicolas Hervé, nous avons d'un côté, le contexte agricole qui a connu d'importants changements au cours des cinquante dernières années, avec l'intégration de nouvelles dimensions telles que le développement des territoires, la préoccupation environnementale ainsi que la qualité alimentaire et sanitaire des produits. Et de l'autre côté, le monde de l'éducation a également évolué au cours de cette période : les modèles d'enseignement ont progressé et la formation des enseignants a suivi ces évolutions (Gardiès & Hervé, 2015).

Parmi les nouvelles connaissances spécifiques à l'enseignement agricole, il convient de mentionner le premier plan "Enseigner à produire autrement" (également appelé plan EPA 1), qui a joué un rôle essentiel dans le projet agro-écologique en France de 2014 à 2018. Depuis 2020, ce plan a évolué en plan EPA2, mettant explicitement l'apprenant au cœur de l'approche. Il dépasse le domaine de la production agricole pour englober la transformation et les services. Son objectif est de développer les compétences professionnelles et citoyennes des apprenants, leur permettant de contribuer activement aux transitions alimentaires, agro-

écologiques et plus largement à toutes les transitions nécessaires pour créer un nouveau modèle (DRAAF Nouvelle-Aquitaine, 2020).

Au vu des différents défis que rencontre le monde agricole, il va de soi que les savoirs à enseigner dans l'enseignement agricole évoluent.

2.5.3. Entre savoirs scolaires et savoirs professionnels

Actuellement, il faut savoir que l'enseignement agricole français combine des savoirs professionnels et des savoirs scolaires (Gardiès & Hervé, 2015). Effectivement, l'une des particularités de cette filière réside dans la façon dont les savoirs sont regroupés. Comme l'expriment Gardiès et Hervé, l'enseignement y est organisé sous forme de modules, où les disciplines sont regroupées autour de problématiques spécifiques. Grâce à cette approche modulaire, de nouvelles connexions institutionnelles entre les différentes disciplines sont possibles, favorisant également la création d'espaces d'interdisciplinarité (Fauré et al., 2017).

Les savoirs à enseigner sont issus d'une sélection de connaissances générées dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Ces savoirs académiques constituent alors un cadre de référence partagé. En effet, les savoirs, en tant que domaines répertoriés et classifiés, sont produits dans un contexte historique et social spécifique, et font référence à des cultures distinctes (Fauré et al., 2017). Ainsi dans la structuration des référentiels de l'enseignement agricole, il n'est pas rare de trouver dans un même module des savoirs professionnels et pratiques, ainsi que des savoirs scolaires, plus théoriques.

Dans le contexte en perpétuel changement du monde professionnel agricole, l'enseignement agricole se donne pour mission de former les futurs professionnels en les préparant à s'adapter aux évolutions du secteur. Cette complexité nécessite une approche intégrant des savoirs contextualisés, scientifiques et issus de l'expérience (savoirs professionnels) (Gardiès & Hervé, 2015).

Le statut du savoir enseigné est intrinsèquement lié à sa légitimité, car tout contenu doit être en lien avec un savoir ou une pratique reconnue comme faisant partie de l'enseignement acceptable par la société, décrit par (Vander Borght, 1995). En d'autres termes, le contenu enseigné dans une discipline doit être fondé sur la reconnaissance du savoir savant et/ou des pratiques associées au savoir savant, qu'elles soient sociales, culturelles ou professionnelles (savoirs en action) (Fauré et al., 2017).

A. Établir des connexions pour relier les savoirs à la réalité

Pour intégrer harmonieusement les savoirs scolaires et les savoirs professionnels, il est important de créer des liens reliant les connaissances à la réalité concrète des pratiques professionnelles. C'est ce qu'écrivent les auteurs de « Faire construire les savoirs » : l'objectif de l'enseignement « n'est plus de simplement faire engranger une somme de connaissances mais plutôt de structurer, de construire des réseaux, souvent complexes, qui seuls donneront un statut opérationnels aux savoirs » (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996).

Établir des liens entre les idées, sur le plan cognitif, permettra de les relier et de les rassembler, de les mettre en relation. Ainsi, toujours selon de Vecchi et Carmona-Magnaldi, « les liens qui se tisseront entre les connaissances (appelées les mises en relation), permettront à ces dernières d'exister en tant que savoirs utilisables » (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996). Ces liens, ces connexions seront alors porteurs de sens.

Différentes manières permettant de créer ce lien entre les savoirs appris en classe et la réalité sont listés par ces deux auteurs, nous en citerons deux : « **restituer sans cesse les contenus traités dans leur contexte** pour qu'ils ne constituent pas des îlots, isolés les uns des autres et séparés des structures déjà construites. Les situer dans le temps, l'espace, entrer dans leur complexité en montrant les interrelations des éléments qui les constituent et les interactions qui peuvent exister avec l'environnement » et « **associer les éléments traités à des faits de la vie courante** » (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996).

En conclusion, nous soulignerons que faire le parallèle avec le monde professionnel peut ancrer les connaissances et les transformer en savoirs.

« Si construire un savoir c'est abstraire, l'abstraction ne doit pas éloigner l'apprenant de la réalité, au contraire elle n'aura de sens que si elle l'y ramène » (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996).

Outre son rattachement au ministère de l'Agriculture, l'enseignement agricole se distingue également par son dispositif institutionnel qui implique étroitement le monde professionnel dans son fonctionnement global, ainsi que par ses spécificités pédagogiques qui lui sont propres.

B. Baccalauréat Général de l'enseignement agricole : la Biologie-Ecologie et l'EATDD

L'enseignement de spécialité de biologie-écologie, proposé uniquement dans les lycées agricoles, a différents objectifs, inscrits dans les référentiels, notamment « acquérir et consolider des connaissances sur l'organisation et le fonctionnement des systèmes vivants, d'aborder des problématiques écologiques et biologiques avec des arguments scientifiques ». Il vise aussi « à participer à la construction d'une culture scientifique solide, à la formation de l'esprit critique et à l'éducation citoyenne ». Face à des enjeux cruciaux tels que « la lutte contre le changement climatique », « la préservation de la biodiversité » et la « gestion durable des ressources », la biologie-écologie collabore avec d'autres disciplines pour approfondir la compréhension de ces défis. Cette discipline démontre comment le maintien de l'équilibre des systèmes vivants peut ouvrir de nouvelles perspectives et questionner les responsabilités individuelles et collectives envers les générations à venir. Au niveau des classes de première et de terminale, l'enseignement de la biologie-écologie joue un rôle essentiel en consolidant non seulement les connaissances et les compétences, mais également en favorisant le développement des capacités et des attitudes énoncées dans le programme des sciences de la vie et de la terre de la voie générale de l'éducation nationale, déjà initié en classe de seconde. Pour accomplir ces objectifs, les programmes de première

et de terminale sont construits autour de thèmes qui reflètent « des questionnements scientifiques et sociaux contemporains », en particulier dans les domaines de l'agro-écologie, de l'environnement et de la santé, tout en établissant « des liens avec divers secteurs d'activité professionnelle » (Inspection de l'Enseignement Agricole & Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2019).

De plus, une option, l'EATDD (Ecologie, Agronomie, Territoire, Développement Durable) s'inscrivant dans le contexte mis à jour des orientations politiques du ministère responsable de l'agriculture, est accessible dès la classe de Seconde Générale et Technologique dans l'enseignement agricole. « Cette option permet aux élèves de découvrir et d'appréhender un territoire suivant différents angles de vue et d'analyse. Elle s'appuie sur un questionnement contextualisé, en lien avec le développement durable et les transitions énergétique, agroécologique et alimentaire. La démarche pédagogique associe des phases de travail sur le terrain et en salle » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire & DGER, 2019a).

L'enseignement de la Biologie-Écologie ainsi que l'option EATDD, caractéristiques de la filière générale, démontrent une corrélation avec les enjeux du secteur agricole, établissant ainsi un lien significatif avec le domaine professionnel.

C. Baccalauréat STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant) : les stages dans le monde professionnel

Le référentiel du baccalauréat STAV stipule « l'ensemble du dispositif de formation du baccalauréat technologique série STAV contribue à former des citoyens acteurs et responsables face aux défis liés aux dynamiques diversifiées d'évolution des territoires, aux services à apporter à la population, à l'évolution des activités et des métiers dans les espaces ruraux » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire & DGER, 2019b). Inscrits dans le référentiel, la formation inclut des stages d'une durée totale de huit semaines, divisées en deux types : trois semaines de stages collectifs supervisés par l'équipe pédagogique et cinq semaines de stages individuels réalisés en entreprise ou dans des organismes professionnels. Les stages constituent une composante essentielle de la formation.

En clair, le référentiel du baccalauréat STAV semble être une passerelle pertinente entre la scolarité et le monde professionnel, cette connexion est favorisée grâce aux périodes de stages que les élèves sont amenés à accomplir durant leur formation.

D. L'enseignement professionnel agricole : les situations professionnelles significatives

La rénovation des diplômes professionnels de l'enseignement agricole a pour objectif de « renforcer la prise en compte des réalités professionnelles et de l'évolution des métiers en introduisant la certification par capacités, conformément au cadrage européen des diplômes par compétences » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2015a). Ce qui change dans ces nouveaux référentiels, c'est la construction de situations professionnelles significatives (abrégées en SPS), sont révélatrices des compétences.

Ces SPS, concept proposé par des chercheurs en didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) sont des catégories particulières de situations d'apprentissage. Elles représentent selon Prévost, en 2009, « une avancée très importante dans la professionnalisation des formations » (Prévost, 2013), notamment en lien avec l'exploitation agricole présente dans les établissements de formation.

L'identification de ces situations professionnelles significatives est réalisée à partir d'un questionnaire auprès des professionnels de la filière. Ce questionnaire permet alors de déterminer les « situations de travail où les compétences du titulaire de l'emploi sont le plus mobilisées » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2015). Ces situations professionnelles significatives sont décrites dans les référentiels et regroupées par champs de compétences. En effet, la première section des référentiels des diplômes professionnels de l'enseignement agricole est dédiée au référentiel professionnel, comprenant divers éléments : « la mise en contexte socio-économique de la filière et des emplois ciblés, la description détaillée des activités, qui répertorie exhaustivement les tâches réalisables par le détenteur du diplôme après plusieurs années d'expérience, et une liste de 15 à 20 SPS classées par domaines de compétences » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2022a).

Les situations professionnalisantes dans l'enseignement agricole visent donc à combiner théorie et pratique, offrant aux apprenants une formation complète et leur permettant de se préparer efficacement à leur future carrière dans le domaine agricole. De plus, l'exploitation agricole du lycée, semble être un dispositif apprenant, décrit par Prévost comme étant « un support privilégié de ce type de mise en situation » (Prévost, 2013).

2.6. Dispositifs

Nous avons brièvement employé le terme « dispositif », mais que signifie-t-il réellement ? L'utilisation sociologique du terme "dispositif" tire ses racines de son appropriation par Michel Foucault à partir du milieu des années 1970. En effet, dans son texte, Foucault présente ainsi le dispositif comme étant un « réseau » d'éléments : « un ensemble hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 2001).

Agamben, lui, définit le dispositif comme étant « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2014).

Cependant Gonzalez rappelle que « la notion de dispositif est souvent évoquée pour penser les structures visibles et invisibles qui juxtaposent le pouvoir et le savoir ». Ce terme désigne aussi « un espace institutionnel qui fonctionne sur le modèle de machines à faire voir et à faire parler » (Gonzalez, 2015).

2.6.1. Dispositifs pédagogiques

Audrey Desclaux définit le dispositif pédagogique de la manière suivante : « ensemble des constituants menant à la situation d'apprentissage. Il met à la disposition d'un scénario pédagogique des moyens logistiques et des ressources pour permettre sa mise en œuvre » (Desclaux, 2017).

Selon Henri-Panabière, Héloïse Durler donne les objectifs du dispositif : « [Le dispositif] permet d'appréhender les rapports entre les intentions pédagogiques et les conditions de possibilités pour les élèves [...] de s'approprier ces visées, et de mobiliser ou de construire les ressources nécessaires à leur appropriation » (Henri-Panabière, 2015). Ainsi, « parler de dispositif permet de comprendre comment les principes privilégiés de l'utilisation de techniques, d'objets, de pratiques visant à faire apprendre des savoirs aux élèves, [...] définissent les qualités dont [l'élève] doit faire preuve, le rapport aux savoirs qu'il lui faut adopter et les relations de pouvoir dans lesquelles il doit s'insérer » (Durler, 2015). L'utilisation du concept de dispositif permet d'affiner sa compréhension et de justifier son utilisation : il s'agit de « chercher à établir des liens, dans un même contexte, entre différents éléments de nature diverse » (Durler, 2015).

En somme, le dispositif se réfère aux relations ou à l'ensemble de réseaux pouvant être identifiés parmi des éléments hétérogènes, produisant des impacts sur les actions individuelles.

III. Méthodologie

Cette seconde partie du mémoire de recherche fera l'objet de la présentation de la méthodologie de l'enquête de terrain adoptée. Nous verrons, dans un premier temps, la stratégie d'accès au terrain, pour les apprenants d'un lycée agricole (lycéens et étudiants) et ceux du CFA/CFPPA d'une part, et d'autre part, pour les formateurs et enseignants de cet établissement. Nous verrons également l'échantillon final retenu pour cette enquête de terrain. Dans un second temps, nous aborderons le croisement de méthodes de recueil de données adaptées à savoir la méthode quantitative, au travers de l'élaboration de deux questionnaires, et la méthode qualitative avec le recours aux entretiens semi-directifs.

3.1. L'accès au terrain

Après avoir rendu compte des différentes recherches théoriques et scientifiques sur la question de la motivation, et du sens des apprentissages des apprenants, nous allons maintenant nous intéresser à la démarche empirique. Le but était de questionner des jeunes (apprentis, lycéens et étudiants) d'un établissement, mais également des formateurs et des enseignants afin de répondre à nos différentes interrogations et tenter de résoudre nos différentes questions de recherche.

3.1.1. La démarche auprès des apprenants, apprentis du CFA/CFPPA, et les lycéens et étudiants du lycée agricole investigué

Notre premier objectif était de questionner les apprenants et apprentis du CFA/CFPPA, ainsi que les lycéens et étudiants du lycée agricole où j'ai effectué mon stage. Grâce à ces questionnaires, nous souhaitons recueillir des informations nécessaires pour répondre à la problématique de la motivation à suivre une formation s'inscrivant dans l'enseignement agricole et leur connaissance et perception des défis que rencontre le monde agricole actuellement. De plus, cela nous permet également d'obtenir leur point de vue sur la signification qu'ils accordent à leurs apprentissages, en particulier en ce qui concerne les connaissances scolaires et professionnelles, ainsi que leurs perceptions des différents dispositifs pédagogiques propres à l'enseignement agricole : à savoir la présence d'une exploitation agricole, d'un internat et de cours pluridisciplinaires.

Nous avons tout de même été confronté à une difficulté que nous n'avions pas prise en compte : celle de la capacité des jeunes à comprendre les questions contenues dans mon questionnaire. Après avoir testé ce questionnaire au Directeur du CFA/CFPPA de manière exploratoire pour l'adapter, ce dernier nous a renvoyé le fait que certaines des questions ne seraient pas accessibles à tous les publics du centre de formation. C'est la raison pour laquelle nous avons réalisé deux questionnaires : un à destination des élèves et étudiants du lycée agricole (comportant des questions avec des réponses sous formes de choix multiples, et des questions libres nécessitant des justifications), et un autre à destination des apprenants du CFA/CFPPA (ne comportant que des questions reformulées avec un vocabulaire plus accessible avec des réponses de choix multiples).

De plus, il nous semblait également opportun pour ce mémoire de recherche, de rencontrer des enseignants et formateurs et de recueillir leurs points de vue afin de les corrélés, par la suite aux réponses des apprenants. Nous allons donc nous intéresser à la démarche menée auprès de ces derniers pour obtenir des entretiens à propos de la manière dont ils incluent les défis que rencontre le monde agricole dans leurs enseignements, le lien avec la motivation et à propos de leurs perceptions quant à leurs techniques d'enseignement permettant de donner du sens aux apprentissages.

3.1.2. La démarche auprès des formateurs et enseignants

Lorsque nous avons commencé à réfléchir à la composition de notre échantillon, nous n'avons pas tout de suite pris la décision d'interroger les enseignants et formateurs. Cependant, nous en avons conclu qu'il serait intéressant de connaître leurs points de vue quant à la question de la motivation des apprenants, et du sens des apprentissages. En effet, ce sont les premières personnes concernées par ce sujet, il était donc nécessaire de connaître leurs ressentis. Nous avons donc fait l'hypothèse que cette démarche comparative entre les expériences des jeunes et des formateurs ou enseignants nous apportera de nombreux éléments de réponse concrets. Quant à l'accès à cette catégorie de personnes, la démarche fut assez facile pour s'entretenir avec les formateurs car nous nous côtoyons au quotidien au CFA. Après avoir vu les différentes démarches d'accès au terrain nous allons maintenant nous intéresser à la composition de l'échantillon final retenu tout au long de ce travail de recherche.

3.2. L'échantillon final retenu

3.2.1. Pour les apprenants et apprentis du CFA/CFPPA

Pour diffuser le questionnaire, nous avons contacté le CPE (Conseiller Principal d'Éducation) du centre de formation par e-mail et lui avons demandé de transmettre le lien du *Google Forms* à toutes les classes que nous souhaitions interroger. Ces classes comprenaient les CAPA Jardinier Paysagiste (1ère et 2ème année), les CAPA Production Horticole, les secondes, premières et terminales Bac Professionnel Aménagement Paysager, les Brevets Professionnels Aménagement Paysagé en 1 an pour la formation continue, ainsi que les Brevets Professionnels Aménagement Paysager (1ère et 2ème année), les BTSA Technico-Commercial (1ère et 2ème année), les BTSA Aménagement Paysager (1ère et 2ème année), les BTSA Aménagement Paysager en 1 an, et enfin les Certificats de Spécialisation Technico-Commercial en 1 an. Nous avons choisi d'interroger uniquement les apprenants de la filière Aménagement Paysager et Commerciale agricole afin de cibler les formations se rapprochant le plus possible des formations agricoles.

Nous avons toutefois été confrontés à une réalité : un faible nombre d'apprenants ont répondu à notre questionnaire. Sur les 244 apprenants du CFA/CFPPA ayant reçu le lien vers le questionnaire *Google Forms*, nous n'avons obtenu que 46 réponses, ce qui représente 18,85% des personnes interrogées. Toutes les réponses ont été collectées de manière anonyme.

3.2.2. Pour les élèves et étudiants du lycée agricole

Pour la diffusion de notre questionnaire, nous avons contacté la chargée de communication du lycée par e-mail, lui demandant de transmettre le lien de notre Google Forms à toutes les classes que nous souhaitons interroger. Ces classes comprenaient les secondes générales et technologiques, les premières et terminales de la voie générale, les premières et terminales STAV, ainsi que les BTSA APV (1ère et 2ème année) et les BTSA ACSE (1ère et 2ème année). Nous avons choisi de nous concentrer sur les formations scolaires initiales de niveau lycée tout en recueillant également les réponses des BTS ayant une orientation agricole.

Sur les 619 élèves (lycéens et étudiants) ayant reçu le lien vers le questionnaire *Google Forms*, nous avons obtenu 71 réponses, ce qui représente 11,47% de répondants. Toutes les réponses ont été collectées de manière anonyme.

3.2.3. Pour les enseignants et formateurs

Pour la réalisation de mes entretiens, j'ai contacté les formateurs coordonnateurs des différentes filières du CFA/CFPPA par mail, en leur demandant de transmettre l'information à leurs collègues formateurs, et j'ai également contacté des enseignants du lycée agricole par mail. Sept d'entre eux ont répondu favorablement à ma demande d'entretien, les autres n'ayant pas donné suite. Concernant les personnes ayant acceptées de répondre à mes questions, nous avons convenu d'un rendez-vous afin que l'on puisse s'entretenir. Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour l'utilisation d'une codification pour préserver l'anonymat des personnes interrogées lors des entretiens.

3.3. Méthodologie de recueil de données : méthode quantitative et qualitative selon les publics ciblés

3.3.1. L'étude quantitative

La méthode quantitative est une approche de collecte de données qui permet d'analyser des comportements, des opinions ou des attentes de manière quantitative. Son objectif principal est généralement de tirer des conclusions mesurables sur le plan statistique, contrairement à une étude qualitative. Nous avons donc, en guise d'outil méthodologique, réalisé un questionnaire. La méthode quantitative permettant de recueillir des données objectives et mesurables, mes questionnaires ont donc été structurés de sorte à obtenir des réponses standardisées, ce qui facilite l'analyse statistique des données (Coron, 2020). Nous avons créé nos deux questionnaires sur *Google Forms*, il nous a ainsi été possible de le distribuer à un grand nombre de participants, dans l'objectif d'obtenir un échantillon représentatif de la population étudiée, à savoirs tous les apprenants de la voie professionnelle à générale en passant par la voie technologique, ainsi que certains étudiants d'études supérieures (BTSA).

3.3.2. L'étude qualitative

En guise d'outil méthodologique, nous avons fait le choix de réaliser des entretiens semi-directifs. Ces derniers permettent d'obtenir une compréhension approfondie du sujet étudié. En effet, selon Lincoln : « l'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes » (S. Lincoln, 1995). Les questions ouvertes posées lors de ces entretiens favorisent l'expression libre des participants, ce qui permet de recueillir des informations riches et détaillées. Bien qu'un guide d'entretien soit préparé à l'avance, il peut être adapté en fonction des réponses et des perspectives des participants. Cela permet d'approfondir certains points, de poser des questions supplémentaires et de suivre des pistes inattendues (Combessie, 2007). De plus, les entretiens semi-directifs permettent de recueillir des informations contextualisées se rapportant à différents thèmes réfléchis en amont. Les participants peuvent alors fournir des détails sur leurs expériences, leurs perceptions et leur vécu dans des situations spécifiques. Nous avons donc jugé pertinent de nous entretenir avec les enseignants/formateurs de cette manière.

3.3.3. Présentation synthétique de la méthodologie de recherche

Tableau 1 : Tableau de synthèse de la méthodologie de recherche

<u>Question de recherche</u>	<u>Élément théorique principal</u>	<u>Éléments associés</u>	<u>Indicateurs</u>	<u>Méthode d'étude</u>
<p>Quels sont les effets de l'orientation choisie ou subie sur la motivation des apprenants dans leur formation ?</p>	<p>Motivation des apprenants</p>	<p>→ théorie de l'autodétermination</p> <p>→ motivation intrinsèque</p> <p>→ motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée, identifiée ou intégrée)</p> <p>→ orientation scolaire</p>	<p>Présence d'une motivation liée aux attentes de la famille, ou à une récompense financière suite à un effort fourni (extrinsèque par régulation externe)</p> <p>Présence d'une motivation par peur d'échouer et d'avoir honte de ne pas y parvenir, peur de décevoir les autres (entourage et pairs) (extrinsèque par régulation introjectée).</p> <p>Présence d'une motivation car apprentissages en lien avec un objectif de carrière professionnel, ou en lien avec une cause que l'apprenant soutient tel que l'agroécologie (extrinsèque par régulation identifiée)</p> <p>Présence d'une motivation car apprentissages en lien avec les valeurs de l'apprenant, ses objectifs de vie, et ses aspirations (motivation par régulation intégrée)</p> <p>Présence d'une motivation liée au plaisir et à la volonté d'apprendre de nouvelles notions pour lesquelles l'apprenant a de l'intérêt. (motivation intrinsèque)</p>	<p>Méthode quantitative (questionnaire) à destination des élèves et apprenants.</p>

<u>Question de recherche</u>	<u>Élément théorique principal</u>	<u>Éléments associés</u>	<u>Indicateurs</u>	<u>Méthode d'étude</u>
Comment les enjeux actuels du monde agricole sont intégrés dans l'enseignement et l'apprentissage ? Et avec quels liens sur la motivation des élèves ?	Motivation des apprenants		<p>Les enseignants/formateurs ont connaissance des défis que rencontre le monde agricole.</p> <p>Les enseignants/formateurs réalisent une veille informationnelle pour être au courant de l'actualité agricole.</p> <p>Les enseignants/formateurs parlent de ce qu'ils lisent, entendent, voient au sujet de l'actualité agricole à leurs élèves/apprenants.</p> <p>Les élèves/apprenants semblent intéressés lorsque les enjeux du monde agricole sont abordés en classe.</p> <p>Les défis du monde agricole apparaissent explicitement ou implicitement dans les référentiels.</p> <p>Des études de cas concrets sont réalisées en classe.</p>	Méthode qualitative (entretien semi-directif) avec les enseignants/formateurs.
			<p>Les élèves/apprenants sont conscients des défis que rencontre le monde agricole.</p> <p>Les élèves/apprenants abordent ces défis en classe avec leurs enseignants/formateurs.</p> <p>Les élèves/apprenants se sentent enthousiastes face aux défis que rencontre le monde agricole.</p> <p>Les élèves/apprenants se sentent concernés par ces défis.</p> <p>Les élèves/apprenants ont conscience de l'importance de ces défis dans leur vie future.</p>	Méthode quantitative (questionnaire) à destination des élèves et apprenants.

<u>Question de recherche</u>	<u>Éléments théoriques principaux</u>	<u>Éléments associés</u>	<u>Indicateurs</u>	<u>Méthode d'étude</u>
<p>En quoi la contextualisation des savoirs, en faisant le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels, participe au sens des apprentissages pour les apprenants ?</p>	<p>Sens des apprentissages</p>	<p>→ double aspect du mot « sens » : directionnel ou signification</p>	<p>Selon les élèves/apprenants, leur formation leur permet de faire le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.</p> <p>Les élèves/apprenants perçoivent l'utilité d'acquérir des connaissances scolaires pour leur future carrière professionnelle.</p> <p>Les élèves/apprenants perçoivent la contextualisation des savoirs comme étant utile lorsqu'ils apprennent de nouvelles notions.</p> <p>Les élèves/apprenants pensent que la contextualisation des savoirs favorise le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.</p> <p>Les élèves/apprenants pensent que la contextualisation favorise une meilleure compréhension des savoirs scolaires.</p>	<p>Méthode quantitative (questionnaire) à destination des élèves et apprenants.</p>
	<p>Contextualisation des savoirs</p> <p>Savoirs scolaires et savoirs professionnels</p>	<p>→ donner du sens aux apprentissages</p> <p>→ distinction entre savoir et connaissance</p> <p>→ évolution des savoirs dans l'enseignement agricole</p>	<p>Les enseignants/formateurs trouvent toujours évident de faire du lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.</p> <p>Les enseignants/formateurs mettent en place des méthodes spécifiques pour que les élèves/apprenants fassent le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.</p> <p>Les enseignants/formateurs savent ce qu'est la contextualisation des savoirs, et sont conscients de ses avantages.</p> <p>Selon les enseignants/formateurs la contextualisation permet de donner du sens aux apprentissages.</p> <p>Selon les enseignants/formateurs la contextualisation est primordiale pour que les élèves/apprenants perçoivent le lien entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, de plus, elle facilite la compréhension de ces derniers.</p> <p>Les apprenants/élèves semblent plus impliqués dans leurs apprentissages quand ils en perçoivent le sens.</p>	<p>Méthode qualitative (entretien semi-directif) avec les enseignants/formateurs.</p>

<u>Question de recherche</u>	<u>Élément théorique principal</u>	<u>Éléments associés</u>	<u>Indicateurs</u>	<u>Méthode d'étude</u>
En quoi les dispositifs pédagogiques spécifiques à l'enseignement agricole participent-ils au sens des apprentissages pour les apprenants ?	Sens des apprentissages Dispositifs	→ le sens signification → dispositifs pédagogiques	Les élèves/apprenants ont des projets pédagogiques avec l'exploitation du lycée/centre de formation. Les élèves/apprenants trouvent cohérent le fait d'avoir une exploitation sur leur lieu de formation, et en perçoivent les intérêts principaux . Les élèves/apprenants jugent positivement le fait d'avoir un internat sur leur lieu de formation, et en perçoivent les intérêts principaux . Les élèves/apprenants ont des cours de pluridisciplinarité , jugent ce type de cours de manière positive , et en perçoivent les principaux intérêts .	Méthode quantitative (questionnaire) à destination des élèves et apprenants.

3.4. L'élaboration des outils méthodologiques permettant le recueil de données

3.4.1. Recueil de données quantitatives

Comme mentionné précédemment, nous avons élaboré deux questionnaires (Cf. Annexe 1 : Questionnaire à destination des apprenants) distincts en fonction de notre public cible : les élèves et étudiants du lycée agricole d'une part, et les stagiaires et apprentis du CFA/CFPPA d'autre part. Les deux questionnaires sont globalement similaires, cependant pour faciliter la compréhension, les questions ouvertes et/ou différentes, présentes uniquement dans le questionnaire destiné aux lycéens et étudiants seront rédigées en vert de sorte à les différencier aisément.

A. Profil des apprenants

Poser des questions sur les informations démographiques dans une étude, notamment à travers un questionnaire, sert à collecter des données sur les caractéristiques démographiques des participants. Ces informations permettent de fournir des éléments clés pour analyser et interpréter les résultats de l'étude. En effet, il est possible de caractériser l'échantillon notamment en connaissant le profil des participants : l'âge, le genre, en l'occurrence ici la classe, le milieu de vie, etc. Cela permet de comprendre la composition de l'échantillon et d'identifier les éventuelles variations ou différences dans les réponses en fonction de ces caractéristiques. De plus, les informations démographiques permettent de former des sous-groupes dans l'analyse des données. Il peut être intéressant de comparer les réponses entre différentes tranches d'âge ou entre les différents milieux de vie.

Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons fait le choix, dans cette partie, de demander aux apprenants : leur genre, la classe dans laquelle ils étaient durant l'année scolaire 2022/2023, l'âge, et enfin si l'apprenant possède un ou ses deux parents travaillant dans le milieu agricole ou non (Cf. Annexe 1 : Profil des apprenants).

B. Concernant l'orientation scolaire/parcours de formation, et la motivation

Afin d'évaluer le type de motivation dont ont fait preuve les apprenants dans leur choix de formation, il nous a semblé important de leur demander quels étaient les facteurs qui avaient influencé leurs choix d'orientation (question n°5), mais également quelle était leur principale source de motivation à l'origine de leur choix de formation dans l'enseignement agricole (question n°6). Nous avons alors proposé différents types de réponses regroupant motivation intrinsèque et motivation extrinsèque (Cf. Annexe 1 : Concernant l'orientation scolaire/parcours de formation et la motivation).

C. Connaissance et importance perçues des défis actuels du monde agricole

En plus d'évaluer la motivation des apprenants à suivre une formation dans le domaine agricole, nous souhaitons également comprendre leur niveau de connaissance concernant les défis auxquels le secteur agricole est confronté aujourd'hui (Cf. Annexe 1 : Connaissance et importance perçues des défis actuels du monde agricole). Il nous semble pertinent de déterminer si les apprenants en enseignement agricole abordent ces problématiques en classe avec leurs enseignants et/ou formateurs. Nous désirons également connaître leurs sentiments vis-à-vis de ces défis en tant que futurs acteurs du monde agricole : sont-ils enthousiastes, indifférents ou inquiets ? Se sentent-ils concernés par ces enjeux, et dans quelle mesure estiment-ils important de prendre en compte ces défis dans leur future carrière agricole ?

La question n°7 nous permet de savoir si les apprenants ont connaissance des défis auxquels le monde agricole est confronté. Nous avons choisi de proposer les défis principaux que rencontre le monde agricole, issus de la littérature. Nous cherchons à savoir, en posant la question n°8, si les apprenants abordent ou non ces défis en classe. Ces réponses pourront ainsi être mises en corrélation avec les réponses obtenues suite aux entretiens avec les enseignants et formateurs. Au travers de la question n°9, nous souhaitons connaître quel sentiment ressentent les apprenants à propos des défis que rencontre le monde agricole.

Il nous semblait également pertinent de savoir si les apprenants se sentent concernés par ces défis (question n°10). En plus de savoir si les apprenants ont conscience des différents défis, il nous semblait important aussi de savoir s'il était important pour eux de les prendre en compte dans leurs pratiques professionnelles (question n°11).

D. Contextualisation : lien entre savoirs scolaires et professionnels

Nous nous sommes également, au travers de ce mémoire, interrogés sur la manière dont les apprenants perçoivent le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels. Ont-ils conscience que les savoirs scolaires sont nécessaires à l'acquisition des savoirs professionnels ? Pour cela, nous avons jugé pertinent de les questionner à ce sujet (Cf. Annexe 1 : Contextualisation : lien entre savoirs scolaires et professionnels). De plus, nous avons souhaité mesurer à quel point la contextualisation des savoirs leur permettait de faire le lien entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques.

La question n°12 nous permet de savoir si la formation que suivent les apprenants, leur permet de faire le lien entre la théorie et la pratique. La question n°13 nous permet de savoir si les apprenants jugent utile l'apport de connaissances scolaires pour leur future carrière professionnelle. A travers la question n°14, nous cherchons à savoir si les apprenants jugent utile ou non la mise en situation professionnelle (contextualisation) lorsqu'ils acquièrent de nouvelles connaissances.

A ce stade du questionnaire, nous avons opté pour une explication courte et claire de la notion de "contextualisation" destinée aux répondants. Voici ce que les apprenants pouvaient lire : "La contextualisation se définit par "le fait de replacer quelque chose dans son contexte.""

La question n°15 nous permet de savoir si, selon les apprenants, la contextualisation leur permet de mieux faire le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels. A travers la question n°16 nous cherchons à savoir si, selon les apprenants, la contextualisation leur permet de mieux comprendre les notions scolaires.

E. Les dispositifs de l'enseignement agricole : exploitation, internat et cours en pluridisciplinarité

a) L'exploitation agricole / plateforme paysage ou horticole

(Cf. Annexe 1 : L'exploitation agricole / plateforme paysage ou horticole). Par le biais de ces trois questions (n°17, 18 et 19), nous visons à évaluer si les apprenants font usage de l'exploitation agricole (ou des différentes plateformes disponibles) dans leur établissement de formation, pour la réalisation de travaux de groupe et/ou projets pédagogiques. De plus, nous souhaitons recueillir leur opinion concernant la pertinence d'une plateforme technique ou d'une exploitation sur le lieu de formation, et si cela leur permet de relier les savoirs scolaires aux savoirs professionnels. Enfin, nous cherchons à obtenir le point de vue des apprenants sur les principaux avantages d'avoir une plateforme agricole au sein de leur établissement.

b) L'internat

Ces trois questions concernant l'internat (Cf. Annexe 1 : L'internat) ont pour but de mieux appréhender les expériences des apprenants, tant ceux qui y résident que ceux qui n'y sont pas. Elles visent également à évaluer si les apprenants estiment pertinente la présence d'un internat sur leur lieu de formation, que ce soit au sein d'un centre de formation ou d'un lycée. Enfin, elles permettent d'identifier les avantages perçus par les apprenants de l'existence d'un internat sur leur lieu de formation.

c) Les cours en pluridisciplinarité

Ces trois questions (Cf. Annexe 1 : Les cours en pluridisciplinarité) concernant les cours en pluridisciplinarité visent à déterminer si tous les apprenants suivent ce type de cours, propres à l'enseignement agricole dans le cadre de leur formation. Elles permettent également de connaître leur opinion sur la pertinence de ces cours en pluridisciplinarité. Et enfin, ont pour objectif d'identifier les principaux avantages perçus de la présence de cours en pluridisciplinarité.

3.4.2. Recueil de données qualitatives

Nous données qualitatives ont été récoltées grâce à un guide d'entretien que nous avons construit de sorte à s'entretenir avec les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole (Cf. Annexe 2 : Guide d'entretien avec les enseignants et formateurs).

A. Profil des enseignants et formateurs

Ces trois questions (Cf. Annexe 2 : Profil des équipes pédagogiques) spécifiques posées à l'enseignant ou au formateur interrogé nous permettent d'obtenir des informations qui pourront être croisées avec d'autres réponses du questionnaire. Cela nous permettra d'obtenir des données spécifiques à une discipline et de voir apparaître des corrélations, afin de déterminer si la discipline a une influence sur les réponses aux autres questions.

B. Concernant leurs connaissances sur les défis du monde agricole actuels, et l'intérêt perçu que portent leurs apprenants à ces enjeux agricoles

Lors des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants/formateurs, nous avons souhaité poser différentes questions (Cf. Annexe 2 : Concernant leurs connaissances sur les défis du monde agricole actuels, et l'intérêt perçu que portent leurs apprenants à ces enjeux agricoles) dans le but de comprendre comment ces professionnels de l'éducation perçoivent les défis actuels du monde agricole (question n°4). La question sur la veille informationnelle vise à évaluer leur démarche pour se tenir informés de l'actualité agricole, ainsi que les ressources qu'ils utilisent (TV, presse, réseaux sociaux, podcasts, etc.) au travers des questions n°5 et 6. La question d'après (question n°7) vise à savoir s'ils partagent ces informations avec leurs apprenants/élèves, et si oui, quelles sont les thématiques spécifiques abordées en classe (question n°8). Ces réponses permettront de mieux appréhender comment les enseignants/formateurs intègrent les enjeux agricoles contemporains dans leur enseignement et comment ils contribuent à sensibiliser leurs élèves aux défis du monde agricole.

La question n°9 a pour objectif de comprendre comment les apprenants réagissent et s'engagent dans les discussions portant sur les enjeux agricoles actuels. Elle vise à évaluer leur niveau d'implication et d'attention lors de ces échanges en classe. Les réponses obtenues permettront de mieux saisir l'impact de ces thématiques sur les apprenants, selon la perception des enseignants/formateurs. Cela nous permettra également d'évaluer la réceptivité des jeunes et leur engagement dans le processus d'apprentissage en lien avec les défis agricoles contemporains, tout en établissant des corrélations avec les réponses des apprenants eux-mêmes.

L'objectif de poser ces deux questions (n°10 et 11) aux enseignants/formateurs est de mieux comprendre comment les enjeux actuels du monde agricole sont pris en compte dans l'enseignement agricole. La première question (question n°10) vise à recueillir leur perception quant à l'intégration de ces défis dans leur enseignement. Cela nous permettra d'évaluer dans quelle mesure ces enjeux sont abordés avec les apprenants et comment ils sont articulés aux contenus pédagogiques.

La deuxième question (n°11) a pour but de déterminer si ces défis du monde agricole sont explicitement ou implicitement décrits dans les référentiels de leur discipline. Les réponses obtenues nous permettront de mettre en évidence que les enjeux agricoles contemporains sont pris en compte officiellement dans les programmes d'enseignement, ou non. Et si oui, de quelle manière : plutôt sous-entendu, ou au contraire, bien détaillé. Ces informations fourniront

une meilleure compréhension de la manière dont les défis du monde agricole sont enseignés aux apprenants et comment ils sont mis en avant par l'institution agricole.

Les questions n°12 et 13 ont pour objectif commun de comprendre comment les enseignants/formateurs abordent les défis agricoles dans leur enseignement. La première question vise à évaluer s'ils étudient ces défis au travers d'études de cas avec leurs élèves. Cela permettra de déterminer s'ils utilisent des exemples concrets et des situations réelles pour sensibiliser les apprenants au sujet des enjeux du monde agricole. La deuxième question a pour but de recueillir des exemples concrets d'approches pédagogiques mises en place par les enseignants/formateurs pour aborder ces défis avec leurs élèves/apprenants. Grâce aux réponses obtenues, nous pourrons découvrir les méthodes pédagogiques utilisées pour sensibiliser les apprenants aux défis agricoles.

C. Concernant la contextualisation des savoirs, et le sens des apprentissages : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels

(Cf. Annexe 2 : Concernant la contextualisation des savoirs, et le sens des apprentissages : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels). Au travers de la question n°14, nous souhaitons savoir si le fait de faire le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels est quelque chose de facile à faire ou non. Ainsi, nous pourrons évaluer s'il est aisé ou difficile pour le corps enseignant de créer cette connexion entre les connaissances théoriques et leur application pratique dans le domaine professionnel. La question n°15 nous permettra d'obtenir les stratégies mises en place par les équipes pédagogiques pour favoriser cette liaison entre les savoirs scolaires et professionnels.

Les deux questions (n°16 et 17) visent à évaluer la compréhension et l'approche qu'ont les enseignants et formateurs de la contextualisation des savoirs. La question n°16 permet de déterminer s'ils connaissent le concept de contextualisation des savoirs, autrement dit, le fait de replacer les connaissances dans un contexte concret et significatif pour les apprenants. L'objectif de la question n°17 est de recueillir leur perception de l'utilité de la contextualisation en début de séance ou séquence pédagogique. Les réponses obtenues permettront de découvrir comment les enseignants/formateurs perçoivent l'importance de lier les savoirs enseignés à des situations réelles ou à des exemples concrets dès le début d'un cours.

En posant la question n°18, nous souhaitons savoir si les enseignants/formateurs considèrent que la contextualisation joue un rôle essentiel dans l'intégration des connaissances scolaires dans un contexte professionnel, et donc si cette contextualisation permet ou non le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels. De plus, la question n°19 nous permet de savoir si les enseignants/formateurs estiment que la contextualisation facilite la compréhension des élèves/apprenants. Cela nous permettra de découvrir si la contextualisation des savoirs est perçue et utilisée comme un outil pédagogique efficace pour rendre les concepts plus concrets, pertinents et compréhensibles auprès des apprenants. Ces questions pourront par la suite être corrélées avec les réponses obtenues auprès des apprenants.

Au travers la question n°20, nous cherchons à comprendre si les enseignants/formateurs observent une corrélation entre le degré de compréhension des apprenants sur la pertinence et l'utilité de ce qu'ils apprennent, et leur niveau d'implication et d'engagement dans le processus d'apprentissage.

Enfin, la question n°21 nous permettra, grâce aux réponses obtenues, de mettre l'accent sur les différents avantages perçus par les enseignants et formateurs en ce qui concerne la contextualisation des savoirs.

3.5. La méthodologie de l'analyse des résultats

Après avoir recueilli les réponses de nos questionnaires, et de nos entretiens semi-directifs, il faudra procéder à une analyse des résultats. Pour ce faire, nous allons faire un premier traitement des données collectées.

3.5.1. Analyse des données quantitatives issues des questionnaires

Pour analyser nos données quantitatives, nous utiliserons le logiciel XLSTAT, qui nous permettra de réaliser une analyse statistique des données obtenues à partir des questionnaires distribués via Google Forms.

Afin de faciliter l'analyse, nous rassemblerons toutes les réponses obtenues pour chaque question dans un classeur Excel. De plus, pour synthétiser les réponses longues, nous utiliserons un codage par mots-clés. Cela nous permettra d'avoir une vue d'ensemble claire et concise des résultats pour chaque question du questionnaire. Concernant les questions ouvertes posées uniquement aux apprenants du lycée agricole, nous procéderons à une analyse des verbatims obtenus. Par la suite, nous regrouperons les réponses similaires par catégorie, en mettant en évidence les idées principales exprimées par les répondants. Cette approche nous permettra de synthétiser les réponses et de dégager les principales tendances et les points communs évoqués par les apprenants. Par la suite, en utilisant la fonction "statistiques descriptives", nous pourrons obtenir en détail le pourcentage de répondants ayant choisi chaque réponse. De cette manière, nous pourrons identifier les réponses majoritairement sélectionnées.

Enfin, nous utiliserons la fonction de corrélation du logiciel XLSTAT, afin d'explorer les relations entre les différentes variables du questionnaire. De plus, la fonction "tableau de contingence" du logiciel XLSTAT nous permettra de tester l'indépendance ou la dépendance entre les lignes et les colonnes du tableau de contingence sélectionné. En effet, le test du χ^2 , ou test du chi carré, est une technique statistique utilisée dans une analyse de résultats pour déterminer s'il existe une relation significative entre deux variables (Dufour et al., s. d.).

En d'autres termes, ce test permet de tester l'hypothèse d'indépendance ou de dépendance entre deux variables qualitatives. Cela nous permettra d'obtenir des informations approfondies sur les possibles corrélations entre différentes variables et d'évaluer si certaines réponses sont liées ou non.

3.5.2. Analyse des données qualitatives issues des questions ouvertes des questionnaires et des entretiens semi-directifs

Dans le cadre des entretiens semi-directifs, afin de garantir le respect de la charte de confidentialité des personnes interrogées, nous avons élaboré un document d'autorisation d'enregistrement des entretiens. Ce document a été systématiquement signé par les personnes interrogées avant chaque entretien. Il est précisé, dans ce document, que les données issues de ces enregistrements seront exclusivement utilisées à des fins de retranscription. De plus, nous nous engageons à supprimer les données enregistrées une fois la retranscription effectuée, et nous veillerons à anonymiser les retranscriptions afin de préserver l'anonymat des répondants.

Une fois les entretiens entièrement retranscrits, nous entreprendrons une analyse des verbatims selon les trois étapes chronologiques préconisées par (Wanlin, 2007) dans "Stratégies du voyageur : analyse croisée d'entretiens semi-directifs" (Martin et al., 2016) : une préanalyse (lecture exploratoire des retranscriptions, repérage d'indices, découpage en unités significatives), l'exploitation (catégorisation et comptage) et enfin l'interprétation des résultats dans la partie "Analyse des résultats". Cette analyse sera réalisée à l'aide d'un classeur Excel, où nous regrouperons toutes les questions posées ainsi que les réponses obtenues pour chaque personne interrogée.

De plus, nous procéderons de la même manière pour les questions ouvertes contenues dans les questionnaires à destination des apprenants du lycée agricole. Une fois toutes les données organisées, nous regrouperons les idées similaires dans des catégories de réponses, ce qui nous permettra d'analyser les réponses communes provenant de différentes personnes à une même question posée.

Enfin, nous effectuerons une corrélation entre les résultats obtenus par les apprenants à travers les questionnaires et ceux obtenus via les entretiens avec les enseignants et formateurs. Cette démarche nous permettra de mettre en évidence d'éventuelles relations ou convergences entre les perceptions des apprenants et les points de vue des enseignants/formateurs concernant les enjeux agricoles, le sens des apprentissages, et la contextualisation des savoirs.

IV. Présentation et analyse des résultats par thématiques

Dans un souci de clarté et de facilité de lecture, nous avons décidé de regrouper nos parties "Présentation des résultats" et "Analyse des résultats" en les organisant par thématique. Cette approche nous permettra de rendre l'analyse plus fluide et compréhensible pour le lecteur.

4.1. Le profil des répondants

4.1.1. Les apprenants de l'EPLEFPA

Dans cette partie, nous porterons notre attention sur plusieurs aspects importants des répondants. Tout d'abord, nous examinerons la quantité de répondants par rapport aux effectifs totaux, afin d'évaluer la représentativité de notre échantillon. Ensuite, nous nous concentrerons sur le profil des répondants en analysant des variables telles que le genre et l'âge. Cette approche nous permettra de mieux comprendre les différentes caractéristiques de notre groupe d'étude. De plus, nous nous pencherons sur la profession des parents des répondants, en particulier si ces derniers sont agriculteurs ou non. Cette donnée nous permettra d'explorer les éventuelles influences du milieu familial sur les réponses obtenues. Enfin, nous nous intéresserons également à la formation suivie, et à la classe (niveau scolaire) dans laquelle les répondants se situent. Cette variable nous aidera à appréhender l'impact potentiel de l'éducation sur les réponses fournies. En combinant ces différentes dimensions, nous espérons obtenir une vision complète et nuancée des répondants dans notre étude.

Tableau 2 : Profil des apprenants questionnés de la voie professionnelle et de la voie initiale

	Typologie des apprenants du CFA/CFPPA		Typologie des apprenants du lycée agricole	
Effectif total d'apprenants dans les classes ayant reçu le questionnaire	244		476	
Nombre de répondants total	46		71	
Pourcentage de répondants	19%		15%	
	CFA	CFPPA	lycéens	étudiants
Effectif total d'apprenants dans les formations ayant reçu le questionnaire	208	36	476	103
Nombre de répondants par type de formation	43	3	66	5
Pourcentage de répondants selon les formations suivies	21%	8%	14%	5%
Typologie des répondants				
Genre				
Homme	65%		30%	
Femme	35%		70%	
Âge				
Moins de 15 ans	-		1%	
Entre 15 et 17 ans	15%		72%	
Entre 18 et 20 ans	35%		27%	
Entre 21 et 25 ans	26%		-	
Entre 26 et 30 ans	15%		-	
Entre 31 et 35 ans	-		-	
Plus de 35 ans	9%		-	
Profession des parents	Agriculteurs	Non agriculteurs	Agriculteurs	Non agriculteurs
	17%	83%	18%	82%

En analysant le Tableau 2, nous pouvons observer les principales caractéristiques des apprenants ayant participé à notre enquête. Parmi les 46 apprenants du CFA/CFPPA qui ont répondu à notre questionnaire, nous constatons que 21% sont engagés dans la voie professionnelle par apprentissage, tandis que seulement 8% suivent la voie professionnelle continue. En ce qui concerne les apprenants du lycée agricole, la majorité des répondants sont des lycéens (14%), tandis que seuls 5% sont des étudiants. En ce qui concerne l'âge, tous les répondants du lycée ont entre 14 et 20 ans, tandis que nous constatons que 91% des apprenants du CFA/CFPPA ont entre 15 et 30 ans, et 9% ont plus de 35 ans. Enfin, il est intéressant de noter que dans les deux établissements, la majorité des répondants n'ont pas de parents agriculteurs.

Tableau 3 : Type de formations suivies par les répondants

Type de formation (pourcentage d'apprenants ayant répondu aux questionnaires parmi ceux questionnés)							
Formation professionnelle en apprentissage (CFA)				Formation initiale du secondaire (lycéens)			
	Pourcentage de répondants	Nombre d'apprenants total	Nombre de répondants	Pourcentage de répondants	Nombre d'apprenants total	Nombre de répondants	
CAPA Jardinier Paysagiste 1ère année	5%	19	1	16%	135	21	Seconde Générale et Technologique
CAPA Jardinier Paysagiste 2ème année	17%	23	4	33%	49	16	Première Générale
CAPA Production Horticole	38%	16	6	28%	46	13	Terminale Générale
Seconde Bac Pro Aménagement Paysager	20%	15	3	9%	74	7	Première STAV
Première Bac Pro Aménagement Paysager	12%	17	2	13%	69	9	Terminale STAV
Terminale Bac Pro Aménagement Paysager	0%	11	0	Formation initiale supérieure (étudiants)			
Brevet Professionnel Aménagement Paysager 1ère année	0%	17	0	6%	32	2	BTSA APV 1ère année
Brevet Professionnel Aménagement Paysager 2ème année	6%	16	1	5%	19	1	BTSA APV 2ème année
BTSA Aménagement Paysager 1ère année	11%	19	2	7%	30	2	BTSA ACSE 1ère année
BTSA Aménagement Paysager 2ème année	30%	37	11	0%	22	0	BTSA ACSE 2ème année
BTSA Technico-Commercial 1ère année	100%	8	8				
BTSA Technico-Commercial 2ème année	50%	10	5				
Professionnelle continue (CFPPA)							
Brevet Professionnel Aménagement Paysager en 1 an	13%	15	2				
BTSA Aménagement Paysager en 1 an	0%	8	0				
Certificat de Spécialisation Responsable Technico-Commercial en 1 an	8%	13	1				

En observant le Tableau 3, nous obtenons une vue d'ensemble du nombre d'apprenants ayant répondu au questionnaire en fonction de l'effectif total de leur classe. Les classes qui présentent les pourcentages de participation les plus élevés sont les suivantes : les BTSA Technico-Commercial avec 100% de répondants en première année et 50% en deuxième année, ainsi que les CAPA Production Horticole avec 38% de répondants. Il est également notable de mentionner que les premières générales affichent un taux de participation de 33%. Ces résultats mettent en évidence les classes où la participation a été la plus significative dans notre étude. Il ne faut cependant pas omettre le fait que les apprenants sont beaucoup plus nombreux au lycée agricole qu'au centre de formation.

4.1.2. Les enseignants et formateurs

Sur les 9 personnes interrogées, 6 enseignent exclusivement dans la voie professionnelle, 2 dans la voie générale et technologique, et une personne enseigne dans les trois voies : professionnelle, technologique et générale.

Parmi les personnes interrogées, nous observons un large éventail de disciplines enseignées. D'une part, certaines enseignent des disciplines techniques telles que "l'organisation de chantier", "l'aménagement de l'espace", "l'agroéquipement" ou encore "l'engazonnement". D'autre part, nous trouvons des enseignants dispensant des matières plus générales telles que "les mathématiques" et "la physique-chimie". Cependant, la majorité des enseignants et formateurs interrogés sont spécialisés dans des disciplines environnementales telles que "l'écologie", "la protection des végétaux", "la climatologie", "l'agroécologie", "la biologie-écologie" et "la phytopathologie". De plus, une personne enseigne des sciences plus agronomiques, notamment "l'agronomie et les productions végétales", tandis qu'une autre se concentre sur une discipline liée à l'agroalimentaire, à savoir "le génie alimentaire".

4.2. Orientation scolaire et motivation des apprenants

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus à partir de nos questionnaires et procédons à leur analyse. Nous établissons également des liens avec les résultats de notre étude qualitative, basée sur les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants et formateurs interrogés.

	Résultats des apprenants du CFA/CFPPA	Résultats des apprenants du lycée agricole
Orientation scolaire et motivation des apprenants		
Facteur ayant influencé leur choix d'orientation scolaire et/ou de formation		
Leurs propres aspirations et intérêts	74%	80%
L'influence de leurs pairs et/ou de leur entourage	11%	16%
Leurs résultats scolaires	2%	4%
La volonté d'être indépendant financièrement rapidement	-	-
Poursuivre dans la même voie de formation	2%	-
Principale source de motivation derrière le choix d'étudier dans l'enseignement agricole		
Pour les opportunités d'emploi ou les avantages financiers liés au diplôme qu'ils souhaitent obtenir.	26%	18%
Parce qu'ils se sentent obligé(e) de le faire en raison des attentes de leur entourage ou de la pression sociale, ils n'ont pas envie de décevoir leurs proches.	-	4%
Parce que pour accéder au métier de leurs rêves, ils ont besoin de suivre ce parcours/cette formation.	22%	45%
Parce qu'ils éprouvent une réelle passion pour le monde agricole et qu'ils s'y investissent activement, même au delà de leur parcours scolaire/de formation.	13%	6%
Parce que le métier auquel ils se destinent est une réelle vocation. Ils se sentent pleinement épanouis par ce qu'ils apprennent. Et portent beaucoup d'intérêt au monde agricole.	39%	27%

Tableau 4 : Présentation résultats partie : orientation scolaire et motivation des apprenants

4.2.1. Les facteurs ayant influencé le choix d'orientation des apprenants vers l'EA

En analysant le Tableau 4, il est évident que la majorité des apprenants ayant répondu au questionnaire ont indiqué que "leurs propres aspirations et intérêts" ont été le facteur principal ayant influencé leur choix d'orientation scolaire et/ou de formation. Ainsi, tant dans la voie professionnelle que dans la voie scolaire initiale, la plupart des répondants ont fait un choix d'orientation délibéré plutôt que subi. Toutefois, on peut également noter qu'un peu plus d'un apprenant sur dix a été influencé, positivement ou négativement, par ses pairs et son entourage, ce point sera éclairci lors de l'analyse de la seconde question.

4.2.2. Les facteurs ayant influencé le choix d'orientation des apprenants vers l'enseignement agricole

En ce qui concerne les trois principales sources de motivation pour choisir d'étudier dans l'enseignement agricole, les apprenants du CFA/CFPPA indiquent principalement que leur métier futur est une véritable vocation et qu'ils portent beaucoup d'intérêt au monde agricole, avec 39% d'entre eux exprimant cette motivation. Cela suggère une motivation intrinsèque. Pour 26% des répondants, ce sont les opportunités d'emploi et les avantages financiers qui les motivent, ce qui renvoie à une motivation extrinsèque par régulation externe. Quant à 22% des apprenants de la voie professionnelle, ils affirment être motivés par le fait que la formation qu'ils suivent actuellement est nécessaire pour accéder au métier de leurs rêves, cette motivation est une motivation extrinsèque par régulation identifiée.

Concernant les apprenants du lycée agricole, nous pouvons remarquer que 45% d'entre eux sont motivés par la nécessité de suivre cette formation afin d'accéder au métier de leurs rêves, ce qui correspond à une motivation externe par régulation identifiée. De plus, 27% affirment que leur motivation réside dans l'intérêt qu'ils portent au monde agricole, ainsi que dans le fait que le métier auquel ils se destinent est une véritable vocation, illustrant ainsi une motivation intrinsèque. Enfin, 18% d'entre eux sont motivés par les avantages financiers et les opportunités d'emploi liés au diplôme qu'ils souhaitent obtenir, ce qui renvoie à une motivation extrinsèque par régulation externe.

Notre objectif était d'identifier les diverses formes de motivations qui incitent les jeunes à choisir l'enseignement agricole. D'après les réponses obtenues, il apparaît que la motivation des répondants varie en fonction de leur filière d'études, que ce soit dans la voie professionnelle ou dans la voie scolaire initiale.

En effet, d'une part, les apprenants de la voie professionnelle semblent principalement motivés de manière intrinsèque par leur vocation pour le métier auquel ils se destinent. Cependant, plus d'un quart d'entre eux sont également motivés par des considérations financières et les opportunités d'emploi liées au diplôme qu'ils préparent, ce qui représente une motivation extrinsèque à régulation externe. Il semblerait que la voie de l'apprentissage ou de la formation continue par alternance soit une source de motivation pour ces apprenants de la voie professionnelle.

D'autre part, côté lycée agricole, il ressort que la formation actuellement suivie est perçue comme un tremplin pour accéder au métier de leurs rêves, ce qui reflète une motivation externe par régulation identifiée. Toutefois, plus d'un quart des lycéens et étudiants manifestent également une motivation intrinsèque, car ils portent un grand intérêt au monde agricole.

4.3. Les défis que rencontre le monde agricole

Dans cette partie, nous examinerons les connaissances des jeunes concernant les défis du monde agricole actuel, ainsi que l'approche en classe de ces défis. Nous chercherons également à comprendre comment les apprenants perçoivent ces enjeux, s'ils se sentent concernés et à quel point ils les considèrent importants pour leur vie future.

Tableau 5 : Résultats des questionnaires distribués aux apprenants.
Partie : défis actuels du monde agricole

	Résultats des apprenants du CFA/CFPPA	Résultats des apprenants du lycée agricole	
La connaissance et l'importance accordée aux défis actuels du monde agricole			
Les défis auxquels l'agriculture est confrontée dont les apprenants ont déjà entendu parler			
Le défi de préserver les ressources naturelles et l'environnement : protéger la biodiversité et gérer l'eau de manière plus durable	Pourcentage de répondants ayant sélectionné ce défi 87%	Pourcentage de répondants ayant sélectionné ce défi 44%	Verbatims relevés "gestion de l'eau" ; "agriculture plus saine et plus respectueuse de la nature" ; "protection de l'environnement" ; "agriculture durable" ; "essayer d'avoir des rendements tout en respectant la biodiversité"
Le défi démographique : répondre aux besoins alimentaires d'une population mondiale en croissance	54%	11%	"réussir à nourrir le monde" ; "la surpopulation" ; "augmentation de la population mondiale"
Le défi du changement climatique : faire face à des conditions météorologiques plus extrêmes comme la sécheresse, la grêle et les inondations	89%	27%	"réchauffement climatique"" ; "problèmes de température" ; "problèmes météorologiques" ; "le climat"
Le défi de la baisse du nombre d'agriculteurs/agricultrices en France	46%	17%	"manque d'effectif" ; "reprise des exploitations agricole par les nouvelles générations" ; moins en moins de jeunes" ; "pas de jeunes agriculteurs"
Le défi des nouvelles technologies : l'utilisation croissante de robots agricoles, par exemple	37%	2,8%	"avancer avec la technologie" ; "les machines"
Les défis sont-ils abordés en classe ?			
	Oui 70%		62%
	Non 30%		38%
Comment se sentent les apprenants lorsque ces défis sont abordés en classe ?			
Enthusiaste et motivé(e) à en apprendre davantage sur ces défis.	52%		24%
Indifférent(e) ou peu intéressé(e) par les enjeux du monde agricole.	9%		7%
Inquiet(e) ou préoccupé(e) par les problèmes auxquels le monde agricole est confronté.	35%		34%
Ils ne savent pas, ou, n'ont pas encore abordé ces défis en classe.	4%		35%
Les apprenants se sentent-ils concernés par les défis du monde agricole ?			
Oui, ils se sentent très concernés et pensent que ces défis auront un impact sur leur future carrière professionnelle.	74%		42%
Oui, ils sont conscients de ces défis, mais ne les considèrent pas comme priorité.	13%		26%
Non, ils ne se sentent pas personnellement concerné par les défis du monde agricole.	4%		18%
Ils ne savent pas.	9%		14%
Est-ce important pour les apprenants de prendre en compte ces défis dans leur vie future ?			
Oui, il est essentiel de les prendre en compte.	85%		61%
Certes, ils sont importants, mais pas primordiaux.	7%		14%
Neutre, les apprenants ne savent pas vraiment / n'ont pas d'avis.	2%		20%
Pas vraiment, car il y a des défis dans tous les domaines.	2%		1%
Non, ils ne se projettent pas en prenant en compte ces défis.	4%		4%

4.3.1. La connaissance de ces défis

Lorsque nous observons les résultats présentés dans le Tableau 5, ci-dessus, concernant les défis agricoles dont les apprenants ont déjà entendu parler, nous pouvons dire que les deux principaux défis sélectionnés par les apprenants enquêtés sont : le défi environnemental, avec le fait de préserver les ressources naturelles et l'environnement, et le défi du changement climatique.

A. Le défi de préserver les ressources naturelles et l'environnement : protéger la biodiversité et gérer l'eau de manière plus durable

Ce défi a été sélectionné par 44% des apprenants du lycée agricole, et par 87% des apprenants du CFA/CFPPA. Les apprenants semblent donc sensibilisés aux problèmes environnementaux qui affectent le monde agricole.

Les apprenants du lycée agricole évoquent le défi du changement climatique en utilisant des termes tels que « agriculture plus saine et respectueuse de l'environnement », « agriculture durable », et en soulignant l'importance « d'avoir des rendements tout en préservant la biodiversité » ; « il faut concilier écologie et production ». Ces expressions témoignent bien de leur préoccupation pour l'adoption de pratiques agricoles plus durables et responsables vis-à-vis de l'environnement.

D'ailleurs si l'on s'intéresse aux discours des enseignants et formateurs, les problématiques de gestion de l'eau ainsi que celle de préserver la biodiversité, ont été abordées par toutes les personnes interrogées. En effet afin d'illustrer nos propos nous avons relevé quelques verbatims issus des entretiens : « Un des grands défis c'est la végétalisation des espaces », « la reconversion vers une agriculture respectueuse de l'environnement, de la biodiversité, puisqu'on va droit dans le mur là ! C'est une obligation, c'est même pas idéologique ! », « tout ce qui touche à l'écologie, économies d'eau, zéro phyto », « Il faut tout repenser : tout ce qui est phytos, tout ce qui est intrants », « Il faut revenir à des modes de production beaucoup plus respectueux de l'environnement, en utilisant des produits autres que les produits phytosanitaires, en évitant d'irriguer à gogo : prendre en compte les problèmes liés à l'eau », « tous les défis liés à la question de durabilité de l'environnement, comment atténuer les effets dévastateurs des pratiques », « il y a un vrai raisonnement à avoir en cours pour orienter les jeunes vers une gestion parcimonieuse de l'eau ».

Nous pouvons donc affirmer que toutes ces paroles témoignent d'une forte sensibilisation des enseignants et formateurs aux problèmes environnementaux qui affectent le monde agricole, ainsi que de leur préoccupation pour une agriculture plus durable et respectueuse de l'écosystème.

B. Le défi du changement climatique : faire face à des conditions météorologiques plus extrêmes comme la sécheresse, la grêle et les inondations

Le défi lié au changement climatique a été sélectionné par 89% des apprenants du CFA/CFPPA, alors que 27% des lycéens et étudiants l'ont mentionné.

Les apprenants du lycée agricole ayant abordé le défi du changement climatique, ont notamment écrits : "problèmes de températures", "problèmes météorologiques", "le climat qui peut impacter les récoltes".

Il est intéressant de noter que deux enseignants/formateurs sur les neuf interrogés, ont abordé la problématique du changement climatique. Voici les verbatims que nous avons relevés dans leurs discours : "tout ce qui concerne le changement climatique", "tout ce qui va être lié au réchauffement climatique, au changement de la planète : des sécheresses plus longues, des hivers plus froids aussi, des saisons qui se décalent".

C. Le défi démographique et alimentaire : répondre aux besoins alimentaires d'une population mondiale en croissance

Concernant le défi démographique et alimentaire, nous pouvons affirmer que plus de la moitié des répondants du CFA/CFPPA l'ont sélectionné, ce qui dénote une prise de conscience importante de cette problématique parmi les apprenants de la voie professionnelle. De plus, ce défi a été mentionné dans 11% des réponses libres rédigées par les apprenants du lycée agricole, ce qui montre qu'il suscite également l'intérêt et la réflexion parmi la voie initiale.

Les expressions telles que "réussir à nourrir le monde", "faire face à la surpopulation", "augmentation de la population mondiale", "besoins grandissants de ressources alimentaires dans le monde" démontrent clairement que les apprenants du lycée agricole ont une prise de conscience des enjeux liés à la croissance démographique et aux défis pour assurer la sécurité alimentaire à l'échelle mondiale.

Effectivement, après celui de préserver les ressources naturelles et la biodiversité, le défi démographique et alimentaire est le deuxième défi le plus fréquemment évoqué dans les discours des formateurs et enseignants. Quelques verbatims illustrent bien cette préoccupation : "nourrir le monde, c'est un grand défi", "tous les défis liés à l'alimentation, la ressource alimentaire en général", "comment nourrir la population quand les terres disponibles pour produire diminuent ?".

D. Le défi de la baisse du nombre d'agriculteurs en France

Le défi de la baisse du nombre d'agriculteurs a été identifié par 46% des apprenants du CFA/CFPPA. De manière intéressante, nous avons noté que 17% des apprenants du lycée agricole ont également mentionné ce défi lorsqu'ils répondaient à la question "Quels sont selon vous, les défis auxquels le monde agricole est confronté ?" qui était une question ouverte. Ces réponses montrent que les apprenants ont conscience de l'importance de cette problématique. Des verbatims recueillis auprès des répondants du lycée agricole font écho à ce défi, nous pouvons citer les suivants : "manque d'effectif", "reprise des exploitations

agricoles par les nouvelles générations", "il y a de moins en moins de jeunes", "pas de jeunes agriculteurs", « le vieillissement des exploitants », « la relève insuffisante », « trouver des nouvelles génération pour reprendre l'agriculture », « ils doivent valoriser leur métier », « il faudrait rendre le métier plus attractif pour les jeunes et permettre une réorientation professionnelle facile ».. Ces verbatims reflètent donc la préoccupation des jeunes concernant la diminution du nombre d'agriculteurs et la nécessité de maintenir un renouvellement générationnel dans le secteur agricole.

Parmi les enseignants et formateurs interrogés, deux personnes sur neuf ont évoqué un défi en lien à celui de la baisse du nombre d'agriculteurs. Ils ont souligné l'importance d'assurer « la survie des exploitations agricoles », en mettant en avant la question cruciale du « revenu des agriculteurs » et de « la valorisation de leur travail ». De plus, l'une des personnes interrogées a mentionné le défi de « redonner une image positive des agriculteurs ». Ces réponses soulignent l'attention portée par certains enseignants ou formateurs aux enjeux liés à la profession agricole et à la pérennité des exploitations, ainsi qu'à la nécessité de valoriser le métier d'agriculteur pour attirer de nouvelles vocations.

Les apprenants du lycée agricole partagent le constat du manque d'attractivité du métier agricole, ainsi que le manque de reconnaissance et d'estime envers cette profession. En effet, plusieurs réponses libres des apprenants mettent en évidence ces défis : "la non-attractivité du métier", "la non-reconnaissance du métier", "le monde agricole est trop sous-estimé", "une non-reconnaissance", "le manque de reconnaissance du peuple français", "il est peu valorisé", "la mauvaise image des agriculteurs", "les préjugés". Tous ces verbatims nous permettent de conclure de la prise de conscience des apprenants quant aux enjeux de valorisation et de reconnaissance du travail agricole dans la société.

Par ailleurs, les apprenants du lycée agricole ont également évoqué les problèmes financiers rencontrés par les agriculteurs, comme en témoignent d'autres verbatims relevés dans leurs réponses écrites : "la rentabilité", "l'augmentation des prix et des coûts de production", "des aides financières insuffisantes", "un manque de ressources financières", "les salaires", "la lutte contre une rémunération trop basse par rapport à la quantité de travail fourni", mais aussi « la difficulté de s'octroyer un revenu descend sans les aides ». Ces remarques mettent en évidence la conscience des apprenants concernant les défis économiques auxquels les agriculteurs sont confrontés, et reflètent leur sensibilisation aux enjeux financiers du monde agricole.

E. Le défi des nouvelles technologies : l'utilisation croissante de robots agricoles

En ce qui concerne le défi lié à l'utilisation croissante de la robotique agricole, nous observons qu'il est le moins sélectionné par les apprenants : il a été mentionné par 37% des répondants du CFA/CFPPA ; et seulement deux élèves/étudiants du lycée agricole ont évoqué "les machines" et l'idée de "d'avancer avec la technologie" en lien avec ce défi.

Par ailleurs, nous avons noté l'absence de mentions de ce défi dans les discours des formateurs et enseignants.

F. Les autres défis agricoles mentionnés par les apprenants et les équipes pédagogiques

Après une analyse approfondie des réponses libres rédigées par les apprenants du lycée agricole, nous avons identifié d'autres défis auxquels le monde agricole doit faire face. Parmi ceux-ci, nous pouvons noter le défi du « manque de vétérinaires en milieu rural », celui du « manque de main d'œuvre » ainsi que celui d' « être autonome ». Ces défis supplémentaires viennent enrichir notre compréhension des enjeux du monde agricole dont les apprenants ont connaissance.

Il est toutefois intéressant de remarquer que parmi les 117 apprenants ayant répondu à notre questionnaire, seuls 21 d'entre eux sont enfants d'agriculteurs. Cette constatation révèle que la majorité des apprenants de l'EPLFPA investigué, sont conscients des nombreux défis auxquels le monde agricole est confronté, même sans avoir une proximité directe avec ce milieu professionnel. Leur sensibilisation aux enjeux agricoles démontre alors leur intérêt et leur engagement envers ces problématiques, indépendamment de leur origine familiale ou de leur implication personnelle dans l'agriculture.

4.3.2. Gestion de l'actualité agricole par les formateurs et enseignants : méthodes et pratiques documentaires

Il nous paraissait crucial que les formateurs et enseignants se tiennent informés des défis auxquels l'agriculture est confrontée en suivant l'actualité agricole. Afin de savoir s'ils ont l'habitude de réaliser une veille informationnelle au sujet de l'actualité agricole, et de comprendre comment ils la réalisent, nous les avons interrogés sur leur démarche de documentation.

Nous avons alors constaté que la plupart d'entre eux se documentent principalement à l'aide d'articles provenant de revues scientifiques, agricoles, paysagères, agronomiques telles que « Phytoma », « Fauve Sauvage » ou encore « Perspectives Agricoles », ou bien des articles issus des rapports du GIEC également. Internet est aussi une ressource fréquemment citée. Par ailleurs, ils exploitent d'autres moyens tels que, la radio, avec « France Culture » ou encore « France Inter » notamment qui ont été citées par deux membres de l'équipe pédagogique ; l'écoute de « podcasts » comme ceux de « La Terre au carré par Mathieu Vidard », le visionnage de « vidéos et de reportages à la télévision », ainsi que la consultation de la presse écrite, ou des « journaux télévisés ». De plus, la formation continue et les « échanges avec des professionnels du monde agricole », ainsi que le partage d'informations avec leurs apprenants, représentent également des ressources essentielles utilisées par les enseignants ou formateurs pour se tenir informés des dernières actualités agricoles.

4.3.3. Exploration des enjeux agricoles en classe : regards croisés entre apprenants et enseignants

Nous avons également examiné si ces défis étaient traités en classe avec les apprenants. Pour cela, nous allons analyser d'une part les réponses obtenues directement des apprenants, puis nous étudierons ensuite les discours des équipes pédagogiques.

D'après les réponses des apprenants, il ressort que 70% des apprenants du CFA/CFPPA affirment aborder ces défis en classe, tandis que du côté du lycée agricole, ce chiffre est de 62%. Cependant, nous pouvons noter qu'environ 30% des apprenants estiment que ces défis ne sont pas abordés en classe. Il semble donc pertinent d'examiner dans quelle classe se trouvent principalement les jeunes prétendant ne pas aborder ces défis en classe.

Car, du point de vue des formateurs et enseignants, les neuf personnes interrogées affirment toutes aborder ces thématiques en classe. Le fait d'aborder ces défis avec leurs élèves semble même leur servir de porte d'entrée pour aborder certaines notions scolaires : « en fait c'est ma base », « ça donne du poids à ce que je suis en train de dire », « c'est obligatoire d'en parler dans nos cours », « je leur montre des articles, je leur en fait lire », « je ne me vois pas enseigner sans apporter des données chiffrées, des choses que j'ai vu ou entendu que j'ai vérifié », « heureusement ça m'aide à avoir plus d'ouvertures ».

D'après l'analyse du tableau présent en Annexe 3 : Réponses des apprenants concernant le fait d'aborder les défis agricoles en classe, en fonction de leur classe les réponses des apprenants concernant le fait d'aborder les défis agricoles en classe varie en fonction de leur filière, il apparaît que la majorité des apprenants qui ont répondu "non" proviennent de la filière générale. En effet, sur 16 apprenants en première générale, 10 d'entre eux indiquent ne pas aborder ces défis en classe. De même, parmi les 13 apprenants en terminale générale, 7 déclarent ne pas discuter des défis du monde agricole en classe. De plus, parmi les 21 répondants en seconde générale et technologique, 9 affirment également ne pas en parler en classe. Ces résultats suggèrent que l'abord des défis agricoles en classe dans la filière générale semble moins fréquent que dans les autres filières agricoles.

4.3.4. Sentiments des apprenants, perception de leur implication dans les défis agricoles, et l'importance qu'ils y accordent

Lorsque nous interrogeons les apprenants quant aux sentiments ressentis lorsque ces défis sont abordés, plus de la moitié des apprenants du CFA/CFPPA, soit 52%, se sentent enthousiastes et motivés, exprimant le désir d'en apprendre davantage à leur sujet. Cependant, il est intéressant de noter que 35% des apprenants se sentent inquiets ou préoccupés par les problèmes auxquels le monde agricole est confronté. Pour les apprenants du lycée agricole, nous pouvons constater que 35% ne savent pas, car ils n'ont pas encore abordé ces défis en classe, 34% se sentent inquiets ou préoccupés, mais nous remarquons quand même que 24% restent enthousiastes et motivés.

Il est également intéressant de constater que la plupart des apprenants ressentent une préoccupation à l'égard de ces défis et reconnaissent leur impact potentiel sur leur future

carrière professionnelle. En effet, 74% des apprenants du CFA/CFPPA et 42% des apprenants du lycée partagent cette opinion.

Nous avons donc jugé approprié d'effectuer des analyses statistiques pour explorer une éventuelle corrélation entre le sentiment perçu par les apprenants et leur niveau de préoccupation vis-à-vis de ces défis. Nous avons donc réalisé un tableau de contingence, présent ci-dessous.

Tableau 6 : Tableau de contingence entre le sentiment ressenti et le fait que les apprenants se sentent plus ou moins concernés par les défis du monde agricole

Sentiment ressenti lorsque les défis du monde agricole sont abordés \ Les apprenants se sentent concernés par les défis du monde agricole	Conscient, mais ne sont pas une priorité.	Je ne sais pas.	Je suis très concerné(e).	Ne se sent pas personnellement concerné(e).
Enthousiaste et motivé(e).	6	1	31	3
Indifférent(e) ou peu intéressé(e).	4	3	0	2
Inquiet(e) ou préoccupé(e).	6	3	27	4
Je ne sais pas.	8	7	6	6

D'après le Tableau 6, nous pouvons affirmer que la plupart des apprenants ayant exprimé leur enthousiasme et leur motivation à en apprendre davantage sur ces défis, ainsi que ceux qui ont mentionné leur inquiétude et préoccupation face aux problèmes agricoles, ont majoritairement indiqué se sentir très concernés par ces défis agricoles et estiment que ces enjeux auront un impact sur leur future carrière professionnelle.

De plus, la majeure partie des apprenants, reconnaissent qu'il est essentiel de prendre en compte ces défis dans leur vie future. Cet avis est partagé par 85% des apprenants du centre de formation, et par 61% des apprenants du lycée agricole.

Nous avons également jugé pertinent, d'utiliser un tableau de contingence afin d'illustrer la présence ou l'absence de corrélation entre le niveau d'implication des apprenants face à ces défis et l'importance qu'ils leur accordent.

Tableau 7 : Tableau de contingence entre le niveau d'implication des apprenants face à ces défis et l'importance qu'ils leur accordent

(Les apprenants se sentent concernés par les défis du monde agricole \ Importance accordée à ces défis dans leur profession future	Essentiel de les prendre en compte.	Importants, mais pas primordiaux.	Pas importants du tout.	Peu importants.	Sans avis.
Conscient, mais ne sont pas une priorité.	11	3	1	2	7
Je ne sais pas.	7	3	2	0	2
Je suis très concerné(e).	58	4	1	0	1
Ne se sent pas personnellement concerné(e).	6	3	1	0	5

En observant le Tableau 7, nous constatons qu'environ la moitié des apprenants qui se sentent « très concernés » par les défis du monde agricole ont également exprimé qu'il était « essentiel de les prendre en compte » dans leur future carrière professionnelle. Selon les

résultats du test du khi carré, nous pouvons conclure qu'il existe une corrélation entre le fort sentiment d'implication des apprenants face aux défis du monde agricole et leur conviction que ces défis auront un impact significatif sur leur future carrière professionnelle.

4.3.5.L'intérêt des apprenants vis-à-vis de ces défis selon les enseignants et formateurs

Lorsque nous sollicitons les enseignants et formateurs concernant l'intérêt des apprenants lors de l'abord des défis agricoles en classe, deux tendances principales ressortent : 4 enseignants/formateurs sur 9 estiment que les apprenants sont très intéressés, tandis que les 5 autres soulignent que l'intérêt varie considérablement selon le public. Pour illustrer ces deux tendances, nous avons relevé différents verbatims.

Parmi les personnes qui perçoivent un intérêt certain chez leurs apprenants, nous pouvons citer quelques exemples. Une formatrice en agroécologie, climatologie et biologie rapporte : "Ils adhèrent complètement (...) je dirais même qu'ils en redemandent. Je pense qu'ils sont très très concernés, qu'ils ont envie." Un enseignant de biologie-écologie remarque également : "J'ai l'impression qu'ils ont de l'intérêt pour ça, il y a quand même beaucoup de citoyens chez nous qui ont beaucoup d'intérêt pour ces disciplines, pour l'écologie, pour l'environnement et de plus en plus pour le bien-être animal." Un formateur en phytopathologie et écologie partage également cet avis en disant : "On essaye nous de leur indiquer le chemin, mais parfois c'est carrément eux qui sont demandeurs." Ainsi, nous pouvons conclure que les matières en lien avec l'environnement et la biodiversité suscitent généralement chez les apprenants un réel intérêt.

En analysant le discours des personnes plus nuancées quant à l'intérêt de leurs apprenants pour les enjeux agricoles, nous avons identifié trois principaux facteurs contribuant à cette variabilité. Premièrement, l'intérêt dépend du public : "Ça dépend, les jeunes de dix-sept, dix-huit ans selon les thématiques ne vont pas toujours se sentir concernés, alors qu'avec un public plus mature, on va pouvoir échanger, et carrément avec un public adulte là, il peut carrément y avoir de l'argumentation." Deuxièmement, l'intérêt dépend également de ce que les jeunes voient en entreprise : "C'est beaucoup lié à leur vécu professionnel, si le patron ne s'y intéresse pas, ils ne s'y intéresseront pas non plus." Enfin, une personne a mentionné le manque d'ouverture d'esprit de certains apprenants comme un frein à l'intérêt porté aux enjeux modernes du monde agricole : "Étonnamment, les enfants issus du milieu agricole sont encore très fermés." Ces facteurs contribuent à la variabilité de l'intérêt suscité chez les apprenants face aux enjeux agricoles.

4.3.6.L'intégration de ces défis dans les référentiels

Dans le cadre des entretiens réalisés avec les membres des équipes pédagogiques, nous avons également exploré la question de l'intégration des enjeux actuels du monde agricole dans les référentiels de formation, en cherchant à déterminer si ces enjeux y sont exprimés de manière explicite ou implicite.

D'après l'analyse des discours des membres des équipes pédagogiques, il ressort un consensus : les enjeux actuels du monde agricole sont bien intégrés soit dans les référentiels de l'enseignement agricole disponibles sur le site Chlorofil, comme le mentionnent plusieurs

formateurs et enseignants. En effet, certains enseignants/formateurs affirment ainsi : "Effectivement dans les référentiels c'est indiqué", et un autre explique qu'il constate "une grosse sensibilité, une grande prise de conscience". Un autre confirme que "dans les référentiels toutes les problématiques environnementales, de durabilité sont abordées".

Toutefois il est intéressant de noter que certaines personnes disent que ces enjeux sont « effectivement intégrés dans les référentiels mais avec toujours un temps de retard », ainsi certains formateurs et enseignants avouent devoir « être avant-gardistes », « avant que ce soit écrit noir sur blanc, on le voyait entre les lignes » et « prendre les devants » en abordant ces thématiques-ci avec leurs apprenants. Certains prétendent que les référentiels intègrent de plus en plus ces défis lors des rénovations des diplômes.

Même si d'après la grande majorité des personnes interrogées, les défis du monde agricole sont décrits de manière explicite dans les référentiels de formation. Cependant, pour certains, ces défis sont plus implicitement rédigés, ce qui, pour quelques-uns peut offrir une certaine « liberté pédagogique », mais pour d'autres, peut rendre l'appropriation du référentiel plus complexe. Certains formateurs font également remarquer que certaines rénovations semblent « en décalage avec la réalité rencontrée sur le terrain », ce qui peut être source d'incohérence. Il apparaît toutefois que la clarté des référentiels varie en fonction des formations et des disciplines, certaines étant plus explicites que d'autres sur la manière d'intégrer les enjeux du monde agricole.

Pour les enseignants de seconde générale, par exemple, ces derniers disent ressentir une certaine difficulté à cerner concrètement ce qui doit être fait, dit ou abordé dans leur enseignement. Une enseignante souligne ainsi que c'est parfois "sous-entendu" et qu'elle "sent bien vers quoi l'enseignement agricole veut nous amener, mais savoir concrètement ce que tu dois faire, dire ou aborder, c'est chaud". De plus, un autre enseignant ajoute que « l'enseignement en filière générale a perdu l'agronomie, qui était un moyen d'aborder ces enjeux » par le passé, alors qu'elle est « maintenant optionnelle ». Cela soulève la question de l'importance de ces disciplines pour aborder efficacement les défis agricoles.

4.3.7. Stratégies pédagogiques employées pour aborder ces défis

Suite à l'analyse des réponses à la question "Réalisez-vous des études de cas en incluant ces défis avec vos apprenants ?", nous pouvons identifier différentes approches adoptées par les enseignants et formateurs pour aborder ces défis avec leurs apprenants. Nous pouvons citer par exemple : "Effectivement, je fais des études de cas avec des contextes ciblés (...) j'essaie d'aiguiller, d'accompagner, plutôt que de transmettre et de cloisonner." Une formatrice nous dit qu'elle « étudie la forêt de Buzet » avec ses élèves, ainsi elle favorise « l'immersion » dont elle se sert ensuite pour « étudier toute l'approche écologique, et les impacts anthropiques », ainsi les sorties pédagogiques permettent l'analyse de sites et servent de porte d'entrée. Les cours en pluridisciplinarité sont également abordés, car ils permettent d'aborder différents défis souvent en lien avec plusieurs disciplines. Certains mentionnent aussi les « exercices sur des cas spécifiques » distribués lors de travaux dirigés.

Ces différentes approches montrent que les enseignants et formateurs utilisent des études de cas variées et des méthodes pédagogiques diverses pour impliquer les apprenants dans la compréhension des enjeux du monde agricole.

4.4. L'enseignement agricole : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels

Dans cette partie, nous examinerons les opinions des apprenants concernant leur formation : celle-ci facilite-t-elle le lien entre la théorie et la pratique ? De même, nous évaluerons si les apprenants perçoivent l'utilité des connaissances scolaires pour leur future carrière professionnelle.

Tableau 8 : Présentation résultats partie : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels

	Résultats des apprenants du CFA/CFPPA	Résultats des apprenants du lycée agricole
L'enseignement agricole : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels		
Les apprenants pensent que leur formation dans l'enseignement agricole leur permet de faire le lien entre la théorie et la pratique		
Oui	78%	63%
Non	22%	37%
Les apprenants pensent que les connaissances scolaires sont utiles pour leur future carrière professionnelle		
Oui, elles sont peu utiles, mais la majorité de l'apprentissage se fait sur le terrain.	65%	42%
Oui, elles sont très utiles, car les connaissances scolaires fournissent des bases solides pour comprendre les concepts professionnels.	28%	52%
Non, elles sont inutiles, car les connaissances scolaires ne correspondent pas à la réalité du monde professionnel.	7%	4%
Non, elles ne sont pas du tout utiles, seules l'expérience pratique et les compétences personnelles sont importantes.	-	1%

4.4.1. L'articulation entre savoirs professionnels et scolaires dans la formation agricole

A. Regards des apprenants

Selon les données présentées dans le Tableau 8, 78% des apprenants du CFA/CFPPA estiment que leur formation agricole leur permet de faire le lien entre la théorie et la pratique. Dans le cas du lycée, cet avis est partagé par 63% des répondants.

En ce qui concerne l'utilité perçue des connaissances scolaires pour leur future carrière professionnelle, il est intéressant de noter que 65% des apprenants du CFA/CFPPA les considèrent comme "peu utiles". Selon eux, la majeure partie de l'apprentissage se fait sur le terrain. Cependant, 28% jugent ces connaissances comme "très utiles". En revanche, parmi les apprenants du lycée agricole, 52% estiment que les connaissances scolaires sont "très utiles", tandis que 42% les considèrent comme "peu utiles".

B. Regards des formateurs et enseignants

Après avoir posé la question aux enseignants et formateurs concernant la facilité de faire le lien entre savoirs scolaires et professionnels, deux avis divergents émergent : certains estiment que le lien est facile à établir, tandis que d'autres considèrent que c'est plus compliqué.

En effet, lors de nos entretiens avec les équipes pédagogiques du centre de formation, il est apparu que pour elles, le lien entre savoirs scolaires et professionnels était généralement facile à établir. Des verbatims viennent étayer cette constatation : « Pour moi, il n'y a pas de cloisonnement on va dire », « dans mes matières, oui, car les jeunes travaillent en extérieur, on peut donc faire du lien en permanence », « dans mes matières oui parce que je suis sur des matières professionnelles justement », « je m'aperçois qu'avec les apprentis, comme ils vivent déjà dans le monde professionnel, c'est même ma porte d'entrée », « pour moi c'est peut-être évident, parce que je suis sur des formations en UC ».

Cependant, pour les équipes travaillant au lycée, le constat est différent et le lien semble plus difficile à mettre en place. Un enseignant explique que « pour les bacs généraux par exemple, c'est très compliqué pour moi de parler de profession parce que les poursuites d'études sont trop diversifiées », une autre enseignante nous a fait part de son expérience avec la filière STAV : « non clairement non, avec la réforme du STAV on a tellement peu de temps qu'on passe l'année à les préparer aux examens plus que de parler du monde professionnel (...) et puis des fois les référentiels nous enferment un peu ».

Il est également envisageable que la discipline enseignée ait également un impact sur la facilité de faire ce lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels.

4.4.2. Stratégies pédagogiques employées pour créer le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels

Les enseignants et formateurs mettent en place différentes stratégies pédagogiques pour que les apprenants fassent le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.

Les enseignants et formateurs déploient diverses stratégies pédagogiques pour permettre aux apprenants de faire le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels. Tout d'abord, ils les aident, les guident et les accompagnent en vulgarisant le vocabulaire et en créant des analogies pour faciliter la compréhension : « je vais juste les aider, les accompagner dans leur apprentissage », « je vulgarise beaucoup, je fais beaucoup d'analogies et de vulgarisation pour faire passer les choses ».

De plus, les enseignants et formateurs encouragent les apprenants à formaliser les situations vécues et à exprimer leurs connaissances sur les sujets abordés : « je vais essayer de les aider à formaliser des situations vécues », « je leur demande d'abord ce qu'ils savent du sujet, et puis je vais leur prouver qu'ils en savent des choses ». Ils favorisent également leur implication active en les engageant dans des activités pratiques, en leur demandant d'effectuer des recherches, et en les encourageant à prendre des photos et des vidéos pour illustrer les chantiers ou projets sur lesquels ils interviennent : « il faut à un moment que dans

ton cours ils fassent, et plus ils font mieux c'est (...) on crée ainsi un petit challenge », « je leur demande de prendre des photos et vidéos des chantiers qu'ils réalisent et à leur retour en centre de formation, on les projette et on discute, ça permet d'illustrer les bonnes pratiques, mais aussi celles à ne pas faire ».

L'équipe pédagogique met également l'accent sur le fait de faire parler les apprenants de leurs pratiques professionnelles et de leurs expériences en entreprise : « s'ils n'ont pas encore de vécu professionnel je leur parle du mien, et quand ils reviennent de leur stage je vais les chercher un par un pour qu'ils racontent ce qu'ils ont fait, et ça amène à des discussions, des échanges constructifs et professionnels », « c'est simple, il faut juste les interpeller », « je pars très souvent de leur vécu professionnel, en fait il faut leur montrer que tout ce qu'on leur apporte, ça va leur être utile un jour ». Ainsi, les enseignants et formateurs utilisent des exemples concrets et encouragent les apprenants à partager leurs expériences en milieu professionnel, cette approche participative étant adoptée par 6 des 9 répondants interrogés.

En adoptant ces méthodes, il est envisageable que les apprenants soient davantage impliqués dans leur apprentissage et puissent mieux comprendre et assimiler les connaissances liées au monde professionnel.

4.5. La contextualisation des savoirs

Dans cette partie nous étudierons comment les apprenants perçoivent la mise en situation professionnelle en guise de contextualisation, et le rôle de la contextualisation des savoirs, tant du point de vue des apprenants que de celui des équipes pédagogiques.

	Résultats des apprenants du CFA/CFPPA	Résultats des apprenants du lycée agricole
La contextualisation des savoirs		
Comment les apprenants perçoivent la mise en situation professionnelle lorsqu'ils apprennent quelque chose de nouveau ?		
Essentiel.	70%	45%
Utile.	22%	45%
Neutre.	7%	9%
Peu utile.	2%	1%
Inutile.	-	-
Selon les apprenants, le fait de contextualiser, favorise le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels.		
Pas du tout, car la théorie et la pratique sont deux domaines distincts et séparés.	17%	1%
Oui, dans une certaine mesure, mais la pratique est plus importante que la théorie.	46%	18%
Oui, car la contextualisation permet de voir comment la théorie s'applique dans la pratique.	37%	79%
Non, car la contextualisation ne joue aucun rôle dans le lien entre la théorie et la pratique.	-	1%
Selon les apprenants, la contextualisation permet de mieux comprendre les connaissances théoriques.		
Oui, en appliquant les concepts à des exemples concrets, ils comprennent mieux leur signification.	80%	78%
Non, la contextualisation rend les connaissances plus confuses et difficiles à comprendre.	2%	3%
Ils ne savent pas si la contextualisation influence la compréhension des connaissances théoriques.	13%	20%
Ils pensent que la contextualisation n'a aucun effet sur la compréhension des connaissances théoriques.	4%	-

Tableau 9 : Présentation des résultats partie : contextualisation des savoirs

4.5.1. La mise en situation professionnelle : une forme de contextualisation des savoirs

Nos résultats montrent que 90% des apprenants, qu'ils soient du CFA/CFPPA ou du lycée, perçoivent la mise en situation professionnelle lorsqu'ils apprennent quelque chose de nouveau comme étant « utile » voire « essentiel » (Tableau 9).

Effectivement, parmi les apprenants du CFA/CFPPA, 70% considèrent la mise en situation professionnelle comme étant essentielle, tandis que 22% la jugent utile. En ce qui concerne les apprenants du lycée agricole, 45% d'entre eux la trouvent essentielle, et 45% la trouvent utile.

4.5.2. Analyse de la familiarité des enseignants et formateurs avec le concept de contextualisation des savoirs

Après avoir minutieusement analysé les verbatims issus de nos entretiens avec les équipes enseignantes, il est évident que la grande majorité des enseignants et formateurs possèdent une certaine connaissance de la contextualisation des savoirs et ont pu en fournir une définition. Certains ont exprimé : « je ne sais pas trop, je dirais que c'est le fait de donner du sens », « il faut contextualiser, autrement dit il faut que le sujet soit rapporté à quelque chose de tangible, de concret, qui existe vraiment », ou bien : « contextualiser ? C'est partir d'un cas concret et amener la théorie après », « mettre le savoir dans un contexte précis », « c'est ne pas donner une notion sans la replacer dans un contexte précis », ou encore « c'est le fait de replacer dans un cadre certaine notion ».

En conclusion, nous pouvons dire que les enseignants et formateurs semblent familiers avec ce concept de contextualisation des savoirs.

4.5.3. Analyse des rôles de la contextualisation des savoirs

D'après les enseignants et formateurs, le fait de contextualiser en début de séance ou de séquence de cours est bénéfique pour de multiples raisons : un premier formateur nous dit que « ça permet de donner du sens aux apprenants », une formatrice rajoute que cela « sert à susciter l'intérêt, et permet aux jeunes de comprendre là où on veut en venir », une autre s'exprime : « ça sert à leur montrer l'utilité de ce qu'on va leur apporter », un autre ajoute en disant que la contextualisation les aide à « mettre les jeunes sur les rails dès le début, et pour cela il faut leur expliquer le contexte ». De plus, l'idée de donner un cadre est également mise en avant par certaines personnes interrogées : « ça donne quand même des bornes, on ne se part pas dans tous les sens », « chercher les contours dans lesquels on va rester, et ne pas en sortir ».

A. La contextualisation des savoirs favorise le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels

Les enseignants et formateurs interrogés sont unanimes sur l'importance primordiale de la contextualisation pour que les apprenants perçoivent le lien entre savoirs professionnels et

savoirs scolaires : « Effectivement oui, la contextualisation permet justement de faire apparaître ces liens », « ah oui complètement ! Pendant qu'ils apprennent, il faut qu'ils arrivent à contextualiser, il faut créer des liens, il faut créer des ponts, et il faut aussi créer des ponts avec d'autres disciplines, parce que les jeunes ils ont tendance à beaucoup cloisonner ». Cependant, l'efficacité de la contextualisation semble varier en fonction des disciplines et des thématiques abordées. Selon l'équipe pédagogique, les raisons de l'importance de la contextualisation sont multiples : les apprenants peuvent manquer d'autonomie pour saisir le lien sans l'aide de la contextualisation « oui sinon ils ne le feront pas tout seul, ils n'ont pas cette autonomie-là » car ils ont tendance à cloisonner leurs connaissances. De plus, certains enseignants et formateurs estiment que la contextualisation est nécessaire pour tout le monde, et pas seulement pour les personnes en formation, on peut justement citer les paroles d'un enseignant « même nous en tant qu'adultes on a besoin de cette contextualisation ». Cette approche permet de rendre les sujets plus concrets et pertinents, renforçant ainsi l'intérêt et la compréhension de tous les apprenants.

De plus, il est intéressant de noter que dans le lycée agricole, 97% des apprenants considèrent que la contextualisation favorise le lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels (Tableau 9) Parmi eux, 79% estiment que la contextualisation permet de voir comment la théorie s'applique à la pratique, tandis que 18% pensent que la pratique reste plus importante que la théorie. Du côté des apprenants du CFA/CFPPA, 83% sont convaincus que la contextualisation contribue à établir un lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels. Parmi ces 83%, 37% estiment que la contextualisation permet de voir comment la théorie s'applique à la pratique, tandis que 46% pensent que la pratique demeure plus importante que la théorie.

B. La contextualisation des savoirs permet de mieux comprendre les connaissances théoriques

D'après le Tableau 9, 80% des apprenants du CFA/CFPPA affirment que la contextualisation permet de mieux comprendre les connaissances théoriques grâce à des exemples complets, cet avis est partagé par 78% des apprenants du lycée agricole.

Voyons à présent ce qu'en pensent les enseignants et formateurs. Tous s'accordent sur le fait que la contextualisation facilite la compréhension des apprenants. Pour illustrer cela, nous avons par exemple entendu : "Quand tu parles de choses très théorisées, tu expliques, et la contextualisation leur permet de se projeter, ainsi ils comprennent mieux et apprennent", "La contextualisation doit leur être familière, pour qu'ils puissent s'imaginer les situations", "Ça permet de mieux comprendre, si le contexte manque, les choses seront floues". Cependant, certains soulignent que l'efficacité de la contextualisation peut dépendre du public visé et du thème abordé : "Ça va dépendre du public, du thème ; parfois, il y a des choses éloignées de leurs préoccupations, et que contexte ou pas, cela reste éloigné". L'objectif principal mis en avant par l'équipe pédagogique est d'éviter que les jeunes se demandent "à quoi sert ce que nous sommes en train d'apprendre ?".

4.5.4. La perception des enseignants et formateurs sur les avantages de la contextualisation des savoirs dans leur pratique pédagogique

Les enseignants et formateurs perçoivent de nombreux avantages liés à la contextualisation. Ils considèrent que cette approche permet de motiver les apprenants en leur donnant du sens, en rompant l'ennui et en favorisant l'imagination, ainsi nous pouvons citer le discours d'un formateur disant : « l'avantage c'est aussi de les motiver, le levier c'est le sens, et forcément si il y a du sens, il y aura de la motivation (...) la contextualisation permet aussi de rompre l'ennui car elle permet de s'imaginer, de faire travailler l'imagination » ou celui d'une consœur « ça permet de donner du sens à tout ce qu'on apporte : ça peut être les savoirs, les savoir-faire mais aussi les savoirs-être », ou enfin « le deuxième gros avantage, c'est que ça permet de les toucher et donc de prendre conscience de l'existence des notions qu'on leur apprend ».

La contextualisation valorise également les apprenants et facilite les échanges entre eux, favorisant une meilleure compréhension des sujets étudiés, c'est ce qu'expriment des membres des équipes pédagogiques : « personnellement ça me permet de beaucoup valoriser les apprenants, parce que quand on leur demande de nous raconter leur vécu professionnel, ça les valorise, et ça facilite d'ailleurs les échanges entre eux aussi ». Ils soulignent que la contextualisation rend les concepts plus tangibles et concrets, permettant ainsi de concrétiser la théorie dans un contexte précis, tout en suscitant l'intérêt des apprenants : « de contextualiser ça permet de rendre les choses plus concrètes, c'est la concrétisation de la théorie (...) ça le rend réel, palpable », un autre formateur dit : « je pense que c'est leur amener du concret, ensuite ça coule beaucoup mieux », « tu as un début, une fin et ce n'est pas abstrait », et enfin nous relèverons aussi : « il faut du vrai, du concret, on peut tout replacer quand on contextualise, on arrive à vraiment voir les choses, on n'est plus dans le flou : on voit la place de chaque élément ».

De plus, toujours selon les personnes interrogées, la contextualisation des savoirs améliore l'ambiance entre les jeunes, ce qui favorise une meilleure gestion de la classe : « la contextualisation permet d'avoir une attention de l'élève en classe », « dès que tu contextualises tu peux les amener à accepter de bosser certaines choses, et en plus, ils le feront avec plaisir », « lorsque tu arrives à les intéresser, ils ne subissent plus ton cours », « et enfin une autre personne s'exprime à ce sujet en disant : « ton groupe classe tu arrives beaucoup mieux à le gérer et l'ambiance entre les jeunes s'en trouve améliorée ».

En conclusion, suite à notre analyse des verbatims issus des entretiens avec les enseignants et formateurs, tout cela révèle que la contextualisation des savoirs est perçue comme une approche bénéfique permettant de motiver les apprenants, de rendre les concepts plus concrets et tangibles, et de faciliter les échanges entre eux. De plus, elle améliore l'ambiance en classe et favorise une meilleure gestion du groupe soulignant ainsi son rôle essentiel dans l'enseignement agricole.

4.5.5. Analyse de l'impact du sens perçu dans les apprentissages sur l'engagement des élèves selon les enseignants

L'équipe pédagogique est convaincue que les apprenants s'investissent davantage dans leurs apprentissages lorsqu'ils en comprennent le sens : « Je pense que le sens directionnel est prépondérant, je pense que ce qui motive l'apprenant c'est lui et son diplôme, c'est lui dans sa pratique », « oui ils vont s'impliquer bien sûr », « oui bien sûr, il faut qu'ils voient le lien avec leur métier, il faut qu'ils voient ce qu'ils pourraient en faire sur le terrain, il faut qu'ils voient le lien avec leur présent ou leur avenir, en clair il faut qu'ils se disent « ça j'en aurais besoin plus tard », nous avons également entendu : « il faut qu'ils y voient un objectif ». De plus, selon eux, les jeunes apprécient l'ordre et la cohérence « les élèves n'aiment pas le désordre, ils se posent toujours la question de à quoi ça va leur servir ? et je pense donc que s'il y a un sens, ils apprennent et ils apprennent très bien, ils retiennent parce qu'ils croient en ce qu'on leur dit » ; il est donc essentiel de donner un sens clair aux enseignements. Les apprenants doivent percevoir un objectif concret derrière ce qu'on leur transmet, et ils doivent pouvoir se dire : "Ces connaissances seront utiles pour mon avenir." C'est d'ailleurs ce qu'exprime un enseignant lorsqu'il dit s'évertuer à « être dans la pédagogie de projet ».

Cependant, l'équipe pédagogique fait face à la réalité que certains maîtres d'apprentissage ou de stage peuvent parfois être en contradiction avec les valeurs du centre de formation, c'est ce que nous avons entendu lors d'un entretien : « c'est là tout le problème, il faut donner du sens aux choses, mais on n'est pas forcément aidé par les maîtres d'apprentissage ». Enfin, une enseignante a également pointé du doigt le fait que l'implication des jeunes dépend aussi de facteurs incontrôlables : « ça dépend de plein de choses, des fois ça fait flop, parce que le cours tombe entre 4 et 5 heures, et les jeunes ont qu'une envie c'est de partir, et puis plus ils sont nombreux en classe, plus c'est compliqué ».

En conclusion, il est clair que pour susciter l'implication des apprenants dans leurs apprentissages, il est essentiel de leur donner du sens en contextualisant les savoirs et en les reliant aux enjeux professionnels. L'équipe pédagogique reconnaît l'importance de cette approche pour motiver les apprenants, faciliter leur compréhension des sujets étudiés, et leur permettre de visualiser concrètement l'utilité des connaissances acquises pour leur avenir professionnel.

4.6. Un dispositif spécifique à l'enseignement agricole : l'exploitation agricole

	Résultats des apprenants du CFA/CFPPA	Résultats des apprenants du lycée agricole	
Concernant les dispositifs propres à l'enseignement agricole, à savoir : l'exploitation, l'internat et les cours en pluridisciplinarité			
a) L'exploitation			
Les apprenants réalisent des projets pédagogiques sur l'exploitation de leur lieu de formation.			
Oui	65%	21%	
Non	35%	79%	
Comment les apprenants perçoivent le fait d'avoir une exploitation agricole sur leur lieu de formation ?			
Très cohérent / Très bénéfique, cela permet d'acquérir des compétences pratiques et de mettre en pratique les connaissances théoriques.	61%	49%	
Cohérente / Plutôt bénéfique, cela offre des opportunités d'apprentissage pratique complémentaires aux cours théoriques.	26%	32%	
Neutre, ils n'ont pas d'avis sur la présence d'une exploitation/plateforme technique ou horticole.	7%	10%	
Incohérente / Plutôt limité, ils préfèrent se concentrer davantage sur les cours théoriques et les connaissances conceptuelles.	4%	3%	
Très incohérente / Pas du tout nécessaire, ils pensent qu'une formation agricole peut se faire sans exploitation/plateforme technique ou horticole.	2%	6%	
Les intérêts principaux perçus par les apprenants sur le fait d'avoir une plateforme agricole au sein de leur établissement scolaire/de formation.			
	Pourcentage de répondants ayant sélectionné cet intérêt	Pourcentage de répondants ayant sélectionné cet intérêt	Verbatims relevés
Permet un apprentissage pratique/technique.	98%	79%	"cela nous permet de mettre en pratique ou d'observer ce que l'on apprend en classe en rendant les informations concrètes"; "on peut apprendre directement là-bas"; "la pratique"; "étudier sur le terrain"; "pouvoir apprendre sur place"; "elle illustre ce que nous apprenons"; "renforce l'apprentissage"; "approche plus pratique"; "mise en application des savoirs théoriques"; apprentissage plus pratique"
Permet une sensibilisation à l'agroécologie et à la durabilité.	26%	56%	"observer les animaux et mieux les comprendre"; "apporte de la biodiversité"
Permet de développer des compétences transversales (telles que la planification, la résolution de problèmes, le travail d'équipe et la prise de décision...).	39%	37%	-
Permet une connexion avec la nature, rend plus agréable le cadre scolaire/d'apprentissage.	44%	66%	"le cadre s'en trouve amélioré"; "il y a de la verdure"; "aussi pour le cadre"; "cadre de travail agréable"; "environnement agréable au lycée"
Autre réponse : utile pour certaines formations mais pas pour toutes	7%	-	-
Autre réponse : donne une certaine crédibilité	-	1%	-
Autre réponse : je ne sais pas	-	1%	-
Autre réponse : permet de faire du lien avec le métier	-	-	"pour ceux voulant devenir agriculteur"; "découvrir les exploitations"; "former et préparer aux métiers de l'agriculture"; "pour devenir agriculteur"; "pour faire découvrir les métiers agricoles"; "apprendre les enjeux de l'agriculteur"

Tableau 10 : Présentation des résultats partie : exploitation agricole

4.6.1. Utilisation de l'exploitation agricole à des fins pédagogiques

Il est indiqué que 65% des apprenants du CFA/CFPPA affirment réaliser des projets pédagogiques au sein de l'exploitation agricole du centre de formation (Tableau 10). En revanche, seulement 21% des apprenants du lycée agricole partagent cette même opinion. Les apprenants de la voie professionnelles semblent davantage utiliser l'exploitation présente sur leur lieu de formation que les élèves du lycée agricole.

Nous avons jugé opportun d'analyser la classe des répondants ayant déclaré ne pas réaliser de projets pédagogiques en lien avec l'exploitation agricole. Ainsi, nous avons constaté que sur les 56 élèves du lycée agricole ayant répondu "non", 18 sont en Seconde Générale et Technologique, 16 en Première Générale, 12 en Terminale Générale et 5 en Terminale STAV. En approfondissant l'analyse, nous constatons que parmi les élèves du lycée agricole affirmant ne pas avoir de projets avec l'exploitation agricole, 82% appartiennent à la filière générale, ce qui semble cohérent avec le constat de l'enseignant selon lequel en Seconde Générale et Technologique, le rapport avec l'agronomie, une science directement liée à l'agriculture, n'est désormais qu'une option : l'EATDD.

4.6.2. Analyse de la cohérence perçue par les apprenants quant à l'exploitation agricole intégrée à leur lieu de formation

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 10, qu'ils soient du CFA/CFPPA ou du lycée, plus de 80% des apprenants perçoivent le fait d'avoir une exploitation agricole comme étant "cohérent" ou "plutôt bénéfique" voire "très cohérent", "très bénéfique". En effet, 61% des apprenants du CFA/CFPPA et 49% des apprenants du lycée trouvent l'exploitation "très cohérente" car elle permet d'acquérir des compétences pratiques et de mettre en pratique les connaissances théoriques.

4.6.3. L'exploitation agricole : les intérêts perçus par les apprenants

Les 3 intérêts principaux de l'exploitation, exprimés par les apprenants, peuvent être résumés comme suit. Dans un premier temps, l'exploitation permet un apprentissage pratique/technique : cette perspective est partagée par 98% des apprenants du centre de formation et par 79% de ceux du lycée : « permet d'appliquer les savoirs vus en classe ». Deuxièmement, l'intérêt commun aux apprenants du lycée et du centre de formation est qu'ils apprécient que l'exploitation leur permette de se connecter avec la nature tout en rendant leur cadre d'apprentissage plus agréable : « le cadre de vie s'en trouve amélioré, il y a de la verdure contrairement aux lycées du centre-ville » (Tableau 10).

Et enfin, les apprenants du lycée manifestent un intérêt particulier pour la sensibilisation à l'agroécologie, tandis que les apprenants du CFA/CFPPA apprécient l'exploitation pour son rôle dans le développement de compétences transversales, qui sont applicables dans différents domaines.

4.7. Un second dispositif spécifique à l'enseignement agricole : l'internat

Tableau 11 : Présentation des résultats partie : l'internat

	Résultats des apprenants du CFA/CFPPA	Résultats des apprenants du lycée agricole	
b) L'internat			
Le pourcentage d'apprenants répondants qui sont internes (logéant à l'internat)			
Internes	20%	48%	
Externes	80%	52%	
Comment les apprenants perçoivent le fait d'avoir un internat sur leur lieu de formation ?			
Très positif, l'internat offre des avantages considérables pour les apprenants.	52%	58%	
Plutôt positif, l'internat peut être bénéfique pour certains apprenants.	37%	35%	
Neutre, ils n'ont pas d'avis.	11%	6%	
Plutôt négatif, ils ne voient pas d'avantages significatifs à la présence d'un internat.	-	1%	
Les intérêts principaux perçus par les apprenants sur le fait d'avoir un internat au sein de leur établissement scolaire/de formation.			
	Pourcentage de répondants ayant sélectionné cet intérêt	Pourcentage de répondants ayant sélectionné cet intérêt	Verbatims relevés
Facilite l'accès à l'éducation et réduit les contraintes liées aux distances ou aux transports	87%	97%	"pas besoin de faire 1h30 de voyage aller/retour pour étudier" ; "c'est pratique pour les personnes qui habitent loin" ; éviter déplacements" ; "cela retire un temps de transport" ; "pas besoin de faire des trajets matin et soir" ; "ça évite les longs déplacements" ; "pour ceux qui habitent loin" ; "limite les temps de transports" ; "plus proche de l'établissement"
Offre un encadrement et un soutien pédagogique supplémentaire	20%	25%	"environnement propice au travail" ; "on peut travailler en groupe" ; "ambiance de travail très appréciable" ; "entraide" ; "c'est mieux pour travailler" ; "pratique pour bien réviser" ; "on a des heures d'études" ; "meilleure ambiance de travail et entraide avec les collègues"
Permet de développer l'autonomie, et la gestion du temps	30%	66%	"on se sent plus indépendant" ; "nous permet d'acquérir une autonomie dès le lycée" ; "créer une indépendance" ; "être plus indépendant"
Permet la sociabilisation : moments de partage, d'entraide et de soutien	20%	80%	"pour la vie en communauté" ; "ça renforce les liens" ; "pour favoriser la cohésion sociale" ; "renforcement des liens créés" ; "lien social" ; "convivialité" ; "développe l'aspect communauté" ; "facilite l'intégration" ; "développe des relations plus fortes pour certains élèves" ; "on est avec les amis" ; "cohésion de groupe" ; "renforce les amitiés"
Facilite la participation à des activités extrascolaires	2%	24%	"certaines activités sont proposées le soir, un avantage pour la santé mentale des élèves"
Autre réponse : Permet d'avoir un autre cadre que la famille	-	1%	"m'éloigner de mon domicile" ; "nous coupe de la famille"
Autre réponse : Ne sait pas	-	-	"neutre" ; "je sais pas"

4.7.1. Analyse du nombre de répondants résidant à l'internat

D'après le Tableau 11, nous pouvons voir que la plupart des apprenants ayant répondu à notre enquête sont externes, ce qui signifie qu'ils ne résident pas à l'internat de l'établissement. Cependant, 20% des apprenants du CFA/CFPPA et 48% des apprenants du lycée agricole font partie de ceux qui résident à l'internat.

4.7.2. Analyse de la cohérence perçue par les apprenants quant à l'internat présent sur leur lieu de formation

La majorité des apprenants du CFA/CFPPA perçoivent le fait d'avoir un internat sur leur lieu de formation comme étant "très positif" à 52%, et 37% le trouve "plutôt positif", aucun ne pense que l'internat n'offre aucun avantage à ceux qui peuvent en bénéficier (Tableau 11). La perception de l'internat sur leur lieu de formation est également positive chez la majorité des apprenants du lycée agricole. En effet, environ 58% d'entre eux considèrent la présence de l'internat comme "très positive", tandis que 35% la jugent "plutôt positive".

4.7.3. L'internat : les intérêts perçus par les apprenants

Selon le Tableau 11, les apprenants du CFA/CFPPA et du lycée agricole mettent en avant différents intérêts liés à la présence d'un internat sur leur lieu de formation. Pour les apprenants du CFA/CFPPA, les trois principaux intérêts sont les suivants : 87% d'entre eux considèrent que l'internat facilite l'accès à l'éducation en réduisant les contraintes de transport, tandis que 30% estiment que l'internat favorise le développement de l'autonomie et de la gestion du temps.

Quant aux apprenants du lycée agricole, ils mettent en avant les intérêts suivants : 97% pensent que l'internat facilite l'accès à l'éducation tout en réduisant les temps de trajet : « pas besoin de faire 1h30 de voyage aller-retour pour étudier », « pas de trajets entre le logement et le lycée », « moins de transport matin et soir donc moins de fatigue et plus de temps pour travailler », 80% affirment que l'internat favorise une meilleure sociabilisation « pour la vie en communauté », « lien social, entraide », « ça permet de créer plus facilement des liens avec les autres », et près de 66% soulignent que l'internat permet une meilleure gestion du temps et favorise l'acquisition de l'autonomie : « c'est mieux pour travailler et on se sent plus indépendant », « Nous permet d'acquérir une autonomie dès le lycée » .

Il est cohérent d'approfondir notre analyse en se focalisant spécifiquement sur les apprenants résidant à l'internat. Parmi les 117 répondants, 44 sont internes, et parmi ceux-ci, 32 considèrent l'internat comme étant très bénéfique, soulignant ainsi les avantages considérables qu'il offre aux apprenants.

4.8. Un troisième dispositif spécifique à l'enseignement agricole : les cours en pluridisciplinarité

Tableau 12 : Présentation des résultats partie : les cours en pluridisciplinarité

	Résultats des apprenants du CFA/CFPPA	Résultats des apprenants du lycée agricole	
c) Les cours en pluridisciplinarité			
Les apprenants des cours en pluridisciplinarité.			
Oui	52%	52%	
Non	48%	48%	
Comment les apprenants perçoivent le fait d'avoir des cours en pluridisciplinarité au sein leur formation ?			
Très positivement, la pluridisciplinarité favorise une compréhension globale des sujets étudiés.	44%	21%	
Plutôt positivement, la pluridisciplinarité apporte des perspectives différentes et enrichissantes.	28%	37%	
Neutre, ils n'ont pas d'opinion tranchée sur la présence de cours en pluridisciplinarité.	24%	37%	
Plutôt négativement, ils préfèrent des cours spécialisés dans une discipline spécifique.	4%	6%	
Les intérêts principaux perçus par les apprenants sur le fait d'avoir des cours de pluridisciplinarité au sein de leur formation.			
	Pourcentage de répondants ayant sélectionné cet intérêt	Pourcentage de répondants ayant sélectionné cet intérêt	Verbatims relevés
Permettent de voir les liens et les interconnexions entre différentes disciplines.	44%	61%	"on peut lier plusieurs matières ensemble" ; "mettre en évidence les liens entre les disciplines" ; "ça met en lien" ; "voir le lien entre les différentes matières" ; "mettre en lien les choses" ; "permet de mettre en relation les matières" ; "mets en relation les matières étudiées" ; "permet de faire le lien entre deux enseignements différents"
Favorisent une meilleure intégration/appropriation des connaissances.	13%	7%	"différentes manières de comprendre et donc plus simple" ; "cela permet de mieux comprendre" ; "favorise l'apprentissage" ; "acquérir plus de connaissances" ; "meilleure compréhension" ; "permet une compréhension plus globale"
Enrichissent les échanges (collaboration) et stimule la créativité.	22%	10%	-
Renforce la capacité à contextualiser les connaissances de différentes disciplines.	9%	7%	"facilite l'apprentissage grâce à la contextualisation" ; "plusieurs matières ensemble qui apporte du concret" ; cela permet d'aborder des cas concrets" ; "permet de contextualiser certains contextes"
Permettent d'exploiter des problèmes, ou des controverses mêlant différentes disciplines.	9%	11%	-
Autre réponse : Neutre, ne sait pas	4%	4%	"je n'en ai pas donc je sais pas" ; "je sais pas" ; "je ne connais pas"
Autre réponse : Pluridisciplinarité non appréciée	-	-	"certaines associations sont incohérentes et ne présentent aucun intérêt pédagogique" ; "on ne comprend pas souvent le but du mélange de matières" ; "les cours sont juste trop longs et la classe ingérable" ; "ils sont parfois inutiles et parfois utiles" ; ce n'est pas quelque chose de nécessaire"

4.8.1. Analyse du nombre d'apprenants ayant des cours en pluridisciplinarité

Dans le Tableau 12 ci-dessous, nous apprenons que seuls 52% des répondants du CFA/CFPPA et du lycée agricole affirment avoir eu des cours en pluridisciplinarité.

En examinant de manière approfondie les classes des répondants ayant mentionné avoir des cours de pluridisciplinarité, nous constatons la répartition suivante : tous les élèves en Première et Terminale STAV, ainsi que tous les étudiants en BTS APV et BTS ACSE ont signalé en bénéficiant. Cependant, seulement 7 élèves en Seconde générale et technologique sur 21 répondants, 6 élèves en Première générale sur 16 et 3 élèves en Terminale générale sur 13 ont mentionné avoir des cours en pluridisciplinarité. De même, dans la voie professionnelle, seuls 2 BTS TC sur 13 répondants ont signalé suivre des cours pluridisciplinaires. Ainsi, il est clair que tous les apprenants de l'enseignement agricole n'ont

pas accès à des cours de pluridisciplinarité, notamment les élèves de la voie générale et les BTS TC dans la voie professionnelle.

4.8.2. Analyse de la cohérence perçue par les apprenants d'avoir des cours de pluridisciplinarité au sein de leur formation

La majorité des apprenants perçoivent positivement le fait d'avoir des cours en pluridisciplinarité au sein de leur formation. En effet, 41% des apprenants du CFA/CFPPA les trouvent "très positifs" et 28% les trouvent "plutôt positifs" (Tableau 12).

Chez les apprenants du lycée agricole, 21% considèrent les cours en pluridisciplinarité comme "très positifs" et 37% les trouvent "plutôt positifs". Cependant, il est important de noter qu'une proportion importante d'apprenants n'a pas d'opinion sur ce sujet.

Il est cohérent d'approfondir notre analyse en se focalisant spécifiquement sur les apprenants ayant prétendus avoir des cours en pluridisciplinarité. Parmi les 117 répondants, 61 ont répondu en bénéficiant, et parmi ceux-ci, 22 considèrent les cours de pluridisciplinarité comme étant très positifs, 24 plutôt positifs, 11 ont un avis neutre, et 4 les trouvent plutôt négatifs.

4.8.3. Les cours en pluridisciplinarité : les intérêts perçus par les apprenants

En ce qui concerne les intérêts liés à la présence de cours en pluridisciplinarité dans la formation, la mise en évidence des liens entre les différentes disciplines est largement soulignée par les apprenants du CFA/CFPPA (44%) ainsi que par les apprenants du lycée agricole (61%). En effet, les lycéens écrivent notamment que les cours en pluridisciplinarité permettent de "mettre en évidence les liens entre les disciplines, par conséquent, facilitent l'apprentissage grâce à la contextualisation", "cela permet de faire le lien entre plusieurs matières", "car cela fait le lien entre les deux matières". Certains disent aussi que la pluridisciplinarité favorise la compréhension : "favorise l'apprentissage", "cela offre différentes manières de comprendre", "cela permet de mieux comprendre", "permet aussi une compréhension plus globale", et enfin le fait que ce type de cours rend les choses plus concrètes : "plusieurs matières ensemble apportent du concret", "cela permet d'apporter des cas concrets".

En conclusion nous pouvons dire que cette approche pédagogique semble bénéfique pour les apprenants, car elle leur offre une vision plus intégrée et complète de leurs apprentissages.

V. Discussions

5.1. Les limites d'étude

En ce qui concerne les limites, il est évident que le nombre de participants est restreint par rapport à l'ensemble des personnes interrogées (Tableau 2). Il est crucial de prendre en compte ce facteur, car les conclusions tirées ne peuvent pas être généralisées en totalité : par exemple, seuls 46 répondants parmi les 244 apprenants ayant reçu le questionnaire au CFA/CFPPA ont participé, ce qui ne représente qu'une proportion de 19% de l'ensemble des répondants. Au niveau du lycée, la situation est similaire : seuls 71 élèves et étudiants sur les 476 ayant reçu le questionnaire ont répondu, ce qui correspond à seulement 15% de la population totale.

De plus, il convient de noter qu'il n'y a pas de contribution de la part de tous les groupes cibles (Tableau 3) dont nous espérons obtenir des réponses. Par conséquent, les résultats obtenus doivent être interprétés avec prudence, car il n'est pas possible d'établir des généralités à partir d'un échantillon aussi restreint. En effet, comme le présente Coron en 2020, nous sommes dans le cas d'un "échantillon non exhaustif". Il faut donc rester vigilant quant aux résultats obtenus, car ce type d'échantillon ne peut pas représenter fidèlement la totalité de la population. Cela peut alors altérer la généralisation des résultats obtenus.

Cela s'applique également à la catégorie des enseignants et des formateurs. Nous n'avons pas pu obtenir un nombre suffisant d'enseignants du lycée, ce phénomène s'explique principalement par les emplois du temps très chargés des équipes pédagogiques en fin d'année scolaire. De plus, les départs en vacances qui ont suivi les périodes d'examens et de correction d'examens ont également contribué à cette situation.

5.2. Le profil des répondants

Comme l'expriment Benet, Rivière & Moreau, l'État avait entrepris dans la période après-guerre, dans les années soixante, la création des lycées agricoles dans l'objectif d'étendre l'éventail de formations aux enfants d'agriculteurs ainsi qu'aux jeunes habitant les régions rurales éloignées des établissements d'enseignement secondaire (Benet Rivière & Moreau, 2020). Cependant suite aux résultats observables (Tableau 2) nous remarquons que cette tendance semble s'être transformée, en effet à peine plus de 15% des répondants ont un ou deux parents travaillant en tant qu'agriculteurs. C'est également ce que fait remarquer le Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation dans le Portrait de l'Enseignement Agricole, édition 2022, où l'on peut lire « en 1990, près de quatre élèves sur dix étaient enfants d'agriculteurs ou de salariés agricoles, ce n'est actuellement plus le cas que d'un élève sur dix » (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022).

5.3. Les jeunes face aux défis agricoles actuels

Nous n'observons pas de différence significative entre la connaissance des défis du monde agricole de la part des apprenants ayant des parents agriculteurs et de ceux n'ayant pas de parents agriculteurs. En réalité, cette constatation permet de reprendre les propos de François Purseigle : « que l'on soit fils de responsable professionnel ou non, la transmission de l'héritage militant passe aussi par l'école » (Purseigle, 2008).

Les conclusions tirées des données précédentes (cf. Les défis que rencontre le monde agricole), nous apprennent que les principaux défis cités ou sélectionnés par les apprenants sont les défis environnementaux. Cela corrèle aux résultats (Tableau 6 et Tableau 7) nous permettent d'aborder la question de la sensibilisation et de la prise de conscience chez les jeunes vis-à-vis des enjeux actuels du monde agricole. En effet, il semble que les générations âgées de 15 à 25 ans se sentent concernées (Annexe 5 : Graphique représentant le sentiment des répondants selon s'ils se sentent concernés ou non par les défis agricoles) et soient sensibilisées à ces défis.

Cependant, il est à noter que deux orientations distinctes se profilent : d'une part, les jeunes qui se déclarent "enthousiastes et motivés", et d'autre part, ceux qui expriment une plus grande "inquiétude et préoccupation" envers ces enjeux (Annexe 5 : Graphique représentant le sentiment des répondants selon s'ils se sentent concernés ou non par les défis agricoles). C'est d'ailleurs ce que précise l'ADEME, dans son étude publiée en mai dernier « l'environnement est pour les jeunes de 15 à 25 ans une préoccupation majeure » (ADEME, 2023). Ceci s'explique notamment par le fait que les défis environnementaux sont « est largement relayée par les médias » (Grövel et al., 2022) et sont devenus une préoccupation majeure pour les responsables politiques.

Il pourrait être pertinent, dans une étude ultérieure, d'examiner si les élèves de l'Éducation Nationale démontrent une sensibilisation similaire aux enjeux agricoles, que celle des jeunes de l'enseignement agricole.

Cette idée suggère l'intérêt de comparer les niveaux de connaissance concernant les défis agricoles entre les élèves de l'Enseignement Agricole et ceux de l'Éducation Nationale. Il est crucial de noter que ces enjeux n'affectent pas uniquement les acteurs du monde agricole, mais ont des répercussions sur l'ensemble de la société : les consommateurs. Une telle analyse pourrait mettre en évidence les similitudes et les différences dans la perception et la compréhension des enjeux agricoles entre les deux groupes d'élèves, ce qui pourrait contribuer à une vision plus globale et éclairée des perspectives et des préoccupations liées à l'agriculture, et donc à l'environnement, au sein de la société.

5.4. Les enseignants et formateurs face à ces défis

Dans un environnement caractérisé par une croissance des enjeux environnementaux dans les discussions publiques, le ministère de l'Agriculture a « confié à l'enseignement agricole la tâche de sensibiliser les nouveaux entrants dans la profession à des pratiques alternatives

qui vont dans le sens de la transition agroécologique » (Rivière & Moreau, 2020). Pour ce faire, dans le but de rester pertinents et en phase avec les réalités sociétales et agricoles contemporaines, les enseignants de l'enseignement agricole ont un rôle crucial à jouer en tant que facilitateurs de connaissances actualisées. En effet, comme l'exprime Jagmohan Singh Rajput : « Qui devra répondre à ces tensions et à ces crises qui touchent l'ensemble du monde ? La plus grosse part de responsabilité revient à l'éducation et aux systèmes éducatifs » (Rajput, 2000). Ainsi, les résultats que nous avons obtenus (cf. 4.3.2 Gestion de l'actualité agricole par les formateurs et enseignants : méthodes et pratiques documentaires) semblent totalement cohérents.

Cependant, certaines personnes questionnées ont affirmé que ces défis apparaissent parfois en retard dans les référentiels (cf. 4.3.6 L'intégration de ces défis dans les référentiels) ce point peut être corrélé au discours de Rajput : « En règle générale, la formation des enseignants est toujours en retard par rapport aux attentes présentes des apprenants et de la société » (Rajput, 2000).

Toutefois afin de compenser ce retard, les enseignants prennent les devants et s'informent, au travers de la lecture d'articles scientifiques, agronomiques, agroécologiques, d'écoute de la radio, de podcasts pour certains, ou même de partages avec des professionnels. Le fait de s'informer semble faire entièrement partie du métier d'enseignant ou de formateur, en effet nous pouvons lire un discours similaire dans l'étude d'Anne Cordier : « C'est la première raison d'être d'un enseignant, c'est de les faire grandir, de les accompagner à faire des choix, et pour cela s'informer c'est important, et bien s'informer, s'informer au moyen de sources multiples » (Cordier, 2017).

De plus, il est important de mentionner que les formateurs et enseignants de l'EA ont la possibilité de continuer à se former grâce au REEDD « Réseau éducation à l'environnement pour un développement durable de l'enseignement agricole », créé en 1996, en partenariat avec la DGER (Aublin, 2008).

5.5. La question des savoirs dans l'enseignement agricole

Dans le contexte de l'enseignement agricole, le rapport aux savoirs revêt une signification particulièrement riche. Les apprenants qui évoluent dans ce domaine, développent une relation singulière avec les connaissances, liée à la fois à l'aspect technique et professionnel de l'agriculture, ainsi qu'aux enjeux environnementaux et sociétaux qui y sont associés. En effet, comme l'écrit Claude Bernhard, dans son œuvre *Le Déméter* : « cet enseignement doit aujourd'hui relever de nombreux défis, tels que la mondialisation, les nouveaux modes alimentaires, la santé et bien-être animal, l'énergie et le climat, l'environnement, la révolution numérique, la nouvelle sociologie du monde agricole et le bouleversement des rapports au travail » (Bernhard, 2019). Ainsi afin de faire ce lien permanent avec le monde professionnel, la contextualisation des savoirs semble être un outil pédagogique essentiel : « au cours de la phase de contextualisation, l'enseignant propose une situation d'apprentissage. Une situation fait référence à l'environnement dans lequel se réalise une tâche. Lorsque cette situation est significative, l'apprenant perçoit le sens de ce qu'il apprend. Il développe une signification grâce aux liens créés avec d'autres situations où il a vécu des expériences similaires. Il lie les informations de cette situation de départ avec ses connaissances antérieures » (Renaud et

al., 2015). C'est d'ailleurs ce que nous remarquons dans les résultats provenant des questionnaires avec les apprenants (Tableau 9), de plus les équipes enseignantes semblent en accord avec le fait que la contextualisation favorise le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels, tout en permettant de mieux comprendre les connaissances théoriques, car elle permet de donner du sens aux apprentissages (cf. 4.5.3 Analyse des rôles de la contextualisation des savoirs).

Les études de cas, ou des sorties terrains sont alors des actions pédagogiques « facilitant le transfert de savoir chez l'apprenant » (Renaud et al., 2015). Afin de maximiser l'efficacité de cette approche, les élèves devraient, selon (Gauthier et al., 2003), « justifier quelles conditions les autorisent à pouvoir réutiliser les mêmes apprentissages dans de nouveaux contextes ».

5.6. Focus sur la voie professionnelle de l'enseignement agricole

Toujours d'après le Tableau 9, 46% des apprenants de la voie professionnelle pensent que « la pratique est plus importante que la théorie », nous pouvons apparenter cela à un « rapport pratique aux savoirs » comme l'énonce Jellab en 2017. Ce dernier nous apprend notamment l'existence de quatre types de rapport aux savoirs : « un rapport pratique aux savoirs, où l'élève reste plus centré sur les apprentissages professionnels, jusqu'à surestimer les périodes de formation en milieu professionnel, au détriment des savoirs généraux, voire de l'enseignement technologique » ; « un rapport réflexif aux savoirs où l'élève valorise la réflexion devant les situations pratiques en vue d'en maîtriser les enjeux ; il peut aussi manifester un intérêt particulier envers les savoirs décontextualisés, indépendamment de leurs usages, comme moyens servant l'action » ; « un rapport désimpliqué aux savoirs : il s'agit de l'expérience la plus tendue de quelques élèves de lycées professionnels, faiblement ou pas mobilisés sur les savoirs, avec un absentéisme récurrent et des conflits relationnels » ; et enfin d' « un rapport intégratif-évolutif aux savoirs, où l'élève a la capacité de mettre en dialogue et en cohérence différents contenus enseignés », et n'oppose pas « l'enseignement général et l'enseignement technologique et professionnel ».

De plus, il est intéressant de mentionner que toujours selon Jellab, pour beaucoup d'apprenants de la voie professionnelle, « apprendre un métier s'avère mobilisateur et contribue à leur assurer une emprise sur les études, à donner du sens aux enseignements et à la formation ». Ceci peut être corrélé avec le fait que 65% des répondants du CFA/CFPPA pensent que « les connaissances scolaires sont peu utiles pour leur future carrière professionnelle car la majorité de l'apprentissage se fait sur le terrain » (Tableau 8).

5.7. Focus sur l'enseignement de l'agronomie dans la voie générale de l'enseignement agricole

En France, en 1968 une grande réforme vient bousculer le baccalauréat, et apparaît alors le baccalauréat technologique. Le bac général quant à lui voit la création de 5 filières : A (Lettres et Sciences Humaines), B (Sciences Économiques et Sociales), C (Sciences Mathématiques et Physiques), D (Sciences Naturelles) et E (Mathématiques Élémentaires). C'est une année

plus tard, en 1969 que née la série D' (Sciences Agronomiques et Technique), avec, ce qui est novateur pour l'époque, un enseignement d'écologie (Ropert, 2014).

En 1993, les bacs généraux se transforment en S (Scientifique), ES (Economique et Social) et L (Littéraire). Dans l'enseignement agricole, le bac S « biologie-écologie » est créé avec la spécialité EAT : écologie, agronomie et territoire permettant une approche systémique et pluridisciplinaire : c'est une des spécificités de l'enseignement agricole (DRIAAF, 2019).

Depuis la rentrée scolaire 2019, la réforme du baccalauréat a permis une réorganisation des épreuves : « introduction au contrôle continu », choix de deux enseignements de spécialité dès la classe de première, « et cinq épreuves terminales au lieu de quinze auparavant » (DRIAAF, 2019). De plus, dès la classe de Seconde, les apprenants peuvent choisir des options facultatives, appelées également enseignement optionnel. L'enseignement agricole offre alors la possibilité de suivre « Ecologie Agronomie, Territoire et Développement Durable » (EATDD) dès leur entrée au lycée. Comme mentionné sur le site du Ministère de l'Agriculture, « cette découverte des sciences de l'environnement permet de s'initier aux sciences biologiques, aux méthodes de production, à l'écologie, mais aussi à la compréhension des territoires ». En classe de première générale, et de terminale générale, cet enseignement optionnel devient « agronomie-économie-territoires » (EAT) (DRIAAF, 2019).

Il est important de mentionner que jusqu'en 2019, l'agronomie faisait donc partie des référentiels de la voie générale agricole. Or aujourd'hui, elle n'est disponible que sous forme optionnelle. C'est d'ailleurs ce que relève un des enseignants que nous avons enquêté : « l'enseignement en filière générale a perdu l'agronomie, qui était un moyen d'aborder les enjeux agricoles » (cf. 4.3.6 L'intégration de ces défis dans les référentiels). Ce discours peut être corrélé à ce qu'écrit Anne-Françoise Gibert, en 2019, dans le dossier de veille de l'IFE (Institut Français de l'Éducation) : « bien que l'agronomie soit une discipline identitaire de l'enseignement agricole, sa part dans les curricula a diminué. Dans un objectif d'élévation du niveau de qualification, les horaires dévolus aux matières générales et aux disciplines de gestion ont augmenté, au détriment des enseignements de terrain » (Gibert, 2019).

5.8. Les liens avec nos questions de recherche

5.8.1. Les effets de l'orientation choisie ou subie sur la motivation des apprenants

Selon les résultats obtenus et décrits précédemment (Cf. Orientation scolaire et motivation des apprenants), le choix d'orientation majoritaire des jeunes questionnés semble être principalement délibéré, ce qui peut avoir un impact majeur sur leur motivation. Ceux qui ont sélectionné leur orientation en fonction de « leurs propres aspirations et intérêts » tendent à être intrinsèquement motivés. Cela se traduit par un engagement actif dans leur apprentissage, une satisfaction personnelle élevée et une passion pour leur domaine.

Toutefois, même lors d'un choix délibéré, des facteurs externes peuvent exercer une influence. Par exemple, la nécessité de lier l'orientation à la carrière professionnelle future, ou à un emploi bien précis, peut introduire une motivation extrinsèque, qui peut parfois entrer en conflit avec la motivation interne et engendrer une satisfaction réduite à long terme. En résumé, un choix d'orientation délibéré favorise la motivation intrinsèque et l'engagement des apprenants, mais il est crucial de considérer la complexité des motivations et de cultiver un environnement éducatif qui soutient à la fois les aspirations personnelles et les objectifs professionnels.

5.8.2. L'intégration des enjeux agricoles dans l'enseignement et l'apprentissage, et l'impact sur la motivation des jeunes

L'analyse de nos résultats a révélé que les enjeux actuels du monde agricole sont en grande partie intégrés dans l'enseignement agricole, bien que la manière varie. Les résultats suggèrent que les jeunes ont une connaissance significative des défis environnementaux tels que la préservation des ressources naturelles et le changement climatique. Les enseignants et formateurs, de leur côté, sont actifs dans le suivi de l'actualité agricole et se documentent au travers de diverses ressources, utilisant les référentiels de formation comme base pour orienter leurs enseignements. Ces référentiels varient en termes d'explicitation concernant l'approche des défis du monde agricole, et il est indéniable que des disparités ont émergé en fonction des filières et des niveaux d'enseignement.

D'autre part, l'approche pédagogique diffère également : les études de cas, les méthodes multidisciplinaires et les exercices spécifiques sont utilisés pour engager les apprenants dans la compréhension de ces défis agricoles. La majorité des apprenants manifestent un enthousiasme pour ces sujets, mais une part notable exprime également de l'inquiétude (Cf. Sentiments des apprenants, perception de leur implication dans les défis agricoles, et l'importance qu'ils y accordent).

En somme, bien que les enjeux agricoles soient intégrés de diverses manières, il subsiste des variations dans la façon dont ils sont abordés en classe et dans les réactions des apprenants, soulignant la nécessité d'approches éducatives adaptées pour maintenir une motivation équilibrée et une compréhension approfondie des enjeux agricoles.

5.8.3. Les apprentissages ont davantage de sens pour les apprenants grâce à la contextualisation des savoirs

La contextualisation des savoirs, en établissant un lien significatif entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels, semble jouer un rôle fondamental dans la création de sens et de pertinence pour les apprenants. En effet, les résultats de notre analyse révèlent une nette prise de conscience de l'importance de la mise en situation professionnelle chez les apprenants, avec 90% d'entre eux considérant cette approche comme "utile" voire "essentielle" (Cf. La mise en situation professionnelle : une forme de contextualisation des savoirs). Ce sentiment est corroboré par les enseignants et formateurs qui reconnaissent unanimement que la contextualisation renforce la compréhension des apprenants en créant

des ponts entre la théorie et la pratique. Cette approche s'avère particulièrement bénéfique dans l'enseignement agricole, où la mise en situation professionnelle permet de concrétiser les concepts abstraits, d'éviter l'ennui et de favoriser l'imagination des apprenants. La contextualisation permet également de valoriser les apprenants en mettant en avant leur expérience professionnelle et en facilitant les échanges entre eux. En outre, elle permet de mieux cerner l'utilité des connaissances théoriques, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des différentes disciplines, et une motivation plus importante. La contextualisation des savoirs apparaît donc comme une stratégie essentielle pour donner du sens aux apprentissages, susciter l'intérêt des apprenants et établir des liens concrets entre leurs connaissances scolaires et leurs futures carrières professionnelles.

5.8.4. Les apprentissages ont davantage de sens pour les apprenants grâce aux dispositifs pédagogiques

Les dispositifs pédagogiques ciblés dans notre étude au sein de l'enseignement agricole, à savoir l'exploitation agricole, l'internat et les cours en pluridisciplinarité jouent un rôle crucial dans l'enrichissement du sens des apprentissages pour les apprenants.

En effet, l'exploitation agricole, en tant que terrain d'apprentissage concret et pratique, offre aux apprenants l'opportunité de mettre en application les connaissances théoriques acquises en classe (Cf. Un dispositif spécifique à l'enseignement agricole : l'exploitation agricole). Cette démarche pratique suscite un fort sentiment de cohérence et de pertinence chez les apprenants, soulignant ainsi l'importance de la connexion entre la théorie et la pratique, et par conséquent l'importance de créer du lien entre les savoirs scolaires et les savoirs professionnels, comme vu précédemment. De plus, l'exploitation agricole favorise une immersion dans la nature et améliore le cadre d'apprentissage en introduisant des éléments de verdure et de connexion avec l'environnement. L'agroécologie, en particulier, suscite un intérêt significatif parmi les apprenants du lycée agricole, témoignant de l'importance croissante accordée à la durabilité et aux pratiques respectueuses de l'environnement. En parallèle, les apprenants du CFA/CFPPA apprécient l'exploitation agricole pour son rôle dans le développement de compétences transversales applicables dans divers domaines.

De son côté, l'internat se révèle être un facteur qui confère du sens aux apprentissages des apprenants. Les avantages liés à la réduction des contraintes de transport et à la création d'un environnement favorable à la concentration sont clairement exprimés par les apprenants (Cf. Un second dispositif spécifique à l'enseignement agricole : l'internat). Pour les apprenants, l'internat joue un rôle crucial en réduisant les temps de trajet, facilitant ainsi l'accès à l'éducation et offrant davantage de temps pour se concentrer sur les études. De plus, l'internat crée un espace propice à la sociabilisation et à la formation de liens sociaux entre apprenants, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance à une communauté et favorisant le partage d'expériences.

Pour finir, en ce qui concerne les cours en pluridisciplinarité, ces derniers contribuent également au sens des apprentissages en mettant en évidence les liens entre différentes matières. Les apprenants perçoivent clairement l'importance de cette approche intégrée, qui contextualise les enseignements et favorise une compréhension plus globale des sujets abordés. Les retours des apprenants mettent en évidence que l'approche pluridisciplinaire offre une vision globale et permet aux apprenants de saisir la pertinence et la cohérence des

concepts enseignés dans différents domaines (Cf. Un troisième dispositif spécifique à l'enseignement agricole : les cours en pluridisciplinarité). Cette approche renforce ainsi leur engagement et leur intérêt pour les apprentissages en montrant leur applicabilité dans des situations réelles et concrètes.

En résumé, les dispositifs pédagogiques propres à l'enseignement agricole que nous avons examinés jouent un rôle central en tant que catalyseurs essentiels pour conférer du sens aux apprentissages des apprenants. L'interaction avec l'exploitation agricole, la vie en internat et les cours en pluridisciplinarité offrent des opportunités uniques de mise en pratique, de développement personnel et d'intégration des connaissances, contribuant ainsi à un apprentissage plus significatif et ancré dans la réalité professionnelle et environnementale des apprenants.

VI. Propositions

Etude de la faisabilité d'une nouvelle formation agricole : « BPREA Agricultures Urbaines » au sein du CFA/CFPPA Toulouse Auzeville

Au vu des nombreux défis que rencontre le monde agricole, comme cités précédemment, il semble pertinent de réfléchir à de nouvelles formations agricoles favorisant l'emploi dans des domaines tels que la souveraineté alimentaire, mais aussi s'inscrivant dans la durabilité environnementale.

Dans le cadre de mon second stage, j'ai été chargée d'ingénierie pédagogique, et ma mission était d'étudier la faisabilité de la mise en place d'une nouvelle formation : un BPREA Agriculture Urbaine au sein de la FPCA Toulouse-Auzeville.

Nous nous posons alors la question suivante : **l'agriculture urbaine apparait comme une des réponses aux défis du monde agricole, est-ce pertinent/faisable pour le centre de formation de Toulouse-Auzeville de mettre en place un BPREA Agriculture Urbaine ?**

Mais avant cela, commençons par définir ce qu'est un BPREA, puis nous définirons également le terme d'« Agriculture Urbaine », et enfin, nous vous exposerons le contexte actuel, au niveau national, puis tout particulièrement à Toulouse, nous analyserons les pistes de travail quant à la mise en place de cette nouvelle formation, ces points forts, ces points faibles ainsi que les pistes d'amélioration suggérées, et les perspectives envisageables pour le futur.

6.1. Qu'est-ce qu'un BPREA ?

Depuis quelques années déjà, les exploitations agricoles se transforment, passant d'agro écosystèmes à système alimentaire mondial, et adoptent une approche axée sur la "triple performance" : économique, sociale et environnementale, ainsi que sur la transition agro-écologique. Cette évolution nécessite une gestion et un accompagnement du changement, en anticipant et en s'adaptant à un environnement en constante évolution. Les exploitations agricoles doivent désormais assurer la production, la transformation, la commercialisation, la contractualisation, la diversification et l'innovation. Elles se transforment en véritables entreprises agricoles et rurales, avec de nouveaux rapports au métier, au vivant, au territoire et à la société. Les agriculteurs et agricultrices d'aujourd'hui sont de plus en plus polyvalents et possèdent de multiples compétences pour répondre à ces nouveaux défis. Cependant, afin de répondre à ces exigences, il est essentiel que les futurs acteurs du monde agricole, en l'occurrence ici, les agriculteurs et agricultrices de demain, se forment de manière adéquate.

Le diplôme BPREA (Brevet Professionnel de Responsable d'Exploitation Agricole) est justement une formation qui vise à développer les compétences nécessaires pour répondre aux exigences actuelles de la conduite et de la gestion des exploitations agricoles. Il prend en compte les transformations du secteur agricole vers une approche plus durable et agro-écologique, ainsi que les attentes de performance économique, sociale et environnementale.

Le BPREA est un diplôme de niveau IV. Il s'agit d'un diplôme certifiant inscrit au RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles). Ce répertoire comprend le descriptif des diplômes et des titres à finalité professionnelle, ainsi que des certificats de qualification. Le BPREA qui s'inscrit comme une composante de la capacité professionnelle agricole, a la particularité de permettre de bénéficier des aides à l'installation conformément à la réglementation en vigueur (Chambres d'agriculture France, 2023). Il n'a pas pour objectif de préparer à la poursuite d'études supplémentaires.

Lorsqu'il est dispensé dans le cadre de la formation professionnelle continue, le BPREA nécessite un minimum de 1200 heures de formation, dont au moins 8 semaines en milieu professionnel. Il peut également être réalisé dans le cadre de l'apprentissage, ou être obtenu par le biais de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Depuis sa rénovation en 2017, le BPREA a été structuré en 7 Unités Capitalisables (UC), comprenant 5 UC nationales et 2 UCARE (Unités Capitalisables d'Adaptation Régionale). Cette nouvelle structuration permet d'intégrer le BPREA dans la logique des blocs de compétences du RNCP, qui favorise ainsi une meilleure reconnaissance et prise en compte du diplôme dans les dispositifs de formation tout au long de la vie. Le diplôme du BPREA a été rénové dans le cadre du plan "Enseigner à produire autrement" du ministère de l'agriculture, avec une orientation vers l'agroécologie.

Au sein du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, une UC du BPREA est équivalente à un bloc de compétences, facilitant alors la valorisation et la mobilisation des compétences acquises par les apprenants. Le programme de formation du BPREA comprend donc deux éléments essentiels : les UC et les UCARE.

6.1.1. Les UC

Dans le cadre du BPREA, les UC sont des éléments constitutifs du programme de formation. Chaque UC représente un ensemble spécifique de connaissances, de compétences et d'aptitudes qui doivent être maîtrisées et validées pour l'obtention du diplôme.

Le BPREA est structuré en plusieurs UC (Cf. Annexe 7 : Tableau détaillé des UC du BPREA) qui abordent différents domaines de compétences essentiels à la gestion et à la conduite d'une exploitation agricole. Ces UC couvrent divers aspects de l'agriculture, tels que les productions végétales, les productions animales, la gestion de l'exploitation, la commercialisation, l'agro-écologie, etc.

La totalité des compétences du BPREA, à l'exception de la compétence C1, sont évaluées en situation professionnelle. La compétence C1 peut également faire l'objet d'une évaluation basée sur cette approche, mais pas uniquement. Chaque UC est évaluée individuellement, et les apprenants doivent réussir toutes les UC pour obtenir le diplôme du BPREA. Le contenu et le nombre d'UC peuvent varier en fonction de l'établissement de formation et des spécificités régionales, mais l'objectif est de garantir que les futurs responsables d'exploitation agricole acquièrent un ensemble complet de compétences nécessaires à leur profession (Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2017).

Pour résumer, les UC du BPREA offrent une structure pédagogique permettant aux apprenants de développer progressivement les connaissances et les compétences requises pour exercer avec succès le rôle de responsable d'exploitation agricole.

6.1.2. Les UCARE

Les UCARE constituent un élément intégrant du diplôme, visant à personnaliser la formation en fonction des spécificités locales du secteur professionnel et de l'emploi identifiées par le centre de formation mettant en œuvre le diplôme. Une UCARE doit nécessairement compléter le référentiel national de compétences et ne peut en aucun cas reproduire une capacité déjà existante dans celui-ci. Chaque UCARE, tout comme chaque UC, correspond à un bloc de compétences.

Dans le cas du BPREA, deux UCARE (UCARE 1 et UCARE 2) sont incluses parmi les 7 UC du BP, soulignant leur importance dans l'acquisition du diplôme.

L'UCARE 1 (correspondant à la capacité 6) est dédiée à une activité obligatoire de production, de transformation ou de services menée au sein de l'entreprise agricole. Quant à l'UCARE 2 (ou capacité 7), elle est qualifiée de "libre". Elle peut ainsi relever des trois domaines mentionnés précédemment ou faciliter le développement de compétences professionnelles en lien avec des enjeux spécifiques à la région (Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2017).

6.2. Qu'est-ce que l'agriculture urbaine ?

6.2.1. Définition de l'AU

D'après le dictionnaire de l'agroécologie, nous pouvons lire que "l'agriculture urbaine est un système de production agricole qui s'intègre dans les paysages (péri)-urbains. C'est une agriculture multifonctionnelle qui s'inscrit dans une perspective de développement durable par ses caractéristiques économiques, environnementales et/ou sociales. L'agriculture urbaine a également un rôle dans la création d'un système alimentaire durable qui répond aux attentes sociétales vis-à-vis de l'alimentation, de la préservation de l'environnement et participe à la transition écologique des villes..."(Réseau Agriville, 2021).

Déjà en 2000, Luc J.A. Mougeot publie une étude canadienne dans laquelle nous pouvons lire que l'agriculture urbaine est une activité « localisée à l'intérieur (agriculture intra-urbaine) ou sur les bords (agriculture périurbaine) d'une ville, cité ou métropole. Elle produit ou élève, transporte ou distribue une diversité de produits (aliments ou non-aliments) et fait largement appel aux ressources humaines et matérielles (parfois les réutilise), produits et services trouvés dans et autour de la ville. À son tour elle offre des ressources humaines et matérielles, des produits et services, principalement à l'espace urbain » (Mougeot, 2000).

Plus récemment, et ce d'après le ministère de la transition écologique en France, l'agriculture urbaine est définie comme « tout acte maîtrisant un cycle végétal ou animal se déroulant en milieu intra-urbain (sur ou dans des bâtiments, des sous-sols ou en pleine terre dans les

espaces interstitiels) et faisant le lien avec l'agriculture périurbaine et rurale qui se développe sur ces mêmes bassins de vie. Elle est représentée par une grande diversité de projets, qui diffèrent par leurs modes de fonctionnement, les lieux, les techniques employées mais également les objectifs dont certains peuvent relever de l'intérêt général. Elle peut en effet combiner production alimentaire, finalité sociale, environnementale et pédagogique. Les produits agricoles et les services qu'elle fournit sont majoritairement destinés aux villes et utilisent des ressources naturelles, humaines ou financières qui peuvent entrer en concurrence avec certains usages urbains. Des formes marchandes coexistent avec des formes non marchandes ». Il n'existe donc pas « une » mais « des » agricultures urbaines. L'agriculture urbaine se caractérise par sa multifonctionnalité : elle répond à des enjeux sociaux, environnementaux, économiques et territoriaux dont la hiérarchie est propre à chaque projet. « L'agriculture urbaine peut par ailleurs prendre la forme de différents types d'installation : fermes périurbaines, jardins associatifs, micro-fermes urbaines, serres urbaines, agriculture en intérieur... » (Direction régionale et interdépartementale et al., 2020).

Enfin, la FAO définit ce terme de la façon suivante : « Urban and peri-urban agriculture can be defined as practices that yield food and other outputs from agricultural production and related processes (among others transformation, distribution, marketing, recycling), taking place on land and other spaces within cities and surrounding regions, involving urban and peri-urban actors, communities, methods, places, policies, institutions, systems, ecologies and economies, largely using and regenerating local resources to meet changing needs of local populations while serving multiple goals and functions » (FAO, 2022).

Plus simplement, il semble que l'AU soit « la pratique de cultiver, transformer et distribuer des aliments dans et autour des zones urbaines » (EFUA (European Forum of Urban Agriculture), 2023).

Au vu de ces nombreuses définitions, nous avons fait le choix de nous intéresser plus particulièrement à la vision de l'AFAUP (Association Française d'Agriculture Urbaine Professionnelle).

6.2.2. Ce qu'en dit l'AFAUP

En 2013, des rencontres annuelles ont été organisées à AgroParisTech pour favoriser les échanges entre professionnels de l'agriculture urbaine, chercheurs et représentants institutionnels. Ces échanges ont révélé un besoin accru de fédération parmi les professionnels au sein d'une association.

C'est ainsi qu'en 2016, l'AFAUP a été créée par cinq passionnés et engagés dans le domaine de l'agriculture urbaine, à savoir : Simon Ronceray, Guillaume Morel, Anne-Cécile Daniel, Marion Sarlé, et Grégoire Bleu (AFAUP, 2023). Les fondateurs avaient pour vision de promouvoir le développement d'une agriculture urbaine diversifiée, englobant des initiatives associatives et entrepreneuriales, des approches à la fois low-tech et high-tech, ainsi que des installations au sol, sur les toits ou même dans les parkings.

L'AFAUP définit alors l'agriculture urbaine comme permettant : « de faire vivre des espaces jardinés et cultivés et d'installer des lieux fertiles pour la nature en ville et l'agriculture de proximité. » Et rajoute également qu'elle « rassemble toutes les pratiques agricoles qui ont

lieu en ville et autour des villes et pour lesquelles il existe une alternative à cet usage (espace vert, espace récréatif, projet immobilier, parc énergétique, etc) » (AFAUP, 2023).

6.2.3. Les particularités de ce type d'agriculture

Toujours selon l'AFAUP, l'agriculture urbaine se caractérise par trois éléments distincts :

- Sa **localisation** : elle se développe au sein de l'aire urbaine et/ou péri-urbaine, où la production agricole doit faire face à des contraintes spécifiques. Ces contraintes peuvent inclure la pollution, l'accessibilité limitée, les règles d'urbanisme, le manque d'ensoleillement, le vandalisme, et d'autres défis propres à l'environnement urbain.

- Les **échanges avec la ville** : l'agriculture urbaine s'inscrit dans une relation d'échange avec la ville qui l'entoure. Elle fournit des produits alimentaires et des services aux citoyens, renforçant ainsi les liens entre les zones urbaines et les systèmes de production agricole. Ces échanges peuvent prendre différentes formes, telles que la vente directe aux consommateurs, la fourniture de produits aux restaurants locaux, la participation à des marchés fermiers, ou encore la sensibilisation à l'alimentation durable.

- Une **diversité des productions** : l'agriculture urbaine se distingue par la variété des productions qu'elle englobe. Elle peut inclure des activités agricoles alimentaires telles que l'élevage, la culture de fruits et légumes, mais aussi des productions non-alimentaires comme la culture de fleurs, la production de plants potagers, la création d'espaces pour la biodiversité, et bien d'autres initiatives visant à exploiter les ressources naturelles disponibles en milieu urbain de manière durable.

6.2.4. Les multiples fonctions de l'agriculture urbaine

Selon la FAO, l'agriculture urbaine permet la mise en place de méthodes et de nouvelles technologies de production, résilientes et efficaces en termes de ressources. Elle contribue à renforcer la sécurité alimentaire tout en encourageant des choix alimentaires sains. De plus, elle ouvre des perspectives en matière d'emploi et de revenus, favorise l'inclusion sociale et renforce les liens sociaux. Aussi, l'agriculture urbaine occupe un rôle essentiel dans la sensibilisation et l'éducation concernant les régimes alimentaires bénéfiques pour la santé. En fin de compte, elle participe à équilibrer le métabolisme urbain et à accroître la résilience des systèmes alimentaires locaux tout en verdissant des zones urbaines et en raccourcissant les chaînes d'approvisionnement (FAO, 2022). Pour des raisons de clarté et afin de respecter les contraintes de contenu, nous avons opté pour la représentation des avantages de l'agriculture urbaine à travers la [Figure 10](#).

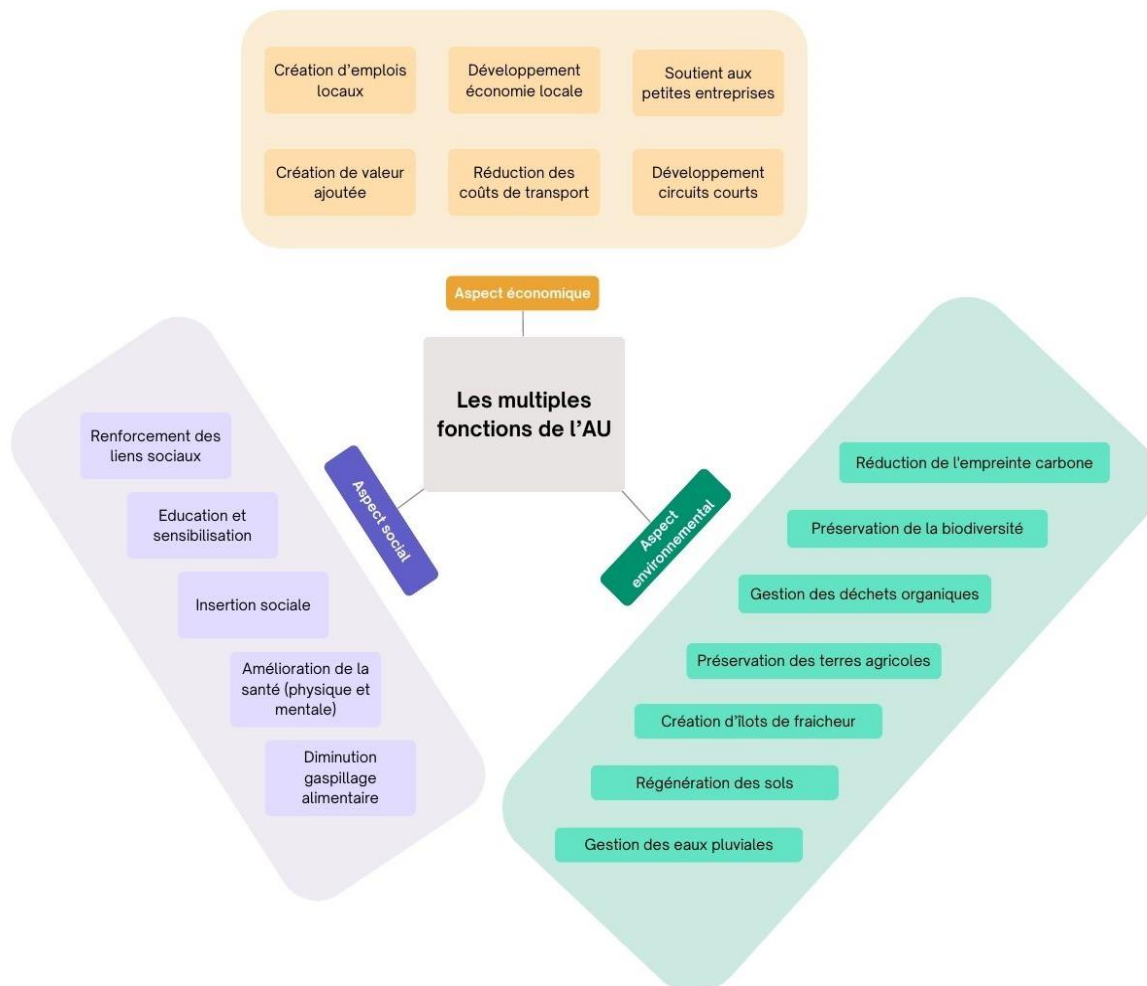


Figure 10 : Schéma illustrant les multiples fonctions de l'agriculture urbaine, source : personnelle

6.3. Le devenir de l'agriculture en France : les attentes ministérielles

La pertinence de la stratégie agricole française a été mise en évidence par la crise de la Covid-19. Effectivement, la mobilisation des acteurs de la chaîne agricole, qui se sont engagés pleinement, a joué un rôle essentiel en assurant l'accès à l'alimentation pour l'ensemble des Français durant cette crise. Néanmoins, malgré la résilience de la chaîne alimentaire pendant la pandémie mondiale, celle-ci a également exposé nos vulnérabilités, mettant en péril notre indépendance alimentaire (Gully, 2020).

Comme l'exprime Julien Denormandie, ministre de l'Agriculture et de l'Alimentation en 2020 : "Après des années d'agri-bashing, la crise de la Covid-19 a permis de rapprocher les Français de ceux qui les nourrissent pour leur permettre d'avoir accès à une alimentation saine, sûre, durable et de qualité, gage de leur santé" (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2020a).

En effet, l'opinion des Français est claire : ils expriment leur désir de se nourrir avec des produits frais, de proximité, respectueux de l'environnement et du bien-être animal (IFOP, 2022).

Ainsi, depuis quelques années, le gouvernement se mobilise au travers de différents plans d'action dans le but de promouvoir et soutenir une agriculture durable, compétitive et résiliente, tout en garantissant la sécurité alimentaire et en préservant l'environnement. Il vise à renforcer l'indépendance alimentaire du pays, favoriser la transition agroécologique, promouvoir la qualité des produits agricoles, encourager l'innovation et le développement rural, et assurer le bien-être animal. Le ministère s'engage également, de ce fait, à favoriser une alimentation saine, sûre et durable pour tous les citoyens.

6.3.1. Le plan France Relance

C'est dans un tel contexte que le plan France Relance a été lancé en septembre 2020. Il représente alors la stratégie gouvernementale qui permettra de stimuler la reprise et la transition économique, sociale et écologique de notre pays. Il vise à accomplir deux objectifs majeurs : revitaliser l'économie touchée par la crise tout en préparant l'avenir jusqu'en 2030.

Le plan de relance a pour but d'accompagner tous les acteurs (agriculteurs et entreprises agroalimentaires), qui ont, pour la plupart, déjà entamé cette transition vers un modèle plus durable, respectueux de l'environnement et économiquement robuste.

Structuré autour de trois priorités essentielles, à savoir l'écologie, la compétitivité et la cohésion, ce plan de relance national ambitieux représente une enveloppe de 100 milliards d'euros. Une part de 30 milliards d'euros sur l'enveloppe totale est allouée spécifiquement au financement de la transition écologique. L'objectif principal est d'accélérer la conversion écologique de l'économie française, en la rendant plus durable et en réduisant la consommation de nos ressources naturelles, afin d'atteindre la neutralité carbone d'ici 2050. Cette transition écologique englobe différents secteurs d'activités à savoir : le bâtiment, l'industrie, l'automobile, les transports en commun, le secteur agricole ainsi que le développement des technologies vertes. Nous nous intéresserons au travers de ce mémoire uniquement au secteur agricole, et donc plus particulièrement au plan de relance : Transition agricole, alimentation et forêt (Lancement du Plan de relance le 3 septembre 2020).

Ainsi, en 2020, le plan de relance volet agricole, consacre 1,2 milliard d'euros à l'accompagnement et au service des agricultures françaises, des agriculteurs et des consommateurs. Trois mesures prioritaires sont prises par le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation : reconquérir la souveraineté alimentaire, accélérer la transition agroécologie au service d'une alimentation saine, durable et locale pour tous les Français, et accompagner l'agriculture et la forêt françaises dans l'adaptation au changement climatique.

Pour cela, le Gouvernement a pris la décision de renforcer son soutien aux projets d'agriculture urbaine dans les quartiers en renouvellement urbain, ainsi qu'aux initiatives visant à offrir un accès accru, en priorité aux personnes les plus démunies, à des jardins partagés ou collectifs. Ainsi la mesure appelée "initiative Jardins Partagés" fait partie des

actions mises en place par le gouvernement (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2021a).

Le dispositif de soutien à l'agriculture urbaine et aux jardins partagés du plan France Relance, doté de 30 millions d'euros, se sont déployés progressivement dès début 2021 avec pour objectif d'accompagner des projets locaux à vocation environnementale et sociale, en particulier dans les zones urbaines et périurbaines, y compris les quartiers prioritaires et les zones de renouvellement urbain.

L'initiative des "Jardins partagés", ayant bénéficié d'une dotation de 17 millions d'euros, a offert des financements pour des investissements matériels et immatériels, ainsi que des services de formation et d'animation. Ces aides ont été accessibles via des appels à projets au niveau départemental et ont pu être mobilisées sur l'ensemble du territoire français.

Cette mesure vise à multiplier par cinq le nombre de ces jardins sur le territoire, en particulier dans les zones périurbaines et urbaines (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2020b).

De plus, le Gouvernement reconnaît l'agriculture urbaine comme un levier stratégique pour renforcer l'aspect environnemental des 450 quartiers inclus dans le Nouveau programme national de renouvellement urbain (NPNRU), mis en œuvre par l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU). C'est la raison pour laquelle depuis 2020, l'ANRU pilote l'appel à projets "Quartiers fertiles" dans le domaine de l'agriculture urbaine (ANRU, 2020).

Nous concluons cette partie avec les mots de Julien Denormandie, ministre de l'Agriculture et de l'Alimentation de 2020 à 2022 : *« Je crois profondément à l'agriculture urbaine pour trois raisons principales. Elle permet tout d'abord de remettre de la nature en ville en remplaçant des espaces de béton par des espaces de végétalisation. Les fermes urbaines remplissent une fonction pédagogique très importante, notamment auprès des enfants. En outre, l'agriculture urbaine tisse un lien social très fort en changeant concrètement et durablement la vie des habitants des quartiers concernés. C'est pour cela que le plan France Relance vient soutenir et développer ces initiatives qui assurent des passerelles entre urbain et rural »* (Gouvernement, 2021a).

6.3.2. Le plan de souveraineté pour la filière fruits et légumes

Le 1er mars 2023, lors du Salon international de l'agriculture, Marc Fesneau, ministre de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, a dévoilé le plan de souveraineté pour la filière fruits et légumes (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2023a). Ce plan prend racine dans un constat clair : actuellement, la moitié des fruits et légumes consommés en France proviennent de l'importation. Il se fixe un objectif ambitieux de gagner 5 points de souveraineté dans ce domaine d'ici 2030 et de stimuler une augmentation tendancielle de 10 points d'ici 2035.

Pour réaliser ces objectifs, ce plan s'appuie sur des moyens inédits, notamment à travers le plan d'investissement "France 2030". Dès 2023, il vise à mobiliser 200 millions d'euros en faveur de la filière fruits et légumes, avec au moins 100 millions d'euros provenant du guichet

"équipements pour la troisième révolution agricole", ainsi qu'une maximisation des fonds de France 2030 dédiés à la recherche, au développement et à l'innovation.

Marc Fesneau souligne, « Un fruit et légume sur deux consommé aujourd'hui en France est importé » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2023a). Et cette tendance s'accroît ! L'objectif du Gouvernement avec la filière est de réduire nos dépendances dans un secteur clé de l'alimentation, regagner en souveraineté et ainsi diminuer l'empreinte carbone liée aux fruits et légumes importés.

Les constats préoccupants concernant la perte de souveraineté sont également frappants. Entre 2000 et 2020, les surfaces cultivées en légumes ont chuté de 10% (- 22 200 ha), tandis que les surfaces en cultures fruitières ont diminué de 7% (- 4 000 ha). Une diminution du nombre d'exploitations dans les filières maraîchères et arboricoles est également observable : une baisse de 4,7% des effectifs UTA non-salariés en maraîchage et une diminution de 6,6% des installations dans la filière arboricole entre 2018 et 2020 (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2023a).

Enfin, le gouvernement met en avant la question cruciale de la disponibilité du foncier en maraîchage et en arboriculture. Les zones de culture maraîchère ou fruitière, souvent situées en périphérie des grandes zones urbaines, font face à la pression foncière engendrée par le développement urbain ou par d'autres activités agricoles comme les grandes cultures.

6.3.3. Le plan France Nation Verte

Le plan France Nation Verte a été déployé le 21 octobre 2022 à l'initiative de la Première ministre, Élisabeth Borne. Ce plan est une réponse directe à l'urgence de résoudre les défis environnementaux et de favoriser une transition écologique viable. Il réunit plus d'une cinquantaine de leviers stratégiques, chacun associé à des mesures concrètes. Ces actions englobent toutes les sphères de nos vies, visant à améliorer l'habitat, l'alimentation, les déplacements, la consommation, la production, ainsi que la préservation et la valorisation de nos écosystèmes (Gouvernement, 2023). Le plan a pour objectifs de relever ces défis de manière globale, en promouvant la durabilité et en construisant un avenir résilient pour la société et la planète.

Dans le document de synthèse du plan nous pouvons lire : « le plan doit permettre à chacun d'entre nous : de lutter contre les causes du changement climatique qui nous touchent déjà (hausse des températures, sécheresse, manque de ressources,...) ; de bénéficier d'un environnement vivable pour soi, ses enfants, sa famille (une meilleure qualité de l'air, des écosystèmes plus résilients, des villes moins bruyantes...) ; mais aussi de maintenir et développer notre qualité de vie (bien-être, emploi, pouvoir d'achat, souveraineté...) » (Gouvernement, 2023).

Il est stipulé dans ce plan que la France doit travailler sur deux grands leviers qui sont : la décarbonation et la protection de la biodiversité. Ainsi ce plan se propose de relever les 5 défis environnementaux suivants :

- l'atténuation du réchauffement climatique ;
- l'adaptation aux conséquences inévitables du réchauffement ;

- la préservation et la restauration de la biodiversité ;
- la préservation des ressources ;
- la réduction des pollutions qui impactent la santé.

Pour ce faire, 6 grandes familles d'actions ont été identifiées (Figure 11) : mieux se déplacer, mieux se loger, mieux préserver et valoriser les écosystèmes, mieux produire, mieux se nourrir et mieux consommer.



Figure 11 : Les 6 familles d'actions du plan France Nation Verte, source : <https://www.gouvernement.fr/france-nation-verte>

Dans le contexte de ce mémoire, notre attention sera spécifiquement portée sur la composante "mieux se nourrir" du plan. Dans cette section du plan, trois objectifs majeurs sont spécifiés :

- « baisser suffisamment les émissions de gaz à effet de serre liées à l'agriculture », incluant une initiative relevée par le gouvernement liée à notre domaine d'étude : « Améliorer le stockage de carbone dans les sols par des pratiques agroécologiques » ;
- « assurer une production agricole plus durable », notamment en renforçant la souveraineté en matière de fruits et légumes et redynamiser la consommation (objectif de +10 points à horizon 2035) ;
- et enfin « accompagner l'évolution de notre alimentation », en consommant plus de légumes et de légumineuses ; moins de viande, mais de qualité et produite en France ; manger des produits locaux et de saison ; faciliter l'accès à des produits durables, (via par exemple les projets alimentaires territoriaux (PAT) ou la restauration collective (loi EGalim)) ; développer l'alimentation de proximité ; lutter contre les pertes et le gaspillage alimentaire et renforcer l'éducation à l'alimentation (Gouvernement, 2023).

Dans la continuité de cette volonté de renforcer l'éducation à l'alimentation évoquée dans le plan France Nation Verte, nous aborderons désormais le plan EPA2 spécifique à l'enseignement agricole.

6.3.4. Le plan EPA2

Tout commence par la loi française d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt du 13 octobre 2014 (Loi n° 2014-1170) visant à soutenir la transition agroécologique de l'agriculture, en vue de relever les défis environnementaux, économiques et sociétaux auxquels ce secteur est confronté. De plus, il est stipulé que « la jeunesse et l'agro-écologie sont deux des priorités de la loi » (Gouvernement, 2021b).

Pour permettre l'établissement de cette transition agroécologique, processus de longue durée, l'implication de l'ensemble de la société est indispensable. Ce changement requiert une profonde évolution des mentalités ainsi que des méthodes d'apprentissage et de mise en pratique. C'est pourquoi il est impératif que le gouvernement agisse rapidement « en formant les futures générations d'agriculteurs, de conseillers, de consommateurs et de citoyens afin d'amorcer et de concrétiser cette transition agroécologique » (Braïda et al., 2019). Dans ce contexte, l'enseignement agricole occupe un rôle crucial. C'est pourquoi dès mars 2014, le gouvernement français a lancé le plan Enseigner à Produire Autrement (EPA) pour répondre à cette nécessité.

Ce plan quadriennal (2014-2018) a eu pour objectif et a permis la mobilisation de l'ensemble des acteurs de l'enseignement agricole autour de quatre axes majeurs de travail : « rénover les référentiels des diplômes et les pratiques pédagogiques pour les mettre en conformité avec les enjeux de la transition agroécologique ; mobiliser les exploitations agricoles et ateliers technologiques sur le volet pédagogique et sur les activités de démonstration et d'expérimentation pour la transition agroécologique ; renforcer la gouvernance régionale pour dynamiser les réseaux d'établissements et accompagner ces dynamiques en contexte ; former les personnels et accompagner les établissements dans leurs projets « Enseigner à Produire Autrement » autant sur le volet « agroécologique » que « pédagogique et didactique » » (Braïda et al., 2019). Bien que le plan EPA soit qualifié de "réussite collective" selon la DGER en 2020, il demeure encore des efforts à fournir afin de renforcer et d'étendre cette dynamique. C'est pourquoi en 2020 est mis en place le nouveau plan d'action « enseigner à produire autrement, pour les transitions et l'agro-écologie », dit EPA2. Ce dernier a pour objectif de mettre en résonance l'accompagnement des transitions et du projet agro-écologique de la France, avec les missions de l'enseignement agricole.

Ce plan EPA2 est composé de 4 axes : « encourager la parole et l'initiative des apprenants sur les questions des transitions et de l'agro-écologie ; mobiliser la communauté éducative pour enseigner l'agro-écologie et poursuivre les transitions ; amplifier la mobilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques comme support d'apprentissage, de démonstration et d'expérimentation et développer l'animation dans les territoires et l'essaimage des pratiques innovantes » (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2021b).

En clair, toutes ces initiatives gouvernementales, telles que le plan France Relance, le plan de Souveraineté pour la filière fruits et légumes, le plan France Nation Verte et le plan EPA2, témoignent de l'engagement envers des transitions durables dans l'agriculture. Dans cette perspective, la mise en place d'une formation agricole orientée vers l'Agriculture Urbaine s'inscrit alors comme une réponse concrète pour préparer les nouvelles générations à

contribuer activement aux enjeux de l'agriculture et de l'environnement dans un contexte urbain et périurbain en évolution.

Examinons maintenant la pertinence d'introduire un BPREA Agriculture Urbaine au catalogue de formation de la FPCA Toulouse-Auzeville.

6.4. Toulouse, une ville idéale pour l'expansion de l'AU ?

Comme l'exprime le maire de Toulouse, « Toulouse Métropole demeure parmi les agglomérations françaises les plus créatrices d'emploi et connaît un rythme annuel de croissance démographique de plus de 9000 habitants supplémentaires depuis 10 ans » (Toulouse Métropole, 2023a). Cependant, selon les prévisions démographiques, cette croissance est appelée à perdurer. Dans le contexte actuel, marqué par les défis du changement climatique, de la transition énergétique, de l'épuisement des ressources et de la préservation de la biodiversité, la métropole toulousaine se trouve confrontée à la nécessité d'adopter une nouvelle approche de l'aménagement du territoire, visant un cercle vertueux de développement.

6.4.1. Qu'en est-il de l'autonomie alimentaire de Toulouse ?

Une analyse approfondie de l'autonomie alimentaire des villes françaises, mise en lumière par une étude datant de 2017, par l'entreprise Utopies, révèle que Toulouse, 4^{ème} plus grande ville française, se hisse au 24^{ème} rang parmi les 100 aires urbaines les plus scrutées en termes d'autosuffisance alimentaire, affichant un taux de seulement 2,63 % (Laville et al., 2017). Cette statistique souligne un aspect crucial de la situation alimentaire de Toulouse, où une grande majorité des ressources agricoles produites – environ 98 % – est destinée à l'exportation. Cette dépendance vis-à-vis des sources extérieures met en évidence une opportunité claire pour la ville de réexaminer ses pratiques agricoles et de développer des approches innovantes comme peut l'être l'agriculture urbaine. La quantité restreinte de production alimentaire dédiée à la consommation locale souligne ainsi la marge d'amélioration nécessaire pour renforcer la résilience alimentaire de la métropole et garantir la sécurité alimentaire de ses résidents.

6.4.2. Le secteur agricole de Toulouse en chiffres

Un quart du territoire de la métropole toulousaine est consacré aux surfaces agricoles, avec une répartition de 72% en grandes cultures, 13% en prairies et 3% en maraîchage. La région compte au total 271 exploitations agricoles, dont 69 sont dédiées à l'agriculture biologique. Actuellement, le secteur agricole et alimentaire de la métropole de Toulouse génère environ 5 600 emplois, ce qui représente 52% des emplois de la Haute-Garonne (Toulouse Métropole, 2023b).

L'agriculture en région toulousaine « façonne l'espace et les paysages avec une surface cultivée de plus 11.000 ha, répartie entre les coteaux à l'est, à dominante grandes cultures (céréales et oléoprotéagineux), les terrasses à l'ouest avec des productions mixtes et la vallée

alluviale de la Garonne, avec une présence encore notable de petites exploitations maraîchères » (Toulouse Métropole, 2023b).

Cependant, ces espaces agricoles sont confrontés à des défis majeurs, notamment en raison de l'attraction métropolitaine et de l'expansion urbaine, ce qui entraîne une transformation et une fragilisation des espaces ouverts, particulièrement en raison de l'expansion des zones résidentielles pavillonnaires qui consomment considérablement les espaces (RNPAT, 2022).

6.4.3. Les projets de la métropole toulousaine

Alors que le PAT (Projet Alimentaire Territorial) de Toulouse Métropole, initié en 2017, a pour objectif de "rapprocher les consommateurs de la métropole toulousaine des produits régionaux" (Bulté, 2021), la métropole a pris l'initiative en 2018 de s'engager dans une stratégie globale englobant à la fois l'agriculture et l'alimentation, concrétisée par l'adoption du Projet Agricole et Alimentaire Métropolitain (PAAM). Ce projet ambitieux vise à mettre en place une approche intégrée qui s'étend sur divers axes tels que la gestion et la préservation des espaces agricoles, l'accompagnement et la structuration des filières, la promotion de l'accès à l'alimentation, le soutien aux pratiques agro-environnementales et le maintien des ressources nourricières telles que le maraîchage, les vergers et les légumineuses.

6.4.4. Préserver les terres agricoles à Toulouse

Dans un contexte où presque un tiers des agriculteurs du territoire s'apprêtent à prendre leur retraite, il devient impératif de conserver les terres agricoles, afin de garantir la pérennité d'une agriculture durable à proximité et de soutenir l'installation de nouveaux agriculteurs (Toulouse Métropole, 2023b).

C'est pourquoi, suite à la délibération du Conseil en date du 10 février 2022, Toulouse Métropole a pris la décision de lancer la procédure d'élaboration d'un Plan Local d'Urbanisme intercommunal valant Plan Local d'Urbanisme et Habitat (PLUi-H) couvrant l'intégralité de son territoire. Après avoir réalisé une phase préliminaire de diagnostic territorial, mené des études approfondies et engagé des échanges constructifs avec les élus communaux à l'échelle métropolitaine, le moment est venu de s'engager dans le débat autour du Projet d'Aménagement et de Développement Durables (PADD). En tant que document majeur, le PADD énonce les grandes orientations en matière de développement et d'aménagement à l'échelle de la métropole. En résumé, le PADD porte comme ambition de préserver le potentiel agricole des sols fertiles et de garantir la pérennité de la vocation nourricière et environnementale des espaces agricoles, pour cela il fixe notamment une limite à l'urbanisation à 550 ha maximum (Toulouse Métropole, 2023a).

6.4.5. Des projets d'agriculture urbaine déjà présents à Toulouse ?

Plusieurs projets agricoles ont vu le jour ces dernières années dans la région toulousaine (Cf. Figure 12), nous avons fait le choix de vous parler brièvement ici de certains exemples : la réhabilitation de la Ferme de Salsas à Quint-Fonsegrives, la valorisation de la plaine maraîchère des Quinze Sols sur la commune de Blagnac, le développement du secteur maraîcher des Izards-Trois Cocus, et le domaine de Candie à proximité de Portet-Sur-Garonne. Il est cependant primordial de mentionner que toutes ces exploitations ont un point commun : elles sont toutes la propriété de Toulouse Métropole ou des municipalités des communes où elles sont implantées.

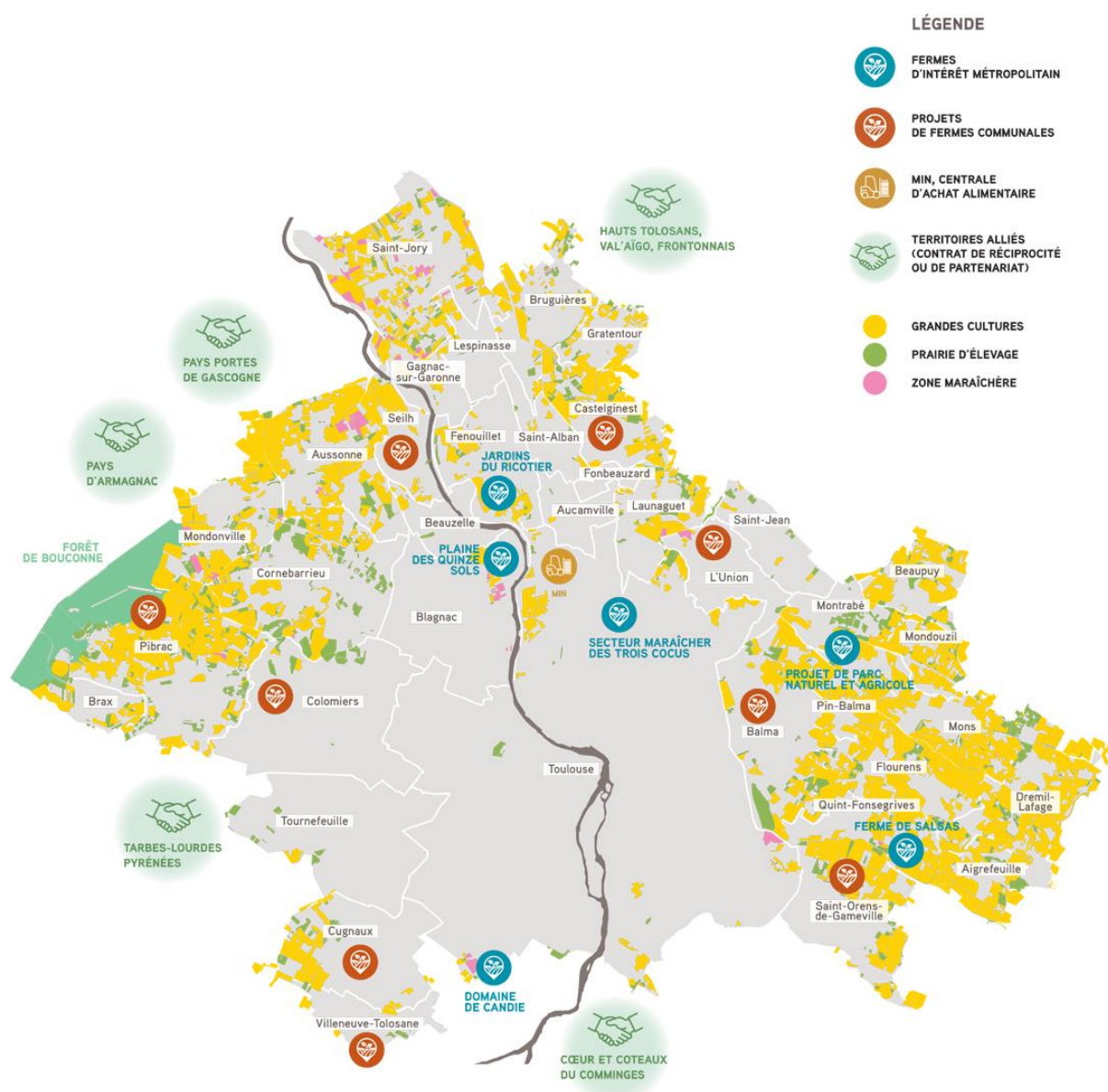


Figure 12 : Carte de Toulouse présentant les différents projets agricoles ainsi que les productions majoritaires, source : site de Toulouse Métropole (2023)

- **La plaine des Quinze Sols**, située à Blagnac, est en 2020 la toute première zone classée ZAP (zone agricole protégée). Elle est composée de 135 hectares préservés de la pression foncière où le développement des cultures maraîchères y est une priorité (Solagro, 2022).
- **La ferme de Salsas**, à Quint-Fonsegrives, est notre second exemple de ferme péri-urbaine. Devenue une propriété de la commune, elle est actuellement une exploitation productive de 8,5 ha à vocation maraîchère (Mairie de Quint-Fonsegrives, 2023).
- **Le secteur maraîcher dans le quartier des Izards - Trois-Cocus**, qui comprend **EDENN** (Espace D'Expérimentation et de coopération à la Nature Urbaine), un collectif regroupant douze structures (associations, maraichers dont la Ferme de Borde Bio, entreprises comme la Milpa par exemple...) qui partagent sur un espace de 1,7 ha, des bureaux, salles de réunion, hangars de stockage, serres, zone de maraichage, et plateforme de compostage (Edenn Toulouse, 2023).
- **Le domaine de Candie, à proximité de Portet-sur-Garonne**, est une exploitation agricole s'étendant sur 220 hectares, s'est enrichi en 2021 de la plantation de 12 800 arbres fruitiers, dont des pommes, des kiwis et des raisins de table, tous cultivés en accord avec les principes de l'agriculture biologique (Belaubre, 2021). Depuis l'été 2023, la municipalité de Toulouse a inauguré sa première guinguette, baptisée "Les Jardins de Candie", située au cœur du domaine. De plus, la mairie prévoit la mise en place de divers ateliers pour promouvoir l'agriculture locale. La presse a également évoqué le projet d'établir une maison de l'agriculture et de l'alimentation, prévue pour début 2024, ainsi que la possibilité d'ouvrir un restaurant dans les anciennes écuries (Fraise, 2023).

Grâce aux subventions que l'Etat offre aux porteurs de projets en Agriculture Urbaine, de nouveaux projets devraient voir le jour : notamment, la création d'une ferme maraîchère et arboricole en agriculture biologique sur des terres communales à Pibrac qui permettra d'alimenter la cantine de quatre écoles ; à Fenouillet, la réhabilitation d'un bâtiment racheté par la commune pour les jardins du Ricotier ; à Castelginest, la réhabilitation d'une ferme du 18^e siècle pour y accueillir une activité maraîchère et fruitière (Camier, 2022).

Dans la lignée des initiatives d'agriculture urbaine déjà établies à Toulouse, il est également pertinent de mentionner l'action entreprise par Magalie Rosso, fondatrice de l'entreprise "Les fermes Ionaka". En 2022, elle a mis en place la première "ferme aéroponique" de la ville, en installant 50 jardinières verticales sur le toit du Marché d'Intérêt National (MIN) de Toulouse (Ferme Ionaka, 2023).

En conclusion, l'essor des initiatives d'agriculture urbaine au sein de la métropole toulousaine se révèle essentiel. Cette évolution répond aux aspirations actuelles de la société en matière de bien-être, de qualité alimentaire, de préservation environnementale et d'ajustement aux mutations climatiques. Les innombrables avantages qu'elle confère en font un pilier fondamental du développement durable, aligné sur les valeurs de proximité, de responsabilité et de résilience qui orientent la trajectoire de Toulouse Métropole vers un avenir éclairé et prospère (Toulouse Métropole, 2018).

6.4.6. Le maire souhaite également reverdir la ville

Au-delà de cet engagement à limiter l'expansion de la ville au détriment des espaces agricoles sur le territoire toulousain, le maire exprime également sa volonté de reverdir la ville de Toulouse. En effet Jean-Luc Moudenc semble également investi dans une volonté de revégétaliser la métropole toulousaine, en effet selon lui c'est d'un élan collectif que nous arriverons à intégrer des îlots de fraîcheur en ville, afin de lutter contre le réchauffement climatique. D'ailleurs lors d'une interview avec France Bleu nous pouvons l'entendre prononcer les mots suivants : « Végétaliser les immeubles, j'aimerais que les constructeurs, promoteurs, architectes proposent autre chose, pas uniquement du minéral. Ça veut dire aussi des plantations d'arbres plus nombreuses, où les met-on ? C'est là où il faut regarder dans tous les quartiers. Ça veut dire aussi que chacun, chez soi, regarde ce qu'il peut faire. Sa façade, son balcon, comment on peut mettre des fleurs, des arbustes et des arbres de manière beaucoup plus systématique, beaucoup plus massive partout dans Toulouse sur le domaine public et sur le domaine privé » (Moudenc, 2019).

6.5. Le CFA/CFPPA de Toulouse-Auzeville

6.5.1. Description, localisation et organisation du centre de formation

Situé au Sud Est de Toulouse, à 10 kilomètres du centre-ville, le complexe agricole d'Auzeville est un établissement public d'enseignement du ministère en charge de l'agriculture. Cet EPLEFPA se situe à la convergence de deux collectivités : le Sicoval et Toulouse Métropole, créant ainsi un environnement riche en opportunités et en interactions.

De plus, il est important de préciser qu'environ cinquante ans auparavant, la commune d'Auzeville-Tolosane (31320) était un territoire rural. Aujourd'hui périurbain, ce secteur attire des apprenants citadins mais aussi des apprenants ruraux. Ce complexe d'enseignement agricole, appelée aussi « Cité des Sciences Vertes », doit ainsi s'adapter à cette dichotomie des besoins. L'urbanisation s'accompagne de nouveaux enjeux : il est nécessaire de répondre à l'intérêt général tout en veillant à respecter les directives du ministère relatives à l'agroécologie.

Afin de décrire brièvement la Cité des Sciences Vertes, il s'agit d'un EPLEFPA comprenant un LEGTA et une FPCA.

Le LEGTA est principalement entouré de terres cultivées (comme le maïs, le blé, le sorgho, ou le soja) et de prairies permanentes, le lycée possède une exploitation agricole de 40 ha, un atelier de transformation, un atelier de production, ainsi qu'un point de vente. Ce dernier permet la commercialisation des produits transformés sur place tels que : la farine, les pâtes, les pains d'épices ou encore les produits bruts, triés et ensachés (lentilles, pois chiches). On y trouve également les différents produits issus de l'atelier apicole (miel, hydromel, propolis, bougies...). De plus, les élèves et étudiants du lycée agricole d'Auzeville ont la chance de

pouvoir réaliser des cours de génie alimentaire au sein du laboratoire présent dans l'établissement.

La FPCA est répartie sur trois sites distincts : l'un à Auzeville Tolosane, au sein de la Cité des Sciences Vertes, une antenne à Villefranche de Lauragais, et enfin un CFPPA à Auterive. Au cours de cette étude, nous mettrons l'accent sur le site du CFA/CFPPA de la Cité des Sciences Vertes.

Il est crucial de noter qu'après avoir déposé une marque auprès de l'INPI, le Directeur de la FPCA a récemment obtenu la distinction honorifique d'« École des Agricultures Urbaines » en 2023. Cette reconnaissance témoigne de son engagement sans précédent en faveur de l'agriculture urbaine. C'est donc sous sa vision éclairée et sa détermination que le projet novateur de mettre en place le BPREA Agriculture Urbaine a vu le jour.

6.5.2. Ecole du jardinage

Depuis l'année 2022, une initiative axée sur le jardinage a pris naissance au sein de la FPCA de la Cité des Sciences Vertes. Cette initiative, nommée "Ecole du jardinage", a vu le jour grâce au soutien du Plan d'Action Territorial (PAT) du Sicoval et au financement du Plan France Relance. Elle vise à encourager les habitants de la région à se lancer dans la culture de leurs propres produits. Cette initiative à la fois locale et sociale offre aux intéressés l'opportunité de s'initier aux techniques agro-écologiques les samedis matin. À travers une variété d'ateliers proposés, et encadré par les formateurs du centre de formation Toulouse-Auzeville, les participants peuvent acquérir des compétences pratiques en matière de jardinage. Une contribution symbolique de 3€ par atelier est sollicitée, rendant ainsi cette démarche enrichissante, accessible à un large éventail de participants, tout en favorisant une reconnexion avec la nature.

6.5.3. Les formations professionnelles déjà dispensées à la FPCA Toulouse-Auzeville

Le centre de formation professionnelle agricole de Toulouse-Auzeville est affilié au réseau Occit'Agri Formation. Il dispense des formations menant à l'obtention de diplômes professionnels, allant du niveau III au niveau VI, couvrant divers domaines tels que le paysage, l'horticulture, le maraîchage, le commerce agricole et la santé animale.

A. *Les diplômes de niveau III*

Actuellement, deux diplômes de niveau III sont proposés : un CAPA Jardinier Paysagiste, qui peut être obtenu via l'apprentissage en alternance sur une durée de deux ans, et un CAPA Productions Horticoles, accessible par le biais de la formation continue sur une année, mais également en apprentissage sur un an, il s'agit donc d'une formation mixte.

B. Les diplômes de niveau IV

La FPCA Toulouse-Auzeville propose 3 diplômes de niveau IV : le Bac Pro (Baccalauréat Professionnel comprenant la seconde, la première et la terminale) Aménagements Paysagers (réalisable par la voie de l'apprentissage, en alternance pendant 3 ans, ou 2 ans si le candidat intègre la formation en première (post CAP)) et le BP (Brevet Professionnel) Aménagement Paysagers (réalisable par la voie de l'apprentissage, en alternance pendant 2 ans ou par la voie continue en alternance pendant 1 an). Enfin, il est également possible de suivre par la voie de l'apprentissage en alternance pendant 2 ans le diplôme d'ASV (Auxiliaire Spécialisé Vétérinaire).

C. Les diplômes de niveau V

Au sein du centre de formation Toulouse-Auzeville, trois diplômes de niveau V sont également proposés. Parmi eux, deux sont des BTSA : le BTSA Technico-Commercial, réalisable par la voie de l'apprentissage en alternance pendant 2 ans, et le BTSA Aménagement Paysagers, accessible soit par la voie de l'apprentissage en alternance durant 2 ans, soit par la voie professionnelle continue en 1 an. De plus, un CS (Certificat de Spécialisation) en 1 an est disponible, il s'agit du CS Responsable Technico-Commercial.

D. Les diplômes de niveau VI

Et pour finir deux Licences Professionnelles (LP) d'une durée d'un an sont disponibles : la LP Administration et Gestion des Entreprises du Paysage, ainsi que la LP Comptabilité et Gestion des Entreprises Agricoles.

En conclusion, il est important de souligner que notre démarche vise à évaluer la faisabilité d'introduire une nouvelle formation, et particulièrement un BPREA Agriculture Urbaine, au sein de ce centre de formation. À ce stade de notre mémoire, il devient évident que ce projet s'aligne parfaitement avec l'orientation préexistante de la structure, qui se focalise principalement sur les domaines horticole et maraîcher. En tenant compte des avantages inhérents à ce type d'agriculture, de l'emplacement géographique du centre de formation, ainsi que des initiatives gouvernementales en faveur de l'alimentation locale, l'introduction d'une formation orientée vers l'agriculture urbaine se justifie de manière cohérente et prometteuse.

Cette démarche positionne le centre de formation en tant qu'acteur clé dans la préparation des futurs agriculteurs urbains capables de répondre aux défis actuels en matière de durabilité, d'alimentation de proximité et d'agriculture innovante en milieu urbain.

6.5.4. La volonté de la FPCA concernant cette nouvelle formation

La FPCA Toulouse-Auzeville envisage d'ajouter une nouvelle formation à son catalogue. En effet, le projet consiste à mettre en place un BPREA avec une orientation spécifique vers l'agriculture urbaine, comprenant 2 UCARES.

UCARE 1 : « Conduire un atelier de transformation de fruits et légumes »

Cette UCARE permettrait d'aborder une dimension cruciale de l'agriculture urbaine qui consisterait à **maximiser la valeur ajoutée des produits agricoles locaux**. En développant des compétences liées à la transformation des fruits et légumes, les apprenants pourraient acquérir la capacité de diversifier les produits issus de l'agriculture urbaine, ce qui renforcerait potentiellement la durabilité économique des exploitations.

De plus, l'UCARE en question offrirait une réponse concrète aux préoccupations croissantes liées à la **réduction du gaspillage alimentaire** et à la promotion d'une alimentation locale et de qualité. En effet, la transformation des fruits et légumes permettrait de conserver les excédents de production, réduisant ainsi potentiellement les pertes post-récolte et contribuant à une utilisation plus efficace des ressources agricoles, tout en permettant potentiellement de respecter la saisonnalité de production.

Aussi, cette UCARE répondrait aux besoins des consommateurs urbains en offrant potentiellement des **produits transformés et prêts à consommer**. En répondant à la demande croissante d'aliments transformés et préparés localement, les apprenants pourraient contribuer à créer des liens plus forts entre les producteurs et les consommateurs urbains, ce qui renforcerait potentiellement la connexion entre l'agriculture urbaine et la communauté locale.

Enfin, cette UCARE favoriserait également **potentiellement l'innovation et la diversification des activités agricoles urbaines**. En formant les apprenants à la transformation des produits, on les encouragerait potentiellement à explorer de nouvelles opportunités commerciales et à développer des produits de niche qui répondraient aux besoins spécifiques du marché urbain.

UCARE 2 : « Mettre en œuvre une activité d'animation de jardins partagés dans l'entreprise agricole ».

L'intégration de cette UCARE au sein d'un BPREA Agriculture Urbaine pourrait potentiellement permettre aux futurs agriculteurs urbains de **diversifier leur activité agricole**.

Par exemple, cette UCARE offrirait la possibilité aux apprenants d'explorer une nouvelle facette de l'agriculture urbaine en intégrant des activités d'animation de jardins partagés. Cette diversification pourrait potentiellement renforcer la résilience économique de l'entreprise agricole en offrant des **sources de revenus additionnelles**, tout en favorisant l'engagement et la participation de la communauté locale.

Ensuite, l'animation de jardins partagés, qui sont en plein essor, pourrait potentiellement contribuer à une **meilleure intégration de l'entreprise agricole au sein de la communauté urbaine**. Les apprenants pourraient développer des compétences en communication et en gestion de projet, tout en renforçant les liens entre l'entreprise et les habitants de la ville. Cette interaction accrue avec la communauté pourrait potentiellement favoriser la reconnaissance de l'entreprise agricole et la fidélisation de la clientèle locale.

De plus, l'UCARE en question pourrait potentiellement ouvrir des opportunités pour la mise en place d'ateliers pédagogiques (pour les écoles et collèges par exemple) autour de l'agriculture urbaine. Les apprenants pourraient potentiellement partager leur expertise avec d'autres passionnés de l'agriculture urbaine, créant ainsi une synergie entre l'entreprise agricole et les amateurs de jardinage urbain.

Enfin, en diversifiant leur activité vers l'animation de jardins partagés, les futurs agriculteurs urbains pourraient potentiellement mieux s'adapter aux besoins changeants du marché urbain, et ainsi contribuer à l'éducation de la population envers l'alimentation et le métier d'agriculteur. Cette polyvalence les préparerait potentiellement à relever les défis variés de l'agriculture urbaine et à saisir de nouvelles opportunités de croissance tout en contribuant au bien-être et à la durabilité de la communauté locale.

6.5.5. Intérêts de mettre en place un BPREA Agriculture Urbaine

La mise en place d'un BPREA Agriculture Urbaine dans la périphérie toulousaine présente plusieurs intérêts majeurs. Tout d'abord, cette région est caractérisée par une forte densité urbaine (1 094,3 hab/km² selon l'INSEE) et une demande croissante en produits locaux et durables. La formation en Agriculture Urbaine permettrait de répondre à cette demande en formant des professionnels capables de cultiver des aliments de manière durable et écologique au sein même des zones urbaines.

De plus, Toulouse étant un pôle économique et culturel dynamique (INSEE, 2021), la formation en Agriculture Urbaine pourrait créer de nouvelles opportunités d'emploi et d'entrepreneuriat dans le secteur de l'agriculture en milieu urbain. Elle favoriserait ainsi l'émergence de projets innovants et la création de micro-entreprises axées sur la production locale.

Par ailleurs, la mise en place d'une telle formation serait en adéquation avec les orientations et initiatives précédemment citées, du gouvernement, en faveur de la transition écologique et de la souveraineté alimentaire. Elle contribuerait à la réduction de l'empreinte carbone liée à l'importation d'aliments et à la promotion de modes de production respectueux de l'environnement.

En outre, le BPREA qui prépare à l'installation agricole intègre des enseignements techniques, mais aussi des compétences en comptabilité et gestion d'entreprise (République Française & France Compétences, 2019), il offre ainsi une perspective holistique pour la pérennité des activités agricoles urbaines. En suivant une telle formation, les futurs agriculteurs et agricultrices urbains seraient donc mieux préparés à développer des projets viables et solides, ce qui contribuerait à la durabilité économique et à la pérennisation de l'agriculture urbaine.

Enfin, le contexte métropolitain offrirait aux apprenants un terrain propice à l'expérimentation et à l'innovation en matière d'agriculture urbaine. Les partenariats potentiels avec les acteurs locaux, les entreprises, les collectivités et les initiatives citoyennes, comme abordées précédemment, pourraient renforcer la pertinence et l'impact de cette formation.

En somme, la mise en place d'un BPREA Agriculture Urbaine dans la métropole toulousaine serait en phase avec les besoins locaux, les tendances sociétales et les enjeux environnementaux, tout en contribuant au développement économique, à la promotion d'une alimentation plus durable et à la préparation d'une nouvelle génération d'agriculteurs et agricultrices urbains compétents et engagés.

6.5.6. Créer une formation hybride : mi-distanciel, mi-présentiel

Il est également primordial de mentionner que le projet du BPREA Agriculture Urbaine englobe une approche novatrice qui intègre une composante de FOAD (Formation Ouverte et À Distance). Concrètement, l'idée est de sous-traiter cette fonctionnalité à un autre centre de formation. L'objectif est alors de permettre aux apprenants de suivre certaines parties de la formation à travers des plateformes d'apprentissage en ligne, adaptées à leurs besoins et à leurs disponibilités. Dans notre cas spécifique, l'idée serait de réaliser les apprentissages des UC3, et des deux UCARE en présentiel, sur le site de l'Ecole des Agricultures Urbaines. En optant pour cette stratégie, le centre de formation cherche également à optimiser l'utilisation de ses ressources, en concentrant les formations en présentiel sur l'UC3 et les UCARE, et en offrant une alternative efficace pour les contenus pouvant être traités à distance (dans notre cas, les UC1, 2, 4 et 5).

Cet aspect revêt également d'une stratégie d'entreprise pertinente pour le centre de formation. En effet, l'intégration de périodes de formation à distance présente un double avantage. D'une part, elle offre au centre la possibilité d'optimiser sa gestion des ressources humaines, en évitant de rémunérer les formateurs durant ces périodes spécifiques. D'autre part, cette approche permet une meilleure fluidité dans l'organisation des apprenants présents sur site. Cette approche reflète une démarche proactive qui vise à optimiser l'efficacité de la formation tout en assurant une gestion équilibrée des ressources et des activités au sein de l'établissement de formation.

6.6. L'étude de faisabilité

6.6.1. Recensement des BPREA déjà existants

Dès mon arrivée en stage en février 2023, ma première mission consistait à recenser les BPREA existants dans les établissements publics d'enseignement agricole à l'échelle nationale et plus spécifiquement en Occitanie. Cette étape m'a permis d'identifier les formations déjà en place et de comprendre les diverses orientations et spécialisations proposées.

En procédant ainsi, nous souhaitons acquérir une perspective exhaustive et détaillée des formations actuellement disponibles, comprenant leurs sujets, leur distribution géographique et leur degré de spécialisation (UCARES proposées). Cette analyse comparative constitue un fondement solide pour évaluer la pertinence de la nouvelle proposition de formation que nous étudions. Ainsi nous pouvons repérer les domaines éventuellement non explorés.

Ce travail de longue haleine nous a permis de nous apercevoir qu'à ce jour, un seul centre de formation public de l'enseignement agricole propose ce type de formation, il s'agit du CFPPA de Saint Germain-en-Laye (78), situé dans le département des Yvelines. Ce dernier propose un BPREA Maraîchage bio, agriculture urbaine, permaculture en formation continue.

Après une recherche plus affinée nous avons également trouvé que deux établissements privés proposent deux formations sur cette même thématique.

Il existe donc un BPREA Productions Végétales Grandes Cultures, Maraichage, Agriculture urbaine et périurbaine en apprentissage, au lycée agricole privé Issat à Redon (35). De plus, l'Ecole du Breuil privée à Paris (75) propose également un BPREA spécialité « fermes agroécologiques urbaines et péri-urbaines » en formation continue.

Nous pouvons donc conclure qu'à ce jour le Sud de la France semble dépourvu de formation de type BPREA Agriculture Urbaine.

Cependant il est tout de même important de faire un état des lieux des formations agricoles proposées dans les autres établissements de formations professionnelles publics dans la région Occitanie.

A. Etat des lieux des centres de formation (CFA) formant au BPREA en Occitanie par la voie de l'apprentissage

Il existe 14 CFA Agricole sur l'ensemble de la région Occitanie, répartis sur 32 sites. Par la voie de l'apprentissage, il est possible de se former à 15 BPREA différents (voir [Tableau 13](#)).

Tableau 13 : Recensement des CFA proposant des BPREA en Occitanie, source : occitagri-formations

Diplôme	Orientations	CFA	Site	Département
BP Responsable d'Entreprise Agricole (diplôme de niveau 4)		Piémont-Pyrénées	Pamiers	09
	Viticulture / Élevage / Arboriculture / Maraîchage	Aude	Limoux / Carcassonne / Castelnaudary	11
		Nord-Ouest Aveyron	Rodez	12
		ISA St-Affrique	St-Affrique	12
	Elevage / Arboriculture / Maraîchage/Viticulture/Grandes Cultures/Apiculture	Gard	Nîmes-Rodilhan	30
		Piémont-Pyrénées	Saint-Gaudens	31
	Polyculture	Gers	Mirande	32
	Viticulture	Gers	Mirande	32
	Maraîchage/Polyculture/Élevage/Viticulture	Hérault	Pézenas, Montpellier, Béziers	34

	Elevage/Grandes Cultures/Vigne et Vins	Lot	Lacapelle-Marival	46
	Elevage/Apiculture/Maraîchage	Lozère	Marvejols/Florac/Langogne	48
		Piémont-Pyrénées	Vic-en-Bigorre	65
		Pyrénées-Roussillon	Rivesaltes	66
		Tarn	Albi	81
		Tarn et Garonne	Moissac	82

B. Etat des lieux des centres de formation professionnelle (CFPPA) formant au BPREA en Occitanie par la voie continue

Par la voie de la formation continue, il est possible de se former à 22 BPREA dans différents CFPPA d'Occitanie présentés dans le Tableau 14.

Tableau 14 : Recensement des CFPPA proposant des BPREA en Occitanie, source : occitagri-formations

Diplôme	Orientations	CFPPA	Site	Département
BP Responsable d'Entreprise Agricole (diplôme de niveau 4)	Élevage/Agroforesterie/Pastoralisme/Maraîchage	Ariège Comminges	Pamiers	09
	Elevage/Maraîchage/Viticulture	Pays d'Aude	Carcassonne	11
	Maraîchage/Viticulture	Pays d'Aude	Narbonne	11
	Elevage/Maraîchage/Viticulture	Pays d'Aude	Limoux	11
	Maraîchage/Polyculture-élevage	Lauragais	Castelnaudary	11
	Ovins/Équins/Maraîchage Biologique	Saint-Affrique	Saint-Affrique	12
	Agriculture Biologique/Horticulture/Apiculture/Viticulture/Élevage	Gard	Nîmes Rodilhan	30
	Apiculture	Cité des Sciences Vertes	Auterive	31
	Maraîchage biologique/Grandes cultures/Élevage équin	Ondes	Ondes	31
	Aviculture/Grandes cultures/Maraîchage/Viticulture	Gers	Mirande	32

Viticulture oenologie	Gers	Riscle	32
Maraîchage/Viticulture oenologie	Hérault	Montpellier	34
Polyculture élevage	Hérault	Pezenas	34
Arboriculture	Hérault	Béziers	34
Polyculture/Élevage/Viticulture	Lot	Lacapelle-Marival	46
Apiculture/Elevage	Lozère	Marvejols	48
Maraîchage/Transformation	Lozère	Florac	48
Production lait, viande et avicole/Horticulture/Maraîchage/Transformation fromagère	Hautes-Pyrénées	Lannemezan	65
Viticulture/Productions maraîchères et fruitières	Pyrénées-Roussillon	Rivesaltes	66
Elevage	Pyrénées-Roussillon	Prades	66
Grandes cultures/Bovins viandes et lait/Maraîchage/Permaculture	Tarn	Albi	81
Arboriculture/Maraîchage/Grandes cultures et Gestion des équipements	Tarn-et-Garonne	Moissac	82

Nous pouvons ainsi nous apercevoir que le BPREA Maraîchage est proposé par beaucoup de centre de formation d'Occitanie, toutefois le BPREA Agriculture Urbaine reste absent. Cela traduit d'un réel potentiel de développement pour le centre de formation de Toulouse-Auzeville. Novateur en proposant cette formation, cela peut s'avérer être un atout pour le centre de formation de la Cité des Sciences Vertes. Il nous a donc fallu élaborer par la suite, le dossier d'habilitation.

6.6.2. Elaboration du dossier d'habilitation

Un dossier d'habilitation est un ensemble de documents et d'informations nécessaires pour obtenir l'autorisation légale et officielle de délivrer une formation spécifique. Il s'agit d'une démarche administrative et pédagogique obligatoire qui lie le centre de formation à l'autorité académique dans le but d'obtenir sa reconnaissance et son approbation. C'est la DRAAF-SFRD qui après avoir examiné le dossier d'habilitation, évalue sa conformité aux normes et aux exigences établies par le ministère de l'Agriculture, et prend une décision quant à l'autorisation de mettre en place la nouvelle formation proposée.

La DRAAF-SFRD est l'acronyme de "Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt - Service de la Formation et du Renouvellement des Exploitations Agricoles". Il s'agit d'une entité administrative relevant du ministère de l'Agriculture en France.

La DRAAF, placée sous l'autorité du Préfet de région, « contribue à définir, mettre en œuvre et suivre les politiques nationales et communautaires de développement rural et de l'aménagement et du développement durable du territoire » au niveau régional (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2015b). Le Service de la Formation et du Renouvellement des Exploitations Agricoles (SFRD) est une branche de la DRAAF qui se concentre spécifiquement sur les aspects liés à la formation agricole et à la transmission des exploitations agricoles (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2023b).

Ce dossier comprend généralement des informations sur la description, la justification et les objectifs de la formation ; sa durée et son contenu pédagogique ; les compétences visées ; les modalités d'évaluation ; les ressources humaines et matérielles nécessaires ; les partenariats avec des professionnels de la filière, ainsi que les perspectives d'insertion professionnelle des apprenants (débouchés professionnels). Il peut également inclure des analyses de besoins de formation, une analyse du territoire dans lequel elle s'intègre, des comparaisons avec d'autres formations existantes, des études de marché et des enquêtes, le tout destiné à démontrer la pertinence et la faisabilité de la nouvelle offre de formation.

A partir du moins de mars nous avons donc, mon maître de stage et moi-même commencé à rédiger le dossier d'habilitation. La volonté du directeur de la FPCA Toulouse-Auzeville était d'enrichir ce BPREA Agriculture Urbaine de deux UCARE non présentes dans le registre national des UCARE.

Il nous a donc fallu par la suite élaborer deux dossiers de « présentation d'une UCARE ».

6.6.3. Élaboration du dossier de présentation d'UCARE

Le dossier de présentation d'UCARE, est intégré au dossier de demande d'habilitation. Il doit contenir des informations détaillées sur l'UCARE en question. Cela inclut généralement une description précise de l'UCARE, avec notamment, le document décrivant l'opportunité de la création de cette UCARE et la présentation de la démarche d'élaboration de l'UCARE ; la liste des tâches de la fiche descriptive d'activités correspondant à la thématique ; la liste des situations professionnelles identifiées et leurs particularités au regard de la thématique ; la fiche de descripteurs de compétences issue de l'analyse des situations professionnelles relatives à la thématique de l'UCARE, et enfin la liste des capacités et les modalités et critères d'évaluation (Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, 2020d).

En clair, ce dossier a pour rôle de fournir une justification tangible de l'ajout de cette UCARE à la formation pour laquelle le centre de formation cherche à obtenir l'habilitation.

6.6.4. Réalisation de la plaquette de formation

Durant cette même période, notre mission était de mettre au point une plaquette de présentation de cette nouvelle formation en respectant la charte graphique du centre de

formation. Pour ce faire, nous avons élaboré six plaquettes de formation différentes et celle retenue par la Direction est présente en Annexe 8 : Plaquette de formation retenue par la Direction.

L'objectif de cet outil de communication étant de synthétiser de manière visuelle et concise les principales caractéristiques d'une formation, telles que son contenu, ses objectifs, sa durée, les compétences acquises, les modalités d'inscription, les débouchés professionnels, etc.

6.6.5. Des questionnements en cours de route

À ce stade de notre analyse concernant la faisabilité de la nouvelle formation, une question d'importance surgit : quel public doit être ciblé pour l'accès à cette formation ? Initialement, l'idée était de restreindre l'ouverture de la formation à la voie de la formation professionnelle continue. Cependant, cette approche soulève une problématique majeure : quelles options de financement sont à la disposition des candidats désireux de suivre la formation ? Actuellement, plusieurs alternatives de financement existent (bien entendu, ces options sont soumises à divers critères et conditions, selon le statut de chaque demandeur de financement).

Aujourd'hui, un individu souhaitant s'inscrire en formation professionnelle continue a la possibilité de :

- s'autofinancer,
- utiliser son Compte Personnel de Formation (CPF) si le montant disponible le lui permet,
- solliciter un financement par le biais de Pôle Emploi, sous certaines conditions si la personne est en recherche d'emploi,
- bénéficier d'un financement régional, selon des critères précis,
- obtenir un financement via VIVEA si le candidat est déjà engagé dans un parcours d'installation agricole.

Indépendamment de la méthode de financement choisie, une fois que les fonds sont obtenus, le sujet de la rémunération de l'apprenant en formation se pose inévitablement. Cette complexité financière souligne la nécessité d'une approche réfléchie pour garantir l'accessibilité de la formation à un large éventail de candidats, tout en répondant à leurs besoins financiers spécifiques. C'est alors que nous avons réfléchi à l'éventualité de modulariser ce BPREA.

6.6.6. Une idée émergente : modulariser le BPREA

Face à cette situation, nous avons envisagé la possibilité de mettre en place une modularisation du BPREA Agriculture Urbaine. Cette approche présente des avantages significatifs, tant pour attirer un public plus large que dans une perspective de stratégie d'entreprise. En effet, en offrant la flexibilité de choisir et de suivre des modules spécifiques en fonction des besoins individuels, cette formation devient alors plus pertinente pour un éventail diversifié de participants. Cette diversification contribuerait à augmenter le nombre de candidats potentiels. De plus, cette modularisation générerait des entrées financières plus régulières, même si les montants individuels sont moins importants. Une telle stratégie

pourrait jouer un rôle essentiel dans la stabilisation des ressources financières de l'établissement de formation tout en rendant la formation plus accessible aux participants ayant des contraintes de temps ou de budget.

En somme, la modularisation de la formation s'inscrit comme une démarche alignée avec la vision d'une formation adaptable et accessible à un large public, tout en renforçant la stabilité économique de l'établissement.

De plus, il est important de mentionner que le BPREA se prête particulièrement bien à la modularisation en raison de sa structure. Chaque UC ou UCARE représente un bloc de compétences spécifiques et autonomes. Pour obtenir le diplôme complet, il est nécessaire de valider l'ensemble de ces blocs. Cette modularisation permet donc une grande flexibilité : les apprenants peuvent choisir de suivre des modules spécifiques qui correspondent le mieux à leurs besoins et à leurs projets professionnels. Cette approche facilite également l'entrée et la sortie des participants en cours de formation, adaptant ainsi l'apprentissage à leurs contraintes personnelles et professionnelles. En permettant aux candidats de suivre et de valider progressivement chaque bloc de compétences, la modularisation favorise un apprentissage plus ciblé et personnalisé, tout en offrant la possibilité de répartir les coûts et les engagements dans le temps.

6.6.7. Elaboration des programmes : UC3, UCARE 1 et UCARE 2

Dans la perspective d'organiser les blocs de compétences en présentiel au sein du centre de formation Toulouse-Auzeville, notamment pour l'UC3 et les deux UCARE, il a été essentiel de structurer leur contenu (Cf. Annexe 9 : Elaboration programme UC3, Annexe 10 : Elaboration programme UCARE 1 et Annexe 11 : Elaboration programme UCARE 2). Cette démarche a nécessité une collaboration étroite avec les formateurs eux-mêmes. Nous avons donc conçu des programmes de formation spécifiques pour chaque bloc de compétences (UC3 et les deux UCARE) en tenant compte des retours et des suggestions des formateurs. Pour chaque point de formation, nous avons identifié les formateurs qualifiés qui pourraient intervenir, et nous avons également envisagé la possibilité de solliciter des intervenants extérieurs pour enrichir la formation. Cette démarche nous a permis d'évaluer les charges globales associées à la mise en place de chaque bloc de compétences. Nous avons calculé le nombre d'heures nécessaires pour couvrir les différentes thématiques abordées, ainsi que les coûts liés à la rémunération des formateurs et aux interventions externes.

6.6.8. Elaboration de budgets prévisionnels

Poursuivant notre réflexion quant au choix du public visé pour la formation, nous avons entrepris l'élaboration d'un budget prévisionnel. Grâce à cette démarche nous souhaitons obtenir une perspective économique du nombre minimum de candidats requis pour que la formation puisse être financièrement viable la première année.

L'établissement d'un budget prévisionnel nous sert à anticiper et à planifier les ressources financières nécessaires pour mener à bien ce projet de formation. Pour l'élaborer nous avons

dû estimer les recettes et les dépenses potentielles associées à la mise en place de cette formation sur une période donnée, dans notre cas, une année.

A. Compte de résultats

Ainsi, nous avons élaboré un compte de résultats sur Excel (Cf. Annexe 12 : Budget prévisionnel – Compte de résultats selon scénario), rassemblant les charges et les revenus pour évaluer les éventuels profits ou pertes dans divers scénarios. Ce tableur est adaptable en fonction du nombre de candidats optant pour différentes options (formation complète, modules spécifiques, ou même un module unique). Nous avons également intégré dans ce tableau le temps administratif, qui varie en fonction du nombre d'inscriptions à la formation, ainsi que le temps de travail des coordinateurs de filière et les heures de travail du formateur référent (étant donné que chaque candidat dispose d'un formateur référent qui le visite pendant sa période de stage en entreprise).

B. Estimation des investissements matériel

Dans un second temps, nous avons entrepris une réflexion sur les investissements nécessaires pour la mise en place de cette nouvelle formation. Après avoir élaboré les programmes correspondant à chaque bloc de compétences, nous avons dressé une liste des investissements matériels indispensables pour assurer le bon déroulement des séances (Cf. Annexe 13 : Budget prévisionnel – Investissements matériels). Cette étape est cruciale, car elle permet de garantir des conditions optimales d'apprentissage, en fournissant aux apprenants, et aux formateurs le matériel adéquat pour la mise en pratique des compétences enseignées.

6.7. Limites et pistes d'améliorations

Actuellement, bien que les politiques environnementales affichent un soutien en faveur de l'essor de l'agriculture urbaine, il devient évident que la mise en place de cette formation au sein de la FCPA Toulouse-Auzeville ne pourra pas être concrétisée pour la rentrée de 2023. En effet, l'introduction d'une nouvelle formation exige un processus plus long et des investissements matériel pour garantir sa qualité et sa pertinence.

De plus, afin de résoudre cette problématique du public cible, il aurait été intéressant, avant de commencer quelque démarche, de réunir les professionnels de la filière et les directeurs du centre de formation. Une telle démarche aurait permis de cerner précisément les besoins en formation au sein de la filière de l'agriculture urbaine. De plus, elle permettrait également d'évaluer la viabilité des entreprises toulousaines émergentes en agriculture urbaine, dans le but d'accueillir les apprenants en stage. Cette approche participative aurait assuré une meilleure adéquation entre la formation proposée et les besoins réels du marché, tout en garantissant des stages pratiques enrichissants pour les futurs agriculteurs urbains.

Une approche potentiellement pertinente aurait été de mettre en place un questionnaire destiné aux citoyens qui s'intéressent au jardinage, qui ont un potager ou souhaitant en avoir un, aux personnes souhaitant intégrer ou mettre en place un jardin partagé, ainsi qu'aux personnes ayant un attrait pour la transformation des fruits et légumes. Ce questionnaire

aurait permis d'évaluer leur éventuel intérêt pour certains modules spécifiques du BPREA Agriculture Urbaine. En recueillant ces informations, il aurait été possible de mieux cibler les futurs candidats en adaptant la communication commerciale de manière appropriée. Cette démarche aurait également contribué à façonner une offre de formation plus en phase avec les préférences et les besoins des citoyens, renforçant ainsi l'attrait de la formation et augmentant les chances de recrutement.

6.8. Perspectives pour le futur

Après avoir mené cette étude de faisabilité approfondie en vue de mettre en place un BPREA Agricultures Urbaines au sein du CFA/CFPPA Toulouse-Auzeville, plusieurs perspectives se dessinent.

Avant d'entamer les démarches pour la demande d'habilitation, il serait judicieux de cultiver des partenariats avec les acteurs locaux engagés dans le domaine de l'agriculture urbaine et de renforcer les liens entre ces partenaires et le centre de formation. Cette initiative serait mutuellement avantageuse : les entreprises, start-ups ou exploitations nouvellement implantées dans la région pourraient contribuer à des sessions de formation, en tant qu'intervenants extérieurs, et accueillir des stagiaires au sein de leurs structures. Parallèlement, le centre de formation pourrait saisir cette occasion pour promouvoir cette nouvelle formation en collaboration avec les professionnels du secteur concerné.

De plus, l'établissement d'un tel partenariat pourrait également servir à évaluer la capacité des entreprises à offrir une rémunération aux stagiaires qu'elles accueillent en formation. Cette démarche pourrait sans doute renforcer l'attrait de la formation pour les candidats potentiels.

Ensuite, il serait particulièrement intéressant de mettre en place une relecture du dossier avec l'équipe pédagogique et les directeurs du centre de formation pour analyser et affiner les programmes des modules UC3 ainsi que des deux UCARE au sein de ce BPREA. En prenant en compte les retours des formateurs, cette étape permettrait d'affiner le projet avant de le mettre en œuvre.

Parallèlement, la création de modules complémentaires répondant à la demande croissante en éducation à l'agriculture urbaine pourrait élargir l'offre et toucher un public plus large.

Il serait par exemple intéressant de réfléchir à inclure un module « permaculture ». Intégrer un tel module offrirait une dimension écologique et éthique supplémentaire à la formation, en enseignant aux participants des principes et des méthodes qui peuvent être appliqués tant à l'agriculture urbaine qu'à d'autres aspects de la vie quotidienne. Une seconde idée serait d'éventuellement mettre en place un module alliant l'aménagement paysager et la production alimentaire durable. Les contenus de ce module pourraient inclure la conception de jardins potagers en entreprise, la sélection de cultures adaptées au contexte urbain, les techniques de culture verticale, en conteneurs ou sur de petits espaces, la gestion des ressources en eau et des déchets organiques, ainsi que les avantages économiques et sociaux de l'agriculture urbaine pour les entreprises. Les participants pourraient également apprendre à intégrer ces initiatives dans la communication d'entreprise pour renforcer leur image de marque en tant qu'acteurs engagés dans la durabilité.

Nous pensons également qu'il est judicieux pour le centre de formation en question d'être novateur dans ce type de formation. Cependant, il est crucial d'établir des objectifs concrets et de définir des échéances claires. Il est impératif de suivre une progression méthodique pour garantir la cohérence et la pertinence de chaque étape de l'élaboration du dossier d'habilitation. Aucune phase ne doit être omise. Une fois que l'étude de faisabilité sera achevée et que les investissements matériels et humains seront définis, il sera alors envisageable de procéder au dépôt du dossier d'habilitation. L'objectif ultime demeure la pérennité de l'activité sur le long terme. Dans cette optique, une des missions de la personne chargée d'ingénierie pédagogique pourrait être de constituer un document synthétique, servant de « procédure à suivre » pour évaluer la viabilité d'une nouvelle formation. Ce processus engloberait les différents éléments à traiter de manière structurée et séquentielle. Une fois ce document élaboré, il simplifiera les futures démarches d'enrichissement du catalogue de formations de la FPCA.

Enfin, en cas d'approbation du dossier d'habilitation et de la concrétisation de la formation, une approche bénéfique pourrait consister à instaurer un processus de suivi et d'évaluation à mi-parcours et en fin de formation. Cette démarche permettrait de recueillir les retours et impressions des apprenants au cours de leur apprentissage, ce qui serait essentiel pour adapter les programmes de formation d'une année à l'autre, en fonction des évolutions et des besoins du secteur.

Conclusion

Dans le contexte mondial actuel, marqué par des enjeux environnementaux cruciaux et des évolutions sociétales profondes, le secteur agricole se trouve à un tournant majeur.

Les impératifs de durabilité, d'autonomie alimentaire et de respect de l'environnement exigent des solutions novatrices et une réévaluation profonde des pratiques agricoles. À l'horizon, se dessinent de nouvelles philosophies qui privilégient une connexion renouvelée entre les agriculteurs et les consommateurs, tout en préservant les écosystèmes fragiles de notre planète.

L'enseignement agricole, dans ce panorama en évolution, émerge alors comme une clé fondamentale pour façonner ce changement attendu. Il s'avère impératif que les futurs professionnels agricoles soient formés selon des perspectives agro-écologiques et durables. À cet égard, l'agriculture urbaine apparaît alors comme une réponse opportune aux problématiques actuelles. En rapprochant la production alimentaire des centres urbains, elle contribue à réduire les émissions de carbone liées au transport des produits, préserver l'environnement, tout en invitant les citoyens à s'engager activement dans le processus alimentaire.

Au commencement de ce mémoire de recherches, nous avons soulevé une problématique majeure : l'ancrage dans un domaine professionnel et le fait de tout centrer sur les défis de ce monde professionnel peut être démotivant en termes d'avenir professionnel, ou de projection pour les apprenants. De plus, il semble que la motivation que les enseignants tentent d'insuffler aux élèves ne produise pas toujours les résultats escomptés, et les apprenants ne sont pas systématiquement acteurs de leur propre formation.

Ce paradoxe nous a progressivement conduit à élaborer les quatre questions de recherche suivantes : Comment les enjeux actuels du monde agricole sont-ils intégrés dans l'enseignement et l'apprentissage ? Et avec quel est l'impact sur la motivation des élèves ? Nous nous sommes questionnés sur les effets de l'orientation choisie ou subie sur la motivation des apprenants dans leur formation. Aussi, nous nous sommes demandé : en quoi la contextualisation des savoirs, en faisant le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels, participe au sens des apprentissages pour les apprenants ? Enfin, nous nous sommes intéressés aux rôles de certains dispositifs spécifiques à l'enseignement agricole en nous questionnant sur leur rôle et leur participation au sens des apprentissages pour les apprenants.

D'un point de vue théorique, notre étude s'est appuyée sur divers concepts, notamment la motivation extrinsèque et intrinsèque, la théorie de l'autodétermination, la notion de sens des apprentissages, la contextualisation des connaissances, les liens entre les savoirs scolaires et professionnels, ainsi que la notion de dispositifs pédagogiques.

Sur le plan méthodologique, nous avons mené un total de trois enquêtes. Tout d'abord, nous avons élaboré deux questionnaires : l'un destiné aux apprenants de l'EPL et l'autre aux

apprenants de la FCPA. Ensuite, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs avec des membres de l'équipe pédagogique de l'EPLEFPA qui se sont portés volontaires.

Et les résultats ont montré que l'orientation scolaire, premier pas vers l'épanouissement professionnel, se révèle être un déterminant majeur de la motivation des apprenants. Lorsque le choix d'orientation est délibéré et aligné sur les aspirations personnelles, il favorise la motivation intrinsèque, l'engagement actif et une satisfaction personnelle importante.

En analysant les enjeux actuels du monde agricole, il est clair que les jeunes démontrent une conscience aiguë des défis environnementaux. Les enseignants, en collaboration avec les référentiels de formation, s'efforcent de mettre en lumière ces enjeux et leurs implications au sein des programmes éducatifs. Dans cette même dynamique, les équipes pédagogiques de l'enseignement agricole doivent persévérer dans leur quête incessante de connaissance. En demeurant au fait des dernières avancées, pratiques et tendances, ils ont l'opportunité d'enrichir leur enseignement en ancrant leurs cours dans des contextes concrets, afin de les rendre plus pertinents et plus compréhensibles par les apprenants.

Toutefois, la diversité des approches pédagogiques et des perceptions des apprenants souligne l'importance d'adapter l'éducation aux besoins spécifiques des apprenants, tout en gardant à l'esprit la complexité des défis agricoles.

La contextualisation des savoirs, en reliant les connaissances scolaires aux exigences professionnelles, émerge comme une stratégie cruciale pour conférer du sens aux apprentissages. Les apprenants et les enseignants s'accordent sur son rôle dans la création d'un lien entre la théorie et la pratique, stimulant ainsi une compréhension approfondie et une motivation soutenue. L'utilisation d'approches pluridisciplinaires, qui mettent en évidence les connexions interdisciplinaires, est également appréciée pour son rôle dans l'amélioration de la compréhension globale des sujets et la démonstration de leur applicabilité dans la vie réelle.

En somme, les dispositifs pédagogiques spécifiques à l'enseignement agricole jouent un rôle central dans l'enrichissement du sens des apprentissages pour les apprenants. L'exploitation agricole, l'internat et les cours en pluridisciplinarité offrent des occasions uniques de mise en pratique, de développement personnel et d'intégration des connaissances. Ils contribuent ainsi à un apprentissage plus significatif et ancré dans la réalité professionnelle et environnementale des apprenants.

Cependant, pour que cette transformation soit efficace, l'enseignement agricole doit rester une source de motivation et d'inspiration pour les générations à venir. Les nouvelles formations doivent être soigneusement conçues pour éveiller la passion des apprenants tout en leur offrant des compétences pratiques et théoriques solides. Les synergies entre les équipes pédagogiques et les professionnels du secteur sont essentielles, permettant d'enseigner les bonnes pratiques et de garder un lien authentique avec la réalité du terrain.

Par ailleurs, l'agroécologie se profile comme un pilier incontournable, symbolisant la perspective de l'agriculture future qui se fond de manière harmonieuse dans les écosystèmes naturels. Cette approche est guidée par une conscience aiguisée des équilibres écologiques.

En conclusion, l'horizon de l'enseignement agricole s'annonce vibrant d'opportunités et de responsabilités. Dans un monde en transition, il s'impose comme un acteur clé dans la formation de la prochaine génération d'agriculteurs, de défenseurs de l'environnement et d'artisans de la durabilité. Par une approche motivante, pragmatique et axée sur l'agroécologie, l'enseignement agricole peut catalyser une métamorphose positive qui répond aux aspirations du monde d'aujourd'hui et dessine les contours d'un avenir agricole prospère et équilibré.

Bibliographie

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- ADEME. (2023). *Les jeunes de 15 à 25 ans et la crise environnementale : Une préoccupation qui se traduit encore timidement dans les comportements*. ADEME Presse. <https://presse.ademe.fr/2023/06/les-jeunes-de-15-a-25-ans-et-la-crise-environnementale-une-preoccupation-qui-se-traduit-encore-timidement-dans-les-comportements.html>
- AFAUP. (2023). *Association Française d'Agriculture Urbaine*. <https://www.afaup.org/>
- Agamben, G. (2014). *Qu'est ce qu'un dispositif ?* (Rivages).
- Aguilar, M. (2016). Chapitre 1. Les théories incontournables de la motivation. In *L'art de motiver: Vol. 2e éd.* (p. 9-57). Dunod. <https://www.cairn.info/l-art-de-motiver--9782100746040-p-9.htm>
- Aït-Ali, C. (2015). Les dispositifs hors classe, pour un accompagnement des élèves en difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2-3), 209-222. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0209>
- André, B., & Dekoninck, J. (2014). *Motiver pour enseigner - Analyse transactionnelle et pédagogie : Analyse transactionnelle et pédagogie*. Hachette Éducation.
- ANRU. (2020). *Développer l'agriculture urbaine dans les quartiers*. ANRU - Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine. <https://www.anru.fr/developper-lagriculture-urbaine-dans-les-quartiers>
- Arnaud, B., & Mellet, É. (2019). Outil 4. Surmonter l'impuissance apprise. In *La boîte à outils de la psychologie positive au travail* (p. 24-25). Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-de-la-psychologie-positive-au-tr--9782100776375-p-24.htm>
- Aublin, S. (2008). Le Réseau éducation à l'environnement pour un développement durable de l'enseignement agricole. *Pour*, 198(3), 188-192. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0188>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (p. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barbeau, D. (1993). *Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/3809>
- Barde, M. (2021). *Contextualiser les apprentissages*. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2021-01/contextualiser_les_apprentissages.pdf
- Belaubre, N. (2021, avril 16). *Toulouse. Un verger de 12 800 arbres fruitiers planté sur le domaine de Candie*. <https://www.lejournaltoulousain.fr/planete-2/toulouse-12-800-arbres-fruitiers-vont-etr-plantés-sur-un-domaine-municipal-117785/>
- Bellon-Maurel, V., & Huyghe, C. (2016). L'innovation technologique dans l'agriculture. *Géoéconomie*, 80(3), 159-180. <https://doi.org/10.3917/geoec.080.0159>
- Benet Rivière, J., & Moreau, G. (2020). *L'enseignement agricole, une mosaïque en recomposition*.
- Bernhard, C. (2019). L'enseignement agricole, un atout pour réussir les transitions de l'agriculture française. In *Le Déméter 2019* (IRIS éditions, p. 179-197). IRIS éditions. <https://doi.org/10.3917/iris.abis.2019.01.0179>

- Blanfort, V., & Demenois, J. (2019). *Changements climatiques et agriculture : Quels enjeux, quels impacts aujourd'hui et demain?* 49, 85-89.
- Bouillier-Oudot, M.-H., & Asloum, N. (2015). L'interdisciplinarité dans l'enseignement agricole. In *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires* (p. 131-160). Éducagri éditions; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2015.01.0131>
- Braïda, L., Brouet, R., Cousinié, P., Dégrange, B., Durox, C., Gaborieau, I., Guerrier, F., Magne, M.-A., Peltier, C., Perget, S., Roux, C., & Toullec. (2019). *Guide par et pour les référents Enseigner à Produire Autrement*. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/eapa/dynamique-regionale/GuideReferentEPA.pdf
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2015). *Autodétermination dans la décision d'orientation scolaire : Effets sur la motivation scolaire des lycéens* (p. 167). Presses Universitaires de Rennes. <https://hal.univ-lille.fr/hal-03184302>
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>
- Bulté. (2021). *Présentation du PAT Toulouse Métropole*. https://draaf.occitanie.agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/3101_toulouse_metropole_cle873b61.pdf
- Camier, G. (2022). *Agriculture et alimentation : Toulouse Métropole s'engage sur le « Bien manger pour tous »*. <https://www.ladepeche.fr/2022/02/11/agriculture-et-alimentation-toulouse-metropole-sengage-sur-le-bien-manger-pour-tous-10103843.php>
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). Chapitre 2. L'évolution de l'orientation. In *Comment rendre une école réellement orientante ?* (p. 25-38). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/comment-rendre-une-ecole-reellement-orientante--9782807307124-p-25.htm>
- Castelnau, L. (2009). Nicole Baudouin. Le sens de l'orientation. Nicole Baudouin. Le sens de l'orientation. Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle. Paris : L'Harmattan, 2007, 221 p. *Cliopsy*, 2(2), 105-107. <https://doi.org/10.3917/cliop.002.0105>
- Chambres d'agriculture France. (2023, juillet 27). *Avec quels financements ?* <https://chambres-agriculture.fr/exploitation-agricole/sinstaller-en-agriculture/avec-queles-financements/>
- Chardon, O., Jauneau, Y., & Vidalenc, J. (2020, octobre 23). *Les agriculteurs : De moins en moins nombreux et de plus en plus d'hommes—Insee Focus—212*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4806717#graphique-figure1>
- Charlot, C., & Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : Regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactiques*, 14(2), 85-108. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0085>
- Charmasson, T., Duvigneau, M., Lelorrain, A.-M., & Naou, H. L. (1999). *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire*. Educagri Editions.
- Chevallard, Y. (2002). *Organiser l'étude*. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Organiser_l_etude_1.pdf
- Chlorofil. (2023, juillet 24). *Formations, diplômes et certifications*. <https://chlorofil.fr/actions/orientation-reussite/orientation/formations-ea>

- Combessie, J.-C. (2007). *II. L'entretien semi-directif: Vol. 5e éd.* (p. 24-32). La Découverte. <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-p-24.htm>
- Commissariat général au développement durable. (2023, juin 15). *Quelles mesures nouvelles en 2023 pour mieux consommer en préservant l'environnement?* notre-environnement. <http://www.notre-environnement.gouv.fr/actualites/breves/article/quelles-mesures-nouvelles-en-2023-pour-mieux-consommer-en-preservant-l>
- Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, La Revue*, 78(2), 179-186. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0179>
- Cormier, L., & Bermond, M. (2023, janvier 25). *L'enseignement agricole à l'épreuve des enjeux environnementaux et territoriaux* [Text]. Noroix; Presses universitaires de Rennes. <https://journals.openedition.org/norois/12024>
- Cornu, P. (2004). Edgard PISANI, Un vieil homme et la terre. Neuf milliards d'êtres à nourrir. La nature et les sociétés rurales à sauvegarder, L'histoire immédiate, Paris, Éditions du Seuil, 2004, 231 p. *Ruralia. Sciences sociales et mondes ruraux contemporains*, 14, Article 14. <https://journals.openedition.org/ruralia/1000>
- Coron, C. (2020). Outil 1. Approche quantitative ou qualitative? In *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise* (p. 12-13). Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-analyse-de-donnees--9782100808557-p-12.htm>
- Cosnefroy, L. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 127-145). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0127>
- CTREQ-RIRE. (2019, janvier 28). *Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination*. CTREQ - RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080547367>
- Darnon, C. (2023). *MOTIVATION (psychologie)—Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/motivation-psychologie/>
- Darveau, P. (1997). *La motivation des enfants : Le rôle des parents*. Saint-Laurent, Quebec : ERPI. <http://archive.org/details/lamotivationdese0000darv>
- David, C., Gala, N., Leconte, A., & Roubaud, M.-N. (2022). Contextualiser pour faciliter l'accès au sens : Focus sur l'enseignement du lexique en FLM, FLS et FLE. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.4000/tipa.5022>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 13, p. 39-80). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Éds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (p. 11-40). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research* (p. x, 470). University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (p. 109-133). IAP Information Age Publishing.

- Deguine, J.-P., Aubertot, J.-N., Bellon, S., Côte, F.-X., Lauri, P.-E., Lescourret, F., Ratnadass, A., Scopel, E., Andrieu, N., Barberi, P., Becker, N., Bouyer, J., Brévault, T., Cerdan, C., Cortesero, A.-M., Dangles, O., Delatte, H., Yen Dinh, P. T., Dreyer, H., ... Lamichhane, J. R. (2023). Agroecological crop protection for sustainable agriculture. *Advances in Agronomy*. <https://doi.org/10.1016/bs.agron.2022.11.002>
- Desclaux, A. (2017). *Dans quelles mesures la mise en place de dispositifs adaptés dans une classe de grande section de maternelle permettent-elles de faire acquérir les compétences du cycle 1 relatives à l'autonomie ?* <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652646/document>
- de Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs* (Babelio). <https://www.babelio.com/livres/Vecchi-Faire-construire-des-savoirs/511504>
- Develay, M. (1994). *Le sens dans les apprentissages : Du désir au passage à l'acte*. 7. https://cdc.qc.ca/ped_coll/develay_7_4.html
- DGER. (2020). *Enseigner à produire autrement pour les transitions et l'agroécologie*. https://draaf.nouvelle-aquitaine.agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/PLAQUETTE_NS_EPA2-VERSION-FINALE-finale_cle8e9cc3.pdf
- Direction régionale et interdépartementale, de l'environnement et de l'énergie, & en Île-de-France. (2020). *L'agriculture urbaine en Île-de-France*.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions* (La découverte).
- DRAAF Nouvelle-Aquitaine. (2020, août 28). *Le nouveau plan EPA 2 : Enseigner à produire autrement pour les transitions et l'agro-écologie*. <https://draaf.nouvelle-aquitaine.agriculture.gouv.fr/le-nouveau-plan-epa-2-enseigner-a-produire-autrement-pour-les-transitions-et-l-a1766.html>
- DRIAIF, site officiel du ministère de l'agriculture en Î.-F. (2019, décembre 5). *Passer un bac général dans l'enseignement agricole c'est possible !* <https://driaif.ile-de-france.agriculture.gouv.fr/passer-un-bac-general-dans-l-enseignement-agricole-c-est-possible-a2108.html>
- Duarte, A., & Bru, S. (2021). Outil 28. La théorie de l'autodétermination. In *La boîte à outils de la gamification* (p. 88-89). Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-de-la-gamification--9782100816903-p-88.htm>
- Dufour, A. B., Chessel, D., & Lobry, J. R. (s. d.). *Fiche TD avec le logiciel : Tdr32— Tests du Khi2*.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire—Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. 214. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-3-page-145.htm>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edenn Toulouse. (2023). *Edenn Toulouse*. Edenn Toulouse. <https://www.edenn-toulouse.fr>
- EFUA (European Forum of Urban Agriculture). (2023). *Urban Agriculture*. <https://www.efua.eu/urban-agriculture>
- Elliott, J. (2009). La motivation des élèves : Le rôle des facteurs sociaux (V. Téhio, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50, Article 50. <https://doi.org/10.4000/ries.525>
- FAO, R. (2022). *Urban and peri-urban agriculture sourcebook : From production to food systems*. FAO, Rikolto International s.o.n., RUAF Global Partnership on Sustainable Urban Agriculture and Food Systems. <https://doi.org/10.4060/cb9722en>
- Farcy, A. (2018). *Orientation choisie, orientation subie : Dans quelle mesure les facteurs extérieurs jouant un rôle dans le processus d'orientation de l'élève influencent-ils le*

- jugement du corps enseignant ? - DUMAS - Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance.* <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01809181>
- Fauré, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. (2017). Référentialité et découpage des savoirs dans l'enseignement professionnel agricole. Le cas de l'information-documentation et des sciences et techniques des agroéquipements. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/spir.059.0065>
- Fenouillet, F. (2005). La motivation : Perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 100-109. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0100>
- Ferme Ionaka. (2023). *Les Fermes Ionaka—Production aéroponique de légumes en France.* Les Fermes Ionaka - production aéroponique de légumes en France. <https://www.ionaka.fr>
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *IFE*. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/63-juin-2011.pdf#:~:text=Dans%20les%20familles%20populaires%2C%20on%20stimule%20plus%20les,moins%20favorables%20%C3%A0%20la%20r%C3%A9ussite%20scolaire%20des%20gar%C3%A7ons>.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits II* (Gallimard).
- Fraisse, L. (2023). Toulouse. Le domaine de Candie, la ferme urbaine qui produit pour les Toulousains | *Actu Toulouse*. https://actu.fr/occitanie/toulouse_31555/toulouse-le-domaine-de-candie-la-ferme-urbaine-qui-produit-pour-les-toulousains_59669021.html
- Fredricks, J. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school : A description of 21 instruments.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514997.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : Les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, Article 155. <https://doi.org/10.4000/rfp.59>
- Galand, B. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? *Administration & Éducation*, 175(3), 115-122. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0115>
- Galiana, D. (2000). *La pluridisciplinarité dans les programmes et dans les actes : Une tentative dans l'enseignement agricole.* <https://sites.ensfea.fr/escales/wp-content/uploads/sites/7/2009/09/Pluri-galiana.pdf>
- Gardiès, C., & Fabre, I. (2015). Médiation des savoirs : De la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(12), Article 12. <https://doi.org/10.4000/dms.1240>
- Gardiès, C., & Hervé, N. (2015). Introduction. In *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires* (p. 13-20). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2015.01.0013>
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U., & Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons : How academic track students' achievements are related to

- their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
- Gauthier, C., Martineau, S., & Desbiens, J.-F. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. [Québec] : Presses de l'Université Laval ; Saint-Nicolas, Québec : Distribution de livres Univers. <http://archive.org/details/motsdepassepourm0000gaut>
- Gibert, A.-F. (2019). *Enseignement agricole : Enseigner autrement*.
- Gonnin-Bolo, A. (2007). GUICHARD Jean, HUTEAU Michel (dir.) (2007). Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés. *Recherche et formation*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.967>
- Gonzalez, A. (2015). Le dispositif : Pour une introduction. *Marges. Revue d'art contemporain*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.4000/marges.973>
- Gouvernement. (2021a). Et si vous lanciez votre jardin partagé ? *gouvernement.fr*. <http://www.gouvernement.fr/actualite/et-si-vous-lanciez-votre-jardin-partage>
- Gouvernement. (2021b). *La loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt*. Gouvernement.fr. <https://www.gouvernement.fr/action/la-loi-d-avenir-pour-l-agriculture-l-alimentation-et-la-foret>
- Gouvernement. (2023). *La planification écologique—France Nation Verte*. *gouvernement.fr*. <http://www.gouvernement.fr/france-nation-verte>
- Granarolo, P. (2023). *SENS (notions de base)—Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sens-notions-de-base/>
- Grövel, A., Bylykbashi, S., & Gardelle, L. (2022). Chapitre 4. Pratiques et formation aux défis environnementaux : Une enquête auprès des élèves-ingénieurs en Algérie, au Maroc et en Tunisie. In *Les formations d'ingénieurs face aux enjeux environnementaux au Maghreb* (p. 101-130). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.amdou.2022.01.0101>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Guillemette, F. (2019). *FAVORISER L'APPRENTISSAGE EN FAVORISANT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE*.
- Gully, H. (2020, avril 22). La souveraineté alimentaire de la France en quatre questions. *Les Echos*. <https://www.lesechos.fr/industrie-services/conso-distribution/la-souverainete-alimentaire-de-la-france-en-quatre-questions-1197142>
- Hasni, A. (2014). *Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : Significations, apports et dérives potentielles*. https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/2/05-Bulletin2_Hasni.pdf
- Henri-Panabière, G. (2015). DURLER Héloïse. L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 192, Article 192. <https://doi.org/10.4000/rfp.4861>
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses : Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Allyn & Bacon, 160 Gould St.
- Hulleman, C., & Barron, K. (2015). Motivation interventions in education : Bridging theory, research, and practice. In *Handbook of Educational Psychology : Third Edition*.
- IFOP. (2022). *Les Français et l'alimentation*. IFOP. <https://www.ifop.com/publication/les-francais-et-l'alimentation/>

- INED. (2022). *Les Nations unies publient de nouvelles projections de population mondiale*. Ined - Institut national d'études démographiques. <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/nations-unies-publent-nouvelles-projections-population-mondiale-2022/>
- INSEE. (2021). *La city toulousaine, entre dynamisme économique et défis liés aux mobilités— Insee Flash Occitanie—111*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5761439#onglet-2>
- INSEE. (2023). *Dossier complet – Unité urbaine 2020 de Toulouse (00758) | Insee*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=UU2020-00758#chiffre-cle-1>
- Inspection de l'enseignement agricole. (2000). *La mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole*. <https://sites.ensfea.fr/escales/wp-content/uploads/sites/7/2009/09/Pluridisciplinarit%C3%A9-IEA-2000.pdf>
- Inspection de l'Enseignement Agricole, & Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2019). *Document d'accompagnement en Biologie Ecologie en première générale : Présentation de l'enseignement de spécialité*. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bac-general/bac-1re-da-bio-eco.pdf
- Institut des Hautes Etude de l'Education et de la Formation. (2022). *Orientation*. IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/orientation>
- Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. Que nous apprennent les parcours d'élèves ? *Administration & Éducation*, 155(3), 109-121. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0109>
- Joly-Rissoan, O., & Glasman, D. (2014). Dispositions individuelles et effets de l'internat scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 189, Article 189. <https://doi.org/10.4000/rfp.4597>
- Kakpo, S. (2012). GLASMAN Dominique. L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012, 260 p. *Revue française de pédagogie*, 180(3), 136-138. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rfp.3836>
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination : Historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 94(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/3, Article 34/3. <https://doi.org/10.4000/osp.617>
- Lafreniere, M.-A. K., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 47-66). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>
- Lambert, C. (2020). Le monde rural : Réalités, difficultés et espoirs. *Constructif*, 55(1), 20-24. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/const.055.0020>
- Larousse, É. (2023). *Définitions : Savoir - Dictionnaire de français Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/savoir/71235>
- Laville, E., Florentin, A., & Chabanel, B. (2017). *Autonomie alimentaire des villes—État des lieux et enjeux pour la filière agro-alimentaire française*. <https://utopies.com/wp-content/uploads/2019/12/autonomie-alimentaire-des-villes-notedeposition12.pdf>
- Le Foll, D., Rasclé, O., & Coulomb-Cabagno, G. (2006). L'intervention attributionnelle : Présentation, application au contexte sportif et perspectives de recherche. *Revue*

- internationale de psychologie sociale*, 19(2), 27-53. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-2-page-27.htm>
- Leblanc, E. (2021). Chapitre 2. Moderniser l'agriculture française face au choc de la première Guerre mondiale. In *Pour une histoire de l'enseignement agricole* (p. 27-34). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.lebla.2021.01.0027>
- Leblanc, E. (2022). *L'invention des idées. Le défi réussi de l'enseignement agricole français*. Champ social; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-invention-des-idees--9791034607013.htm>
- Lelorrain, A.-M. (2016). L'évolution de l'enseignement agricole depuis les débuts de POUR. *Pour*, 232(4), 117-127. <https://doi.org/10.3917/pour.232.0117>
- Lelorrain, A.-M., Sylvestre, J.-P., & André, T. (2007). *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole. Histoire, représentations et pratiques (1965—2005)*. Éducagri éditions; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-education-socioculturelle-dans-l-enseignement--97828444446060.htm>
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: Considérations théoriques et pratiques (S. Blanchard, Trad.). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/1, Article 37/1. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2015). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 179-197. <https://doi.org/10.7202/1034032ar>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 1. Les motivations. In *Motivation et réussite scolaire: Vol. 4e éd.* (p. 3-25). Dunod. <https://www.cairn.info/motivation-et-reussite-scolaire--9782100791668-p-3.htm>
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Louvet, E., & Duret, Y. (2017). Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : Une étude longitudinale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46/2, Article 46/2. <https://doi.org/10.4000/osp.5411>
- Mairie de Quint-Fonsegrives. (2023). *La ferme de Salsas : Un site exceptionnel*. Site officiel de la Ville de Quint-Fonsegrives. <https://www.quint-fonsegrives.fr/cadre-de-vie/agriculture-et-alimentation/agriculture-locale/ferme-de-salsas/la-ferme-de-salsas-un-site/>
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation: Un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 103-113. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868>
- Margolinas, C. (2014). *Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?* file:///C:/Users/33627/Downloads/rfp-4530.pdf
- Marks, D. F. (2002). *The Health Psychology Reader*. SAGE.
- Martin, A., Adele, S., & Reutenauer, C. (2016, juin). Stratégies du voyageur : Analyse croisée d'entretiens semi-directifs. *13ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (JADT 2016)*. <https://hal.science/hal-01360164>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality* (p. xiv, 411). Harpers.
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 25-37. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1153>

- Meyer, M. H., & Zack, M. H. (1996). The Design and Development of Information Products. *MIT Sloan Management Review*. <https://sloanreview.mit.edu/article/the-design-and-development-of-information-products/>
- Michel-Guillou, É. (2009). L'environnement, l'eau et les agriculteurs : Entre conscience environnementale et défense du métier. *Bulletin de psychologie, Numéro 502(4)*, 381-388. <https://doi.org/10.3917/bupsy.502.0381>
- Minassian, L. (2020). L'enseignement agricole dans la première moitié du XXe siècle : Résistances locales et adaptations nationales en images et en mots. *Images du travail, travail des images, 9*, Article 9. <https://doi.org/10.4000/itti.475>
- Ministère de la Culture. (2016). *Les partenaires : L'enseignement agricole*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Developpement-culturel/Le-developpement-culturel-en-France/Culture-et-Monde-rural/Les-acteurs-et-les-outils-au-service-du-maillage-culturel-du-territoire/Les-partenaires/L-enseignement-agricole>
- Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt. (2017). *Document complémentaire au référentiel du diplôme—Brevet Professionnel option « Responsable d'Entreprise Agricole »*. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bp/rea/bp-rea-doccompOct2017.pdf
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2015a). *Livret relatif à l'épreuve E6 du baccalauréat professionnel*. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/cgeh/bacpro-cgeh-da-livret-E6-072015.pdf
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2020a). *Le dossier de référence du volet « Transition agricole, alimentation et forêt » du Plan de Relance*. <https://agriculture.gouv.fr/le-dossier-de-referance-du-volet-transition-agricole-alimentation-et-foret-du-plan-de-relance>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2022a). *Enseignement agricole : Des formations qui répondent aux attentes sociétales et professionnelles*. <https://agriculture.gouv.fr/enseignement-agricole-des-formations-qui-repondent-aux-attentes-societales-et-professionnelles>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2023a). *Plan de souveraineté pour la filière fruits et légumes*. [file:///C:/Users/33627/Downloads/26052023_Plan%20de%20souverainet%C3%A9%20fruits%20&%20l%C3%A9gumes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/33627/Downloads/26052023_Plan%20de%20souverainet%C3%A9%20fruits%20&%20l%C3%A9gumes%20(1).pdf)
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2015b). *DRAAF : Rôle et fonction*. Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. <https://agriculture.gouv.fr/draaf-role-et-fonction>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2020b). *Démultiplier les jardins partagés et développer l'agriculture urbaine*. Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. <https://agriculture.gouv.fr/demultiplier-les-jardins-partages-et-developper-lagriculture-urbaine>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2020c). *Les formations et diplômes de l'enseignement agricole*. Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. <https://agriculture.gouv.fr/les-formations-et-diplomes-de-lenseignement-agricole>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2020d). *Note de service DGER/SDPFE/2020-275*. <https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2020-275>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2021a). *Agriculture urbaine : Les financements France Relance pour l'initiative « Jardins partagés » désormais*

- disponibles. <https://agriculture.gouv.fr/agriculture-urbaine-les-financements-france-relance-pour-linitiative-jardins-partages-desormais>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2021b). *Enseigner à produire autrement pour les transitions et l'agroécologie*. Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. <https://agriculture.gouv.fr/enseigner-produire-autrement-pour-les-transitions-et-lagroecologie>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2022b, mai 23). *Missions de l'enseignement agricole*. Chlorofil. <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/missions/missions>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2023b). *Autorités académiques*. <https://educagri.fr/srfd>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, & DGER. (2019a). *Programme d'enseignement optionnel général de seconde générale et technologique : Écologie, Agronomie, Territoire, Développement Durable*. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/2nde-gt/2nde-gt-prog-eatdd-1903.pdf
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, & DGER. (2019b). *Référentiel de diplôme du baccalauréat technologique « Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant »*. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bactechno/bac-techno-ref-042019.pdf
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. (2022, mai 23). *Portrait de l'enseignement agricole*. <https://chlorofil.fr/portrait-ea>
- Lancement du Plan de relance le 3 septembre 2020, (2020). <https://www.economie.gouv.fr/plan-de-relance/lancement-plan-relance-3-septembre-2020>
- Moudenc, J.-L. (2019, avril 5). *Toulouse appelle les habitants à verdir leur ville* [France Bleu]. <https://www.francebleu.fr/infos/climat-environnement/toulouse-appelle-les-habitants-a-verdir-leur-ville-1554223970>
- Mougeot, L. J. A. (2000). *Urban Agriculture : Definition, Presence, Potentials and Risks, and Policy Challenges*.
- Nallet, H. (2013). *Concertation sur l'enseignement agricole préparatoire à la loi d'avenir sur l'agriculture*. <http://concertation-avenir.educagri.fr/fileadmin/ext/RapportHNallet.pdf>
- OCDE. (2019, juin 4). *Le triple défi de l'agriculture et comment l'aborder*. <https://www.oecd.org/fr/agriculture/triple-defi-agriculture-aborder/>
- OECD. (2022). *Measuring the Environmental Performance of Agriculture Across OECD Countries*. OECD. <https://doi.org/10.1787/4edcd747-en>
- Olry, P., Simonneaux, L., & Prevost, P. (2018). « *Vers un enseignement pluri-référencé des savoirs agronomiques, opératoire pour des pratiques agricoles compatibles avec le Plan Ecophyto* ».
- Overmier, J. B., & Blancheteau, M. (1987). La « résignation apprise » : Données actuelles et perspectives d'étude. *L'Année psychologique*, 87(1), 73-92. <https://doi.org/10.3406/psy.1987.29186>
- Parent, S. (2014). *De la motivation à l'engagement : Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants*. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34326/Parent-27-3-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, Article 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710124634>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Potvin, P., & Lacroix, M.-È. (2009, novembre 4). *La motivation scolaire*. CTREQ - RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/>
- Pouch, T. (2021). Le tournant mal négocié de la reconstruction agricole en France après la Première Guerre mondiale (1920-1939). *Revue de l'OFCE*, 171(1), 175-198. <https://doi.org/10.3917/reof.171.0175>
- Prévost, P. (2013). Exploitation agricole des établissements d'enseignement, un espace d'expression des capacités d'innovations et d'apprentissages pour la formation des agriculteurs. *Pour*, 219(3), 151-159. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pour.219.0151>
- Purseigle, F. (2008). Enseignement et profession agricole. *Pour*, 196-197(1-2), 252-260. <https://doi.org/10.3917/pour.196.0252>
- Quinton, A. (2007). *Psychologie d'apprentissage : Les motivations*.
- Rajput, J. S. (2000). La formation des enseignants (P. Ranvoisé, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 25, Article 25. <https://doi.org/10.4000/ries.2564>
- Regnier, E., & Bozino, A. (2023, janvier 9). *Comment nourrir la planète en 2050 ? | INRAE*. <https://www.inrae.fr/dossiers/alimentation-saine-durable/comment-nourrir-planete-2050>
- Renaud, K., Guillemette, F., & Leblanc, C. (2015). *Le soutien au transfert des apprentissages*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/soutien_transfert_apprentissages.pdf
- République Française, & France Compétences. (2019). *RNCP29257—BP - Responsable d'entreprise agricole. France compétences*. <http://https%253A%252F%252Fwww.francecompetences.fr%252Frecherche%252F>
- Réseau Agriville. (2021, octobre 12). Dictionnaire Agroécologie : Définition de l'Agriculture Urbaine. *Réseau-Agriville*. <https://reseau-agriville.com/dictionnaire-agroecologie/>
- Rey, A. (1928-2020) D. de la publication É. scientifique. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française : Contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine...* Paris: Dictionnaires le Robert. <http://archive.org/details/dictionnairehist0000reya>
- Rivière, J. B., & Moreau, G. (2020). Introduction. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 151, Article 151. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8382>
- RNPAT. (2022). PAT de Toulouse métropole. *RNPAT*. <https://rnpat.fr/pat/pat-de-toulouse-metropole/>
- Roport, P. (2014, mai 30). *Le Baccalauréat, deux cents ans d'histoire*. France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/le-baccalaureat-deux-cents-ans-d-histoire-5867832>
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail—Concept et théories*. <http://lesclesdelamotivation.fr/Documents%20li%E9s/motivationroussel.pdf>
- S. Lincoln, Y. (1995). *Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780049500100301>

- Salone, J.-J. (2019). La contextualisation, une compétence professionnelle au centre du master MEEF 1er degré de Mayotte. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 221-243. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0221>
- Savy, H. (2016). Inspecter dans l'enseignement agricole : Quelles spécificités ? *Administration & Éducation*, 149(1), 37-43. <https://doi.org/10.3917/admed.149.0037>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Séraphin, A., Poncelet, D., De Lièvre, B., Delalande, J., Tièche Christinat, C., Angelucci, V., de Chambrier, A.-F., Dierendonck, C., Mancuso, G., Vlassis, J., Bonasio, R., Veyrunes, P., & Ait-Ali, C. (2016). *Revue Éducation & Formation—E-304-01—Pratiques parentales d'éducation et accrochage scolaire*.
- Serres, M. (1992). *Le tiers-instruit*. Paris : France loisirs. <http://archive.org/details/letiersinstruit0000serr>
- SIGEA. (2022, 2023). *Cartes nationales—Sigea : Portail de l'information géographique dédié à l'enseignement agricole*. <https://sigea.educagri.fr/cartes-de-lea/cartes-nationales-de-lea#c617>
- Solagro. (2022). *Brochure Quinze Sols*. calameo.com. <https://www.calameo.com/mairie-de-blagnac/read/003843938e3c83c279b74>
- Toulouse Métropole. (2018). *Projet Agricole et Alimentaire Métropolitain : Adoption des orientations stratégiques et premiers engagements opérationnels*. https://deliberations.toulouse.fr/data/archive/20181220_DELIBERATION_DEL-18-0861.pdf
- Toulouse Métropole. (2023a). *Élaboration du Plan Local d'Urbanisme Intercommunal valant Programme Local de l'Habitat (PLUi-H) de Toulouse Métropole : Débat sur les orientations générales du Projet d'Aménagement et de Développement Durables (PADD)*. https://deliberations.toulouse.fr/data/archive/20230418_TM_DELIBERATION_DEL-23-0288.pdf
- Toulouse Métropole. (2023b). *Alimentation—Un projet agricole pour manger local et durable—Grands projets—TIM - n° 22 Printemps 2023*. https://documents.toulouse.fr/TIM/22/version_accessible/grands-projets/alimentation-un-projet-agricole-pour-manger-local.html
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Ed. Etudes vivantes. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n2-rse1851/031733ar.pdf>
- Vander Borght, C. (1995). Arzac G., Chevillard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (Eds) (1994). La transposition didactique à l'épreuve. Grenoble, La Pensée Sauvage. *Didaskalia*, 7(1), 161-162. https://www.persee.fr/doc/didas_1250-0739_1995_num_7_1_1001_t1_0161_0000_1
- Viau, R. (1998). *Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français*. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1998-n110-qf1203783/56310ac.pdf>
- Viau, R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (De Boeck). <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804111489-la-motivation-en-contexte-scolaire>

- Viau, R., Joly, J., & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Vigreux, J. (2006). Les campagnes françaises et la politique (1830-1914). *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 5(1), 54-72. <https://doi.org/10.3917/parl.005.0054>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*, 3, 243-272.
- Wiig, K. M. (1993). *Knowledge Management Foundations: Thinking about Thinking: How People and Organizations Create, Represent and Use Knowledge / K.M. Wiig.*

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	1
REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION.....	8
I. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	1
1.1. LES DÉFIS ACTUELS DU MONDE AGRICOLE.....	1
1.2. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN FRANCE.....	2
1.2.1. L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN FRANCE	2
1.2.2. LES MISSIONS ET LES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN FRANCE	3
1.2.3. PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN FRANCE.....	4
A. La présence d'une exploitation agricole, d'un atelier technologique ou d'une plateforme expérimentale au sein des EPLEFPA	7
B. Les internats des établissements de l'enseignement agricole	8
C. La pluridisciplinarité une spécificité de l'enseignement agricole	9
II. APPROCHE THÉORIQUE	12
2.1. MOTIVATION	12
2.1.1. QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION ?.....	12
2.1.2. LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION	13
A. Les besoins psychologiques fondamentaux.....	13
B. La motivation intrinsèque.....	14
C. La motivation extrinsèque	15
D. L'amotivation	16
E. Le continuum motivationnel	16
F. La résignation apprise ou l'impuissance acquise.....	17
2.2. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	17
2.2.1. LES SOURCES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE	19
A. La valeur attribuée à la tâche : « Pourquoi ferais-je cette activité ? ».....	19
B. Le sentiment de compétence : « Suis-je capable de l'accomplir ? »	20
C. Le sentiment de contrôlabilité : « Ai-je un certain contrôle sur son déroulement ? ».....	20
2.2.2. LES FACTEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	21
A. Les facteurs externes à la classe : en lien avec la société et la vie de l'élève	21
B. Les facteurs internes à la classe.....	22
2.3. L'ENGAGEMENT DANS LA TÂCHE	24
2.3.1. L'ENGAGEMENT À DIMENSION COMPORTEMENTALE.....	24
2.3.2. L'ENGAGEMENT À DIMENSION ÉMOTIONNELLE	25
2.3.3. L'ENGAGEMENT À DIMENSION COGNITIVE	25

2.4. LE SENS DES APPRENTISSAGES	25
2.4.1. LA QUESTION DE L'ORIENTATION SCOLAIRE	26
2.4.2. LES SENS.....	26
2.5. LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS.....	27
2.5.1. LA DISTINCTION ENTRE SAVOIR ET CONNAISSANCE	28
2.5.2. UNE ÉVOLUTION DES SAVOIRS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	29
2.5.3. ENTRE SAVOIRS SCOLAIRES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS	30
A. Établir des connexions pour relier les savoirs à la réalité.....	30
B. Baccalauréat Général de l'enseignement agricole : la Biologie-Ecologie et l'EATDD	31
C. Baccalauréat STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant) : les stages dans le monde professionnel.....	32
D. L'enseignement professionnel agricole : les situations professionnelles significatives	32
2.6. DISPOSITIFS.....	33
2.6.1. DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES	34

III. MÉTHODOLOGIE **35**

3.1. L'ACCÈS AU TERRAIN.....	35
3.1.1. LA DÉMARCHE AUPRÈS DES APPRENANTS, APPRENTIS DU CFA/CFPPA, ET LES LYCÉENS ET ÉTUDIANTS DU LYCÉE AGRICOLE INVESTIGUÉ	35
3.1.2. LA DÉMARCHE AUPRÈS DES FORMATEURS ET ENSEIGNANTS.....	36
3.2. L'ÉCHANTILLON FINAL RETENU	36
3.2.1. POUR LES APPRENANTS ET APPRENTIS DU CFA/CFPPA	36
3.2.2. POUR LES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS DU LYCÉE AGRICOLE.....	37
3.2.3. POUR LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS.....	37
3.3. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES : MÉTHODE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE SELON LES PUBLICS CIBLÉS.....	37
3.3.1. L'ÉTUDE QUANTITATIVE.....	37
3.3.2. L'ÉTUDE QUALITATIVE.....	38
3.3.3. PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	39
3.4. L'ÉLABORATION DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES PERMETTANT LE RECUEIL DE DONNÉES	43
3.4.1. RECUEIL DE DONNÉES QUANTITATIVES.....	43
A. Profil des apprenants.....	43
B. Concernant l'orientation scolaire/parcours de formation, et la motivation.....	43
C. Connaissance et importance perçues des défis actuels du monde agricole.....	44
D. Contextualisation : lien entre savoirs scolaires et professionnels	44
E. Les dispositifs de l'enseignement agricole : exploitation, internat et cours en pluridisciplinarité.....	45
a) L'exploitation agricole / plateforme paysage ou horticole.....	45
b) L'internat.....	45
c) Les cours en pluridisciplinarité.....	45
3.4.2. RECUEIL DE DONNÉES QUALITATIVES.....	45
A. Profil des enseignants et formateurs.....	46
B. Concernant leurs connaissances sur les défis du monde agricole actuels, et l'intérêt perçu que portent leurs apprenants à ces enjeux agricoles	46

C. Concernant la contextualisation des savoirs, et le sens des apprentissages : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.....	47
3.5. LA MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS	48
3.5.1. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES ISSUES DES QUESTIONNAIRES	48
3.5.2. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES ISSUES DES QUESTIONS OUVERTES DES QUESTIONNAIRES ET DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	49

IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS PAR THÉMATIQUES **50**

4.1. LE PROFIL DES RÉPONDANTS	50
4.1.1. LES APPRENANTS DE L'EPLEFPA.....	50
4.1.2. LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS.....	53
4.2. ORIENTATION SCOLAIRE ET MOTIVATION DES APPRENANTS	54
4.2.1. LES FACTEURS AYANT INFLUENCÉ LE CHOIX D'ORIENTATION DES APPRENANTS VERS L'EA	54
4.2.2. LES FACTEURS AYANT INFLUENCÉ LE CHOIX D'ORIENTATION DES APPRENANTS VERS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	55
4.3. LES DÉFIS QUE RENCONTRE LE MONDE AGRICOLE	55
4.3.1. LA CONNAISSANCE DE CES DÉFIS.....	57
A. Le défi de préserver les ressources naturelles et l'environnement : protéger la biodiversité et gérer l'eau de manière plus durable	57
B. Le défi du changement climatique : faire face à des conditions météorologiques plus extrêmes comme la sécheresse, la grêle et les inondations.....	58
C. Le défi démographique et alimentaire : répondre aux besoins alimentaires d'une population mondiale en croissance.....	58
D. Le défi de la baisse du nombre d'agriculteurs en France	58
E. Le défi des nouvelles technologies : l'utilisation croissante de robots agricoles	59
F. Les autres défis agricoles mentionnés par les apprenants et les équipes pédagogiques	60
4.3.2. GESTION DE L'ACTUALITÉ AGRICOLE PAR LES FORMATEURS ET ENSEIGNANTS : MÉTHODES ET PRATIQUES DOCUMENTAIRES	60
4.3.3. EXPLORATION DES ENJEUX AGRICOLES EN CLASSE : REGARDS CROISÉS ENTRE APPRENANTS ET ENSEIGNANTS.....	61
4.3.4. SENTIMENTS DES APPRENANTS, PERCEPTION DE LEUR IMPLICATION DANS LES DÉFIS AGRICOLES, ET L'IMPORTANCE QU'ILS Y ACCORDENT.....	61
4.3.5. L'INTÉRÊT DES APPRENANTS VIS-À-VIS DE CES DÉFIS SELON LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS	63
4.3.6. L'INTÉGRATION DE CES DÉFIS DANS LES RÉFÉRENTIELS	63
4.3.7. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EMPLOYÉES POUR ABORDER CES DÉFIS	64
4.4. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : ENTRE SAVOIRS SCOLAIRES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS	65
4.4.1. L'ARTICULATION ENTRE SAVOIRS PROFESSIONNELS ET SCOLAIRES DANS LA FORMATION AGRICOLE..	65
A. Regards des apprenants.....	65
B. Regards des formateurs et enseignants	66
4.4.2. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EMPLOYÉES POUR CRÉER LE LIEN ENTRE SAVOIRS SCOLAIRES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	66
4.5. LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS.....	67
4.5.1. LA MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE : UNE FORME DE CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS.....	68
4.5.2. ANALYSE DE LA FAMILIARITÉ DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS AVEC LE CONCEPT DE CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS.....	68

4.5.3. ANALYSE DES RÔLES DE LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS	68
A. La contextualisation des savoirs favorise le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.....	68
B. La contextualisation des savoirs permet de mieux comprendre les connaissances théoriques	69
4.5.4. LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS SUR LES AVANTAGES DE LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS DANS LEUR PRATIQUE PÉDAGOGIQUE.....	70
4.5.5. ANALYSE DE L'IMPACT DU SENS PERÇU DANS LES APPRENTISSAGES SUR L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES SELON LES ENSEIGNANTS	71
4.6. UN DISPOSITIF SPÉCIFIQUE À L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : L'EXPLOITATION AGRICOLE	72
4.6.1. UTILISATION DE L'EXPLOITATION AGRICOLE À DES FINS PÉDAGOGIQUES	73
4.6.2. ANALYSE DE LA COHÉRENCE PERÇUE PAR LES APPRENANTS QUANT À L'EXPLOITATION AGRICOLE INTÉGRÉE À LEUR LIEU DE FORMATION	73
4.6.3. L'EXPLOITATION AGRICOLE : LES INTÉRÊTS PERÇUS PAR LES APPRENANTS	73
4.7. UN SECOND DISPOSITIF SPÉCIFIQUE À L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : L'INTERNAT	74
4.7.1. ANALYSE DU NOMBRE DE RÉPONDANTS RÉSIDANT À L'INTERNAT	74
4.7.2. ANALYSE DE LA COHÉRENCE PERÇUE PAR LES APPRENANTS QUANT À L'INTERNAT PRÉSENT SUR LEUR LIEU DE FORMATION	75
4.7.3. L'INTERNAT : LES INTÉRÊTS PERÇUS PAR LES APPRENANTS.....	75
4.8. UN TROISIÈME DISPOSITIF SPÉCIFIQUE À L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : LES COURS EN PLURIDISCIPLINARITÉ.....	76
4.8.1. ANALYSE DU NOMBRE D'APPRENANTS AYANT DES COURS EN PLURIDISCIPLINARITÉ	76
4.8.2. ANALYSE DE LA COHÉRENCE PERÇUE PAR LES APPRENANTS D'AVOIR DES COURS DE PLURIDISCIPLINARITÉ AU SEIN DE LEUR FORMATION	77
4.8.3. LES COURS EN PLURIDISCIPLINARITÉ : LES INTÉRÊTS PERÇUS PAR LES APPRENANTS.....	77
<u>V. DISCUSSIONS</u>	<u>78</u>
5.1. LES LIMITES D'ÉTUDE	78
5.2. LE PROFIL DES RÉPONDANTS	78
5.3. LES JEUNES FACE AUX DÉFIS AGRICOLES ACTUELS	79
5.4. LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS FACE À CES DÉFIS	79
5.5. LA QUESTION DES SAVOIRS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	80
5.6. FOCUS SUR LA VOIE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	81
5.7. FOCUS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRONOMIE DANS LA VOIE GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE	81
5.8. LES LIENS AVEC NOS QUESTIONS DE RECHERCHE	82
5.8.1. LES EFFETS DE L'ORIENTATION CHOISIE OU SUBIE SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS	82
5.8.2. L'INTÉGRATION DES ENJEUX AGRICOLES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE, ET L'IMPACT SUR LA MOTIVATION DES JEUNES	83
5.8.3. LES APPRENTISSAGES ONT DAVANTAGE DE SENS POUR LES APPRENANTS GRÂCE À LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS	83
5.8.4. LES APPRENTISSAGES ONT DAVANTAGE DE SENS POUR LES APPRENANTS GRÂCE AUX DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES	84
<u>VI. PROPOSITIONS</u>	<u>86</u>

ETUDE DE LA FAISABILITÉ D'UNE NOUVELLE FORMATION AGRICOLE : « BPREA AGRICULTURES URBAINES » AU SEIN DU CFA/CFPPA TOULOUSE AUZEVILLE	86
6.1. QU'EST-CE QU'UN BPREA ?.....	86
6.1.1. LES UC.....	87
6.1.2. LES UCARE.....	88
6.2. QU'EST-CE QUE L'AGRICULTURE URBAINE ?	88
6.2.1. DÉFINITION DE L'AU.....	88
6.2.2. CE QU'EN DIT L'AFAUP.....	89
6.2.3. LES PARTICULARITÉS DE CE TYPE D'AGRICULTURE	90
6.2.4. LES MULTIPLES FONCTIONS DE L'AGRICULTURE URBAINE	90
6.3. LE DEVENIR DE L'AGRICULTURE EN FRANCE : LES ATTENTES MINISTERIELLES	91
6.3.1. LE PLAN FRANCE RELANCE	92
6.3.2. LE PLAN DE SOUVERAINETE POUR LA FILIERE FRUITS ET LEGUMES	93
6.3.3. LE PLAN FRANCE NATION VERTE.....	94
6.3.4. LE PLAN EPA2.....	96
6.4. TOULOUSE, UNE VILLE IDÉALE POUR L'EXPANSION DE L'AU ?	97
6.4.1. QU'EN EST-IL DE L'AUTONOMIE ALIMENTAIRE DE TOULOUSE ?	97
6.4.2. LE SECTEUR AGRICOLE DE TOULOUSE EN CHIFFRES.....	97
6.4.3. LES PROJETS DE LA MÉTROPOLE TOULOUSAINES	98
6.4.4. PRÉSERVER LES TERRES AGRICOLES À TOULOUSE.....	98
6.4.5. DES PROJETS D'AGRICULTURE URBAINE DÉJÀ PRÉSENTS À TOULOUSE ?.....	99
6.4.6. LE MAIRE SOUHAITE ÉGALEMENT REVERDIR LA VILLE	101
6.5. LE CFA/CFPPA DE TOULOUSE-AUZEVILLE.....	101
6.5.1. DESCRIPTION, LOCALISATION ET ORGANISATION DU CENTRE DE FORMATION.....	101
6.5.2. ECOLE DU JARDINAGE	102
6.5.3. LES FORMATIONS PROFESSIONNELLES DÉJÀ DISPENSÉES À LA FPCA TOULOUSE-AUZEVILLE.....	102
A. Les diplômes de niveau III	102
B. Les diplômes de niveau IV.....	103
C. Les diplômes de niveau V	103
D. Les diplômes de niveau VI	103
6.5.4. LA VOLONTÉ DE LA FPCA CONCERNANT CETTE NOUVELLE FORMATION.....	103
UCARE 1 : « Conduire un atelier de transformation de fruits et légumes »	104
UCARE 2 : « Mettre en œuvre une activité d'animation de jardins partagés dans l'entreprise agricole ».....	104
6.5.5. INTÉRÊTS DE METTRE EN PLACE UN BPREA AGRICULTURE URBAINE	105
6.5.6. CRÉER UNE FORMATION HYBRIDE : MI-DISTANCIEL, MI-PRÉSENTIEL.....	106
6.6. L'ÉTUDE DE FAISABILITÉ	106
6.6.1. RECENSEMENT DES BPREA DÉJÀ EXISTANTS	106
A. Etat des lieux des centres de formation (CFA) formant au BPREA en Occitanie par la voie de l'apprentissage.....	107
B. Etat des lieux des centres de formation professionnelle (CFPPA) formant au BPREA en Occitanie par la voie continue	108
6.6.2. ELABORATION DU DOSSIER D'HABILITATION.....	109
6.6.3. ÉLABORATION DU DOSSIER DE PRÉSENTATION D'UCARE.....	110
6.6.4. RÉALISATION DE LA PLAQUETTE DE FORMATION	110
6.6.5. DES QUESTIONNEMENTS EN COURS DE ROUTE	111
6.6.6. UNE IDÉE ÉMERGENTE : MODULARISER LE BPREA.....	111

6.6.7. ELABORATION DES PROGRAMMES : UC3, UCARE 1 ET UCARE 2	112
6.6.8. ELABORATION DE BUDGETS PRÉVISIONNELS	112
A. Compte de résultats	113
B. Estimation des investissements matériel	113
6.7. LIMITES ET PISTES D'AMÉLIORATIONS	113
6.8. PERSPECTIVES POUR LE FUTUR.....	114
<u>CONCLUSION</u>	<u>116</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>119</u>
<u>TABLE DES MATIÈRES.....</u>	<u>132</u>
<u>TABLE DES FIGURES</u>	<u>139</u>
<u>TABLE DES TABLEAUX.....</u>	<u>140</u>
<u>ANNEXES</u>	<u>141</u>
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES APPRENANTS	141
A. Profil des apprenants.....	141
B. Concernant l'orientation scolaire/parcours de formation et la motivation.....	142
C. Connaissance et importance perçues des défis actuels du monde agricole	142
D. Contextualisation : lien entre savoirs scolaires et professionnels	143
E. Les dispositifs de l'enseignement agricole : exploitation, internat et cours en pluridisciplinarité.....	144
a) L'exploitation agricole / plateforme paysage ou horticole.....	144
b) L'internat.....	145
c) Les cours en pluridisciplinarité.....	146
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS.....	148
A. Profil des équipes pédagogiques.....	148
B. Concernant leurs connaissances sur les défis du monde agricole actuels, et l'intérêt perçu que portent leurs apprenants à ces enjeux agricoles	148
C. Concernant la contextualisation des savoirs, et le sens des apprentissages : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels.....	149
ANNEXE 3 : RÉPONSES DES APPRENANTS CONCERNANT LE FAIT D'ABORDER LES DÉFIS AGRICOLES EN CLASSE, EN FONCTION DE LEUR CLASSE.....	150
ANNEXE 4 : RÉPONSES DES APPRENANTS CONCERNANT LEUR PERCEPTION DE L'UTILITÉ DES CONNAISSANCES SCOLAIRES POUR LEUR FUTURE CARRIÈRE PROFESSIONNELLE SELON LEUR CLASSE.....	152
ANNEXE 5 : GRAPHIQUE REPRÉSENTANT LE SENTIMENT DES RÉPONDANTS SELON S'ILS SE SENTENT CONCERNÉS OU NON PAR LES DÉFIS AGRICOLES	154
ANNEXE 6 : GRAPHIQUE REPRESENTANT CE QUE PENSENT LES APPRENANTS AU SUJET DE LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS	155
ANNEXE 7 : TABLEAU DÉTAILLÉ DES UC DU BPREA	156
ANNEXE 8 : PLAQUETTE DE FORMATION RETENUE PAR LA DIRECTION	157

ANNEXE 9 : ELABORATION PROGRAMME UC3	158
ANNEXE 10 : ELABORATION PROGRAMME UCARE 1	159
ANNEXE 11 : ELABORATION PROGRAMME UCARE 2	160
ANNEXE 12 : BUDGET PRÉVISIONNEL – COMPTE DE RÉSULTATS SELON SCÉNARIO	161
ANNEXE 13 : BUDGET PRÉVISIONNEL – INVESTISSEMENTS MATÉRIELS	162

Table des figures

FIGURE 1 : LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, SOURCE : SITE CHLOROFIL (2023)	4
FIGURE 2 : LES EPLEFPA EN FRANCE (2022-2023), SOURCE : SITE EDUCAGRI (2023)	5
FIGURE 3 : SCHÉMA ILLUSTRANT L'ORGANISATION D'UN EPLEFPA, SOURCE PERSONNELLE	6
FIGURE 4 : PYRAMIDE DE MASLOW, SOURCE : SITE SCRIBBR (2020)	13
FIGURE 5 : LE CONTINUUM MOTIVATIONNEL, SOURCE : DECI ET RAYAN (2000)	16
FIGURE 6 : LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE, SOURCE : ROLLAND VIAU (2009)	18
FIGURE 7 : LES SOURCES ET LES CONSÉQUENCES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE, SOURCE : ALAIN LIEURY ET FABIEN FENOUILLET (2019)	19
FIGURE 8 : LES FACTEURS INFLUENT LA MOTIVATION DE L'ÉLÈVE, SOURCE : ROLLAND VIAU (2009)	21
FIGURE 9 : DIFFÉRENCES ENTRE SAVOIRS ET CONNAISSANCES, SOURCE : MARGOLINAS (2014)	28
FIGURE 10 : SCHÉMA ILLUSTRANT LES MULTIPLES FONCTIONS DE L'AGRICULTURE URBAINE, SOURCE : PERSONNELLE	91
FIGURE 11 : LES 6 FAMILLES D'ACTIONS DU PLAN FRANCE NATION VERTE, SOURCE : HTTPS://WWW.GOUVERNEMENT.FR/FRANCE-NATION-VERTE	95
FIGURE 12 : CARTE DE TOULOUSE PRÉSENTANT LES DIFFÉRENTS PROJETS AGRICOLES AINSI QUE LES PRODUCTIONS MAJORITAIRES, SOURCE : SITE DE TOULOUSE MÉTROPOLE (2023)	99

Table des tableaux

TABLEAU 1 : TABLEAU DE SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	39
TABLEAU 2 : PROFIL DES APPRENANTS QUESTIONNÉS DE LA VOIE PROFESSIONNELLE ET DE LA VOIE INITIALE	51
TABLEAU 3 : TYPE DE FORMATIONS SUIVIES PAR LES RÉPONDANTS	52
TABLEAU 4 : PRÉSENTATION RÉSULTATS PARTIE : ORIENTATION SCOLAIRE ET MOTIVATION DES APPRENANTS	54
TABLEAU 5 : RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DISTRIBUÉS AUX APPRENANTS. PARTIE : DÉFIS ACTUELS DU MONDE AGRICOLE.....	56
TABLEAU 6 : TABLEAU DE CONTINGENCE ENTRE LE SENTIMENT RESSENTI ET LE FAIT QUE LES APPRENANTS SE SENTENT PLUS OU MOINS CONCERNÉS PAR LES DÉFIS DU MONDE AGRICOLE	62
TABLEAU 7 : TABLEAU DE CONTINGENCE ENTRE LE NIVEAU D'IMPLICATION DES APPRENANTS FACE À CES DÉFIS ET L'IMPORTANCE QU'ILS LEUR ACCORDENT	62
TABLEAU 8 : PRÉSENTATION RÉSULTATS PARTIE : ENTRE SAVOIRS SCOLAIRES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS	65
TABLEAU 9 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PARTIE : CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS	67
TABLEAU 10 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PARTIE : EXPLOITATION AGRICOLE	72
TABLEAU 11 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PARTIE : L'INTERNAT.....	74
TABLEAU 12 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PARTIE : LES COURS EN PLURIDISCIPLINARITÉ.....	76
TABLEAU 13 : RECENSEMENT DES CFA PROPOSANT DES BPREA EN OCCITANIE, SOURCE : OCCITAGRI-FORMATIONS.....	107
TABLEAU 14 : RECENSEMENT DES CFPPA PROPOSANT DES BPREA EN OCCITANIE, SOURCE : OCCITAGRI-FORMATIONS.	108

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination des apprenants

A. Profil des apprenants

1- Êtes-vous..

Une seule réponse possible

- un homme
- une femme
- ne se prononce pas
- autre

2- En quelle classe étiez-vous en cette année scolaire 2022-2023 ?

Merci de bien regarder tous les choix proposés.

- CAPA JP 1ère année
- CAPA JP 2ème année
- Seconde Bac Pro
- Première Bac Pro
- Terminale Bac Pro
- CAPA PH ou MA
- BP AP 1 an
- BP AP 1ère année
- BP AP 2ème année
- BTSA TC 1ère année
- BTSA TC 2ème année
- BTSA AP 1ère année
- BTSA AP 2ème année
- BTSA AP en 1 an
- CS Responsable TC

2- En quelle classe étiez-vous en cette année scolaire 2022-2023 ?

Merci de bien regarder tous les choix proposés.

- Seconde Générale et Technologique
- Première STAV
- Terminale STAV
- Première Générale
- Terminale Générale
- BTSA APV 1ère année
- BTSA APV 2ème année
- BTSA ACSE 1ère année
- BTSA ACSE 2ème année

3- Quel âge avez-vous ?

Une seule réponse possible

- Moins de 15 ans
- Entre 15 et 17 ans
- Entre 18 et 20 ans
- Entre 21 et 25 ans
- Entre 26 et 30 ans
- Entre 31 et 35 ans
- Plus de 35 ans

4- Avez-vous un parent, (ou les deux), agriculteur(s) ?

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

B. Concernant l'orientation scolaire/parcours de formation et la motivation

résumé

C. Connaissance et importance perçues des défis actuels du monde agricole

7- Parmi ces choix, quels sont les défis auxquels l'agriculture est confrontée dont vous avez déjà entendu parler ?

Vous pouvez citer autant de défis que vous voulez.

- Le défi démographique : répondre aux besoins alimentaires d'une population mondiale en croissance.
- Le défi de préserver les ressources naturelles et l'environnement : protéger la biodiversité et gérer l'eau de manière plus durable.
- Le défi du changement climatique : faire face à des conditions météorologiques plus extrêmes comme la sécheresse, la grêle et les inondations.
- Le défi de la baisse du nombre d'agriculteurs/agricultrices en France.
- Le défi des nouvelles technologies : l'utilisation croissante de robots agricoles par exemple.

7- Selon vous, quels sont les défis que rencontre le monde agricole d'aujourd'hui ?

QUESTION LIBRE. Vous pouvez citer autant de défis que vous voulez.

8- Abordez-vous ces défis en classe/en cours ?

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

9- Comment vous sentez-vous lorsque vous abordez les défis du monde agricole en classe ?

Une seule réponse possible

- Enthousiaste et motivé(e)
- Indifférent(e) ou peu intéressé(e)
- Inquiet(e) ou préoccupé(e)
- Je ne sais pas, ou, je n'ai pas encore abordé ces défis en classe.

10- Vous sentez-vous concerné(e) par les défis du monde agricole ?

Une seule réponse possible

- Oui, je suis très concerné(e) et je pense que ces défis auront un impact sur ma future carrière.
- Non, je ne me sens pas personnellement concerné(e) par les défis du monde agricole.
- Oui, je suis conscient(e) de ces défis, mais je ne les considère pas comme une priorité.
- Je ne sais pas.

11- Selon vous, est-il important de prendre en compte ces défis dans vos pratiques professionnelles ?

Une seule réponse possible

- Oui, il est essentiel de les prendre en compte.
- Certes ils sont importants, mais pas primordiaux.
- Neutre, je n'ai pas vraiment/je n'ai pas d'avis.
- Pas vraiment, car il y a des défis dans tous les domaines.
- Non, je ne me projette pas en prenant en compte ces défis.

D. Contextualisation : lien entre savoirs scolaires et professionnels

12- Pensez-vous que votre formation vous permet de faire le lien entre la théorie et la pratique ?

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

13- Pensez-vous que les connaissances scolaires sont utiles pour votre future carrière professionnelle ?

Une seule réponse possible

- Oui elles sont très utiles car les connaissances scolaires fournissent des bases solides pour comprendre les concepts professionnels.
- Oui, elles sont un peu utiles, mais la majorité de l'apprentissage se fait sur le terrain.
- Pas du tout utiles. Seules l'expérience pratique et les compétences personnelles sont importantes.
- Non, elles sont inutiles, car les connaissances scolaires ne correspondent pas à la réalité du monde professionnel.

14- Pour vous, la mise en situation professionnelle lorsque vous apprenez quelque chose de nouveau, c'est...

Une seule réponse possible

- | | |
|--------------|--------------|
| ○ Essentiel. | ○ Neutre. |
| ○ Utile. | ○ Peu utile. |
| ○ Inutile. | |

15- Lorsqu'un(e) formateur(-trice) vous explique que ce que vous êtes en train d'apprendre vous servira dans votre futur professionnel. Est-ce que cela vous aide à faire le lien entre les savoirs "scolaires" et les savoirs "professionnels" ?

Une seule réponse possible

15- Pensez-vous que le fait de contextualiser ce que vous allez apprendre favorise le lien entre la théorie (savoirs scolaires) et la pratique (savoirs professionnels) ?

Qu'une seule réponse est attendue.

- Pas du tout, car la théorie et la pratique sont deux domaines distincts et séparés.
- Oui, dans une certaine mesure, mais la pratique est plus importante que la théorie.
- Oui, car la contextualisation permet de voir comment la théorie s'applique dans la pratique.
- Non, car la contextualisation ne joue aucun rôle dans le lien entre la théorie et la pratique.

16- Si le lien entre la théorie et la pratique est clairement expliqué par vos formateurs, est-ce que cela vous aide à mieux comprendre les notions de cours ?

Une seule réponse possible

16. Pensez-vous que la contextualisation (faite par vos enseignants/formateurs) vous permet de mieux comprendre des connaissances théoriques ?

Qu'une seule réponse est attendue.

- Oui, en appliquant les concepts à des exemples concrets, on comprend mieux leurs significations.
- Non, la contextualisation rend les connaissances plus confuses et difficiles à comprendre.
- Je ne sais pas si la contextualisation influence la compréhension des connaissances théoriques.
- Je pense que la contextualisation n'a aucun effet sur la compréhension des connaissances théoriques.

E. Les dispositifs de l'enseignement agricole : exploitation, internat et cours en pluridisciplinarité

a) L'exploitation agricole / plateforme paysage ou horticole

17- Avez-vous réalisé au cours de votre formation des travaux de groupe sur la ou les plateforme(s) (plateforme paysage ou plateforme horticole..) du CFA ?

Une seule réponse possible

17- Avez-vous des projets pédagogiques en lien avec l'exploitation du lycée ?

- Oui
- Non

18- Pour vous la présence d'une plateforme technique ou horticole dans votre établissement de formation c'est...

Une seule réponse possible

18- Comment percevez-vous le fait d'avoir une exploitation agricole au sein de votre établissement scolaire/ de formation ?

Qu'une seule réponse est attendue.

- Très bénéfique, cela permet d'acquérir des compétences pratiques et de mettre en pratique les connaissances théoriques.
- Plutôt bénéfique, cela offre des opportunités d'apprentissage pratique complémentaires aux cours théoriques.
- Neutre, je n'ai pas d'avis sur la présence d'une plateforme technique ou horticole.
- Plutôt limité, je préfère me concentrer davantage sur les cours théoriques et les connaissances conceptuelles.
- Pas du tout nécessaire, je pense qu'une formation agricole peut se faire sans une plateforme technique ou horticole.

18 bis- Pourquoi ?

QUESTION LIBRE. Citez 1, 2 ou 3 raisons.

19- Selon vous, quels sont les intérêts principaux d'avoir une plateforme agricole au sein de votre établissement scolaire ?

Plusieurs réponses possibles

- Permet un apprentissage pratique/technique.
- Permet une sensibilisation à l'agroécologie et à la durabilité.
- Permet de développer des compétences transversales (telles que la planification, la résolution de problèmes, le travail d'équipe et la prise de décision...)
- Permet une connexion avec la nature, rend plus agréable le cadre scolaire/d'apprentissage.
- Autre :

b) L'internat

20- Etes-vous interne (logez-vous dans l'internat de l'établissement les semaines de cours) ?

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

21- Pour vous la présence d'un internat au sein de votre établissement de formation c'est...

Une seule réponse possible

- Très positif, l'internat offre des avantages considérables pour les apprentis
- Plutôt positif, l'internat peut être bénéfique pour certains apprentis.
- Neutre, je n'ai pas d'avis.
- Plutôt négatif, je ne vois pas d'avantages significatifs à la présence d'un internat.

21bis- Pourquoi ?

QUESTION LIBRE. Citez 1, 2 ou 3 raisons.

22- Selon vous, quels sont les intérêts principaux d'avoir un internat au sein de votre établissement scolaire ?

Plusieurs réponses possibles

- Facilite l'accès à l'éducation et réduit les contraintes liées aux distances ou aux transports.
- Offre un encadrement et un soutien pédagogique supplémentaire.
- Permet de développer l'autonomie et la gestion du temps.
- Permet la socialisation : moments de partage, d'entraide et de soutien
- Facilite la participation à des activités extrascolaires
- Autre :

c) Les cours en pluridisciplinarité

23- Avez-vous des cours en pluridisciplinarité (regroupant différentes disciplines par exemple : Biologie-Ecologie/ Agronomie) ?

Une seule réponse possible

- Oui
- Non

24- Pour vous la présence de cours en pluridisciplinarité dans votre formation c'est...

Une seule réponse possible

- Très positif, la pluridisciplinarité favorise une compréhension globale des sujets étudiés.
- Plutôt positif, la pluridisciplinarité apporte des perspectives différentes et enrichissantes.
- Neutre, je n'ai pas d'avis sur la présence de cours en pluridisciplinarité.
- Plutôt négatif, je préfère des cours spécialisés dans une discipline spécifique.

24bis- Pourquoi ?

QUESTION LIBRE. Citez 1, 2 ou 3 raisons.

25- Selon vous, quels sont les intérêts principaux des cours en pluridisciplinarité au sein de votre scolarité/formation ?

Une seule réponse possible

- Permettent de voir les liens et les connexions entre différentes disciplines
- Favorisent une meilleure intégration/appropriation des connaissances
- Enrichissent les échanges (collaboration) et stimulent la créativité
- Renforcent la capacité à contextualiser les connaissances de différentes disciplines.
- Permettent d'exploiter des problèmes, ou des controverses mêlant différentes disciplines.
- Autre :

Annexe 2 : Guide d'entretien avec les enseignants et formateurs

A. Profil des équipes pédagogiques

1- Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ?

2- Dans quelle(s) filière(s) intervenez-vous ?

3- Intervenez-vous dans la voie générale, technologique ou professionnelle ?

B. Concernant leurs connaissances sur les défis du monde agricole actuels, et l'intérêt perçu que portent leurs apprenants à ces enjeux agricoles

4- Selon vous, quels sont les défis majeurs auxquels le monde agricole est confronté ?

5- Réalisez-vous une veille informationnelle pour vous informer de l'actualité agricole ?

6- Grâce à quelles ressources ? (TV, presse, réseaux sociaux, podcasts...)?

7- Parlez-vous de ce que vous lisez/apprenez à vos élèves ?

8- Si oui, de quelle(s) thématique(s) parlez-vous avec vos élèves ?

9- Comment percevez-vous l'intérêt de vos élèves lorsque vous abordez ces sujets-là avec eux ?

10- Selon vous, comment les enjeux actuels du monde agricole sont-ils intégrés dans l'enseignement agricole ?

11- Est-ce-que ces défis sont implicitement ou explicitement décrits dans les référentiels de votre discipline ?

12- Étudiez-vous, au travers d'études de cas, ces défis avec vos élèves ?

13- Pouvez-vous me donner des exemples de ce que vous mettez en place pour aborder ces défis avec vos élèves ?

C. Concernant la contextualisation des savoirs, et le sens des apprentissages : entre savoirs scolaires et savoirs professionnels

14- Selon vous, est-il toujours évident de faire le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels ?

15- Comment vous y prenez-vous pour que les élèves/apprenants fassent le lien entre savoirs scolaires et savoirs professionnels ?

16- Savez-vous ce qu'est la contextualisation des savoirs ?

17- Pour vous, à quoi sert la contextualisation en début de séance/séquence ?

18- Pensez-vous que la contextualisation est primordiale pour que les élèves/apprenants perçoivent le lien entre savoirs théoriques et savoirs pratiques ?

19- Pensez-vous que la contextualisation facilite la compréhension des élèves/apprenants ?

20- Selon vous, les élèves vous semblent-ils plus impliqués dans leurs apprentissages quand ils en perçoivent le sens ?

21- Finalement, si vous deviez me donner les avantages de contextualiser les savoirs, lesquels citeriez-vous ?

Annexe 3 : Réponses des apprenants concernant le fait d'aborder les défis agricoles en classe, en fonction de leur classe

En quelle classe étiez-vous durant l'année scolaire 2022-2023 ?	Abordez-vous ces défis en classe ?	Effectif	Proportion
BP AP 2ème année	Non	0	0,000
	Oui	1	0,009
BP AP en 1 an	Non	0	0,000
	Oui	2	0,017
BTSA ACSE 1ère année	Non	0	0,000
	Oui	2	0,017
BTSA AP 1ère année	Non	1	0,009
	Oui	1	0,009
BTSA AP 2ème année	Non	3	0,026
	Oui	8	0,068
BTSA APV 1ère année	Non	0	0,000
	Oui	2	0,017
BTSA APV 2ème année	Non	0	0,000
	Oui	1	0,009
BTSA TC 1ère année	Non	3	0,026
	Oui	5	0,043
BTSA TC 2ème année	Non	1	0,009
	Oui	4	0,034
CAPA JP 1ère année	Non	0	0,000
	Oui	1	0,009
CAPA JP 2ème année	Non	2	0,017
	Oui	2	0,017
CAPA PH ou MA	Non	0	0,000
	Oui	6	0,051
CS Responsable TC	Non	1	0,009
	Oui	0	0,000
Première Bac Pro AP	Non	1	0,009
	Oui	1	0,009
Première Générale	Non	10	0,085
	Oui	6	0,051
Première STAV	Non	1	0,009
	Oui	6	0,051
Seconde Bac Pro AP	Non	2	0,017
	Oui	1	0,009
Seconde Générale et Technologique	Non	9	0,077
	Oui	12	0,103
Terminale Générale	Non	7	0,060
	Oui	6	0,051

Terminale STAV

Non

0

0,000

Oui

9

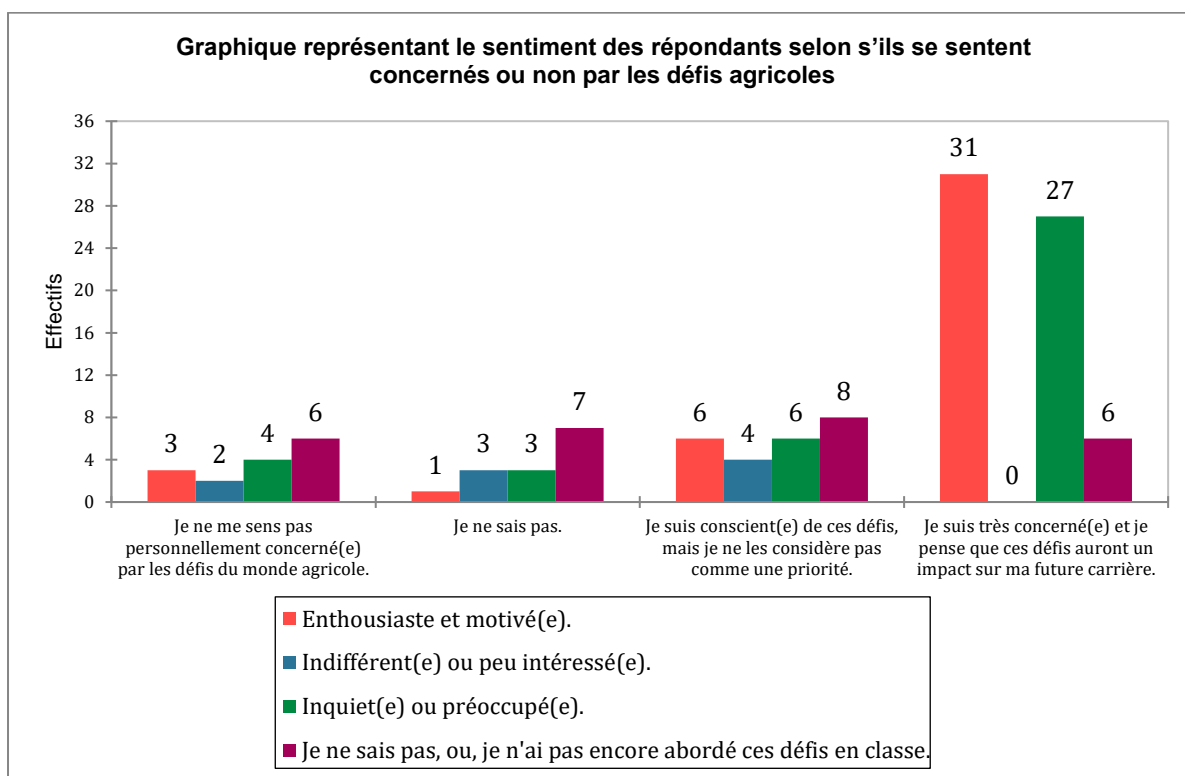
0,077

Annexe 4 : Réponses des apprenants concernant leur perception de l'utilité des connaissances scolaires pour leur future carrière professionnelle selon leur classe

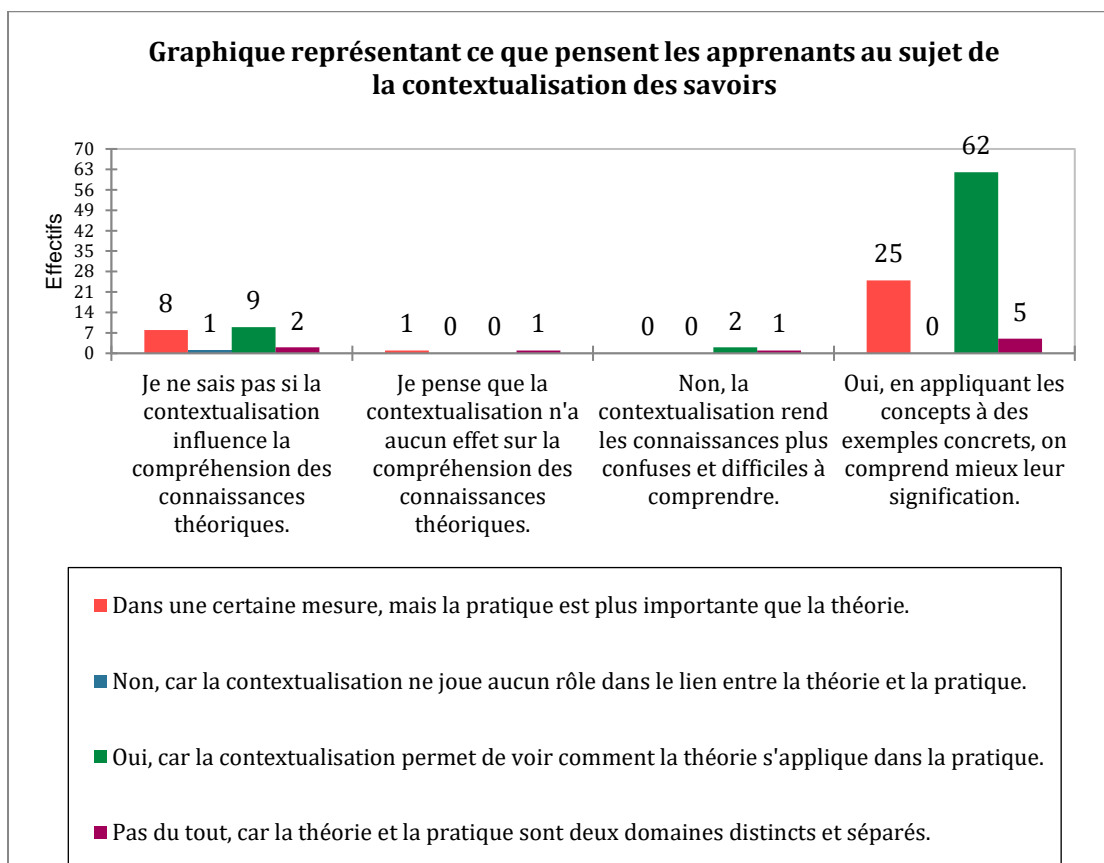
Dans quelle mesure pensez-vous que les connaissances scolaires sont utiles pour votre future carrière professionnelle ? \ En quelle classe étiez-vous cette année scolaire 2022-2023 ?	BP AP 2ème année	BP AP en 1 an	BTSA ACSE 1ère année	BTSA AP 1ère année	BTSA AP 2ème année	BTSA APV 1ère année	BTSA APV 2ème année	BTSA TC 1ère année	BTSA TC 2ème année
Inutiles, car les connaissances scolaires ne correspondent pas à la réalité du monde professionnel. Non, elles sont inutiles, car les connaissances scolaires ne correspondent pas à la réalité du monde professionnel.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oui elles sont très utiles, car les connaissances scolaires fournissent des bases solides pour comprendre les concepts professionnels.	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Oui, elles sont un peu utiles, mais la majorité de l'apprentissage se fait sur le terrain.	1	0	0	2	10	0	0	6	3
Pas du tout utiles. Seules l'expérience pratique et les compétences personnelles sont importantes.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Très utiles, car les connaissances scolaires fournissent des bases solides pour comprendre les concepts professionnels.	0	0	1	0	0	2	1	0	0
Un peu utiles, mais la majorité de l'apprentissage se fait sur le terrain.	0	0	1	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1	2	2	2	11	2	1	8	5

Dans quelle mesure pensez-vous que les connaissances scolaires sont utiles pour votre future carrière professionnelle ? \ En quelle classe étiez-vous cette année scolaire 2022-2023 ?	CAPA JP 1ère année	CAPA JP 2ème année	CAPA PH ou MA	CS Responsable TC	Première Bac Pro AP	Première Générale	Première STAV	Seconde Bac Pro AP	Seconde Générale et Technologique	Terminale Générale	Terminale STAV
Inutiles, car les connaissances scolaires ne correspondent pas à la réalité du monde professionnel.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
Non, elles sont inutiles, car les connaissances scolaires ne correspondent pas à la réalité du monde professionnel.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Oui elles sont très utiles, car les connaissances scolaires fournissent des bases solides pour comprendre les concepts professionnels.	1	2	4	0	1	0	0	0	0	0	0
Oui, elles sont un peu utiles, mais la majorité de l'apprentissage se fait sur le terrain.	0	2	2	0	1	0	0	3	0	0	0
Pas du tout utiles. Seules l'expérience pratique et les compétences personnelles sont importantes.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Très utiles, car les connaissances scolaires fournissent des bases solides pour comprendre les concepts professionnels.	0	0	0	0	0	9	2	0	10	9	3
Un peu utiles, mais la majorité de l'apprentissage se fait sur le terrain.	0	0	0	0	0	7	4	0	9	3	6
TOTAL	1	4	6	1	2	16	7	3	21	13	9

Annexe 5 : Graphique représentant le sentiment des répondants selon s'ils se sentent concernés ou non par les défis agricoles




Annexe 6 : Graphique représentant ce que pensent les apprenants au sujet de la contextualisation des savoirs



Annexe 7 : Tableau détaillé des UC du BPREA

Unités capitalisables	Capacités	Descriptif des capacités	Compétences	Descriptif des compétences
UC1	C1	Se situer en tant que professionnel	C1.1	Développer une culture professionnelle en lien avec le vivant
			C1.2	Se positionner dans les différents types d'agriculture, leur histoire, leurs fondements, leur organisation
UC2	C2	Piloter le système de production	C2.1	Réguler l'activité au regard de la stratégie, des opportunités, des événements
			C2.2	Gérer le travail
UC3	C3	Conduire le processus de production dans l'agroécosystème	C3.1	Combiner les différentes activités liées aux productions
			C3.2	Mettre en oeuvre les opérations liées à la conduite des productions
UC4	C4	Assurer la gestion technicoéconomique, financière et administrative de l'entreprise	C4.1	Porter un diagnostic sur les résultats de l'entreprise à l'aide d'indicateurs technico-économiques et financiers
			C4.2	Réaliser des choix pour l'entreprise en matière fiscale et juridique
UC5	C5	Valoriser les produits ou services de l'entreprise	C5.1	Commercialiser un produit ou un service
			C5.2	Négocier dans le cadre d'un contrat ou d'un projet collectif

Annexe 8 : Plaquette de formation retenue par la Direction



Centre de Formation Professionnelle
Brevet Professionnel Responsable d'Exploitation Agricole

Nouvelle formation Septembre 2023

BP Responsable d'Entreprise Agricole
Spécialité : Agricoles Urbaines

code RNCP 29257

Le public visé et pré-requis

- Être âgé de plus de 18 ans
- Ou justifier d'un diplôme agricole de niveau 3 (CAPA, BPA,...)
- Ou justifier de 3 ans d'activités professionnelles hors agricole
- Ou justifier d'un an d'activité professionnelle en milieu agricole

Une formation professionnalisante


- La formation s'appuie sur le **niveau technique de l'École des agricultures urbaines**.
- Une formation individualisée en fonction de votre parcours de formation, et de vos expériences professionnelles.
- Un **laboratoire de transformation et un réseau de professionnels**.
- Permet d'avoir les aides à l'installation.

Les métiers visés

- Chef(fe) de culture
- Agent arboricole
- Ouvrier(ère) agricole
- Responsable d'une exploitation en maraîchage en milieu urbain
- Animateur(trice) de jardins partagés et/ou jardins collectifs

Les modalités de financement

Selon votre situation et votre profil, vous pourrez prétendre à différentes modalités de financement.
Prenez contact avec le centre de formation pour vous orienter vers la solution la plus adaptée. Pensez à la VAE (Validation des Acquis d'Expériences), contactez-nous.



Le programme

UC1 : Se situer en tant que professionnel

1.1 Développer une culture professionnelle en lien avec le vivant

1.2 Se positionner dans les différents types d'agriculture, leur histoire, leurs fondements, leur organisation

UC2 : Piloter le système de production

2.1 Réguler l'activité au regard de la stratégie, des opportunités, des événements

2.2 Gérer le travail

UC3 : Conduire le processus de production dans l'agrosystème : Production maraîchère pleine terre et hors sol

3.1 Combiner les différentes activités liées aux productions

3.2 Mettre en œuvre les opérations liées à la conduite des productions

UC4 : Assurer la gestion technico-économique, financière et administrative de l'entreprise

4.1 Porter un diagnostic sur les résultats de l'entreprise à l'aide d'indicateurs technico-économiques et financiers

4.2 Réaliser des choix pour l'entreprise en matière fiscale et juridique


UC5 : Valoriser les produits ou services de l'entreprise

5.1 Commercialiser un produit ou un service

5.2 Négocier dans le cadre d'un contrat ou d'un projet collectif

UCARE1 : Conduire un atelier de transformation de fruits ou légumes

UCARE2 : Animation et médiation de jardins collectifs et partagés



Organisation de la formation

Spécificités en termes d'organisation pédagogique

- Face à face avec des formateurs professionnels
- Mises en situations pratiques et techniques
- Visites d'exploitations, rencontres avec des acteurs de terrain
- Etudes de nouvelles pratiques agricoles : permaculture, hydroponie, aéroponie,...
- Transformation et valorisation des produits

Le Centre de formations d'Auzeville comprend :

- le Plateau Ecole des agricultures urbaines avec ses 1.7ha en AB (Agriculture Biologique)
- et un laboratoire de transformation


Charte d'accueil du public handicapé

Nous nous engageons à recevoir toute personne sans discrimination et à mettre en place des temps d'accueil individualisés de manière à évaluer le plus en amont possible les besoins spécifiques pour suivre la formation envisagée.

Logos : AB, CFPFA-CFA, Occit'gita formations, Occitanie, Union Européenne

Ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de la Souveraineté Alimentaire

CFPPA-CFA - Cité des Sciences Vertes
2 route de Narbonne - 31320 Auzeville - Tél. 05 61 00 99 80
cfppa@citesciencesvertes.fr - www.citesciencesvertes.fr



Annexe 9 : Elaboration programme UC3

Points de formation	Nombre d'heure	Formateurs possibles	Charges formateurs en €	Visites ou intervenants possibles	Charges intervenants/visites
Présentation agricultures urbaines	3,5			AFAUP	
Production pleine terre	238				
Agronomie/climatologie	14	Ch Le Fur	840		
Agroforesterie	14	H Thieblemont	840	Alexis Laffontan	
Arboriculture fruitière ITK	28	H Thieblemont	1680		
Production légumière ITK	28	H Thieblemont	1680	Thomas Broué, Légumes en Salat	
Cahier des charges bio et autres	7			Ecocert	GRATUIT
Fertilisation	7	Biao Ali	420		
Machinisme entretien	7	S Cabanac ou E Piquet	420		
Utilisation robotique maraichage	7			Naio	
Conduite tracteur + travail du sol	35	S Cabanac ou E Piquet	2100		
Desherbage	21	H Thieblemont	1260		
Gestion des insectes et maladies	28	Biao Ali	1680		
Irrigation et phyto épuration	21	Ch Lemesle	1260		
Production de plants	21	H Thieblemont	1260		
Production hors sol	49				
Culture de champignons	21	Ch Lemesle	1260		
Hydroponie et aquaponie	14	Ch Lemesle	840		
Aéroponie	7	Ch Lemesle	420	Ferme Ionaka	
Micropousses	7	Ch Lemesle	420	Neopouss	
TOTAL	290,5		16380		

Nombre d'heure d'intervention par formateurs	
Ch Le Fur	14
H Thieblemont	112
Biao Ali	35
S Cabanac ou E Piquet	42
Ch Lemesle	70
TOTAL	273

Total d'intervention (en heure) 290,5

Charge formateur €/h 60

Charge par formateur (en €)	
Ch Le Fur	840
H Thieblemont	6720
Biao Ali	2100
S Cabanac ou E Piquet	2520
Ch Lemesle	4200
TOTAL	16380

Nombre d'heure d'intervention par intervenant extérieur	
AFAUP	3,5
Alexis Laffontan	
Thomas Broué, Légumes en Salat	
Ecocert	7
Naio	7
Ferme Ionaka	
Neopouss	
TOTAL	17,5

Annexe 10 : Elaboration programme UCARE 1

Points de formation	Nombre d'heure	Formateurs possibles	Charges formateurs en €	Visites ou intervenants possibles	Charges intervenants/visites
Concevoir une animation pédagogique	7	H Thieblemont	420		
Programmer des animations retroplanning annuel	7	H Thieblemont	420		
Entretien des locaux destinés à l'animation	7	H Thieblemont	420		
Préparer des ateliers de jardinage	7	H Thieblemont	420		
Planifier des réservations	7	H Thieblemont	420		
Assurer le suivi de la formation, réservation, facturation	7	H Thieblemont	420		
Expliquer les choix et les modes de production	7	H Thieblemont	420		
Présentation organisation des Ecoles du jardinage	7	H Thieblemont	420		
Savoir gérer des situations de conflits	7	H Thieblemont	420		
Organisation planification informatique	7	H Thieblemont	420		
Capacités orales, savoir s'exprimer en public, théâtre	7	H Thieblemont	420		
Evaluer la satisfaction de la clientèle	7	H Thieblemont	420		
Visites de jardins partagés et de régies municipales	14	H Thieblemont	840		
TOTAL	98			5880	

Annexe 11 : Elaboration programme UCARE 2

Points de formation	Nombre d'heure	Formateurs possibles	Charges formateurs en €	Visites ou intervenants possibles	Charges intervenants/visites
HACCP	7	Janine Bossu	420		
Transformation compotes	7	Janine Bossu	420		
Réglementation et étiquetage	7	Janine Bossu	420		
Confiture	7	Janine Bossu	420		
Surgélation fruits rouges	7	Janine Bossu	420		
Mise sous vide de légumes crus	7	Janine Bossu	420		
Visites d'ateliers de transformation				Ferme Ionaka Min Toulouse	
Elaborer plusieurs recettes en fonction de la saisonnalité					
Réaliser des conserves de fruits et légumes					
Suivre la marche en avant dans un atelier de transformation					
TOTAL	42				2520

Nombre d'heure d'intervention par formateurs	
Janine Bossu	42
TOTAL	42

Charge par formateur (en €)	
Janine Bossu	2520

Annexe 12 : Budget prévisionnel – Compte de résultats selon scénario

Option choisie	Produits			TOTAL	Nombre participants	PRODUITS
	Nombre d'heures	Prix de vente				
FOAD	539	600,00		600		0
1 UCARE	98	15	1470	1470	4	5880
UC 3	301	15	4515	4515		0
VAE		800		800		0
Formation complète (FOAD + UC3 + 2 UCARES)	1036			8055	5	40275
FOAD + UC3 + 1 UCARE	938			6585		0
UC3 + 2 UCARES	497			7455	2	14910
UC3 + 1 UCARE	399			5985		0

Charges				Total (en €)/ stagiaire
FOAD				
UC	Nombre d'heures	Coût horaire (€/heure)	TOTAL (en €)	
UC1	49			
UC2	147			
UC4	196	Déficit par Pamiers (voir devis)	14 175	600,00 €
UC5	147			
Présentiel : Sur site d'Auzeville				
UC3	301	60	18060	
UCARE 6	98	60	5880	
UCARE 7	98	60	5880	
Autres coûts				
Temps administratif	320	35	11200	
Fluides (estimation)			2000	
Temps du coordinateur de filière	45	60	2700	
Formateur référent	4	60	1200	240,00 €

TOTAL 61.065,00 €

TOTAL 61.095,00 €

Bénéfices (+) / Pertes (-) - 30,00 €

Annexe 13 : Budget prévisionnel – Investissements matériels

	prix du lot	quantité / lot	prix / jour	quantité nécessaire	quantité de lots nécessaire	prix total	Référence produit	Magasin	Informations sur le produit	
sorties pédagogiques matériel nécessaire			555 €	5		2 775 €				
3 Magimix										
En attente										
pots confiture	21 €	12		40	4	84 €	REF. : BOICVF20	Tom Press	Pots de confiture 200 ml. par 24 sans capsules	
capuchons	6,45 €	20		40	2	12,90 €	REF. : BOICCF20CAP	Tom Press	Capsule twist off 70 mm par 20	
pots conserve 200g capsules	19,50 €	6		100	17	331,50 €	REF. : BOIBF020	Tom Press	Bocal terrine Familia Wiss® 200 g. par 6 capsule 82 mm	
sachets de congélation 3L	1,49 €	50		50	1	1,49 €		Carrefour	Sacs congélation moyen modèle 3 l CARREFOUR	
sachets sous-vide 30*40cm	50 €	100		100	1	50 €	REF. : VIDS9340304	Tom Press	Sacs sous vide alimentaires gauffrés Tom Press 30x40 cm par	
équipement pour machine sous-vide	En attente									
	nombre d'apprenants	nombre de binôme	quantité (kg) / binôme	quantité totale (kg) / séance	nombre de séances	quantité (en kg) totale sur l'année	Prix au kilo	Prix pour la séance		
quantité de fruits et/ou légumes	16	8	1,5	12	8	96	1,5	18		
Le prix dépendra des fruits ou des légumes sélectionnés.										
Prix total							3 272,89 €			

L'enseignement agricole et la motivation des jeunes qui l'intègrent

Auteur : Julie TOUGE

Directeurs de mémoire :
Cécile GARDIES et Laurent FAURE

Année : 2023

Nombre de pages : 115

Résumé : Ce mémoire de recherche en éducation examine deux aspects clés de l'enseignement agricole contemporain à la lumière des défis actuels du monde agricole. Tout d'abord, il explore les dynamiques de motivation qui sous-tendent l'engagement des jeunes apprenants dans l'enseignement agricole. En se basant sur la théorie de l'autodétermination, il analyse les facteurs influençant la motivation intrinsèque et extrinsèque des apprenants, ainsi que leur engagement, leur sens des apprentissages et la contextualisation des savoirs. L'objectif est de comprendre comment l'enseignement agricole peut susciter un engagement actif des apprenants en intégrant les défis complexes auxquels l'agriculture est confrontée. Dans un deuxième temps, ce mémoire étudie la faisabilité de la mise en place d'une nouvelle formation : le Brevet Professionnel de Responsable d'Exploitation Agricole (BPREA), avec une orientation spécifique vers l'agriculture urbaine. En s'appuyant sur une étude du contexte agricole actuel, des attentes ministérielles, et de l'agglomération toulousaine, il examine les différents points à mettre en œuvre pour mettre en place cette nouvelle formation. L'objectif est de déterminer si cette formation peut répondre aux besoins changeants de la société et du secteur agricole, en intégrant les enjeux liés à l'urbanisation et à la durabilité. En synthèse, ce mémoire offre un aperçu approfondi de la motivation des jeunes dans l'enseignement agricole et de la manière dont les défis contemporains du secteur peuvent être intégrés dans le processus éducatif. Il propose également une approche novatrice avec la création d'une nouvelle formation axée sur l'agriculture urbaine, illustrant ainsi la façon dont l'enseignement agricole peut contribuer activement à façonner une agriculture plus résiliente et en phase avec les enjeux sociétaux et environnementaux actuels.

Mots-clés : Enseignement agricole, motivation, sens des apprentissages, contextualisation des savoirs, mise en place d'une nouvelle formation : BPREA Agriculture Urbaine

Abstract : This research paper examines two key aspects of contemporary agricultural education in the light of the current challenges facing the farming world. Firstly, it explores the motivational dynamics that underpin young learners' engagement with agricultural education. Based on the theory of self-determination, it analyses the factors influencing learners' intrinsic and extrinsic motivation, as well as their commitment, their sense of learning and the contextualisation of knowledge. The aim is to understand how agricultural education can actively engage learners by integrating the complex challenges facing agriculture. Secondly, this dissertation looks at the feasibility of setting up a new course: the Brevet Professionnel de Responsable d'Exploitation Agricole (BPREA), with a specific focus on urban agriculture. Based on a study of the current agricultural context, ministerial expectations and the Toulouse conurbation, it examines the various points that need to be implemented in order to set up this new training course. The aim is to determine whether this training can meet the changing needs of society and the agricultural sector, by integrating the challenges of urbanisation and sustainability. In summary, this brief provides an in-depth look at the motivation of young people in agricultural education and how the sector's contemporary challenges can be integrated into the educational process. It also proposes an innovative approach with the creation of a new course focusing on urban agriculture, illustrating how agricultural education can actively contribute to shaping a more resilient agriculture that is in tune with current societal and environmental issues.

Keywords : Agricultural education, motivation, sense of learning, contextualization of knowledge, implementation of a new training program : BPREA Urban Agriculture

