Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales

Joachim Benet Rivière

▶ **To cite this version:**

Joachim Benet Rivière. Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales. Revue Phronesis, 2022, 11 (1-2), p. 57-74. hal-04292992

HAL Id: hal-04292992
https://hal.science/hal-04292992

Submitted on 24 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Document généré le 20 fév. 2024 08:02

Phronesis

Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales

For sociohistory of the pedagogy of sandwich training in rural family homes

Joachim Benet Rivière

Volume 11, numéro 1-2, 2022

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1087558ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1087558ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Benet Rivière, J. (2022). Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales. *Phronesis*, *11*(1-2), 57–74. https://doi.org/10.7202/1087558ar

Résumé de l'article

Cet article décrit et analyse du point de vue de leurs évolutions majeures, les finalités des formations en alternance des maisons familiales rurales, une des principales institutions privées de l'enseignement agricole technique en France. Cette pédagogie de l'alternance est issue du syndicalisme agricole qui a défini les modes d'intervention des agents de formation, appelés les moniteurs. L'alternance, construite au départ contre l'enseignement primaire public, avait pour principal but de restaurer la famille paysanne en tant qu'instance éducative légitime, considérée comme détentrice du monopole de la transmission des savoirs agricoles. Toutefois, à partir des années 1960, cette finalité initiale disparaît. Avec la massification scolaire, les formations en alternance jouent désormais un rôle d'école de la seconde chance oscillant entre une fonction de professionnalisation et une fonction de remédiation scolaire. Au cours d'une troisième période, identifiée à partir des années 1990, au moment de la création des maisons familiales urbaines, ces deux fonctions vont se rejoindre, ce dont témoigne l'évolution du rôle de moniteur : il devient un adulte référent et un « tuteur » pour des jeunes en difficulté se préparant à entrer dans la vie d'adulte.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis

Volume 11, numéro double 1-2, 2022

Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales

Joachim BENET RIVIÈRE
Université de Poitiers, France

Mots-clés : *alternance, enseignement agricole, moniteurs, élèves en difficulté scolaire, massification scolaire*

Résumé : *Cet article décrit et analyse du point de vue de leurs évolutions majeures, les finalités des formations en alternance des maisons familiales rurales, une des principales institutions privées de l'enseignement agricole technique en France. Cette pédagogie de l'alternance est issue du syndicalisme agricole qui a défini les modes d'intervention des agents de formation, appelés les moniteurs. L'alternance, construite au départ contre l'enseignement primaire public, avait pour principal but de restaurer la famille paysanne en tant qu'instance éducative légitime, considérée comme détentrice du monopole de la transmission des savoirs agricoles. Toutefois, à partir des années 1960, cette finalité initiale disparaît. Avec la massification scolaire, les formations en alternance jouent désormais un rôle d'école de la seconde chance oscillant entre une fonction de professionnalisation et une fonction de remédiation scolaire. Au cours d'une troisième période, identifiée à partir des années 1990, au moment de la création des maisons familiales urbaines, ces deux fonctions vont se rejoindre, ce dont témoigne l'évolution du rôle de moniteur : il devient un adulte référent et un « tuteur » pour des jeunes en difficulté se préparant à entrer dans la vie d'adulte.*

For sociohistory of the pedagogy of sandwich training in rural family homes

Keywords: *sandwich training, agricultural education, monitors, students with learning difficulties, scholarly massification*

Abstract: *This article describes and analyzes from the point of view of their major evolutions, the purposes of the work-study training of rural family houses, one of the main private institutions of technical agricultural education in France. This pedagogy of sandwich training comes from agricultural trade unionism which defined modes of intervention of training agents, called monitors. Sandwich training, initially built against public primary education, had the main goal of restoring peasant family as a legitimate educational body, considered to hold the monopoly on the transmission of agricultural knowledge. However, from the 1960s, this initial purpose disappeared. With school massification, work-study programs now play the role of a second-chance school oscillating between professionalization function and school remediation function. During a third period, identified from the 1990s, when the urban family homes were created, these two functions came together, as evidenced by the evolution of the role of monitor: he becomes a referent adult and a "tutor" for young people in difficulty preparing to enter adult life.*

Introduction

Cet article se propose de dégager et d'analyser les grandes évolutions des finalités des formations en alternance des maisons familiales rurales (MFR)[1]. Elles forment l'une des principales « familles » de l'enseignement agricole en France[2]. Leur création a été soutenue par le syndicalisme agricole et en particulier par le mouvement de la jeunesse agricole catholique (JAC) dans les années 1930 (Sanselme, 1999, 2000). Dans le but d'assurer la formation de la petite et moyenne paysannerie, les MFR ont été imprégnées par les idéaux de ce mouvement d'éducation populaire (Benet Rivière, 2016 ; Bonniel, 1982 ; Grignon, 1975). Depuis les années 2000, les recherches sur les publics des formations organisées sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, montrent que les parcours scolaires des publics des MFR sont différents des parcours des publics avant les années 1960, alors issus de l'agriculture (Benet Rivière, 2016 ; Cardi, 2004 ; Minassian, 2015a). Leurs parcours sont marqués par une série de difficultés qui ont provoqué leur orientation dans cette institution. Un rapport du ministère de l'Agriculture indique que les élèves scolarisés en MFR ont plus souvent redoublé que les publics des autres institutions de l'enseignement agricole et du supérieur court (Observatoire national de l'enseignement agricole [ONEA], 2009). Une étude relève qu'au sein d'une classe de baccalauréat professionnel agricole en MFR, les élèves interrogés rejettent les connaissances scolaires en les opposant aux savoirs concrets transmis dans la famille et dans les stages en entreprise (Minassian, 2015a). Être scolarisé en MFR permet, selon eux, de ne pas être « élève à plein temps » et de mettre un pied dans le monde du travail plus précocement (Massip, 2000, 2004). Ayant suivi un cursus primaire et l'enseignement du collège avec difficulté, ces élèves peuvent investir des connaissances jusqu'alors rejetées par le monde scolaire, en particulier les savoirs familiaux. Cette conception des savoirs est proche de celle décrite à propos des élèves de l'enseignement professionnel (Palheta, 2012). En MFR, la faible mobilisation des élèves dans les travaux écrits renforce le sentiment d'une coupure avec l'enseignement dispensé au collège (Benet Rivière, 2016 ; Minassian, 2015b).

Les effets de l'arrivée de ces publics depuis les années 1970 sur les finalités de la pédagogie mise en œuvre dans les formations en alternance, n'ont pourtant pas été questionnés par les travaux de recherche en sociologie et en histoire de l'éducation. S'inscrivant dans une approche cherchant à saisir les transformations de la paysannerie à travers les MFR, une thèse soutenue en 1982, constitue la principale référence en sociologie jusqu'à aujourd'hui (Bonniel, 1982).

Si elle ne rend pas compte des évolutions postérieures aux années 1980, cette étude décrit un changement du profil des élèves, amorcé depuis l'après-guerre qui semble s'être amplifié par la suite : l'arrivée de publics en difficulté scolaire. En effet, son auteur relève que les jeunes des MFR dans les années 1970 sont moins souvent issus de l'agriculture que durant l'entre-deux guerres (Bonniel, 1982). On peut donc s'interroger sur la manière dont ont évolué les finalités attribuées aux formations en alternance des MFR dans le système éducatif français qui a connu, depuis les travaux de Jacques Bonniel, des recompositions importantes.

---

[1] Je remercie Marlaine Cacouault et Fabienne Montmasson-Michel pour leurs relectures.

[2] En France, l'enseignement agricole technique et supérieur court est composé de plusieurs familles d'enseignement : les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA), généralement constitués d'un lycée d'enseignement général, technologique et/ou professionnel agricole (LEGTA, LEGTPA ou LPA), d'un centre de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA), d'un centre de formation d'apprentis (CFA). Ces établissements publics disposent également d'ateliers technologiques et/ou exploitations agricoles à vocation pédagogique. Les lycées agricoles publics (LEGTA, LEGTPA ou LPA) sont au nombre de 216. L'enseignement agricole privé comprend le conseil national de l'enseignement agricole privé (CNEAP), accueillant 200 lycées catholiques, et une fédération privée laïque, l'union nationale rurale d'éducation et de promotion (UNREP) regroupant près d'une centaine de lycées agricoles privés, centres d'apprentissage ou de formation continue. Les 365 MFR sont regroupées au sein de l'union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO).

Menées au nom d'une politique de « démocratisation », les transformations de l'école, depuis les années 1950 ont été marquées par l'allongement de la scolarité et l'unification des réseaux primaires et secondaires. Dans les années 1960, une première « explosion scolaire » conduit à la généralisation de la fréquentation du collège. Entre 1985 et 1995, une seconde « explosion scolaire » donne lieu au doublement du taux de bacheliers (Poullaouec, Lemêtre, 2009). Ces évolutions conduisent les chercheurs à s'interroger sur les bénéfices tirés par les élèves d'origine populaire et les limites de la massification scolaire. L'accent est mis à la fois sur l'amélioration de leurs scolarités et sur la permanence des inégalités scolaires selon l'origine sociale (Duru-Bellat, 2002). En effet, les chercheurs font le constat que, malgré l'unification des filières, des voies de relégation se renouvellent, notamment dans l'enseignement professionnel.

Dans la mesure où les formations en alternance des MFR se sont toujours positionnées comme des formations techniques courtes préparant à une insertion professionnelle rapide et ayant en même temps une fonction éducative plus large (Bonniel, 1977, 1982), on peut faire l'hypothèse qu'elles ont connu le même sort que les formations courtes de l'enseignement professionnel, qui présentent aussi cette double fonction. Leurs finalités se sont transformées sous l'effet de la seconde vague de la massification (Beaud, 2013 ; Maillard, 1993, 2017 ; Moreau, 2008). En effet, les enseignants des lycées professionnels se sont trouvés contraints de développer de nouvelles approches pour favoriser la motivation de leurs élèves, qui s'engagent dans cette voie après des expériences scolaires difficiles, étant donné les processus de sélection à l'œuvre dans le second degré (Jellab, 2005, 2008). D'autres recherches ont montré que certains diplômes courts, comme le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), sont confrontés à une désaffection de leurs publics historiques, conduisant les enseignants à légitimer un rôle d'accueil des publics en difficulté (Maillard, 1993). Ce rôle d'accueil visant la remédiation scolaire aurait, selon les enseignants, un « potentiel formatif ». Les rôles des agents de formation des MFR ont-ils connu des évolutions comparables ? Les agents en charge d'assurer la formation des élèves dans les MFR, dénommés les moniteurs, n'ont fait l'objet d'aucune étude approfondie à ce jour. Plusieurs facteurs conduisent les chercheurs à les ignorer. Ainsi, pour des raisons sociales et politiques, les instituteurs et les professeurs sont au centre de l'attention en tant que figures traditionnelles ancrées dans l'histoire de l'enseignement public. L'importance politique des instituteurs, leur rôle majeur dans la mise en œuvre des idées républicaines, expliquent l'intérêt qui leur a été porté. Dans le secondaire, c'est le corps des agrégés, formé au début du 19ème siècle, qui a d'abord cristallisé l'attention, puis celui des certifiés. Les enseignants des voies professionnelles et des formations en apprentissage occupent une place très secondaire voire marginale, comme le constate un récent article (Moreau, 2021) en raison de l'ethnocentrisme des chercheurs et de la hiérarchie symbolique des objets de recherche. Les travaux sur les lycées généraux et les formations supérieures ont en effet une valeur symbolique plus élevée que ceux portant sur les formations professionnelles (Moreau, 2021). Mais la place occupée par les moniteurs des MFR dans le système éducatif n'a pas non plus été interrogée par les chercheurs travaillant sur l'enseignement agricole et l'alternance. Plutôt que d'étudier les enseignants, ils se sont intéressés aux relations entre les publics et les maîtres de stage (Chaix, 1993, 1997). Les historiens de l'enseignement agricole ont mis l'accent de leur côté sur l'articulation spécifique entre l'école et l'entreprise, qui traduit la volonté de ne pas couper la formation de l'exploitation agricole et de la communauté locale (Boulet, 1997). Cette priorité donnée à l'approche par les entreprises et par les stagiaires plutôt que par les enseignants et le champ éducatif, s'explique par le fait que les moniteurs ne sont pas considérés comme les acteurs de premier plan dans la transmission des savoirs professionnels. Ils sont placés dans un rôle secondaire, celui d'intermédiaire entre les élèves et les maîtres de stage. De plus, ils ne forment pas un modèle positif pour les publics qui se projettent bien davantage dans les métiers auxquels préparent les formations via les professionnels qu'ils rencontrent dans les stages.

Ainsi, la hiérarchie est inversée comme dans l'enseignement professionnel (Grignon, 1971) : les maîtres de stage restent la principale figure de référence principale (Chaix, 1993). L'approche sociohistorique appliquée aux formations des MFR, prend le contre-pied de ces approches en plaçant la focale sur les évolutions des interprétations des rôles alloués aux moniteurs de MFR, dans la mesure où elles peuvent être considérées comme révélatrices des transformations des finalités des formations en alternance. Cette démarche permet de dégager trois phases principales correspondant à des finalités différentes des formations en alternance. Ces finalités ne sauraient être comprises indépendamment des évolutions plus générales du système éducatif et du marché du travail.

Marquées par une empreinte agricole forte, les MFR ont été inventées par les militants jacistes[3], souhaitant défendre la famille et le milieu agricole, dans un contexte caractérisé par une emprise de plus en plus forte de l'État sur la formation agricole, via l'enseignement primaire public (Lelorrain, 1995). Face à la montée de l'exode rural, le rôle du moniteur est défini comme quelqu'un qui est chargé par sa mission de former les enfants d'agriculteurs pour les retenir à la terre[4]. Mais dans les années 1960, face aux mutations du marché du travail et au développement de l'enseignement secondaire, les nouveaux profils d'élèves viennent complexifier les finalités des MFR. Elles sont contraintes de se positionner comme des lieux de professionnalisation et de rescolarisation, accueillant des publics de plus en plus variés (Bonniel, 1982). Elles accueillent des jeunes qui ont connu des difficultés au collège, qu'il faut remotiver à l'aide des dispositifs de l'alternance et de la formation professionnelle (Benet Rivière, 2020).

Le contexte est également caractérisé par une critique générale à l'égard de l'école, accusée de reproduire les inégalités sociales (Duru-Bellat, 2002), en produisant des élèves en échec scolaire (Isambert-Jamati, 1985 ; Lahire, 1993). Le positionnement des MFR comme « écoles de la seconde chance » s'inscrit dans cette critique. Durant cette période, les contours des fonctions des moniteurs sont définis en des termes plus pédagogiques.

Dans les années 1990 qui sont marquées par la création des maisons familiales urbaines (MFU), le positionnement du mouvement des MFR décrit dans la période précédente se réaffirmera par la mise en avant dans le discours institutionnel des spécificités de l'approche pédagogique des MFR qui se veut spécifique et originale : elle prend en compte les expériences individuelles des élèves au-delà des activités de travail, notamment les activités de temps libres qui deviennent dès lors l'un des supports de la formation mis en valeur par les moniteurs. Leur rôle est défini à travers des conceptions psychologiques et pédagogiques en expansion dans les années 1990, comme celle du tutorat. Les moniteurs sont présentés comme des intermédiaires et des « tuteurs » qui doivent s'occuper de jeunes de façon à leur permettre aux jeunes de retrouver confiance en eux et les aider à entrer dans la vie d'adulte. Les publics des MFR ne sont plus présentés seulement comme des élèves en difficulté scolaire à la recherche d'une insertion professionnelle rapide, mais comme des jeunes en difficulté ayant développé des formes de déviance et qui ont besoin d'un nouveau cadre éducatif protecteur.

Après la présentation de la méthodologie du travail sur archives sur lequel il s'appuie, l'article développera cette sociohistoire pour chacune des trois périodes identifiées.

Méthodologie

Cet article repose sur un travail réalisé dans le cadre d'une thèse de sociologie sur l'évolution du monitorat de MFR au cours d'une période allant des années 1930 aux années 2010. Les sources mobilisées dans cette thèse sont issues de recherches effectuées sur plusieurs fonds documentaires, principalement à la bibliothèque nationale de France, au centre d'histoire du travail à Nantes (le fonds paysan de la JAC) et au centre national pédagogique des MFR à Chaingy. Dans ces fonds, plusieurs types de documents écrits ont été exploités (des publications syndicales, notamment celles de la JAC dont le journal Militant à l'action, des documents de travail internes des MFR, des brochures pédagogiques destinées aux moniteurs, les

[3] Le journal Militant jaciste (qui devient le Militant à l'action à partir de 1949) publié par la JAC de 1942 à 1965 raconte régulièrement dans ses pages les ouvertures des MFR créées par les militants de la JAC. Plusieurs études ont été réalisées sur ces militants catholiques engagés à gauche dans différentes branches professionnelles (Pelletier, Schlegel, 2012). Dans Le lien des responsables, on peut lire de nombreux témoignages d'anciens militants jacistes ayant pris des responsabilités dans les MFR, comme c'est le cas d'André Dessèvres : « elles m'ont permis de réaliser en grande partie mon idéal de jeune issu de la JAC, dont l'objectif essentiel était le développement du milieu agricole et rural et l'épanouissement des personnes qui y vivent » (Le lien des responsables, n°92, décembre 1984, p.12).

[4] Ce rôle est également dévolu aux instituteurs des cours postscolaires agricoles et ménagers. Jules Méline, ministre de l'Agriculture, est un des partisans de la création de cet enseignement agricole car l'école participe, selon lui, au dépeuplement de la terre (Méline, 1919, p.124).

publications des représentants des MFR et des acteurs de la formation continue des moniteurs des MFR[5], des articles de la presse nationale et régionale, des journaux des MFR dont notamment La maison familiale, journal mensuel des cours professionnels et le Lien des responsables, journal destiné aux personnels de direction des MFR).

Cet article propose une histoire des points de vue de ceux qui ont laissé des traces écrites sur cette institution, essentiellement les représentants de l'institution, les acteurs de la formation continue des MFR, les militants syndicaux et les moniteurs ayant contribué à la réflexion pédagogique. Le travail sur archives impose cet angle d'approche qui consiste à reconstruire les points de vue des acteurs et à dégager le sens qu'ils ont conféré à leurs pratiques dans le cadre des formations des MFR. On prend conscience du fait qu'en travaillant à partir de ces archives, plusieurs angles restent obscurs, en particulier la contribution des femmes et le rôle des monitrices, qui ont été minimisés, voire ignorés par l'historiographie officielle essentiellement écrite par les hommes (Granereau, 1969 ; Ozanam, 1973 ; Chartier, 1985, 1986).

La reconstruction de ces points de vue tirés de l'analyse des archives met à l'écart les points de vue dissonants et contribue à masquer l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques qui peuvent varier selon les contextes locaux. En soi, la mobilisation des archives ne permet pas d'administrer la preuve en sociologie (Israël, 2012). Les archives à elles-seules ne prouvent rien, il faut donc pour les exploiter les confronter entre elles. Ainsi, la répétition des mêmes points de vue et des mêmes représentations dans des documents dont les auteurs sont différents, offre la possibilité de reconstruire une histoire collective et institutionnelle. Cette reconstruction des points de vue réalisée à partir des archives ouvre à une interprétation de l'histoire des finalités des formations des MFR qui a été croisée avec une enquête empirique effectuée auprès de moniteurs et monitrices des MFR (65 entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse thématique, des stages d'observation de deux semaines chacun ont été effectués dans trois MFR).

Mobilisés dans une moindre mesure dans cet article, les entretiens semi-directifs ont été confrontés aux documents écrits récoltés dans les fonds documentaires. La combinaison avec les entretiens contribue à dégager les apports spécifiques des sources écrites. En effet, face aux entretiens semi-directifs au cours lesquels les enquêtés doivent faire appel à leur mémoire qui peut être approximative, les archives permettent de situer les entretiens dans des chronologies plus précises et des événements vérifiables (Lespiaux, 2021). La combinaison des archives avec les entretiens montre aussi les limites des archives qui ont tendance à induire un effet de structuration, de réification et de fixation des catégories des acteurs. En faisant disparaître les hommes et les femmes « au profit de figures mythiques » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 9), les archives donnent l'impression d'une certaine homogénéité des points de vue des acteurs. Ce faisant, nous essayerons de dégager la diversité des représentations des personnes interrogées dans les entretiens semi-directifs. En définitive, cette complémentarité heuristique entre les entretiens et les archives conduit à faire preuve de prudence pour l'interprétation des matériaux écrits et oraux tout en permettant d'améliorer la fiabilité des données (Lespiaux, 2021).

Des années 1930 aux années 1950 : les MFR, un outil de défense de l'agriculture familiale contre l'école primaire publique

Cette première période des formations en alternance des MFR, qui s'étend des années 1930 aux années 1950, est caractérisée par un ancrage dans le milieu et la famille agricoles auxquels les MFR empruntent l'essentiel de leurs méthodes d'enseignement[6].

[5] La formation pédagogique d'une durée de deux ans est assurée par le centre national pédagogique des MFR géré par l'association nationale pour la formation et la recherche pour l'alternance (ANFRA).
[6] JAC - Jeunesse agricole catholique féminine [JACF], Ensemble - Faisons une veillée, Paris, Semailles, 28 pages, JAC, Manuel de la JAC, Paris, Semailles, 1942.

Celles-ci s'inscrivent dans une tradition paysanne, en particulier les veillées en internat[7]. Mais jusqu'à la Libération, c'est l'enseignement primaire qui forme la majorité des enfants de paysans qui suivent une formation agricole technique[8].

L'État avait, en effet, instauré à partir du 2 août 1918 les cours postscolaires agricoles et ménagers dont la charge avait été confiée aux instituteurs (Lelorrain, 1995). Face au développement de la formation agricole dans le primaire, la jeunesse agricole catholique (JAC) se mobilise en faveur de la création d'écoles de paysans, en s'appuyant sur la loi de 1929 permettant aux parents de prendre leurs enfants comme apprentis en signant une déclaration d'apprentissage. Les syndicats paysans créent leurs sections d'apprentissage préparant aux examens des cours agricoles par correspondance[9]. Les premières MFR se créent, en particulier sous l'égide du Syndicat central d'initiatives rurales (SCIR) qui réunit des « chefs paysans » et un prêtre à l'initiative de la première MFR en 1929 (Granereau, 1969).

Les MFR sont une solution apportée par la JAC face à l'essor de l'école primaire publique considérée comme un danger. La scolarisation dans le primaire est jugée responsable de la fuite des agriculteurs hors du travail de la terre. Les cours postscolaires agricoles, dont les programmes sont nationaux, ne correspondent pas aux souhaits des syndicats de voir la formation s'adapter aux contextes locaux[10]. Cette « éducation-standard »[11] est considérée comme nuisible car elle « dépeuple la terre »[12]. Les agriculteurs ne se sentent pas suffisamment associés à l'enseignement des instituteurs et les jugent mal formés pour l'assurer[13]. Les centres de formation privés et publics sont soumis à une forte concurrence depuis le développement de l'école primaire publique. Après la Seconde Guerre mondiale, les instituteurs vont devoir se battre à leur tour contre l'expansion des MFR (Lelorrain, 1995). Les syndicats paysans se dotent de leurs propres formateurs – qu'ils appellent des moniteurs – recrutés dans les villages d'implantation des MFR qui s'ouvrent dans les années 1930-1940 (Couvreur, 1942). Ces moniteurs sont alors considérés comme des agents du milieu local, dispensant un enseignement adapté aux particularités locales (Méline, 1919). Les moniteurs, salariés des associations qui gèrent les MFR, sont initialement les pères des élèves ou des proches des familles qu'ils fréquentent par l'intermédiaire des activités de la JAC (Benet Rivière, 2020).

Pour Marcel Couvreur, un des cadres des MFR[14], l'enracinement du jeune paysan à son territoire est le résultat de la fréquentation de la MFR : « Ce qui fait la valeur de la formule, c'est d'abord de ne pas déraciner le jeune paysan. Sans quitter sa famille, le jeune paysan va pouvoir s'instruire, développer ses facultés intellectuelles, tout en restant en contact avec sa terre. Mieux encore, c'est pour sa terre surtout, pour la rendre plus féconde, plus productive qu'il vient étudier à la maison familiale. Il y vient avec le costume qu'il porte chez lui, selon les jours...et même en sabots s'il le faut. Il y trouve pour camarades d'autres fils de paysans comme lui, animés des mêmes désirs, des mêmes préoccupations. En eux et entre eux, peu à peu, un idéal commun s'éveille qui ira se précisant et s'enracinant toujours plus profondément jusqu'au plus intime de leur être : se mettre au courant de tous les progrès modernes tout en gardant le contact avec les réalités courantes de la vie paysanne afin de profiter des expériences fécondes du passé »[15].

---

[7] La formation agricole est pensée par la JAC comme un lieu de promotion personnelle et collective en dehors de l'Église. Les MFR s'inscrivent dans le projet éducatif de la JAC car elles expriment une volonté partagée avec les militants jacistes de transformer la condition paysanne par la conquête des responsabilités individuelles. La JAC a été à l'origine de la création de nombreuses MFR (Sanselme, 2000).

[8] L'introduction dans les programmes de l'enseignement primaire de cours sur l'agriculture avait été pensée comme une solution à l'absentéisme scolaire (Lelorrain, 1995).

[9] La Loi de finances du 31 décembre 1928 prévoit des crédits pour soutenir les projets de création des centres d'apprentissage par les chambres d'agriculture, les associations et les œuvres d'assistance ainsi que les particuliers.

[10] La maison familiale, formule de Lauzun. Organe de liaison et de propagande des maisons familiales des cours professionnels et ménagers agricoles, n°36, avril-mai-juin 1943.

[11] Cette expression est utilisée par Gustave Thibon, président de l'UNMFREO en 1943. La maison familiale, formule de Lauzun. Organe de liaison et de propagande des maisons familiales des cours professionnels et ménagers agricoles, n°36, avril-mai-juin 1943.

[12] *Ibid.*

[13] *Ibid.*

[14] Marcel Couvreur a été directeur de l'UNMFREO de 1943 à 1945.

[15] La maison familiale, journal mensuel des Maisons familiales du Secrétariat central d'initiatives rurales, selon la formule de Lauzun, n°21, janvier 1940, p.4

Les méthodes d'enseignement sont orientées vers cet objectif qui est celui de défendre la profession agricole en assurant un enseignement qui ne se situe pas en dehors de l'univers familial de référence et qui soit contrôlé et encadré par les parents (Bonniel, 1977, 1982). Ainsi, contrairement aux écoles primaires qui disposent de jardins d'expérimentation, les MFR n'ouvrent pas d'exploitation à l'intérieur de leurs locaux car elles ne veulent pas doter les jeunes hommes de savoirs pratiques exogènes à leur famille (Bonniel, 1977, 1982). Elles laissent aux pères de famille la responsabilité de transmettre ces savoirs à leurs fils en les impliquant dans les activités de la ferme familiale[16].

La pédagogie prend alors appui sur des méthodes qui seront décrites dans un ouvrage publié en 1955 sur la méthode du cahier d'exploitation familiale, une forme ancienne de rapport de stage qui a pour fonction d'obliger les familles à s'impliquer dans la formation (Duffaure et Robert, 1955). Il s'agit de monographies d'exploitation utilisées par les moniteurs comme supports d'exercices. Ces cahiers d'exploitation familiale donnent lieu à des observations menées par les élèves dans les exploitations. Les jeunes passent leurs trois années de formation à examiner la structure économique et les orientations techniques possibles pour améliorer la productivité. Dans l'ordre d'importance, les observations directes des pratiques de travail viennent en premier lieu ; elles sont consignées par les élèves dans leurs cahiers, avant une réflexion plus théorique qui est encouragée en second lieu par les moniteurs (Idiart, 1980. Lors des séjours dans la famille, les jeunes ont un travail d'observation et de notation à effectuer, travail auquel la participation des parents est nécessaire.

L'alternance avec les séjours professionnels est un appui au développement des échanges de connaissances entre les générations, plaçant les parents dans une posture d'éducateurs (Bonniel, 1977, 1982). Ceux-ci se voient, en effet, dotés d'une nouvelle mission : les parents, hommes et femmes, sont sommés par l'institution de se transformer en « pédagogues » de leurs enfants (Granereau, 1969). L'institution leur rappelle leur responsabilité majeure dans la formation de leurs fils. Ils doivent, en effet, intervenir dans la formation pratique de leurs enfants et leur donner les bonnes informations pour rédiger des notes sur les situations observées dans l'exploitation conservées dans leur cahier d'exploitation. Les associations qui gèrent les MFR réunissent des parents d'élèves qui sont amenés à prendre des décisions sur le contenu des formations et l'organisation des enseignements[17]. Selon le prêtre à l'initiative de la première MFR, la pédagogie doit être orientée dans le but de créer l'union chez les familles paysannes, en évitant des conflits entre générations (Granereau, 1969). Les MFR sont des lieux de formation voulant favoriser la transmission des connaissances aux jeunes générations, mais ces connaissances doivent être maîtrisées par les pères ou doivent avoir obtenu au préalable leur aval avant d'être transmises (Bonniel, 1977, 1982).

Cette nouvelle école n'empêche pas le déroulement du travail agricole car elle garantit l'utilisation de la force de travail des enfants et répond, par conséquent, aux difficultés des familles qui cherchent à garder une main-d'œuvre, malgré la poursuite d'études des enfants (Benet Rivière, 2016). Initialement, les élèves ne venaient dans l'établissement qu'une semaine sur trois tandis qu'ils passaient le reste du temps dans l'exploitation familiale. Les établissements étaient, au départ, des écoles d'hiver qui ne fonctionnaient que de la Toussaint à Pâques afin de permettre aux enfants d'apporter l'aide nécessaire au cours de la période où les travaux agricoles étaient les plus intenses. L'alternance répond donc à une série de contraintes d'ordre économique. Après les semaines en stage, les cours dans les MFR s'appuient sur les observations formulées par les élèves, elles-mêmes parfois complétées par des visites collectives organisées par les moniteurs (Benet Rivière, 2016). Les cours d'enseignement général, essentiellement de français et de mathématiques, prennent pour support les activités agricoles des jeunes. A part les exercices qui servent à rédiger les plans d'étude pour constituer les monographies d'exploitation, tout travail sans lien direct avec la pratique en dehors de la MFR est banni : les jeunes ne peuvent pas emporter du travail scolaire à la maison, ni de leçon à apprendre, pour ne pas gêner leur participation aux activités agricoles.

Les thèmes de travail des plans d'étude sont définis par les moniteurs (en collaboration avec les parents) qui doivent les articuler avec les travaux pratiques des jeunes dans les exploitations. Ces thèmes sont définis de façon à coïncider avec les expériences de travail.

---

[16] Militant à l'action, JAC, n°85, novembre 1951.
[17] Le lien des responsables, n°157, avril 1997, p.11.

C'est par l'intermédiaire de ce dispositif que la vigilance des paysans envers l'école cherche à être réduite. Les moniteurs essaient d'impliquer les parents d'élèves avec prudence pour éviter toute forme de suspicion envers la MFR (Bonniel, 1982). Les moniteurs ne doivent pas se poser en professeurs d'enseignement pratique face à leurs publics car les agriculteurs doivent garder le monopole de la transmission des savoirs pratiques. Ils interviennent directement auprès d'eux en organisant des visites dans les exploitations et les entreprises locales. Les moniteurs ne délivrent pas seulement un enseignement ; ils participent en dehors des temps de cours à de nombreuses activités : les veillées, le réveil des élèves, leur toilette et les jeux en plein air. L'objectif de cette participation est aussi de favoriser l'entente avec les parents qui sont obligés de collaborer pour faire fonctionner l'internat[18]. Les MFR destinées aux filles, exclusivement centrées sur l'apprentissage du travail domestique, sont tournées vers un objectif : maintenir les filles à la terre en les préparant à leur rôle d'épouse et de mère pour empêcher l'exode rural (Caniou, 1985).

Ces MFR, dont une partie est gérée par des congrégations religieuses (les sœurs de ces congrégations jouant le rôle de monitrices[19]), forment les futures maîtresses de maison, supposées retenir leurs maris dans le milieu agricole, en modernisant leur foyer et en améliorant la vie familiale. Les années d'études sont également rythmées par des séjours dans le milieu familial[20]. Au contact des mères qui doivent s'impliquer dans la formation en montrant à leurs filles les techniques de travail et en leur donnant des responsabilités, les filles participent au travail domestique (faire le ménage, préparer les repas, entretenir le linge). Les élèves réalisent une étude afin de constituer un cahier de maison, regroupant les activités ménagères[21]. Avec les monitrices, elles apprennent des notions en économie dans le but d'assurer la vente des produits de la ferme et de proposer des améliorations dans le foyer. Les monitrices doivent faciliter les échanges entre les mères et leurs filles en leur présentant les différents rôles alloués aux femmes et les techniques du travail domestique, comme la couture (Gimonet, Cubertaf, 2011). Elles sont recrutées parmi les militantes de la JAC et exercent cet emploi avant de se marier. Le salariat est en effet jugé incompatible avec le rôle d'épouse et de mère[22].

Ces méthodes pédagogiques placent au premier plan la transmission des savoirs pratiques dans un cadre local et familial. Elles ne découlent pas seulement de la volonté de rapprocher la formation scolaire des expériences de travail connues par les parents. Elles s'inscrivent dans un mode de pensée qui n'oppose pas les pratiques professionnelles ou domestiques aux savoirs théoriques, car les expériences de terrain étant sont considérées comme porteuses de savoirs[23]. En effet, les MFR s'appuient sur les « savoirs expérientiels » (Lochard, 2007) que les jeunes intériorisent au cours des situations vécues dans les exploitations et dans leur foyer. Ces « savoirs expérientiels » doivent ensuite être analysés lors d'une mise en confrontation, dans les périodes de cours, avec les pratiques et les perspectives des autres jeunes en formation. Le rôle des moniteurs consiste à animer ces dispositifs de retour sur expérience et à rechercher les situations professionnelles (ou les activités domestiques pour les filles) porteuses d'apprentissage pour préparer l'animation de ces temps collectifs.

---

[18] Les parents doivent subvenir aux besoins des élèves dans les centres de formation des MFR. Par exemple, ils doivent eux-mêmes fournir les denrées alimentaires pour faire fonctionner l'internat (Granereau, 1969).
[19] Guilbaud, 1985.
[20] Les programmes de l'apprentissage ménager des MFR sont détaillés dans la revue Le lien, bulletin pédagogique des monitrices de maisons familiales rurales d'apprentissage ménager de 1952 à 1957 (en particulier le n°3 d'octobre 1952).
[21] Bulletin des monitrices des formations rurales d'apprentissage ménager, n°3, octobre 1952.
[22] Les monitrices ne devaient pas « s'installer » dans le monitorat car elles ne seraient plus aptes à exercer leurs responsabilités conjugales. Obstacle à leur investissement dans la vie domestique, le monitorat devait être temporaire et les femmes étaient incitées à se « reclasser » dans un foyer car elles ne devaient pas être destinées à un autre avenir que celui de maitresse de maison. Le lien aumônier. Bulletin de liaison des aumôniers de maison familiale d'apprentissage rural, UNMFREO, n°28, décembre 1960-janvier 1961, p.17.
[23] Ces expériences de terrain font partie de la culture pratique qui serait commune aux élèves des MFR et qui seraient une source leur permettant d'acquérir les savoirs selon les textes des MFR.

Des années 1960 aux années 1980 : de l'école des paysans à l'école de la seconde chance

À partir des années 1960 marquées par de nouvelles lois sur l'enseignement agricole[24], et au cours d'une deuxième période qui s'étale jusqu'aux années 1980, les MFR intéressent les chercheurs qui traitent des faits éducatifs pour leur originalité parce qu'elles proposent des formations dans lesquelles les moniteurs ne doivent pas se poser comme une figure d'autorité pour les jeunes mais comme des intermédiaires entre les jeunes et les professionnels en entreprise.

Les MFR sont alors perçues comme une école alternative dans laquelle les jeunes sont placés dans une posture active, dans une démarche similaire à celle que l'on trouve dans l'éducation populaire et le mouvement d'éducation nouvelle (Cousinet, 1959). Aussi, les psychopédagogues des mouvements d'éducation nouvelle vont considérer les MFR comme un laboratoire d'idées pédagogiques. Les relations entre les représentants de ce mouvement et les MFR débouchent ensuite sur un travail d'élaboration et de conceptualisation des approches didactiques des MFR (Marois, 2003). Ces rencontres, ces réflexions et ces initiatives apportent ainsi une légitimité à un mode de formation marginal qui se sent menacé face au développement de l'enseignement secondaire. Ainsi, le décret de 1959 sur la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans a fait craindre aux responsables des MFR une remise en cause de leur autonomie, voire leur disparition[25].

La réflexion théorique, qui va servir à légitimer l'existence des MFR dans le système éducatif, prend pour point de départ la rencontre, en 1946, d'André Duffaure, alors ingénieur agronome, engagé par l'UNMFREO pour s'occuper des questions de la formation des moniteurs, et de Roger Cousinet, figure de l'éducation nouvelle. Roger Cousinet fréquente ses cours à l'institut de psychologie de la Sorbonne. André Duffaure publie dans les revues de Roger Cousinet pour évoquer des méthodes d'enseignement appliquées dans les MFR, comme la monographie de l'exploitation[26]. S'établit une reconnaissance mutuelle entre les deux mouvements d'éducation populaire, tous les deux voulant rompre avec la forme scolaire des apprentissages (Vincent, 1994). Un cadre conceptuel de l'alternance est alors défini, celui-ci refuse la dialectique entre la pensée et l'acte, la leçon et son application. La démarche de l'alternance consiste à partir de l'acte et du concret pour aller vers la pensée (Duffaure, 1985). Cette démarche prend alors pour point d'appui central le milieu de l'entreprise. Les actes de travail réalisés sont ensuite observés et analysés lors des séances de mise en commun dans les MFR. Ainsi, par l'entremise de ces rencontres, les MFR sont reconnues et se reconnaissent dans les principes de l'Éducation nouvelle autour de la mise en œuvre de méthodes actives (Clénet, 1998 ; Cousinet, 1959).

L'École nouvelle permet aux responsables de consolider la légitimité de ce mode alternatif de formation auprès des pouvoirs publics, les MFR recherchant une forme de reconnaissance de leurs spécificités institutionnelles et pédagogiques de la part de l'État. L'inscription dans un discours pédagogique aura pour conséquence la disparition progressive de la référence à l'agriculture, au milieu local et rural, dans les journaux des MFR.

Les moniteurs ne sont plus définis à partir de la fonction originelle de l'institution (former des agriculteurs) mais avec des termes nouveaux se référant à des notions pédagogiques. Les synthèses des congrès des MFR montrent qu'elles font désormais de cette réflexion pédagogique leur priorité[27]. Le thème de la « théorie pédagogique générale » des MFR figure ainsi en première position parmi les sujets débattus lors du congrès de l'UNMFREO dans les années 1970.

---

[24] Les lois d'orientation agricole de 1960 et 1962 orientent l'enseignement agricole public vers la reconversion des enfants d'agriculteurs en les préparant aux métiers d'encadrement de l'agriculture, comme celui d'ingénieur. Les MFR restent orientées vers la reproduction de la petite et moyenne paysannerie (Cardi, 2004).
[25] Le lien des responsables, n°157, avril 1997, p.16.
[26] André Duffaure était membre du comité de rédaction de la revue Éducation et développement, publiée entre 1964 et 1980, dirigée par Roger Cousinet.
[27] Le lien des responsables, n°17, juin 1975.

Au moment où les réflexions sur la pédagogie de l'alternance prennent de l'ampleur au sein du mouvement, les publics des MFR se transforment, ce qui contribue à amplifier ces réflexions. L'élargissement social des publics des MFR a été le facteur déterminant une réorientation des finalités des formations. Cet élargissement pose de nouveaux problèmes. Elles accueillent de plus en plus un public d'origine non agricole rencontrant des difficultés nouvelles que l'institution ne peut pas gérer sans faire évoluer les buts qu'elle assigne aux formations (Benet Rivière, 2020). Ce public ne se prépare plus à des métiers qui se transmettent dans le cadre familial. La dimension familiale de la formation, consistant à faire des parents les garants des savoirs, s'atténue avant de disparaître peu à peu. Les structures associatives se vident progressivement, les parents n'étant plus liés par leur milieu professionnel à l'agriculture. Les formations en alternance recrutent dans les années 1970 des élèves qui sont dorénavant presque tous passés par le collège d'enseignement général (CEG) ou le collège d'enseignement secondaire (CES), qui sont de moins en moins des enfants d'agriculteurs, en particulier les filles (Bonniel, 1977, 1982).

Cela pose problème aux MFR car ce recrutement provoque un élargissement de la sphère de recrutement des élèves, la dimension locale de la formation perd son sens[28]. Dans le lien des responsables, les MFR s'inquiètent de ce changement car elles supposent que les enseignants des CEG sont par principe hostiles et vont s'opposer au départ de leurs élèves vers les MFR.

Dès les années 1970, l'arrivée d'élèves en difficulté scolaire puis l'émergence de la question du décrochage scolaire dans le débat public (Glasman, 2000) conduisent à renforcer les réflexions pédagogiques et entraîne un nouveau positionnement des MFR dans le système éducatif comme une « école de la seconde chance ». Pour les élèves, les MFR sont un cadre scolaire qui leur proposerait « moins d'écoles » grâce à la baisse du nombre d'heures en formation et par la découverte d'un nouveau rapport avec les adultes. Ces adultes, les moniteurs, se distinguent des maîtres, car ils ne seraient pas des dispensateurs de savoirs mais plutôt des facilitateurs des processus d'apprentissage en entreprise. Les jeunes exprimeraient le sentiment d'avoir été rejetés par l'école et de ne pas avoir été compris par les enseignants qu'ils ont rencontrés durant leur scolarité antérieure. Les MFR, qui y voient là une cause de leurs difficultés scolaires, se présentent donc désormais comme une forme de scolarité adaptée qui permet de sortir de l'école tout en poursuivant ses études. L'émergence du problème de l'échec scolaire dans le débat public (Isambert-Jamati, 1985 ; Lahire, 2002) renforce ce positionnement des MFR qui trouvent l'occasion de rappeler leur originalité.

À la monographie de l'exploitation agricole, se substituent des plans d'études dans des champs de formation de plus en plus diversifiés. Ces plans d'études sont alors le principal support de la pédagogie. Les jeunes réalisent des interviews des professionnels afin de rassembler de la documentation sur l'entreprise. Les plans d'études sont proposés par les moniteurs aux jeunes et adaptés à l'évolution du travail dans les entreprises. Ils sont organisés de la façon suivante : en fin de semaine à la MFR, les jeunes découvrent le plan d'étude élaboré par les moniteurs, construit autour d'un thème précis. Une fois dans l'entreprise, les jeunes se voient confier des responsabilités par les maîtres de stage pour qu'ils puissent mener à bien leur plan d'étude. Les jeunes s'interrogent à partir de leurs pratiques et analysent les résultats de leur travail. De retour à la MFR, ils ont des entretiens personnalisés avec les moniteurs et des séances de mise en commun avec leurs camarades dans le but de mesurer les résultats de l'application du plan d'études selon les contextes qu'ils rencontrent. Ainsi, la mise en commun est l'élément clé de la formation car elle permet la réflexion collective pendant laquelle les jeunes peuvent confronter leurs résultats avec ceux de leurs camarades (Crépeau, 1979). Ces plans d'études sont également pensés, dans le cadre de cette logique d'école de la seconde chance, comme des outils pour remobiliser les jeunes en formation, en leur montrant qu'ils peuvent valoriser, dans le domaine scolaire, des expériences non scolaires, issues de leurs expériences professionnelles en stage. En d'autres termes, cohabitent, dans les formations en alternance, deux logiques distinctes. La première s'inscrit dans une volonté de professionnalisation des jeunes par les expériences de terrain dans des champs professionnels variés et la seconde a l'ambition de proposer une forme de scolarité alternative pour des élèves distants vis-à-vis de la forme scolaire (Vincent, 1994).

[28] Les MFR s'inquiètent du développement de la scolarisation secondaire et s'adressent au ministère de l'Agriculture pour réclamer « le droit de vivre ». Le lien des responsables, n°12, janvier 1975, p.1.

Dans la formation pédagogique des moniteurs, les enseignants font figure de contre-modèle. Les maîtres ne s'adapteraient généralement pas à leurs élèves, tandis que les moniteurs seraient des accompagnateurs et des guides qui orientent les jeunes dans leur environnement socioéconomique. Il leur est rappelé par l'institution, lors de leur formation pédagogique, qu'ils doivent s'adapter à ce rôle et non se présenter comme des enseignants. Ils doivent parallèlement se confronter aux acteurs socioprofessionnels et au monde de l'entreprise pour répondre à leur double mission : former des professionnels et scolariser des jeunes en difficulté scolaire. Les MFR privilégient alors une alternance dite intégrative qui place au premier plan les interactions entre les différents acteurs de l'alternance, les lieux et les temps (Gimonet, 2008). Après les années 1970, ces moniteurs, qui ne sont plus majoritairement issus du milieu agricole, ne vivent plus cette orientation professionnelle comme une manière de défendre la profession agricole. Ils se représentent les MFR comme un espace de liberté pédagogique dans un contexte marqué par une élévation des exigences de qualification des moniteurs imposée par l'État (Benet Rivière, 2020). Ils mettent en relation leur intégration en MFR avec leurs engagements dans des associations d'éducation populaire et leur sensibilité aux pédagogies dites alternatives, comme celle portée par Célestin Freinet, autre figure de l'éducation nouvelle (Benet Rivière, 2016). Leurs parcours professionnels, caractérisés par des reconversions professionnelles ou par des échecs aux concours de l'enseignement public, les conduisent à rejeter la figure de l'enseignant représentée comme une figure autoritaire et inadaptée à leurs publics. Ils considèrent que l'école n'est pas le principal lieu de transmission des savoirs, le milieu de l'entreprise restant le lieu prioritaire de cette transmission. Ils partagent cette idée que les MFR offrent une seconde chance à la fois pour leurs publics et pour eux-mêmes[29].

Des années 1990 aux années 2010 : les MFR, une école qui prépare des jeunes en difficulté à la vie d'adulte

Au cours d'une troisième période que l'on peut faire remonter au début des années 1990 avec la création des maisons familiales urbaines (MFU)[30], les finalités de la formation en alternance des MFR – la gestion de publics réfractaires à la forme scolaire et leur professionnalisation – ne sont pas remises en cause, elles se trouvent au contraire renforcées. Elles se rejoignent à travers la redéfinition des compétences attribuées aux moniteurs. Le monitorat s'oriente vers un rôle de « tuteur » et de soutien sécurisant qui aide des jeunes à se préparer à la vie d'adulte en construisant leur autonomie, aussi bien au travail que dans la vie personnelle[31]. La priorité n'est pas l'insertion professionnelle rapide qui est considérée comme une modalité parmi d'autres de la réussite des jeunes. La formation est davantage tournée vers un objectif d'acquisition de l'autonomie dans la vie quotidienne. Si les expériences de stage restent privilégiées dans les supports de communication présentés aux familles, les observations que l'on a pu conduire montrent que les moniteurs pensent plus largement que les expériences de vie quotidienne des jeunes sont formatrices. Cette idée a toujours été présente dans les MFR, comme en témoigne l'attribution de corvées aux élèves dans les centres de formation, corvées ayant un rôle formateur (Benet Rivière, 2020).

Toutefois, l'alternance n'est plus pensée par les agents de formation sous l'angle des activités de travail au sens large, elle intègre bien davantage les expériences de loisirs dans la formation. Dans les activités de formation, l'appel aux expériences de stage comme les expériences des élèves dans la vie quotidienne, a un objectif de « remobilisation scolaire »[32].

---

[29] Les moniteurs ont une interprétation de leur parcours proche de celle des formateurs pour adultes qui pensent que la formation continue leur offre également une seconde chance (Géhin, 1998).

[30] Les MFU sont des maisons familiales préparant des élèves et des apprentis aux métiers de la restauration, de l'hôtellerie, du bâtiment et dans les services (Massip, 2000).

[31] On peut lire dans le n°136 du Lien des responsables que le projet des MFR « s'adresse d'abord à des jeunes adolescents, qui vivent dans un monde insécurisant ». (Le lien des responsables, n°136, aout 1992, p.18).

[32] Des articles de la presse régionale témoignent de ce changement de discours des MFR. Ouest France publie par exemple un article le 18 avril 1989 sur les MFR intitulé « faire aimer l'école ». L'Est républicain le 5 juin 1993 publie un article intitulé : « ils sont en maisons familiales et ils aiment ça » dans lequel trois élèves « racontent leur attachement à une institution qui leur a permis d'éviter l'échec ».

En effet, l'appel à ces expériences concrètes est devenu une technique mise en œuvre par les moniteurs pour créer de l'intérêt et de la motivation pour les formations chez les élèves. Il s'agit d'instaurer une rupture avec les expériences scolaires antérieures des élèves, au collège, afin de leur donner un nouvel espoir. Un élément majeur de cette évolution des objectifs des MFR est la tentative, avec les MFU, de dépasser le cadre rural en s'implantant en zones urbaines, au sein de quartiers de relégation pour proposer des formations en apprentissage (Massip, 2000). Les MFR veulent conquérir de nouveaux espaces car elles pensent que leurs méthodes sont transposables au-delà du milieu rural[33].

Le moniteur est redéfini comme un agent exerçant une fonction globale de soutien et d'accompagnement, qui a un rôle supplémentaire, celui de « tuteur » qui est désormais rattaché à la fonction. Si le terme de moniteur reste employé pour désigner la fonction, cette nouvelle définition, alimente un certain flou quant à la nature exacte de ses missions. La fonction de moniteur se construit toujours en opposition avec la figure du professeur ou du maître qui reste cantonnée, selon l'institution et selon le point de vue de la majorité des moniteurs interrogés, à un rôle de dispensateur d'un savoir uniforme, qui ne s'intéresse pas à ses élèves et à leurs particularités[34]. Dans les brochures institutionnelles de présentation de la fonction de moniteur, l'opposition avec l'enseignant est systématiquement rappelée, en utilisant d'autres termes, dont celui de « tuteur », comme c'est le cas dans cette brochure de présentation de 2007 : « la compétence du moniteur n'est pas du même ordre que celle d'un professeur agrégé chargé de donner des heures de cours dans certaines disciplines ; ce qui le caractérise, c'est sa connaissance du milieu professionnel et la fonction d'accompagnement qu'il exerce auprès de chaque jeune et du groupe d'élèves. Le moniteur tient compte du savoir tiré des expériences personnelles des élèves. Il est attentif à la personnalité de chacun d'entre eux. Il est en position de communication, de recherche pour aider les uns et les autres à comprendre, à apprendre, à progresser à son rythme, à élargir son point de vue, à se confronter aux autres. C'est donc un tuteur qui accompagne plutôt qu'un maître qui apporte le savoir ». La mise en avant du rôle de tuteur contribue à une confusion entre les termes de monitorat et de tutorat, dans les années 1980 et 1990, qui désignent pourtant des pratiques pédagogiques différentes (Bédouret, 2003). Le tutorat dans les MFR doit se comprendre dans le cadre de la recomposition des finalités des formations en alternance, centrées sur l'accompagnement individuel de jeunes perçus en difficulté afin de les préparer à la vie d'adulte. Le tutorat est ainsi pensé, non pas dans son sens traditionnel comme une relation forte dans laquelle l'apprenti doit imiter le maître (Paul, 2002) mais plutôt comme un suivi individualisé des jeunes rencontrant des difficultés scolaires et sociales.

Cet usage du tutorat traduit une conception plus contemporaine remplaçant la relation hiérarchisée entre le maître et l'apprenti par une relation plus horizontale dans laquelle le tuteur a une fonction de « facilitateur ». Dans les MFR, l'accent est mis sur le fait que ce sont les expériences réalisées par les jeunes qui ont une fonction formatrice. Les moniteurs doivent alors veiller à ce que les jeunes s'impliquent dans ces expériences en prenant des responsabilités. Ils jouent donc un rôle de soutien sur le plan scolaire et plus globalement en apportant une aide pour faciliter l'intégration des jeunes dans le monde de l'entreprise et dans la société. La dimension relationnelle de la fonction de moniteur est désormais orientée vers un fonctionnement plus individualisé et personnel[35].

Du point de vue de la majorité des moniteurs interrogés, leur fonction d'accompagnement des élèves n'a pas comme priorité de permettre aux élèves d'acquérir des compétences opératoires dans le monde de l'entreprise mais elle est plus large. Ils placent majoritairement au même niveau les « expériences personnelles » des élèves, au-delà des activités de travail. Ils valorisent l'apprentissage d'un métier mais pas comme une finalité en tant que telle.

---

[33] Les MFR se présentent désormais comme des lieux préparant à des métiers et non plus prioritairement à l'agriculture. Le lien des responsables, n°146, octobre 1994.

[34] Cette posture, pensée comme originale, renvoie en fait à des idées pédagogiques qui traversent l'école en son sein. L'idée du maître « animateur » et celle de l'individualisation sont des productions de l'école primaire (Deauvieau, Terrail, 2020).

[35] Dans le champ de l'éducation spécialisée, les éducateurs mettent également l'accent sur l'importance de la relation d'aide éducative et sociale individuelle (Bodin, 2011).

La proximité qu'ils cherchent à entretenir avec les milieux professionnels dans le cadre de leur fonction joue d'ailleurs souvent, selon eux, un rôle de remotivation scolaire pour leurs élèves[36]. En effet, leur proximité avec les milieux professionnels permettrait aux jeunes de retrouver l'estime d'eux-mêmes car elle revaloriserait les expériences professionnelles. Les échanges avec les adultes dans le champ professionnel comme à la MFR seraient en rupture avec les expériences scolaires antérieures des élèves, marquées par des tensions et des conflits avec leurs enseignants. Les stages seraient une étape pour retrouver un projet plus positif. En d'autres termes, pour la majorité des moniteurs interrogés, le projet professionnel n'est pas placé au sommet des priorités : il s'agit de permettre aux élèves de retrouver une certaine assurance et une estime personnelle (Benet Rivière, 2016). Dans les entretiens, les moniteurs n'évoquent pas majoritairement la proximité avec le milieu professionnel comme l'une de leurs compétences professionnelles, mais bien davantage la relation de proximité qu'ils pensent entretenir avec les jeunes, qui sert, selon à eux, à rétablir la confiance.

Cette relation de proximité serait favorisée par l'abaissement de la figure d'autorité, par le rôle d'animation dans l'établissement, en particulier lors des veillées en internat. Cette proximité relationnelle est également mise en avant par les professeurs de lycée professionnel qui l'utilisent pour gérer des classes qu'ils jugent de plus en plus difficiles (Jellab, 2005). La dimension familiale de la formation à travers l'engagement des parents dans les conseils d'administration des associations qui gèrent les établissements de formation, est réactivée dans ce contexte.

Les familles ont-elles aussi été discréditées par le milieu scolaire car elles avaient peu de ressources mobilisables pour faire face aux apprentissages scolaires. La MFR est présentée aux familles comme un point d'appui qui leur permet de retrouver une légitimité qu'elles auraient perdue dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

Néanmoins, les points de vue des moniteurs sur leur fonction et sur le sens donné à la formation sont extrêmement variés en raison de l'hétérogénéité de leurs profils. Un clivage s'observe entre les moniteurs assurant les enseignements généraux et ceux qui interviennent pour dispenser les enseignements professionnels, ces derniers mettent davantage en avant la dimension professionnalisante de la formation. Ils sont perçus de manière plus positive par leurs élèves. Les moniteurs dispensant les enseignements généraux vont se démarquer de leurs collègues en rejetant plus souvent le terme de moniteur au profit de celui de formateur pour désigner leur fonction. Plusieurs enquêtés ont tenté de passer des concours d'enseignement dans le primaire et dans le secondaire public avant de se rabattre sur le monitorat, ceux-là mettent en avant le fait que la proximité avec les enseignés passe par l'appel à des expériences concrètes pour intéresser les élèves à leurs cours, dans une logique de remobilisation scolaire. Il s'agit aussi, pour ces moniteurs, d'une stratégie pour éviter les débordements en classe et les chahuts. Selon leurs parcours scolaires et professionnels antérieurs, on peut constater des variations importantes de sens donné à la proximité avec les élèves.

Les femmes, issues des métiers du secteur des services à la personne, se disent plus attentives au bien-être individuel des élèves et s'intéressent davantage aux difficultés liées à leur environnement familial, tandis que les hommes décrivent une relation de proximité qui passe avant tout par la participation aux activités de loisirs dans la MFR (comme le fait de jouer avec les élèves au baby-foot) et à l'internat, en particulier pour ceux ayant une expérience dans l'animation socioculturelle. Les monitrices, devenues majoritaires (Benet Rivière, 2016 ; Massip, 2000), font référence aux loisirs des élèves, mais généralement dans le cadre des enseignements qu'elles dispensent en classe. Pour les moniteurs et les monitrices, qui assurent les enseignements plus techniques, qui sont généralement en reconversion professionnelle dans le monitorat après avoir exercé un métier, la proximité avec les élèves est entretenue grâce au partage d'expériences issues de leur vie professionnelle. La définition institutionnelle du monitorat de MFR reste floue et large, ce qui permet aux agents d'interpréter différemment cette fonction selon leur parcours professionnel.

[36] Des dispositifs se dotent également de cet objectif de remotivation scolaire, comme les dispositifs relais (Kherroubi, Millet, Thin, 2018).

L'approche, qui consiste à placer les loisirs et les expériences professionnelles au cœur du dispositif de formation, provient de l'idée que l'engagement dans le travail scolaire des élèves - considérés comme des décrocheurs par les moniteurs - serait favorisé par la prise en compte de leurs centres d'intérêt. En effet, pour les moniteurs, c'est l'école qui construit l'échec car elle se réfère à des normes étrangères aux projets des élèves (Benet Rivière, 2020). Si les élèves sont en situation d'échec, c'est parce qu'ils auraient intériorisé les jugements de l'institution scolaire dont la culture ne couvre pas les domaines qui les intéressent vraiment. Les programmes et les exigences scolaires ne seraient donc pas adaptés à ces élèves en raison de l'écart entre leur projet personnel et les logiques scolaires de réussite. Les jeunes seraient ainsi mis en difficulté parce qu'ils ne verraient pas l'utilité des savoirs appris au collège. Les MFR proposent d'instaurer un nouveau contrat didactique qui donnerait sens au travail scolaire. La question du rétablissement de la confiance avec les adultes occupe une place centrale dans le travail des moniteurs qui cherchent à se présenter auprès de leurs élèves comme des adultes référents. Les élèves qu'ils encadrent rencontreraient des situations difficiles au sein de leur famille ayant provoqué des formes de déviance, comme la consommation de produits psychotropes et l'alcoolo-dépendance. En conséquence, les interventions des moniteurs sont aussi tournées vers ces expériences, qui peuvent servir de support dans le cadre de leurs enseignements.

En définitive, le rôle des moniteurs consiste surtout à permettre aux jeunes de retrouver une certaine confiance en eux par la prise de responsabilités dans les entreprises et dans la vie de l'établissement, après des parcours scolaires chaotiques et des difficultés familiales. Cette logique de socialisation, qui n'est pas propre aux MFR, place les formations en alternance dans une fonction d'apprentissage de la vie et de la vie en collectivité, à travers notamment l'accueil en internat qui est désormais pensé comme un cadre qui permet aux jeunes d'obéir à des règles et de retrouver des repères qui auraient été perdus dans le cadre familial.

Conclusion

L'approche sociohistorique des formations en alternance des MFR permet de comprendre la manière dont la pédagogie des formations en alternance a progressivement évolué au fil du temps, sous l'influence des idées pédagogiques qui traversent l'école. La pédagogie de l'alternance des MFR est issue du mouvement syndical, et en particulier de la JAC, qui a défini les modalités de la formation et les modes d'intervention des moniteurs. L'alternance, construite au départ contre l'enseignement primaire public, avait pour principal but de restaurer la famille paysanne en tant qu'instance éducative légitime, considérée comme détentrice du monopole de la transmission des savoirs agricoles. Toutefois, à partir des années 1960, cette finalité initiale des formations en alternance disparaît progressivement, sans que les méthodes pédagogiques ne soient vraiment remises en cause, au profit d'un discours qui s'appuie sur les théories du mouvement de l'éducation nouvelle, mettant l'accent sur le rôle des moniteurs d'une part (représentant non pas une figure d'autorité qui transmet des savoirs, mais comme un intermédiaire entre les jeunes et les professionnels en entreprise), sur le rôle actif des élèves dans le processus de transmission des connaissances d'autre part (par la valorisation des expériences et des savoirs en entreprise). Les formations en alternance jouent désormais un rôle d'école de la seconde chance oscillant entre une fonction de professionnalisation visant à l'insertion rapide des jeunes et une fonction de remédiation scolaire. Au cours d'une troisième période, identifiée à partir des années 1990 au moment où la question des élèves en difficulté scolaire devient centrale dans le débat d'idées sur l'école, ces deux fonctions se rejoignent à travers l'évolution du rôle de moniteur qui devient un « adulte référent » et un « tuteur » pour des jeunes en difficulté se préparant à entrer dans la vie d'adulte.

Les MFR se présentent désormais comme des écoles de la vie pour des jeunes en difficulté. Si elles continuent, dans leur discours, à se distinguer des cursus de formation à temps plein, l'évolution des rôles attribués aux moniteurs montre qu'elles s'inscrivent tout de même dans les grandes tendances du système éducatif français, y compris dans leurs critiques de la figure de l'enseignant qui ne leur sont pas spécifiques. Cette approche sociohistorique des formations en alternance des MFR a plusieurs limites. Elle ne révèle pas toujours les décalages entre les points de vue officiels, que font ressortir les archives, et les points de vue plus dissonants. Elle ne dévoile pas les variations possibles des approches pédagogiques selon les diplômes et les centres de formation. En raison de la pluralité des diplômes préparés dans les MFR, on pourrait s'interroger sur les effets éventuels des secteurs professionnels concernés par les formations sur les méthodes pédagogiques mises en œuvre par les moniteurs.

Un autre point obscur concerne les variations possibles selon le genre des formations. On pourrait interroger les effets du degré de féminisation ou de masculinisation sur les approches et les finalités des formations. Ainsi, on pourrait mener un travail comparatif entre les formations féminisées (les services aux personnes) et masculinisées (l'élevage et le machinisme agricole) du point de vue des méthodes employées et des finalités attribuées à la formation en alternance. Dans un contexte marqué par la féminisation du monitorat de MFR, on peut également se demander si les monitrices ont davantage contribué à redéfinir les pratiques pédagogiques et la fonction que par le passé.

Bibliographie

Barthez, A. (1982). Travail, famille et agriculture. Economica.

Beaud, S. (2013). 80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. La découverte.

Bédouret, T. (2003). « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. *Recherche et formation*, 43, 115-126.

Benet Rivière, J. (2020). Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire. *Formation emploi,* 151, 45-64.

Benet Rivière, J. (2016). Les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale : mode d'accès au métier, interprétations des fonctions et déroulement des carrières [thèse de doctorat inédite en sociologie, Université de Poitiers].

Bodin, R. (2011). Une éducation sentimentale : sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée. *Déviance et Société,* 35, 93-112.

Bonniel, J. (1977). L'alternance enseignement – expérience professionnelle dans un système de formation initiale. Conditions sociales de production d'un système d'enseignement par alternance : le cas des MFR, ministère de l'Agriculture, *Centre de sociologie de l'éducation,* Université de Lyon II.

Bonniel, J. (1982). L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les maisons familiales rurales [thèse de doctorat inédite en sociologie, Lyon II].

Boulet, M. (1997). La construction de l'articulation école-entreprise dans l'enseignement agricole (1820-1960). *Formation emploi,* 57, 35-44.

Caniou, J. (1985). L'enseignement agricole féminin et son histoire. *Éducation permanente,* 77, 87-95.

Cardi, F. (2004). L'enseignement agricole en France : éléments de sociologie. L'Harmattan.

Chaix, M-L. (1993). Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole. L'Harmattan.

Chaix, M-L. (1997). Alternance et mondes professionnels en agriculture. *Formation Emploi,* 57, 53-67.

Chartier, D. (1986). À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde rural. Mésonance.

Chartier, D. (1985). La spécificité des Maisons Familiales Rurales d'éducation et d'orientation. *Revue française de pédagogie,* 73, 23-30.

Clénet, J. (1998). Représentations, formations et alternance. Être formé et/ou se former ? L'harmattan.

Cousinet, R. (1959). Pédagogie de l'apprentissage. FeniXX.

Couvreur, P. (1942). Maisons familiales de France. SCIR.

Deauvieau, J., Terrail, J.-P. (2020). L'école unique à la française : Dispositifs pédagogiques et inégalités sociales. *Sociologie,* 11, 167-187.

Duffaure, A. (1985). Éducation, milieu et alternance. Mésonance.

Duffaure, A., Robert, J. (1955). Une méthode active d'apprentissage agricole : le cahier d'exploitation familiale. EAM.

Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Presses universitaires de France.

Géhin, J. P. (1998). Le métier de formateur : quelques contours d'une identité professionnelle émergente. Dans R. Boudoncle et L. Demailly (Dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation,* (p. 395-405). Presses universitaires Septentrion.

Gimonet, J-C., Cubertaf C. (2011). Les clés du devenir, maison familiale rurale de Férolles. L'Harmattan.

Gimonet, J-C. (2008). Réussir et Comprendre la pédagogie de l'Alternance des Maisons Familiales Rurales. L'Harmattan.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux,* 122, 10-24.

Granereau, P-J. (1969). Le livre de Lauzun. Une histoire des premières Maisons familiales rurales. Édition Gerbet.

Grignon, C. (1975). L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie. *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1, 75-97.

Grignon, C. (1971). L'ordre des choses. Éditions de Minuit.

Guilbaud, M. (1985). L'évolution de l'enseignement agricole en Vendée. *Norois,* 126, 333-340.

Idiart, P. (1980). Les Maisons familiales rurales. *International Review of Community Development/Revue internationale d'action communautaire,* 3, 25-31.

Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. Dans É. Plaisance (Dir.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,* (p.155-163). Actes du colloque franco-suisse 9 au 12 janvier 1984. CNRS.

Israël, L. (2012). L'usage des archives en sociologie. Dans S. Paugam (Dir.), *L'enquête sociologique,* (p. 167-185). Presses Universitaires de France.

Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie,* 46, 295-323.

Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Presses Universitaires du Mirail.

Kherroubi, M., Millet M., Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges. *Sociétés contemporaines,* 109, 93-116.

Lahire, B. (2002). Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire. Presses universitaires de Lyon.

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

Lespiaux, S. (2021). Les archives en sociologie : approches définitionnelles et méthodologiques. ¿ Interrogations ? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales,* 32. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03279076

Lochard, Y. (2007). L'avènement des « savoirs expérientiels ». *La revue de l'Ires,* 55, 77-95.

Maillard, F. (1993). De la professionnalisation à la remédiation scolaire : les multiples fonctions d'un diplôme. *Formation emploi,* 42, 25-32.

Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre. *Revue française de pédagogie,* 198, 11-22.

Marois, T. (2003). La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales. *Recherches & éducations,* 4. https://journals.openedition.org/rechercheseducations/187

Massip, C. (2004). Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance : le cas de la formation pédagogique des Maisons Familiales Rurales. L'Harmattan.

Massip, C. (2000). Annexe n°2. Des associations pour les jeunes des villes : le cas de l'expérimentation des MFR urbaines. Dans C. Delannoy (Dir.), *Élèves à problèmes, écoles à solutions*. ESF.

Méline, J. (1919). Le salut par la terre et le programme économique de l'avenir. Hachette.

Minassian, L. (2015a). Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons de la littératie dans l'enseignement agricole. *Formation emploi,* 131, 61-77.

Minassian, L. (2015b). Unification des filières de l'enseignement agricole et diversité d'établissements : un effet positif en termes de réduction des inégalités ? *Éducation et sociétés,* 35, 133-150.

Moreau, G. (2021). Les obstacles à une sociologie de la formation des futurs ouvriers et employés en France. *Éducation et sociétés,* 46, 21-37.

Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation-emploi,* 101, 119-133.

Muel-Dreyfus, F. (1983). Le métier d'éducateur. Éditions de Minuit.

Observatoire national de l'enseignement agricole. (2009). Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question.

Ozanam, J. (1973). Les Maisons Familiales, un « anti-enseignement ». *Éducation et Développement,* 84, 42-55.

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

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente,* 153, 43-56.

Pelletier, D., & Schlegel, J. L. (2012). À la gauche du Christ : les chrétiens de gauche en France de 1945 à nos jours. Seuil.

Poullaouec, T. Lemêtre, C. (2009). Retours sur la seconde explosion scolaire. *Revue française de pédagogie,* 167, 5-11.

Sanselme, F. (2015). Les maisons familiales rurales : l'ordre symbolique d'une institution scolaire. Presses universitaires de Rennes.

Sanselme, F. (1999). L'identité de l'enseignement agricole à l'épreuve de l'État et du « service public » : le cas des Maisons familiales rurales. *Ruralia. Sciences sociales et mondes ruraux contemporains,* 4, 123-142.

Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon.