



AgEcon SEARCH

RESEARCH IN AGRICULTURAL & APPLIED ECONOMICS

The World's Largest Open Access Agricultural & Applied Economics Digital Library

This document is discoverable and free to researchers across the globe due to the work of AgEcon Search.

Help ensure our sustainability.

Give to AgEcon Search

AgEcon Search

<http://ageconsearch.umn.edu>

aesearch@umn.edu

*Papers downloaded from **AgEcon Search** may be used for non-commercial purposes and personal study only. No other use, including posting to another Internet site, is permitted without permission from the copyright owner (not AgEcon Search), or as allowed under the provisions of Fair Use, U.S. Copyright Act, Title 17 U.S.C.*

No endorsement of AgEcon Search or its fundraising activities by the author(s) of the following work or their employer(s) is intended or implied.

L'enseignement de l'économie correspond-il aux besoins de l'agriculture au niveau de l'enseignement technique agricole ?

Michel Petit

Citer ce document / Cite this document :

Petit Michel. L'enseignement de l'économie correspond-il aux besoins de l'agriculture au niveau de l'enseignement technique agricole ?. In: Économie rurale. N°96, 1973. Le rôle des économistes ruraux. pp. 105-114;

doi : <https://doi.org/10.3406/ecoru.1973.2222>

https://www.persee.fr/doc/ecoru_0013-0559_1973_num_96_1_2222

Fichier pdf généré le 08/05/2018

Résumé

L'enseignement technique agricole vise de plus en plus à former de futurs agriculteurs. Il est encore fortement influencé par le souci de former les enfants des agriculteurs. Compte tenu des conceptions pédagogiques dominantes qui mettent l'accent sur l'acquisition des connaissances, ces deux objectifs sont contradictoires car ils conduisent à une surcharge des programmes. Une nouvelle conception pédagogique mettant l'accent sur l'autonomie intellectuelle, c'est-à-dire la capacité d'analyser une situation, pourrait permettre de dépasser la contradiction ci-dessus et changer la nature du dilemme entre formation technique et formation générale. Avec cette conception, l'esprit de la formation économique est plus important que le contenu.

Le marché de l'emploi donne une première indication de l'adéquation de l'enseignement aux besoins. Les diplômés du cycle court ne trouvent que des emplois pas ou peu qualifiés hors de l'agriculture. En revanche, les diplômés du cycle long et les techniciens supérieurs semblent assez facilement devoir trouver un emploi, leur formation correspond donc à un besoin. Pourtant l'examen des programmes et des sujets montre, malgré des progrès nets, que l'accent principal dans la formation économique reste mis sur l'acquisition mémorielle de connaissances et non sur la capacité d'analyser des situations concrètes.

Abstract

Technical agricultural education - Technical agricultural education aims more and more to form future farmers. It is strongly influenced by the desire to form farmers' children. With the presently dominant education conceptions which stress the acquisition of knowledge in the student's memory, these two objectives are in contradiction because they lead to a surcharge of the teaching programs. A new conception stressing intellectual autonomy, i.e. the ability to analyze a situation could permit one to resolve this contradiction and to change the nature of the dilemma general formation versus technical formation. With such a conception, it is the spirit rather than the content of economic teaching which matters.

The employment market gives a first idea of the adequation of teaching to the needs of the society. The « short cycle » graduates (15-16 years old) find little more than unskilled jobs outside of agriculture. By contrast « long cycle » graduates (18-19 years old) and « superior technicians » (20-22 years old) will probably continue to find employment. Their formation fulfill a need. Yet a study of the teaching programs and of the examinations subjects in agricultural economics indicates that, in spite of recent changes, the main emphasis is still placed on the acquisition of knowledge and not on the ability to analyze concrete situations.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE CORRESPOND-IL AUX BESOINS DE L'AGRICULTURE ? au niveau de l'enseignement technique agricole

par Michel PETIT

Maitre de recherches à l'INRA

Professeur à l'ENSSA

L'enseignement technique agricole vise de plus en plus à former de futurs agriculteurs. Il est encore fortement influencé par le souci de former les enfants des agriculteurs. Compte tenu des conceptions pédagogiques dominantes qui mettent l'accent sur l'acquisition des connaissances, ces deux objectifs sont contradictoires car ils conduisent à une surcharge des programmes. Une nouvelle conception pédagogique mettant l'accent sur l'autonomie intellectuelle, c'est-à-dire la capacité d'analyser une situation, pourrait permettre de dépasser la contradiction ci-dessus et changer la nature du dilemme entre formation technique et formation générale. Avec cette conception, l'esprit de la formation économique est plus important que le contenu.

Le marché de l'emploi donne une première indication de l'adéquation de l'enseignement aux besoins. Les diplômés du cycle court ne trouvent que des emplois pas ou peu qualifiés hors de l'agriculture. En revanche, les diplômés du cycle long et les techniciens supérieurs semblent assez facilement devoir trouver un emploi, leur formation correspond donc à un besoin. Pourtant l'examen des programmes et des sujets montre, malgré des progrès nets, que l'accent principal dans la formation économique reste mis sur l'acquisition mémorielle de connaissances et non sur la capacité d'analyser des situations concrètes.

Technical agricultural education

Technical agricultural education aims more and more to form future farmers. It is strongly influenced by the desire to form farmers' children. With the presently dominant education conceptions which stress the acquisition of knowledge in the student's memory, these two objectives are in contradiction because they lead to a surcharge of the teaching programs. A new conception stressing intellectual autonomy, i.e. the ability to analyze a situation could permit one to resolve this contradiction and to change the nature of the dilemma general formation versus technical formation. With such a conception, it is the spirit rather than the content of economic teaching which matters.

The employment market gives a first idea of the adequation of teaching to the needs of the society. The « short cycle » graduates (15-16 years old) find little more than unskilled jobs outside of agriculture. By contrast « long cycle » graduates (18-19 years old) and « superior technicians » (20-22 years old) will probably continue to find employment. Their formation fulfill a need. Yet a study of the teaching programs and of the examinations subjects in agricultural economics indicates that, in spite of recent changes, the main emphasis is still placed on the acquisition of knowledge and not on the ability to analyze concrete situations.

Il est de plus en plus généralement admis que le résultat principal des recherches en économie, notamment dans le domaine de l'économie rurale, est la diffusion de modes de pensée, d'approches, de façons d'aborder les problèmes pratiques permettant de les mieux résoudre, c'est-à-dire de contribuer à ce que les décisions des agents économiques soient prises en meilleure connaissance de cause. L'enseignement agricole est sans nul doute un puissant moyen de diffusion des idées. Les schémas de pensée qu'il diffuse peuvent très fortement influencer la prise de décision des agriculteurs et de tous les agents qui les entourent, entreprises d'amont ou d'aval, services publics liés à l'agriculture ou toutes les instances professionnelles. Avons-nous

bien assumé cette responsabilité collective d'économistes ruraux dans l'orientation de l'enseignement économique ?

Mais quelle est la nature de cette responsabilité collective ? Tous les économistes ruraux ne sont pas chercheurs. Tous ont néanmoins pour fonction sociale la production d'une réflexion économique sur les problèmes de l'agriculture. Cette fonction confère une responsabilité vis-à-vis de la société ou, pour ceux qui pensent que les contradictions au sein de la société sont trop violentes, vis-à-vis des groupes sociaux qu'ils veulent servir. Collectivement nous devons donc veiller à la bonne diffusion de nos analyses.

Pour pertinente qu'elle soit, la question posée n'en est pas moins ambiguë. S'interroger sur l'adéquation d'un enseignement aux besoins de l'agriculture, implique de préciser ce que sont ces besoins. De qui s'agit-il ? Des agriculteurs ? De leurs enfants ? Des employeurs ? Comment ces besoins sont-ils déterminés ? Et surtout par qui ? Toutes ces questions renvoient manifestement à un système de valeurs sur lesquelles l'unanimité est loin d'exister.

Dans la première partie de cet article nous tenterons de préciser les besoins satisfaits par l'enseignement agricole. Ceci nous amènera à mener l'analyse en termes d'objectifs assignés à cet enseignement et, en contrepoint, à proposer une nouvelle hiérarchie de ces objectifs. Nous pourrions ensuite nous interroger sur le rôle de la formation économique dans cet enseignement technique agricole. Dans la deuxième partie, nous tenterons d'analyser les résultats obtenus, c'est-à-dire d'évaluer dans quelle mesure sont atteints les objectifs dégagés

dans la première partie. Pour juger de ces résultats, nous examinerons tout d'abord le marché de l'emploi des diplômés de l'enseignement technique agricole parce que celui-ci révèle une plus ou moins bonne adéquation aux besoins des employeurs, nous essaierons ensuite d'examiner l'esprit dans lequel est réalisé l'enseignement de l'économie. Ce dernier point nous permettra en effet de voir dans quelle mesure les objectifs pédagogiques dégagés dans la première partie sont poursuivis et donc de porter un jugement sur les besoins auxquels correspond l'enseignement agricole. Pour ce dernier point, les informations dont nous disposons ne portent que sur le cycle long (Brevet de Technicien Agricole, et Baccalauréat D') et les formations de technicien supérieur. Ceci limite donc la portée de l'analyse. Il conviendrait en effet d'analyser également les résultats des cycles courts et des cycles de formation permanente qui jouent probablement un rôle essentiel dans la formation économique des agriculteurs.

I — LES BESOINS

A quels besoins correspond et devrait correspondre l'enseignement technique agricole ?

Dire qu'un enseignement correspond à des besoins peut être une critique portant sur son rôle idéologique (1). Ce peut aussi n'être qu'une tautologie dans la mesure où toute activité humaine peut être interprétée comme visant un ou plusieurs objectifs. Si l'on est persuadé que l'évolution de notre société est déterminée par les nécessités de l'extension du mode de production capitaliste, on cherchera en quoi l'enseignement agricole est orienté vers la satisfaction de ces besoins. L'examen ci-dessous apporte des arguments à cette thèse mais la question ainsi posée me paraît procéder d'une vue trop simplifiée du fonctionnement de notre société.

Créé en 1960, au moment d'une reconnaissance par les pouvoirs politiques de la nécessité d'encourager une mutation profonde des structures de production agricole, l'enseignement technique agricole semble avoir été conçu pour répondre à plusieurs objectifs probablement concurrents, sinon contradictoires, compte tenu des moyens mis en œuvre et des conceptions pédagogiques qui ont fondé son organisation et son développement. Dans quelle mesure doit-il viser à former de futurs agriculteurs, ou les enfants d'agriculteurs dont une grande majorité est appelée à quitter l'agriculture ? Compte

tenu du système global d'enseignement de notre société, dans quelle mesure l'enseignement technique agricole peut-il être autre chose qu'un enseignement de deuxième catégorie où se retrouveront les enfants qui n'auront pas pu emprunter « la voie royale » de l'enseignement classique et ceux qui en auront progressivement été éliminés ? Dans ce dernier cas, ce n'est plus par rapport aux « besoins de l'agriculture », ni même par rapport aux besoins des enfants d'agriculteurs qu'il faut juger l'enseignement technique agricole mais par rapport aux besoins de la société, tels qu'ils sont perçus par ceux qui tentent de diriger son évolution.

A cet égard, l'examen de l'évolution des objectifs assignés par les responsables officiels de l'enseignement technique agricole est intéressant. Cette évolution reflète en effet des changements dans la perception des besoins résultant notamment de changement dans ces besoins eux-mêmes.

En 1968, J.-M. Soupault, Directeur Général de l'Enseignement au Ministère de l'Agriculture écrivait : « Pour un temps, l'enseignement agricole s'applique à former non seulement les futurs agriculteurs », ce qui est sa tâche normale mais aussi les fils d'agriculteurs. Il apparaît en effet que nombre d'agriculteurs orientent leurs enfants vers des études plus longues quand celles-ci sont poursuivies dans des établissements proches de leur milieu et de leurs préoccupations professionnelles » (2). En 1972, F. Gauthier, son successeur, annonçait une nouvelle direction : « cette nouvelle direction, imprimée par le Gouvernement, fait de l'enseignement technologique agricole, non plus l'en-

(1) Voir par exemple l'article de TOULON (C.). — *Enseignement économique et nouvelle étape*, Economie et Politique, fév. 72, qui donne une interprétation marxiste de l'introduction de l'économie dans l'enseignement secondaire telle qu'elle a été préconisée par J.-P. Courteoux dans un rapport publié par Patronat, janv. 70.

(2) Revue française de l'agriculture, 1^{er} trimestre 1968, p. 8.

seignement des ruraux, mais une véritable formation technologique et professionnelle chargée d'apporter à l'agriculture les chefs d'exploitation, et les cadres nécessaires à son expansion » (3). L'évolution est nette, l'ambiguïté semble levée. L'est-elle vraiment dans les faits et dans les intentions ? En 1971, le Secrétaire d'Etat auprès du Ministre de l'Agriculture, B. Pons, écrivait bien dans la première phrase d'une préface présentant un numéro spécial du *Bulletin d'Information du Ministère de l'Agriculture*, consacré à l'enseignement technique agricole : « enseignement technique à part entière, intéressant un secteur particulièrement important pour l'avenir du pays, l'enseignement agricole a pour objectif principal de former des jeunes gens et des jeunes filles qui se destinent aux professions agricoles et para-agricoles ». C'est très net, il ajoute néanmoins aussitôt : « Le niveau de formation générale qu'il dispense, analogue à celui donné par la formation générale de l'enseignement technique relevant du Ministère de l'Education Nationale, permet également à ces jeunes d'envisager une conversion professionnelle hors de l'agriculture ».

Les deux objectifs : formation de futurs agriculteurs et de cadres para-agricoles et préparation d'une éventuelle conversion professionnelle sont donc perçus comme complémentaires. Compte tenu des conceptions pédagogiques en vigueur, qui mettent l'accent sur l'acquisition mémorielle de connaissances, la poursuite de ces deux objectifs entraîne un horaire hebdomadaire très chargé. Pour ne pas accroître la disparité avec l'enseignement classique de l'Education Nationale, il convient en effet que les matières réputées de formation générale (français, mathématiques, physiques, chimie, langues, histoire, géographie...) conservent un horaire minimum. L'enseignement devant aussi être technique, on ajoute un nombre respectable d'heures d'enseignement technique (4).

Sans en faire une grande exégèse, l'examen des déclarations rapportées ci-dessus semble indiquer qu'une priorité croissante est donnée aux besoins de formation des futurs travailleurs de l'agriculture. L'amélioration de la formation des jeunes ruraux est en effet de plus en plus considérée comme devant résulter d'une amélioration des conditions de scolarisation surtout aux niveaux des écoles maternelles et primaires (5).

Malgré cette évolution, la contradiction n'est pas entièrement levée puisque la poursuite d'un minimum de connaissances générales et d'un minimum de connaissances techniques conduit à des horaires hebdomadaires

surchargés, ce qui condamne tout essai sérieux de sortir d'une simple acquisition mémorielle, des connaissances. Une véritable révolution pédagogique paraît nécessaire fondée sur une nouvelle conception des relations entre la réflexion et l'action.

Cette relation est certes encore bien mal connue, les hommes d'action sont souvent des gens qui ne s'embarassent pas des scrupules du chercheur, l'âme « en mal quintessencier » qui, selon l'expression de Bachelard, caractérise l'esprit scientifique est peut-être un obstacle à l'action qui requiert parfois la capacité de se décider rapidement et de prendre des risques, c'est-à-dire de se décider en fonction d'une information incomplète. Mais il me semble pourtant que le but de toute réflexion en vue de l'action est précisément d'éclairer cette action, c'est-à-dire d'analyser les tenants et les aboutissants d'une décision afin que celle-ci soit prise en meilleure connaissance de cause ; ce qui ne veut pas dire d'ailleurs que cette connaissance puisse être complète. Le but de tout enseignement me paraît être de développer cette capacité d'analyse. Une telle position est probablement fondée sur des présupposés idéologiques relatifs à la liberté individuelle, qui inclut notamment la liberté de s'associer à d'autres dont on se sent solidaires pour entreprendre une action collective. Il ne paraît pas opportun d'approfondir cette question dans le cadre de cet article. Si l'on admet seulement que l'enseignement a pour but de rendre les individus plus conscients afin qu'ils assument eux-mêmes plus librement des contradictions de la société dans laquelle ils vivent, l'acquisition de connaissances enregistrées dans la mémoire devient secondaire. L'essentiel est l'autonomie intellectuelle c'est-à-dire la capacité d'analyser une situation ; ceci requiert certes des connaissances mais il s'agit de connaissances qui doivent être véritablement appropriées, c'est-à-dire reconstruites par l'élève dans son esprit.

Une telle conception pédagogique peut aller jusqu'à remettre en cause les notions actuelles de programme et d'examen, qui semblent actuellement bloquer l'enseignement secondaire. Elle peut changer radicalement la nature du fameux dilemme entre formation générale et formation technique. Elle permet aussi de prendre ses distances vis-à-vis d'une demande de diplômés ayant dès la sortie de l'école les connaissances nécessaires à l'exercice du métier. Cette demande est en général fondée sur une critique légitime d'un enseignement trop livresque, coupé du monde extérieur à l'école. Si l'enseignement développe des capacités d'analyser une situation concrète, je suis prêt à parier — tout en restant conscient que pour le moment il s'agit bien d'un pari — que l'élève ainsi formé sera mieux capable de s'adapter à sa situation, ce qui inclut, il faut bien le reconnaître, l'éventualité d'une contestation des conditions externes qui la déterminent. Ainsi, s'il est employé, l'ancien élève ainsi formé sera peut-être moins docile mais probablement plus créatif qu'un élève formé de façon plus traditionnelle.

(3) Discours prononcé à l'Assemblée Générale de l'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation (UNMFREO), Paris 17 et 18 avril 1972, cité par le *Bulletin d'Information et de Liaison des Chambres d'Agriculture, Formation-Perfectionnement-Promotion*, juin 1972.

(4) Il en résulte d'ailleurs que les enseignants de chaque catégorie se plaignent de l'horaire insuffisant dont ils disposent.

(5) Cette amélioration correspond d'ailleurs aux demandes des organisations professionnelles agricoles. Voir à ce sujet, la délibération de l'APCA sur « la carte scolaire de la France rurale, session des 7 et 8 juin 1972, qui consacre l'unanimité des organisations professionnelles agricoles sur

Mettre ainsi l'accent sur le développement des capacités d'analyser une situation, ce qui implique la capacité de faire la synthèse des informations diverses concernant cette situation, peut éclairer d'un jour nouveau la contradiction rencontrée ci-dessus entre formation des futurs agriculteurs et formation des enfants d'agriculteurs. En effet, l'enseignement technique agricole doit certes être conçu pour les futurs travailleurs agricoles ou para-agricoles, ce qui veut dire que c'est l'analyse de situations agricoles qui sera entreprise. Mais il semble que les capacités d'analyse ainsi développées devraient permettre une adaptation à d'autres situations. En bref, la concurrence entre formation générale et formation technique ne se présentant plus de façon aussi vive, la nature des débouchés a peut-être moins d'importance.

Il serait néanmoins naïf de croire que le seul changement pédagogique va permettre de résoudre toutes les contradictions dans lesquelles vit notre enseignement technique agricole. Celles-ci proviennent notamment comme on l'a noté ci-dessus de la situation de l'ensemble du système d'enseignement français et du rôle que joue l'agriculture dans le développement économique et social. Ce que je crois c'est que ce changement pédagogique permettrait de résoudre certaines difficultés actuelles.

Il convient d'examiner maintenant comment ces conceptions pédagogiques se traduisent dans le domaine de notre discipline.

Conséquences pour les objectifs de la formation économique

Il paraît évident que l'économie peut contribuer à développer cette capacité d'analyser une situation que nous assignons comme objectif principal à l'enseignement. Il s'agira de former les élèves à l'analyse économique, le degré d'approfondissement de cette analyse variant selon les niveaux de formation et les options choisies par les élèves. On pourrait certes former à l'analyse économique sur n'importe quelle situation, mais admettant que la vocation normale de l'enseignement agricole est de former les futurs travailleurs agricoles et para-agricoles, il va de soi que c'est l'analyse de la situation économique des agents travaillant dans les branches agricoles et para-agricoles qu'il faut entreprendre avec les élèves. Le fonctionnement économique des exploitations agricoles doit être compris par tous. C'est bien évident pour les futurs agriculteurs, çà l'est peut-être moins pour les autres. Pourtant, les fermes et les organismes para-agricoles se définissent comme telles parce qu'ils travaillent en liaison étroite avec la production agricole. Tous veulent influencer le comportement économique des agriculteurs.

Les uns par exemple agissent de telle sorte que les agriculteurs leur achètent davantage d'engrais, d'autres, afin qu'ils produisent plus de poulets, d'autres encore

veulent s'assurer que les agriculteurs ne vont pas compromettre, par une gestion imprudente, la possibilité de rembourser les emprunts qui leur ont été consentis. Dans tous les cas, l'analyse de la situation économique dans laquelle se trouve l'agent du secteur para-agricole concerné, donc la préparation des décisions qu'il doit prendre, implique la prise en compte du fonctionnement des exploitations agricoles avec lesquelles il est en rapport. Pour les uns comme pour les autres, la seule connaissance du fonctionnement interne des exploitations ne saurait suffire. Celles-ci étant de plus en plus insérées dans une économie d'échanges, leur situation dépend de l'évolution des marchés sur lesquels se produisent ces échanges, ce qui implique d'entreprendre l'analyse de ces marchés en tant que tel et plus globalement de l'évolution de la place de l'agriculture dans le développement économique qui détermine l'évolution même de ces marchés.

Notre analyse justifie que le contenu des programmes d'économie soit souvent le même quel que soit le niveau de formation des élèves. Dans tous les cas, il me semble que l'essentiel est de rendre les élèves capables d'analyser la situation de la production agricole à laquelle ils participeront ou avec laquelle ils seront en liaison. Les techniques servant à cette analyse : comptabilité, observation statistique, technique de gestion peuvent faire l'objet d'un enseignement pour telle option, d'autres techniques ou même de simples connaissances mémorielles peuvent être ajoutées selon les cas. Ainsi, par exemple, il semble souhaitable que les techniciens en viticulture et en œnologie aient une certaine connaissance de la législation en matière viti-vinicole. Mais dans tous les cas, ces techniques ou ces « autres connaissances » me semblent devoir toujours être mises au service de l'analyse de situations en vue de la préparation des décisions qu'auront à prendre les élèves dans leurs futurs métiers. Un tel objectif peut paraître un peu utopique compte tenu de la diversité des situations occupées par les anciens élèves de l'enseignement technique agricole. Je pense néanmoins que la meilleure façon de surmonter cet obstacle est de les préparer délibérément à des tâches très diverses. Il faut les préparer à agir en leur permettant de prendre leurs décisions en meilleure connaissance de cause possible ; c'est-à-dire en les préparant à analyser des situations diverses ce qui inclut certes la mobilisation de connaissances déjà acquises mais surtout la possibilité d'identifier les connaissances qui leur manquent et de savoir comment les acquérir.

Plus que le contenu, c'est donc l'esprit de la formation économique qui importe. Nous retrouvons là l'objectif essentiel assigné à la formation : préparer les élèves à analyser des situations plutôt que de leur faire « ensiler » des connaissances dans leur mémoire. C'est ainsi que la formation économique pourra être en liaison étroite avec la vie économique, qu'il s'agira donc d'un enseignement concret et non plus livresque.

II — LES RESULTATS

Il est toujours difficile d'évaluer les résultats réels d'un enseignement. On sait bien que la réussite aux examens de scolarité ne donne qu'une indication très partielle et très insuffisante. Il faut juger un enseignement professionnel au vu du travail que réalisent les anciens élèves. Mais qui doit juger ? Les employeurs ont certainement leur mot à dire. Ils sont bien évidemment utilisateurs des services fournis par l'enseignement. Si les diplômés de l'enseignement technique agricole ne trouvaient pas d'emplois ou que des emplois mal rémunérés n'utilisant pas les compétences résultant d'une formation professionnelle, alors que celle-ci est, on l'a vu, de plus en plus nettement affirmée comme la vocation première de l'enseignement technique agricole, on pourrait sérieusement s'interroger sur le rôle réellement joué par cet enseignement agricole. L'examen du marché de l'emploi peut donc fournir des indications pertinentes sur les résultats obtenus. Cet indicateur est néanmoins très insuffisant, les premiers utilisateurs des services de formation ne sont-ils pas en effet les élèves eux-mêmes ? C'est à partir de leurs situations objectives dans la vie active qu'il faudrait pouvoir juger ce que leur a apporté l'enseignement. Une telle analyse paraît bien difficile à réaliser directement. A défaut, on peut essayer de voir dans quelle mesure l'esprit de l'enseignement économique correspond à celui que nous avons esquissé dans la première partie de cet article. En fait comme nous avons parlé de changement pédagogique radical, ce qu'il convient d'examiner ce sont les points qui semblent faire le plus obstacle à ce changement. Nous examinerons donc tout d'abord la situation des diplômés de l'enseignement agricole sur le marché du travail en essayant de dégager la responsabilité de l'enseignement économique dans les formations qui semblent poser des problèmes. Nous tenterons ensuite de juger dans quelle mesure l'esprit dans lequel est réalisé effectivement l'enseignement économique correspond à celui que nous avons tenté de définir dans la première partie de cet article. A cet effet, nous examinerons les documents disponibles c'est-à-dire les programmes, les mementos et les sujets d'examen, tout en étant conscients là encore que ces indications ne sont que partielles.

1. — Examen du marché de l'emploi

Pour juger de la réussite professionnelle des anciens élèves de l'enseignement agricole, il faudrait pouvoir suivre le déroulement de leurs carrières et juger leur action. Un diagnostic aussi global n'est pas possible pour plusieurs raisons :

— juger l'action des anciens élèves de l'enseignement agricole ne permettrait de porter un jugement que sur la formation qu'ils ont reçue ; or, celle-ci est sensiblement différente de celle qui est donnée actuellement dans les établissements agricoles.

— Il n'existe aucune étude systématique des anciens élèves de l'enseignement agricole. Une enquête postale a été réalisée il y a quelques années par l'APECITA (6), le taux de réponse a été si faible qu'il n'a pas été possible de l'exploiter. Une enquête similaire menée par l'APECITA en collaboration avec le Ministère de l'Agriculture est en cours actuellement, espérons qu'elle aura plus de succès.

A défaut d'une analyse approfondie du profil des carrières, l'examen instantané du marché du travail et l'étude des perspectives de la demande de cadres fournit des indications intéressantes. Par les offres et demandes d'emplois qu'elle reçoit, par l'étude des perspectives de la demande de travail qu'elle a effectuée, l'APECITA dispose d'un point de vue privilégié (7). Il ressort clairement de ces indications que les perspectives d'accroissement de la demande sont en nette augmentation puisque de 1968 à 1975 il était prévu que le nombre de cadres employés dans ces secteurs passerait de 76.000 à 104.000. Le tableau 1 donnant la répartition des cadres par niveau de formation indique des variations très importantes selon ce critère. On constate en effet une croissance relativement importante de tous les niveaux et une réduction du nombre des cadres autodidactes mais la comparaison avec le tableau 3 montre une inadéquation qualitative extraordinaire de l'offre à la demande. C'est dans le cycle court qu'il y a le plus d'élèves (environ 85.000 en 1970-1971) alors que l'APECITA ne dénombre en 1969 que 7.500 emplois possibles en 1975 pour des cadres ayant les diplômes correspondants (BATA et BEA à cette époque). Certes, il est probable que l'APECITA n'a pas dénombré tous les emplois, il convient d'y ajouter un certain nombre de jeunes qui rentreront dans le secteur des exploitations agricoles comme chefs d'exploitations. Mais d'une part, il est clair que de nombreux diplômés de cet enseignement ne trouvent que des emplois très peu qualifiés dans d'autres secteurs d'activité économique (8). Quant à l'avenir comme chefs d'exploitations, l'on peut se demander si cette formation le prépare bien. Il ne semble pas faire de doute en effet que les futures exploitations agricoles même si la majorité d'entre elles restent de type familial requerront une direction avisée demandant des qualités de technicien et de gestionnaire bien

(6) Association pour l'Emploi des Cadres Ingénieurs et Techniciens de l'Agriculture, 1, rue du Cardinal-Mercier, Paris 9^{me}.

(7) Voir en particulier CHARPENTIER (M.) : *Le marché du travail des cadres de l'agriculture, des industries agricoles et alimentaires, et du secteur para-agricole (1968 - 1970 - 1975)*, Avenirs - Les carrières et la formation agricoles (215-216, Juin-Juillet 1970). Cet article résume un document ronéoté de l'APECITA, portant le même titre. On pourra consulter également le bulletin trimestriel de cette association.

(8) Voir DAUCE (P.), JEGOUZO (G.), LAMBERT (Y.) : « *La formation des enfants d'agriculteurs et leur orientation hors de l'agriculture : résultat d'une enquête exploratoire en Ille-et-Vilaine* - I.N.R.A., Station d'Economie Rurale de Rennes - Janvier 1971.

supérieures à celles requises par les exploitations payannes du passé. Il y a donc là manifestement une grave lacune de notre système d'enseignement.

Les diplômés du « cycle long » et les techniciens supérieurs jusqu'à une date très récente au moins, trouvent beaucoup plus facilement un emploi correspondant à leur compétence. Il y a certes des difficultés dans certains secteurs, les jeunes filles notamment ne sont pas toujours faciles à placer, mais la situation est telle que le Directeur de l'APECITA a pu dire récemment dans une conférence faite aux élèves du lycée agricole de Dijon-Quétigny (22 septembre 1972) que « l'enseignement agricole correspond bien aux besoins de l'agriculture ». Cette situation, est-elle due à la valeur de la formation ou à une politique malthusienne des responsables profitant, grâce à des liens très étroits avec le milieu agricole d'une position de quasi monopole ? on cite souvent le cas de cette classe de techniciens supérieurs du lycée agricole de Montargis spécialisés dans le machinisme agricole qui comprend moins de 25 élèves très sévèrement sélectionnés puisque cette classe est la seule de ce type en France. Il apparaît alors presque normal que les élèves trouvent facilement un emploi à la fin de leurs études. Cet argument n'est pas suffisant cependant car on comprendrait mal alors pourquoi les départements « Agromonie » des IUT (Instituts Universitaires de Technologie) qui semblent s'adresser à peu près au même marché ont beaucoup plus de mal à placer leurs élèves.

La situation du marché de l'emploi des cadres de l'agriculture laisse donc une impression plutôt favorable sur l'adéquation de la formation reçue dans le cycle long de l'enseignement technique agricole aux besoins de l'agriculture. Les diplômés de l'enseignement technique agricole satisfont-ils d'autres besoins ? A défaut d'une étude systématique des anciens élèves issus des lycées agricoles une indication partielle est fournie par C. Ong, qui a dépouillé les renseignements détenus au lycée agricole d'Auxerre-la-Brosse. Sur les 278 élèves sortis de cet établissement de 1949-50 à 1966-67, 42 (soit 15 %) ont quitté l'agriculture ou les secteurs para-agricoles (9). C'est relativement peu. Cette impression est confirmée par la lecture de la revue du lycée agricole de Sainte-Livrade (Lot-et-Garonne). Ce bulletin trimestriel donne notamment des nouvelles des anciens élèves. Un examen rapide montre que peu d'entre eux travaillent dans des secteurs éloignés de l'agriculture.

Cette analyse rapide du marché de l'emploi, très incomplète par suite notamment des carences de l'information, permet néanmoins de dégager quelques indications très claires. Les diplômés du cycle court ont beaucoup de difficulté à trouver un emploi hors des exploitations agricoles. Une proportion importante quitte l'agriculture pour occuper des emplois peu ou pas

qualifiés. Les diplômés du cycle long et les techniciens supérieurs semblent devoir assez facilement trouver un emploi au cours des prochaines années. Ils sont très fortement orientés vers l'agriculture et les secteurs para-agricoles. Leur formation semble donc correspondre à un besoin. Quelle est la place de l'enseignement économique dans cette formation. Pourrait-il être mieux orienté ? C'est à ces questions que nous allons maintenant tenter de répondre.

2. — L'orientation de la formation économique

A la fin de la première partie de cet article, nous avons insisté sur l'esprit dans lequel devait être fait l'enseignement économique, dégagant comme objectif essentiel le développement chez les élèves de la capacité de faire l'analyse économique de la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est à ce titre que l'expression « formation économique » paraît mieux convenir que les termes « enseignement économique ». L'examen des conditions dans lesquelles se déroule cette formation permet certes de mettre en lumière des facteurs favorables à sa bonne orientation, mais aussi de sérieux obstacles.

Le fait que les lycées agricoles dépendent du Ministère de l'Agriculture, que des ingénieurs qui ne sont pas que des enseignants, y jouent un rôle important est un facteur très favorable à une liaison étroite avec le milieu agricole. Or, seule une telle liaison peut permettre l'entraînement à l'analyse de situations concrètes (« en vraie grandeur »). Ainsi, en va-t-il également de la situation des lycées à la campagne, de l'existence d'un domaine dans le lycée. Malheureusement, tous les lycées n'ont pas de telles exploitations. En outre, les ingénieurs enseignant l'économie dans les lycées rencontrent souvent de grosses difficultés d'ordre divers pour exercer une activité professionnelle en dehors du lycée. Enfin, la place des disciplines agronomiques dans les programmes ne permet pas toujours d'organiser suffisamment de travaux personnels des élèves et les activités d'enseignement de synthèse faisant appel aux diverses disciplines agronomiques en même temps. En effet, le souci de donner un « niveau de formation générale analogue » à celui des autres enseignements a conduit à surcharger les horaires hebdomadaires des élèves. Le seul critère utilisé pour la reconnaissance interministérielle du niveau des diplômés semble être le nombre d'heures hebdomadaires consacré aux matières dites d'enseignement général (français, mathématiques, langues...). Comme par ailleurs, on n'a pas voulu réduire l'enseignement agronomique à une portion trop congrue, il en résulte des horaires « démentiels ». Ainsi, dans toutes les classes de seconde, première et terminale, il est prévu au moins 35 heures d'activités organisées à l'emploi du temps. Certains élèves sont même occupés 36 heures par semaine plus une heure facultative d'histoire et géographie (Terminale BTA, Economie Familiale Rurale). Avec un tel horaire, les élèves n'ont que peu de temps pour effectuer un travail per-

(9) ONG (C.). — *L'évolution de l'enseignement agricole et les besoins en main-d'œuvre*. Mémoire DES, Ronéo, Faculté de Droit et Sciences Economiques, Dijon, 1970.

sonnel. Les quelques heures passées en « salle d'études » sont consacrées à apprendre les leçons et à faire quelques « devoirs ». Chacun s'accorde à reconnaître que de tels horaires ne permettent pas une véritable formation mais ils ne sont toujours pas réduits ! Comme indiqué ci-dessus, le seul moyen de sortir de cette impasse nous semble être une révision fondamentale des conceptions pédagogiques. La notion de minimum de connaissances doit être abandonnée.

Dans un cadre horaire déterminée, la formation économique peut être orientée de façons très variées.

L'examen des programmes montre qu'ils ont évolué dans la bonne direction depuis quelques années mais que des progrès sensibles restent à faire. Il n'est pas possible d'être exhaustif ici dans l'examen de ces programmes. Seuls quelques exemples empruntés au cycle long (10) seront retenus à titre d'illustration.

Ainsi, la dernière version du programme de BTA (Brevet de Technicien Agricole) élaborée en 1970 comprend beaucoup moins de législation que dans le passé, les notions juridiques étant mises au service de l'analyse économique. « Il est recommandé de montrer aux élèves, à cette occasion, que les règles juridiques visent à apporter des solutions aux problèmes économiques et sociaux » (11). Par exemple, l'étude des groupements de producteurs requiert toujours l'analyse des règles de fonctionnement des groupements mais cette analyse est faite après que les objectifs aient été situés et juste avant d'examiner les résultats obtenus et les difficultés rencontrées. Il reste encore criticable sur plusieurs points. C'est ainsi que l'on peut s'interroger sur l'utilité en classe de seconde d'une *étude descriptive*, des facteurs de la production agricole, leur mise en œuvre étant étudiée en première. Cette progression procède, il est vrai, d'une certaine logique qui veut que l'on aille du plus simple au plus compliqué. Mais en fait cet enchaînement ne condamne-t-il pas l'enseignement à faire une description plate sans le relief fourni par les questions qu'aurait suscité un premier examen de l'ensemble des décisions que prend l'agriculteur ? Si les progrès sont nets, le programme semble faire encore la part trop belle aux connaissances en tant que telles sans souci suffisant de leur utilisation effective par les élèves. La comparaison des mémentos rédigés à l'usage des enseignants pour des classes de BTA et de baccalauréat D' renforce cette impression. Ces mémentos ont été rédigés par des commissions de cinq ou six enseignants à l'issue des réunions à l'INRAP (Dijon) de plusieurs dizaines d'enseignants dans les classes correspondantes, la plupart d'entre eux ayant participé à l'élaboration des deux mémentos.

En 1970, pour le BTA, les rédacteurs écrivent : « l'étude des sciences économiques en cycle long (BTA) a pour buts :

— de contribuer au même titre que les autres enseignements, à la formation générale des élèves, en leur apprenant à observer, à analyser, à hiérarchiser leurs connaissances, à raisonner, à effectuer des synthèses ;

— de donner aux élèves un ensemble de connaissances qui doit leur permettre de comprendre les problèmes économiques et sociaux auxquels ont à faire face les agriculteurs dans la France actuelle et l'utilisation des moyens mis en œuvre pour les résoudre » (page 7).

Un an plus tard, les rédacteurs du mémento pour les classes D' abandonnent le mot connaissances :

« L'objectif fondamental de cet enseignement est de former le jugement des élèves en les exerçant à comprendre la réalité économique et sociale, dans la France actuelle, et spécialement dans cet ensemble la situation et les problèmes de l'agriculture. Tout développement ne concourant pas à la réalisation de cet objectif doit être formellement éliminé de l'enseignement (page 7).

C'est tout à fait conforme à ce que nous avons écrit à la fin de la première partie de cet article. Plus que les déclarations sur l'esprit d'un enseignement et plus même que le libellé des programmes, c'est l'esprit et le mode de délivrance des diplômes qui déterminent l'orientation de la formation et le travail des élèves. Dans de nombreux pays, la fin de la délivrance des diplômes n'est pas liée à un examen de fin d'étude. Cette institution, si caractéristique de notre système scolaire, est à coup sûr un sérieux obstacle au changement pédagogique préconisé plus haut. En attendant une suppression peu probable à court terme de cette institution, on peut essayer de modifier l'esprit dans lequel on le fait. La lecture des sujets d'examens montre un progrès depuis quelques années. Des sujets de type « questions de cours » faisant donc essentiellement appel à la mémoire (12), on est passé à des sujets faisant appel aux qualités de réflexion et d'analyse. Mais l'évolution paraît encore insuffisante. Ainsi, en 1972, l'épreuve d'économie du BTA proposait deux sujets aux choix des candidats, l'un portant sur le financement des entreprises, l'autre était un sujet de gestion. Or, dans le second, 16 points sur 20 étaient attribués à l'établissement du compte d'exploitation générale d'une entreprise agricole (à partir de documents) et au calcul des charges réelles et du produit d'exploitation. Quant à la dernière question (sur 4 points) elle pouvait peut-être tester un peu les qualités de réflexion des candidats mais dans une mesure très limitée puisqu'elle ne portait

(10) Le cycle court pose, on l'a vu lors de l'examen du marché de l'emploi, plus de problèmes que le cycle long. Mais ceux-ci nous semblent ressortir essentiellement du domaine d'une analyse beaucoup plus large du rôle que joue cet enseignement dans notre société que de problèmes pédagogiques plus étroits liés à la façon d'y enseigner l'économie.

(11) Mémento (rédigé à l'usage des enseignants d'économie du BTA), INRAP, Dijon, 1970.

(12) Exemple de sujet « question de cours » : pourquoi a-t-on été amené à créer une forme nouvelle de groupement : le groupement agricole d'exploitations en commun (GAEC) ?

en commun (GAEC) ?
définition des GAEC
constitution
fonctionnement

avantages
difficultés rencontrées pour leur
constitution, leur fonctionnement,
leur dissolution (BTA 1968).

que sur l'intérêt du compte de l'entreprise par rapport au compte d'exploitation générale pour l'étude de la gestion de l'entreprise. Si l'on retient l'orientation proposée ici pour la formation économique et qui semble confirmée par la lecture des objectifs figurant dans les mémentos, il semble bien qu'il faille encore faire évoluer les sujets d'examen.

Il n'en reste pas moins qu'une évolution semble pouvoir être décelée dans l'enseignement de l'économie au niveau du BTA. Cette évolution est encore plus nette dans les programmes des classes de techniciens supérieurs. Deux spécialisations existaient dans le domaine économique : l'une appelée Economie et Techniques de l'Entreprise Agricole, l'autre Gestion et Economie Agricoles. Or, le programme de cette dernière qui devait normalement préparer des conseillers de gestion ne comportait aucune étude du fonctionnement économique des exploitations, les méthodes de gestion ne devaient être abordées qu'incitement dans le chapitre sur les organisations professionnelles agricoles. En revanche, les programmes de droit et de comptabilité étaient volu-

mineux. Cette inadaptation a conduit à supprimer cette spécialité. La première a été modifiée pour devenir « Technique Agricole et Gestion de l'Entreprise » (TAGE). Une nouvelle spécialité a été créée : « Transformation, distribution et commercialisation des produits agricoles ».

La lecture du programme TAGE montre un progrès sensible. Il fait une place assez large aux études de cas concrets, aux stages, aux travaux de groupes, aux travaux pluridisciplinaires pour lesquels une large initiative est laissée aux enseignants. Il faut néanmoins regretter que l'étude des méthodes de gestion ne soit pas précédée, dans le programme du moins, d'une analyse d'ensemble du fonctionnement technico-économique des exploitations agricoles.

Ces quelques exemples ne constituent absolument pas un bilan exhaustif visant à instituer un tribunal qui aurait à juger la valeur de l'enseignement technique agricole. Ils ne servent ici qu'à illustrer des impressions et des questions.

TABLEAU 1. — Répartition du nombre de cadres selon le niveau de formation

| FORMATION | 1968 | | 1969 | | 1975 | |
|---|---------------|------------|---------------|------------|----------------|------------|
| | Effectifs | % | Effectifs | % | Effectifs | % |
| Formation agricole : | | | | | | |
| — Ecole d'ingénieurs publiques et privées | 13.404 | 17,6 | 15.281 | 18,3 | 20.562 | 19,8 |
| — BTS | 903 | 1,2 | 2.441 | 2,9 | 5.604 | 5,4 |
| — BTA | 8.655 | 11,4 | 10.285 | 12,3 | 14.346 | 13,8 |
| — BATA - BEA | 2.736 | 3,6 | 4.708 | 5,6 | 7.529 | 7,2 |
| Autres formations | 10.028 | 13,2 | 10.742 | 12,9 | 12.190 | 11,7 |
| Formation non agricole | 21.640 | 28,4 | 24.181 | 29,0 | 30.583 | 29,4 |
| Autodidactes | 18.789 | 24,6 | 15.884 | 19,0 | 13.158 | 12,7 |
| TOTAUX | 76.155 | 100 | 83.522 | 100 | 103.972 | 100 |

Source : APECITA.

Note : Les sigles des différents niveaux sont explicités dans le tableau 2.

CONCLUSION

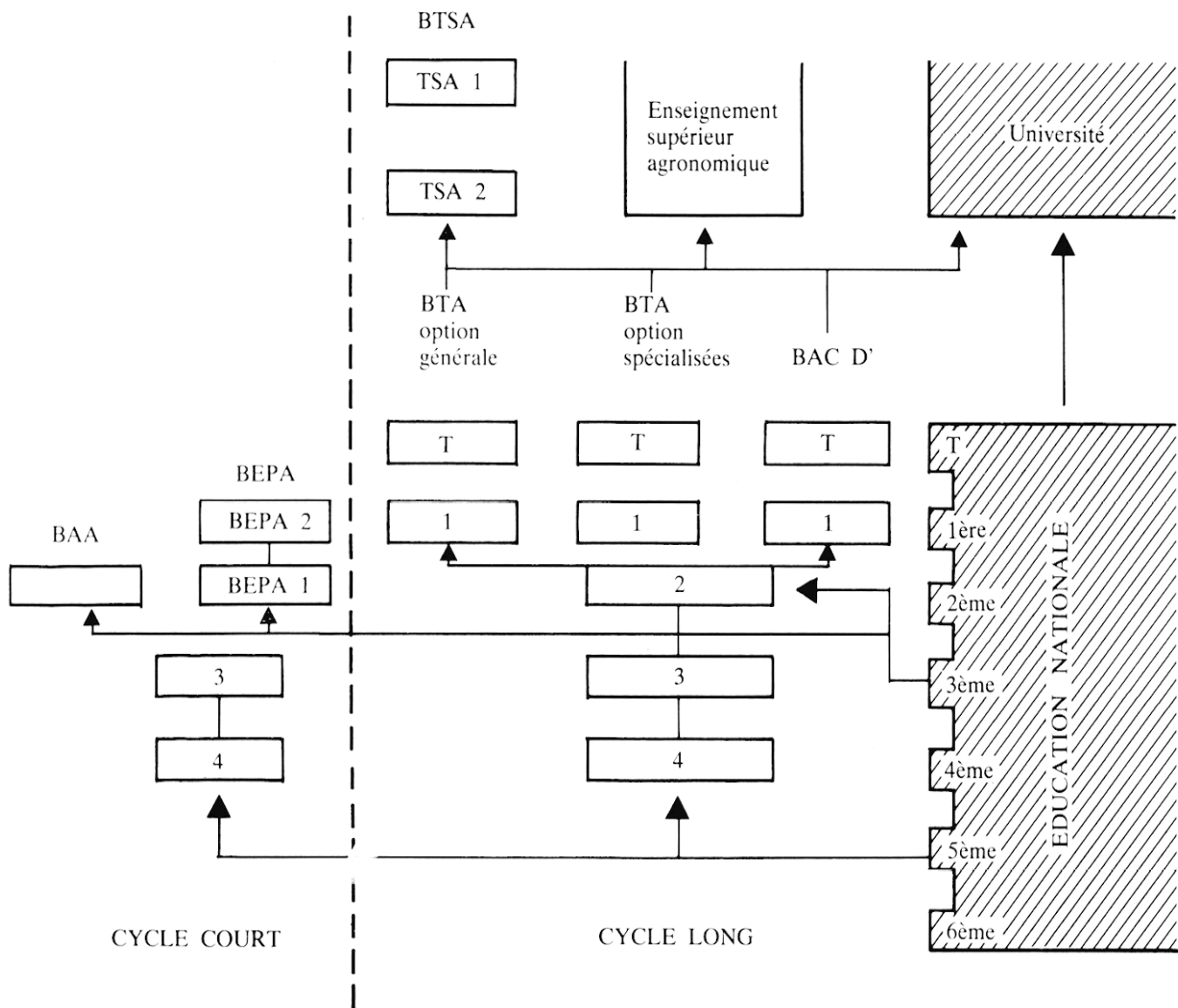
Si l'on admet que l'enseignement agricole doit répondre aux besoins de la branche *agriculture*, on ne peut pas lui reprocher la *sous scolarisation des enfants d'agriculteurs*. Celle-ci est plus due aux handicaps culturels de nombreux ruraux accentués par un système scolaire insuffisant et souvent inadéquat aux niveaux maternelle et primaire. Il n'en reste pas moins que l'enseignement agricole de cycle court supporte les conséquences de cet état de fait.

Par suite de la proportion relativement faible des futurs jeunes exploitants qui sont touchés par les formations de cycle long, il résulte que la formation économique des futurs agriculteurs semble mal assurée dans l'enseignement technique agricole.

En revanche, la situation du marché du travail des cadres de l'agriculture et de l'ensemble des secteurs para-agricoles est relativement bonne. Il semble donc que l'enseignement technique agricole soit relativement bien adapté aux besoins de formation de ces secteurs

Tableau 2

Organisation des cycles d'étude et diplômes de l'enseignement agricole



BAA - Brevet d'Apprentissage Agricole.
 BEPA - Brevet d'Etude Professionnelle Agricole.
 BTA - Brevet de Technicien Agricole.
 BTSA - Brevet de Technicien Supérieur Agricole.

en dépit de réelles difficultés pour certains, c'est notamment le cas des jeunes filles. L'examen du contenu de l'enseignement économique dans le cycle long et les classes de techniciens supérieurs nous a montré de réels progrès au cours des dernières années. Néanmoins, la situation ne semble pas encore satisfaisante : les horaires sont surchargés et l'accent reste encore trop mis sur l'acquisition de connaissances mémorielles aux dépens du développement de la capacité d'analyser des situations concrètes. Les progrès enregistrés depuis quelques années autorisent pourtant un espoir raisonnable de correction progressive de ces erreurs.

La réduction des horaires hebdomadaires exigera une

transformation assez profonde des conceptions pédagogiques, dans le sens que nous avons indiqué. A défaut de cette transformation une réduction pure et simple de l'horaire des matières dites de formation générale pourrait être très dangereuse, dans la mesure où elle contribuerait effectivement à accentuer le fossé entre enseignement agricole et enseignement général, ce qui rendrait d'autant plus difficile les inévitables réorientations en cours de scolarité. Le problème de la réduction des horaires hebdomadaires est donc loin d'être simple : il est pourtant crucial puisque la situation actuelle bloque toute transformation profonde et effective de l'orientation de la formation économique.

TABLEAU 3. — Effectifs des élèves de l'enseignement agricole par cycle (1970-1971)

| NIVEAUX | PUBLIC | PRIVE (Prévisions) |
|---|---------|-----------------------|
| Cycle court (B.A.A. - B.E.P.A.) | 12.489 | 72.500 |
| Cycle II (en voie de disparition) | 1.270 | 200 |
| Cycle long | 17.368 | 12.500 |
| Techniciens supérieurs et classes préparatoires | 2.270 | 500 |
| Formation professionnelle agricole (écoles d'hiver - cours saisonniers - centres de formation professionnelle - sections d'éducation professionnelle - apprentissage) | 11.480 | 3.000 |
| Enseignement supérieur | 4.020 | 1.450 |
| TOTAL | 48.897 | 90.000 |
| | 138.897 | |

Source : Avis sur l'enseignement agricole, présenté par M. BORDAGE à l'Assemblée Nationale lors de la dernière discussion budgétaire.

C'est avec les mêmes conceptions pédagogiques que doivent être abordés les problèmes soulevés par la formation économique des agriculteurs. Sur ce plan, l'enseignement technique agricole connaît un échec assez net. Certes, la responsabilité de l'enseignement technique n'est que partiellement engagée dans cet échec. Il n'en reste pas moins qu'il y a là un besoin très réel auquel le système scolaire ne répond que très mal. Les recherches engagées sur les conditions de scolarisation des enfants d'agriculteurs par des sociologues et quelques-uns de nos collègues (Brangeon, Dauce, Jegouzo) doivent être encouragées si l'on veut remédier en connaissance de cause à cette situation qui dénie l'égalité des chances à de nombreux jeunes ruraux.

Des leçons doivent aussi être tirées des expériences de formation d'adultes qui ont bien souvent été forcées d'effectuer le renversement pédagogique que nous pre-

nons et qui consiste à engager la formation à partir des problèmes qu'ils rencontrent, et à progressivement susciter de nouvelles questions. C'est peut-être d'ailleurs parce que les méthodes de gestion actuellement utilisées ne procèdent pas toujours de cette démarche que leur diffusion se fait si lentement. Il y a là tout un domaine de recherches qui commence à peine d'être exploré en tant que tel.

La responsabilité des économistes ruraux est très nettement engagée dans ces insuffisances de la formation économique. Nous n'avons pas su faire passer nos idées. Depuis quinze ans, le progrès le plus sensible dans notre discipline me paraît devoir être porté au crédit du développement, encore bien imparfait certes, mais notable toutefois de l'esprit scientifique. Or, nous n'avons pas su diffuser cet esprit scientifique.

DISCUSSION

M. Pelatan. — A quel niveau se situe la formation économique des professeurs de lycées agricoles dans les sections « BTS économie rurale » ?

M. Petit. — Elle est sensiblement la même que celle des enseignants du cycle long. Toutefois, nombreux sont, parmi ces professeurs, les ingénieurs d'agronomie sortis de l'ENSAA récemment, qui dans l'ensemble sont plutôt d'accord avec le changement pédagogique proposé.

M. Girard. — Le problème des examens et des programmes demande une réforme profonde; il faut un « concile » des examens.

M. Petit considère comme acquise la sensibilisation des élèves à l'enseignement économique. Pourtant un problème de motivation, au niveau du cycle long et du cycle court, se pose à peu près dans les mêmes termes que dans l'enseignement supérieur, comme l'a signalé M. Klatzmann.

M. Petit. — De toute façon, le changement pédagogique que je propose, prenant pour point de départ de la formation économique les situations concrètes vécues ou connues

par les élèves, pourrait grandement faciliter la solution de ce problème de motivation des élèves.

M. Coquery. — A propos de la formation économique des ingénieurs d'agronomie, rappelons que les progrès des sciences économiques et sociales sont récents (gestion des exploitations, coopératives...). Rien d'étonnant si la plupart des ingénieurs des services agricoles se sont formés par eux-mêmes et dans les sessions de perfectionnement organisées à leur intention, et s'ils ont pu dans de nombreux départements contribuer à la création et au fonctionnement des centres de gestion.

M. Germain. — Comment les stages sont-ils intégrés dans l'enseignement de l'ENSSAA ?

M. Petit. — A l'ENSSAA, le cas est un peu particulier parce qu'il s'agit d'une formation supérieure au niveau d'un troisième cycle; nous n'avons pas de stage à proprement parler. Les phases de travail sur le terrain, nombreuses, sont directement intégrées dans les diverses activités d'enseignement; elles sont donc encadrées, de façon immédiate, par des enseignants.