



HAL
open science

Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire

Joachim Benet Rivière

► **To cite this version:**

Joachim Benet Rivière. Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire. Formation Emploi. Revue française de sciences sociales, 2020, L'enseignement agricole, un chantier d'avenir, 3-2020 (151), pp.45-64. 10.4000/formationemploi.8412 . hal-04293578

HAL Id: hal-04293578

<https://hal.science/hal-04293578>

Submitted on 20 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.

Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire

Rural family homes, a place of scholastic remediation

Die Maisons Familiales Rurales, eine Alternative zur Schule

Hogares familiares rurales, un lugar de recuperación escolar

Joachim Benet Rivière



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/8412>

DOI : 10.4000/formationemploi.8412

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2020

Pagination : 45-64

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Joachim Benet Rivière, « Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire », *Formation emploi* [En ligne], 151 | juillet-septembre, mis en ligne le 03 janvier 2022, consulté le 08 janvier 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8412> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8412>

Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire

JOACHIM BENET RIVIÈRE

Docteur en sociologie. Laboratoire GRESCO (Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines) EA 3815 (Université de Poitiers)

Résumé

■ Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire

Cet article examine l'évolution des fonctions assumées par les maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation, sous l'effet de la seconde vague de la massification scolaire. À travers l'étude des transformations des agents d'encadrement – les moniteurs et les monitrices – et de leurs représentations des fonctions, il montre comment cette institution dispensant des formations en alternance est devenue un lieu de remédiation scolaire. Avec le tarissement de la population agricole et l'arrivée croissante d'élèves ayant connu des difficultés dans l'enseignement secondaire, ses finalités se sont renouvelées.

Mots clés : établissement d'enseignement, projet d'établissement, enseignement agriculture, formation en alternance, formateur, cheminement scolaire, cheminement professionnel, représentation du travail, pédagogie, relation école-famille

Abstract

■ Rural family homes, a place of scholastic remediation

This article examines the changing roles adopted by rural family homes in terms of education and guidance, due to the second wave of educational democratization. By studying the transformations of supervisors and tutors, as well as their representative roles, we see how this institution, which provides sandwich courses, has become a place for scholastic remediation. The diminishing agricultural population and increasing number of students who have experienced difficulties in secondary education, mean its aims have been renewed.

Keywords : educational institution, school work plan, education by the ministry of agriculture, sandwich training, trainer, school paths, occupational paths, perception of work, pedagogy, school-family relationship

Journal of Economic Literature: Q 19, I 21

Traduction : TSF

Introduction

Depuis la seconde vague de massification scolaire, les formations professionnelles ont accueilli en grande partie des publics n'ayant pas réussi à se maintenir dans l'enseignement général (Beaud, 2002). Cette arrivée d'élèves en difficulté scolaire a complexifié le travail des enseignants (Jellab, 2005). Ainsi, on peut s'interroger sur la manière dont les fonctions des maisons familiales rurales (MFR) ont elles aussi été modifiées par cette seconde vague de massification scolaire.

Sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, les MFR, apparaissant dans l'entre-deux guerres, se sont dotées d'une mission, celle d'assurer la reproduction de la petite et moyenne paysannerie en dispensant un enseignement en alternance avec des séjours en milieu professionnel (Benet Rivière, 2016). Contrairement aux lycées agricoles qui assurent un enseignement pratique, les MFR ont laissé cet apprentissage à la famille. Leur objectif était de restaurer la famille paysanne en tant qu'instance éducative légitime face à la montée en puissance de l'école. Elles se sont présentées comme une alternative au collège, dont la fréquentation était considérée comme néfaste pour les paysans, provoquant une perte d'autorité des pères et le départ des enfants des villages (Bonniet, 1977).

Dans ce dispositif forgé par la jeunesse agricole catholique (JAC), les formateurs sont appelés les « moniteurs », ils ne doivent pas se poser en « professeurs », mais jouer un rôle d'intermédiaire entre les jeunes en formation et les professionnels en entreprise. Ces interactions entre élèves et moniteurs n'ont pas fait, jusqu'à maintenant, l'objet d'une étude approfondie, car elles sont considérées comme des expériences de second plan dans ces formations. Celles-ci ont été appréhendées sous l'angle exclusif des rapports entre stagiaires et maîtres de stage (Chaix, 1993).

Dans un premier temps, nous montrerons comment les pratiques d'enseignement ont été reconfigurées dans une logique de remédiation scolaire, sous l'effet des politiques publiques et de l'arrivée d'élèves en difficulté scolaire. Dans un second temps, nous mettrons en relation les trajectoires scolaires et professionnelles des moniteurs avec leurs interprétations des fonctions. L'évolution des trajectoires des moniteurs et de leur mode d'entrée dans l'institution éclaire la manière dont ils conçoivent leur rôle auprès des jeunes. Les situations d'enseignement observées permettent de cerner le sens que les agents confèrent à leurs pratiques. Il s'agit de montrer que ces pratiques jouent un rôle de remédiation scolaire impliquant une relecture des outils et des méthodes d'enseignement désormais tournés vers cet objectif central.

Encadré 1. Méthodologie

Les matériaux ont été récoltés dans le cadre d'une thèse de sociologie portant sur les transformations des fonctions des MFR. Depuis la loi Rocard de 1984, ces structures dispensent « des enseignements à rythme approprié », selon les termes du ministère de l'Agriculture, que l'on peut traduire par « alternance ». Ce dispositif se caractérise par des phases de présence dans l'établissement scolaire et des séjours dans le milieu professionnel, qui sont d'une durée équivalente. Les élèves des MFR se trouvent sous la responsabilité d'un maître de stage durant la moitié du temps de formation ; celui-ci constitue généralement l'acteur principal de leur formation pratique. Dans les MFR, les moniteurs et les monitrices dispensent un enseignement modulaire et pluridisciplinaire, sans distinction officielle entre enseignement général et enseignement professionnel, leurs fonctions recouvrent également l'encadrement des élèves dans le suivi des stages, la rédaction des rapports de stage et les activités proposées dans l'établissement au-delà des face-à-face pédagogiques, comme l'animation des veillées en internat.

Ces formations s'inscrivent dans plusieurs secteurs relevant des ministères de l'Agriculture et de l'Éducation nationale (notamment la production et les équipements agricoles, les services aux personnes et aux territoires, l'aménagement de l'espace et la protection de l'environnement). Les 365 établissements affiliés au mouvement des MFR reçoivent environ cent cinquante élèves en internat, encadrés, en moyenne, par huit moniteurs et monitrices, majoritairement dans des baccalauréats professionnels et des classes de 4^e et de 3^e. Ce mouvement associatif est structuré à partir de 1942, date de la création de l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO). Défendant son autonomie et ses particularités associatives et pédagogiques auprès de l'État, l'UNMFREO met en œuvre des actions de communication, organise des événements (comme ses congrès annuels), diffuse, par l'intermédiaire de plusieurs publications et brochures, les idées du mouvement en matière pédagogique et relate ses négociations avec l'État au moment des débats sur les textes législatifs.

Soixante-cinq entretiens semi-directifs ont été effectués avec les moniteurs et les monitrices. Analysés dans la perspective de la socialisation, les matériaux dévoilent les trajectoires scolaires et professionnelles et les interprétations des fonctions de ces agents scolaires. L'analyse thématique des contenus biographiques a permis de dégager les conceptions communes de leur emploi parce que les personnes interrogées évoquent les mêmes situations et les mêmes événements dans les entretiens. Les matériaux biographiques recueillis ne prétendent ni à l'exhaustivité, ni à la représentativité des situations rencontrées par ces agents scolaires, mais ils permettent de dégager des pratiques communes et d'analyser le sens de leur discours. Les données statistiques institutionnelles fournies par l'UNMFREO mettent en évidence une féminisation du monitorat dans la décennie 2010 (les femmes représenteraient près de 60 % des effectifs), ainsi qu'une faible ancienneté dans la fonction qui laisse supposer l'existence d'un fort turnover (un tiers des effectifs auraient une ancienneté inférieure à cinq ans dans leur fonction).

Les entretiens ont été confrontés à d'autres matériaux afin de questionner les éventuels décalages entre les représentations des agents et leurs pratiques d'enseignement effectives. Ces matériaux biographiques ont été corrélés avec l'histoire de l'institution. Le recueil d'archives historiques, de documents pédagogiques et des productions écrites des agents au cours de leur formation au centre national pédagogique des MFR a permis de saisir la manière dont les récits biographiques et les pratiques d'enseignement sont façonnés par des logiques institutionnelles indépendamment des contextes locaux.

En France, le personnel enseignant du primaire et du secondaire est organisé par l'État ; il est segmenté en « corps » et hiérarchisé en grades. Les concours, voies d'accès à ces « corps », confèrent aux enseignants leur légitimité dans les fonctions. Les moniteurs des MFR se distinguent de ces corps enseignants puisqu'ils ne forment pas un groupe constitué sous l'égide de l'État. Ils sont salariés de droit privé et rémunérés par chaque établissement administré par une association qui les recrute. Initialement, ils n'étaient pas recrutés pour leurs compétences disciplinaires, mais pour leur connaissance de l'environnement professionnel et local. Leur fonction dépasse les activités de face-à-face avec les élèves, puisqu'ils doivent encadrer les jeunes dans la vie quotidienne de l'établissement scolaire, en leur attribuant une partie des tâches, comme la cuisine ou l'entretien des locaux.

Structurées en mouvement national, les MFR délivrent une formation interne dans leur centre national pédagogique (CNP) à Chaingy, dans le Loiret, qui contribue, depuis 1962, à harmoniser les pratiques d'enseignement. Ce centre est géré par l'Association pour la formation et la recherche pour l'alternance (ANFRA), chargée d'assurer la formation des personnels des MFR depuis 1946. Une fois recrutés, les moniteurs doivent suivre cette formation au CNP, d'une durée de deux ans, qui aboutit à la délivrance du certificat de moniteurs des formations alternées. Cette formation pédagogique, qui comprend des modules d'enseignement consacrés à l'histoire des MFR, à la connaissance du dispositif de l'alternance et des courants pédagogiques, débouche sur la mise en oeuvre d'un projet pédagogique relatif à la conduite d'une activité pédagogique. Cette formation est une obligation contractuelle entre l'UNM-FREO et l'État, imposée par la loi Rocard de 1984. Avant cette loi, l'État avait déjà reconnu les formations des MFR et accordé son agrément en 1960, en versant une subvention à l'élève. Avec la loi Rocard, les MFR passent un « *contrat de participation au service public de l'éducation et de la formation* » qui les différencie de l'enseignement agricole privé et public dont les salaires des personnels sont directement versés par l'État. Calculées en fonction du nombre d'élèves, les subventions de l'État aux MFR deviennent des participations à l'ensemble de leurs charges de fonctionnement ; elles recouvrent aussi bien les salaires des moniteurs que les frais d'entretien. En contrepartie, les MFR doivent respecter les programmes nationaux des diplômés.

L'accès au monitorat de MFR a été bouleversé par l'élévation du niveau de qualification imposée par la loi Rocard de 1984. À partir de cette date, 75 % des heures d'enseignement doivent être assurées par des moniteurs titulaires d'une licence, mais 25 % des heures restantes peuvent être dispensées par des moniteurs ayant un BTS. Dans la loi Rocard, les qualifications exigées ne sont pas définies par matière enseignée. Une MFR n'est donc pas obligée de recruter un.e titulaire d'une licence de mathématiques pour enseigner cette discipline.

Dans le cadre de la masterisation, les MFR ont pu bénéficier d'un aménagement pour recruter une partie des agents ayant un plus faible niveau de qualification afin de les former en interne, dans le CNP, qui a développé des partenariats, en particulier avec le département de sciences de l'éducation de l'Université de Tours, pour ouvrir des licences et des masters dans lesquels peuvent s'inscrire les moniteurs et les monitrices après plusieurs années d'exercice du métier. Les agents des générations antérieures devaient poursuivre des études de technicien dans des centres affiliés aux MFR. Ces études étaient sanctionnées par le certificat de capacité technique et rurale (CCTAR).

« Ce baccalauréat des MFR », créé en 1971, était nécessaire pour accéder au monitorat, mais les titulaires du brevet de technicien agricole (BTA), diplôme équivalent, pouvaient également intégrer le monitorat. La loi de 1984 a conduit à un élargissement du recrutement des agents qui ne passent plus par ce circuit, mais sont formés par les universités. L'élévation des exigences de recrutement imposées par l'État et le passage des nouveaux entrants par les cursus universitaires contribuent à créer une division interne dans l'institution entre les moniteurs d'enseignement général et les moniteurs responsables des enseignements professionnels, distinction qui ne correspond pas à la démarche pédagogique originelle des MFR dans la mesure où les moniteurs étaient recrutés pour assurer un enseignement modulaire et non disciplinaire.

11 Les pratiques d'enseignement : une logique de remédiation scolaire

Les MFR se sont positionnées, dans les années 1980, comme des leviers dans la lutte contre le « décrochage scolaire ». Elles se présentent, dans les médias et dans leurs brochures institutionnelles, non plus comme un espace de formation agricole, mais comme des lieux de remédiation attirant des jeunes qui sont « *fâchés avec les temps pleins scolaires de formation* » (Massip, 2004). Jacques Bonniel avait constaté que les scolarités des élèves des MFR se caractérisaient par une série de difficultés ayant provoqué leur orientation (Bonniel, 1982). Ces élèves rejetaient la forme scolaire des apprentissages et valorisaient des savoirs se transmettant dans la famille. Dès les années 1970, les personnels encadrants étaient ainsi, selon l'auteur, déjà confrontés à ce type de publics.

1.1 La logique de remédiation scolaire s'affirme sous l'effet de la seconde vague de massification scolaire

Cette affirmation de la logique de remédiation scolaire n'est pas complètement nouvelle car les MFR se sont toujours présentées comme des écoles alternatives (Bonniel, 1982 ; Sanselme, 2000). Elles ont développé, depuis leur origine, des relations étroites avec les mouvements d'éducation populaire, pour constituer leurs méthodes d'enseignement, comme en témoignent les rapports entretenus entre les dirigeants de l'institution et Roger Cousinet, le fondateur de l'école nouvelle (Marois, 2003).

Les responsables des MFR ont notamment introduit la monographie de village, puis la monographie de l'exploitation agricole comme un élément de la formation des jeunes paysans. A travers la rédaction de ces « *cabiers d'exploitation familiale* » (Duffaure, Robert, 1955), les jeunes paysans devaient étudier les différents aspects économiques afin d'améliorer la production familiale. Dans ce cadre, la famille était considérée comme active dans le processus de transmission des connaissances ; c'est elle qui est censée contrôler, dans l'alternance, les savoirs professionnels transmis aux enfants.

Les formations des MFR ne sont pas initialement « un dispositif pédagogique », mais un outil garantissant aux parents agriculteurs le maintien des enfants dans l'exploitation en tant que main-d'œuvre. Elles visent à restaurer l'autorité de la famille paysanne face au développement de l'intervention de l'État dans la formation agricole. Les MFR s'inscrivent dans une stratégie de lutte des syndicats paysans contre le développement du rôle des instituteurs publics dans la formation agricole, *via* la création des cours post-secondaires agricoles et ménagers en 1918 (Lelorrain, 1995). Refusant de voir leurs enfants poursuivre leurs études au-delà du certificat d'études primaires auprès des instituteurs, les militants de la JAC utilisent la possibilité offerte par la loi Astier (en 1929) pour ouvrir des centres de formation par apprentissage.

Dans la mesure où les instituteurs constituaient, durant l'entre-deux-guerres, les principaux agents de la formation agricole technique, les personnels encadrant les jeunes dans les MFR prennent les instituteurs comme principaux modèles pour délimiter les contours de leur fonction, d'où l'emploi du terme de moniteur par les MFR et l'importance que revêt la polyvalence des fonctions, en particulier du point de vue des enseignements. Chargés de répandre les connaissances agronomiques depuis le XIX^e siècle, les instituteurs ruraux dans les cours agricoles devaient orienter leur enseignement général autour des questions agricoles. Ils devaient suggérer des innovations auprès de la population agricole en s'engageant dans les associations en faveur du développement agricole et les cours du soir (Lelorrain, 1995). Cette contribution des instituteurs à la formation agricole, à laquelle se sont opposés les syndicats agricoles, a servi de point d'appui pour délimiter les contours des interventions des moniteurs en MFR (Benet Rivière, 2016) ; d'ailleurs, les MFR ont été fondées par un abbé et par un instituteur agricole.

Face au développement de la scolarisation conduisant à l'exode agricole, les moniteurs agricoles devaient s'engager dans la défense de la famille paysanne. La création des maisons familiales ménagères s'inscrivait dans le même projet : il s'agissait de soutenir la famille paysanne en renforçant le rôle domestique des femmes de façon à améliorer les conditions d'existence de l'ensemble de la famille en modernisant le foyer. Sous l'influence de la JAC, les MFR avaient aussi pour ambition de produire des jeunes « responsables » dans le monde paysan et ne jouaient donc pas un rôle de formation professionnelle, mais de « *formation globale des personnes* » (Sanselme, *op. cit.*).

Sous l'effet de la seconde vague de la massification scolaire¹, les outils d'enseignement que les MFR proposent sont repensés dans une toute autre optique visant à favoriser

1. On a assisté à une « seconde explosion scolaire », entre 1985 et 1995, qui a touché principalement l'enseignement secondaire. Son effet le plus important est la massification des lycées, entraînant un doublement du taux d'accès au baccalauréat (30 % d'une classe d'âge en 1986 à 63 % en 1995). L'enseignement professionnel a vu une augmentation de ses effectifs d'élèves préparant le BEP (puis le baccalauréat professionnel). Il a contribué à cette seconde vague qui a aussi provoqué une baisse des effectifs des classes préparant au CAP. L'élévation du nombre de bacheliers a engendré le doublement des effectifs d'étudiants de l'enseignement supérieur (d'un million en 1980 à deux millions en 2000). Voir Tristan Poullaouec & Claire Lemêtre (2009).

la poursuite d'études dans des conditions autres que celles proposées dans l'enseignement général. Cette réorientation dans un sens plus scolaire des fonctions de l'institution s'inscrit dans une évolution plus globale des formations professionnelles. En effet, dans le cadre de la politique d'allongement de la scolarité, la place de l'enseignement professionnel et ses finalités se sont transformées (Beaud, 2002). L'allongement de la durée des études a entraîné une dévalorisation des filières les plus courtes, en particulier du CAP (Brucy, Maillard, Moreau, 2013). La voie professionnelle est restructurée avec la création des classes de quatrième et troisième technologiques (développées en 1986) et avec la création du baccalauréat professionnel en 1985. Les cycles d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) sont créés en 1985 et sont destinés à accueillir des élèves en « échec scolaire » afin de les aider à s'insérer professionnellement.

L'enseignement agricole, et plus particulièrement les MFR, ont hérité de ce rôle, en raison de leur positionnement historique dans les formations agricoles techniques courtes (Caniou, 1981) ; celles-ci se transforment en dispositif d'accueil de publics réfractaires à la forme scolaire des apprentissages (Bonniel, 1977). La valorisation de la dimension familiale par l'institution est un moyen de se singulariser par rapport aux autres dispositifs de remédiation scolaire, dans lesquels les familles développeraient un « *sentiment d'indignité* » (Massip, 2004). Les élèves, interrogés dans le cadre de notre travail de thèse (Benet Rivière, 2016), éloignés par leur milieu familial de la culture scolaire, évoquent systématiquement des tensions avec le personnel enseignant, tensions qui ont contribué à alimenter un rapport conflictuel avec le monde scolaire. Cette situation a alimenté un « *sentiment d'autodé légitimation* » semblable à celui observé chez les collégiens intégrant les dispositifs relais (Millet, Thin, 2011).

Toutefois, l'affirmation, par les MFR, de cette logique de remédiation scolaire, ne doit pas être interprétée comme une simple conséquence de la mise en place de politiques publiques en faveur des dispositifs de lutte contre le « décrochage scolaire ». Dès les années 1970, les MFR ont reçu un nombre croissant d'élèves qui refusaient le système scolaire « classique » ou qui ont été « rejetés » par lui (Bonniel, 1982). L'affirmation de la logique de remédiation scolaire est plutôt un positionnement pris par l'institution à la suite de cet élargissement des publics aux enfants dont l'origine n'est plus désormais agricole, mais ouvrière et employée (Bonniel 1977).

Ce positionnement s'est trouvé conforté avec l'émergence du problème public du « décrochage ». L'institution, cultivant déjà ses originalités sur le plan des outils d'enseignement, y a trouvé l'occasion de reconstruire un nouveau territoire éducatif qui rencontre peu de concurrence, en milieu rural, avec les dispositifs de formation publics, comme les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les lycées professionnels agricoles implantés aussi à proximité des villes moyennes et davantage tournés vers les formations supérieures. L'implantation des MFR dans les centres urbains, au cours des années 1990, est révélatrice de cette évolution des priorités de l'institution.

Dénommées maisons familiales urbaines (MFU), elles vont chercher les « décrocheurs » là où ils sont susceptibles de se trouver (Massip, 2000). Au nombre de quinze en 1999, implantées dans les grandes villes, elles préparent essentiellement les jeunes à des métiers éloignés de l'agriculture, notamment dans le domaine de la restauration, de l'hôtellerie, de la livraison et de la vente, du sanitaire et du social, du bâtiment.

Dans ce contexte, les moniteurs doivent entretenir un rapport de proximité et apporter aux jeunes un soutien psychologique au-delà des activités d'enseignement. La relation de proximité entre les moniteurs et les élèves trancherait avec les interactions entre les professeurs et les élèves au collège. Les élèves retrouveraient le goût d'apprendre grâce à une formation personnalisée qui s'appuierait sur « des séjours en milieu de vie professionnel et familial ». Initiés dans leur famille à des métiers auxquels préparent les formations en alternance, les jeunes des MFR entrent dans un dispositif testé par leur famille. Leurs parents développent alors le sentiment d'avoir retrouvé un certain contrôle dans la scolarité de leurs enfants (Benet Rivière, 2016). Cette réassurance de la famille est particulièrement marquée car elle n'a jusqu'à présent mobilisée que peu de ressources pour faire face aux apprentissages scolaires. Les familles ne développeraient plus un sentiment d'indignité face à l'école parce qu'elles seraient partie prenante dans les décisions concernant leurs enfants. La participation des familles dans les MFR constituées en cadre associatif, conçue au départ pour développer un esprit coopératif, devient un outil que les familles peuvent investir, en assumant des responsabilités dans l'association, pour accompagner la scolarité de leurs enfants. La dimension « personnelle » de la formation est en quelque sorte réactualisée : il ne s'agit plus de former des jeunes agriculteurs qui vont prendre des responsabilités dans le milieu local, mais d'exercer une transformation morale des individus au travers de la découverte de certaines règles de vie collective, notamment par l'intermédiaire de l'accueil des élèves en internat qui constitue une expérience centrale de la scolarité en MFR, d'après les témoignages des jeunes recueillis dans le cadre de notre travail de thèse (Benet Rivière, 2016). Les expériences de stage sont ainsi une occasion d'expérimenter « la prise de responsabilités » et par la même de retrouver une estime de soi qui aurait été mise à mal par leurs expériences scolaires jusqu'alors négatives.

Dans les journaux institutionnels diffusés dans les établissements depuis les années 1980, les moniteurs sont désormais décrits comme des accompagnateurs de jeunes en difficulté scolaire qui doivent les aider à se remotiver, tandis qu'ils étaient dépeints, jusque dans les années 1970, comme des agents du milieu local engagés dans la défense de l'agriculture de type familial. Ils sont maintenant des adultes « référents » et « sécurisants » qui offrent des repères aux jeunes.

L'observation de l'encadrement des temps consacrés au suivi du stage et à l'élaboration du rapport de stage révèle qu'ils se donnent une fonction de médiation entre les élèves et les professionnels qui les encadrent durant leur stage en entreprise.

L'observation des séances de mise en commun des expériences de stage organisées par Suzanne (parents : agriculteurs, mariée à un moniteur d'auto-école) auprès des élèves de

baccalauréat professionnel en élevage canin et félin est à cet égard exemplaire. Suzanne a la conviction qu'elle doit apporter une aide à ses élèves qui sont en « *grande souffrance psychologique* ». Cette titulaire du BTSA, née en 1963, privilégie une forme d'intervention centrée sur les expériences relationnelles des élèves, car elle est persuadée que ses élèves sont démunis de ce type de savoirs. Pour Suzanne, qui a été contrôleuse laitière, puis agricultrice co-exploitante pendant dix ans avant d'occuper l'emploi de monitrice en 2000, les stages en entreprise sont une occasion, pour ces jeunes, de s'intégrer en interagissant avec les êtres humains. Ils doivent se défaire de la relation quasi fusionnelle qu'ils entretiennent avec les animaux pour pouvoir vivre en société. Dans une séance où elle donne la parole aux élèves, elle insiste pour qu'ils évoquent les difficultés rencontrées durant leur stage du point de vue des relations entretenues avec le maître de stage et sa famille. Suzanne leur prodigue des conseils pour entretenir une relation positive avec les adultes sur le lieu de stage afin de leur permettre de prendre des responsabilités dans l'entreprise.

Dans les entretiens, les moniteurs insistent sur leur fonction d'accompagnement des jeunes, de socialisation, au-delà de la question de la préparation des élèves à un métier. On retrouve le même type de discours dans les dispositifs de remédiation scolaire qui opèrent aussi dans le cadre « *d'une moindre scolarisation de leur fonctionnement* ». Les MFR participent à une forme « *de déscolarisation de l'École* » (Bonnéry, 2004). Mais cette pédagogie du détour a pour but de faire en sorte que les élèves acceptent ce qui n'est qu'une « *étape de rescolarisation* » (Bonnéry, *ibid.*).

1.2 La « *pédagogie de l'alternance* », ligne de démarcation avec les « *temps scolaires pleins* »

Les agents comme les publics des MFR sont préparés, par leur parcours scolaire, à une socialisation institutionnelle qui repose sur une conception des savoirs, élaborée en opposition avec ce que les responsables de l'institution nomment « *les temps scolaires pleins* » (Massip, 2004). Aux yeux des agents de formation, les situations d'enseignement incarnent cette rupture.

Selon eux, les MFR instaурeraient un nouveau contrat didactique qui donnerait sens au travail scolaire. L'apprentissage dans les MFR ne doit pas couper les élèves de leur univers de référence qui se situe en dehors de l'école. Les moniteurs disent donc ne pas vouloir se référer à des normes étrangères aux projets personnels des élèves, mais plutôt à leurs expériences propres.

L'enseignement du français que dispense, par exemple, Barbara (père : contrôleur des impôts ; mère : assistante maternelle), en quatrième et troisième agricoles, part, selon elle, de « *l'expérience vécue* ». Elle n'entend pas nécessairement par là des savoirs professionnels, mais des thèmes qui sont évocateurs pour les jeunes, dont la consommation de drogue. Née en 1970, cette monitrice voulait être professeure de français au collège. Elle a d'abord été formatrice pendant près de dix ans dans un centre de formation d'apprentis

(CFA) après l'obtention de sa licence de lettres. À la suite d'un déménagement provoqué par une promotion de son mari, alors chauffeur-routier, elle a rejoint les MFR en 2005. Le choix de leur faire lire des nouvelles portant sur ce thème est justifié par le fait que ses élèves s'identifieraient aux personnages parce qu'ils ont dans leur entourage proche des personnes qui souffrent de dépendance à l'égard des produits psychotropes. Barbara a choisi ces nouvelles parce qu'elle pense que ses élèves vivent des situations similaires à celles évoquées par l'auteur. Les nouvelles traitent également des rapports d'amitié entre les garçons. Le cours a été l'occasion d'entamer une discussion sur la solidarité entre les jeunes. Pour Barbara, la discussion autour du thème est plus importante que l'étude littéraire, absente de son enseignement.

Les observations effectuées dans les cours montrent que les élèves sont effectivement conviés à transférer des connaissances acquises dans les activités extra-scolaires dans les discussions collectives, y compris celles qui relèvent des loisirs, mais elles sont aussi utilisées par les moniteurs dans le but de transmettre des savoirs scolaires. L'appel aux expériences concrètes des élèves est solidaire d'un mode de communication plaçant l'oral au cœur des interactions scolaires. Les interactions observées en classe sont structurées par « *un rapport oral et pratique* » (Lahire, 1993) au monde qui semble être dominant chez les familles rencontrées et partagé par les moniteurs.

La mise en place d'outils, comme les textes à trous, permet de réduire les temps consacrés aux tâches de scripturalisation des savoirs et des pratiques (Minassian, 2015). Dans ses cours de géographie, Olivier (mère : technicienne de laboratoire, père : conseiller financier) ne dicte aucun contenu à ses élèves. Olivier, né en 1979, est un ancien professeur d'histoire-géographie de lycée professionnel. Surveillant d'internat en lycée professionnel pour payer ses études d'histoire, il avait commencé à effectuer des remplacements dans ce lycée. Son emploi d'enseignant l'a conduit à quitter ses études sans terminer son année de maîtrise. Après dix ans de métier, il affirme avoir démissionné à la suite de la venue d'une inspectrice dans son lycée qui a remis en question ses pratiques d'enseignement laissant une très faible part au travail d'écriture. Il a été recruté comme moniteur trois ans avant notre rencontre après avoir été incité à le faire par une amie elle-même monitrice. Selon lui, le travail en géographie consiste à discuter collectivement des cartes affichées au tableau et à les compléter. L'importance accordée à l'oral dans les pratiques d'enseignement est héritée des pratiques éducatives mises en œuvre par les familles paysannes (Sanselme, *op. cit.*), mais elle est appréhendée, désormais, comme une méthode pour créer une rupture avec la culture écrite des « temps scolaires pleins ». Toutefois, les outils d'enseignement pour réduire la place de l'écrit dans les apprentissages utilisés dans les classes ne semblent pas être originaux et sont, au contraire, largement répandus dans l'enseignement primaire et secondaire, en particulier dans les classes accueillant des élèves des milieux populaires. Les professeurs de lycée professionnel manifestent eux aussi une réticence à l'égard des savoirs jugés abstraits et utilisent des supports pratiques censés être plus accessibles à leur public (Jellab, 2005).

Les observations en classe viennent nuancer les propos des moniteurs qui affirment adapter les contenus des savoirs aux situations vécues par les élèves ; cette adaptation est loin d'être systématique, notamment dans les cours généraux. Les trajectoires scolaires des moniteurs, dans le contexte de la maîtrise de leur formation, tendent à produire un éloignement vis-à-vis des emplois auxquels ils sont censés préparer leurs élèves. Le renforcement de la dimension pédagogique de leur métier est une manière pour eux de retrouver une légitimité dans la mesure où ils sont peu confrontés aux acteurs socioprofessionnels avec lesquels ils sont pourtant censés interagir dans le cadre de leur fonction.

Les pratiques d'enseignement mises en œuvre sont façonnées par les représentations que les agents se font de leurs élèves. Si ces derniers se trouvent en situation d'échec, c'est parce qu'ils auraient intériorisé les jugements de l'institution scolaire, dont la culture ne recouvre pas les domaines qui les intéressent vraiment. Les jeunes seraient mis en difficulté parce qu'ils ne verraient pas l'utilité des savoirs appris dans le cadre de la formation scolaire à temps plein et qui reposent sur des tâches répétées de scripturalisation. La volonté de mettre en œuvre des activités d'enseignement centrées sur les expériences des élèves en dehors de l'école est présentée, par les moniteurs, comme une originalité. Or, il s'agit là aussi d'une pratique largement répandue dans les lycées professionnels, constituant un outil pour intéresser les élèves aux cours dispensés par les enseignants (Jellab, 2005).

La référence à des contenus pratiques devient un enjeu pour le travail de gestion des interactions avec les élèves. En effet, la concentration dans les MFR d'élèves réfractaires à la forme scolaire des apprentissages tend à renforcer la complexité de la gestion des classes.

Ce problème ne s'impose pas aux moniteurs assurant des activités d'encadrement liées aux situations de stage, mais il est fortement présent dans l'exercice du métier de ceux qui dispensent des enseignements généraux. Les moniteurs dispensant prioritairement des modules professionnels sont relativement épargnés par les tensions avec les élèves. Ces moniteurs occupent un statut à part pour les élèves comme pour les moniteurs assurant les enseignements généraux, qui sont les premiers à reconnaître leur hégémonie symbolique.

Dans les temps de discussion sur les stages, les élèves participent activement sans être interrogés individuellement, tandis que dans les cours de français et de mathématiques ils n'interviennent pas, sauf s'ils sont interrogés individuellement. Dans les cours d'enseignements généraux, les élèves se situent généralement en retrait et créent souvent du chahut, obligeant les moniteurs à faire preuve d'autorité. L'appel aux expériences concrètes permet de maintenir l'attention des élèves pour éviter d'avoir à gérer une classe difficile.

Ces contraintes se donnent particulièrement à voir dans les récits de ceux ayant quitté les MFR à la suite d'un épuisement professionnel. Les abandons sont l'aboutissement des situations de crise. Agathe a démissionné car elle n'a pas su « *tenir sa classe* » constituée par des élèves « *irrespectueux et violents* », ce qui a généré chez elle des problèmes de santé.

Les difficultés inhérentes à la fonction enseignante se trouvent exacerbées par le discours institutionnel valorisant, auprès des élèves, les activités non scolaires. Il produit une incertitude chez les moniteurs quant à la valeur des savoirs scolaires qu'ils transmettent ; ils ne se sentent pas reconnus par leur institution et se disent souvent mal formés, ne se projetant pas à long terme dans le métier. Ils déclarent ne pas bénéficier de formations adaptées aux enjeux de gestion des classes. Leur formation pédagogique ne parvient pas à leur fournir un appui pour restaurer leur autorité en classe.

Les récits biographiques feront apparaître le rôle prépondérant des activités extra-scolaires dans les trajectoires des moniteurs. Mais cette lecture est une reconstruction liée à leur position professionnelle. Les pratiques d'enseignement mises en œuvre valorisent les activités extra-scolaires, non seulement les expériences de stage, mais également les loisirs, qui sont utilisées comme support d'enseignement. Ainsi, ils ont intériorisé, au cours de leur socialisation professionnelle, le fait que les savoirs les plus importants ne se transmettent pas dans le cadre scolaire, mais se situent en dehors, dans « la vraie vie ». En conséquence, les moniteurs interprètent leur parcours à partir d'un fil conducteur, généralement les activités de temps libre, comme les passions personnelles, l'investissement dans un club sportif ou dans une association culturelle. C'est aussi parce qu'ils ont développé une distance à l'égard de leur métier qu'ils jugent, à demi-mot, dégradé par la gestion d'élèves en grande difficulté scolaire et subséquemment par la gestion de classes difficiles. Ils investissent donc des sphères plus valorisantes à leurs yeux et dans lesquelles ils développent des identifications plus positives, ce qui n'est pas sans effet sur la reconstruction de leur itinéraire biographique dans les entretiens.

21 Le monitorat de MFR, une voie de relégation ?

Les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les MFR doivent être corrélées avec les traits spécifiques des moniteurs et de leurs parcours. En effet, leurs trajectoires révèlent qu'ils entretiennent un rapport distancié à l'école, les préparant à investir une fonction en marge du système éducatif dominant, proche de celle occupée par les enseignants des dispositifs relais² (Kherroubi, Millet, Thin, 2018). À l'instar des travaux sur les personnels enseignants (Cacouault, 2007 ; Charles, 2005), nous postulons que le mode d'investissement dans le monitorat de MFR est façonné par les différents contextes de

2. Les enseignants des dispositifs relais prennent en charge, comme les moniteurs des MFR, des élèves en difficulté scolaire. Ils construisent leur légitimité professionnelle autour du dispositif de formation qui laisse une certaine marge d'autonomie du point de vue des contenus d'enseignement et en matière d'organisation des activités. Selon eux, cette légitimité s'appuie également sur leurs parcours scolaires et professionnels qu'ils décrivent souvent comme « chaotiques ». Ces parcours et leurs représentations des élèves les conduisent à développer des activités qui peuvent sortir du « cadre scolaire ordinaire ».

socialisation. En effet, les moniteurs sont porteurs de représentations et mettent en œuvre des pratiques d'enseignement qui ont été constituées par leur socialisation antérieure ; ils ont, au cours de leur parcours, intériorisé des dispositions qui facilitent leur socialisation professionnelle.

2.1 « Des déçus du secondaire » ?

À partir des années 1980, les moniteurs recrutés dans les MFR entrent dans cet emploi le plus souvent après avoir suivi des études dans le supérieur long. L'emploi est investi notamment par des femmes ayant initialement un projet orienté vers l'enseignement primaire. Le monitorat est devenu un emploi pour ceux qui n'ont pas pu être enseignants ailleurs, alors qu'il était initialement un métier investi par les enfants d'agriculteurs (Benet Rivière, 2016).

La représentation selon laquelle l'orientation professionnelle en MFR se fait par défaut est largement répandue parmi les moniteurs, qui perçoivent le plus souvent leur parcours sous cet angle négatif. Si l'échec au concours d'enseignement n'est pas une expérience partagée par tous, des personnes interrogées dans l'enquête ont cependant tenté en vain d'intégrer les corps enseignants du primaire et du secondaire, se rabattant sur les MFR.

Pierre, née en 1962, est moniteur enseignant le français et l'histoire-géographie depuis 1985 (mère : institutrice, père : directeur d'auto-école) ; il a raté le certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES) après sa maîtrise de lettres. Comme ses collègues, il déclare avoir dû faire son « *deuil de l'Éducation nationale* ». C'est également le cas d'Éric, né en 1972, (mère : institutrice, père : conseiller bancaire), titulaire d'une maîtrise d'histoire, qui est entré en MFR à l'orée des années 2000, après avoir échoué à plusieurs concours. Après deux tentatives avortées au CAPES, il se reporte sur le concours de CPE (conseiller principal d'éducation), qu'il ne réussit pas non plus. Dans une situation financière délicate, Éric recherche un emploi pour ne pas faire peser les coûts de ses échecs sur sa famille. Ainsi, l'entrée dans le monitorat lui donne, *a posteriori*, une certaine satisfaction car il a le sentiment de faire partie, peu ou prou, de la communauté enseignante.

Ces moniteurs ressemblent aux professeurs de l'enseignement technique et professionnel des années quatre-vingt, qualifiés de « *déçus du secondaire* » (Agulhon, Tanguy & Polony, 1987) qui ont eu des projets orientés vers l'enseignement secondaire général et se sont retrouvés dans le technique court après l'échec à un concours. Ces moniteurs ont pourtant été des étudiants n'ayant pas rencontré de difficultés majeures durant leur scolarité, contrairement à leurs élèves. Ils ont même été attirés par le métier d'enseignant en raison d'interactions positives avec leurs propres enseignants, interactions jouant un rôle qui peut s'apparenter à une socialisation anticipatrice observée dans le cas des trajectoires des instituteurs, analysées par Frédéric Charles (*op. cit.*). Cet attrait pour l'enseignement a généralement été favorisé par leur entourage familial ; leurs parents sont souvent enseignants ou issus de la petite fonction publique.

Mais, pendant leurs études, ils vont être socialisés à d'autres activités qui vont contribuer à leur échec aux concours d'enseignement (surinvestissement des loisirs ou des passions, emploi rémunérateur ou encore contraintes familiales). La difficulté à franchir les barrières d'accès au métier d'enseignant alimente une disposition à la critique du fonctionnement de l'école, perçue comme fermée sur elle-même. Cette expérience de l'échec facilite en conséquence l'adhésion aux discours des MFR qui se présentent comme des écoles alternatives. À l'inverse, la participation à des mouvements d'éducation populaire est vécue comme une expérience positive que le monitorat prolonge, selon les discours des agents qui reconstruisent ainsi leur parcours biographique à partir d'éléments plus valorisants à leurs yeux.

L'idée selon laquelle les moniteurs des MFR seraient « des déçus du secondaire » doit être nuancée au regard des récits des moniteurs qui prennent en charge prioritairement les enseignements professionnels. Le monitorat leur permet d'échapper à un emploi d'exécution ou de rebondir après des difficultés professionnelles. Il peut être une promotion après des emplois précaires.

Après son brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA), Maxence, né en 1984, fils d'agriculteurs, devient ouvrier dans une exploitation cunicole. Il est repéré par le club de football d'un village dont le président (également directeur d'une MFR) lui propose un emploi de moniteur afin qu'il accepte d'intégrer l'équipe de sa commune. Les pratiques sportives fonctionnent, pour les hommes interrogés, comme des lieux de repérage professionnel.

Les itinéraires des monitrices sont plus souvent marqués par des réorientations professionnelles qui dépendent étroitement des carrières de leur conjoint. C'est le cas, par exemple, des encadrantes de centres équestres, dont la passion pour les chevaux a été mise à l'épreuve du temps. Mathilde, née en 1980 de parents agriculteurs, s'est ainsi détournée de son « rêve », celui de devenir cavalière professionnelle, en raison de sa constitution physique, qu'elle juge trop faible. Mais sa réorientation professionnelle dans le monitorat équin a également été provoquée par le « choix » du couple de privilégier la carrière de son conjoint, devenu cavalier professionnel. Au bout de dix ans, Sophie, née en 1987 de parents petits commerçants, s'est lassée de son emploi d'animatrice poney, elle a recherché un emploi plus stable de façon à « s'installer » pour fonder une famille. Plusieurs monitrices interrogées ont également quitté un emploi d'exécution ou une fonction intermédiaire du tertiaire (conseillère en économie sociale et familiale, accompagnatrice sociale, secrétaire), à la suite d'un licenciement, au terme d'un contrat temporaire ou sous l'effet d'une mobilité géographique imposée par un déménagement facilitant la carrière de leur conjoint. Les parcours de ces agents justifient, à leurs yeux, leur présence dans cette institution valorisant les expériences professionnelles.

2.2 Distanciation aux études et surinvestissement des temps extra-scolaires

La vie étudiante des moniteurs est marquée par une distance à l'égard de leurs études. Ce détachement doit être mis en relation avec leur engagement dans un emploi rémunérateur (comme par exemple celui de surveillant ou d'animateur) et surtout le surinvestissement d'activités parallèles (Benet Rivière, 2016). Une activité de temps libre a été pour eux un objet d'identification prioritaire et un lieu d'investissement temporel vécu plus positivement que les études.

Lorsqu'ils sont amenés à parler de leur jeunesse au cours des entretiens, ces moniteurs mettent en avant d'autres activités que leurs études, comme une passion ayant provoqué un fort investissement (la pratique de l'équitation, de la chasse, d'un sport ou une pratique musicale). Les responsabilités dans les associations socioculturelles et sportives sont évoquées comme une expérience positive, en particulier pour les hommes.

Pierre, né en 1975, a ainsi essuyé trois échecs successifs au CAPES de mathématiques. Après son baccalauréat scientifique, il entre en classe préparatoire de mathématiques, mais abandonne cette formation au bout de quelques mois pour s'inscrire en licence de mathématiques, qu'il réussit finalement à obtenir. Ce fils d'un couple de psychologues s'était en fait impliqué dans de nombreuses activités extra-universitaires : il a été animateur de colonie de vacances, responsable d'une compagnie théâtrale et président du conseil d'administration d'une association de jeunesse. Recruté grâce à son frère déjà moniteur, il enseigne les mathématiques et prend en charge les activités socioculturelles. Cet emploi est pour lui une opportunité d'exercer le métier d'enseignant car le mode de recrutement est moins « coûteux » que la préparation aux concours d'enseignement, dans la mesure où il n'existe pas, dans les MFR, de barrière (concours) d'accès équivalente à celle de l'Éducation nationale. Comme les plus anciens, ils sont recrutés directement au sein des établissements sans passer de concours. Pour certains, le monitorat peut d'ailleurs être vécu comme une propédeutique au professorat de lycée professionnel ou agricole qu'ils peuvent finir par rejoindre (Benet Rivière, 2016).

Les parcours des monitrices sont, quant à eux, caractérisés par un moindre investissement dans les activités de loisirs, en raison des contraintes familiales (Benet Rivière, 2016). Leur parcours est marqué par des renoncements tant sur le plan de leur carrière professionnelle que des activités de temps libres. Leurs décisions professionnelles sont plus dépendantes des carrières de leur conjoint (qui sont mises au premier plan dans leur couple), phénomène que l'on retrouve dans les carrières des femmes des milieux populaires (Testenoire, 2001). Les monitrices rencontrent des contraintes supplémentaires les empêchant d'anticiper une mobilité ; elles privilégient un travail à proximité de leur domicile. Le recrutement local des MFR est utilisé pour empêcher l'éloignement par rapport à la famille. Certains professeurs déclarent faire le choix de l'enseignement privé pour le même motif (Tapernoux, 2001).

2.3 Les interprétations des fonctions varient selon les parcours et les publics encadrés

Les représentations des fonctions exercées par les moniteurs dépendent étroitement de leurs parcours, mais également des caractéristiques des publics qu'ils encadrent. Contrairement aux enseignants du secondaire, qui s'identifient prioritairement aux disciplines qu'ils enseignent (Deauvieu, 2005), les moniteurs de MFR trouvent rarement dans leurs spécialités d'enseignement des éléments d'identification professionnelle. Comme les professeurs des écoles, leur identité professionnelle est marquée par la psychologie et la pédagogie (Charles, *op. cit.*). En effet, leur socialisation professionnelle tend à construire une représentation commune autour d'un rôle d'accompagnant exerçant des fonctions d'enseignement, d'encadrement et de suivi des stages. La diversité de leur fonction, au-delà des tâches d'enseignement de face-à-face collectif, conduit les moniteurs à reconstruire un sens global à leur action autour du dispositif pédagogique. Ils se définissent à travers ce que l'institution nomme « la pédagogie de l'alternance », qui les place dans une position de second plan par rapport aux élèves et aux maîtres de stage dans la circulation des savoirs. Leur position d'intermédiaire les oblige à se penser comme des agents facilitateurs de cette circulation devant mettre en relation les contenus de la formation scolaire avec les expériences concrètes.

Par ailleurs, ils mettent en avant leur proximité supposée avec leurs élèves dans l'exercice quotidien du métier. Ils pensent ne pas être perçus comme des enseignants, mais comme des adultes référents avec lesquels les élèves entretiennent une relation privilégiée. Celle-ci serait nécessaire pour réparer la relation des élèves avec les adultes. Dans le cadre de leur fonction, les activités extra-scolaires sont investies pour atténuer la figure d'autorité qu'ils peuvent représenter auprès des élèves.

Cependant, les moniteurs ne valorisent pas tous les mêmes activités. Les hommes ont tendance à mettre en avant la participation aux activités culturelles et sportives. Ils mettent en valeur le fait qu'ils sont à l'initiative de projets s'adressant à l'ensemble du groupe, mais plus spécialement aux garçons, comme par exemple la création d'un atelier de musique, la participation au billard et au babyfoot en dehors des heures de cours.

À l'inverse, les femmes évoquent des formes de suivi individualisé « *d'élèves à problèmes* », de jeunes qui sont en difficulté dans leur famille. Elles organisent des discussions collectives sur des problèmes relationnels dans la famille ou au sein du groupe des pairs. Certaines disent ne pas hésiter à intervenir auprès de la famille pour régler des situations liées à l'alcoolisme, à la drogue, à la violence sexuelle ou physique. Ces modes d'intervention, qui renvoient à des différences d'expériences des hommes et des femmes, reflètent la division sexuelle des rôles dans les MFR, que l'on peut observer dans d'autres segments du système éducatif.

Les moniteurs considèrent que cette proximité avec les élèves est un facteur essentiel pour les remettre sur le chemin de la réussite. Ils estiment ne pas devoir se poser devant

les élèves en « professeurs », mais veulent plutôt que les élèves les perçoivent comme des « accompagnateurs ». Cette interprétation du métier traduit une tentative de construction d'une légitimité professionnelle autour de leur rôle d'accompagnant, comme en témoigne la valorisation de la dimension relationnelle du métier. Leurs collègues enseignants dans les classes de quatrième et de troisième des lycées agricoles semblent pourtant partager cette même interprétation du métier. Il faut, selon eux, instaurer une rupture avec le collègue afin de donner un nouvel espoir aux jeunes : « *Les jeunes en difficulté, marginalisés au collège, se retrouvent dans un lycée professionnel ouvert, qui leur offre [...] un nouvel horizon scolaire et social [...]. Cette rupture avec 'la vie d'avant' et le destin incertain qui semblait être inévitablement le leur est fondamentale pour leur réussite* » (ministère de l'Agriculture, 2009). Selon Aziz Jellab (2005), les professeurs de lycée professionnel tentent de produire la même rupture vis-à-vis de l'enseignement dispensé au collège.

Toutefois, ce sentiment de proximité que les moniteurs pensent entretenir avec leurs élèves doit être nuancé. En effet, leur mode d'investissement effectif révèle plutôt qu'ils ont tendance à déléguer à des personnels spécialisés ce qu'ils considèrent faire partie du « *sale boulot* », comme la surveillance de l'internat, des pauses méridiennes et l'encadrement des activités organisées le soir dans les trois établissements observés. Dans les faits, ils se recentrent davantage sur les activités d'enseignement organisées dans les salles de classe et estiment que la multiplication de tâches de surveillance constitue surtout un obstacle pour la préparation de leurs cours. En conséquence, le terme de moniteur est rejeté par l'ensemble des agents interrogés, qui privilégient celui de formateur pour désigner leur emploi. Ce rejet exprime une insatisfaction vis-à-vis des tâches qui leur sont officiellement prescrites.

Cette proximité que les moniteurs pensent entretenir avec leurs publics est également contredite par les discours des élèves interrogés. Ces élèves les perçoivent au contraire comme des enseignants leur imposant un cadre nouveau, mais toujours avec des exigences scolaires et un rythme de travail parfois jugé trop dense. Les élèves interrogés s'identifient prioritairement aux adultes qu'ils rencontrent sur le terrain professionnel. Ils ne voient pas les moniteurs comme des sources d'identification positive, à l'exception des moniteurs qui sont d'anciens professionnels reconvertis dans l'enseignement qui bénéficient d'un certain prestige chez les élèves.

De plus, ce sentiment de proximité que les moniteurs affichent doit être discuté à partir de leurs conceptions des élèves. Selon eux, les MFR seraient les meilleures formations pour leurs élèves, mais pas pour leurs propres enfants. Les moniteurs interrogés refusent en effet de voir leurs enfants intégrer une formation en MFR, sauf s'ils se retrouvaient en situation « d'échec scolaire ». La connaissance intime de ce dispositif agit, au contraire, comme un véritable repoussoir. Ils mettent en œuvre des stratégies pour éviter à tout prix à leurs enfants cette scolarité qu'ils jugent être un écueil, les poussant au contraire vers des études générales et supérieures. Le suivi de la scolarité de leurs enfants et la mise en

œuvre d'activités extra-scolaires à but éducatif visent à alimenter, chez ces derniers, le désir d'apprendre.

Ce rejet de la MFR pour leurs propres enfants permet de saisir la manière dont les moniteurs perçoivent leurs publics. Cette orientation est perçue comme la conséquence d'échecs scolaires antérieurs, généralement imputés à l'absence de cadre éducatif stable dans la famille.

Par ailleurs, ils ne donnent pas à la formation la même finalité que les familles des élèves, à savoir l'insertion rapide sur le marché du travail. Cette insertion professionnelle n'est pas leur priorité. Leur action est avant tout d'ordre psychologique ; il s'agit d'améliorer le rapport que les élèves entretiennent avec les adultes. Les pratiques d'enseignement sont donc tournées vers cette conception du métier qui ne réduit pas leur intervention à un simple rôle de facilitateur des apprentissages professionnels, mais s'inscrit dans un travail de socialisation plus global des élèves, hérité de l'histoire de l'institution.

Conclusion

Aux yeux des agents et dans leurs pratiques d'encadrement effectives, les formations des MFR considérées *a priori* comme « professionnelles », n'ont pas nécessairement comme objectif prioritaire la préparation à un métier. Elles s'apparentent davantage à un travail de socialisation scolaire visant à une transformation de soi, dont les expériences de stage ne sont qu'un support parmi d'autres pour atteindre cet objectif orienté vers la « responsabilisation » des jeunes. Les moniteurs construisent une identité professionnelle qui permet de concrétiser le projet initial (la volonté de devenir enseignant) et de prolonger leurs expériences dans des activités extra-scolaires. Celles-ci sont investies dans la fonction, perçue comme un rôle d'accompagnant des jeunes éloignés de la culture scolaire et qui développent des formes de déviance sociale auxquelles il est impératif de remédier. S'inscrivant dans cette logique de « remédiation scolaire », l'alternance est l'occasion de travailler les rapports que les jeunes entretiennent avec les adultes et entre eux. La légitimité professionnelle des moniteurs, dans cet espace marginalisé du système scolaire, se construit autour d'un rôle d'encadrement des jeunes en formation (qui peut s'interpréter différemment selon les parcours des agents), qu'ils opposent fréquemment à la figure du « professeur » chargé, selon eux, de transmettre des savoirs académiques. La mise en avant du travail de socialisation par les MFR et les expériences de stage sont une façon d'affirmer une position spécifique dans le système éducatif ; les moniteurs développent des pratiques d'enseignement cultivant une idéologie de la seconde chance à laquelle ils ne sont pas indifférents en raison de leurs parcours scolaires et professionnels, marqués notamment par des échecs aux concours d'enseignement et par des reconversions professionnelles. Ces pratiques tendent à exacerber des différences avec les institutions scolaires qui ne fonctionnent pas sur le mode de l'alternance, mais rejoignent largement les pratiques de ceux exerçant auprès d'autres publics réfractaires à de la forme scolaire des apprentissages. Dans cette institution qui valorise les savoirs pratiques et où les perspectives d'évolution professionnelle semblent minces, le monitorat est vécu comme une situation provisoire ou d'attente vers d'autres

horizons professionnels. Il pourrait s'apparenter à une « plateforme » servant d'appui à des bifurcations. Ces stratégies de mobilité ou de bifurcation des moniteurs seraient à explorer.

■ Bibliographie

Agulhon C., Tanguy L., Polony A. (1987), « Les institutions d'enseignement technique court en France. Genèse et évolution », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° 1, pp. 43-64.

Beaud S. (2002), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte et Syros.

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 en sociologie, sous la direction de Marlaine Cacouault, Université de Poitiers.

Bonnéry S. (2004), « Le décrochage scolaire en France : un 'problème social' émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 35, pp. 81-88.

Bonniet J. (1982), *L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les maisons familiales rurales*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Guy Vincent, Lyon II.

Bonniet 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, Lyon 2.

Brucy G. Maillard F., Moreau G. (2013), *Le CAP. Un diplôme du peuple 1911-2011*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, coll. « Histoire ».

Cacouault-Bitaud M. (2007), *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, La Découverte.

Caniou J. (1981), *L'enseignement agricole féminin. De la fin du XIXe siècle à nos jours*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, Université Paris V.

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

Charles F. (2005), *L'accès au groupe professionnel des enseignants, une comparaison France-Angleterre*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, IEP Paris.

Deauvieu J. (2005), « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, vol. 150, pp. 31-41.

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

- Jellab A. (2005), « Les 'nouveaux enseignants' de lycée professionnel : un rapport 'contrarié' au métier », *L'Homme et la société*, vol. 2, n° 156-157, pp. 147-165.
- 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*, vol. 46, pp. 295-323.
- Kherroubi M., Millet M., Thin D. (2018), « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 109, n° 1, pp. 93-116.
- Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, 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*, n° 65, pp. 51-69.
- Marois T. (2003), « La pédagogie de l'alternance en maison familiale rurale », *Éduquer*, vol. 4.
- Massip C. (2004), *Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance, le cas de la formation pédagogique des maisons familiales rurales*, L'Harmattan, Paris.
- Massip C. (2000), « Annexe n°2. Des associations pour les jeunes des villes : le cas de l'expérimentation des MFR urbaines », in Delannoy C., *Elèves à problèmes, écoles à solutions*, ESF.
- Millet M. Thin D. (2011), « La 'déscolarisation' comme parcours de disqualification symbolique », in Glasman D., Ouevrard F. (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 281-294.
- Minassian L. (2015), « Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons de la littératie dans l'enseignement agricole », *Formation Emploi*, n° 131, pp. 61-77.
- Ministère de l'Agriculture. (2009), *Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question*, Rapport de l'Observatoire national de l'enseignement agricole (ONEA).
- Poullaouec T., Lemêtre C. (2009), « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 167, pp. 5-11.
- Sanselme F. (2000), *Les maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, coll. « Le sens social », Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Tapernoux P. (2001), *Les enseignants du privé : tribu catholique ?*, Paris, Anthropos.
- Testenoire A. (2001), « Les carrières féminines : contingence ou projet ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 5, pp. 117-133.