1(2)

Conférence européenne
"Recherche, formation et agriculture en Europe : les nouveaux défis"
3 et 4 novembre 1993 à Bruxelles

(CEE Task Force Ressources Humaines)

Contribution de **Hervé SAVY** - Ministère de l'Agriculture et de la Pêche- Adjoint au sous-directeur de la formation professionnelle continue, de l'apprentissage, du développement, de l'animation rurale, de la coopération internationale (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche)

Recherches socio-économiques, sciences de l'éducation, et formation des adultes en agriculture; deux décennies de connivence

Depuis vingt ans, la préparation au métier d'agriculteur par la voie de la formation des adultes s'est nourrie d'un dialogue fécond entre, d'une part, la recherche sur le fonctionnement des exploitations agricoles et celle en sciences de l'éducation, et d'autre part les pratiques de formation. Les formateurs interpellent les chercheurs, et réciproquement. Ce n'est pas par hasard que se posent aujourd'hui simultanément un certain nombre d'interrogations sur les voies que vont prendre les deux champs d'activité. Cette note a pour objet de rappeler quelques éléments de l'Histoire, de préciser les enjeux les plus actuels de ces évolutions, et de tracer quelques perspectives.

1973-1983 ; la décennie des 200 h et du BPA

En France, la liaison entre l'acquisition d'une qualification et l'obtention d'aides liées à l'installation ou à la modernisation en agriculture relève d'une vieille tradition. Dès 1962, avec les migrants agricoles apparaît la notion de compétence professionnelle. Mais c'est en 1973, avec la création de la dotation d'installation aux jeunes agriculteurs en zone de montagne (DJA) que cette liaison a commencé à se formaliser. Il fallait, pour bénéficier de la DJA, soit justifier d'un diplôme, soit suivre un stage de formation complémentaire de 200 h, si l'on possédait de l'expérience professionnelle. Cette deuxième voie était à l'époque majoritaire. La DJA a été étendue en 1976 à l'ensemble du territoire. Quel but donner à ces stages

200 h, dont la réglementation précisait seulement qu'au moins la moitié de la durée était consacrée à l'économie et à la gestion ?

Afin de fournir des éléments de réponse à cette question, et au delà du fait que la plus grande adaptation aux réalités micro-locales était souhaitée, le Ministère de l'Agriculture confiait au département Éducation Permanente de l'INPSA[1] de Dijon une recherche-action visant à proposer des orientations pour les stages 200 h.

Dans le même temps, une équipe pour partie mitoyenne, devenue par la suite constitutive du département SAD de l'INRA[2] entreprenait avec la chaire d'Économie et de Sociologie Rurales de l'ENSSAA[3], et l'INRAP[4], à Dijon, des travaux sur le fonctionnement de l'exploitation agricole, et les fondements de la prise de décision des agriculteurs.

Au delà de la proximité géographique des équipes de recherche, la communauté des champs investigués entraînait une forte collaboration. De quoi s'agissait-il en fait ?

Pour les concepteurs du 200 h, le but était de produire des méthodes pour accompagner la formation des jeunes agriculteurs dans leur prise de responsabilité sur l'exploitation. Les chercheurs en économie rurale, eux, entreprenaient une démarche scientifique pour comprendre comment un agriculteur conduisait une exploitation agricole et raisonnait ses choix.

L'époque était déjà mouvante Certes, le modèle communément admis était l'exploitation familiale à deux UTH[5]. Mais la crise du pétrole était déjà là, celles des marchés du travail et des produits agricoles s'annonçaient.

Dans ce contexte, les équipes ont délibérément choisi de travailler sous forme de recherche-action. La production commune de chercheurs, d'agriculteurs, de stagiaires, de formateurs, d'agents de développement, a permis d'élaborer, d'une part un modèle du fonctionnement de l'exploitation agricole (le système famille-exploitation, le comportement adaptatif des agriculteurs dans le cadre de la théorie de la décision) et d'autre part des axes pédagogiques pour conduire les 200 h (place respective de la gestion et de la comptabilité agricoles, formalisation de la notion de système de production, objectifs pédagogiques).

---

1 Institut National de Promotion Supérieure Agricole (INPSA)

2 Institut National de la Recherche Agronomique (INRA), département Systèmes Agraires et Développement (SAD)

3 École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées (ENSSAA)

4 Institut National de Recherches et d'Application Pédagogiques (INRAP)

5 Unités de Travail Humain (UTH)

3(2)

La collaboration dialectique entre recherche et formation (dont la formation de formateurs) a permis simultanément d'élaborer une théorie et des pratiques, l'une et l'autre s'interpellant mutuellement, et ceci "en temps réel", par rapport à la réalité des besoins socio-économiques.

Du côté de la formation, ces travaux se sont rapidement étendus à des curricula de niveau supérieur, et notamment au BPA[6] Ce diplôme avait été affecté dès 1968 à la formation des adultes, à l'époque où les Foyers de Progrès Agricoles se transformaient en CFPPA[7]. Alors qu'à cette période, la notion de capacité professionnelle agricole vis-à-vis de l'installation n'était pas clairement construite, les concepteurs (directeurs de CFPPA, INPSA, Ministère de l'Agriculture) l'avaient délibérément orientée vers la formation des jeunes agriculteurs. Les acquis de l'opération 200 h ont été immédiatement valorisés dans le BPA. Structuré en trois certificats (deux techniques, et un d'économie-gestion), il était organisé en une vingtaine d'options référant chacune à un système de production, avec une option majoritaire, agriculture-élevage.

Le stage 200 h a très vite correspondu au certificat d'économie-gestion. Mais les changements sociaux (début des années 1980) entraînaient l'évolution et la mouvance croissante des systèmes de production. D'une part les certificats, s'ils pouvaient être autonomes dans leurs modalités d'évaluation, ne pouvaient pas être étrangers entre eux dans la définition de leurs objectifs. D'autre part, chaque agriculteur devenait susceptible de changer de système de production dans sa carrière.

Dans ces conditions, que devenaient les capacités nécessaires à la conduite d'une exploitation, quelles que soient les évolutions des activités constitutives des systèmes de production ? Également, comment gérer un système de qualification pour une population dont les projets professionnels se diversifiaient de plus en plus ?

1983-1993 ; des unités capitalisables au Brevet Professionnel option Responsable d'exploitation agricole.

Du côté de la formation des adultes, l'enjeu devenait le suivant : construire des parcours de formation adaptés d'une part à la diversité grandissante des projets d'installation des jeunes agriculteurs, et d'autre part à l'hétérogénéité de leurs caractéristiques socio-démographiques ainsi que cognitives à l'entrée en formation. C'est pour répondre à ce besoin qu'a été conçu le

6 Brevet Professionnel Agricole (BPA)
7 Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (CFPPA)

4(2)

dispositif des unités capitalisables en agriculture, après qu'une première expérience avec un public de salariés eut montré que la prise en compte des acquis antérieurs dans la construction des parcours pouvait fonctionner dans le secteur agricole.

A cette époque (1984-85), les bases conceptuelles du fonctionnement de l'exploitation agricole étaient à peu près stabilisées. On était clairement dans le système famille-exploitation. L'effort de recherche a porté du côté des sciences de l'éducation. Il s'agissait d'inventer des méthodes d'analyse prospective des situations professionnelles (élaboration des fiches descriptives d'activités), de théoriser le transfert métier-formation et de remettre en perspective les taxonomies d'objectifs pédagogiques (la dérivation et la spécification), enfin de concevoir des dispositifs d'évaluation critériée notamment dans le cas de compétences professionnelles.

En conséquence, c'était les débuts de la diversification des situations d'apprentissage dans le cadre de l'individualisation des parcours de formation et l'émergence de la notion des ressources éducatives.

L'ensemble de ces productions théoriques et opératoires a accompagné toute la rénovation de l'enseignement agricole, les avancées de la formation continue étant également valorisées en formation initiale.

Dans le même temps que s'élaboraient ces dispositifs, les équipes de formateurs commençaient (années 1986-88) à être interpellées par l'évolution des publics de stagiaires. De plus en plus, certains concevaient un projet d'installation en agriculture alors que leur conjoint(e) travaillait dans un autre secteur, et n'avait nulle volonté d'en changer.

Comment évoluait la recherche sur le fonctionnement de l'exploitation agricole, dans le même temps ? En complément du concept de système de production émergeait celui de système d'exploitation, qui tenait compte des activités non agricoles sensu-stricto conduites sur l'exploitation. En outre, les travaux sur le fonctionnement de l'exploitation prenaient simultanément deux directions différentes, au sein de la même équipe. D'une part, on pénétrait plus intimement dans le système famille-exploitation (les travaux sur la gestion de la trésorerie). D'autre part, la recherche élargissait l'étude de ce système, avec sa place dans le paysage, l'environnement, la ruralité (le système agraire).

Enfin, un dernier événement a conduit à fédérer ces évolutions dans la concrétisation d'une nouvelle étape du couple recherche-formation des adultes. Il s'agissait d'une mesure réglementaire, édictée en 1988, visant à

5(2)

élever le niveau de la capacité professionnelle agricole à l'équivalent de la fin de l'enseignement secondaire. A l'époque où le Gouvernement affichait ce seuil (80 % d'une classe d'âge au niveau du bac) comme celui qui était souhaitable pour l'insertion sociale, la vieille revendication de "parité" des agriculteurs avec les autres catégories socio-professionnelles devait continuer à s'appliquer.

Toutes ces évolutions ont amené les acteurs à la nécessité de faire un point : quelles seraient les caractéristiques du jeune agriculteur de la fin du siècle ?

Sur la base des acquis méthodologiques précédents a donc été réalisé le référentiel professionnel du métier de responsable d'exploitation agricole (REA). Rassemblant des agriculteurs de différentes régions et pratiquant des systèmes de production diversifiés, ainsi que des responsables professionnels, le groupe qui a élaboré ce référentiel professionnel a ainsi dessiné les perspectives d'évolution du métier d'agriculteur.

Ses principales caractéristiques sont les suivantes. Il est d'abord un chef d'entreprise, qui conçoit et conduit un système de production au sein d'un environnement économique et écologique en mouvement. Il développe une stratégie commerciale : les biens ou services ne sont produits que parce qu'il y a un marché. Enfin, il s'agit d'un des rares responsables d'entreprise qui travaille avec des organismes vivants, végétaux et animaux.

Dans le droit fil de cette analyse, en utilisant les théories et méthodes précédemment conçues pour la construction des curricula, a été construit le BP REA[8]. L'architecture de ce diplôme est organisée autour des grandes caractéristiques du métier. Mais sa mise en oeuvre nécessite deux types de travaux. D'une part, les professionnels du territoire concerné (le bassin de recrutement du centre de formation organisateur) doivent se livrer à une adaptation du référentiel professionnel, en tentant de répondre à la question suivante : quelle est l'évolution des systèmes de production dans notre zone? D'autre part, une analyse doit être conduite avec chaque stagiaire pour à la fois préciser son projet d'installation et identifier les acquis professionnels et de formation qu'il possède déjà à son entrée en formation.

La première analyse permet de construire une offre de formation étendue, adaptée à l'évolution de la région concernée. Au sein de cette offre, la deuxième analyse conduit à proposer au stagiaire ou à l'apprenti un parcours sur mesure, fortement lié à son projet professionnel. Ce dernier peut servir de fil conducteur, de support pédagogique, à l'ensemble du

8 Brevet Professionnelle option Responsable d'Exploitation Agricole (BP REA)

6(2)

curriculum, personnellement adapté au plan qualitatif (adaptation des unités nationales du diplôme et choix parmi les unités régionales) et quantitatif (durée et rythme de la formation).

Mais l'extrême diversité des projets professionnels des stagiaires, combinant des activités très variées, entraîne une véritable explosion de l'homogénéité des groupes. Le système de formation doit donc apprendre à gérer des parcours très spécifiques, pour des petits effectifs et ceci dans des conditions de coût acceptables.

Les expériences de la période précédente s'amplifient. Les centres diversifient les méthodes d'apprentissage. A côté du stage groupe se développent l'autoformation, le tutorat, l'alternance, les centres de ressources, et bientôt l'enseignement à distance. La notion de formation ouverte (traduction du concept anglo-saxon d'Open Learning), qui consiste à utiliser la situation de formation adaptée à chaque objectif pédagogique pour chaque stagiaire, émerge. En conséquence, la recherche en didactique utilisant une variété de médias augmente.

Cette évolution interpelle une nouvelle fois la recherche sur le fonctionnement de l'entreprise agricole. Les systèmes de production des jeunes qui s'installent intègrent de plus en plus des activités qui s'éloignent nettement de la production de produits agricoles. C'est la course à la diversification et à la recherche de valeur ajoutée. Certains parlent même d'une "agriculture de services". Les frontières entre l'agricole et le rural s'estomperaient-elles ?

1993 ; l'individu et le collectif

La controverse s'amplifie en ce qui concerne l'agricole et le rural. Nous ne nous y étendrons pas. La notion d'activité agricole est en pleine évolution, notamment du fait de l'application de dispositions législatives[9] et on peut se demander si le débat ne sera pas concrètement tranché par des mesures de type réglementaire, notamment à caractère fiscal ou social, banalisant les statuts, ou bien au contraire édictant telle ou telle spécificité.

Quoi qu'il en soit, un phénomène commence à apparaître. Récemment encore, le choix des systèmes de production des jeunes qui s'installaient était en particulier conditionné par l'organisation verticale des filières de produits et sa déclinaison du niveau européen au plan local. Actuellement, le rôle du territoire s'accroît. L'agriculteur adapte son entreprise en prenant

[9] Loi n° 88 1202 du 30 décembre 1988 relative à l'adaptation de l'exploitation agricole à son environnement économique et social

7.(2)

de plus en plus en compte les opportunités locales (par exemple les circuits courts de vente de produits ou services). Cette décision, d'abord individuelle, s'inscrit maintenant dans de nombreux cas dans des projets de type collectif, à base territoriale (la commune, le SIVOM[10], le canton, le Pays d'Accueil, etc.). Les acteurs concernés deviennent divers. Les interlocuteurs dépassent la sphère agricole sensu-stricto.

Bien entendu, la dichotomie entre le vertical-filière et l'horizontal-territoire n'est pas absolument tranchée. La notion de filière entre en ligne de compte dans de nombreux cas, et se structure également pour des produits nouveaux. Un projet, d'entreprise peut être à l'intersection de plusieurs organisations collectives de différents types (filières et territoires).

Cette évolution a plusieurs conséquences sur les dispositifs de formation. La première, c'est "le retour du groupe". La décennie passée a vu le développement de l'individualisation des projets professionnels et donc des parcours de formation au détriment du stage-groupe. L'inflexion socio-économique que nous avons décrite implique une mise en perspective du projet collectif à base territoriale et de la qualification des individus. En effet, l'acquisition de cette qualification est toujours, et de plus en plus, à caractère personnel, mais la somme des projets individuels participant à la construction d'un projet collectif, doit être intégrée dans la construction des parcours. La deuxième conséquence, c'est que ces parcours s'organisent dans une durée plus longue. Il y a certes l'élévation du niveau requis pour l'accès aux aides de l'État lors de l'installation en agriculture, mais ce n'est pas tout.

La complexité des projets collectifs à base territoriale et la diversité des acteurs concernés nécessitent du temps pour que ces opérations se stabilisent dans leurs objectifs et leurs modalités. Donc, la construction des systèmes de production des entrepreneurs ruraux, dont les agriculteurs, participent à ces projets. Elle nécessite des ajustements et des adaptations concomitantes.

La préparation à l'installation, qu'elle s'intègre d'ailleurs ou pas dans un projet collectif, est donc un processus dans la durée, qui se conçoit longuement en amont, et implique ensuite des dispositifs d'accompagnement, eux mêmes à caractère individuel et/ou collectif.

Troisième conséquence de cette évolution agricole et rurale : la pluralité des acteurs entraîne des convergences et des divergences d'intérêt et de

[10] Syndicat intercommunal à vocation multiple

8(2)

contraintes. La conception des phases collectives de formation[11] devient complexe. En outre, la variété des statuts des individus et des modes de financement des formations entre en ligne de compte. Cette pluralité de différences constitue pour l'heure un des éléments incontournables dont les centres ont à traiter pour organiser les formations adéquates.

Enfin, la recherche en éducation est de plus en plus interpellée par les interactions entre la construction des projets d'entreprise et le déroulement des parcours de formation. Cela aura des effets sur le mode d'élaboration des curricula et sur les pratiques pédagogiques. Notamment, sur ce dernier point, il apparaît urgent d'analyser le dialogue paradoxal que doivent entretenir le détour de formation[12] et l'entreprise formatrice[13] .

Conclusion

Le dialogue entre les recherches socio-économiques, les sciences de l'éducation, et la formation des adultes en agriculture, relève d'une vieille tradition. Il a favorisé les évolutions théoriques et pratiques dans chacun des champs. En outre, les acquis issus de cette collaboration (et parfois de ces controverses) ont été valorisés dans des secteurs mitoyens, notamment dans celui de la formation initiale.

A l'heure où l'agriculture, le monde rural, et donc les systèmes de formation qui y sont liés, sont encore une fois confrontés à des changements d'importance, cette stimulante et féconde coopération est de plus en plus d'actualité.

* *

*

[11] Intersection d'objectifs pédagogiques communs pour lesquels la modalité groupe constitue la situation d'apprentissage la plus appropriée

[12] L'individu prend de la distance par rapport à sa situation de travail pour théoriser ses pratiques et construire sa qualification

[13] La situation de travail dans la dimension formatrice, avec ses différentes modalités : alternance, stage, intervention des formateurs en entreprise, etc.