



Commission des  
Affaires culturelles et  
de l'éducation

*RÉPUBLIQUE FRANÇAISE*

---

**Mission flash sur les leviers de l'enseignement agricole pour  
enseigner à produire autrement**

**Communication de M. Rodrigo Arenas et Mme Géraldine Bannier,  
rapporteurs**

—

**17 juin 2026**



## SOMMAIRE

	Pages
<b>INTRODUCTION</b> .....	7
<b>I. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FRANÇAIS : UN RÉSEAU D'ÉTABLISSEMENTS DENSE, QUI DISPENSE UNE FORMATION DONT L'EFFICACITÉ EST LARGEMENT RECONNUE</b> .....	15
<b>A. LA LENTE ÉMERGENCE D'UN ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE</b> .....	16
1. À la fin du siècle des Lumières, la prise de conscience de l'importance de propager largement les bonnes pratiques agricoles .....	16
2. Le tournant de la deuxième République .....	17
3. Sous la troisième République, des progrès lents et insuffisants malgré la volonté de « faire chausser aux paysans les sabots de la République » .....	18
4. L'invention de l'enseignement agricole moderne dans les années 1960 et ses adaptations successives .....	19
<b>B. DES ÉTABLISSEMENTS PERFORMANTS DISPENSANT DES FORMATIONS VARIÉES ET INSÉRANTES</b> .....	21
1. L'enseignement agricole technique .....	22
a. Un réseau d'établissements répartis sur l'ensemble du territoire, majoritairement privés .....	22
b. Des élèves aux profils extrêmement divers, dont une grande majorité ne sont pas issus du milieu agricole .....	27
c. Une diversité de formations et de diplômes, de la quatrième au bachelor agro .....	29
d. L'enseignement technique agricole : un système éducatif efficace .....	31
2. L'enseignement supérieur agricole .....	32
a. Des formations de haut niveau, très diversifiées, qui ont connu un succès croissant ...	32
b. Une prédominance du secteur public dans le supérieur .....	33
c. Le déploiement progressif du bachelor agro et ses enjeux .....	34

<b>II. « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT » : DES PLANS AU BILAN CONTRASTÉ</b> .....	37
A. EPA1 (2014-2018) : L'AMORCE D'UN CHANGEMENT DE PARADIGME ...	38
1. Un projet qui est le fruit d'un projet politique affirmé .....	38
2. La transformation des exploitations des établissements publics et le développement d'une gouvernance territorialisée .....	40
3. La rénovation des référentiels de formation et l'accompagnement des enseignants ...	43
4. La nécessité de parfaire la démarche .....	46
B. EPA2 (2020-2024) : UNE RÉUSSITE EN DEMI-TEINTE ?.....	47
1. Amplifier la dynamique d'EPA1 en mettant l'accent sur l'animation des territoires et les « apprenants » .....	47
a. Une ambition renouvelée malgré une volonté politique moins affirmée .....	47
b. Un développement de la dynamique territoriale .....	49
c. Placer les « apprenants » au cœur de la démarche d'EPA .....	50
2. Au-delà de certains motifs de satisfaction, de nombreuses interrogations demeurent.....	51
a. Un engagement croissant des établissements, notamment à travers leurs exploitations .....	51
b. Des limites évidentes qui tiennent pour partie au pilotage du dispositif, pour partie à des difficultés structurelles .....	53
<b>III. VERS UN PLAN EPA3 : POUR UN ENSEIGNEMENT DE L'AGROÉCOLOGIE PLUS INTÉGRÉ</b> .....	56
A. FAIRE ÉVOLUER LA GOUVERNANCE DES PLANS « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT » DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET DANS LES TERRITOIRES ET RENFORCER LES ÉQUIPES.....	57
1. Renforcer le pilotage national du dispositif .....	58
2. Revoir le modèle des référents EPA en établissement .....	59
3. Accroître l'attractivité des métiers pour pallier le manque d'enseignants spécialisés.....	60
a. Des difficultés de recrutement croissantes, en particulier dans les matières techniques.....	60
b. La nécessité de mener des actions pour attirer des ingénieurs et fidéliser les agents recrutés sous contrat .....	61
4. Mobiliser les « experts associés » pour la formation continue des enseignants .....	62
5. Préserver les établissements de l'influence de l'industrie agro-alimentaire.....	64
6. Améliorer les retours d'expérience pour faire évoluer le dispositif EPA.....	65
a. Diffuser les bonnes pratiques entre établissements .....	65
b. Recueillir des données sur l'efficacité du dispositif.....	65

<b>B. FAIRE DE L'AGROÉCOLOGIE UN ENSEIGNEMENT PLUS INTÉGRÉ ET ASSURER UNE DIFFUSION PLUS RAPIDE DE L'INNOVATION ET DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>66</b>
1. Rappeler la centralité de l'enjeu de préservation des sols et l'efficacité des méthodes agro-environnementales pour y parvenir .....	67
a. La préservation des sols : une question centrale.....	67
b. Des techniques alternatives qui répondent à cet objectif de préservation.....	68
2. De la production au consommateur final : enseigner l'exploitation agricole comme maillon d'une chaîne de valeur .....	69
3. Enseigner l'usage des nouvelles pratiques et des nouvelles technologies appliquées au secteur agricole, comme outils de la transition agroécologique .....	71
a. La mise en commun du matériel et des bonnes pratiques : un réflexe de maîtrise des coûts dans un contexte de transition .....	71
b. L'intelligence artificielle au service d'une agriculture durable.....	72
c. Les nouvelles technologies et la numérisation comme leviers complémentaires....	73
4. Généraliser les partenariats locaux, pour améliorer la diffusion de l'innovation et des résultats de la recherche auprès des enseignants et des élèves des formations agricoles .....	74
a. L'appui des instituts techniques agricoles : l'exemple d'Arvalis.....	74
b. Le rôle clé des chambres d'agriculture .....	76
c. Les exploitations locales .....	76
<b>C. FAIRE DES EXPLOITATIONS PÉDAGOGIQUES LA « CLÉ DE VOÛTE » DU DISPOSITIF .....</b>	<b>77</b>
1. Les mises en situation professionnelles sont un élément incontournable de la pédagogie dans l'enseignement agricole secondaire .....	77
2. Les exploitations pédagogiques sont actuellement sous-mobilisées .....	78
3. Pour jouer pleinement leur rôle démonstratif, les exploitations doivent être écologiquement exemplaires et économiquement viables .....	79
a. Pour des exploitations exemplaires en matière de transition écologique.....	79
b. Pour des exploitations exemplaires en matière de rentabilité économique.....	81
4. Faire des exploitations la « clé de voûte » de l'enseignement à « produire autrement » suppose de les intégrer davantage à la vie des établissements.....	81
5. ... mais aussi d'assurer la compensation systématique du surcoût pédagogique.....	82
6. ... et d'en valoriser la production .....	84
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>87</b>
<b>ANNEXE : LISTE DES PERSONNES ENTENDUES PAR LES RAPPORTEURS ET DES CONTRIBUTIONS ÉCRITES.....</b>	<b>89</b>



« Qu'ainsi l'année soit remplie tout entière  
par des travaux champêtres. »

Hésiode, *Les Travaux et les Jours*

## INTRODUCTION

Monsieur le président,

Chers collègues,

Le 7 janvier dernier, la commission nous a désignés rapporteurs de la mission flash relative aux leviers dont dispose l'enseignement agricole pour enseigner à produire autrement.

Nos travaux se sont situés au croisement des compétences de notre commission et de celle des affaires économiques. En effet, la question de la production agricole en tant que telle ne relève pas du périmètre de nos travaux, même si elle nous intéresse tous, à l'évidence, et même bien au-delà de ceux d'entre nous dont la circonscription est située pour tout ou partie dans le monde rural. L'enseignement agricole, en revanche, est pleinement dans notre périmètre, en dépit de ses spécificités, dont l'une des principales, sur le plan institutionnel, est **son rattachement au ministère chargé de l'agriculture**, à travers la **direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER)**, qui englobe le second degré et le supérieur. Du reste, le continuum enseignement-production, de la théorie à la pratique, est, faut-il le rappeler, absolument essentiel, et constitue un levier fondamental de conduite de la politique agricole.

Cette mission est pour nous l'occasion de mettre en lumière les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et l'ensemble de ceux qui contribuent à faire, au quotidien, de l'enseignement agricole français une authentique filière d'excellence. Cette expression, souvent galvaudée, s'applique de façon tout à fait justifiée à notre enseignement agricole ; nous y reviendrons. C'est pour nous une grande fierté de le rappeler aujourd'hui devant vous. L'un comme l'autre, nous sommes très attachés aux questions d'agriculture. Géraldine Bannier a ainsi été co-rapporteuse de l'avis, rédigé au nom de notre commission, sur le projet de loi d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture <sup>(1)</sup>, et Rodrigo Arenas a été co-rapporteur, au sein de la commission

---

(1) Mme Géraldine Bannier et M. Bertrand Sorre, rapport sur le projet de loi d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture, Assemblée nationale, XVII<sup>e</sup> législature, n° 2600, 4 mai 2024.

des affaires européennes, d'un rapport d'information sur la souveraineté alimentaire européenne <sup>(1)</sup>.

Les enjeux que recouvre cette mission sont cruciaux pour l'avenir de notre pays, et ce à plusieurs titres. S'il est vrai, comme l'écrivait Pierre-Jakez Hélias, que « *les paysans sont les véritables jardiniers de la terre, les seuls qui soient à l'échelle de la géographie* » <sup>(2)</sup>, **le jardin France est menacé par la conjonction de phénomènes aussi bien endogènes qu'exogènes, structurels que conjoncturels.**

## **I. L'AGRICULTURE FRANÇAISE EST CONFRONTÉE À DE NOMBREUX DÉFIS...**

Dans la mesure où la mission principale de l'enseignement agricole est de former les agriculteurs de demain et de les préparer aux enjeux de moyen et long termes, tout en leur fournissant les outils pour faire face aux défis ponctuels, nous ne nous attarderons pas sur les périls conjoncturels. Néanmoins, comment ne pas rappeler que certaines des difficultés que rencontrent aujourd'hui nos agriculteurs font écho à plusieurs des questions que nous avons abordées durant notre mission ? Ainsi, les craintes entourant **l'approvisionnement en engrais**, dont une part importante vient du Golfe persique, mettent en lumière **la dépendance de notre agriculture vis-à-vis des intrants importés** <sup>(3)</sup>. Il en est de même de l'augmentation du prix des hydrocarbures, dont les conséquences pour l'usage du matériel agricole sont potentiellement catastrophiques. À cet égard, on ne saurait occulter la question du coût de la substitution d'opérations mécaniques à l'utilisation de certains produits phytosanitaires pour les agriculteurs. Cette substitution suppose à la fois l'acquisition d'équipements parfois très onéreux et des dépenses liées à l'achat de carburant.

En ce qui concerne les enjeux structurels auxquels est confrontée l'agriculture française, les débats autour de la loi du 24 mars 2025 d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture (Losarga) <sup>(4)</sup> et, plus récemment, ceux autour du projet de loi d'urgence pour la protection et la souveraineté agricoles <sup>(5)</sup> ont permis de les poser avec clarté et précision, quel que soit le point de vue que nous ayons l'un et l'autre sur ces deux

---

(1) M. Rodrigo Arenas et M. Charles Sitzenstuhl, rapport d'information sur la souveraineté alimentaire européenne, Assemblée nationale, XVII<sup>e</sup> législature, n° 2215, 14 février 2024.

(2) Pierre-Jakez Hélias, *Le Cheval d'orgueil*, Plon, 1975.

(3) On estime que 35 % des exportations mondiales d'urée, engrais azoté très utilisé, transitent par le détroit d'Ormuz. C'est également le cas de la moitié environ des exportations de soufre, élément entrant dans la composition des engrais phosphatés, sans oublier l'ammoniac, qui est essentiel pour les engrais azotés. Le détroit d'Ormuz voit transiter quasiment un tiers du commerce mondial de nutriments pour plantes. Voir par exemple : Armelle Bohineust, « Les engrais pris au piège de la guerre : pourquoi le spectre d'une hausse des prix alimentaires ressurgit », *Le Figaro*, 6 mars 2026.

(4) Loi n° 2025-268 du 24 mars 2025 d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture.

(5) Projet de loi d'urgence pour la protection et la souveraineté agricoles, Assemblée nationale, XVII<sup>e</sup> législature, n° 2632.

textes. Nous nous contenterons donc de rappeler ceux qui sont directement en lien avec le sujet de notre mission. En effet, **l'organisation et le contenu des formations dispensées par les établissements de l'enseignement agricole doivent être appréhendés à travers la situation du monde agricole et les défis que celui-ci doit relever.**

Les principales difficultés que rencontrent les agriculteurs français sont connues : faible rentabilité des exploitations <sup>(1)</sup>, accès au foncier limité, pénurie de main-d'œuvre qualifiée <sup>(2)</sup>, concurrence toujours plus intense sur des marchés mondialisés dans le cadre de traités de libre-échange sans cesse plus décriés, ou encore conséquences des aléas climatiques sur les récoltes. Dans la filière vitivinicole, déjà fragilisée par une baisse continue de la consommation de vin, ce dernier facteur a notamment contribué à la forte volatilité du prix des produits.

À cela s'ajoute **un manque de reconnaissance sociétale**, voire des manifestations d'hostilité qu'il est désormais convenu de désigner au moyen du terme « agribashing », les agriculteurs étant accusés, au gré des scandales sanitaires, de contribuer à empoisonner la population, alors que leur raison d'être principale, rappelons-le, est de nourrir la population et même de contribuer à son bien-être, et que les exploitants et salariés agricoles sont bien souvent les premières victimes des produits mis à leur disposition par les professionnels de l'agrochimie.

**Les conditions de travail** des agriculteurs sont exigeantes : horaires décalés, travail en extérieur quel que soit le temps, saisonnalité de nombreuses activités, etc. Les défis liés au dérèglement climatique sont eux aussi devenus une contrainte majeure. Choisir une profession agricole, c'est en somme accepter toutes les sujétions qui vont avec le travail de la terre, parfois à contre-courant de la recherche contemporaine d'un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée et des valeurs d'une société hédoniste qui cherche à mettre le travail à distance.

**Le mal-être profond que connaît le milieu agricole** se traduit notamment par une prévalence importante des suicides : selon une étude de Santé publique France menée en 2010-2011, on déplorait un suicide d'exploitant tous les deux jours, et cette profession présentait un risque de surmortalité de 20 % par rapport à la population générale <sup>(3)</sup>, ce risque étant plus élevé chez les hommes âgés de 45 à 54 ans (30 %). Le secteur d'activité et la taille de l'exploitation jouent également un rôle important : pour les éleveurs de bovins lait, la surmortalité est de 51 %. Le risque est le plus élevé pour les personnes dont les exploitations sont comprises entre 20 et

---

(1) Comme l'a souligné la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles (FNSEA) dans ses réponses au questionnaire des rapporteurs, en 2024, le résultat courant avant impôt a chuté de 20 % pour atteindre 29 410 euros par chef d'exploitation, tandis que le résultat brut de la branche agricole par actif non salarié, malgré un rebond de 14,4 % en 2025, reste en diminution de 34 % en deux ans.

(2) Près d'un tiers des agriculteurs rencontrent des difficultés de recrutement, avec des conséquences directes sur la viabilité des exploitations. Chaque année, 14 % des emplois agricoles ne sont pas pourvus (ibid.).

(3) Santé publique France, « Surveillance de la mortalité par suicide des agriculteurs exploitants », 2016.

49 hectares et le moins élevé pour celles dont les exploitations couvrent plus de 100 hectares.

La structure des exploitations agricoles, quant à elle, évolue, avec une tendance lourde à la concentration et à la diminution de leur nombre. Comme le soulignaient les auteurs du rapport sur le projet de loi d'orientation agricole précitée, « *le modèle familial d'exploitation cède de plus en plus le pas à la constitution de grandes exploitations (la surface des exploitations agricoles en France est de 69 hectares en moyenne, soit 14 hectares de plus qu'en 2010 et même 27 de plus qu'en 2000)* »<sup>(1)</sup>. En 2024, la France comptait 349 600 exploitations en activité, contre 1,6 million en 1970 et encore 700 000 en 2000. Si le phénomène de concentration des exploitations est indubitable, on observe, par ailleurs, une diminution de la surface agricole utilisée : 3 millions d'hectares ont été perdus depuis 1970, dont un peu plus de 1 million au cours des vingt dernières années.

En parallèle, alors que, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, **les rendements** n'avaient cessé de progresser, ils ont commencé par stagner à partir des années 1990<sup>(2)</sup>, avant d'amorcer une décrue, sous l'effet **du changement climatique** et de **l'épuisement des sols**, notamment dû à l'usage massif des engrais chimiques. Selon de nombreux spécialistes, cette tendance pourrait s'accroître, jusqu'à atteindre une baisse de 10 % à 20 % pour certaines cultures<sup>(3)</sup>.

**Le renouvellement des générations agricoles** est une question majeure et même pressante : l'âge moyen des agriculteurs est passé de 47 ans en 2000 à 51,4 ans en 2020. La part des exploitants âgés de plus de 55 ans représente 43 % de l'ensemble, soit sept points de plus qu'en 2010. **Dans les dix prochaines années, un tiers des agriculteurs devrait partir à la retraite.** Il importe donc de se préparer aussi rapidement que possible à ce choc démographique. C'était l'un des objectifs majeurs de la Losarga, auquel **l'enseignement agricole doit contribuer** : le gouvernement de l'époque avait l'ambition, **d'ici à 2030, d'accroître de 30 % par rapport à 2022 le nombre d'élèves et d'apprentis dans les formations de l'enseignement agricole technique** préparant aux métiers de l'agriculture et de l'agroalimentaire, de 75 % par rapport à 2017 le nombre de vétérinaires formés et de 30 % par rapport à 2017 le nombre d'ingénieurs agronomes formés<sup>(4)</sup>.

---

(1) MM. Éric Girardin, Pascal Lavergne, Pascal Lecamp et Mme Nicole Le Peih, rapport sur le projet de loi d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture, Assemblée nationale, XVII<sup>e</sup> législature, n° 2600, 4 mai 2024. Au sortir de la deuxième guerre mondiale, la taille moyenne d'une exploitation avoisinait les 10 hectares.

(2) Entre 1945 et 1995, par exemple, le rendement moyen du blé tendre a connu près d'un demi-siècle de hausse continue, passant de 14 ou 15 quintaux par hectare à plus de 70.

(3) Voir, notamment, un article récent publié par des chercheurs de l'Institut national de recherche pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement (Inrae) : <https://revue-sesame-inrae.fr/rendements-agricoles-la-fin-dune-epoque/>. En ce qui concerne le lien entre le changement climatique et l'évolution des rendements, voir : Philippe Gate et al., « Les causes du plafonnement du rendement du blé en France : d'abord une origine climatique », *comptes rendus de l'Académie de l'Agriculture de France*, volume 96, 2010.

(4) Article 7 de la loi n° 2025-268 du 24 mars 2025 d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture.

Cet enjeu démographique est particulièrement fort dans la filière horticole. Tandis qu'elles souffrent déjà des difficultés évoquées plus haut (coûts de production, concurrence étrangère, pression foncière, dérèglement climatique, etc.), les fermes horticoles françaises ne fournissant actuellement que 15 % de la consommation domestique, la situation pourrait s'aggraver dans les années à venir car les producteurs, dont la moyenne d'âge est de 55 ans, peinent à trouver des repreneurs : « *les formations horticoles, auxquelles sont peu sensibilisés les collégiens et lycéens, n'attirent pas suffisamment de candidats pour espérer la reprise de l'ensemble des fermes horticoles.* » <sup>(1)</sup>

Pour favoriser ce renouvellement générationnel, l'un des leviers identifiés par la Losarga est **l'accroissement du nombre de femmes** dans les métiers de l'agriculture. Un « **plan d'action** » ayant pour finalité de concrétiser cette ambition **a été présenté le 23 février 2026** par la ministre de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire, Mme Annie Genevard. En effet, **les femmes représentent seulement 29 % des actifs agricoles et un quart des chefs d'exploitation, co-exploitants ou associés – mais 46 % des chefs d'exploitation en bio** <sup>(2)</sup>. Cette proportion varie selon les filières : elles constituent 34 % des exploitantes dans les filières ovins et caprins mais à peine un quart dans la filière des cultures fruitières et encore moins dans celle des bovins lait <sup>(3)</sup>. L'un des axes du plan concerne les formations de l'enseignement agricole, avec pour objectif de « *faire de l'école le lieu de construction de l'égalité et de l'émancipation des femmes* ». À la rentrée 2025, les filles représentaient 44 % des effectifs. L'objectif est à la fois d'accroître cette proportion, de faire en sorte que les filles aillent au bout de leur formation et qu'elles s'engagent, à leur issue, dans des métiers de l'agriculture. Pour ce faire, le gouvernement entend développer le mentorat dans les formations agricoles et accompagner davantage les filles dans les recherches de stage. Cela suppose également d'améliorer l'insertion professionnelle des diplômées, notamment en luttant contre les stéréotypes de genre <sup>(4)</sup>.

Surtout, la Losarga a prévu l'élaboration, avec les régions, d'un **programme national relatif à la découverte des métiers de l'agriculture, de l'agroalimentaire et du vivant**, incluant des actions de sensibilisation dès l'école primaire et des stages de découverte pour les collégiens. Ce programme, qui sera déployé à compter de la rentrée 2026, est articulé autour de cinq axes :

– accroître les occasions de découverte des métiers, en développant les immersions, les stages, les visites, les forums, les classes de découverte pour faire connaître, dès le plus jeune âge, la diversité des métiers de l'agriculture, de

---

(1) Union nationale des fleuristes, Livre blanc sur la traçabilité de la filière fleur coupée, 2023.

(2) Oxfam France, Agriculture : les inégalités sont dans le pré, 2023.

(3) Données datant de 2020 : Agreste, statistique publique de l'agriculture, de l'alimentation, de la forêt et de la pêche.

(4) Le plan compte au total 41 mesures articulées autour de six axes : <https://agriculture.gouv.fr/plan-daction-pour-favoriser-la-place-des-femmes-en-agriculture>

l'alimentation, de l'environnement et du vivant. Cette partie concerne surtout les écoliers et les collégiens ;

– permettre une meilleure orientation vers l'enseignement agricole et les métiers auxquels il prépare, en renforçant les possibilités d'immersion et en investissant davantage tous les lieux et les temps propices à l'orientation des jeunes et des étudiants. Le public visé est celui des jeunes à partir de la classe de cinquième, les lycéens et les étudiants qui souhaiteraient se réorienter ;

– développer une promotion ambitieuse et moderne de l'enseignement agricole, en s'appuyant sur les actions menées sur le terrain, sur les réseaux sociaux, les témoignages d'élèves et d'anciens élèves, les partenariats avec les branches professionnelles, les campagnes d'information en direction du grand public. Il s'agit de construire une véritable stratégie, partagée et défendue par tous les acteurs aux niveaux local, régional et national. Les actions déployées par les établissements sur le terrain seront au cœur de la dynamique ;

– améliorer la lisibilité de l'offre de formation et mettre en valeur les atouts spécifiques de l'enseignement agricole, en mettant en avant les qualités d'un système de formation et d'éducation qui s'adresse aux jeunes dans une approche globale et très concrète, en clarifiant les parcours, en valorisant les dispositions pédagogiques spécifiques, en simplifiant l'accès à l'information pour les élèves, les familles et les acteurs de l'orientation ;

– renforcer les outils, les ressources, le suivi et l'évaluation, notamment en dotant les acteurs de référentiels communs, en assurant un pilotage national soutenu par les territoires.

## **II. ... DONT L'UN DES PRINCIPAUX EST LA TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE, AU CŒUR DES PLANS « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT »**

Parmi les enjeux auxquels l'agriculture française est confrontée, l'un des plus pressants tient sans nul doute à la nécessité d'**opérer la transition agroécologique**. C'était l'un des objets principaux de notre mission, dont l'intitulé doit être compris comme une référence aux **deux plans « Enseigner à produire autrement » (EPA)**, qui ont été menés par la DGER entre 2014 et 2018 puis entre 2020 et 2024, le troisième étant censé entrer en vigueur à la rentrée prochaine. Du reste, la transition agroécologique et les enjeux mentionnés précédemment sont étroitement liés, car cette transition suppose de préserver tout autant les capacités de production nationale – dans le concept du « produire autrement » figure bien le mot « produire » – et le revenu des agriculteurs que la fertilité des sols et, plus largement, la qualité des écosystèmes.

C'est la loi n° 2014-1170 du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, défendue par le ministre de l'agriculture de l'époque, M. Stéphane Le Foll, qui a introduit la notion d'agroécologie dans le droit français et en a même fait l'un des objectifs assignés aux politiques publiques menées dans le domaine agricole en créant l'article L. 1 du code rural et de la pêche maritime, dont le II dispose :

*« Les politiques publiques visent à promouvoir et à pérenniser les systèmes de production agroécologiques, dont le mode de production biologique, qui combinent performance économique, sociale, notamment à travers un haut niveau de protection sociale, environnementale et sanitaire.*

*« Ces systèmes privilégient l'autonomie des exploitations agricoles et l'amélioration de leur compétitivité, en maintenant ou en augmentant la rentabilité économique, en améliorant la valeur ajoutée des productions et en réduisant la consommation d'énergie, d'eau, d'engrais, de produits phytopharmaceutiques et de médicaments vétérinaires, en particulier les antibiotiques. Ils sont fondés sur les interactions biologiques et l'utilisation des services écosystémiques et des potentiels offerts par les ressources naturelles, en particulier les ressources en eau, la biodiversité, la photosynthèse, les sols et l'air, en maintenant leur capacité de renouvellement du point de vue qualitatif et quantitatif. Ils contribuent à l'atténuation et à l'adaptation aux effets du changement climatique.*

*« L'État encourage le recours par les agriculteurs à des pratiques et à des systèmes de cultures innovants dans une démarche agroécologique. À ce titre, il soutient les acteurs professionnels dans le développement des solutions de biocontrôle et veille à ce que les processus d'évaluation et d'autorisation de mise sur le marché de ces produits soient accélérés.*

*« L'État facilite les interactions entre sciences sociales et sciences agronomiques pour faciliter la production, le transfert et la mutualisation de connaissances, y compris sur les matériels agricoles, nécessaires à la transition vers des modèles agroécologiques, en s'appuyant notamment sur les réseaux associatifs ou coopératifs.*

*« L'État veille à la promotion de la préservation, de la gestion durable et de l'implantation des haies et des alignements d'arbres intraparcellaires, en prenant en compte les besoins constatés dans les territoires, dans le but de stocker du carbone, de préserver les abris des auxiliaires de cultures, de lutter contre l'érosion des sols et d'améliorer la qualité et l'infiltration de l'eau dans le sol afin de tendre, à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2030, par rapport au 1<sup>er</sup> janvier 2024, à une augmentation nette du linéaire de haies de 50 000 kilomètres, à un linéaire de haies en gestion durable, au sens de l'article L. 611-9, de 100 000 kilomètres et, à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2048, à un linéaire de haies de 500 000 kilomètres, géré durablement, sur l'ensemble du territoire métropolitain et ultramarin. Il veille à la promotion de la valorisation économique des haies gérées durablement.*

*« L'État veille à la promotion de la préservation des surfaces agricoles en prairies permanentes et de leur gestion durable, associant production agricole et externalités positives en termes de stockage de carbone et de biodiversité. »*

L'article 60 de la même loi tirait les conséquences de ces dispositions en intégrant l'agroécologie parmi les orientations enseignées dans les établissements publics et privés du réseau de l'enseignement agricole.

L'agroécologie englobe notamment les pratiques désignées sous le nom d'agriculture de conservation des sols (ACS) <sup>(1)</sup>, ou encore les techniques culturales simplifiées (TCS) <sup>(2)</sup>, l'agroforesterie <sup>(3)</sup> et, bien entendu, l'agriculture biologique (AB) <sup>(4)</sup>.

**Le premier plan « Enseigner à produire autrement », lancé la même année par Stéphane Le Foll, constitue la déclinaison opérationnelle de la loi de 2014, dite loi d'avenir.**

En ce qui concerne l'agriculture biologique, nous rappelons que, dans son plan stratégique national (PSN) de la politique agricole commune (PAC) 2023-2027, la France s'était donné pour objectif d'atteindre 18 % de la surface agricole utile (SAU) en AB en 2027. Par ailleurs, dans sa stratégie « de la ferme à la fourchette », l'Union européenne a fixé l'objectif de consacrer 25 % des terres agricoles à l'agriculture biologique d'ici à 2030. Enfin, la Losarga a affirmé l'ambition d'atteindre 21 % de SAU cultivée en bio au 1<sup>er</sup> janvier 2030. Or, si la part de la SAU consacrée à l'AB a connu une augmentation importante, passant de 3,3 % de la SAU en 2011 à 10,5 % en 2022, elle diminue depuis lors : 10,4 % en 2023 et 10,1 % en 2024. En outre, les conversions accusent une forte baisse depuis 2021. Le nombre de fermes bio a atteint son apogée en 2020 : 6 243. Il était de 4 431 en 2024. Cette

---

(1) L'agriculture de conservation des sols est un système d'exploitation qui repose sur trois principes indissociables : la couverture permanente du sol ; l'absence de travail du sol (« non-labour ») ; la rotation des cultures.

(2) Les techniques culturales simplifiées désignent un ensemble de pratiques de culture consistant à réduire le travail du sol mais pas nécessairement à le supprimer. Il existe une gradation dans les TCS, selon la profondeur à laquelle le sol est travaillé, selon qu'il y a ou non retournement des horizons pédologiques et selon que la parcelle est travaillée sur toute sa surface ou seulement sur les lignes de semis. Les TCS peuvent constituer une étape dans la transition vers l'ACS. On parle également d'« agriculture régénérative », concept qui ne répond pas à une définition précise. Cette catégorie est proche de l'agriculture de conservation des sols et poursuit les mêmes objectifs : revitaliser les sols et améliorer les écosystèmes. Elle comprend les trois principes de l'ACS et y adjoint parfois l'agroforesterie, l'élevage voire l'apport de biostimulants. (Olivier Denais, inspecteur général au Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux – CGAAER –, réponse au questionnaire des rapporteurs).

(3) L'agroforesterie consiste à associer des arbres et des cultures ou la présence d'animaux sur une même parcelle. L'agriculture moderne redécouvre depuis plusieurs décennies l'intérêt agronomique de cette pratique ancestrale.

(4) Définie à l'article L. 641-13 du code rural et de la pêche maritime, lequel renvoie à la réglementation de l'Union européenne en la matière. L'agriculture biologique se caractérise par l'exclusion des produits phytopharmaceutiques et des fertilisants de synthèse dans le système de cultures. En revanche, elle intègre le travail du sol. La conjonction ACS et bio est aujourd'hui considérée comme encore inaccessible, car la lutte contre les adventices ne peut pas se faire si le traitement mécanique et le traitement chimique sont concomitamment écartés.

tendance se retrouve également dans le comportement des consommateurs : par rapport à 2018, la consommation de lait bio conditionné a diminué de 25 % <sup>(1)</sup>. À cet égard, non seulement la transition n'est pas engagée, mais l'évolution est préoccupante.

Si l'apprentissage de techniques agroenvironnementales est bien entendu au cœur des deux plans « Enseigner à produire autrement » et par conséquent de notre mission, il nous a semblé indispensable de nous intéresser également, dans le cadre du « produire autrement », à l'ensemble des nouvelles technologies (numérique, intelligence artificielle et robotique). Enfin, et c'est là, selon nous, un élément essentiel à prendre en compte, « produire autrement » doit avoir pour corollaire « consommer autrement », ce qui suppose d'éduquer davantage le consommateur. En effet, la conversion à des modes de production plus vertueux a inévitablement un coût dont chacun d'entre nous doit prendre conscience, mais il convient de le mettre en balance avec le coût environnemental pour les générations futures de l'appauvrissement des sols, sans oublier les coûts sanitaires et sociaux liés aux maladies découlant, de manière directe ou indirecte, de l'usage de produits nocifs.

C'est l'ensemble de ces questions que nous nous proposons d'aborder.

## I. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FRANÇAIS : UN RÉSEAU D'ÉTABLISSEMENTS DENSE, QUI DISPENSE UNE FORMATION DONT L'EFFICACITÉ EST LARGEMENT RECONNUE

**Enseigner à « produire autrement » n'a rien d'un concept inédit**, bien qu'il ait revêtu des significations diverses au fil du temps. Dès l'origine, **c'est précisément la raison d'être de l'enseignement agricole**, dont l'organisation est étroitement liée à l'établissement progressif de la République et qui a toujours eu vocation à diffuser dans les campagnes les progrès agronomiques et techniques, afin d'encourager les paysans à adopter les bonnes pratiques et les outils adaptés. Cette dimension est toujours présente, même si, à l'heure du numérique, de l'intelligence artificielle et de la robotisation, la modernisation a pris des formes inédites.

Comme le souligne Philippe Vinçon, ancien directeur général de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'agriculture, l'enseignement agricole a joué un « *rôle majeur dans la mise en œuvre des politiques du pays en faveur de l'agriculture et du monde rural* » ; il « *est depuis l'origine l'un des bras armés du ministère de l'agriculture pour exercer son action partout dans nos campagnes. Il a été moteur pour assurer la transformation de l'agriculture et plus largement du monde rural* » <sup>(2)</sup>.

---

(1) CGAAER, Crise de l'agriculture biologique française : conjoncturelle ou structurelle ?, juillet 2025.

(2) Pour une histoire de l'enseignement agricole. La loi du 2 août 1918 et ses évolutions, sous la direction d'Edgar Leblanc, Educagri éditions, 2021.

## A. LA LENTE ÉMERGENCE D'UN ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE

### 1. À la fin du siècle des Lumières, la prise de conscience de l'importance de propager largement les bonnes pratiques agricoles

Dès le siècle des Lumières, l'ambition de **développer la production agricole grâce à une diffusion des connaissances scientifiques** permet de poser les fondations d'un enseignement spécifique au domaine agricole dans notre pays. La pensée des « physiocrates », en particulier, accorde une place prépondérante à l'agriculture, la terre étant considérée comme la principale ressource du pays <sup>(1)</sup>. Comme le souligne l'historien Michel Boulet, « *encyclopédistes et agronomes, administrateurs et grands propriétaires ont cherché à rationaliser le processus de diffusion des connaissances scientifiques, de la "pensée savante", vers les utilisateurs potentiels, propriétaires terriens mais aussi producteurs* » <sup>(2)</sup>. Ainsi, les « **sociétés d'agriculture** » voient le jour au XVIII<sup>e</sup> siècle. Il en va de même des **comices agricoles**, qui connaissent leurs heures de gloire au siècle suivant et **contribuent pendant longtemps à diffuser les bonnes pratiques**, bien plus largement que les rares établissements d'enseignement qui existent alors <sup>(3)</sup>.

Surtout, des **écoles d'agriculture** apparaissent, la première d'entre elles ayant été créée en **1760** près de **Limoges** sous l'égide de la société d'agriculture locale, suivie par les écoles vétérinaires de Lyon (1762) et d'Alfort (1765), puis par les instituts agricoles de Roville (1819), Grignon (1826), et Grand-Jouan (1833). Parallèlement, des « **chaires d'agriculture** » sont créées (à Bordeaux en 1837, à Toulouse en 1839 et à Rodez en 1841), ainsi que des « cours spéciaux ». Ces initiatives, de caractère généralement privé, quoique bénéficiant pour certaines de subsides publics, revêtent plutôt le caractère d'un enseignement supérieur.

En parallèle, pour former les ouvriers agricoles, quelques « **fermes-modèles** » ou « **fermes-écoles** » sont créées dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Il en existe 25 à la veille de la révolution de 1848. Ce modèle, promu par le Conseil général de l'agriculture dans les dernières années de la monarchie de Juillet, est généralisé par la deuxième République et intégré dans un projet plus global.

---

(1) Voir par exemple : Arnault Skornicki, *L'Économiste, la cour et la patrie*, CNRS Éditions, 2011.

(2) Michel Boulet, « *L'histoire de l'enseignement agricole, un secteur à développer* », *Histoire et Sociétés rurales*, n° 3, 1995.

(3) *Le premier texte officiel consacré aux comices, signé par Adolphe Thiers, alors ministre des travaux publics, de l'agriculture et du commerce, est daté du 15 novembre 1833. Il s'agit d'une circulaire adressée aux préfets. Ces associations de propriétaires et de fermiers se voyaient fixer comme objectifs « d'établir des rapports fréquents entre les agriculteurs d'une même contrée ; de leur donner ainsi les moyens de conférer sur les meilleures méthodes de la culture, pour les mettre ou les faire mettre ensuite en pratique, et constater les résultats obtenus ; d'aider à l'introduction des procédés et des instruments aratoires perfectionnés ; d'améliorer l'éducation des bestiaux ; enfin de faire prospérer autant que possible toutes les branches de l'agriculture par des exemples, des préceptes et surtout par des encouragements qu'ils seront appelés à proposer et même à décerner, dans certains cas, aux cultivateurs, valets de ferme. »* (Nadine Vivier, « *L'insertion sociale des réseaux des sociétés d'agriculture et des comices* », *La France savante, sous la direction d'Arnaud Hurel, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques*, 2018).

## 2. Le tournant de la deuxième République

**Le décret du 3 octobre 1848**, adopté par l'Assemblée constituante, **crée un enseignement professionnel de l'agriculture, à la charge de l'État, organisé en trois niveaux et placé sous la tutelle du ministère de l'agriculture et du commerce**. Ce décret décrit le schéma de la manière suivante : « *Au premier degré, les fermes-écoles, où l'on reçoit une instruction élémentaire pratique. Au deuxième degré, les écoles régionales, où l'instruction est à la fois théorique et pratique. Au troisième degré, un institut national agronomique, qui est l'école normale supérieure d'agriculture.* » L'enseignement agricole public précède donc l'enseignement technique, lequel est quant à lui institué par la loi du 11 décembre 1880 relative aux écoles manuelles d'apprentissage.

À la base de la pyramide sont situées les fermes-écoles. L'ambition de l'État est alors d'en créer une dans chaque département, puis de les faire essaimer, à raison d'une par arrondissement<sup>(1)</sup>. À ces structures revient « *l'explication raisonnée, dans des conférences et sur le terrain même, des principales opérations de la culture* ». La ferme-école est « *la pépinière où se forment les ouvriers agricoles, les contre-mâîtres, les métayers et les petits fermiers* ». Elle est définie par ce décret comme « *une exploitation rurale conduite avec habileté et profit* », et « *dans laquelle des apprentis choisis parmi les travailleurs et admis à titre gratuit, exécutent tous les travaux, recevant, en même temps qu'une rémunération de leur travail, un enseignement agricole essentiellement pratique* ». La ferme-école qui « *cesserait de mériter le titre de ferme-modèle par le bon état de ses cultures et le chiffre de son produit net perdrait tous ses droits au concours du Gouvernement* ». Autrement dit, **elle se doit avant tout d'être rentable pour montrer à ses élèves l'exemple d'une exploitation agricole viable**. À cet égard, la continuité avec l'objectif assigné aux exploitations des lycées agricoles contemporains est frappante (voir *infra*)<sup>(2)</sup>.

À l'échelon supérieur, on trouve les **écoles régionales**, « **destinées à l'instruction des chefs d'exploitation, propriétaires ou fermiers** ». Elles aussi sont organisées autour d'une exploitation, laquelle doit être « *en même temps expérimentale[s] et modèle[s] pour la région* » où elle est établie. Le décret souligne l'importance de diffuser les résultats obtenus dans ces fermes modèles : « **les expériences et leurs résultats recevront la plus grande publicité** ». L'objectif est alors d'illustrer les pratiques innovantes et efficaces afin de les diffuser dans les exploitations de la région. Dans ces écoles régionales également la pratique doit constituer « *la base de l'enseignement* », « *mais la théorie, plus largement professée* » que dans les fermes-écoles, est censée « *expliquer les faits, et les contrôler par le raisonnement* ». En outre, « *l'économie, ou la science de*

---

(1) Cet échelon territorial, regroupant plusieurs cantons, avait été créé par la loi du 28 pluviôse an VIII (17 février 1800).

(2) Les élèves y étaient admis à partir de 16 ans, sauf exceptions. Le nombre d'élèves admis était compris entre 24 et 36 par établissement. La scolarité devait durer trois ou quatre ans.

*l'administration rurale* » doit occuper une grande place dans l'enseignement des écoles régionales, « *d'où sortiront des hommes appelés à diriger, soit pour leur propre compte, soit pour le compte d'autrui, des exploitations importantes* ». Enfin, ces écoles doivent servir « *d'écoles préparatoires à ceux qui voudront plus tard arriver à l'Institut national agronomique* ». Chaque école régionale devait pouvoir accueillir 60 élèves.

**L'Institut national agronomique**, placé au sommet de l'édifice, accueille des étudiants recrutés par concours parmi les meilleurs élèves des écoles régionales. Une fois formés pendant deux à trois ans, ces jeunes gens sont censés devenir à leur tour enseignants dans les écoles régionales ou cadres dans l'administration.

Le projet, quoique largement soutenu par les constituants de 1848, ne fait pas l'unanimité. C'est ainsi que le député Amable Dubois a cette formule pour rejeter le principe même d'un enseignement agricole : « ***L'enfant, messieurs, c'est dans les champs qu'il apprend l'agriculture ; c'est en allant à la charrue, avec son père, en conduisant les chevaux.*** » <sup>(1)</sup> De même, il met les réticences des paysans envers les innovations sur le compte du risque financier que ces dernières impliquaient : « *Et quand vous parlez de la routine des cultivateurs, savez-vous ce que c'est que cette routine ? C'est le défaut d'argent. Le cultivateur connaît bien les nouveaux procédés, il connaît bien les progrès que fait son voisin, il voudrait bien l'imiter ; mais il n'a pas d'argent pour le faire, et alors il dit : J'ai peur du progrès ; je ne veux pas sortir du système que suivait mon père, parce que je ne veux pas m'exposer à des déceptions.* » La réflexion rapportée illustre le conservatisme existant dans une partie du monde agricole, fondé sur des mécanismes de reproduction. Là encore, le parallèle avec les préoccupations contemporaines est frappant.

**À la fin de l'année 1850, le pays compte 64 fermes-écoles**, accueillant un peu plus de **1 000 élèves**. Le modèle périlite ensuite lentement sous le second Empire, lequel supprime par ailleurs l'Institut national agronomique, jugé trop coûteux.

### **3. Sous la troisième République, des progrès lents et insuffisants malgré la volonté de « faire chausser aux paysans les sabots de la République » <sup>(2)</sup>**

Après le second Empire, le rétablissement de la République s'accompagne d'une nouvelle série de lois consacrées à l'enseignement agricole. La **loi du 30 juillet 1875 institue**, en plus des fermes-écoles, **les écoles pratiques**, spécialisées dans l'horticulture, la viticulture, la laiterie ou encore la pisciculture. La **loi du 16 juin 1879 rend obligatoire la création d'une chaire de professeur départemental d'agriculture dans chaque préfecture**, sous la double tutelle des ministères de l'agriculture et de l'instruction publique. Outre les conférences agricoles, ces professeurs assurent, dans les écoles normales, un enseignement agricole pratique et

---

(1) Assemblée nationale constituante, séance du 23 septembre 1848.

(2) Formule fréquemment attribuée à Léon Gambetta.

théorique. Puis, la **loi du 2 août 1918** restructure complètement le dispositif d'établissements, du premier degré à l'Institut national agronomique. Le texte reflète une stratégie d'ensemble de modernisation du secteur agricole, fondée sur le développement de la production. Ainsi, la loi du 6 janvier 1919 tendait à « *intensifier la production agricole pendant et après la guerre* », créant à cette fin un Institut des recherches agronomiques et des offices agricoles départementaux et régionaux <sup>(1)</sup>.

La loi de 1918 a d'abord **homogénéisé les diverses dénominations existantes** (fermes-écoles, écoles pratiques, écoles techniques) en les regroupant sous le terme générique « **écoles d'agriculture** ». Celles-ci sont établies sur des domaines appartenant à l'État ou mis à sa disposition pour une période de trente ans au moins. Le programme des études y est fixé « *suivant la spécialité culturelle de la contrée* ». Ce sont des établissements ouverts sur l'extérieur : dans chaque école, des **cours temporaires peuvent être organisés pour les adultes**. Les professeurs, en dehors de leurs cours réguliers, peuvent être appelés à faire des **conférences aux agriculteurs** de la région. Enfin, la **loi du 18 janvier 1929** vint parachever l'édifice en créant l'apprentissage agricole, qui ouvre la voie à la création des « maisons familiales » dans les années 1930 <sup>(2)</sup>.

Pourtant, faute de moyens financiers suffisants, les ambitions du législateur ne se traduisent pas par le développement escompté de l'enseignement agricole : quelques milliers d'élèves seulement sont accueillis dans ce cadre au moment du déclenchement de la deuxième guerre mondiale.

L'accès des jeunes filles, en particulier, reste très restreint. Ce constat, qui vaut pour l'ensemble du pays, est plus vrai encore s'agissant des jeunes filles issues de milieux ruraux, longtemps cantonnées au brevet d'études ménagères. Les écoles ménagères avaient été créées à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour accueillir les filles sortant de l'école primaire, à 13 ans. L'enseignement y était organisé en trois ans et comportait l'acquisition des connaissances liées à la tenue de la maison, mais aussi de quelques compétences professionnelles : lavage, repassage, raccommodage du linge, cuisine et service de table, comptabilité personnelle et comptabilité commerciale, crochet, tricot, broderie, filet et notions d'hygiène et de puériculture.

#### **4. L'invention de l'enseignement agricole moderne dans les années 1960 et ses adaptations successives**

Ainsi, au début des années 1960, les pouvoirs publics font une fois encore le constat d'une inadaptation de l'enseignement agricole aux exigences du moment, à

---

(1) Edgar Leblanc, « Centenaire de la loi du 2 août 1918 proposition pour une manifestation publique », dans le cadre du Comité d'histoire de l'enseignement agricole : [https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/01-systeme/structuration/histoire-enseignement-agricole/evenements\\_et\\_commemoration/2018-centenaire-EL.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/histoire-enseignement-agricole/evenements_et_commemoration/2018-centenaire-EL.pdf)

(2) La première fut créée en 1935 à Sérignac-Peboudou (Lot-et-Garonne) par l'abbé Granereau.

savoir **l'entrée de l'agriculture française dans l'ère de la productivité** <sup>(1)</sup>. Cette fois, cependant, la série de textes adoptés au début de la décennie permet de donner naissance à un réseau dont celui que nous connaissons est l'héritier direct.

La **loi du 2 août 1960 relative à l'enseignement et la formation professionnelle agricoles**, promulguée trois jours avant la loi d'orientation agricole, dont l'objectif était de moderniser la production et d'organiser son essor, donne le signal d'un développement massif de l'enseignement agricole en prévoyant **la création d'un établissement dans chaque département** <sup>(2)</sup>. Elle place l'enseignement agricole sous la seule la tutelle du ministère de l'agriculture. Elle reconnaît pour la première fois l'existence d'un enseignement agricole privé, qu'il était prévu de financer au même titre que l'enseignement public (article 7). Elle envisage également des passerelles avec l'enseignement général et technique, et engage une harmonisation avec les structures de l'éducation nationale (article 3).

Le **décret du 20 juin 1961** portant application de la loi du 2 août 1960, substitue à la dénomination « écoles d'agriculture » celle de **collèges et lycées agricoles**, par souci d'**harmonisation avec les enseignements général et technique**. De la même manière, le texte traduit concrètement les ambitions de la loi de 1960 en prévoyant entre l'enseignement agricole et l'éducation nationale l'*« organisation de formations de niveaux analogues aboutissant à des titres équivalents »* et en affirmant : *« toutes les orientations et réorientations deviennent possibles, d'autant plus que des classes passerelles peuvent faciliter le passage d'un enseignement vers l'autre »*, l'objectif étant de *« permettre à ses élèves d'atteindre un niveau de culture générale comparable à celui des autres catégories socio-professionnelles »* <sup>(3)</sup>. L'enseignement technique agricole, qui peut commencer **dès la quatrième**, *« associe la formation générale et la formation technique »*.

L'exploitation agricole annexée à l'établissement est primordiale pour la pédagogie : elle constitue un *« lieu d'exercices où la pratique répond à la théorie et l'action à la pensée »* ; elle possède un budget propre et *« doit se rapprocher autant que possible de l'entreprise optimale dans la région d'exploitation »* <sup>(4)</sup>.

---

(1) *Le rapport de Mme Marie-Madeleine Dienesch, rédigé au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, sur le projet de loi relatif à l'enseignement et la formation professionnelle agricoles, soulignait « que 96 % des exploitants n'avaient reçu aucun enseignement agricole, et 83 % parmi les moins de 25 ans » (Thérèse Charmasson, Michel Duvigneau, Anne-Marie Lelorrain, Henri Le Naou, L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire, Éducagri éditions, 1999).*

(2) *L'objectif était renvoyé à une loi de programme, annoncée pour l'année suivante, et finalement promulguée le 4 août 1962. Le texte fixe, pour la période 1962-1975, l'objectif de création d'un lycée agricole par département à l'horizon de 1975.*

(3) *Rapport introduisant le décret susmentionné, Journal officiel du 21 juin 1961.*

(4) *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire, op. cit.*

Les « lois Rocard » de 1984 concernant, d'une part, l'enseignement agricole public <sup>(1)</sup> et, d'autre part, les différentes familles de l'enseignement agricole privé <sup>(2)</sup> assignent à l'ensemble de ces établissements des **missions analogues**, reprises dans une version simplifiée dans la loi n° 99-574 du 9 juillet 1999 d'orientation agricole, et qui perdurent encore <sup>(3)</sup>. Les établissements privés se voient reconnaître la vocation à participer au service public de l'éducation, mais sont soumis, en contrepartie, aux contrôles administratifs, pédagogiques et financiers de l'État. Ces textes consacrent également les **établissements d'enseignement agricole** en tant que **personnes morales autonomes**, acteurs de la vie locale, participant au développement de leur territoire et adaptant leurs formations aux besoins locaux et régionaux.

## **B. DES ÉTABLISSEMENTS PERFORMANTS DISPENSANT DES FORMATIONS VARIÉES ET INSÉRANTES**

L'enseignement technique agricole, piloté par la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) au ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire (Maasa), constitue désormais le « *deuxième système éducatif en France* » <sup>(4)</sup>. Il prépare près de **220 000 élèves, étudiants et apprentis**, en 2025-2026 à exercer 200 métiers couvrant un large éventail de domaines professionnels.

Le réseau est constitué de près de **800 lycées agricoles publics et privés** répartis sur l'intégralité du territoire français – Hexagone et outre-mer –, et de **16 écoles de l'enseignement supérieur**. Il s'appuie sur des relations étroites avec les secteurs professionnels et les acteurs des territoires, et couvre **toutes les voies de formation : voie scolaire, apprentissage et formation continue**, souvent proposées sur un même site. Comme l'explique la DGER, ces établissements « *associent à la fois un appareil de formation et d'éducation et un outil d'application sur le terrain des politiques publiques portées par le ministère chargé de l'agriculture, notamment les transitions environnementale et climatique, la politique de l'alimentation et le défi du renouvellement des générations en agriculture. C'est la connexion entre les deux qui constitue une force originale* » <sup>(5)</sup>.

Les formations, dispensées de la quatrième au brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) – et, à compter de la rentrée scolaire 2026, au nouveau bachelor agro –, permettent aux jeunes d'intégrer les filières agricoles et agroalimentaires, la filière forêt-bois, les métiers liés à la préservation et à la mise en valeur des milieux naturels, les services aux personnes âgées ou à la petite enfance en milieu rural, ainsi que de nombreux services dans les territoires : tourisme, animation, communication,

---

(1) Loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public.

(2) Loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés.

(3) Article L. 811-1 du code rural et de la pêche maritime.

(4) Réponse au questionnaire des rapporteurs.

(5) Réponse au questionnaire des rapporteurs.

commerce, vente, etc. Les formations proposées sont regroupées depuis février 2019 sous l'intitulé « **l'aventure du vivant** »<sup>(1)</sup>.

Après une période de baisse entre 2013 et 2019, les effectifs de l'ensemble de l'enseignement agricole (technique et supérieur) progressent de manière constante depuis sept ans, à raison de 7 % d'augmentation depuis cinq ans. Ce sont ainsi près de 1 400 élèves, apprentis et étudiants supplémentaires qui ont rejoint l'enseignement agricole à la rentrée scolaire 2025-2026<sup>(2)</sup>, alors même que la démographie scolaire a commencé sa décrue en France. Pour autant, l'objectif fixé par la Losarga (+ 30 % d'ici à 2030 par rapport à 2022) reste ambitieux. Après des années marquées par une très forte augmentation du nombre d'apprentis à la suite de la loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel<sup>(3)</sup>, les effectifs se stabilisent ; la DGER prévoit même une diminution de 1 % l'an prochain.

## 1. L'enseignement agricole technique

### *a. Un réseau d'établissements répartis sur l'ensemble du territoire, majoritairement privés*

Au 1<sup>er</sup> septembre 2025, l'enseignement agricole technique comptait 793 établissements :

– **220 lycées agricoles publics** appartenant à l'un des 172 établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) ;

– **191 établissements privés** dits du « **temps plein** » qui fonctionnent selon le même rythme que le public : 171 établissements affiliés au Conseil national de l'enseignement agricole privé (Cneap), 19 membres de l'Union nationale rurale d'éducation et promotion (Unrep) et 1 non affilié ;

– **382 établissements privés** dits du « **rythme approprié** », qui privilégient l'alternance, caractérisée par d'importantes périodes de stage en entreprise : 358 maisons familiales rurales (MFR) de l'Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO), 23 de l'Unrep et 1 sans affiliation.

Les élèves, étudiants et apprentis de l'enseignement agricole sont répartis comme suit entre les établissements privés et publics :

– 44 % dans des établissements publics ;

– 56 % dans des établissements privés sous contrat avec l'État, soit : 26 % des effectifs totaux à l'UNMFREO, 25 % au CNEAP et 3 % à l'UNREP.

---

(1) <https://agriculture.gouv.fr/laventure-du-vivant-le-nouveau-slogan-de-lenseignement-agricole>

(2) Ibid.

(3) Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Les établissements de l'enseignement agricole technique sont organisés en campus autour d'un lycée, d'une exploitation et, en général, d'un centre de formation d'apprentis et d'un centre de formation professionnelle continue <sup>(1)</sup>. Ils disposent d'une réelle autonomie <sup>(2)</sup> leur permettant d'être ancrés dans leur territoire, d'autant plus que leur gouvernance est ouverte aux professionnels et acteurs locaux. Il convient de noter que, le plus souvent, les MFR ne disposent pas d'exploitations pédagogiques : comme leur modèle repose sur l'alternance, les jeunes qu'ils accueillent effectuent leur formation pratique sur des exploitations voisines.

Comme dans les lycées professionnels, **le conseil d'administration (CA) n'est pas présidé par le chef de l'établissement** <sup>(3)</sup>. Le président du CA est obligatoirement élu parmi ses membres de droit. Il peut s'agir soit du président ou d'un membre élu de la chambre d'agriculture, soit d'un des conseillers régionaux, soit du conseiller départemental, soit du représentant de la commune ou, le cas échéant, du groupement de communes, soit d'un des représentants élus des parents d'élèves, étudiants ou apprentis, soit du représentant des associations d'anciens élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires, soit d'un des représentants des organisations professionnelles et syndicales représentatives des employeurs, des exploitants et des salariés des professions agricoles et des professions para-agricoles concernées par les missions de l'établissement public <sup>(4)</sup>.

Comme c'est le cas pour tous les établissements publics locaux d'enseignement, le budget des établissements doit être adopté en équilibre réel <sup>(5)</sup>.

---

(1) Article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime.

(2) Selon les termes du même article, les établissements sont « dotés de la personnalité civile et de l'autonomie administrative et financière ».

(3) L'article R. 811-12 du code rural et de la pêche maritime précise que le conseil d'administration de l'établissement est composé de trente membres, répartis de la manière suivante : « 1° Au titre des dix représentants de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics intéressés à la formation : a) Le directeur départemental des territoires ou, le cas échéant, des territoires et de la mer ou son représentant ; b) Le directeur régional des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi ou son représentant ; c) Le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ou son représentant ; d) Le directeur du centre d'information et d'orientation ou son représentant ; e) Le président ou un membre élu de la chambre d'agriculture ; f) Un représentant d'un établissement public compétent dans les domaines des formations dispensées ; g) Deux conseillers régionaux ; h) Un conseiller départemental ; i) Un représentant de la commune ou, le cas échéant, du groupement de communes ; 2° Au titre des dix représentants élus du personnel : a) Six représentants du personnel enseignant, de formation, d'éducation et de surveillance ; b) Quatre représentants des personnels d'administration, de service et de l'exploitation ; 3° Au titre des représentants des élèves, des parents d'élèves, des anciens élèves et des organisations professionnelles et syndicales : a) Deux représentants élus des élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires ou trois, en cas d'absence de toute association d'anciens élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires mentionnée au c ; b) Deux représentants élus des parents d'élèves, étudiants ou apprentis ; c) Un représentant des associations d'anciens élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires, le cas échéant ; d) Cinq représentants des organisations professionnelles et syndicales représentatives des employeurs, des exploitants et des salariés des professions agricoles et des professions para-agricoles concernées par les missions de l'établissement public local. » Le directeur de l'établissement public local, son adjoint, le gestionnaire, l'agent comptable et les directeurs des centres assistent avec voix consultative aux séances du conseil d'administration. Le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou son représentant peut assister avec voix consultative aux réunions du conseil d'administration.

(4) Article R. 811-13 du même code.

(5) Article L. 421-11 du code de l'éducation.

Cette contrainte rejoint la nécessité, mise en avant par de nombreux interlocuteurs durant les auditions, de veiller à la **rentabilité financière des exploitations pédagogiques** des établissements d’enseignement agricole. S’il est incontestable que l’objectif premier de cet enseignement est d’apprendre aux futurs agriculteurs à gérer une exploitation, l’obligation de rentabilité n’est pas sans poser des difficultés lorsqu’il s’agit d’adopter des pratiques innovantes ou de procéder à des expérimentations (voir *infra*).

Si la plupart des départements français – en dehors de ceux situés en Île-de-France – comptent au moins un établissement d’enseignement agricole, il convient de relever l’existence de disparités entre les régions, « *sans cohérence avérée avec le poids agricole* » des unes et des autres, comme le souligne l’association Régions de France, qui nous a également transmis le tableau ci-dessous.

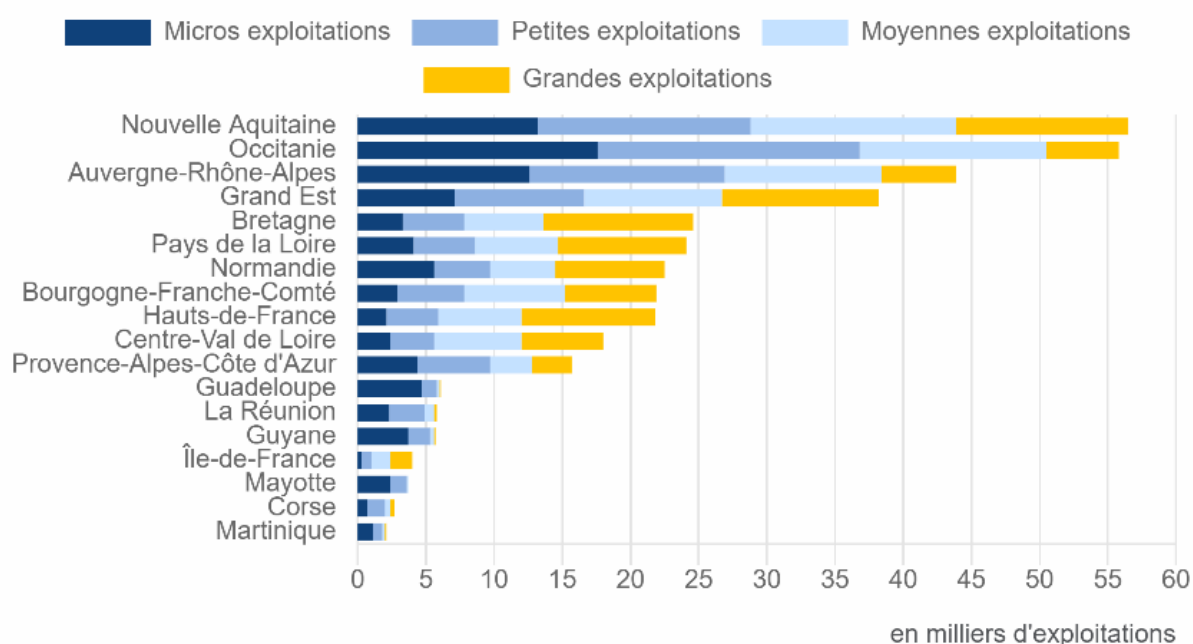
**EFFECTIFS DES ÉLÈVES DES ÉTABLISSEMENTS AGRICOLES PUBLICS  
DANS LA VOIE SCOLAIRE PAR RÉGION (FRANCE MÉTROPOLITAINE),  
PART RESPECTIVE DANS L’ENSEMBLE ET ÉVOLUTION ENTRE LES ANNÉES SCOLAIRES  
2023-2024 ET 2024-2025**

	2023-2024	2024-2025	% national	Evol. / n-1	%
Auvergne-Rhône-Alpes	23 235	23 344	15,65%	109	0,5%
Nouvelle-Aquitaine	19 320	19 747	13,24%	427	2,2%
Pays de la Loire	16 882	17 395	11,66%	513	3,0%
Occitanie	16 755	16 803	11,26%	48	0,3%
Bretagne	15 311	15 518	10,40%	207	1,4%
Hauts-de-France	12 251	12 378	8,30%	127	1,0%
Bourgogne-Franche-Comté	9 807	9 799	6,57%	-8	-0,1%
Normandie	8 918	9 114	6,11%	196	2,2%
Grand Est	8 276	8 219	5,51%	-57	-0,7%
Centre-Val de Loire	7 028	7 290	4,89%	262	3,7%
Provence-Alpes-Côte d’Azur	6 481	6 589	4,42%	108	1,7%
Île-de-France	2 950	2 983	2,00%	33	1,1%
<b>TOTAL F 13 Régions</b>	<b>147 214</b>	<b>149 179</b>		<b>1 965</b>	<b>1,33%</b>

Source : Régions de France, réponses au questionnaire des rapporteurs.

De fait, une comparaison avec la répartition des exploitations agricoles dans les différentes régions fait apparaître des différences évidentes : au regard du nombre d’exploitations agricoles situées sur son territoire, la région Pays de la Loire forme beaucoup plus d’élèves que la région Occitanie, par exemple. À l’inverse, la région Grand Est forme moins d’élèves qu’on ne pourrait s’y attendre.

## NOMBRE D'EXPLOITATIONS AGRICOLES PAR RÉGION EN FONCTION DE LEUR TAILLE EN 2023

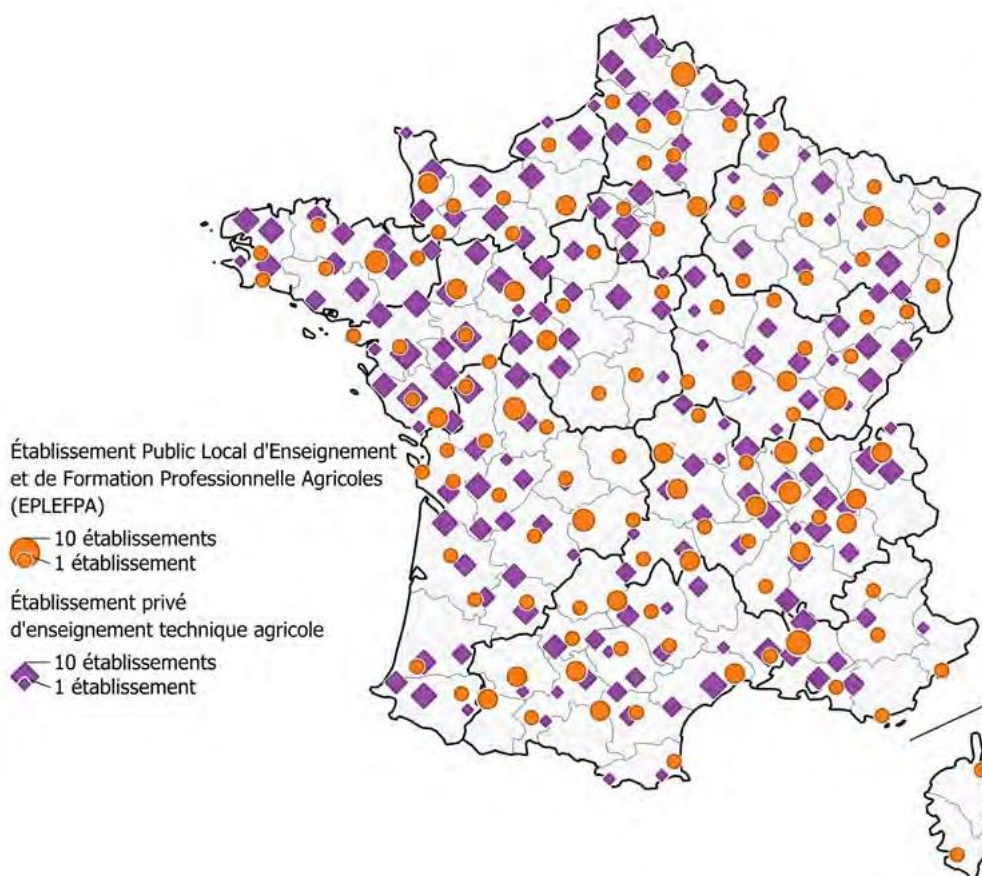


Source : Agreste, 2023.

Il convient toutefois de souligner que le type d'agriculture pratiquée influe sans doute sur le nombre d'élèves accueillis dans les différentes régions : l'élevage requiert plus de main-d'œuvre que les cultures céréalières et fourragères, par exemple. Dans la région Pays de la Loire, on trouve aussi bien des cultures céréalières que de l'horticulture et de l'élevage.

La carte reproduite ci-après montre la répartition des établissements publics et privés dans chaque département.

## RÉPARTITION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLICS ET PRIVÉS PAR DÉPARTEMENT



Source : DGER, portrait de l'enseignement agricole, édition 2025.

**La répartition des formations sur le territoire d'une région dépend aussi de la carte élaborée conjointement par les régions et les directions régionales de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt (Draaf), qui exercent l'autorité académique en matière d'enseignement technique et supérieur agricole.** Cette carte est l'un des éléments de la stratégie définie par le contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP), dont les objectifs sont énumérés à l'article L. 214-13 du code de l'éducation. Ce plan est élaboré au sein du comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (Crefop), mentionné à l'article L. 6123-3 du code du travail. Selon les termes de l'article L. 214-13-1 du code de l'éducation, « *chaque année, les autorités académiques recensent par ordre de priorité les ouvertures et fermetures qu'elles estiment nécessaires de sections de formation professionnelle initiale dans les établissements d'enseignement du second degré [...]. Parallèlement, la région, après concertation avec les branches professionnelles et les organisations syndicales professionnelles des employeurs et des salariés concernés, procède au même classement* ». Une convention entre l'État et la région, révisée chaque année, précise la programmation et les financements des actions de formation. Dans ce cadre, les autorités académiques et la région procèdent au classement par ordre de priorité des

ouvertures et fermetures de sections de formation professionnelle initiale. S’agissant de l’enseignement agricole, la région arrête la carte régionale des formations professionnelles initiales, conformément aux choix retenus par la convention, après avis du directeur régional de l’agriculture, de l’alimentation et de la forêt, à charge pour celui-ci de mettre en œuvre les ouvertures et fermetures de sections correspondantes. À l’image de ce qui existe dans l’enseignement professionnel depuis 2023, la carte des formations fait maintenant l’objet d’un travail pluriannuel, sur trois ans.

***b. Des élèves aux profils extrêmement divers, dont une grande majorité ne sont pas issus du milieu agricole***

Le nombre total d’élèves et d’apprentis de l’enseignement agricole technique s’élève à près de **203 000 en 2025-2026**, soit une hausse globale de 0,9 % par rapport à l’année précédente.

S’agissant de la **part d’élèves issus du monde agricole**, ce taux a très fortement baissé au cours des dernières décennies et est désormais stable à environ **9 %** de l’ensemble des élèves depuis une dizaine d’années. Autrement dit, parmi les jeunes scolarisés dans l’enseignement agricole, plus de neuf sur dix ne sont pas directement issus du milieu agricole – on parle de « **Nima** », pour « non issus du milieu agricole ». Comme l’a souligné l’organisation E<sup>2</sup>tap<sup>(1)</sup>, cette proportion qui peut descendre en dessous de 1 % dans les régions très urbanisées comme l’Île-de-France et Provence-Alpes-Côte d’Azur. Le temps est donc révolu où cet enseignement, dispensé en milieu rural, s’adressait quasi exclusivement à des jeunes ruraux destinés à exercer, comme leurs parents, les métiers de la terre : « *La part des Nima est désormais structurante dans le public de l’enseignement agricole, témoignant d’une ouverture croissante de ces formations à des profils diversifiés.* »<sup>(2)</sup>

Selon les données globales que la DGER nous a transmises, à la rentrée 2023-2024, **20 544 élèves, étudiants et apprentis en situation de handicap** étaient présents dans l’enseignement agricole, en augmentation croissante depuis la loi de 2005. Leur part est donc sensiblement supérieure à celle que l’on observe dans l’éducation nationale – 3,3 % dans le second degré à la rentrée 2024 selon la direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du ministère de l’éducation nationale<sup>(3)</sup>. « *L’enseignement agricole accueille fréquemment des jeunes orientés par l’Éducation nationale du fait de sa réputation d’accompagnement de qualité et de proximité éducative* », a souligné l’organisation

---

(1) E<sup>2</sup>tap est le réseau des directeurs d’établissements publics d’enseignement agricole.

(2) E<sup>2</sup>tap, réponses au questionnaire des rapporteurs.

(3) Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), « *Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024* », note d’information n° 25.63, novembre 2025.

E<sup>2</sup>tap<sup>(1)</sup>. Pour répondre à leurs besoins spécifiques, la DGER mobilise des moyens financiers en constante augmentation pour l'accompagnement humain à travers des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et l'acquisition de matériel pédagogique adapté : les crédits consacrés à ces actions sont passés de 7 millions d'euros en 2017 à plus de 35 millions d'euros en 2023. Dans le cadre de conventionnements avec le ministère de l'éducation nationale, le ministère chargé de l'agriculture propose également aux élèves en situation de handicap des dispositifs spécifiques tels que les unités localisées d'inclusion scolaire (Ulis). Le ministère s'investit de plus en plus dans l'insertion professionnelle des élèves et apprentis en situation de handicap. Des échanges ont été engagés, notamment, avec le réseau Cap Emploi.

En ce qui concerne l'origine socio-économique des élèves et apprentis de l'enseignement agricole, il importe de noter que l'indice de position sociale (IPS) de ces établissements est de 101, alors que la moyenne observée dans les lycées d'enseignement général et technologique de l'éducation nationale est de 107<sup>(2)</sup>. Pour mémoire, cet indice permet de déterminer le profil social des élèves et des établissements à partir des catégories socioprofessionnelles des parents et de données comportant une description fine du milieu familial (diplômes des parents, revenus, pratiques culturelles, conditions de logement, etc.). Plus l'indice est élevé, plus l'élève évolue dans un contexte familial favorable aux apprentissages. L'IPS permet ainsi d'étudier les corrélations entre origine sociale et trajectoire scolaire. Compte tenu de l'IPS moyen des établissements de l'enseignement agricole, **les élèves et apprentis qui fréquentent ces établissements sont issus de milieux moins favorisés que ceux des lycées généraux et technologiques.**

Malgré notre sollicitation, la DGER ne nous a pas fourni de données précises concernant la part de jeunes ayant intégré l'enseignement agricole à la suite de **difficultés scolaires** dans l'enseignement général. De fait, pendant longtemps, cette voie de formation a été perçue – surtout pour les habitants des zones urbaines – comme étant réservée aux jeunes en échec scolaire, comme du reste l'ensemble des formations professionnelles. Toutefois, l'image de l'enseignement agricole évolue lentement. Durant notre mission, nous avons recueilli de nombreux témoignages montrant que certains parents et élèves se tournaient délibérément vers les établissements d'enseignement agricole en raison du cadre de vie qu'ils proposent, de la qualité de l'encadrement et du taux d'insertion à l'issue des formations.

À cet égard, il convient de rappeler que **les établissements d'enseignement agricole sont souvent à taille humaine**, offrant un **taux d'encadrement plus favorable** que les lycées généraux et technologiques : « Avec **19,8 élèves par classe en 2024-2025**, le taux d'encadrement des élèves est stable sur les trois dernières années au sein de l'enseignement agricole technique », souligne la Peep<sup>(3)</sup>, contre

---

(1) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

(2) DGER, réponses au questionnaire des rapporteurs.

(3) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

21,9 dans l'éducation nationale pour l'ensemble du second degré (et même 23,9 dans les lycées généraux et technologiques) <sup>(1)</sup>.

***c. Une diversité de formations et de diplômes, de la quatrième au bachelor agro***

Les élèves et apprentis de l'enseignement technique agricole se répartissent entre les différents niveaux de la manière suivante : 21 % en quatrième et troisième, 69 % au niveau lycée et 10 % dans l'enseignement supérieur court (BTSA et classes préparatoires aux grandes écoles). Parmi les jeunes au niveau lycée, 23 % sont en seconde professionnelle, générale ou technologique, 37 % en bac professionnel ou général et technologique et 9 % en certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPa).

Parmi les étudiants et apprentis en BTSA – de niveau bac +2 –, près des trois quarts sont spécialisés dans les secteurs de la production agricole, de l'aménagement des espaces et de la protection de l'environnement.

Le bachelor agro, créé en 2025 par la Losarga<sup>(2)</sup>, est un nouveau diplôme national de niveau bac +3, qui confère le grade de licence. Issu d'un travail de concertation avec les filières professionnelles, les enseignants et les jeunes, ce diplôme a l'ambition de devenir une « *référence en matière d'installation et de conseil agricoles, en créant un pont entre l'enseignement agricole technique et les écoles d'ingénieur agronome* » <sup>(3)</sup>. Les étudiants pourront réaliser un bachelor agro en trois ans, juste après le baccalauréat, ou en un an, à la suite de l'obtention d'un diplôme de niveau bac +2 comme le BTSA. Il sera dispensé en formation initiale scolaire, en apprentissage et en formation professionnelle continue. Il sera également accessible par la validation des acquis de l'expérience (VAE).

La liste des référentiels de formation, publiée sur le site internet que le ministère de l'agriculture a consacré à l'enseignement agricole, Chlorofil, montre l'étendue considérable du champ des possibles ouvert par les établissements dispensant cet enseignement <sup>(4)</sup>.

---

(1) Depp, « Combien d'élèves devant un enseignant pendant une heure de cours dans les établissements du second degré à la rentrée 2024 ? », note d'information n° 25.49, août 2025.

(2) Article 15 de la loi n° 2025-268 du 24 mars 2025 d'orientation pour la souveraineté alimentaire et le renouvellement des générations en agriculture.

(3) DGER, réponse au questionnaire des rapporteurs.

(4) <https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/ref-rncp>

### **La richesse des formations proposées dans l'enseignement agricole : l'exemple de la Mayenne**

Nous avons eu l'occasion de mesurer la variété des formations proposées au sein d'un même établissement dans le cadre des déplacements que nous avons effectués. En Mayenne, en particulier, nous avons été accueillis au sein de la **maison familiale et rurale (MFR) de Saint-Berthevin**, qui accueille des élèves sous statut scolaire ou en apprentissage de niveau collège et lycée, ainsi que des adultes en formation continue. À la rentrée 2025, elle comptait au total 380 jeunes. Pour les formations en alternance, les stages ont lieu dans des entreprises appartenant à des secteurs variés : espaces verts, agriculture, artisanat, coiffure, métiers de bouche, services à la personne, bâtiment, mécanique, sécurité, vente, etc. à côté des modules d'enseignement général habituels. L'établissement propose des modules complémentaires axés autour des thèmes suivants : l'animal, les végétaux cultivés, l'aménagement et la valorisation de l'espace, les matériaux, l'énergie, l'accueil/vente, les activités de loisirs, la transformation des produits agricoles, les langues et cultures étrangères ou régionales, la transition agro-écologique et le développement durable, l'éducation du consommateur, le cadre de vie et le soin à l'enfant, etc. Après le brevet, les élèves peuvent poursuivre leur formation en :

- CAP agent de sécurité ou équipier polyvalent de commerce ;
- CAPa métiers de l'agriculture ou services à la personne et vente en espace rural ;
- bac professionnel gestion et conduite d'une exploitation agricole (GCEA) avec dominante élevage ou technicien conseil vente option alimentation.

La MFR accueille également un dispositif d'« école de la deuxième chance » pour les jeunes de 16 à 30 ans, sans emploi, avec ou sans diplôme (niveau bac maximum). La partie pédagogique du parcours dure 7 mois maximum, avec une immersion professionnelle de 35 heures. La participation à ce programme est gratuite pour les stagiaires. Le financement est pris en charge par l'établissement.

Enfin, l'établissement dispense de la formation continue aux adultes. Il prépare ainsi aux titres d'agent spécialisé en sécurité privée et service de sécurité incendie et d'assistance à personnes.

**L'agricampus de Laval**, pour sa part, accueille environ 510 élèves, lycéens et étudiants, auxquels s'ajoutent près de 400 apprentis. Le **lycée** comprend des classes de seconde générale puis permet la poursuite vers le bac général, le bac technologique sciences et techniques de l'agronomie et du vivant (STAV) et les bacs pro CGEA support polyculture élevage et CGEH (conduite d'une exploitation hippique).

Les élèves peuvent ensuite poursuivre au sein du campus pour un **certificat de spécialisation** <sup>(1)</sup> ou un **BTSA** dans plusieurs filières (métiers de l'élevage ; analyse, conduite et stratégie de l'entreprise agricole ; qualité, alimentation, innovation et maîtrise sanitaire).

Le campus héberge également un **centre de formation d'apprentis (CFA)** qui intègre des formations variées : plusieurs CAPa (cavalier d'entraînement, palefrenier soigneur, élevage équin, maréchal-ferrant, élevage ruminants – bovins, caprins et ovins), une formation d'auxiliaire spécialisé vétérinaire, une formation au titre professionnel conducteur d'installation et de machines automatisées, une autre au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BP JEPS) activités équestres, etc.

Il propose aussi des **formations pour les adultes**, notamment en reconversion.

L'**exploitation du lycée** comprend trois ateliers : l'apiculture, le bovin lait <sup>(2)</sup> et l'ovin viande <sup>(3)</sup>. La surface agricole utile (SAU) est d'environ 165 hectares, composée principalement d'herbe, de maïs et de céréales à paille. **Le campus héberge également un atelier hippique et une halle alimentaire.**

Les 350 ruches sont réparties aux alentours de l'exploitation sur une vingtaine de kilomètres. Le miel est ensuite transformé à la halle agro-alimentaire et vendu en vente directe. L'objectif est aussi de produire des essaims pour la vente à l'extérieur.

La principale activité de l'**atelier hippique** est l'accueil des jeunes des trois centres d'enseignement de l'agricampus en formation professionnelle hippique, préparant l'option hippologie-équitation au baccalauréat ou souhaitant pratiquer l'équitation de loisir. Les installations comprennent un manège couvert avec tribunes, deux carrières, des écuries (34 boxes intérieurs, 7 boxes extérieurs), un rond de longe et des paddocks. Parallèlement à la formation, l'atelier propose une pension. Des compétitions sont également organisées chaque année en dressage, hunter et concours de saut d'obstacles (CSO).

La **halle alimentaire** comporte un atelier agroalimentaire. Il est le support pédagogique du BTS qualité, alimentation, innovation et maîtrise sanitaire et du bac technologique STAV. Le lycée est partenaire de l'institut universitaire de technologie (IUT) de Laval pour une licence professionnelle qualité et hygiène des produits agroalimentaires. La halle agroalimentaire est également sollicitée par d'autres centres de formation partenaires. L'atelier agroalimentaire est équipé de nombreux matériels semi-industriels permettant de réaliser des fabrications variées et d'étudier les opérations unitaires de génie alimentaire, permettant une mise en situation professionnelle des utilisateurs. Parmi les équipements de la halle on retrouve des matériels pour les produits carnés, les produits de panification, les produits laitiers, les produits végétaux et des équipements polyvalents. La halle est également équipée d'une ligne de conditionnement de confitures et d'une ligne de production de jus de pommes.

(1) Anciennement « mention complémentaire », au niveau bac +1.

(2) Soixante-deux vaches et leur descendance, pour un quota de 438 000 litres. Les races sont principalement Prim'Holstein, mais aussi normande et jersiaise.

(3) Une centaine de brebis et agnelles composent le cheptel inscrit en sélection de race vendéenne. Les agneaux sont pour la plupart vendus pour leur viande.

#### ***d. L'enseignement technique agricole : un système éducatif efficace***

Contrairement à certaines idées reçues tendant à considérer l'enseignement agricole comme une « voie de garage » pour élèves en difficulté, les résultats obtenus au sein des établissements agricoles sont probants, au point qu'il est sans doute pertinent de parler d'une **filière d'excellence, permettant des parcours remarquables**, avec des poursuites d'études jusqu'à des diplômes d'ingénieur.

S'agissant des examens, les élèves de l'enseignement agricole présentaient un **taux de réussite de 88,4 % au baccalauréat professionnel** en 2024, contre 83,4 % pour l'éducation nationale, de 97,3 % contre 90,3 % pour le bac technologique et de **97,4 % contre 96,1 % pour le bac général**.

Les taux d'**insertion professionnelle** mesurés par l'outil interministériel InserJeunes font état de résultats en moyenne supérieurs de 5 points au sein de

l'enseignement agricole à six mois – 50 % pour l'enseignement agricole contre 45 % pour l'éducation nationale – et supérieurs de 6 points à douze mois – 60 % pour l'enseignement agricole contre 54 % pour l'éducation nationale.

**Ainsi, les élèves de l'enseignement agricole évoluent dans un contexte familial moins favorable aux apprentissages que ceux de l'éducation nationale mais obtiennent de meilleurs résultats aux examens et bénéficient d'une meilleure insertion professionnelle.**

La Cour des comptes a souligné elle aussi les bonnes performances de l'enseignement agricole sur ce point : *« la performance globale de l'enseignement technique agricole semble un peu meilleure que celle de l'éducation nationale. Tous les taux de réussite aux examens sont supérieurs à ceux du dispositif scolaire (sauf pour le diplôme national du brevet (DNB), très nettement pour les CAP (9 points) et les BEP (5 points). [...] Les facteurs explicatifs d'une performance globale de qualité sont certainement à rechercher dans les spécificités sociologiques de cet enseignement : une motivation plus forte de certains élèves qui ont volontairement choisi ce modèle d'enseignement, un encadrement plus personnalisé en raison de la petite taille des établissements et des particularités de certaines structures, une pédagogie "professionnalisante" adaptée aux attentes tant des élèves que des futurs employeurs, une adhésion des enseignants au modèle scolaire dans des établissements assez autonomes, une intrication forte avec les milieux professionnels et sociaux de proximité, une offre importante d'internat. »*<sup>(1)</sup>

## **2. L'enseignement supérieur agricole**

### ***a. Des formations de haut niveau, très diversifiées, qui ont connu un succès croissant***

L'enseignement supérieur agricole long assure la formation d'**ingénieurs agronomes**, de **vétérinaires** ou encore de **paysagistes**. Les établissements proposent aussi une offre de formation en licences professionnelles, masters et doctorats.

Depuis 2021, les bacheliers peuvent directement accéder aux écoles nationales vétérinaires dans Parcoursup. Ils suivent un cursus en six ans, alors que la durée totale des études pour devenir vétérinaire pour les autres voies de recrutement est de sept ou huit ans. Certaines écoles d'ingénieurs recrutent également sur Parcoursup. Enfin, les voies des concours communs d'entrée en école d'ingénieurs ou de vétérinaires ont été réformées en 2024, avec notamment la création d'une voie de concours réservée aux étudiants ou titulaires de BTSA ou BTS.

---

(1) Cour des comptes, *Observations définitives sur les coûts et la performance de l'enseignement technique agricole*, juin 2021.

**Les effectifs de l'enseignement supérieur ont augmenté de 26 % en dix ans.** Toutefois, à la rentrée 2025, le nombre d'étudiants a diminué de 2,1 %. Au total, 16 353 étudiants ont fréquenté les différents établissements. (hors césures) à la rentrée 2025. Cette évolution est notamment due à une baisse de 3,8 % du nombre d'apprentis de l'enseignement supérieur, qui fait suite à une hausse de 175 % des effectifs d'apprentis au cours des dix années précédentes. Le plan d'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur agricole, qui avait fixé un objectif de 16 000 étudiants pour 2025, a été atteint dès 2022.

L'alternance constitue une voie de formation importante, qui regroupe 45 % des apprenants de l'enseignement technique en 2025 et 18 % des ingénieurs agronomes en 2025, en hausse de 4 % au cours des cinq dernières années.

### ***b. Une prédominance du secteur public dans le supérieur***

L'enseignement supérieur agricole comprend dix établissements publics et six établissements privés sous contrat, labellisés « établissement d'enseignement supérieur privé d'intérêt général » (Eespig).

Les dix établissements publics d'enseignement supérieur sous tutelle du ministère chargé de l'agriculture, dont certains comprennent plusieurs écoles, sont les suivants :

– AgroParisTech, dénommé Institut national des sciences et industries du vivant et de l'environnement, forme des ingénieurs agronomes, les ingénieurs des ponts, des eaux et des forêts (Ipef). Les sites franciliens sont regroupés sur le plateau de Saclay ;

– l'Institut Agro, dénommé Institut national d'enseignement supérieur pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement. Il forme des ingénieurs agronomes au sein de trois écoles internes : l'Institut Agro Dijon, l'Institut Agro Montpellier et l'Institut Agro Rennes-Angers ;

– VetAgro Sup, dénommé Institut d'enseignement supérieur et de recherche en alimentation, santé animale, sciences agronomiques et de l'environnement. Il comporte une école nationale vétérinaire à Lyon, une école d'ingénieurs agronomes à Clermont-Ferrand et l'École nationale des services vétérinaires France Vétérinaire International (ENSV-FVI) ;

– l'Oniris, dénommé École nationale vétérinaire, agroalimentaire et de l'alimentation, Nantes-Atlantique, comporte une école nationale vétérinaire et une école d'ingénieurs agro-alimentaires ;

– l'École nationale vétérinaire d'Alfort ;

– l'École nationale vétérinaire de Toulouse ;

– l'École nationale supérieure de paysage de Versailles. Elle forme des paysagistes diplômés d'État, y compris sur un site secondaire à Marseille (à l'Institut méditerranéen de la ville et des territoires) ;

– l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA). Elle forme des enseignants et des conseillers principaux d'éducation de l'enseignement agricole à Toulouse ;

– Bordeaux Sciences Agro, l'École nationale supérieure des sciences agronomiques de Bordeaux Aquitaine. Elle forme des ingénieurs agronomes ;

– l'École nationale du génie de l'eau et de l'environnement de Strasbourg (ENGEES). Elle forme des ingénieurs dans le domaine de l'eau.

Les six établissements privés sous contrat sont les suivants :

– l'École d'ingénieur de Purpan. Elle forme des ingénieurs agronomes à Toulouse ;

– l'École supérieure des agricultures d'Angers (ESA). Elle forme des ingénieurs agronomes, y compris sur un site secondaire à Saint-Quentin-en-Yvelines ;

– l'École supérieure du bois. Elle forme des ingénieurs en matériaux bois à Nantes et a ouvert des bachelors à Lyon et à Versailles ;

– l'Institut polytechnique UniLaSalle. Il forme des ingénieurs agronomes à Beauvais et, depuis la rentrée 2022, des vétérinaires à Rouen ;

– l'Institut supérieur d'agriculture de Lille (Junia-ISA). Il forme des ingénieurs agronomes ;

– l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes (Isara). Il forme des ingénieurs agronomes ; un site secondaire est implanté à Avignon.

Par ailleurs, certains établissements relevant d'autres ministères, notamment celui chargé de l'enseignement supérieur et celui de la culture, font partie de l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et de paysage au sens large.

### *c. Le déploiement progressif du bachelor agro et ses enjeux*

Vous le savez, l'une d'entre nous avait défendu la création du bachelor agro ; l'autre s'y était opposé. Désormais, ce nouveau diplôme existe ; le présent rapport est donc l'occasion, un peu plus d'un an après l'adoption définitive de la loi, de faire un premier point sur sa mise en œuvre.

**Ce diplôme national de premier cycle en sciences et techniques de l'agronomie a pour objet d'établir un trait d'union entre l'enseignement agricole technique et l'enseignement supérieur long agricole.** Il part du constat de la nécessité d'augmenter le niveau de compétences des jeunes se destinant à l'exercice d'une profession agricole, en réponse aux nouveaux besoins des secteurs de l'agriculture et de l'agroalimentaire, en particulier en matière de gestion de l'entreprise agricole, de transitions climatique et environnementale, d'économe et de

numérique. L'objectif principal poursuivi à travers la création de ce diplôme était d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation agricole à bac +3 en la recentrant sur dix mentions nationales.

Le bachelor agro est proposé par un consortium d'établissements comprenant obligatoirement un établissement d'enseignement technique agricole – public ou privé sous contrat ou associatif – dispensant un BTSA et un établissement d'enseignement supérieur (public, privé sous contrat avec le ministère chargé de l'agriculture ou associatif, ou public dépendant du ministère chargé de l'enseignement supérieur). Une accréditation nationale est délivrée. Cette organisation garantit un socle de compétences communes tout en préservant une certaine liberté pour s'adapter aux besoins du terrain. Elle permet également d'adosser le dispositif à la recherche, ce qui garantit que les dernières avancées scientifiques et technologiques sont prises en compte.

Le cadre du diplôme prévoit la présence de professionnels dans la formation. En effet, les formations sont organisées en partenariat avec le monde professionnel et doivent répondre aux besoins d'emplois et de qualifications exprimés par les responsables socio-économiques de chaque territoire. Elles comprennent des enseignements théoriques, pratiques et des mises en situation professionnelle, des stages ou des périodes de formation en milieu professionnel. Elles sont dispensées par une équipe pédagogique constituée de professionnels exerçant dans les secteurs d'activité correspondant aux mentions du bachelor agro et aboutissent à la délivrance du diplôme pour laquelle les professionnels ont une place dans les jurys d'évaluation.

Sur les six mentions de la première vague de mise en œuvre du diplôme, quatre délivrent la capacité agricole aux diplômés : « Élevage et transitions », « Entreprendre, accompagner et manager en agriculture », « Génie agronomique et transitions » et « Systèmes robotiques et numériques pour l'agriculture ».

**Le fait que le diplôme soit adossé à la recherche, notamment agronomique, confère aux étudiants et apprentis la capacité à analyser des problèmes complexes liés aux transitions climatique et environnementale, les moyens de s'adapter aux évolutions futures des métiers et ceux de contribuer aux innovations dans les secteurs agricole, agroalimentaire et forestier.**

Parmi les blocs de compétences communs à toutes les mentions du bachelor agro, deux sont en lien avec les enjeux de notre mission « Manager le travail dans une organisation des secteurs agricoles ou agroalimentaires en s'appuyant sur une démarche RSE » et « Accompagner aux transitions et à la conduite du changement dans une organisation des secteurs agricoles ou agroalimentaires ». Selon la DGER, ces blocs « *sont au cœur du diplôme* » <sup>(1)</sup>.

---

(1) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

Six premières mentions seront proposées à la rentrée scolaire 2026 dans les établissements accrédités : « Alimentation et agroalimentaire durables », « Élevage et transitions », « Entreprendre, accompagner et manager en agriculture », « Génie agronomique et transitions », « Sciences et techniques de l’agronomie pour la formation » et « Systèmes robotiques et numériques pour l’agriculture ». Trois autres suivront à la rentrée 2027 et une autre à la rentrée 2028.

Chaque consortium d’établissements proposant un bachelor agro a dû déposer un dossier d’accréditation auprès du ministère chargé de l’agriculture dans le cadre d’une campagne menée entre novembre et décembre 2025.

La délivrance de l’accréditation est fondée sur une évaluation indépendante et systématique de chaque dossier déposé par des inspecteurs de l’enseignement agricole, doublée par une évaluation menée par un conseiller scientifique du ministère chargé de l’enseignement supérieur, pour les projets incluant des établissements relevant de leur autorité. Un avis en opportunité est émis par les Draaf, s’appuyant notamment sur la carte des formations.

**NOMBRE DE DOSSIERS DÉPOSÉS ET ACCRÉDITÉS  
POUR LES SIX PREMIÈRES MENTIONS DU BACHELOR AGRO**

Mentions	Nombre de dossiers déposés	Nombre de dossiers accrédités
Alimentation et agroalimentaire durables	3	2
Élevage et transition	5	2
Entreprendre, accompagner et manager en agriculture	6	4
Génie agronomique et transitions	14	14
Sciences et techniques de l’agronomie pour la formation	1	1
Systèmes robotiques et numériques pour l’agriculture	3	2
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>25</b>

*Source : DGER, réponse au questionnaire des rapporteurs.*

Sur les 32 dossiers déposés, 25 ont été retenus. Au total, 11 établissements de l’enseignement supérieur – dont un relevant du ministère chargé de l’enseignement supérieur – et 44 établissements de l’enseignement agricole technique seront accrédités pour la rentrée 2026.

**On le comprend en examinant les mentions retenues : le bachelor agro pourrait devenir l’un des instruments de la transition agro-écologique. Ce faisant, il s’inscrit dans la lignée des deux premiers plans « Enseigner à produire autrement ».**

Certaines interrogations demeurent, toutefois, concernant la mise en place du bachelor agro. Le syndicat Snetap-FSU, par exemple, a dénoncé « *un mixage quasi total des publics en formation* », le manque de moyens affectés, l’absence de

visibilité sur sa mise en œuvre administrative, une procédure d'accréditation trop rapide, ainsi que l'absence de discussions et de validation par les équipes pédagogiques dans les établissements. M. Rodrigo Arenas souligne lui aussi les angles morts et les travers nombreux de ce nouveau dispositif qui devront être corrigés. Le seul point vraiment positif tient au fait qu'il s'intègre dans l'architecture européenne de la licence, du master et du doctorat (LMD) ; la vraie dérive tient à la contractualisation possible avec le privé, qui constitue clairement une porte d'entrée pour des partenariats public-privé. Au-delà de ce que l'on peut en penser au regard des valeurs qui doivent guider l'enseignement (notamment la gratuité et la laïcité), force est de constater que le privé est dans son jardin, ses établissements étant précurseurs sur le domaine des « bachelors », diplômes « pochettes surprise » à propos desquels tout bon site d'orientation met en garde. Durant la troisième année, en particulier, tout est permis : il est possible de regrouper dans une même classe des étudiants par voie scolaire, par apprentissage, voire des adultes, du moment que cela rapporte...

## **II. « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT » : DES PLANS AU BILAN CONTRASTÉ**

Alors que le deuxième plan « Enseigner à produire autrement » est arrivé à échéance et que le troisième devrait être présenté prochainement et mis en œuvre dès la rentrée 2026, il nous a paru opportun de dresser un bilan des actions engagées depuis 2014 en matière de conversion de l'enseignement agricole à l'agroécologie, d'essaimage des pratiques innovantes, de poursuite des transitions, avec en ligne de mire l'enjeu crucial du maintien d'une agriculture et d'industries de la transformation qui puissent répondre aux besoins de tous en qualité, quantité et proximité.

Cette conversion a été entamée il y a plus de dix ans. Lorsque l'on consulte le site internet Chlorofil, qui rassemble la plupart des ressources disponibles s'agissant de l'enseignement agricole, « Enseigner à produire autrement » est clairement mis en évidence : il s'agit de l'une des rubriques principales affichées sur la page d'accueil. Les documents référencés sous cet onglet constituent, selon le Sniec-CFTC, « *une mine de ressources pour qui veut bien s'intéresser à l'agroécologie* »<sup>(1)</sup>.

---

(1) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

L'AGROÉCOLOGIE : UNE ORIENTATION MISE EN AVANT  
PAR LE MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DE L'AGRO-ALIMENTAIRE  
ET DE LA SOUVERAINETÉ ALIMENTAIRE



ChloroFil  
Par et pour les professionnels  
de l'enseignement agricole

Rechercher



SYSTÈME ÉDUCATIF AGRICOLE	DIPLÔMES ET RESSOURCES POUR L'ENSEIGNEMENT	PROJETS ET ACTIONS EN ÉTABLISSEMENTS		
Loi d'orientation du 24 mars 2025 Renouvellement des générations en agriculture	Promouvoir l'enseignement agricole	Enseigner à produire autrement	Innovation pédagogique	Numérique éducatif

Source : page d'accueil du site internet Chlorofil, ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire.

Qu'en est-il, toutefois, du contenu des référentiels de formation ? De l'attitude des enseignants dans les différentes matières ? De la manière dont les élèves reçoivent cet enseignement ? Comment les deux plans successifs ont-ils été articulés ? Enfin, quels ont été leurs résultats sur la production agricole elle-même, qui est l'aboutissement logique de l'enseignement reçu ? **L'importance du maillage des établissements d'enseignement agricole en France et les réussites dont cet enseignement peut se targuer** (voir *supra*) devraient en faire tout naturellement l'un des leviers essentiels de la transition écologique. Les résultats obtenus par les deux premiers plans EPA sont-ils donc à la hauteur ? Telles sont quelques-unes des questions qui ont guidé notre démarche.

## A. EPA1 (2014-2018) : L'AMORCE D'UN CHANGEMENT DE PARADIGME

### 1. Un projet qui est le fruit d'un projet politique affirmé

Le premier plan « Enseigner à produire autrement », lancé en 2014 sur l'initiative du ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt de l'époque, M. Stéphane Le Foll, s'inscrivait dans le cadre du **projet agroécologique pour la France** que celui-ci avait présenté en **décembre 2012** et des objectifs inscrits en 2014 dans le code rural et de la pêche maritime à travers la loi du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture (voir *supra*).

Prenant la parole à l'issue d'une journée d'échanges au Conseil économique, social et environnemental autour du thème « Produisons autrement », en décembre 2014, M. Stéphane Le Foll avait exposé de la manière suivante les enjeux de l'agroécologie : « *L'enjeu du XXI<sup>e</sup> siècle va être de combiner la question de la production, la question sociale et les questions d'emploi qui sont aujourd'hui au cœur de ce débat, ainsi que la question environnementale [...] L'objectif du "Produisons autrement" est de diminuer de manière assez claire les consommations qui ont pu être faites pendant des années dans le modèle conventionnel. C'est un objectif simple qui doit être répété. Moins utiliser de tracteurs, c'est moins utiliser de fioul. Moins utiliser d'engrais chimiques, minéraux et azotés, qui viennent du gaz,*

*c'est consommer moins d'énergie fossile. [...] L'agriculture est capable de fixer du carbone et d'en économiser* »<sup>(1)</sup>. Il avait également rappelé l'ambition globale qui sous-tendait l'agroécologie, critiquant la tendance « *à séparer les solutions, alors que c'est d'abord un problème global, un problème d'agronomie, mais surtout un problème de systèmes. Nous devons aborder les questions de l'écologie et de l'agriculture, non pas en les segmentant ou en les séparant, mais en les inscrivant dans des logiques de système* ». Il avait d'ailleurs pris la précaution de préciser : « *Stratégiquement, nous ne pouvons pas nous contenter de dire que pour régler le problème écologique, il faudra produire moins. [...] Notre objectif doit donc être de produire autant avec moins.* » Ce faisant, il avait posé avec clarté l'ambition qui, aujourd'hui encore, doit guider la conversion de l'agriculture à des méthodes de production plus respectueuses de l'environnement.

Dans le même discours, il avait d'emblée annoncé que l'enseignement agricole aurait une place éminente dans ce projet. Le premier axe, « connaître et capitaliser », consistait notamment à développer la recherche. Le deuxième, « diffuser », supposait la **mobilisation de l'ensemble des acteurs** : chambres d'agriculture, coopératives, instituts techniques – et **l'enseignement agricole**, car « *on ne travaille pas pour nous aujourd'hui, mais pour la génération qui va venir, pour ceux qui vont commencer à s'engager dans cette belle aventure de l'agriculture* » ; « *l'enseignement agricole sera bien sûr au cœur de tout cela, avec un accent mis sur le rôle de démonstration sur les enseignements, [...] nous aurons à réfléchir à ce que doivent être les fermes des lycées agricoles qui doivent être elles aussi des exemples, et ce n'est pas toujours le cas* ». Il annonçait également, très logiquement, la modification des programmes dans l'ensemble des voies de formation : « *Dans tous les domaines, apprentissage, formation continue et formation initiale, il y aura l'objectif de l'agroécologie.* »

Durant les auditions que nous avons menées, un constat unanime s'est dégagé : tous les acteurs ont salué le caractère novateur du plan élaboré par M. Stéphane Le Foll et souligné sa volonté politique, qui a permis d'engager une évolution profonde de l'enseignement agricole. Il avait compris l'importance de l'enseignement pour influencer sur les mentalités et les pratiques du monde agricole. Mme Isabelle Gaborieau et M. Christian Peltier, chercheurs, nous ont rappelé que le premier plan EPA avait été présenté par le ministre en personne, rue de Varenne, où il avait invité plusieurs centaines de personnes, parmi lesquelles de nombreux directeurs de lycées agricoles.

Il convient de noter, d'ailleurs, que les enseignants eux-mêmes étaient demandeurs : interrogé sur les réticences auxquelles il s'était heurté au sein de la DGER et des personnels des établissements, Stéphane Le Foll a souligné qu'il avait été encouragé au contraire dans cette voie, preuve que, dès cette époque, les esprits

---

(1) Déclaration de M. Stéphane Le Foll, ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, sur le projet agroécologique de la France, à Paris le 18 décembre 2012 ; <https://www.vie-publique.fr/discours/186936-stephane-le-foll-18122012-projet-agroecologique-de-la-france>

étaient plus prêts qu'on ne pourrait le croire à s'engager sur ce chemin. Ce constat est étayé par les analyses de certains chercheurs. Mme Isabelle Gaborieau, notamment, a souligné l'accueil favorable réservé au plan EPA1 : « *Le projet EPA [...] a effectivement généré bien des enthousiasmes. [...] L'horizon envisagé – développer les capacités des apprenants à raisonner et à agir en termes agroécologiques – était ambitieux, certes, mais également attractif pour de nombreuses parties prenantes.* »<sup>(1)</sup>

Le premier plan a été déployé à travers la **note de service du 28 mars 2014**<sup>(2)</sup>. Il a ensuite été repris dans le **6<sup>e</sup> schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole** applicables pour les années 2016 à 2020, approuvé par arrêté du ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt du 25 novembre 2016<sup>(3)</sup>, dont elle constitue le point 2.3.

Pour mener à bien « *la transition vers des systèmes de production performants à la fois du point de vue économique, environnemental, et social* », le plan comportait quatre axes :

– la rénovation des référentiels de diplôme et des pratiques pédagogiques privilégiant une approche systémique de l'exploitation ;

– la mobilisation des exploitations agricoles et des ateliers technologiques des établissements par des objectifs et un calendrier ambitieux de mise en œuvre des axes du « Produire autrement » (Écophyto, Écoantibio, gestion de l'eau, etc.) ;

– le renforcement de la gouvernance régionale ;

– la formation des personnels et l'accompagnement des établissements dans leurs projets « Enseigner à produire autrement ».

## **2. La transformation des exploitations des établissements publics et le développement d'une gouvernance territorialisée**

La note de service précitée prévoyait l'élaboration de **programmes régionaux de l'enseignement agricole pour la transition agroécologique**, élaborés sous l'égide de la Draaf (ou Daaf), qui formaliseraient l'engagement des établissements d'enseignement agricole en faveur du « produire autrement » en mobilisant l'ensemble des centres et voies de formation de ces établissements, « *et tout particulièrement les exploitations agricoles* ». Ils avaient vocation à concerner tous les établissements du réseau public et « *sur la base du volontariat, les exploitations des établissements privés et des établissements d'enseignement supérieur* ».

---

(1) Isabelle Gaborieau, « *Les enseignants et formateurs aux prises avec enseigner à produire autrement* », dans Enseigner à produire autrement. Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques, sous la coordination d'Isabelle Gaborieau et Michel Vidal, Éducagri éditions, 2022.

(2) Note de service DGER/SDRICI/2014-237.

(3) Journal officiel du 3 décembre 2016.

Une nouvelle note de service, en date du 20 juin 2014 <sup>(1)</sup>, a précisé le rôle des « **référents EPA** », fonction qui avait été créée entre-temps. Ces référents, au nombre de quatre à sept par département ou région, choisis « *parmi les directeurs d'exploitation et d'ateliers technologiques des établissements, les membres des équipes pédagogiques, les directeurs adjoints et les membres de la Draaf (en particulier les animateurs régionaux concernés)* », avaient pour missions « *l'animation des réunions des groupes projets ; l'appui au recensement des besoins en termes de formation des personnels des établissements dans le domaine de l'agroécologie et de son enseignement [...] ; la mise en relation et l'initiation des coopérations entre la recherche, le développement et la formation ; l'organisation de la diffusion et la circulation des informations entre les établissements du réseau régional* ». Les enseignants bénéficiaient, pour ce faire, d'une **décharge de deux heures de cours par semaine pour la durée de l'année scolaire**. Les établissements se voyaient également ouvrir la possibilité de désigner des correspondants chargés d'animer le pilotage interne. Environ 130 référents ont été mobilisés au titre du premier plan <sup>(2)</sup>.

Dès la publication du 6<sup>e</sup> schéma prévisionnel, les auteurs de celui-ci expliquaient que **les programmes élaborés à l'échelle de chaque région** pour mobiliser l'enseignement agricole en faveur de la transition agroécologique et du développement de nouveaux systèmes de production agricoles **étaient opérationnels** et considéraient que les exploitations agricoles et les ateliers technologiques des établissements d'enseignement agricole constituaient d'ores et déjà « *des lieux d'innovation technique, mais aussi pédagogique, pour être vecteurs de la transmission des savoirs agroécologiques vers les apprenants et la profession agricole des territoires dans lesquels s'inscrit l'établissement d'enseignement* ». La valorisation des exploitations agricoles et des ateliers technologiques, et plus largement de l'agroécologie constituait, à leurs yeux, « *un thème particulièrement intéressant pour la mise en réseau des établissements d'enseignement* », elle aussi prévue par la loi de 2014, et qui avait vocation à essaimer à travers les **groupements d'intérêt économique et environnemental (GIEE)**.

Ils soulignaient également l'importance de tisser et développer des relations avec l'enseignement supérieur et la recherche agricoles.

En outre, ils prévoient une actualisation du plan en tenant compte de **l'évolution des attentes sociétales**, notamment en matière d'agriculture péri-urbaine, de développement des circuits courts et de nouveaux services, de développement des énergies renouvelables, de stockage du CO<sub>2</sub> dans les sols, d'entretien des espaces naturels, sans oublier la diffusion des méthodes de l'économie sociale et solidaire.

---

(1) Note de service DGER/SDRICI/2014-478 du 20 juin 2014.

(2) Isabelle Gaborieau, art. cit.

Invitée à établir un bilan du premier plan EPA, la direction régionale et interdépartementale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (Driaaf) d'Île-de-France en a résumé l'esprit ainsi : « *Articulé autour de méthodes et d'objectifs de production, il a pris essentiellement en compte les exploitations et ateliers technologiques des établissements d'enseignement agricole.* » <sup>(1)</sup> C'est également le principal résultat que met en avant la DGER. Selon elle, à la fin du plan, s'agissant des exploitations agricoles et ateliers technologiques des établissements publics locaux d'enseignement agricole :

– chacune des 191 exploitations était engagée dans au moins un des plans nationaux du projet agroécologique pour la France ;

– 64 établissements avaient bénéficié d'une aide des fonds versés au titre du compte d'affectation spéciale pour le développement agricole et rural (Casdar) pour des projets de transition agroécologique ;

– plus de 30 exploitations avaient complètement revu leur système agricole, au prix « *d'une prise de risque non négligeable* », souvent en décidant une conversion en agriculture biologique ;

– 70 % des fermes étaient mobilisées dans des démarches d'observation, d'action et d'amélioration de la biodiversité comme facteur de production : sols vivants, pollinisation, contrôle biologique, etc. ;

– plus de 28 lycées participaient à des projets européens financés à travers L'instrument financier pour l'environnement (Life) concernant les émissions de gaz à effet de serre et 10 projets de méthanisation à la ferme avaient été mis en place ;

– 90 exploitations étaient actives dans le domaine de l'agroforesterie ;

– 64 % des exploitations étaient mobilisées dans le réseau Dephy <sup>(2)</sup>, soit une augmentation de 35 % depuis 2012, avec à la clé des réductions d'usage des produits phytosanitaires. La démarche vers l'abandon du glyphosate était engagée dans 59 exploitations ;

– les surfaces exploitées en agriculture biologique avaient progressé de 74 % depuis 2013, représentant 22 % des surfaces totales des exploitations. 11 ateliers technologiques agroalimentaires sur 18 étaient concernés par une certification AB, soit 61 %, contre 38 % en 2013.

---

(1) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

(2) Le réseau Dephy, qui est financé dans le cadre du plan Écophyto, a pour objectifs : d'accompagner des agriculteurs dans leur démarche de réduction des produits phytosanitaires et, de manière plus générale, de changement de pratiques ; de produire des connaissances et références sur les pratiques et systèmes de production à bas niveaux d'utilisation de produits phytosanitaires, en se fondant à la fois sur des essais de terrain, des retours d'expérience et la collecte des données techniques des systèmes de culture ; d'objectiver l'utilisation des pesticides et de décrire les systèmes de culture économes en produits phytosanitaires ; de suivre les évolutions en matière de pratiques et de résultats. Il comporte deux sous-réseaux : « Dephy Fermes », qui regroupe 172 groupes comptant près de 2 000 agriculteurs, et « Dephy Expe », constitué de 35 projets d'expérimentation qui conçoivent, testent et évaluent des systèmes de culture innovants utilisant les produits phytosanitaires en ultime recours.

Ces réalisations nombreuses et importantes montrent que le bilan est, pour l'essentiel, positif. Comme l'a souligné la DGER, le plan a été l'occasion, pour les établissements, de « **remettre leur exploitation agricole ou atelier technologique au centre de leur projet** et d'activer le continuum de leurs missions d'expérimentation, innovation, formation et d'animation des territoires »<sup>(1)</sup>. Le syndicat Snetap-FSU, tout en soutenant dans l'ensemble la démarche, a relevé qu'il « *s'agissait plus de produire autrement que d'enseigner autrement, et seuls étaient concernés les enseignants techniques* ». Au regard de la nécessité d'amorcer rapidement les changements de pratiques et de l'importance des matières techniques, cela était probablement inévitable. En outre, comme l'a souligné M. Jean-Claude Gracia, docteur en sciences de l'éducation et expert en ingénierie de formation, **l'exploitation du lycée agricole est un véritable « livre ouvert » pour apprendre l'agroécologie**<sup>(2)</sup>. On ne saurait trop insister sur l'importance de **l'exemple donné aux élèves dans ces exploitations lorsqu'il s'agit de faire évoluer les pratiques**. À cet égard, comme l'a souligné M. Jean-Claude Gracia dans sa thèse de doctorat, lorsque l'on demande à des élèves quels sont, selon eux, les vecteurs qu'ils privilégient pour découvrir l'agroécologie, ils citent massivement les agriculteurs, puis l'expérimentation, le travail en groupe et les études de cas.

### **3. La rénovation des référentiels de formation et l'accompagnement des enseignants**

L'autre axe essentiel du plan a consisté dans **la rénovation des référentiels de diplômes et de formation**. Il s'agissait là d'un travail au long cours, compte tenu du nombre très élevé des formations proposées par l'enseignement agricole. La DGER a résumé de la manière suivante l'enjeu de la démarche : « *Les nouveaux référentiels supposent de croiser les regards entre compétences professionnelles attendues et approche agroécologique. Il ne s'agit plus d'enseigner des itinéraires techniques, mais de donner aux apprenants la capacité à réfléchir sur un système et des pratiques agricoles en fonction de contextes variés* »<sup>(3)</sup>. Pour ce faire, 25 « équipes pilotes » ont été constituées et accompagnées pour identifier les nouveaux concepts et pratiques, s'appuyer sur des situations professionnelles et s'approprier les référentiels rénovés. Huit cycles spécifiques ont été créés au sein du programme national de formation des enseignants. Au total, 3 100 stagiaires ont été formés dans le cadre du premier plan.

L'évolution du **référentiel de formation du baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'entreprise agricole » (CGEA)** est éclairante. En 2014,

---

(1) DGER, « Enseigner à produire autrement, pour les transitions et l'agroécologie », janvier 2020 : [https://methode-idea.org/fileadmin/user\\_upload/Documents/MethodesUsages/Rapports\\_et\\_etudes/PLAQUETTE\\_NS\\_EPA2-VF.pdf](https://methode-idea.org/fileadmin/user_upload/Documents/MethodesUsages/Rapports_et_etudes/PLAQUETTE_NS_EPA2-VF.pdf)

(2) Jean-Claude Gracia, dans Enseigner à produire autrement. Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques, sous la coordination d'Isabelle Gaborieau et Michel Vidal, éducaagri éditions, 2022.

(3) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

parmi les capacités professionnelles attendues des candidats, on trouvait par exemple celles-ci : « *Mobiliser les connaissances scientifiques et techniques nécessaires à la conduite de la production* », ce qui supposait de « *mettre en relation le fonctionnement du peuplement végétal avec les états du milieu* » et de « *raisonner les interventions techniques sur une culture* ». Les futurs exploitants agricoles devaient également « *élaborer un diagnostic global de l'entreprise agricole dans une perspective de durabilité* », soit développer la capacité à « *situer l'entreprise agricole dans son environnement* », « *caractériser le fonctionnement de l'entreprise agricole* », « *formuler un diagnostic* » et « *analyser une décision stratégique* ». Dans le nouveau référentiel, publié en 2017, les futurs exploitants doivent pouvoir « *réaliser des choix techniques dans le cadre d'un système de production* », et, pour ce faire « *définir des actions de **préservation** ou d'**amélioration de l'état des ressources dans un agroécosystème*** » et « *réaliser des choix techniques dans le cadre d'un processus de production* ». Il est désormais attendu d'eux qu'ils soient en mesure de « *piloter une entreprise agricole* », ce qui suppose d'« *évaluer le fonctionnement de l'entreprise dans son contexte* » et d'« *identifier des pistes d'évolution de l'entreprise* ». Parmi les capacités générales attendues du futur exploitant figure celle consistant à « ***construire son raisonnement autour des enjeux du monde actuel*** », et pour cela d'« *interpréter des faits en s'appuyant sur une démarche scientifique* ». Pour cela, il doit pouvoir mobiliser des « *techniques de laboratoire et de terrain* », les notions d'**écosystème**, de **ressources naturelles communes** et les **enjeux énergétiques**.

En outre, de longs développements sont consacrés à l'agroécologie dans la description du contexte du secteur professionnel. Il y est exposé, notamment, que « *les grands cycles biogéochimiques du carbone, de l'azote et du phosphore ont été profondément modifiés ces dernières décennies par l'intensification, la spécialisation et la concentration géographique des activités agricoles dont la durabilité pose aujourd'hui question. Cette mutation a été marquée par **un recul du "raisonnement agronomique"** et une **perte d'autonomie des entreprises synonyme d'une dépendance accrue vis-à-vis des énergies et des intrants conventionnels*** ». Pour remédier à cette situation, une évolution de l'approche a été engagée, caractérisée par « *une réflexion globale sur le fonctionnement des agroécosystèmes et le métier d'agriculteur qui s'appuie à la fois sur une discipline scientifique, des pratiques agricoles innovantes et un mouvement social* ». Les leviers agronomiques existent ; ils permettent « *d'**améliorer les performances techniques, économiques et environnementales*** ». Pour autant, les auteurs du référentiel ne dissimulent pas l'existence de « *freins socio-techniques au développement de l'agroécologie et à la diversification des productions* ».

Ils soulignent également le fait que le changement de paradigme amorcé aura des effets à trois niveaux :

– **à l'échelle de l'exploitation et de son système de production**, par une plus grande diversité fonctionnelle des espèces et des variétés cultivées dans le temps (rotations) et dans l'espace (assolements), et par l'emploi d'une génétique adaptée ;

– **à l'échelle des territoires de polyculture-élevage**, par la complémentarité entre activités de culture et d'élevage qui permettra d'une part, de gérer et de valoriser les effluents organiques et, d'autre part, d'assurer un débouché à la diversification des productions ;

– **à l'échelle des filières**, avec le développement de nouveaux modes d'organisation entre acteurs et de nouveaux débouchés pour les cultures de diversification.

Le référentiel explique que la transition agroécologique vers des systèmes de production innovants pourra avoir « *des conséquences sur la complexité, le temps et l'organisation du travail ainsi que sur les niveaux de production et l'endettement du fait des investissements requis* ». La réussite de la transition nécessite ainsi « *le développement des échanges d'expérience dans le cadre de démarches collectives qui engagent à dépasser le raisonnement à l'échelle de la parcelle et de l'exploitation, pour aller à l'échelle du paysage, du territoire et des filières* ».

Le nouveau référentiel accorde également une large place aux **nouvelles technologies**, à travers une description du projet de « fermes numériques » et de l'évolution des agroéquipements : robots pour la traite des vaches, drones d'observation de la qualité des sols, guidage des véhicules agricoles par GPS, ciblage des engrais et des traitements phytosanitaires, etc. Il présente **les nouveaux outils d'aide à la décision et de gestion des flux de données**, expliquant que « *le travail superficiel du sol, le semis direct et la gestion physique de la flore spontanée, en substitution ou en complément de la chimie, sont de plus en plus fréquemment associés à d'autres leviers agronomiques "amont" pour la protection intégrée des cultures* », qui sont l'« *une des voies possibles pour s'adapter au nouveau contexte économique et environnemental (économie d'intrants, de temps de travail et d'énergie)* ». Les auteurs rappellent que l'usage des capteurs, des robots et des systèmes de surveillance se développe, rendant « *plus facile le suivi des animaux et confortable le travail des éleveurs en matière de prophylaxie collective, de traçabilité animale, d'épidémio-surveillance ou de sélection génétique* ».

Enfin, le référentiel insiste sur **la traçabilité des pratiques et la qualité des productions agricoles et alimentaires**, reflet « *de la montée des attentes des consommateurs et des citoyens en matière d'éthique, de développement durable et de bien-être animal* ». À cet égard, il rappelle que « *les enjeux économiques et les conséquences pour les éleveurs [...] en termes de respect des bonnes pratiques d'élevage, de transport et d'abattage, d'investissements financiers et de mises aux*

*normes* » sont majeurs, tout en encourageant les futurs agriculteurs à « *développer des stratégies et à contractualiser des engagements qui valorisent avantageusement les pratiques innovantes et les productions de qualité* ».

#### **4. La nécessité de parfaire la démarche**

L'inspection de l'enseignement agricole et le CGAAER ont dressé le bilan suivant du plan EPA1 dans le cadre de l'évaluation du 6<sup>e</sup> schéma prévisionnel national des formations, publiée en février 2020 : « *Bien reconnu par tous les acteurs, ce plan a ainsi bénéficié d'une bonne visibilité dans le système [...]. Il a fait l'objet d'actions clairement identifiées [...]. La mobilisation des DRAAF et des établissements dans le déploiement de ce plan, notamment à travers les exploitations des établissements agricoles, a ainsi permis sa réalisation et son suivi au plan régional et national. Le bilan de la mise en place de ce plan a montré néanmoins une hétérogénéité selon les régions et des attentes insuffisamment ciblées* » <sup>(1)</sup>.

Comme l'ont indiqué Mme Isabelle Gaborieau et M. Christian Peltier durant leur audition et dans leurs travaux, « enseigner à produire autrement » n'est pas seulement un problème de mode de production : cela suppose aussi, et peut-être même avant tout, une modification de la position pédagogique, voire « *un changement d'identité professionnelle des enseignants, des formateurs et des professionnels du travail avec le vivant* ». La mise en œuvre d'EPA dans les classes et les exploitations des lycées suppose un passage de la distribution de savoirs à la co-construction, l'invention d'une pédagogie prenant sa source dans les situations de travail et ancrée dans les territoires. Cette dimension d'EPA, qui n'avait pas été anticipée dans le premier plan, a été davantage développée dans le second.

Plusieurs autres difficultés ont été mentionnées s'agissant du premier plan EPA.

En particulier, selon plusieurs de nos interlocuteurs, l'intitulé du plan a pu conduire certains enseignants, en particulier ceux des matières générales, à croire qu'ils n'étaient pas concernés. De fait, l'accent mis sur les exploitations des établissements et le profil très « technique » des référents EPA – même si rien dans les notes de service de la DGER n'indiquait que cette fonction s'adressait exclusivement à eux – ont pu semer le doute quant aux destinataires du plan. C'était méconnaître l'essence même de la démarche agroécologique, qui suppose de prendre en compte un écosystème dans sa globalité.

Le dispositif des référents régionaux s'est quant à lui révélé perfectible. Un faible nombre d'entre eux a développé une offre de prestation d'accompagnement d'équipes dans leur projet pédagogique pour enseigner la transition

---

(1) *Inspection générale de l'enseignement agricole, CGAAER, Évaluation du 6<sup>e</sup> schéma prévisionnel national des formations, février 2020.*

agroécologique <sup>(1)</sup>, car cette dimension ne s'était pas imposée au moment de la conception du programme. En outre, la dimension d'animation régionale a été difficile à tenir pour les référents régionaux. Dans les faits, ils ont principalement œuvré à la réalisation des actions EPA de leur établissement, parfois comme animateurs, voire coordonnateurs de ces actions. Ils ont alors agi comme des référents locaux. « *Répondre au besoin d'animation régionale avec des acteurs positionnés en établissement est difficile.* » <sup>(2)</sup>

## **B. EPA2 (2020-2024) : UNE RÉUSSITE EN DEMI-TEINTE ?**

Après les résultats encourageants du premier plan, il a fallu attendre plus d'un an après la fin d'EPA1 pour que le suivant soit engagé. Certains de nos interlocuteurs ont cru percevoir dans ce temps de latence un affaiblissement de la volonté politique en la matière. Mme Isabelle Gaborieau et M. Christian Peltier ont ainsi établi un parallèle entre les modalités de présentation des deux plans : alors que le premier avait été défendu par le ministre lui-même rue de Varenne, le second a été lancé à AgroParisTech devant une assistance d'une cinquantaine de personnes composée pour plus de moitié par les auteurs du plan...

Le plan EPA2 a fait l'objet d'une **circulaire du 30 janvier 2020**, signée par M. Didier Guillaume, ministre de l'agriculture et de l'alimentation de l'époque <sup>(3)</sup>. Il a ensuite été intégré au 6<sup>e</sup> schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole applicables pour les années 2016 à 2020 par l'arrêté du 6 août 2020, sous forme d'addendum <sup>(4)</sup>.

### **1. Amplifier la dynamique d'EPA1 en mettant l'accent sur l'animation des territoires et les « apprenants »**

#### ***a. Une ambition renouvelée malgré une volonté politique moins affirmée***

Le nouveau plan est venu clarifier les objectifs en modifiant l'intitulé : il s'agit désormais du plan « **Enseigner à produire autrement pour les transitions et l'agroécologie** ». Le ministre Didier Guillaume précisait qu'il souhaitait « *accélérer et amplifier* » le mouvement engagé à travers EPA1, tout en rappelant que ce projet avait « *vocation à mobiliser l'ensemble des acteurs de l'enseignement agricole technique et supérieur, public et privé, aux niveaux national, régional et local* ».

---

(1) ENSFEA, Enseigner à produire autrement, guide par et pour les référents, Marie-Angéline Magne, coordinatrice, juin 2020.

(2) Ibid.

(3) Circulaire DGER/SDRICI/2020-68 du 30 janvier 2020.

(4) Arrêté du 6 août 2020 modifiant l'arrêté du 25 novembre 2016 portant approbation du projet stratégique national pour l'enseignement agricole et du schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole applicables pour les années 2016 à 2020.

Le ministre annonçait également « *la définition d'objectifs quantifiés* », qu'il estimait « *essentiels pour rendre la dynamique visible, tant vis-à-vis des communautés éducatives que vis-à-vis des agriculteurs et de la société* ».

Il liait la mise en place de ce nouveau plan à plusieurs autres enjeux structurants : **l'abandon du glyphosate** dans les exploitations des établissements, espéré pour la fin de l'année 2020 (« sauf impasse avérée », est-il précisé), un **développement ambitieux du bio** dans ces exploitations et la **mobilisation de la restauration collective** des lycées pour atteindre les objectifs de la loi pour l'équilibre des relations commerciales dans le secteur agricole et alimentaire et une alimentation saine, durable et accessible à tous <sup>(1)</sup>. Plus généralement, la circulaire précise aux établissements qu'il est attendu d'eux qu'ils se conforment aux objectifs des plans Écophyto 2+, Écoantibio et Ambition Bio 2022, de l'initiative internationale « 4 pour 1 000 sur les sols pour la sécurité alimentaire et le climat » <sup>(2)</sup>, ainsi qu'à la stratégie nationale en faveur du bien-être animal et à la stratégie nationale sur les protéines végétales.

Le nouveau plan définit quatre axes d'action, avec pour objectif général d'amplifier la dynamique engagée par EPA1 :

– encourager la parole et l'initiative des élèves, apprentis et étudiants sur les questions des transitions et de l'agroécologie ;

– mobiliser la communauté éducative pour enseigner l'agroécologie et poursuivre les transitions ;

– amplifier la mobilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques comme support d'apprentissage, de démonstration et d'expérimentation ;

– développer l'animation dans les territoires et l'essaimage des pratiques innovantes.

Tous les métiers du vivant sont concernés, depuis la production agricole jusqu'aux métiers de la transformation agroalimentaire, en passant par les services dans les territoires qui leur sont associés.

Enfin, l'un des objectifs fixés par la circulaire était d'**achever la rénovation des référentiels** en 2025.

Plutôt que de s'en remettre à des ressources internes au ministère telles que l'inspection de l'enseignement agricole et le CGAAER, la DGER a préféré confier l'évaluation à un opérateur privé, l'agence Phare <sup>(3)</sup>. Celui-ci s'est vu confier, dans le

---

(1) Loi n° 2018-938 du 30 octobre 2018 pour l'équilibre des relations commerciales dans le secteur agricole et alimentaire et une alimentation saine, durable et accessible à tous.

(2) Cette initiative internationale, adoptée dans le cadre de la COP21, fait référence au taux de croissance annuel de 0,4 % de la quantité de carbone stockée dans les sols qui permettrait d'interrompre l'augmentation du CO<sub>2</sub> dans l'atmosphère.

(3) L'agence Phare est une agence d'études, d'évaluation et de conseil indépendante, qui fonde son approche sur une mobilisation des sciences sociales. Créée en 2013, elle compte aujourd'hui 16 personnes à temps plein.

cadre d'un marché public, la mission de mener une évaluation *in itinere* du dispositif, de manière à corriger si besoin certaines orientations au fur et à mesure, mais aussi pour aller plus vite dans l'élaboration du plan EPA3, dont la mise en place était envisagée dès la rentrée 2024.

### ***b. Un développement de la dynamique territoriale***

Comme l'ont souligné les représentants des Draaf et Daaf que nous avons entendus, **les services déconcentrés ont été associés à la réflexion autour du nouveau plan**, de même que les établissements et certains des acteurs de terrain concernés au premier chef, tels que le réseau d'appui Reso'Them <sup>(1)</sup> et les chargés de mission pour l'animation et le développement des territoires et pour l'expérimentation innovation (ADT-ADEI).

Outre une co-construction plus affirmée avec les territoires, l'une des nouveautés du plan EPA2 a consisté à **mettre en place des « plans locaux » EPA (PLEA)**, autrement dit à élaborer un plan dans chaque établissement, ainsi qu'à prévoir la **désignation de référents « locaux »**. Comme le relève une note de service de juin 2020 de la DGER, « *l'agroécologie est par essence territorialisée et s'appuie sur les initiatives des acteurs du terrain* » <sup>(2)</sup>.

La circulaire du 30 janvier 2020 précitée indiquait ainsi : « *Chaque établissement de l'enseignement agricole technique public définira un plan d'action local EPA2 en prenant en compte les axes structurants du plan national EPA2. Il y précisera notamment les actions prévues en matière de réduction des émissions de gaz à effet de serre et de valorisation de la biodiversité. Il présentera ce plan d'action local EPA2 devant son Conseil d'administration d'ici mi-2021, puis lui communiquera un point d'avancement annuel. Lors de la révision du projet d'établissement, il veillera à y intégrer les enjeux des transitions et de l'agroécologie. Les établissements de l'enseignement agricole privé sont invités à mettre en œuvre la même démarche.* » Les établissements d'enseignement privés ne sont donc pas oubliés, mais, compte tenu de leur statut, le pouvoir d'injonction de la DGER à leur encontre est moindre, et ils ne sont donc tenus à aucune obligation de moyens ni de résultats.

---

*Comme son président l'a expliqué aux rapporteurs, sa clientèle est composée d'acteurs publics – ministères, agences nationales, collectivités territoriales – et privés, relevant notamment de l'économie sociale et solidaire (ESS). « Nous concevons l'évaluation non pas comme un exercice d'audit ou de contrôle, mais bien de production de connaissances, à visée opérationnelle pour les décideurs et acteurs de terrain » (réponses au questionnaire des rapporteurs).*

(1) Il s'agit de l'un des réseaux créés à partir de 2008 en appui à la mission d'animation et de développement des territoires (ADT) de l'enseignement agricole, les réseaux thématiques relevant du Bureau du développement agricole et des partenariats pour l'innovation permettent d'accompagner les politiques publiques sur le terrain, pour mieux préserver et gérer les biens communs dans les systèmes agricoles et alimentaires. Avec l'intégration formelle de la transition agroécologique (TAE) dans le plan « Enseigner à produire autrement », les 10 animateurs nationaux sont désormais organisés en un collectif « Réso'Them » pour agir de manière transversale et en synergie avec les autres acteurs (nationaux et régionaux) du dispositif d'appui, en impliquant activement les établissements et les futurs professionnels sur les territoires.

(2) Note de service DGER/SDRICI/2020-327 du 4 juin 2020.

En outre, le deuxième axe du plan visait, entre autres, à « *intégrer les enjeux des transitions et de l'agroécologie dans les projets d'établissements* », afin de « *mobiliser la communauté éducative pour enseigner l'agroécologie et poursuivre les transitions* ».

### *c. Placer les « apprenants » au cœur de la démarche d'EPA*

L'une des ambitions principales du plan EPA2 consiste à placer les élèves, apprentis et étudiants au cœur du dispositif. Il s'agit de **développer leurs compétences professionnelles et citoyennes**, notamment **pour leur permettre de participer à la transition de l'agriculture et de l'alimentation vers des modèles plus résilients**. En effet, comme le souligne la circulaire du 30 janvier 2020 précitée, « *l'agroécologie repose sur une modification majeure des cadres de pensée, des modes d'acquisition des savoirs et des pratiques* ». Cela suppose de placer les « apprenants » au cœur du système et, pour ce faire, de les inciter « *à devenir acteurs, voire auteurs de leur apprentissage* », ce qui leur permet alors « *de devenir des ambassadeurs de la démarche agroécologique* » et de contribuer à faire connaître largement les dynamiques lancées dans les établissements et de les partager « *en s'appuyant notamment sur les nouveaux usages du numérique* ».

La première série d'actions envisagées dans le cadre de cet axe consiste à « **préparer les jeunes à débattre** » en encourageant la pratique de l'éloquence sous diverses formes, afin de développer cette compétence sociale jugée essentielle. Cela passe notamment par l'organisation de débats ou de « plaidoiries citoyennes » jeunes, autour de « *sujets socialement vifs* ». La circulaire encourage, à cette fin, l'utilisation avertie des outils numériques, notamment des réseaux sociaux, à des fins de communication, y voyant un usage professionnel utile pour les futurs exploitants et travailleurs de l'agriculture.

Par ailleurs, le plan incite les équipes éducatives à soutenir la dynamique du réseau des « **éco-responsables** ». Ce dispositif, ouvert aux jeunes de toutes les filières, a pour objectif d'encourager ces derniers à s'engager dans des démarches concrètes de transformation des pratiques au sein de leur établissement (énergie, pratiques agronomiques, alimentation, solidarité, etc.). Chaque établissement d'enseignement agricole est censé organiser la désignation d'un groupe d'éco-responsables en son sein et soutenir leurs actions, en particulier celles permettant de réduire significativement l'empreinte environnementale de l'établissement. À titre d'exemple, le réseau national des éco-responsables a mis en place, en 2019, un concours intitulé « *Tous éco-responsables, on parie ?!* », qui vise à soutenir et reconnaître les dynamiques d'engagement des lycéens, étudiants et apprentis au sein des établissements en faveur du développement durable.

La troisième série d'actions consiste **développer la participation active** des élèves, apprentis et étudiants **à la construction et la conduite de projets**, en particulier en s'appuyant sur les dynamiques des projets développés dans les exploitations agricoles et les ateliers technologiques, ou encore des concours comme

celui des Trophées de l'agroécologie <sup>(1)</sup>. L'enjeu de ces initiatives est de reconnaître et de valoriser toutes les compétences des jeunes liées aux transitions. À cette fin, la DGER déploie d'ailleurs un dispositif de badges numériques ouverts – « *Open Badges* » – attestant d'un engagement, quelle qu'en soit la forme. La DGER et les Draaf promeuvent auprès de la communauté éducative et des jeunes inscrits en filières professionnelle et technologique agricoles la possibilité de présenter l'unité facultative « engagement citoyen » au niveau du CAPa, des baccalauréats professionnels et du baccalauréat technologique STAV. Les établissements d'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager promeuvent auprès de leurs étudiants la possibilité de s'impliquer dans des dynamiques de transition en bénéficiant des dispositions du décret du 10 mai 2017 relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle <sup>(2)</sup>.

## **2. Au-delà de certains motifs de satisfaction, de nombreuses interrogations demeurent**

Conformément à l'objectif qui avait été fixé en 2020 – et même, en réalité, dès 2014 –, **la rénovation des référentiels de formation a été menée à bien**. Comme l'a souligné la Driaaf d'Île-de-France, « *cet acquis a permis de donner une base réglementaire sur laquelle les établissements et les communautés éducatives ont pu s'appuyer* » <sup>(3)</sup>. Néanmoins, l'inscription d'une ambition dans un référentiel ne dit rien de son appropriation dans les classes ni des changements de comportement qu'elle permet d'induire. À cet égard, les résultats du plan semblent contrastés. Si, sur plusieurs points, EPA2 a permis de prolonger l'élan d'EPA1, nous nous interrogeons, à la suite de l'agence Phare et de plusieurs des personnes que nous avons rencontrées, sur la traduction concrète de certaines des orientations du plan.

### ***a. Un engagement croissant des établissements, notamment à travers leurs exploitations***

Au nombre des motifs de satisfaction, il convient de mentionner certains progrès qui traduisent, d'une manière générale, un engagement croissant des établissements, en dépit de certaines disparités. La DGER relève ainsi que, fin 2024 :

– la restauration collective des établissements d'enseignement agricole proposait 25 % de ses approvisionnements totaux en produits de qualité, dont 12 % de produits certifiés en agriculture biologique ;

– 78 % des exploitations de l'enseignement agricole public n'avaient pas utilisé de glyphosate ;

---

(1) <https://chlorofil.fr/sia/trophee-agroeco>

(2) Décret n° 2017-962 du 10 mai 2017 relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle.

(3) Réponse au questionnaire des rapporteurs.

– 36 % de la SAU de ces exploitations étaient en agriculture biologique ou en conversion, soit 4 714 hectares. En outre, 42 % des exploitations disposaient au moins d'un atelier en agriculture biologique ;

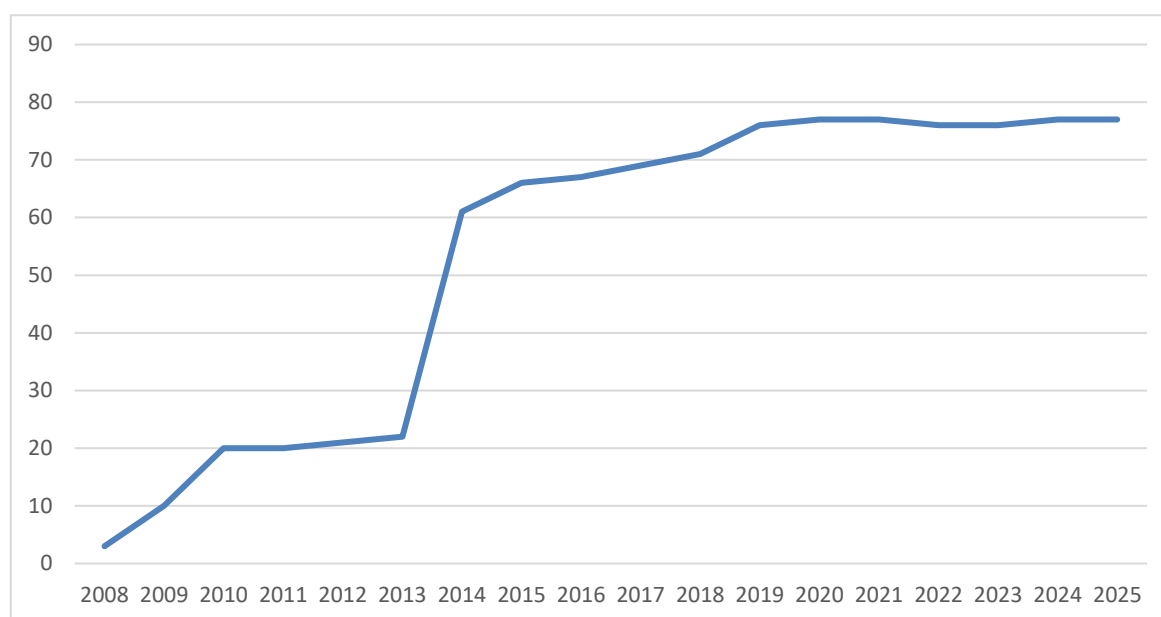
– 49 % de ces exploitations étaient certifiées haute valeur environnementale (HVE) ;

– 29 % étaient membres d'au moins un groupement d'intérêt économique et environnemental (GIEE) ;

– 19 % étaient membres d'au moins un des « groupes 30 000 » créés dans le cadre du plan Écophyto 2 <sup>(1)</sup>.

Nous tenons également à souligner **la participation importante des exploitations des établissements publics au réseau Dephy**, précédemment évoqué : en 2025, 90 exploitations de lycées agricoles faisaient partie d'un « groupe ferme ». À cet égard, le plan EPA a toutefois pâti du manque de volonté politique de développer le réseau : si le nombre d'établissements partenaires n'a pas diminué, au cours des dernières années, contrairement au nombre global de groupes Dephy, il n'a pas non plus augmenté, après l'élan très fort enregistré à compter de 2013.

#### ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE APPARTENANT AU RÉSEAU DEPHY ENTRE 2008 ET 2025



Source : réseau Dephy.

(1) Le plan Écophyto 2 a pour ambition d'engager 30 000 exploitations agricoles dans la transition vers l'agroécologie à bas niveau de produits phytopharmaceutiques. L'objectif est de diffuser les résultats obtenus sur les différentes fermes du réseau Dephy et d'autres réseaux, et de passer du stade expérimental à une application concrète à grande échelle. Cette démarche d'accompagnement concerne des collectifs d'agriculteurs, dits « groupes 30 000 », qui peuvent associer des partenaires non agricoles : aval des filières, collectivités, parcs naturels régionaux et établissements d'enseignement.

Un autre aspect positif du plan EPA2 mérite d'être salué : comme nous l'a indiqué la DGER, **13 000 élèves sont désormais engagés dans la démarche éco-responsable** dans plus de 200 établissements publics et privés de l'enseignement agricole <sup>(1)</sup>.

***b. Des limites évidentes qui tiennent pour partie au pilotage du dispositif, pour partie à des difficultés structurelles***

Parmi les motifs d'insatisfaction, il convient d'indiquer tout d'abord, à la suite de l'agence Phare, chargée de l'évaluation du dispositif, que l'exécution du plan a pâti d'« ***une impulsion politique moindre qui contribue à déprioriser en cascade les questions d'agroécologie et de transitions*** » <sup>(2)</sup>. Autrement dit, l'agroécologie n'est clairement plus une priorité pour les gouvernements qui se sont succédé depuis plusieurs années.

En ce qui concerne les résultats du plan EPA2, plusieurs de nos interlocuteurs ont relevé **une moindre implication des établissements privés**. Les Draaf et Daaf que nous avons interrogées ont confirmé ce constat. La DGER elle-même le reconnaît explicitement : « *les établissements du privé ont été moins impliqués que les établissements du public dans le plan EPA2* » <sup>(3)</sup>. Or c'était déjà le cas pour le premier plan, lequel avait mis l'accent sur les exploitations des établissements, dont de nombreuses structures privées sont dépourvues, en particulier les MFR. Cette situation s'explique également par le fait que le pouvoir d'injonction du ministère à leur encontre est beaucoup plus limité qu'envers les établissements publics. Rappelons également certaines différences de traitement entre les référents EPA du réseau public et ceux du privé : ainsi, les frais engagés par ces derniers pour participer à des formations sont pris en charge non par les Draaf, contrairement à ce qui se passe pour leurs collègues du public, mais directement par leur employeur, ce qui limite inévitablement leurs déplacements et donc leur implication. Par ailleurs, au-delà du constat général qui est dressé ici, Mme Géraldine Bannier tient à souligner que les modalités de la formation dans les établissements privés, qui font une large place à l'observation en milieu professionnel, favorisent une approche concrète de l'agroécologie, au contact avec la réalité vécue par les paysans.

Le mécanisme des **référents EPA** souffre pour sa part d'une complexité inutile, voire contre-productive. Il convient, tout d'abord, de relever **le manque de clarté entre les compétences et missions des référents EPA « régionaux » et « locaux »**. Dans le cadre du premier plan EPA, les référents étaient dits « régionaux ». Cela n'empêchait pas, d'une part, certains chefs d'établissement de désigner eux aussi des référents internes à leur établissement, et, d'autre part, certains référents « régionaux » de jouer un rôle essentiellement local. Le caractère décentralisé du dispositif, caractérisé par une certaine latitude laissée aux Draaf et

---

(1) Réponse au questionnaire des rapporteurs.

(2) Ibid.

(3) Ibid.

aux Daaf pour ce qui est de la définition précise des missions de ces référents, s'est également révélé source de complexité et de confusion : comme le relèvent les auteurs d'un guide à destination des référents EPA, certaines régions ont choisi de nommer un référent régional par établissement, quand d'autres ont opté pour un ou plusieurs par aire géographique, d'autres encore pour un référent régional par domaine d'expertise, et certaines pour un référent par groupe professionnel (un référent pour les directeurs d'exploitation, un référent pour les enseignants, etc.) <sup>(1)</sup>... Le plan EPA2 a ajouté une couche de complexité supplémentaire en prévoyant explicitement la possibilité de désigner des référents « en établissement », autrement dit des référents locaux, mais pouvant exercer simultanément des missions au niveau régional <sup>(2)</sup>. Autrement dit, coexistent des référents régionaux, des référents locaux et certains exerçant les deux fonctions, avec à la clé des décharges horaires différentes.

Celles-ci sont d'ailleurs insuffisantes : une heure par semaine pour un référent n'ayant qu'une d'implication locale et jusqu'à trois heures s'il est engagé, au-delà du projet d'établissement, pour animer une dynamique multi-sites et/ou multi-établissements en contribuant à l'animation régionale coordonnée par la Draaf ou la Daaf. Au demeurant, il est apparu, à l'occasion des auditions, que ces décharges étaient notifiées très tardivement aux intéressés, parfois courant septembre, et que leur caractère annuel nuit à l'implication des personnes dans le projet, alors que l'agroécologie suppose par principe de s'inscrire dans le temps.

D'une manière générale, des critiques ont été émises à l'égard du **caractère trop administratif des fonctions de référent**, qui supposent de participer à de nombreuses réunions et de rédiger des notes, **au détriment des projets concrets menés avec les élèves** au sein des établissements.

L'agence Phare a relevé pour sa part **des insuffisances** en ce qui concerne **la formation des équipes pédagogiques et la transformation des pratiques**. La formation des enseignants aux enjeux liés aux transitions et à l'agroécologie demeure marginale, ce qui est difficilement compréhensible douze ans après le début du plan. Le sentiment d'un manque de formation théorique a surtout été exprimé par des enseignants de matières générales comme l'économie et la gestion, mais aussi ceux de biologie-écologie, pourtant sensibles aux enjeux écologiques.

Une autre difficulté soulignée par l'agence Phare tient à **la distance entre le monde enseignant et les exploitations**, d'où le fait que celles-ci sont insuffisamment mobilisées au service de l'enseignement des transitions et de l'agroécologie pour permettre de dépasser les contraintes structurelles liées au monde professionnel.

---

(1) ENSFEA, *Enseigner à produire autrement, guide par et pour les référents*, Marie-Angéline Magne, coordinatrice, juin 2020.

(2) Note de service DGER/SDRICI/2021-427 du 4 juin 2021.

En outre, l'enquête menée par l'agence montre que les enseignements sur les transitions et l'agroécologie dépendent largement des filières. Dans le domaine de la production et la filière STAV, l'enseignement à l'agroécologie est présent mais souvent « *controversé* », relève l'agence. Ces sujets sont particulièrement abordés dans les cours de biologie-écologie et d'agronomie, et dans le cadre des enseignements pluridisciplinaires, en partie grâce à la rénovation en profondeur des référentiels. Les élèves y travaillent, entre autres, sur les questions de préservation des sols, de couverts végétaux, d'agroforesterie, d'utilisation d'intrants, de réglementations sur l'azote, etc. Or « *leur représentation de l'agroécologie et le rapport clivé et pragmatique qu'ils entretiennent aux savoirs – entre savoirs familiaux hérités et savoirs scolaires acquis – amène une partie d'entre eux à regretter la place jugée "trop importante" de l'agroécologie dans leurs formations, au détriment des savoirs "de base", hérités de leurs parents* ». Si de nombreux élèves, y compris ceux qui sont issus du milieu agricole, sont plus ouverts qu'on ne le pense aux pratiques agro-environnementales, on ne saurait négliger l'importance de cette **discordance entre ce qu'ils apprennent en cours et ce qu'ils observent durant leurs stages ou dans leur famille**. En outre, les élèves « *soulignent souvent les injonctions contradictoires auxquelles ils font face et expriment une forte inquiétude quant à leur futur professionnel, du fait des difficultés à articuler le renouvellement des pratiques agricoles et les logiques de performance économique et de productivité* » <sup>(1)</sup>.

Les élèves tendent alors à insister sur l'absence de « bonne » ou « mauvaise » approche agricole, et mettent en avant la nécessité de s'adapter à la réalité du terrain, qui les amène à privilégier le terme d'agriculture « raisonnée », voire à faire preuve d'« *un très fort relativisme* ». La conséquence en est que « *certaines élèves se montrent faiblement convaincus par les savoirs agroécologiques transmis dans leurs enseignements, voire les rejettent* » <sup>(2)</sup>. Ce relativisme est alimenté par ce qui constitue, selon M. Rodrigo Arenas, l'un des travers de l'approche adoptée par le ministère sous la pression des organisations professionnelles les plus conservatrices, à savoir l'idée selon laquelle l'objectif de l'enseignement agricole est de présenter aux élèves les différents modes de production de manière à leur donner les moyens de choisir celui qui sera le plus adapté à leur projet. Or cette conception, qui repose sur l'hypothèse que toutes les techniques de production sont également accessibles aux élèves, est fautive : il existe des techniques de production dominantes et d'autres qui sont dominées. Ces dernières paraissent moins légitimes, moins sécurisantes, car elles s'inscrivent dans un paradigme de la transition qui intègre les notions d'incertitude – le dérèglement climatique et le risque économique lié au fait d'adopter un système de production alternatif – et elles sont aussi moins facilement accessibles aux élèves (ces producteurs sont moins nombreux, disposent de moyens de communication ou de promotion moins sophistiqués).

---

(1) Agence Phare, réponse au questionnaire des rapporteurs.

(2) Ibid.

Mme Géraldine Bannier rappelle pour sa part l'importance du lien entre un choix technique de production et sa pertinence évaluée sur le terrain : une mesure agro-environnementale qui se traduit concrètement par une amélioration du rendement, des conditions de travail ou de la santé humaine et animale, suscitera nécessairement l'adhésion des apprenants et pourra être partagée dans le milieu familial et professionnel. La parole d'un agriculteur rencontré en Mayenne était éclairante à cet égard : « *On apprend ; on teste et si cela fonctionne, on prend ; mais il faut regarder si cela fonctionne dans notre système.* »

Les syndicats des personnels d'enseignement nous ont par ailleurs indiqué que les transitions restaient insuffisamment intégrées dans les projets d'établissement.

Enfin, **le suivi national du plan apparaît insuffisant**, sans réels bilans annuels effectués dans les instances nationales et sans bilan d'étape à mi-parcours. Les remontées au niveau des Draaf et des instances régionales sont toutes aussi insuffisantes.

L'ensemble des points d'alerte énumérés constitue, on l'aura compris, autant de pistes de réflexion pour améliorer le dispositif dans la perspective du prochain plan EPA et, au-delà, mener des actions agro-environnementales concrètes qui soient de nature à accélérer la transition. C'est l'objet de la dernière partie de cette communication.

### **III. VERS UN PLAN EPA3 : POUR UN ENSEIGNEMENT DE L'AGROÉCOLOGIE PLUS INTÉGRÉ**

Alors que le gouvernement prépare un troisième plan EPA, visant à tirer les conséquences des dysfonctionnements du précédent plan, achevé en 2024 <sup>(1)</sup>, et censé entrer en vigueur dès la rentrée 2026, nos travaux nous conduisent à formuler plusieurs recommandations destinées à alimenter la réflexion.

En premier lieu, il nous semble essentiel de faire évoluer la gouvernance du dispositif, aussi bien au sein des établissements que dans les territoires.

---

(1) La DGER évoque plusieurs pistes de réflexion : 1) clarifier et soutenir l'ambition politique en proposant un cadre de référence clair qui articule une définition de l'agroécologie et des transitions ; une priorisation nette de l'approche agroécologique et par les transitions, incarnée dans des objectifs de transformation et d'impact chiffrés ; un positionnement en cohérence avec les autres politiques publiques ; 2) organiser une territorialisation aboutie de la politique publique pour mieux mobiliser l'échelon régional afin de favoriser une meilleure appropriation du plan par tous les acteurs, grâce à une clarification organisationnelle, une meilleure allocation des ressources et une plus grande co-construction ; 3) mieux mobiliser les acteurs de terrain en décloisonnant les approches : mobiliser l'agroécologie et les transitions pour favoriser l'implication de tous les acteurs (enseignants-formateurs, exploitations/ateliers technologiques, monde professionnel et enseignement supérieur) dans la politique publique, afin de renforcer la cohérence de l'action menée auprès des apprenants ; 4) mettre les élèves, apprentis et étudiants au centre de l'attention en les intégrant à sa conception, sa mise en œuvre et son suivi et évaluation.

En deuxième lieu, il faut renforcer encore les contenus pédagogiques. M. Rodrigo Arenas considère ainsi qu'il importe d'abord d'assumer pleinement un tournant agroécologique dont on sait aujourd'hui qu'il est viable sur le plan économique en plus d'être vertueux pour l'environnement, non pas en prescrivant une solution unique, mais pour acter l'existence d'un panel de possibilités permettant d'éviter les pratiques nocives pour l'environnement comme pour la santé.

Nous soulignons que la profession agricole a toujours su répondre et s'adapter aux injonctions de l'État, évolutives certes, mais toujours guidées par l'unique objectif de produire des aliments de qualité et en quantité suffisante. Il est nécessaire de soutenir les futurs producteurs face à une transition environnementale majeure et des paradoxes de consommation évidents. Les solutions agroenvironnementales éprouvées pour assurer une production suffisante, respectueuse de l'environnement et à même de préserver le patrimoine productif, doivent être enseignées de manière à ce que les apprenants puissent se les approprier et en faire bénéficier l'ensemble de la profession, quel que soit leur modèle d'exploitation.

Dans la mesure où les élèves des formations agricoles sont de futurs professionnels amenés à évoluer dans un monde complexe, il nous semble également impératif de renforcer les enseignements relatifs à l'économie agricole, afin de donner aux élèves des clés de compréhension pour resituer leur activité dans la chaîne de valeur et leur permettre de s'y inscrire de manière efficace.

En outre, de nouvelles pratiques et de nouveaux outils, en particulier des solutions fondées sur l'intelligence artificielle, sont aujourd'hui utilisés par les professionnels. Ils doivent être enseignés dans les établissements, car ils constituent autant de solutions pour gagner en efficacité dans la conduite de la transition écologique de l'agriculture. Toutefois, M. Rodrigo Arenas souligne que la prudence est de mise, car la dépendance à l'égard des solutions technologiques se traduit invariablement par une détérioration accrue de l'environnement et une pression disproportionnée sur les ressources naturelles.

Enfin, un troisième axe de nos recommandations consisterait à repositionner les exploitations pédagogiques des lycées comme « lieux de démonstration » de la viabilité des nouveaux systèmes de production, pour en faire la « clé de voûte » du dispositif EPA.

#### **A. FAIRE ÉVOLUER LA GOUVERNANCE DES PLANS « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT » DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET DANS LES TERRITOIRES ET RENFORCER LES ÉQUIPES**

Nos travaux nous ont conduits à un premier constat, triple : d'une part, **une mise en œuvre inégale des plans « enseigner à produire autrement » en fonction des territoires et des établissements**, qui révèle un problème de gouvernance ; d'autre part, **des difficultés de recrutement des enseignants** – en particulier dans

les matières techniques, qui jouent un rôle déterminant pour apprendre à « produire autrement » ; enfin, **un manque de formation** des enseignants aux enjeux liés aux transitions et à l'agroécologie.

Pour y remédier, il nous semble essentiel de renforcer le pilotage national du dispositif, de revoir le modèle des référents EPA en établissement, de prendre des mesures pour pérenniser les postes d'enseignants contractuels dans les matières techniques, et enfin de renforcer la formation initiale et continue des enseignants, afin de permettre à toute l'équipe pédagogique, dans les établissements, d'endosser les enjeux de la transition écologique de l'agriculture.

### **1. Renforcer le pilotage national du dispositif**

Nous avons tiré de l'ensemble des auditions le sentiment d'un pilotage national insuffisant, en particulier en ce qui concerne le plan EPA2. Sans remettre en cause l'importance d'une territorialisation de l'application du dispositif, qui est inséparable de la démarche agroécologique elle-même, nous considérons qu'**une impulsion nationale plus ferme et un suivi plus précis par la DGER des actions menées en région et dans les territoires sont indispensables**. Certes, les moyens ne font pas tout, mais il conviendrait sans doute de renforcer ceux de cette direction centrale. Selon les données figurant dans le rapport social unique établi par le ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire, fin 2022, 212 agents étaient en poste à la DGER, ayant la charge à la fois de l'enseignement technique agricole et des établissements d'enseignement supérieur sous la tutelle du ministère. Ces effectifs gagneraient de toute évidence à être renforcés.

D'une façon générale, nous ne pouvons manquer de souligner que la contribution de l'enseignement agricole au renouvellement des générations, qui implique une augmentation du nombre d'élèves, d'apprentis et d'étudiants formés, suppose inévitablement une augmentation des moyens affectés au programme 143 *Enseignement technique agricole*. Or, dans la loi de finances pour 2026, la très légère augmentation des crédits dont il a bénéficié (1 % en autorisations et d'engagement et 0,15 % en crédits de paiement) n'équivaut même pas au niveau de l'inflation. Nous appelons donc le gouvernement à procurer à l'enseignement agricole des moyens correspondant aux ambitions qu'il a affirmées dans ce domaine.

En outre, comme l'a relevé l'agence Phare, « *l'analyse met [...] en lumière un besoin de rénovation du pilotage national et du système organisationnel. Le plan souffre en effet du manque d'affirmation d'une ligne et d'un cadre d'actions clairs, et son pilotage national rencontre des difficultés importantes du fait d'une impulsion politique moindre qui contribue à déprioriser en cascade les questions d'agroécologie et de transitions.* » Au-delà du pilotage strictement administratif, c'est bien la volonté politique qui est en cause. M. Rodrigo Arenas insiste sur la nécessité de fixer un cap clair pour faire de la transition agroécologique une priorité politique et de mobiliser en conséquence la DGER, les services régionaux et l'ensemble des agents des établissements d'enseignement.

## 2. Revoir le modèle des référents EPA en établissement

À l'échelon régional, le plan EPA2 donne lieu à l'élaboration de projets régionaux EPA (dits Prepa), réalisés par les Draaf et Daaf et soumis obligatoirement pour avis aux comités régionaux de l'enseignement agricole (Crea)<sup>(1)</sup>. Ces projets régionaux sont déclinés dans les établissements d'enseignement sous la forme de plans locaux EPA (dits Plepa), élaborés eux aussi par les Draaf et Daaf et présentés aux conseils d'administration des établissements. Le suivi de la mise en œuvre du Prepa et du déploiement des Plepa est effectué dans le cadre d'instances régionales de suivi : le comité de pilotage (Copil)<sup>(2)</sup>, qui se réunit une fois par an pour définir les grandes orientations, et le comité technique (Cotech) de suivi<sup>(3)</sup>, qui se réunit trois fois par an pour suivre la mise en œuvre des plans.

Comme exposé précédemment, le système des référents souffre de plusieurs dysfonctionnements : manque de clarté entre les compétences et missions des référents EPA « régionaux » et « locaux » ; coexistence de régimes de décharge horaire différents selon le périmètre d'action des référents ; décharges horaires insuffisantes, notifiées tardivement aux intéressés et révocables d'une année sur l'autre ; caractère trop administratif de ces fonctions au détriment de projets concrets.

À titre d'exemple, en Île-de-France, la gouvernance comprend quatre référents d'établissement, qui assistent au Copil annuel ainsi qu'au Cotech, qui se réunit trois fois ans. Ces missions ont été intégrées à leurs fiches de service, pour un volume horaire de 54 heures par an, soit 1,5 heure par semaine<sup>(4)</sup>, ce qui semble très insuffisant pour assurer une réelle gestion de projet.

Les représentants des établissements publics d'enseignement agricole nous ont alertés sur ce point : ils plaident pour des heures pérennes, inscrites de façon durable dans l'emploi du temps des enseignants, plutôt que pour le système actuel de décharges. Ils notent aussi que ce rôle devrait être confié de préférence à des ingénieurs agronomes, mieux armés selon eux pour gérer ces projets.

**De son côté, Mme Géraldine Bannier considère que les référents EPA devraient être choisis en priorité parmi les membres du personnel du lycée agricole, et en priorité au sein de l'équipe enseignante – ce qui n'exclut pas l'appui bienvenu d'un expert associé ou d'un ingénieur agronome.**

---

(1) Prévu par l'article L. 814-5 du code rural, le comité régional de l'enseignement agricole est composé de représentants : de l'État, des régions, des établissements publics intéressés, d'associations et organismes responsables des personnels des établissements d'enseignement agricole publics et privés, des organisations représentatives des parents d'élèves de l'enseignement agricole, des organisations professionnelles et syndicats représentatifs des employeurs, exploitants et salariés agricoles, et des élèves et étudiants.

(2) Composé de représentants des établissements d'enseignement agricole public et privé, de professionnels agricoles, de parents d'élèves, d'élèves, de membres des conseils régionaux.

(3) Composé du chargé de mission EPA de la direction régionale, d'un ingénieur général des territoires et des référents en établissement.

(4) Selon les données de la Driaaf d'Île-de-France

**Recommandation n° 1** : clarifier les missions et niveaux d'intervention des référents EPA. Revoir le système de décharge horaire et rendre la fonction pluriannuelle pour ceux des référents qui le souhaitent.

### **3. Accroître l'attractivité des métiers pour pallier le manque d'enseignants spécialisés**

#### *a. Des difficultés de recrutement croissantes, en particulier dans les matières techniques*

En 2024, au terme d'une mission de conseil consacrée au métier d'enseignant de l'enseignement technique agricole, le CGAAER a **conclu à une crise d'attractivité généralisée**. Le nombre de candidats aux concours est insuffisant, de sorte que le taux de couverture des postes n'était, en 2023, que de 50 % dans le public et de 42 % dans le privé. En conséquence, les établissements d'enseignement agricole recourent massivement aux enseignants contractuels, qui représentent désormais 27 % des effectifs dans le secteur public.

**Le CGAAER relève des difficultés particulièrement significatives dans les disciplines techniques** : zootechnie, agronomie, productions horticoles et agroéquipement. En particulier, pour l'agroéquipement, les concours annuels n'avaient permis de pourvoir qu'un tiers des postes, de manière récurrente, au cours des cinq années précédentes. La désaffection de ces enseignants techniques pour les concours du secteur public tiendrait notamment à la concurrence du secteur privé, qui offre des rémunérations bien supérieures à diplôme égal : « *ces matières exigent des compétences techniques pointues que le marché du travail s'arrache, rendant le salaire d'enseignant débutant peu compétitif.* » <sup>(1)</sup>. Toutefois, le CGAAER identifie des causes « multifactorielles » : baisse du prestige social, salaires de début de carrière décroissants par rapport au Smic (2,3 fois le SMIC en 1980 contre 1,2 aujourd'hui), et crainte de la mobilité géographique imposée.

En outre, **la présence d'ingénieurs parmi les enseignants des disciplines techniques tend à se raréfier : ils ne représentent que 3 % des titulaires**. D'une part, les ingénieurs des ponts, des eaux et des forêts (IPEF) exerçant comme enseignants ne sont plus remplacés et ont désormais vocation à occuper uniquement des postes de direction. Quant aux ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement (IAE), l'écart indemnitaire est tel selon qu'ils exercent en établissement d'enseignement (2 000 euros) ou en service déconcentré (9 000 euros), qu'ils délaissent naturellement l'enseignement.

Bien qu'il n'établisse pas de corrélation chiffrée entre les deux phénomènes, le CGAAER établit un lien direct entre la raréfaction de la présence d'ingénieurs dans le corps enseignant et la difficulté des établissements à faire vivre les plans

---

(1) Ibid.

EPA : « *l'enseignement agricole se prive d'un vivier de haute qualité capable d'assurer une polyvalence précieuse (productions animales, végétales, gestion d'entreprise) [...]. **La disparition progressive de ce vivier prive les établissements de cadres techniques capables de porter la dimension stratégique et innovante des plans « Enseigner à produire autrement ».** Le recours à des contractuels, parfois moins formés à la culture spécifique de l'enseignement agricole ou changeant souvent d'établissement, peut effectivement fragiliser la continuité pédagogique de ces plans.* » <sup>(1)</sup>.

Le réseau E2tap dresse un constat similaire : « *les difficultés de recrutement sont réelles mais inégalement réparties selon les territoires. En région Paca, le coût élevé de la vie constitue un frein majeur. À l'échelon national, on observe une proportion croissante de postes de titulaires occupés par des contractuels. **Les disciplines en tension sont principalement les matières techniques spécialisées (productions animales, agronomie, agro-équipement), pour lesquelles les conditions de recrutement – niveau de diplôme exigé et rémunération – peinent à attirer des professionnels en activité. En disciplines générales, l'enseignement agricole demeure attractif par rapport à l'Éducation nationale, notamment grâce à la taille humaine des établissements et à sa philosophie éducative.*** » <sup>(2)</sup>

***b. La nécessité de mener des actions pour attirer des ingénieurs et fidéliser les agents recrutés sous contrat***

Pour résoudre ces difficultés de recrutement, le CGAAER recommande d'abord **d'aligner les régimes indemnitaires des ingénieurs de l'agriculture et de l'environnement**, sans tenir compte de l'affectation.

Par ailleurs, pour recruter des enseignants spécialisés dans l'agroéquipement et les disciplines rares, les inspecteurs recommandent de **repérer des professionnels du secteur en quête de reconversion**, en travaillant en réseau « *avec France Travail, les organisations professionnelles et l'association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de l'environnement (Apecita)* » <sup>(3)</sup>, **de les recruter de manière précoce** (simplifier les procédures de mobilité pour permettre un recrutement dès l'été, évitant ainsi le sentiment d'insécurité lié aux affectations tardives de mi-août et permettant aux nouvelles recrues de suivre les premiers modules de formation Tutac avant leur premier face-à-face avec les élèves), **puis de les « fidéliser » en privilégiant un recrutement par contrat pluriannuel dès le départ afin de sécuriser les agents et, enfin, de les titulariser** au moyen de « *concours réservés dont les épreuves sont moins académiques et valorisent davantage l'expérience de terrain* ».

---

(1) Ibid.

(2) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

(3) CGAAER, rapport de mission précité.

À ce sujet, la mission recommande d'expérimenter des concours à affectation locale pour limiter la mobilité forcée. En effet, *« le refus de la mobilité est une évolution sociologique majeure qui freine massivement les inscriptions aux concours. Pour beaucoup de candidats, notamment les professionnels en reconversion qui ont une vie familiale installée, le risque d'être affecté loin de leur domicile est un obstacle insurmontable. »*. Actuellement, *« l'incertitude sur la localisation des postes pousse souvent les lauréats à choisir l'Éducation nationale (dont le maillage est plus dense) ou à renoncer purement et simplement au métier. »*

Mme Géraldine Bannier rappelle aussi qu'à l'occasion d'une table ronde organisée par la commission et consacrée à la politique de recherche en France <sup>(1)</sup>, les représentants de l'Inrae ont insisté sur l'enjeu crucial que constitue le recrutement des chercheurs dans des domaines où la recherche fondamentale est indispensable pour faire émerger des solutions alternatives efficaces aux traitements – l'exemple de l'entomologie étant notamment évoqué.

#### **4. Mobiliser les « experts associés » pour la formation continue des enseignants**

**Comme nous l'avons vu, l'agence Phare relève aussi des insuffisances en ce qui concerne la formation des enseignants aux enjeux liés aux transitions et à l'agroécologie :** *« Ces derniers ont le sentiment d'être plutôt informés et sensibilisés à titre personnel, mais se sentent insuffisamment outillés pour aborder pleinement et efficacement la question avec les apprenants. Sur les enjeux écologiques, les équipes pédagogiques mobilisent donc davantage des connaissances et compétences issues de leurs formations disciplinaires ou liées à leurs engagements personnels, ce qui limite le nombre de personnes compétentes dans les établissements. »* <sup>(2)</sup>

**Elle indique que ce manque de formation théorique a surtout été exprimé par les enseignants des matières générales comme l'économie et la gestion et ceux de biologie-écologie :** *« En dépit de leur conviction et de leur engagement personnel, ces enseignants ont l'impression de ne pas avoir assez de connaissances pour être légitimes à enseigner ces sujets, ce qui amène certains à ne pas du tout les aborder en classe. »*

**Les enseignants des matières techniques sont néanmoins eux aussi concernés :** si l'on trouve parmi eux des professionnels ayant exercé une activité agricole ou para-agricole pendant une dizaine d'années avant de se tourner vers l'enseignement, ainsi que des ingénieurs issus de parcours scientifiques, **les difficultés de recrutement déjà évoquées conduisent à faire appel à des profils**

---

(1) [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/comptes-rendus/cion-cedu/117cion-cedu2526078\\_compte-rendu.pdf](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/comptes-rendus/cion-cedu/117cion-cedu2526078_compte-rendu.pdf)

(2) Réponses au questionnaire des rapporteurs.

**plus éloignés du monde agricole.** Le réseau E<sup>2</sup>tap<sup>(1)</sup> constate ainsi que « *les enseignants non issus du milieu agricole sont significativement représentés [parmi ces enseignants, de sorte que] le lien direct avec le monde agricole tend à diminuer* »<sup>(2)</sup>.

**Face à ce constat, Mme Géraldine Bannier plaide pour un renforcement de la formation initiale des enseignants, afin d’assurer une meilleure maîtrise des questions liées à la transition écologique. Quant à la formation continue, elle doit naturellement s’intégrer au temps d’enseignement des professeurs, notamment par le biais de formations de proximité, mises en œuvre au sein des établissements et susceptibles d’être ouvertes à l’ensemble d’une équipe pédagogique, avec si possible un impact minimal sur les heures d’enseignement consacrées aux élèves. M. Rodrigo Arenas plaide lui aussi pour un renforcement de la formation continue au bénéfice de tous les personnels, pour favoriser leur appropriation de ces sujets, quitte à y consacrer un volume d’heures annuel.**

Cette formation pourrait être dispensée pour partie en interne, par l’intermédiaire des « experts associés ». Ainsi, à la suite de l’adoption de la Losarga, le ministère chargé de l’agriculture a mis en place le dispositif des « experts associés à l’enseignement agricole », en vertu duquel les personnes possédant une expertise relative aux transitions climatique et environnementale de l’agriculture ou à l’agriculture biologique sont invitées à intervenir dans les établissements d’enseignement agricole. Ils apportent « *des connaissances récentes issues de l’innovation dans les domaines des techniques agronomiques et zootechniques relatives aux transitions climatiques et environnementales et les compétences de demain en matière entrepreneuriale et numérique* »<sup>(3)</sup>.

Tout membre du personnel des établissements d’enseignement technique agricole publics et privés sous contrat (personnel administratif, membre de l’équipe pédagogique, personnel des exploitations ou ateliers technologiques associés) peut bénéficier de l’appui ponctuel d’un expert sur une ou plusieurs questions en lien avec les transitions. L’objectif est de proposer un accompagnement au plus près des besoins des personnels, dans un cadre qui offre les garanties de compétences et d’impartialité.

À travers ses missions et son expertise, l’expert associé soutient la mise en place d’enseignements sur les transitions, stimule la mise en réseau des exploitations dans un territoire et dote les établissements d’outils pédagogiques et didactiques leur permettant de se saisir de nouvelles thématiques.

Ce dispositif est fondé sur le volontariat des experts et des établissements demandeurs, mais nous considérons que l’un des axes du troisième plan EPA devrait

---

(1) Organisation professionnelle regroupant les établissements d’enseignement agricole du secteur public.

(2) Réponses d’E<sup>2</sup>tap au questionnaire des rapporteurs.

(3) Driaaf d’Île-de-France, réponses au questionnaire des rapporteurs.

consister à rendre obligatoire la désignation par les Draaf et Daaf d'experts associés dans chaque territoire et de leur attribuer des missions de formation dans les lycées agricoles.

**Recommandation n° 2 :** systématiser la désignation par les Draaf et les Daaf d'« experts associés » et organiser leur intervention obligatoire dans les lycées agricoles afin qu'ils forment les membres de l'équipe enseignante ainsi que les personnels des exploitations pédagogiques.

Dans le secteur privé, le Conseil national de l'enseignement agricole privé (Cneap) dit s'appuyer sur l'Ifeap pour former les enseignants des établissements agricoles aux transitions agroécologiques, numériques et éducatives <sup>(1)</sup>.

### **5. Préserver les établissements de l'influence de l'industrie agro-alimentaire**

Pour M. Rodrigo Arenas, il est essentiel de veiller à préserver les établissements d'enseignement agricole de l'influence de tout lobby. Or, du point de vue de la Confédération paysanne, « *la gouvernance souffre d'un manque de pluralisme : de nombreux conseils d'administration sont dominés par des représentants d'un seul courant syndical et par des acteurs économiques liés à l'agro-industrie* » <sup>(2)</sup>.

Aussi, le rapporteur plaide pour qu'un meilleur accueil soit fait aux réseaux d'agriculture paysanne et d'agroécologie au sein des établissements, le cas échéant en les invitant à débattre ou à participer à la réflexion sur les projets menés au bénéfice des élèves.

De plus, pour limiter l'influence des lobbies industriels, il souscrit à la proposition de l'organisation de contraindre les établissements à tenir un registre public des professionnels invités à s'exprimer devant les élèves, afin de garantir la transparence de ces informations.

**Recommandation n° 3 :** afin de préserver les établissements d'enseignement agricole de toute influence des acteurs de l'industrie agro-alimentaire, rendre obligatoire la tenue, par les établissements, d'un registre public des professionnels qui sont intervenus en leur sein.

Pour sa part, Mme Géraldine Bannier préconise en outre d'aider les élèves à mieux appréhender les courants idéologiques qui traversent le monde agricole et à développer leur esprit critique face aux intervenants.

---

(1) Exemples de formations proposées par l'Ifeap : aborder le rationnement des ruminants selon les niveaux de formation ; adapter ses pratiques d'élevage au regard des santés : vers une application du concept de One Health-Observer, analyser et agir ; agroéquipement : initiation à la robotique agricole ; faire débat en classe : outils et méthodes pour aborder les sujets qui fâchent ; OAD et Big Data agricole : enjeux et fonctionnement au service des productions agricoles ; vers une transition bas carbone des exploitations en grandes cultures ; devenir animateur fresque du climat pour son établissement.

(2) Réponses de la Confédération paysanne au questionnaire des rapporteurs.

## 6. Améliorer les retours d'expérience pour faire évoluer le dispositif EPA

### a. Diffuser les bonnes pratiques entre établissements

Si les Draaf et Daaf créent des espaces de dialogue entre les établissements agricoles de leur ressort territorial, en organisant des réunions pour favoriser les échanges d'expérience entre les établissements publics et privés et renforcer la cohérence des actions au niveau régional, Mme Géraldine Bannier considère qu'il manque aujourd'hui un outil numérique permettant aux établissements de partager leurs bonnes pratiques.

**Recommandation n° 4 :** créer un outil numérique permettant la mise en réseau des établissements d'enseignement agricole qui mettent en œuvre les plans EPA et le partage de bonnes pratiques.

### b. Recueillir des données sur l'efficacité du dispositif

Nous constatons également un manque de données. L'agence Phare, qui a conduit l'évaluation, a déploré l'absence d'un outil de pilotage rassemblant l'intégralité des actions menées localement dans le cadre du plan EPA, y compris dans les établissements privés : nombre d'établissements concernés, volume horaire consacré au dispositif, ou encore nombre et nature des projets concrets mis en œuvre. Il nous semble essentiel que chaque établissement puisse recenser ces données et qu'elles soient compilées ensuite à l'échelle régionale et nationale. Une telle base de données pourrait venir utilement compléter l'outil numérique de partage d'informations précité.

Par ailleurs, la DGER n'est pas en mesure de faire état du devenir des jeunes diplômés et de leur capacité à mettre en application les méthodes et les exemples appris au sein des établissements. De l'aveu de la DGER elle-même : « *Il n'existe pas, à ce stade, de dispositif de mesure standardisé permettant d'apprécier, après la formation, le degré de mise en application effective des méthodes enseignées par les diplômés dans leurs parcours professionnels.* »

**Recommandation n° 5 :** systématiser, dans les établissements d'enseignement agricole publics et privés, le recueil de données relatives au volume horaire consacré à la mise en œuvre des plans EPA ainsi qu'au nombre et à la nature des projets menés, pour construire une base nationale reliée à l'outil numérique évoqué dans la recommandation précédente. Les données recueillies pourraient inclure les résultats d'enquêtes d'insertion menées auprès des anciens élèves de l'enseignement agricole afin de savoir s'ils appliquent les méthodes innovantes apprises dans le cadre d'EPA.

## **B. FAIRE DE L'AGROÉCOLOGIE UN ENSEIGNEMENT PLUS INTÉGRÉ ET ASSURER UNE DIFFUSION PLUS RAPIDE DE L'INNOVATION ET DE LA RECHERCHE**

Nous l'avons vu, si les référentiels de formation ont évolué grâce aux précédents plans EPA, pour intégrer des modes de production plus respectueux de l'environnement, ces derniers souffrent encore d'un déficit d'image. Ils sont souvent perçus comme moins sécurisants, moins légitimes, et comme une simple « alternative » aux méthodes conventionnelles, alors même que, pour nombre d'entre elles, leur efficacité n'est plus à démontrer.

Pour M. Rodrigo Arenas, il est urgent d'assumer pleinement ce tournant écologique en valorisant toutes les techniques innovantes qui permettent de produire sans épuiser les sols et sans danger pour la santé humaine tout en assurant la rentabilité économique des exploitations. Il s'agit ainsi, non pas d'opposer les modes de production, mais de valoriser, avec une approche pragmatique et non dogmatique, toutes les solutions qui permettent de limiter le recours aux produits phytosanitaires. Dans cette optique, il importe de privilégier une approche systémique des agroécosystèmes – sols, eau, biodiversité, climat, énergie, cycles du carbone et de l'azote –, de former les élèves à l'analyse critique des systèmes de production, de travailler notamment sur les circuits courts et sur l'alimentation, d'apprendre aussi à « transformer autrement », enfin, d'insister sur la qualité des produits ainsi que sur les services rendus aux territoires et sur les relations avec les acteurs locaux.

Nous estimons qu'il faut que la recherche se montre plus réactive par rapport aux demandes du monde agricole – aux besoins du champ –, en mettant à disposition aussi rapidement que possible les solutions innovantes éprouvées qui préservent le patrimoine productif, les sols et la biodiversité sans pour autant porter atteinte à la rentabilité économique des exploitations. Il est nécessaire de partir des impasses réelles auxquelles sont confrontés les agriculteurs pour mobiliser la science et la technologie, puis traduire leurs résultats dans les enseignements et les partager avec les professionnels – et le grand public. Il convient également de ne pas taire les difficultés quand il y en a et de soutenir l'expérimentation, tant dans les exploitations pédagogiques que dans les fermes.

Pour favoriser l'appropriation par les élèves de ces nouvelles méthodes, dont l'enjeu est de garantir une meilleure préservation de sols, plusieurs des acteurs auditionnés ont souligné l'importance de renforcer le volet scientifique de l'enseignement agricole, afin de leur fournir toutes les connaissances nécessaires à cet apprentissage.

Pour Mme Géraldine Bannier, il est important de rappeler aussi la liberté pédagogique dont jouissent les enseignants : ces derniers doivent pouvoir exposer à leurs élèves, en conscience, la solution qui leur semble la plus adaptée au cas d'espèce.

## **1. Rappeler la centralité de l'enjeu de préservation des sols et l'efficacité des méthodes agro-environnementales pour y parvenir**

### ***a. La préservation des sols : une question centrale***

Claude et Lydia Bourguignon, chercheurs en microbiologie des sols, célèbres pour avoir quitté l'Inra – devenu Inrae – à la fin des années 1980, à la suite d'un désaccord idéologique avec cet organisme de recherche, nous ont rappelé les enjeux de la préservation des sols : plus on utilise de produits phytosanitaires, plus les sols durcissent et perdent en porosité, moins ils contiennent de matière organique. Or, pour qu'un sol puisse produire, il doit contenir un complexe humus-argile d'au moins 2 % qui lui permet de retenir les éléments nutritifs, de stocker l'eau et de soutenir l'activité biologique (vers de terre, bactéries, champignons, etc.). C'est en outre un cercle vicieux : les sols étant en mauvais état, les plantes tombent malades, ce qui contraint à utiliser davantage de pesticides pour les soigner, et donc à aggraver la situation des sols.

Pour les restaurer, ces chercheurs indiquent qu'il existe de nombreuses solutions : si le compost est efficace sur les petites surfaces, il est possible, sur de grandes étendues, de pratiquer le semis direct sous couvert, c'est-à-dire de semer sans labour préalable et en couvrant ensuite le semis, ou encore l'agroforesterie qui consiste à planter des haies et des arbres à proximité des cultures.

**La compréhension, par les élèves, des enjeux liés à la préservation des sols, est selon nous centrale, le sol étant le premier outil de travail de l'agriculteur.**

La DGER estime que l'enseignement agricole aborde déjà de manière approfondie la connaissance des sols comme écosystèmes : « *Dans l'enseignement agricole, la composition des sols et leur préservation sont des axes majeurs des référentiels. Les élèves sont formés, de manière progressive et adaptée à leur niveau, aux enjeux scientifiques, environnementaux et techniques via des enseignements pratiques, des analyses de cas concrets et une intégration dans les démarches d'agroécologie.* »

Néanmoins, en dépit de tous ces efforts, certains élèves persistent à penser qu'ils n'ont aucune raison de faire autrement que leurs parents ou leurs maîtres de stage, puisque les modèles ainsi suivis fonctionnent depuis des années. D'autres aussi craignent les conséquences économiques d'une transition, préférant sacrifier à un bénéfice de court terme un bienfait futur.

Face à ce constat, plusieurs de nos interlocuteurs ont évoqué la nécessité d'un « ré-adossement » des enseignements aux savoirs scientifiques théoriques. De l'aveu même de la DGER, cette connaissance est transmise avant tout, aujourd'hui, par l'expérience : « *différentes méthodes pédagogiques sont mobilisées comme l'approche pratique (analyses de sols, sorties sur le terrain, utilisation de profils*

*pédologiques, visites d'exploitations) et la pédagogie par projets (diagnostics sur des parcelles, participation à la démarche "lycée écoresponsable" animée par le réseau éducation au développement durable et Institut Agro Montpellier, participation à des projets type Casdar : par exemple le projet Accompagnement au changement par l'enseignement et le conseil agricole sur les sols avec six établissements partenaires) »<sup>(1)</sup>. Cette approche est fondamentale, car elle permet aux élèves de faire le lien entre la théorie et la pratique.*

Néanmoins, M. Rodrigo Arenas considère que, pour combattre les fausses croyances qui freinent la transition écologique et ancrer les débats sur ces sujets dans la connaissance, **il est essentiel de renforcer en parallèle la place des enseignements scientifiques théoriques, en particulier de la biologie, dans ces formations.**

**Recommandation n° 6 du rapporteur Rodrigo Arenas :** renforcer la place des enseignements scientifiques théoriques, pour donner aux élèves de solides clés de compréhension, qui leur permettent de mieux s'appropriier les enjeux de la préservation des sols et la manière dont les nouveaux modes de production peuvent y répondre.

Pour sa part, Mme Géraldine Bannier s'interroge sur la place de ces nouveaux enseignements théoriques qui viendraient inévitablement réduire la place d'autres enseignements, ce qui ne paraîtrait pas approprié, compte tenu notamment du niveau actuel des élèves, attesté par les indicateurs du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa) ; une transmission des connaissances pratiques lui semble préférable, par l'expérimentation et l'appropriation de solutions agroenvironnementales qui ont fait leurs preuves.

Dans l'objectif de garantir l'appropriation par l'ensemble des élèves des enjeux liés à la transition écologique, elle suggère aussi d'intégrer l'agronomie dans le « tronc commun » des connaissances à acquérir pour le baccalauréat général des lycées agricoles, alors qu'actuellement elle n'est qu'une simple option (écologie, agronomie, territoires et développement durable – EATDD).

**Recommandation n° 7 :** intégrer l'agronomie dans les référentiels de connaissances à acquérir pour le baccalauréat général des lycées agricoles.

### ***b. Des techniques alternatives qui répondent à cet objectif de préservation***

Comme l'ont indiqué les professionnels auditionnés, il existe aujourd'hui de nombreuses méthodes de production alternatives aux méthodes conventionnelles, mieux à même de préserver les sols en limitant l'apport de produits phytosanitaires : l'agriculture biologique, l'agriculture de conservation des sols, l'agroforesterie ou

---

(1) Réponses de la DGER au questionnaire des rapporteurs.

encore l'agriculture de précision <sup>(1)</sup> en sont quelques exemples. Ces techniques sont, comme l'indique la DGER, « *enseignées à la fois de manière théorique et pratique* » depuis le lancement du premier plan EPA. La rotation des cultures, qui s'inscrit dans l'agriculture de conservation des sols, est ainsi enseignée dès le CAP agricole, approfondie en baccalauréat professionnel puis en BTS. « *Elle est systématiquement couplée à une approche scientifique (impact sur la gestion des maladies, fertilité du sol, biodiversité)* » et analysée sous l'angle de ses « *bénéfices agronomiques, économiques et environnementaux* » <sup>(2)</sup>.

Les objectifs pédagogiques associés à ces enseignements sont, toujours selon la DGER, « *la compréhension du principe de ces techniques, l'identification des bénéfices associés et la mise en œuvre lors de travaux pratiques en parcelles expérimentales ou de démonstrations ou en vraie grandeur sur les exploitations des lycées agricoles. Les études de cas, par comparaison avec les techniques conventionnelles, permettent l'analyse des résultats d'expérimentation* ». En outre, les référentiels des formations « *valorisent la capacité à adopter, analyser et comparer ces démarches avec l'agriculture conventionnelle, et à innover selon les enjeux locaux et globaux de durabilité* ».

Ces techniques sont également enseignées dans les établissements du secteur privé, selon le Cneap, « *via une pédagogie professionnalisée axée sur l'expérimentation et les mises en situation réelle. Elles font partie des modules de production agricole et d'agronomie, avec des travaux pratiques, stages en exploitation pédagogique et analyse de l'agroécologie (ex. : rotations et couverts végétaux pour protéger le sol)* ». Le réseau poursuit : « *l'enseignement de la transition agroécologique est le plus aisé dans les formations liées aux productions végétales et à l'horticulture où les pratiques peuvent s'appuyer directement sur des expérimentations en exploitation. Il est le plus complexe dans les filières d'élevage et équine qui nécessitent des adaptations plus longues des ateliers existants et une transition alimentaire/protection animale.* »

Si, au moins au plan théorique, ces techniques alternatives font donc bien partie des référentiels de formation, c'est plutôt dans leur réception par les élèves et étudiants que l'on identifie des failles.

## **2. De la production au consommateur final : enseigner l'exploitation agricole comme maillon d'une chaîne de valeur**

Comme le souligne la DGER, « *un levier déterminant pour renforcer l'attractivité et la pertinence des formations de l'enseignement agricole réside dans la mise en avant des logiques de chaîne de valeur intégrant à la fois la production, la transformation et la commercialisation* ».

---

(1) Système de production consistant à utiliser les technologies numériques (GPS, capteurs, drones, données satellitaires) pour optimiser les apports en eau, engrais et produits phytosanitaires.

(2) Réponses de la DGER au questionnaire des rapporteurs.

**Alors qu'ils seront appelés à exercer leurs métiers dans un monde complexe, les élèves doivent pouvoir appréhender les systèmes de production dans leur globalité.**

Ainsi, prendre conscience des enjeux de la souveraineté alimentaire et de la préservation de l'environnement – ces deux objectifs n'étant d'ailleurs pas contradictoires –, mais aussi de toute la chaîne de valeur qui va de la production agricole à la consommation, en passant par la transformation, par la construction des prix de vente et par les circuits de distribution, est essentiel.

Cependant, là encore, cet enseignement est aujourd'hui surtout abordé de manière pratique, par le biais de l'observation des exploitations pédagogiques. Pour la DGER, *« cette approche permet aux apprenants d'appréhender concrètement la formation de la valeur, la structuration des marges et les mécanismes de rémunération du producteur. Elle donne à voir des modèles économiques complets, dans lesquels la maîtrise partielle ou totale de l'aval constitue un facteur de sécurisation et d'amélioration du revenu. Elle favorise également l'acquisition de compétences techniques, économiques et commerciales articulées autour d'un projet d'entreprise cohérent ».*

**Filière lait : l'exemple de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole (Eplefpa) du Pays de Bray (Normandie)**

L'exploitation de l'établissement comporte un troupeau de 115 vaches normandes en agriculture biologique, intégralement nourries à l'herbe, sur 120 hectares de prairies et de vergers. Sur les volumes produits, 300 000 litres de lait, soit 85 % de la production, sont transformés sur l'exploitation. Cette transformation permet la production annuelle de 250 000 Cœurs de Neufchâtel AOP bio fermiers au lait cru. La valorisation repose sur une stratégie combinant vente directe en boutique et commercialisation majoritairement (90 % des volumes) auprès de grossistes parisiens, lesquels distribuent ensuite le produit auprès de crémeries-fromageries et de restaurateurs. Ce modèle pédagogique et économique permet aux élèves de comprendre concrètement l'intérêt d'une montée en gamme (AOP, bio, lait cru), les exigences de qualité associées, ainsi que l'impact de la transformation et du positionnement commercial sur la valeur ajoutée captée par le producteur.

De la même manière que pour les enseignements scientifiques, **cet enseignement doit selon nous s'inscrire également dans un cadre théorique, les élèves devant disposer de solides connaissances en économie agricole.**

**Recommandation n° 8 :** renforcer les enseignements en économie agricole : la production et ses coûts ; le marché des matières premières agricoles ; les politiques publiques relatives à l'agriculture, à l'échelle nationale et européenne ; l'environnement et la gestion des ressources, les accords commerciaux internationaux, la sécurité alimentaire mondiale et la souveraineté alimentaire.

### **3. Enseigner l'usage des nouvelles pratiques et des nouvelles technologies appliquées au secteur agricole, comme outils de la transition agroécologique**

#### *a. La mise en commun du matériel et des bonnes pratiques : un réflexe de maîtrise des coûts dans un contexte de transition*

Les jeunes exploitants agricoles entendus dans le cadre de cette mission, de même que des professionnels aguerris, comme notre collègue Benoît Biteau, ingénieur agronome et exploitant agricole en Charente-Maritime, ont formulé ce constat : face à la hausse des prix et à la nécessité en parallèle de renouveler le matériel agricole pour l'adapter aux besoins de la transition, **les exploitants qui parviennent à maîtriser leurs charges sont ceux qui acceptent une forme de « travail d'équipe » avec leurs pairs, par la mise en commun de bonnes pratiques et de matériel.** Partage d'innovations, d'expérimentations, mise en œuvre de projets collectifs de territoire, ou encore partage de matériel : les initiatives ne manquent pas pour optimiser les coûts.

Les agriculteurs se regroupent notamment dans le cadre de **coopératives d'utilisation de matériel agricole (Cuma)** pour acheter et utiliser en commun du matériel agricole dont ils sont copropriétaires, en partageant les coûts d'achat, d'entretien et parfois de main-d'œuvre. Ils l'utilisent ensuite à tour de rôle selon un planning défini. Cette approche leur permet de réduire les coûts, d'accéder à des machines plus performantes ou plus récentes, de partager les risques liés à l'investissement, ou encore d'échanger des pratiques.

Il nous semble donc qu'il serait pertinent de mettre en avant, dans les formations agricoles, ces pratiques, particulièrement précieuses dans une démarche de transition environnementale qui nécessite parfois d'investir dans de nouvelles machines.

Par ailleurs, Mme Géraldine Bannier rappelle qu'il existe des concours « Trucs et astuces », organisés par les chambres d'agriculture pour mettre en valeur des solutions ingénieuses développées par des agriculteurs afin de gagner du temps et réduire la pénibilité du travail, et auxquels peuvent être utilement associés les établissements d'enseignement agricole. Les solutions innovantes ainsi mises en avant sont susceptibles de concerner aussi des enjeux de transition écologique.

**Recommandation n° 9** : valoriser, au sein des formations, les modèles de mise en commun de bonnes pratiques et de matériel agricole entre pairs, qui permettent aux jeunes exploitants agricoles de maîtriser leurs coûts et de gagner en efficacité.

**Recommandation n° 10 de la rapporteure Géraldine Bannier** : favoriser la participation des établissements d'enseignement agricole aux concours du type « Trucs et astuces ».

### ***b. L'intelligence artificielle au service d'une agriculture durable***

Comme l'a montré l'étude publiée par le CGAAER en décembre 2025 <sup>(1)</sup>, l'intelligence artificielle trouve des applications de plus en plus variées dans le secteur agricole, avec quatre grands types de solutions identifiables : l'aide à la décision tactique et stratégique (prévision de rendements, détection de maladies, etc.), la robotique agricole (désherbage, alimentation et traite des animaux, etc.), la vision par ordinateur (caméras, smartphones, télédétection) et le traitement automatique du langage naturel, utilisé pour la production et l'analyse des connaissances.

Le CGAAER souligne ainsi que l'intelligence artificielle constitue « *une opportunité stratégique pour l'agriculture et l'agroalimentaire en France, en particulier dans le contexte de renouvellement des générations dans la décennie à venir. Elle peut en outre participer à relever les défis majeurs de la transition agroécologique et de l'adaptation au changement climatique, renforcer la performance économique des exploitations agricoles et des filières, et apporter ainsi sa contribution à l'objectif global de souveraineté alimentaire. Enfin, elle est porteuse de moyens d'action opérationnels pour simplifier fortement la charge administrative dans les exploitations* ». <sup>(2)</sup>

Ainsi, **l'intelligence artificielle constitue un moyen d'innovation puissant au service d'une agriculture plus durable**. En combinant capacités de calcul, traitement de données massives, modélisation prédictive et robotique, elle permet de mieux comprendre, anticiper et gérer la complexité des agrosystèmes.

Par exemple, l'optimisation de la gestion de l'eau constitue un enjeu central auquel répond la solution développée par l'entreprise Telaqua, qui propose une gestion intelligente de l'irrigation localisée. Grâce à une combinaison de capteurs connectés, d'analyse de données par intelligence artificielle et de pilotage à distance, cette technologie permet une maîtrise fine des apports hydriques, en réduisant significativement les volumes d'eau utilisés, tout en garantissant le rendement des productions arboricoles et viticoles.

Toujours dans le domaine de la viticulture, la start-up Chouette déploie une solution de cartographie et de suivi automatisé de l'état sanitaire des vignes, basée sur l'imagerie embarquée et l'intelligence artificielle. Ce dispositif permet d'adapter les traitements phytosanitaires aux besoins réels de chaque pied de vigne, contribuant ainsi à la préservation des écosystèmes par une réduction des intrants et des risques de pollution des eaux.

---

(1) CGAAER, *L'intelligence artificielle au service de l'agriculture et de l'agroalimentaire*, Juliette Auricoste, Jean Kugler et Étienne Achille, décembre 2025.

(2) *Réponses du CGAAER au questionnaire des rapporteurs.*

### *c. Les nouvelles technologies et la numérisation comme leviers complémentaires*

Au-delà de l'intelligence artificielle, les nouvelles technologies et la numérisation sont, comme le souligne le Cneap, des « *leviers opérationnels majeurs pour concrétiser le « produire autrement », en alliant performance économique et respect de l'environnement* ». <sup>(1)</sup>

Elles peuvent ainsi être utilisées pour optimiser l'usage des ressources et réduire les impacts environnementaux :

– **agriculture de précision** : le recours aux drones permet de réaliser des cartographies précises pour moduler les apports d'engrais et ainsi réduire l'utilisation d'intrants chimiques. Les drones sont également testés pour le semis sous couvert végétal ;

– **optimisation des équipements** : l'utilisation de semoirs monograines à coupure de rang par GPS permet d'éviter les recoupements et de gaspiller des semences ;

– **économies d'énergie** : les lycées investissent dans des simulateurs de conduite pour former les élèves à l'écoconduite et à l'économie de carburant. Des tests sur banc d'essai moteur sont aussi organisés pour optimiser la consommation des tracteurs en fonction de l'effort.

Ces technologies peuvent aussi faciliter la compréhension et la gestion systémique des exploitations (les outils du Système d'information géographique – SIG – sont déployés pour cartographier la strate arborée, gérer le bocage de manière différenciée ou suivre les réservoirs de biodiversité sur les sites des écoles), ancrer l'apprentissage dans des protocoles scientifiques réels (utilisation de plateformes numériques de sciences participatives, comme *orchisauvage.fr*, permettant aux élèves de contribuer au recensement de la faune et de la flore), ou encore être facteurs d'attractivité des métiers si elles sont présentées comme leviers de modernisation pour les futurs « entrepreneurs du vivant ». Il convient toutefois de garder à l'esprit le fait qu'elles sont souvent très coûteuses.

En France, le label Digifermes, développé en 2016 par cinq instituts techniques agricoles et aujourd'hui piloté par l'association de coordination technique agricole (Acta), identifie une vingtaine de fermes expérimentales – dont deux exploitations d'établissements agricoles – qui testent et évaluent les technologies numériques destinées à l'agriculture, mesurant leur intérêt technique, économique et pratique pour les agriculteurs.

Parce qu'elles sont des leviers importants pour « produire autrement », notamment pour relever les défis majeurs de la transition agroécologique et de

---

(1) Réponses du Cneap au questionnaire des rapporteurs.

l'adaptation au changement climatique, l'intelligence artificielle et les autres technologies innovantes doivent être systématiquement enseignées dans les établissements.

**Recommandation n° 11** : veiller à l'enseignement, dans les lycées agricoles, des nouvelles solutions technologiques, utilisant par exemple l'intelligence artificielle ou le numérique, comme outils au service de la transition agroécologique et de l'adaptation au changement climatique.

Mme Géraldine Bannier rappelle que l'appropriation de solutions numériques et technologiques doit néanmoins laisser toute sa place à la maîtrise des savoirs de base, qui reposent sur l'observation, la connaissance et la manipulation du vivant. M. Rodrigo Arenas partage ce point de vue et souligne que le technosolutionnisme ne doit pas nous conduire à ne pas changer les modes de production et de consommation.

#### **4. Généraliser les partenariats locaux, pour améliorer la diffusion de l'innovation et des résultats de la recherche auprès des enseignants et des élèves des formations agricoles**

Comme le souligne Chambres d'agriculture France, à la tête du réseau des chambres d'agriculture, « *l'ancrage territorial [des établissements d'enseignement agricole] favorise le développement de partenariats avec la recherche, le développement et le tissu économique local* », partenariats qui pourraient être renforcés selon cette structure.

Nous partageons ce point de vue et recommandons de généraliser le travail en réseau avec les acteurs locaux, qu'il s'agisse des chambres d'agriculture, des instituts techniques agricoles – l'un et l'autre pouvant être gestionnaires de stations expérimentales – ou encore des exploitations elles-mêmes.

##### ***a. L'appui des instituts techniques agricoles : l'exemple d'Arvalis***

Les dix-neuf instituts techniques agricoles, organismes professionnels de forme associative gérés par les filières elles-mêmes, dont les représentants siègent au conseil d'administration, exercent des missions d'intérêt général dans les domaines de la recherche appliquée, de l'expérimentation et du transfert technique au bénéfice des filières agricoles <sup>(1)</sup>.

---

(1) Régis par l'article D. 823-1 du code rural et de la pêche maritime : « Dans le cadre des politiques publiques intéressant les domaines mentionnés à l'article L. 800-1 du présent code, les instituts techniques agricoles ou agro-industriels ont pour finalité de répondre aux besoins collectifs des acteurs économiques de leur secteur. À cette fin, ils développent des activités techniques ou socio-économiques permettant d'améliorer la compétitivité des exploitations ou des entreprises et leur adaptation aux attentes sociales dans le cadre des objectifs de développement durable, de qualité des produits, de protection de l'environnement, d'aménagement du territoire et de maintien de l'emploi en milieu rural. Ils concourent aux missions de recherche prévues aux articles L. 830-1 du présent code et L. 152-1 du code forestier. »

Regroupés au sein de l'Acta, ils disposent de 200 implantations sur le territoire hexagonal et outre-mer, la plupart étant des stations expérimentales pouvant prendre la forme de parcelles, de serres, d'élevages ou de laboratoires au sein desquels travaillent des équipes de recherche. Au total, les instituts techniques agricoles emploient 2 200 collaborateurs.

Les sites sur lesquels ces instituts mènent leurs expérimentations sont très précieux pour les équipes enseignantes comme pour les élèves, car ils permettent de découvrir des modes de production aussi divers que l'agriculture biologique, l'agriculture de précision (drones, imagerie satellite, robots agricoles, capteurs connectés, intelligence artificielle pour l'aide à la décision...), l'agriculture bas intrants ou encore l'agriculture de conservation des sols.

Pour la rapporteure Géraldine Bannier, les instituts techniques agricoles jouent ainsi un rôle essentiel pour favoriser une diffusion rapide de l'innovation et des résultats de la recherche auprès des futurs professionnels du secteur agricole.

Dans le département de l'Essonne, la station expérimentale Arvalis, institut technique agricole de référence pour les filières des céréales, des pommes de terre, des semences de maïs et de sorgho, assure des missions pédagogiques de cet ordre. La visite de cette station, le 7 mai dernier, nous a permis d'appréhender toute la diversité des expérimentations menées pour appliquer les données issues de la recherche, mais aussi les différentes missions pédagogiques que des organismes de ce type peuvent remplir dans le cadre de la formation des élèves et étudiants ainsi que de la formation continue du corps enseignant.

### **Visite de la station expérimentale d'Arvalis**

L'objectif de cet institut technique agricole est de diffuser des connaissances techniques opérationnelles et vulgarisées, dès la formation initiale, et de renforcer la visibilité de ses travaux scientifiques auprès des futurs professionnels.

En pratique, l'institut fait intervenir des experts dans les établissements, du lycée agricole à l'école d'ingénieurs, sur une diversité de thématiques faisant le lien entre problématiques et pratiques agronomiques. Il participe aussi à l'élaboration de contenus pédagogiques de modules de formation initiale (diplômes niveau bachelor) et organise des sessions de formation continue (certifiées Qualiopi) pour les enseignants, prodiguées par des ingénieurs et techniciens de l'institut. Celui-ci est également investi dans l'insertion professionnelle des élèves et étudiants. En 2025, il a accueilli une quarantaine de stagiaires, dont la moitié de niveau master, et 21 apprentis.

Enfin, chaque année, l'institut organise un festival de court-métrages techniques agricoles, *Clap de champs*, à destination des étudiants de BTS et d'écoles d'ingénieurs. Ces derniers sont invités à créer, à l'attention des agriculteurs, de courtes vidéos – format adapté aux réseaux sociaux – consacrées à des innovations techniques en adoptant un ton ludique, voire décalé. En 2025, plus d'une centaine d'étudiants issus d'une douzaine d'écoles y ont participé, le premier prix ayant été attribué à une équipe de l'école ISA Lille-Junia pour une vidéo sur le robot ARA, inspirée des codes de la série *Bref*.

### ***b. Le rôle clé des chambres d'agriculture***

Les chambres d'agriculture sont elles aussi déjà intégrées à la gouvernance de l'enseignement agricole puisqu'elles disposent de deux sièges au Conseil national de l'enseignement agricole (Cnea) et d'un siège au conseil régional de l'enseignement agricole (Crea) et au sein du conseil d'administration des établissements publics de l'enseignement agricole (voir *supra*).

Par ailleurs, elles accompagnent l'installation des jeunes agriculteurs et la conversion des agriculteurs à l'agriculture biologique (50 000 agriculteurs accompagnés dans cette démarche en 2024), organisent chaque année le salon national des pratiques agricoles alternatives (salon Tech & Bio, 20 000 visiteurs en 2025), et gèrent, elles aussi, des stations expérimentales.

Nombreuses sont les chambres d'agriculture qui concluent des partenariats avec des établissements d'enseignement. Ainsi, une charte associe les chambres d'agriculture de l'Aube et de la Haute-Marne avec les Eplefpa Campus Terres de l'Aube, Edgard Pisani de Chaumont et Fayl-Billot. Elle prévoit notamment des interventions de conseillers auprès des classes, la mise en relation avec des maîtres de stage ou d'apprentissage, un travail sur l'adéquation entre les formations, l'emploi agricole et les territoires ainsi qu'un dialogue régulier entre les équipes de direction, les conseillers de la chambre, les enseignants et les formateurs.

La chambre d'agriculture des Vosges, de son côté, intervient très régulièrement auprès des établissements sur des thématiques en lien direct avec l'agroécologie et l'évolution des systèmes : agriculture biologique, agroforesterie, réseau Dephy / réduction des phytosanitaires, préservation de la qualité de l'eau, méthanisation agricole...

Quant à la chambre régionale de Provence-Alpes-Côte-d'Azur, elle a signé une convention pluriannuelle 2023-2027 avec la Draaf et travaille avec les établissements en particulier sur le salon Med Agri & RDV Tech Bio cultures méditerranéennes, qui se veut un catalyseur des initiatives et actions menées dans cette région.

Les chambres d'agriculture sont ainsi des relais précieux dans les territoires, car elles connaissent parfaitement le tissu agricole local et disposent de nombreuses ressources pour diffuser la connaissance sur les techniques de production alternatives.

### ***c. Les exploitations locales***

Plusieurs des personnes que nous avons interrogées suggèrent aussi de **développer les stages immersifs en exploitation agricole** au bénéfice des enseignants des lycées agricoles, pour leur permettre de mieux appréhender les réalités du métier ainsi que les innovations techniques, et ainsi de mieux faire le lien entre les savoirs académiques (français, mathématiques, histoire-géographie) et leur application concrète dans une entreprise agricole.

Des visites peuvent également être organisées, au bénéfice des enseignants comme des élèves, au sein d'exploitations qui, dans le territoire où est implanté l'établissement, ont opté pour de nouveaux modes de production.

**Recommandation n° 12** : renforcer encore les partenariats entre les lycées, les chambres d'agriculture, les instituts techniques agricoles, les organismes de recherche et les exploitations locales, pour encourager la formation continue des enseignants et favoriser l'appropriation précoce, par les élèves, des dernières connaissances en agronomie et des évolutions techniques.

### **C. FAIRE DES EXPLOITATIONS PÉDAGOGIQUES LA « CLÉ DE VOÛTE » DU DISPOSITIF**

Comme le rappelle l'association Régions de France, la présence d'exploitations pédagogiques au sein des établissements est la première spécificité de l'enseignement agricole, qui fait de l'expérimentation le cœur de sa pédagogie. C'est, selon ses propres mots, un « *enjeu crucial car, historiquement, les lycées agricoles accueillait souvent des fils ou filles d'agriculteurs, qui jouissaient déjà d'une expérience pratique de l'exploitation à domicile. C'est aujourd'hui de moins en moins le cas. La capacité à pouvoir pratiquer dans une diversité d'ateliers pour les lycéens devient un élément majeur de leur future employabilité* » <sup>(1)</sup>.

Toutefois, comme l'a souligné l'agence Phare, ces structures sont encore insuffisamment utilisées comme supports de formation dans les établissements. De manière générale, l'étude du CGAAER, parue en novembre 2022, avait dénoncé l'absence de *continuum* entre « la salle de classe » et le terrain, les liens entre enseignants et responsables d'exploitations étant variables <sup>(2)</sup>.

**À nos yeux, l'exploitation pédagogique doit devenir la « clé de voûte » des plans EPA** : il faut en faire le lieu dans lequel peuvent être démontrées à la fois l'efficacité et la rentabilité des systèmes de production écologiques, ces deux aspects étant fondamentaux pour convaincre les élèves de l'intérêt d'opérer cette transition. Une telle évolution doit aller de pair avec un renforcement des apprentissages théoriques.

#### **1. Les mises en situation professionnelles sont un élément incontournable de la pédagogie dans l'enseignement agricole secondaire**

Selon la DGER, l'enseignement des transitions est « *globalement plus aisé dans les formations de niveau supérieur, notamment en BTS et a fortiori dans les formations d'ingénieurs, pour lesquelles l'analyse systémique, le raisonnement global et la prise en compte des interactions entre dimensions agronomiques, économiques, environnementales et sociales sont consubstantiels aux objectifs de formation. Ces cursus permettent de mobiliser des outils conceptuels et*

---

(1) Réponses de Régions de France au questionnaire des rapporteurs.

(2) Réponses du CGAAER au questionnaire des rapporteurs.

*méthodologiques adaptés à la complexité des transitions. [...] À l'inverse, l'enseignement de la transition est plus complexe dans les formations de niveau infra-baccalauréat, en particulier en CAPa, où les objectifs de professionnalisation immédiate, le niveau d'abstraction attendu et les acquis des apprenants rendent nécessaire un effort pédagogique et didactique renforcé. Dans ces formations, les principes de la transition doivent être davantage contextualisés et traduits en situations concrètes, afin d'en permettre l'appropriation progressive »<sup>(1)</sup>.*

La DGER relève qu'« *il est notable que l'enseignement de la transition est facilité lorsqu'il s'appuie sur les mises en situations professionnelles concrètes ou sur des démarches collectives, ce dernier point faisant écho à l'intérêt des approches en groupe d'agriculteurs pour aborder la question des transitions climatique et environnementale. À titre d'exemple, l'engagement des jeunes dans des défis en lien avec les professionnels, comme le challenge France Terre de Lait, est un fort élément de motivation qui a de plus le mérite de produire des résultats directement mobilisables par les agriculteurs. Ce challenge consiste à faire réfléchir et s'investir un groupe d'apprenants autour d'une exploitation laitière pour mettre en avant une action mise en place par l'éleveur (installation, technique particulière...), rendant sa ferme plus durable. Dans cet exercice pédagogique de terrain, les apprenants vont pouvoir observer et analyser en quoi cette action s'inscrit dans la démarche de responsabilité sociétale de la filière laitière »<sup>(2)</sup>.*

Si le challenge France Terre de lait a pu conduire les étudiants à travailler sur une exploitation laitière réelle, c'est tout l'objet des exploitations agricoles intra-muros que d'offrir aux élèves des lycées une zone d'expérimentation. Pour cette raison, les exploitations sont au cœur de la pédagogie des établissements techniques agricoles et doivent être pleinement mobilisées dans l'apprentissage du « produire autrement ».

## **2. Les exploitations pédagogiques sont actuellement sous-mobilisées**

En premier lieu, il faut remarquer que la présence d'une exploitation ou d'un atelier pédagogique n'est pas systématique selon la nature de l'établissement d'enseignement. Ainsi, en Guadeloupe, seul l'établissement public de formation agricole dispose d'une exploitation pédagogique. Cette dernière est d'ailleurs au cœur de la pédagogie et de l'enseignement des transitions.

Mais, même lorsqu'elles existent, l'agence Phare, dont le travail d'évaluation a été exposé précédemment, note que les exploitations pédagogiques sont insuffisamment mobilisées, ce qu'elle identifie comme le « *principal point de blocage* » pour la mise en œuvre des plans EPA. Ce défaut serait lié selon elle à un cloisonnement excessif entre l'équipe enseignante et le personnel de l'exploitation.

---

(1) Réponses de la DGER au questionnaire des rapporteurs.

(2) Réponses de la DGER au questionnaire des rapporteurs.

Nous sommes sensibles à cette remarque et souhaitons insister sur la nécessité de **remettre l'exploitation au cœur de la pédagogie dans les établissements**. Cette approche est aussi celle de la DGER, pour qui les exploitations pédagogiques « *ont un rôle central pour étudier, mettre en œuvre les concepts des formations via des travaux pratiques et analyser leurs impacts agronomiques, économiques et environnementaux* ». Elles sont « *le support de l'expérimentation et de la démonstration pour les apprenants* » <sup>(1)</sup>.

Nous notons qu'il existe d'ailleurs des exemples encourageants à cet égard. Ainsi, certaines Draaf, comme en Île-de-France, font état d'une bonne collaboration entre les enseignants des matières techniques en lycée agricole (zootechnie <sup>(2)</sup>, agronomie, économie) et l'exploitation, même si elle relève qu'elle est plus aléatoire pour les enseignants des autres disciplines, selon leur posture personnelle ou les possibilités offertes par leur matière.

Les représentants de l'enseignement agricole privé font eux aussi état d'exemples précis dans lesquels des étudiants en BTS agricole ont collaboré avec les exploitations pédagogiques, tels que le projet Cap'Haie mené par les étudiants du BTSA Gestion et protection de la nature (GPN) pour l'entretien durable du bocage, la mise en place de parcelles d'essais pour des mélanges de méteils fourragers <sup>(3)</sup> économes en intrants par les étudiants du BTSA Analyse, conduite et stratégie de l'entreprise agricole (Acse), ou encore le test par les étudiants de l'outil de diagnostic climatique ClimAléas, qui consiste à faire des relevés dans l'exploitation pour consigner des données relatives aux aléas climatiques.

**Recommandation n° 13** : affirmer le rôle central des exploitations pédagogiques dans la mise en œuvre des plans EPA d'établissement.

### **3. Pour jouer pleinement leur rôle démonstratif, les exploitations doivent être écologiquement exemplaires et économiquement viables**

Pour que l'exploitation puisse devenir un véritable « support de formation » et jouer pleinement son rôle démonstratif, elle doit être vertueuse sur le plan environnemental, mais aussi rentable.

#### ***a. Pour des exploitations exemplaires en matière de transition écologique***

Pour devenir « support de formation » aux techniques alternatives de la production agricole, les exploitations pédagogiques doivent d'abord être elles-mêmes engagées dans une démarche de transition écologique.

---

(1) Réponses de la DGER au questionnaire des rapporteurs.

(2) La zootechnie est la science de l'élevage des animaux.

(3) Le méteil fourrager est un mélange de céréales à pailles, de protéagineux et de légumineuses récolté sous forme de fourrage pour l'alimentation des animaux d'élevage

Beaucoup d'exploitations sont déjà engagées en ce sens : dans le cadre du plan Écophyto II+, visant à réduire de 50 % l'utilisation des pesticides en développant des solutions alternatives et des pratiques agroécologiques, a été mis en place le Réseau national des établissements agricoles pour la réduction des phytosanitaires par les pratiques issues de l'agriculture biologique (ResAB), projet qui visait à accompagner la transition des exploitations des lycées agricoles vers des systèmes de production plus durables. Ce projet, aujourd'hui achevé, a permis de faire travailler ensemble les directeurs d'exploitation, les enseignants, les élèves et les acteurs locaux.

Des initiatives sont nées également sous l'impulsion des régions, comme en région Grand Est où la démarche « lycées agricoles 2030 » a été l'occasion de financer des travaux destinés à moderniser les exploitations pédagogiques des lycées agricoles et à assurer leur transition agroécologique et énergétique. Doté de 47 millions d'euros cette année, ce programme a financé, depuis 2021, des investissements dans treize établissements. Trois opérations sont déjà terminées (lycée d'Obernai, campus de Courcelles-Chaussy et EPL de Rethel), trois autres sont en cours (Val de Seille, Edgard Pisani de Chaumont, Nancy-Pixérécourt), tandis que cinq nouvelles opérations sont en phase d'étude. Des études seront également engagées prochainement pour le développement de projets pédagogiques de production d'énergies renouvelables, illustrant le rôle des lycées agricoles comme lieux d'innovation, d'expérimentation et de démonstration. Ainsi, un volet consacré à l'agrivoltaïsme sera développé, à travers la mise en place de démonstrateurs dans les lycées agricoles.

Grâce à ces démarches, plus ou moins développées selon les territoires, les élèves peuvent tester « grandeur nature » les techniques de production alternatives étudiées en classe de manière théorique. Comme l'exprime le Cneap, « *en impliquant les élèves dans des essais concrets, on déplace le débat du champ idéologique vers le champ technique et agronomique* ».

Il convient, par ailleurs, de relancer le développement du réseau Dephy, en particulier le sous-réseau Dephy fermes, et de resserrer les liens entre ce réseau et les exploitations des fermes des établissements d'enseignement. Plus largement, M. Rodrigo Arenas recommande d'intégrer systématiquement les fermes de lycée dans au moins un collectif agroécologique du type GIEE, groupe 30 000 ou Dephy.

<p><b>Recommandation n° 14 :</b> intégrer de manière systématique les exploitations des établissements d'enseignement agricole dans au moins un collectif agroécologique.</p>
---

Il serait souhaitable, en outre, d'avoir en permanence, sur chaque exploitation d'établissement agricole, un projet de recherche et développement (R&D) actif.

### ***b. Pour des exploitations exemplaires en matière de rentabilité économique***

En outre, pour être acceptée par des élèves issus de milieux familiaux qui pratiquent l'agriculture « conventionnelle », la transition doit prouver sa viabilité économique. Une exploitation qui ne fonctionne pas économiquement perd tout pouvoir de démonstration pédagogique. Les exploitations pédagogiques sont certes des lieux de démonstration des systèmes, mais ce sont aussi des entreprises à part entière. Ainsi, le chef d'exploitation se retrouve parfois au carrefour d'injonctions contradictoires : assurer l'équilibre économique tout en assurant une fonction pédago-démonstrative.

Convaincre les élèves de la pertinence de l'agroécologie suppose de leur démontrer qu'une exploitation qui opte pour un système de production écologique peut aussi être rentable : comme l'indique le Cneap, « *pour être un support pédagogique crédible et efficace, l'exploitation doit être performante économiquement. Une ferme qui ne fonctionne pas financièrement perd son pouvoir de démonstration pour les futurs "entrepreneurs du vivant" »* ».

De ce point de vue, la qualité de l'exploitation joue un rôle clé pour crédibiliser l'enseignement des nouvelles techniques de production et, par suite, pour crédibiliser l'établissement auprès de la profession et des familles.

Toutefois, il faut accepter l'idée selon laquelle certaines parcelles accueillant des expérimentations audacieuses n'ont pas vocation à être rentables, en tout cas pas immédiatement. Ainsi, dans certaines conditions, le surcoût provoqué par certaines expérimentations devrait être compensé par la région et, le cas échéant, l'État, au titre précisément de la dimension de recherche qui peut s'attacher à ces établissements. Ces expérimentations pourraient ainsi être exclues de l'obligation de rentabilité des exploitations pédagogiques. M. Rodrigo Arenas souligne que certaines expérimentations, quoique nécessaires, ne sont pas rentables économiquement. L'enseignement est un investissement. Dans les lycées techniques, par exemple, on forme les élèves en dehors de toute recherche de rentabilité.

**Recommandation n° 15** : sous conditions, exclure certaines parcelles accueillant des expérimentations de l'obligation de rentabilité des exploitations des établissements d'enseignement.

#### **4. Faire des exploitations la « clé de voûte » de l'enseignement à « produire autrement » suppose de les intégrer davantage à la vie des établissements...**

L'agence Phare préconise d'intégrer davantage les exploitations et ateliers à la vie de l'établissement, mais aussi d'accentuer les temps d'échange entre l'équipe de direction, les enseignants et le personnel de l'exploitation.

Si la Driaaf d'Île-de-France indique que « toutes les situations permettant de valoriser l'exploitation ou les ateliers pédagogiques au sein des politiques éducatives et des équipes sont encouragées » actuellement dans les établissements relevant de son ressort géographique, il semble nécessaire de généraliser cette démarche à l'ensemble du territoire. Elle suggère aussi de prévoir des heures « exploitation » ou « atelier » dans les emplois du temps, et de recruter davantage d'enseignants ingénieurs de formation.

Pour le Cneap, un bon moyen d'intégrer les exploitations et les ateliers à la vie des établissements serait de faire de leurs directeurs des membres à part entière des comités de pilotage chargés du suivi des plans locaux « enseigner à produire autrement » (Copil Plepa) mis en place dans le ressort de chaque Draaf.

#### **5. ... mais aussi d'assurer la compensation systématique du surcoût pédagogique...**

Les régions consacrent chaque année 7,9 milliards d'euros aux 3 700 lycées publics et privés présents sur le territoire, dont les 800 établissements d'enseignement technique agricole.

Si leurs interventions sont facultatives à l'égard des établissements du secteur privé, l'article L. 214-6 du code de l'éducation <sup>(1)</sup> met à leur charge **l'investissement, l'entretien et la maintenance des locaux et des équipements des bâtiments et terrains des 172 Eplefpa dont elles sont propriétaires, ainsi que leurs dépenses de fonctionnement et la rémunération des agents locaux qui y exercent leurs fonctions.**

Le conseil régional, en plus de prendre en charge les dépenses d'investissement (acquisition, renouvellement ou grosses réparations des actifs, dont ceux de l'exploitation pédagogique) verse ainsi chaque année aux Eplefpa une dotation destinée à couvrir les frais de fonctionnement (charges d'eau et d'électricité, fonctionnement général, forfait pédagogique...): c'est la dotation annuelle des crédits de fonctionnement (DACF).

Les exploitations pédagogiques, situées dans l'enceinte des lycées agricoles, englobent souvent des infrastructures lourdes à gérer, telles que des bâtiments zootechniques (stabulations, porcherie, salles de traite) ou des infrastructures spécifiques (fosses à lisier, silos, méthanisation), nécessitant des mises aux normes régulières. De plus, leur fonctionnement suppose l'utilisation de matériel

---

(1) Article L. 214-6 du code de l'éducation : « La région a la charge des lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes. Elle en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. [...] À ce titre, l'acquisition et la maintenance des infrastructures et des équipements, dont les matériels informatiques et les logiciels prévus pour leur mise en service, nécessaires à l'enseignement et aux échanges entre les membres de la communauté éducative sont à la charge de la région. Pour le fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole mentionnés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime, la région a la charge du transport pédagogique des élèves assuré dans le cadre des enseignements réguliers. »

professionnel de production (matériels agricoles, robots de traite, etc.), soumis à une obsolescence rapide, ce qui implique des cycles d'investissement plus rapprochés.

Une part importante de ces investissements est prise en charge par les régions au titre de leur compétence en matière de lycées agricoles publics, ce qui représente une compensation déjà substantielle. Néanmoins, les charges pédagogiques quotidiennes (surconsommation d'intrants, moindre productivité, temps consacré aux élèves, etc.) ne sont pas couvertes par le financement du bâti.

Dès lors, se pose la question de savoir si ces frais doivent être supportés par les seules recettes d'exploitation, couverts par une fraction du forfait pédagogique versé aux lycées ou bien faire l'objet de subventions spécifiques.

La région Pays-de-la-Loire a fait le choix de voter des subventions supplémentaires. En sus du budget de 3,4 milliards d'euros dévolu chaque année aux crédits de fonctionnement versés aux 11 lycées agricoles de son ressort territorial, soit un budget moyen de 309 millions d'euros par établissement, elle octroie depuis deux ans des dotations exceptionnelles visant à financer les surcoûts liés aux activités pédagogiques, pour un montant total de 487 000 euros en 2025. Ces dotations exceptionnelles sont calculées sur la base du nombre d'heures et des coûts des activités pédagogiques réalisées dans les exploitations agricoles, selon les déclarations qu'en font les Eplefpa eux-mêmes. Une autre approche peut consister, pour les lycées, à reverser une fraction du forfait pédagogique aux exploitations en proportion de leur participation aux activités pédagogiques. Quoi qu'il en soit, Régions de France considère que « *le maintien à niveau se révèle très coûteux et rarement satisfaisant pour les régions* »<sup>(1)</sup>.

Le souhait des chefs d'établissements de maintenir la plus grande diversité possible de productions au sein d'un même établissement est un facteur aggravant, au point que « *beaucoup de régions réfléchissent à la possibilité de limiter le nombre d'ateliers différents par établissement afin de pouvoir concentrer les financements sur les quelques ateliers plus performants* ».

Enfin, l'organisation souligne que « *dans la gestion des projets immobiliers régionaux, la principale difficulté avec les établissements publics agricoles tient à la multiplicité des intervenants et à une tutelle lointaine de la Draaf, à l'origine d'une forme de liberté des chefs d'établissement* », expliquant que les ressources propres générées par les exploitations pédagogiques donnent à ces derniers « *une certaine indépendance financière* » sur la base de laquelle ils « *imaginent des projets* » que les régions ne parviennent pas à financer ensuite.

Face à ces constats, Régions de France souhaiterait voir se développer des partenariats avec des exploitations agricoles professionnelles extérieures aux lycées, ce qui se pratique actuellement sous une forme expérimentale.

---

(1) Réponses de Régions de France au questionnaire des rapporteurs.

Néanmoins, ces collaborations, aussi vertueuses soient-elles, ne sauraient selon nous remplacer la présence d'exploitations intra-muros, associées au projet pédagogique et à la vie de l'établissement. C'est pourquoi nous plaçons plutôt pour la généralisation des interventions des conseils régionaux sous forme de subventions complémentaires visant à compenser le surcoût pédagogique assumé par les exploitations présentes dans les lycées agricoles, cette intervention corrective devant permettre aux exploitations pédagogiques de fonctionner de manière optimale, en assurant leur viabilité économique.

**Recommandation n° 16 :** inciter les régions à généraliser le versement de dotations complémentaires destinées à financer spécifiquement le surcoût pédagogique assumé par les exploitations installées au sein des lycées agricoles.

De leur côté, les représentants de l'enseignement agricole privé alertent également sur leurs difficultés financières : « *contrairement à l'enseignement agricole public, les responsables d'exploitation ne sont pas pris en charge par l'État et sont donc financés par les établissements. Une demande de financement de ces postes devient une véritable nécessité et urgence* ». Ils signalent aussi ne pas réussir à obtenir les aides minimales de la politique agricole commune (PAC) « *en raison de divergences d'interprétation des textes avec les directions départementales des territoires (DDT)* »<sup>(1)</sup>. Ces derniers alertent enfin sur les freins administratifs et réglementaires qui limitent aujourd'hui l'accès de certains élèves, de quatrième, de troisième ou de seconde, aux exploitations pédagogiques dans l'enceinte des lycées.

## 6. ... et d'en valoriser la production

Dans une étude parue en 2022, sur le rôle des Eplefpa dans la mise en œuvre des politiques publiques du ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire<sup>(2)</sup>, le CGAAER soulignait la place importante de la restauration des établissements d'enseignement agricole « *pour l'éducation, la coopération avec le territoire et l'expérimentation de nouvelles pratiques* » et saluait l'atteinte de l'objectif, fixé par la loi Égalim de servir au moins 20 % de produits issus de l'agriculture biologique dans ces établissements<sup>(3)</sup>.

Selon l'association Régions de France, les lycées atteindraient aussi l'objectif fixé par cette même loi d'achat d'au moins 50 % de denrées alimentaires « durables et de qualité ». Elle mentionne notamment que « *la restauration scolaire des régions s'approvisionne de produits locaux à hauteur de 29 % en moyenne de ses achats* », donnant l'exemple de la région Normandie qui a mis en place un plan

---

(1) Selon les réponses apportées par France Agrimer au questionnaire des rapporteurs, les exploitations faisant partie des établissements d'enseignement agricole peuvent généralement bénéficier des dispositifs d'aide. S'agissant des aides européennes, les établissements d'enseignement peuvent ainsi bénéficier notamment des aides aux investissements vitivinicoles. Le nombre de bénéficiaire est cependant limité puisque France Agrimer recense 4 dossiers déposés depuis 2018, pour des montants assez faibles.

(2) Janique Bastok et Pascale Pottier, novembre 2022.

(3) Réponses du CGAAER au questionnaire des rapporteurs.

« *Je mange normand dans mon lycée* », visant 80 % de produits normands, basé sur la recherche de fournisseurs de proximité en cohérence avec les produits régionaux et de saison, et cite aussi la région Grand Est, qui s'est donné pour objectif de proposer deux tiers de produits locaux ou de qualité dans la restauration collective d'ici à 2030.

Ces résultats encourageants doivent s'accompagner de **la consommation, dans les lycées agricoles disposant d'une exploitation ou d'un atelier pédagogique, des denrées produites sur place**, dans une logique vertueuse de circuits courts (et même très courts) et de concrétisation des enseignements.

**Recommandation n° 17** : favoriser la consommation, dans les cantines des lycées agricoles, des denrées alimentaires produites, le cas échéant, par l'exploitation ou l'atelier pédagogique installé dans son enceinte.



## CONCLUSION

Apprendre à « produire autrement » n'est pas un objectif récent, c'est même la raison d'être de l'enseignement agricole qui, depuis sa création au siècle des Lumières, cherche à diffuser auprès du monde paysan les innovations qui permettent de produire plus et mieux.

Si le premier plan pour « apprendre à produire autrement » a permis l'amorce d'un changement de paradigme, notamment pour intégrer dans les référentiels de formation le fruit de la connaissance sur des méthodes de production plus respectueuses de l'environnement, la mise en œuvre du second volet de ce plan a été moins réussie.

La réflexion autour de la préparation du troisième volet est surtout l'occasion de nous interroger sur l'appropriation globale des enjeux liés à la conversion écologique de l'agriculture, non seulement dans l'enseignement agricole, mais dans la société en général. Ainsi, le producteur, en tant que maillon d'une chaîne de valeur, ne saurait porter seul la responsabilité des choix de production : la demande du consommateur en premier lieu, mais aussi les exigences du distributeur et de l'industriel chargé de la transformation du produit le cas échéant, ainsi que le type de produits proposés à la vente, conditionnent largement ses choix. Auditionné dans le cadre de cette mission d'information, notre collègue Éric Martineau a insisté, par exemple, sur la mise en avant d'une nouvelle variété de pomme, très prisée des consommateurs mais très sensible aux maladies, au détriment de la Melrose, pourtant beaucoup plus résistante et dont la culture nécessite moins de pesticides.

Aussi, Mme Géraldine Bannier estime qu'il est essentiel de rappeler au consommateur qu'il ne peut exiger la vente de produits sains s'il opte lui-même plus volontiers pour l'achat de produits dont les conditions d'élaboration sont déplorables ou d'aliments transformés : le producteur produit ce que le consommateur demande à consommer. Il est néanmoins impératif que soient commercialisés des produits dont le processus de production induise le moins d'effets néfastes possibles d'un point de vue environnemental (intrants, produits phytosanitaires, transport, etc.).

En outre, il conviendrait probablement de décliner la démarche « EPA » dans les filières de formation préparant aux métiers de l'industrie agroalimentaire et dans les cursus commerciaux.

Plus généralement, la sensibilisation aux métiers de l'agriculture, de l'agroalimentaire et du vivant, et à la nécessité de produire de manière durable, doit débiter dès le plus jeune âge. C'est dans cette perspective que la Losarga prévoyait l'obligation pour l'État d'établir avec les régions un programme d'orientation et de découverte de ces métiers (Pnod), en plus du dispositif des experts associés.

En Île-de-France, par exemple, des actions sont à venir, telles que l'instauration d'une « semaine du vivant », en janvier 2027, pour renforcer la visibilité de l'enseignement agricole, ou encore la mise en place d'ambassadeurs de l'enseignement agricole pour valoriser les établissements.

Si l'élaboration d'un tel programme de découverte est pertinente pour « *lutter contre les préjugés et élargir les horizons des collégiens* », le réseau E2tap souligne que ses résultats dépendront cependant « *des conditions de mise en œuvre : qualité des relations de terrain entre établissements, collectivités, chambres d'agriculture et directeur académique des services de l'Éducation nationale (Dasen) ; financement réel du dispositif ; et ambition du contenu proposé* »<sup>(1)</sup>.

Toutes ces initiatives ont en tout cas un but commun : former des citoyens et de futurs professionnels respectueux du vivant, conscient des enjeux de durabilité attachés à la production agricole et soucieux de préserver les terres agricoles qui sont notre patrimoine commun.

---

(1) Réponses d'E2tap au questionnaire des rapporteurs

**ANNEXE :**  
**LISTE DES PERSONNES ENTENDUES PAR LES RAPPORTEURS**

*(par ordre chronologique)*

➤ **Laboratoire d'analyses microbiologiques des sols (Lams) – M. Claude Bourguignon**, ingénieur agronome, fondateur du Lams, et **Mme Lydia Gabucci Bourguignon**, maître ès sciences et technicien en œnologie, directrice

➤ *Audition commune des auteurs de plusieurs études sur le plan « Enseigner à produire autrement » :*

– **Mme Isabelle Gaborieau**, chargée d'ingénierie de formation et de certification à l'Institut Agro Dijon, chercheuse associée en sciences de l'éducation et de la formation (UR-FoAP)

– **M. Christian Peltier**, coordonnateur technique du département agricultures et transitions accompagnements pédagogiques et didactiques à la Bergerie nationale de Rambouillet, chercheur à l'Institut Agro Dijon

➤ **Ministère de l'éducation nationale – direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) – Mme Coralie Noël**, haute fonctionnaire au développement durable, **M. François Vandembrouck**, sous-directeur de la formation, de l'innovation et des ressources, **M. Bruno Chiocchia**, expert de haut niveau sur la découverte des métiers et les stages de secondes générales et technologiques, et **M. Philippe Lebreton**, chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire

➤ **Ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire – direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) – M. Benoît Bonaimé**, directeur général, et **M. Luc Maurer**, chef de service

➤ *Table-ronde des organisations syndicales agricoles :*

– **Jeunes agriculteurs\*** – **MM. Romain Deleris**, membre du bureau, et **Xavier Heinzle**, conseiller sur le renouvellement des générations de l'agriculture

– **Confédération paysanne\*** – **Mme Fanny Collin**, membre du comité national, et **M. Steve Gormally**, membre de la Confédération paysanne du Jura

– **Coordination rurale\*** – **M. Sébastien Durand**, président de la Coordination rurale de l'Ariège, et **M. Laurent Devaux**, chargé d'étude

– **Confédération syndicale agricole des exploitants familiaux (Modéf)\*** – **M. Fabien Marcilloux** président du Modéf de la Corrèze

➤ *Table ronde d'anciens ministres chargés de l'agriculture :*

– **M. Stéphane Travert**, député, ancien ministre de l'agriculture et de l'alimentation (2017-2018)

– **M. Marc Fesneau**, député, ancien ministre de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire (2022-2024)

➤ **Agence Phare**, organisme chargé de l'évaluation du deuxième plan « Enseigner à produire autrement » – **M. François Cathelineau**, président et administrateur de la Société française de l'évaluation (SFE)

➤ *Audition commune :*

– **M. Marc Dufumier**, agronome et enseignant-chercheur, président d'AgriParis Seine

– **M. Marc-André Selosse**, microbiologiste et écologue, président de BioGée, membre de l'Académie d'agriculture de France et de l'Institut universitaire de France

➤ *Table ronde des organisations de l'enseignement agricole privé :*

– **Conseil national de l'enseignement agricole privé (Cneap)** – **MM. Michel Dantin**, président, **Jean-François Tambourin**, président de la Fédération familiale nationale pour l'enseignement agricole privé (FFNEAP), et **Mme Florence Machefer**, secrétaire générale

– **Union nationale rurale d'éducation et promotion (Unrep)** – **MM. Pierre Bernabe**, président, et **Laurent Carles**, directeur

– **Union nationale des Maisons familiales rurales (MFR)** – **MM. Dominique Ravon**, président, et **Roland Grimault**, directeur

➤ **E<sup>2</sup>tap (réseau des établissements publics d'enseignement agricole)** – **M. Jean-Nicolas Mazeaud**, directeur de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole (Eplefpa) de Chambéry-La Motte Servolex et président, **Mmes Valérie Dinel Breton**, directrice de l'Eplefpa de Nantes Terre Atlantique, et **Patricia Joly-Baily**, directrice de l'exploitation agricole de l'Eplefpa de Durance et Pays des Sorgues à Avignon, **MM. Benoit Dieltens**, directeur de l'Eplefpa de Saint-Germain-en-Laye, et **Antoine Martin**, directeur adjoint de l'Eplefpa Agricampus à Hyères

➤ *Table ronde des directions régionales et départementales de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (Draaf et Daaf) :*

– **Draaf Pays de la Loire** – **Mme Annick Baille**, directrice régionale, et **M. Philippe Nenon**, chef du service régional de la formation et du développement (SRFD)

– **Draaf Auvergne-Rhône-Alpes** – **Mme Véronique Le Guen**, cheffe de pôle formations-certifications, et **M. Matthieu Prévost**, directeur régional adjoint chargé de l'enseignement agricole

– **Daaf Réunion** – **M. Jacques Parodi**, directeur, et **Mme Nathalie Aleu-Saby**, cheffe du service départemental de la formation et du développement (SDFD)

➤ **Chambres d'agriculture France** – **M. Arnaud Delestre**, premier vice-président et président de la chambre d'agriculture de l'Yonne, **Mme Nathalie Galiri**, du responsable service formation-Resolia, et **M. Étienne Bertin**, responsable des affaires publiques

➤ *Table ronde des établissements de l'enseignement supérieur agricole :*

– **Fédération des établissements d'enseignement supérieur d'intérêt collectif (Fesic)\*** – **M. Philippe Choquet**, vice-président, et **Mme Delphine Blanc-Le-Quilliec**, déléguée générale

– **AgroParisTech** – **M. Laurent Buisson**, directeur général

– **Institut Agro Dijon** – **Mme Hélène Poirier**, directrice

– **Institut Agro Montpellier** – **Mme Carole Sinfort**, directrice

– **Bordeaux Sciences Agro** – **Mme Sabine Brun-Rageul**, directrice

– **École nationale supérieure agronomique de Toulouse (Ensat)** – **M. François Purseigle**, directeur

– **École nationale supérieure en agronomie et industries alimentaires (Ensaia)** – **M. Guido Rychen**, directeur, et **M. Frantz Fournier**, directeur des études

– **VetAgro Sup** – **Mme Mireille Bossy**, directrice générale

➤ *Table ronde des syndicats de l'enseignement agricole public :*

– **Élan commun** (union syndicale Snetap-FSU, CGT Agri, Snuitam-FSU, Sud Rural Territoires) – **M. Olivier Gautié**, enseignant d'histoire-géographie au lycée général, technologique et professionnel (Legta) de Toulouse-Auzeville, co-secrétaire général du Snetap-FSU, **Mme Laurence Dautraix**, enseignante de lettres au centre de formation d'apprentis (CFA) de Bordeaux Gironde, antenne de Pugnac, secrétaire nationale du Snetap-FSU, et **M. Frédéric Chassagnette**, enseignant d'histoire-géographie au Legta de Tours-Fondettes, secrétaire national du Snetap-FSU

– **Syndicat de l'enseignement agricole-Unsa (SEA-Unsa)** – **MM. Thomas Depierre**, professeur-documentaliste au Legta de Meymac, et **David Grivollat**, enseignant en biologie-écologie au Legta de Vesoul

– **CFDT Éducation, Formation, Recherche publiques** – **M. Jean-Marc Marx**, secrétaire national, et **Mme Catherine Oberson**, secrétaire fédérale

– **Syndicat Force ouvrière de l’enseignement agricole (FOEA)** – **MM. Nicolas Gilot**, secrétaire général, et **Sylvain Thibault**, secrétaire général adjoint

➤ *Table ronde des organisations de parents d’élèves de l’enseignement agricole :*

– **Union fédérale agricole de la Fédération des parents d’élèves de l’enseignement public (UFA-Peep Agri)** – **Mme Christine Messié**, vice-présidente

– **Union nationale des associations familiales (Unaf)\*** – **Mme Marie-Chantal Lardière**, administratrice et présidente du département éducation-jeunesse-numérique

➤ **Réseau Dephy** – **MM. Jordan Le Bars**, chef de projet Dephy Écophyto, **Matthieu Hirschy** (Acta), co-coordonateur du dispositif Dephy Expe, **MmeM Frédérique Canno** (chambre d’agriculture de Bretagne), ingénieure Réseau Dephy Ferme, et **Stéphanie Drusch** (Inrae), responsable du projet Avhenir (Dephy Expe3)

➤ **Conseil général de l’alimentation, de l’agriculture et des espaces ruraux (CGAAER)** – **Mme Janique Bastok**, inspectrice générale, **M. Olivier Denais**, inspecteur général, et **Mme Juliette Auricoste**, inspectrice

➤ *Audition commune des établissements publics chargés du développement agricole :*

– **France Agrimer** – **Mme Julie Brayer Mankor**, directrice générale adjointe et **M. Yves Guy**, directeur marchés, études et prospective

– **Office de développement de l’économie agricole des départements d’outre-mer (Odeadom)** – **M. Jacques Andrieu**, directeur, et **Mme Pauline Cuenin**, responsable de l’observatoire de l’économie agricole des outre-mer

➤ *Audition commune sur le thème des nouvelles technologies dans l’agriculture et l’enseignement agricole :*

– **La Ferme Digitale** – **M. Hervé Pillaud**, président d’honneur, et **Mme Romane Richez**, responsable marketing et partenariats

– **Digifermes** – **M. Mehdi Siné**, directeur général, et **Mme Julie Menadi**, ingénieure responsable du réseau des Digifermes

➤ *Table ronde des syndicats de l’enseignement agricole privé :*

– **Fédération de la formation et de l’enseignement privés-CFDT (FEP-CFDT)** – **M. Boris Genty**, secrétaire fédéral, et **M. Harold Dauphin**, expert

– **Syndicat national de l’enseignement chrétien-Confédération française des travailleurs chrétiens (Snec-CFTC)** – **M. Ludovic Valerino**, délégué national agricole

– **Syndicat national Force ouvrière des personnels des maisons familiales rurales (FO-MFR)** – **M. Philippe Bascoul**, secrétaire national, et **Mme Nathalie Bories**, secrétaire nationale adjointe

➤ **M. Stéphane Le Foll**, ancien ministre de l’agriculture, de l’agroalimentaire et de la forêt (2012-2017)

➤ *Table ronde de jeunes agriculteurs :*

– **M. Adrien Garnier** (élevage laitier conventionnel)

– **Mme Maëlle Guillet** (élevage laitier biologique)

– **M. Thomas Lion** (grandes cultures biologiques)

– **M. Léo Colas** (élevage laitier et production de yaourts biologiques)

– **M. Baptiste Moussay** (élevage laitier, cultures, taurillons et méthanisation)

➤ *Audition commune de parlementaires spécialistes des questions agricoles :*

– **M. Benoît Biteau**, député de Charente-Maritime

– **M. Éric Martineau**, député de la Sarthe

➤ **Ministère de l’agriculture, de l’agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire** – **Mme Laurie Albien**, conseillère de la ministre Annie Genevard, chargée de l’enseignement, de la formation, de la recherche, des produits de qualité et des terroirs, des questions d’installation et de transmission, du numérique et du dialogue social, **M. Luc Maurer**, directeur général adjoint de l’enseignement et de la recherche (DGER), chef de service de l’enseignement technique, et **Mme Marie-Bénédicte Peyrat**, sous-directrice de la recherche, de l’innovation et des coopérations internationales à la DGER

## CONTRIBUTIONS ÉCRITES

➤ **La Coopération agricole**

➤ **Fédération des conseils de parents d’élèves (FCPE)**

➤ **Régions de France**

*\*Ces représentants d’intérêts ont procédé à leur inscription sur le répertoire de la Haute Autorité pour la transparence de la vie publique s’engageant ainsi dans une démarche de transparence et de respect du code de conduite établi par le Bureau de l’Assemblée nationale.*