



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Laure Minassian
CIRCEFT-EScol-Université de Paris 8.
laure-minassian@hotmail.fr

Permanence des ordres d'enseignement : l'exemple de la formation agricole

Résumé : Une des conséquences les moins visibles du phénomène de massification scolaire a été de favoriser l'apparition d'un public issu des catégories ouvrières dans l'enseignement agricole. Historiquement construit de façon binaire (primaire-professionnel et secondaire-supérieur), il est aujourd'hui formellement unifié. Pourtant, cette unification formelle cache des fractures réelles. À même niveau de diplôme, une des écoles observées émergeant historiquement au PP¹ accueille majoritairement les enfants d'ouvriers, tandis qu'une seconde – émergeant historiquement au SS² – attire les enfants d'agriculteurs. Ces orientations dans l'une ou l'autre de ces institutions de formation sont de surcroît justifiées par les élèves en entretien par un système de valeurs, de goûts personnels constituant un lieu d'observation privilégié pour lire des effets de domination in vivo reconduisant les réseaux de scolarisation.

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Nom1, P., Nom2, P. & Nom3, P. (2013). INSERER votre Titre en français, In Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

¹ Primaire-Professionnel.

² Secondaire-Supérieur.

Permanence des ordres d'enseignement : l'exemple de la formation agricole

Une des conséquences les moins visibles du phénomène de massification scolaire a été de favoriser l'apparition d'un public issu des catégories ouvrières dans l'enseignement agricole. Historiquement construit de façon binaire (primaire-professionnel et secondaire-supérieur), il est aujourd'hui formellement unifié. Pourtant, cette unification formelle cache des fractures réelles. À même niveau de diplôme, une des écoles observées émergeant historiquement au PP³ accueille majoritairement les enfants d'ouvriers, tandis qu'une seconde – émergeant historiquement au SS⁴ – attire les enfants d'agriculteurs. Ces orientations dans l'une ou l'autre de ces institutions de formation sont de surcroît justifiées par les élèves en entretien par un système de valeurs, de goûts personnels constituant un lieu d'observation privilégié pour lire des effets de domination in vivo reconduisant les réseaux de scolarisation.

Introduction. Réseaux de scolarisation, orientation des élèves et classe sociale.

Bien que l'orientation professionnelle soit structurée par secteur d'activité, que les élèves varient selon les filières (en fonction de la classe sociale, de genre et/ou ethnique) sur le modèle des disparités dans l'accès aux professions (Palheta, 2012⁵ ; Moreau, 2003⁶), elle est tout autant structurée par les en fonction d'institutions⁷ scolaires constituant un indicateur de disparités à l'intérieur d'une même formation et pour le même niveau de diplôme. La structuration binaire « écoles de notables » versus « écoles du peuple » (Prost, 1968), dont ont rendu compte Troger et Pepel (2001⁸) dans l'enseignement technique, perdure dans l'enseignement professionnel. Sur le modèle de l'enseignement général, l'enseignement professionnel a connu des vagues de démocratisation-unification qui se sont succédé. La prolongation de la scolarité obligatoire d'abord portée de 13 à 14 ans (loi Jean Zay, 1936) puis de 14 à 16 ans (réforme Berthoin, 1959), la disparition des épreuves d'entrée en 1967 - spécificité des établissements professionnels les plus prestigieux - la création du baccalauréat professionnel en 1985 solidaire de la volonté politique énoncée par Jean-Pierre Chevènement de porter « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat », a contribué à accroître les effectifs dans un enseignement professionnel dit unifié.

³ Primaire-Professionnel.

⁴ Secondaire-Supérieur.

⁵ Palheta, U. (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris : Presses Universitaires de France.

⁶ Moreau, G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris : La Dispute.

⁷ L'institution est un concept que nous reprenons à Weber (1921/1995) au sens de manières collectives d'agir et de penser, de règles et de normes, de pratiques tacites et socialement partagées et incorporées, elles sont des objets autonomes c'est-à-dire qui existent en dehors des individus pris séparément.

⁸ Troger, V. Pepel, P. (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : L'Harmattan.

L'enseignement agricole constitue un cas d'école d'une structuration binaire, que l'unification et la démocratisation n'ont pas modifié. D'un point de vue historique, l'enseignement agricole est le seul à avoir inscrit les élèves en fonction de leur origine sociale par décret (Grignon, 1975⁹). Stratifié sur le modèle des inégalités dans la société paysanne, le décret de 1848 a institutionnalisé un enseignement construit sur trois degrés comprenant pour le premier des fermes-écoles, des colonies pour les enfants orphelins, enfants d'ouvriers agricoles ou de la paysannerie vivrière. Le second degré du décret était constitué d'écoles régionales et été adressé à la paysannerie aisée tandis que le dernier degré visait la formation d'une élite par l'enseignement supérieur (Lelorrain, 1995¹⁰). Parce que des passerelles entre les second et troisième degrés existaient tandis que les premier et second degrés étaient hermétiques (Grignon, 1975¹¹), ces degrés peuvent être rapportés pour le premier au « *primaire-professionnel* », le second à un segment du « *secondaire-supérieur* » (Baudelot et Establet, 1971¹²). Bien que les échelons 1 et 2 du décret aient depuis fusionnés, bien que les élèves aient aujourd'hui le choix de leur orientation, que l'origine sociale n'est plus officiellement un facteur de sélection, elle reste ce par quoi les élèves continuent de se distribuer dans des institutions historiques.

Certes, l'enseignement agricole a connu des modifications, le public n'est plus le même. Depuis trois décennies il est moins investi par les enfants d'agriculteurs. En effet, en 2005, ces derniers représentaient environ 18 % des effectifs (deux fois moins qu'en 1995) et ce chiffre décline en 2009 pour atteindre moins de 14 % (en 20 ans près de la moitié des exploitations ont disparu sur le territoire français¹³). Dans le même temps la part des enfants d'employés et d'ouvriers a augmenté sur la même période passant de 43,8 % en 2005 à 44,2 % en 2009¹⁴. La catégorie des enfants d'employés et d'ouvriers est dominante. Cependant cette catégorie dominante n'est pas également présente dans toutes les instances de formation et la distribution des élèves en fonction des institutions se réalise selon l'origine ouvrière *versus* paysanne des élèves (et non plus haute paysannerie *versus* petite paysannerie) et se justifie par les élèves en fonction de valeurs, d'intérêts personnels comme nous le montrerons. Cette distribution catégorielle sous couvert de mobilisations de valeurs socialement situées constitue, malgré des changements, un indice majeur d'une conservation des réseaux de scolarisation et des inégalités que ces réseaux engendrent qui se réalisent *sans douleurs* puisque les élèves, en particulier les plus dominés, adhèrent à leur orientation.

Deux institutions distinctes émergeant historiquement à l'un ou l'autre de ces réseaux ont été retenues dans le cadre de ce propos et sont toutes deux situées en Loire Atlantique. Les terrains d'enquête ont été choisis pour leur aspect clivé. 150 ans après leur création, l'origine sociale typée des publics réitère sous une apparente unification une division réelle. La première institution choisie est constituée par les Maisons Familiales Rurales émergeant au premier degré du décret, la seconde, émergeant au second degré, est lassalienne et porte le nom d'Instruction Chrétienne des Frères de Ploërmel. L'unification formelle cache une fracture repérable à plusieurs endroits. À y regarder de près, ces deux institutions ne bénéficient pas des mêmes statuts, leur contractualisation est différentielle, réitérant une stratification originelle. Les Frères de Ploërmel

⁹ Grignon, C., 1975, L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie, *ARSS*, 1.

¹⁰ Lelorrain, A-M. (1995), Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970), *Histoire de l'éducation*, n°65, pp. 51-69.

¹¹ Op. cit.

¹² Baudelot, C., Establet, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris : François Maspero.

¹³ « On dénombre environ 347000 exploitations professionnelles en 2005 (sur un nombre total de 546 000) contre 569 767 en 1988 soit une diminution de près de 40 % en 17 ans » (DGER, 2008)

¹⁴ L'ensemble de la population des élèves de baccalauréat agricole en 2005 (toute spécialité CGE confondue), se répartit de la manière suivante : « 60,4 % d'entre eux sont ouvriers, 18,4 % d'agriculteurs et aides familiaux, 10,3 % d'employés, 9,6 % de professions intermédiaires et 1,3 % d'artisans commerçants » (Statistiques reprises à la DGER).

sont sous contrat d'association dans le cadre de la loi Debré de 1959 (décret du 30 avril 1963), les MFR sont le dernier groupe d'établissements à passer sous contractualisation en 1984 sous la forme d'une participation (loi Rocard, L.813-1). Le contrat d'association est une intégration de l'institution au système éducatif, les personnels sont recrutés sur concours et sont fonctionnaires de l'État, le contrat de participation est une intégration à la marge du système éducatif, l'État verse un financement à l'élève, le personnel est recruté par le directeur, rémunéré par l'institution, dépend d'une convention collective.

La reconnaissance tardive et spécifique des MFR s'inscrit dans un contexte où les effectifs dans l'enseignement agricole chutent : « (...) *dans les années 1980 l'offre de formation est plus forte que la demande* » (Lelorrain, Bobbio, 2005¹⁵). La concurrence entre les établissements est résorbée par l'arrivée de nouveaux élèves de deux types issus de la seconde vague de massification car rejoignent l'enseignement de niveau IV d'abord des élèves qui seraient sortis du système éducatif avec l'obtention du BEPA et qui poursuivent leur scolarité par incitation financière (les candidats à l'installation nés après 1971 bénéficient de dotations, de prêts bonifiés pour l'installation s'ils obtiennent le niveau du baccalauréat¹⁶) constituant une variante d'« *enfants de la démocratisation scolaire* », (Beaud, 2002¹⁷), ensuite des élèves en difficultés dans les *filières générales*, l'enseignement agricole devenant l'émergence d'une *solution de recours* pour ces élèves. Ces institutions que nous décrivons n'accueillent pas de façon égale les élèves originaires du champ professionnel agricole et ceux qui n'en sont pas. En effet, le public de l'établissement des Frères où ont eu lieu nos observations (le lycée de D.) est composé de fils et filles de responsables d'exploitation (sauf un : fils d'ouvrier agricole), public plutôt masculin, plutôt composé d'aînés de famille, plutôt potentiellement repreneurs d'un capital d'exploitation (celui de leurs parents) tandis que dans l'établissement observé en MFR, les élèves sont en majorité des enfants d'ouvriers et d'employés hors secteur agricole (sauf trois : fils de responsables d'exploitations), les filles sont un peu plus nombreuses qu'au lycée de D. Les élèves sont donc socialement distribués d'un point de vue diachronique et synchronique bien que cette distribution des publics ne soit plus liée à la stratification interne du champ professionnel.

Ces descriptions générales n'expliquent toutefois pas les processus par lesquels s'opère cette inégale répartition. La mise en regard de la manière dont les élèves lisent leur trajectoire scolaire et leur orientation avec une culture institutionnelle spécifique que n'a pu effacer l'unification formelle est une lecture qui éclaire ces processus. Les questionnaires et entretiens menés auprès des élèves permettent de dégager des traits saillants, tout se passe *comme si* chacun d'entre eux avait choisi un établissement en fonction de ses dispositions, c'est-à-dire que l'inégalité semble incorporée et peut se justifier au regard de goûts personnels, d'un système de valeurs. Bien que d'autres pistes d'analyses puissent éclairer les phénomènes décrits parmi lesquelles figure la manière dont les professionnels portent un regard sur la réussite ou l'échec des élèves au cours du collège et antérieurement (Geay, Meunier, 2003¹⁸), les éléments présentés offrent un éclairage sur les processus qui participent activement de la conservation des réseaux de scolarisation.

¹⁵ Lelorrain, A-M., Bobbio, M. (2005), *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Libération à nos jours*, Dijon : INRP/Educagri.

¹⁶ Le bac pro agricole est le diplôme qui symboliquement offre le sésame à l'installation aidée.

¹⁷ Beaud, S. (2002), *80% au bac...et après ?*, Paris : La Découverte.

¹⁸ Geay, B. ; Meunier, A. (2003), Enjeux et usages de la "déscolarisation", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, pp. 7-19.

Réseaux primaire-professionnel et secondaire-supérieur, les indicateurs pris en compte

compte

Qualifier des institutions scolaires au regard des catégories « *primaire-professionnel* » et « *secondaire-supérieur* » requiert quelques justifications dont nous rendons compte à partir d'un ensemble d'éléments cumulatifs. En reprenant les travaux de Baudelot et Establet, un des premiers critères de distinction entre les réseaux est lié à la sortie ou non des élèves du cycle long. Or, au moins la moitié des élèves de la classe suivie de MFR provient de classes de transition de collège, ce qui place cette institution dans le prolongement des classes professionnelles, d'alternances, aides et soutiens, etc., et participe d'une continuité de classes en classes d'un enseignement dirigée vers la sortie de l'école. Les élèves du lycée de D. (établissement des Frères de Ploërmel) ont pour la plupart fréquenté une classe de troisième générale et tous (sauf 1) ont obtenu le diplôme national du brevet.

D'autres éléments constituent des indices de conservation des réseaux. Dans *L'école capitaliste en France* les auteurs relevaient que la pluridisciplinarité des enseignants des classes d'Enseignements Manuels Techniques rappelait le modèle du maître au cours élémentaire. Près de 50 ans après leurs travaux cette particularité est encore présente en MFR, un des enseignants que nous avons suivi dans le cadre d'un travail de thèse, assurait l'enseignement de cours professionnels (la zootechnie) mais aussi d'enseignements généraux (histoire-géographie, français, économie), tandis que les enseignants sont disciplinaires dans l'établissement des Frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel (un enseignant par discipline professionnelle). L'offre de formation des institutions choisies reste diversifiée par la pluridisciplinarité des enseignants comme par la modalité de l'alternance (qui occupe 50 % du temps pédagogique en MFR, 25 % au lycée de D.), offres de formation différentes que traduit encore le credo MFR condensé dans l'expression « *apprendre autrement* », c'est-à-dire *autrement* que par un enseignement scolaire classique (par le travail, par la vie, Granereau, 1968/2007¹⁹) alors que le lycée de D. s'affiche lassalien. S'afficher comme école classique (le lycée de D.) ou comme école poreuse à des pratiques non-scolaires comme cela est le cas en MFR, marque encore des traditions pédagogiques différentes. Statut différent, recrutement des enseignants sur concours ou par la direction, missions d'enseignement contrastées, volume horaire d'enseignement différent, valeurs véhiculées davantage en relation avec l'école ou *la vie*, le cumul de ces éléments atteste que l'unification apparente cache des disparités importantes entre les institutions.

Les raisons qui conduisent les élèves à s'orienter dans l'une ou l'autre des institutions de formation à leur entrée en première baccalauréat professionnel, sont justifiées par une légitimation des savoirs de l'école *versus* des savoirs du travail. Ces justifications construisent un « *principe organisateur de pratiques et des représentations* » (Bourdieu, 1980²⁰ : 88) et trouvent des cohérences avec les cultures institutionnelles décrites. 30 entretiens ont été réalisés, l'analyse discursive, soucieuse de tenir compte de la multiplicité des dimensions qui se combinent, permet de dégager de façon saillante des différences entre les groupes dans les manières de penser, de parler et d'agir en cohérence avec les valeurs des institutions.

¹⁹ Granereau, J.-J. (1968/2007), *Le livre de Lauzun*, Aurillac : Gerbert.

²⁰ Bourdieu, P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris: Minuit.

Rejet de l'école et valorisation du travail productif : des invariants en MFR

La classe suivie en MFR est à plus de la moitié composée d'élèves de catégories populaires non agricoles, mais aussi pour une partie d'entre eux non rurales. Les élèves ont déclaré par questionnaire que leurs parents exerçaient les professions d' « ouvrier d'usine », « menuiser dans une usine », « moniteur d'atelier », « chauffeur livreur » ou encore d' « intérimaire », seuls trois d'entre eux sont fils d'agriculteurs, un est fils de technicien-géomètre. Les élèves suivis se caractérisent par des trajectoires scolaires non linéaires. Sur quinze élèves, un quart de l'effectif a redoublé au collège, un élève a redoublé en primaire, trois d'entre eux ont connu des réorientations au lycée, près de la moitié de la classe a été concernée par une réorientation au collège parfois évitée grâce à l'intervention des parents :

Sé²¹ : *Sinon ça allait encore/dans le français tout le temps/l'histoire pareil/j'étais pas motivé alors j'apprenais pas forcément/puis ben j'ai redoublé puis ben l'ambiance de classe elle était bien/mais elle était trop bien je pense en cinquième/c'est pour ça que j'ai redoublé/enfin c'est pas ça qui m'a fait redoubler mais ben (soupir) je pense que c'était trop bien/ben du coup j'ai fait deux années de cinquième/ (...) oh la quatrième c'était pas terrible/les notes/j'avais failli/fallait faire une troisième technologique/bas du coup les parents étaient pas trop d'accord et euh du coup j'ai fini la quatrième/c'était pas/bon j'ai eu la moyenne/c'était à peu près bon/(...) et puis après la troisième ça s'est bien passé/*

Les problèmes scolaires rencontrés s'ancrent pour quelques élèves dans une histoire longue qui commence parfois dès le primaire. Pour un élève les problèmes dont il se sent victime s'expliquent par une histoire familiale, les grandes sœurs avaient rencontré des problèmes à l'école primaire :

Jé : *Ben ouais puis même au niveau primaire j'ai fait deux écoles/parce que la première c'était dans ma commune mais mon père/'fin la maîtresse ne m'aimait pas parce qu'elle n'aimait pas mon père/*
Chercheur : *Ah bon/pourquoi elle n'aimait pas ton père//* **Jé** : *Parce qu'ils ont eu des ennuis l'un avec l'autre par rapport à mes grandes sœurs/et puis ben après ben voilà/c'est moi qu'a subi/donc elle aimait pas mes sœurs donc moi ça a été la suite/pareil/toujours au fond d'la classe/c'était toujours d'ma faute/d'toute façon/à force j'étais habitué hein/puis ben voilà/puis ben après/j'ai changé d'école et euh/puis plus ça allait/mieux qu'ça allait/mais chaque fois qu'j'changeait d'école/ça allait/ (Jé aura changé 3 fois d'école)*

Certains élèves sont passés par des périodes de déscolarisation au collège :

Nicolas : (...) *ils disaient il fallait tout de suite/si j'étais comme ça/il fallait tout de suite que j'arrête l'école/que ça servait à rien que je continue/ils disaient que j'étais quelqu'un de nul/quoi/et surtout la prof de français/alors celle-là/ah ouais/je m'en rappellerai toujours de celle-là/c'est pas la peine que tu continues/tu n'y arriveras jamais/t'es un gros naze/t'es là juste (3s) tu peux te barrer de cours si tu veux tout de suite/ouais à la fin/j'arrivais plus à rien/et voilà/à la fin j'ai arrêté les cours/*

Le rapport que les élèves construisent à la formation apparaît comme une dimension centrale pour comprendre leur orientation qu'ils vivent comme un choix, pour certains comme une libération. Pour ces élèves, les MFR constituent une possibilité de sortir à l'école avec le projet d'obtenir un diplôme, une insertion professionnelle, et pour une partie d'entre eux de s'installer en tant qu'exploitant agricole. Pour les élèves, suivre une scolarité en MFR, c'est d'abord apprendre « des trucs du quotidien », « not' métier et puis la vie d'jà », « des gestes professionnels », « faire du travail manuel » qui est le travail légitime pour les élèves, faire permet de savoir de quoi on parle « quand t'as pas fait ça vaut pas » tandis que l'école est l'endroit « où on ne fait rien de ses mains à part écrire ». Les élèves convertissent leur rejet de l'école en un système de valeurs où le travail supplante toute légitimation potentielle par l'école. Le stage est le lieu de la

²¹ Les prénoms des élèves sont anonymés.

reconnaissance professionnelle, là où les élèves prouvent qu'ils sont capables, capables de tenir des horaires de travail difficiles (certains énoncent qu'ils travaillent en stage de 8h à 20h), d'aider à des tâches difficiles (pendant les travaux saisonniers), en retirent une fierté, énoncent qu'ils ne sont « *pas des fainéants* ». La reconnaissance du *maître de stage* passe par l'aide qu'ils peuvent lui apporter à sa demande le week-end ou mieux, pour le remplacer. Remplacer le maître de stage à certains postes traditionnels (la traite des vaches, le labour qui constituent des postes de travail qui impliquent une attention particulière parce que difficiles), annoncer aux camarades de la classe que ces activités de travail leur sont confiées marque un passage symbolique.

Ce système de valeurs mis en avant par les élèves participe de leur attitude à l'égard de l'école qui n'est pas en contradiction avec le système de valeurs en MFR. Nourris d'expériences de disqualification scolaire (Millet, Thin, 2004²²), ces valeurs fonctionnent en résonance avec des expériences passées. Dans un certain sens, il pourrait être énoncé que la correspondance apparente entre valeurs des élèves et de l'institution MFR constitue une aide pour ces derniers, reste que la reconnaissance par le travail physique peut être renforcée par cette congruence, spécialisant par là même les élèves à une position spécifique dans le travail.

Légitimation par l'école et par les savoirs scolaires : invariants des élèves du lycée de D.

Les élèves du lycée de D. sont en majorité enfants d'agriculteurs, tous issus de l'enseignement privé. Transparaît en creux dans les entretiens menés auprès de ces élèves, la méfiance des parents vis-à-vis de l'enseignement public, méfiance qui s'étend à l'égard des établissements dont la réputation compte, le choix de la scolarisation dans le lycée de D. n'échappe pas à cette règle. Pourquoi ne vont-ils pas en MFR ? Parce qu'ils en ont une image négative :

Am : *Ben c'est-à-dire qu'on a euh/ c'est pas comme l'alternance où ils (les élèves) sont quinze jours à l'école et quinze jours en stage/C : *Ah oui/Am :* *Là on a 12 semaines de stage/pour moi c'était bien déjà pour commencer/alors bon/en alternance à l'école/on ne fait pas grand-chose/**

Chercheur : *Pourquoi es-tu allé à D.//il n'y avait pas d'autres lycées près de St B.//Antoine :* *Il y avait un lycée à xx(il s'agit d'une MFR)C :* *Mmh/Ant :* *'fin c'est plus/ouais/mais comme mon père/il y a été pour euh/dans sa jeunesse/il avait dit qu'il enverrait jamais ses enfants là-bas/parce que c'est une école un peu/pas reconnue du tout/et puis/voilà/et puis D. était réputé/*

L'organisation contraignante du lycée de D., l'internat, l'étude obligatoire du soir - que les élèves parviennent toutefois à détourner en prétextant un isolement nécessaire pour un travail en sous-groupe qui sert de couverture aux parties de belotes - rassure les parents. Mais c'est aussi la méfiance à l'égard des études longues qui domine l'ensemble des entretiens, la plupart des élèves auraient pu poursuivre dans l'enseignement général. S'ils ne poursuivent pas, c'est parce que les élèves (et en creux encore leurs parents) s'interrogent et calculent en négatif les chances de réussir en s'engageant dans des études autres qu'agricoles (la plupart des garçons ont fait des études agricoles dans les fratries, les *meilleurs* sont en écoles d'ingénieurs). Les élèves appréhendent difficilement une autre trajectoire scolaire que la leur, parce qu'ils peinent à entrevoir ce que l'enseignement général pourrait leur apporter. Ils ont pourtant d'autres centres d'intérêt que l'agriculture (le dessin et les arts plastiques pour Sé, le théâtre pour Am, la littérature et la philosophie pour Ma, la politique pour Jor), se demandent si le choix de faire des études agricoles est celui qui leur convient, se situent dans une ambivalence entre ne pas prendre de risques et les regrets que génère le *statu quo* :

²² Millet, M. ; Thin, D. (2004), La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique, *La déscolarisation*, Glasman D. ; Cœuvrard, F. (dir), Paris : La Dispute.

C : *Et tu as eu d'autres projets professionnels//Da :* *Si/je réfléchis tout l'temps/si je ne peux pas me lancer dans autre chose/mais euh pour l'instant je m'investis dans ce projet/*

Chercheur : *Et tu t'es déjà projeté dans un autre métier//Sé :* *Oui/tout ce qu'est artistique/j'aime bien/mais je ne dessine pas bien/c'est difficile d'être dessinateur//C :* *Donc du coup agriculteur//Sé :* *Pour l'instant/ça peut changer/*

Dom : *Ben déjà en cinquième et quatrième/ils (les enseignants) nous demandaient ce qu'on voulait faire/mais moi/à part l'agriculture/je ne savais pas trop quoi faire/et en fait/je me trouve bien ici//Chercheur :* *Tu ne pouvais pas ne pas savoir//Dom :* *Oui mais après ne pas savoir/il faut faire une seconde générale/ou aller dans des lycées généraux//C :* *Mmh//Dom :* *Puis ça m'intéressait moins//C :* *Qu'est-ce qui ne t'intéressait moins au lycée général//Dom :* *Ben je ne sais pas/j'y suis jamais allé/*

L'incertitude quant à être à la hauteur dans le secondaire général domine, pour ceux qui ont tenté l'orientation au lycée général (deux d'entre eux) l'expérience est plutôt négative :

Am : *Ben euh/déjà moi je suis passionnée par l'agriculture/on va dire ça fait dix ans que mon choix est fait/voilà quoi/je savais ce que je voulais faire/donc j'ai commencé ici en seconde générale/j'ai fait deux jours et j'ai fait une crise d'angoisse/j'ai tout abandonné au bout de deux jours/je suis rentrée chez moi et j'ai eu un rendez-vous après avec le directeur/ça m'a fait réfléchir encore/et je me suis dit ce n'est pas la peine/ce n'est pas du tout ce qu'il me faut le général/donc je suis allé en professionnel/ (...)/*

Prudents²³ et pas toujours convaincus par leur orientation actuelle, ces élèves présentent leur orientation dans l'enseignement agricole non pas comme un choix effectué dans une altérité radicale, mais davantage comme un choix raisonnable, justifié par l'intérêt pour les connaissances sur l'agriculture diffusée dans l'école. Bien que la connaissance du système scolaire de ces élèves soit diffuse elle peut être lue en relation à des phénomènes objectifs concernant « *la croissance des inégalités sociales de performance en cours de scolarité* » (Broccolichi, Sinthon, 2011²⁴), (id.). Ces élèves difficiles à caractériser (ils n'appartiennent pas à la catégorie populaire ouvrière, mais leur prudence peut y renvoyer) ne rejettent pas l'école, mais au contraire trouvent une légitimation de leur choix d'orientation professionnelle par l'école à au moins trois endroits. Tout d'abord, ils mettent en avant leur « *curiosité* » pour des savoirs scolaires, non-applicables à des pratiques situées :

Chercheur : *L'appareil digestif de la vache est un thème qui t'intéresse alors//Jor :* *Oui//C :* *Pourquoi//Jor :* *Pour le suivi des animaux/on peut interpréter nous-mêmes/sans avoir à aller chercher le vétérinaire/de connaître quelques éléments/bon et puis ça a quand même un rapport avec le terrain/par exemple l'appareil reproducteur de la vache/ça a un rapport avec la transplantation embryonnaire/donc/il y a un rapport/ce qui m'a intéressé c'est savoir comment on fait/je ne savais pas et c'est quand même difficile/donc ça m'a plu/même si ce n'est pas directement applicable/*

²³ Sans que nous attribuons cette prudence à un manque d'ambition (cf. : Broccolichi, S. ; Sinthon, R. (2011), Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*, n°175, pp. 15-38.).

²⁴ Broccolichi, S. ; Sinthon, R. (2011), Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*, n° 175, pp. 15-38.

Geo : (...) *l'appareil reproducteur aussi/c'est important en reproduction/C : Pourquoi c'est important//Geo :* *Ben pour euh/pour euh/pour faire des inséminations des trucs comme ça/si on veut les faire faire soi-même/c'est intéressant de le savoir/puis même c'est intéressant de savoir comment l'inséminateur dépose la graine/comme ça moi j'aime bien/*

Légitimation que l'on retrouve ensuite dans l'énonciation de la nécessité d' « enrichir les échanges avec le maître de stage » qui apparaît dans les entretiens des élèves, cet enrichissement passant par les cours :

Sé : *quelquefois/quand on discute avec le maître de stage/ben je peux lui dire/tiens ben ça on a appris en cours/*

Chercheur : *tu apprends plus sur l'école ou en stage/An :* *En je dirai que c'est kif-kif/ça dépend comment on discute avec les éleveurs aussi/*

Enfin, cette légitimation passe par la description de savoirs scolaires qui deviennent des outils pour construire d'autres hypothèses possibles sur le monde :

An : *on apprend plusieurs techniques en stage qui peuvent nous servir/alors qu'à l'école on apprend plus des choses qui sont valables partout/en stage on apprend plus des pratiques/des méthodes de travail quoi/sur le stage c'est toujours différent/chacun a ses propres pratiques/ à l'école c'est plus valable partout/donc on essaye de faire des liens un peu/fin moi j'essaie/par exemple quand il y a une culture qui démarre mal/j'essaie de me poser des questions/pourquoi elle démarre mal/si ça vient du sol/température du sol/ou je ne sais pas/de revenir au cours/ça aide/enfin je trouve/*

L'école devient alors une source de possibilités de réflexion qui sont offertes : « j'aime bien réfléchir/comme les disserts/j'aime bien avoir une ouverture d'esprit et essayer de/à partir de quelque chose d'élaborer une idée/ » (Jor), « l'anglais ça va de mieux en mieux/faut dire qu'on en fait beaucoup cette année/comme on part aux Pays-Bas/on en fait beaucoup/et on voit qu'on évolue/ça motive », certains disent regretter ne pas poursuivre l'apprentissage d'une seconde langue.

Conclusion. Valeurs et goûts personnels : une entité de régulation efficace

Le capital culturel des élèves, les significations que prend ce capital dans leurs énoncés trouvent des concrétisations dans des institutions de formation différentes conduisant historiquement et aujourd'hui encore à des carrières différentes (la plupart des enfants d'ouvriers en MFR devenant à leur tour ouvriers dans la cohorte suivie). Les systèmes de valeurs mis en avant par les élèves, congruents avec des ancrages culturels institutionnels justifient des orientations sous couvert d'un libre arbitre qui n'est qu'une mystification, une entité fictionnelle efficace reconduisant les réseaux de scolarisation initiaux. Le public du lycée de D. est héritier dans au moins deux dimensions, d'abord par filiation puisque les élèves sont majoritairement repreneurs du capital d'exploitation de leurs parents tout autant que de cet enseignement, les valeurs et les goûts mis en avant par les élèves pour les savoirs scolaires conçus comme outils pour comprendre le monde sont des indices de cet héritage culturel en proximité avec l'institution des Frères. Le recrutement est majoritairement populaire en MFR, la valorisation du *faire* et de la force physique par les élèves en cohérence avec la culture MFR du travail contribuent de placements. Les goûts personnels, les valeurs conservant les inégalités, il faut donc rompre avec le juridisme comme l'exprimait Bourdieu (2000²⁵), puisque malgré l'unification formelle les élèves « reproduisent dans leurs propres besoins », leurs goûts, leurs nécessités la domination et la stratification des établissements. Mais il y a plus, les élèves les plus démunis sont davantage persuadés, ceux de MFR plus que ceux du lycée de D., que leur orientation est le fruit d'une altérité radicale (le rejet de l'école au profit du travail explique pour les élèves leur choix d'une

²⁵ Bourdieu, P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, Paris : Seuil.

scolarisation dans un établissement de forte alternance), énoncent plus fortement que leur orientation est librement consentie tandis qu'il s'agit d'une restriction de possibles rendue nécessaire par la domination sociale. Cette tendance soulève d'ailleurs la question de l'efficacité de l'offre de formation diversifiée où chacun s'oriente par aspiration supposée car au fond n'est-ce pas là une modalité de contrôle moins visible mais plus étendue, n'est-ce pas là au fond un indice de société répressive : « *car c'est avant tout la continuité des besoins développés et satisfaits dans une société répressive qui reproduit toujours à nouveau la société répressive dans les individus eux-mêmes* » (Marcuse, 1963²⁶id.). D'autres entretiens en cours dans des institutions de formation contrastés devraient nous permettre d'approfondir ces hypothèses.

Laure Minassian
CIRCEFT-EScol, Université de Paris 8

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris : François Maspero.

BEAUD, S. (2002), *80 % au bac...et après ?*, Paris : La Découverte.

BOURDIEU, P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, Paris : Seuil.

BOURDIEU, P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris: Minit.

BROCCOLICHI, S. ; SINTON, R. (2011), Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*, n° 175, pp. 15-38.

GEAY, B. ; MEUNIER, A. (2003), Enjeux et usages de la "déscolarisation", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, pp. 7-19.

GRANEREAU, J-J. (1968/2007), *Le livre de Lauzun*, Aurillac : Gerbert.

GRIGNON C., 1975, L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie, *ARSS*, 1

LELORRAIN, A-M., BOBBIO, M. (2005), *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Libération à nos jours*, Dijon : INRP/Educagri.

LELORRAIN, A-M. (1995), Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970), *Histoire de l'éducation*, n°65, pp. 51-69.

MARCUSE, H. (1968) *La Fin de l'utopie*, coll. Combats © Éditions du Seuil.

²⁶ Marcuse, H. (1963) *La Fin de l'utopie*, coll. Combats © Éditions du Seuil.

MILLET, M. ; THIN, D. (2004), La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique, *La déscolarisation*, Glasman D. ; Œuvrard, F. (dir), Paris : La Dispute.

MOREAU, G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris : La Dispute.

PALHETA, U. (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris : Presses Universitaires de France.

TROGER, V. PEPEL, P. (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : L'Harmattan

WEBER, M. (1921/1995) *Économie et Société*, Paris : Agora-Pocket.