



HAL
open science

Les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale : modes d'accès au métier, interprétations des fonctions et déroulement des carrières

Joachim Benet Rivière

► To cite this version:

Joachim Benet Rivière. Les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale : modes d'accès au métier, interprétations des fonctions et déroulement des carrières. Sciences de l'Homme et Société. Université de Poitiers, 2016. Français. NNT: . tel-04286156

HAL Id: tel-04286156

<https://hal.science/tel-04286156>

Submitted on 15 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.

Université de Poitiers

UFR Sciences humaines et arts

École doctorale Sociétés et Organisations

GRUPE DE RECHERCHES SOCIOLOGIQUES SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

GRESO EA 3815

Doctorat de sociologie

LES MONITEURS ET LES MONITRICES DE MAISON FAMILIALE
RURALE : MODES D'ACCÈS AU MÉTIER, INTERPRÉTATIONS
DES FONCTIONS ET DÉROULEMENT DES CARRIÈRES

JOACHIM BENET

Thèse dirigée par Marlaine CACOUAULT-BITAUD

Soutenue le lundi 13 juin 2016

Composition du jury :

Céline BESSIÈRE, Maîtresse de conférences à l'Université Paris-Dauphine

Marlaine CACOUAULT-BITAUD, Professeure émérite à l'Université de Poitiers

Frédéric CHARLES, Professeur à l'Université de Picardie Jules Verne (*rapporteur*)

Dominique JACQUES-JOUVENOT, Professeure à l'Université de Franche-Comté (*rapporteur*)

Mathias MILLET, Professeur à l'Université François Rabelais de Tours

Gilles MOREAU, Professeur à l'Université de Poitiers

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à ma directrice de thèse, Marlaine Cacouault-Bitaud, pour son encadrement et son soutien depuis la maîtrise et jusqu'à la rédaction de ma thèse. Je la remercie pour son implication et pour ses relectures patientes et indispensables. Je remercie aussi Céline Bessière, Frédéric Charles, Dominique Jacques-Jouvenot, Mathias Millet, Gilles Moreau d'avoir accepté de lire ce travail et de l'évaluer.

J'ai pu bénéficier de l'appui matériel du laboratoire GRESCO (EA3815) et d'une allocation de recherche ainsi que des échanges dans le cadre des différents séminaires. Je remercie les enseignants-chercheurs impliqués dans l'organisation de ces séminaires et ceux qui m'ont suivi tout au long de ma formation supérieure. Les analyses présentées ici doivent beaucoup aux échanges avec les doctorant-e-s du laboratoire, je les remercie tout particulièrement.

Cette thèse repose en grande partie sur la contribution des moniteurs, des monitrices, des directeurs et des directrices des maisons familiales rurales qui ont accepté de m'accueillir dans leurs établissements lors des observations et de m'accorder du temps pour des entretiens. Je remercie vivement la Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation du Poitou-Charentes ainsi que les responsables des MFR dans les départements des Deux-Sèvres, de la Charente-Maritime et de la Charente pour leur accueil chaleureux. Je remercie aussi l'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation pour les informations mises à ma disposition. Que soit également remercié le personnel de la bibliothèque du Centre National Pédagogique (CNP) de l'Association Nationale de la Formation et de la Recherche en Alternance (ANFRA) pour m'avoir fourni une grande partie de la documentation.

Enfin, un grand merci aussi à mes amis et aux membres de ma famille qui ont tous participé de près ou de loin à cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| TABLE DES MATIÈRES | 5 |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS | 11 |
| LISTE DES SIGLES | 13 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 15 |

| |
|---|
| PARTIE 1 : UNE PREMIERE TENTATIVE D'OBJECTIVATION DU GROUPE PROFESSIONNEL 25 |
|---|

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE 1 : LES TRANSFORMATIONS MORPHOLOGIQUES DES MONITEURS ET DES MONITRICES DE MAISON FAMILIALE RURALE | 26 |
| 1. Un angle-mort de la recherche | 27 |
| 2. Des transformations similaires à celles observées dans des catégories d'enseignants dominées | 31 |
| 3. La perte de contrôle par l'institution de la formation de ses agents | 34 |
| 4. Les effets de la massification scolaire sur les finalités de l'enseignement | 36 |
| 5. La tertiarisation de l'enseignement agricole | 38 |
| 6. La féminisation de l'enseignement agricole..... | 40 |
| 7. Le refus généralisé de la terminologie officielle, révélateur de la reconfiguration de l'ethos | 41 |
| CHAPITRE 2 : APPROCHES ET METHODE | 45 |
| 1. Une combinaison de trois approches | 47 |
| 1.1. Une sociologie de la socialisation | 47 |
| 1.2. Une sociologie de l'articulation des dynamiques familiales et professionnelles | 49 |
| 1.3. Une sociologie des bifurcations | 54 |
| 2. La méthode biographique..... | 59 |
| 2.1. Définition | 59 |
| 2.2. Le danger de la cohérence biographique..... | 60 |
| 2.3. Le passage du niveau individuel au niveau collectif..... | 63 |
| 3. L'accès au terrain | 64 |

| | |
|--|----|
| 3.1. Les biais de la prise de contact..... | 64 |
| 3.2. Les stages d'observation | 66 |
| 3.3. La relation d'enquête..... | 67 |

| | |
|---|-----------|
| PARTIE 2 : LE MONITORAT AGRICOLE. LE « MODÈLE » DE L'INSTITUTEUR ET L'INFLUENCE DU MILITANTISME AGRICOLE | 69 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE 3 : LES MONITEURS ET LES MONITRICES DE MAISON FAMILIALE RURALE OU LES INSTITUTEURS DE LA JEUNESSE AGRICOLE CATHOLIQUE | 71 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 1. « L'instituteur rural », ancêtre du moniteur de MFR..... | 73 |
| 1.1. Le mouvement agronomique et les premières écoles d'agriculture..... | 73 |
| 1.2. Les cours d'agriculture dans les écoles primaires | 75 |
| 1.3. L'enseignement agricole dans les cours postsecondaires | 79 |
| 2. La délégation de l'apprentissage agricole à des groupements privés : les premières maisons familiales d'apprentissage agricole | 83 |
| 2.1. Une avancée jugée insuffisante par les syndicats paysans | 83 |
| 2.2. Les premières maisons familiales rurales..... | 85 |
| 3. Les maisons familiales ou la recherche d'un consensus entre les paysans et l'école : une école pour les paysans faite par les paysans | 88 |
| 3.1. La transmission du métier laissée au père de famille | 88 |
| 3.2. L'apprentissage ménager : former les futures maîtresses de maison pour empêcher l'exode | 93 |
| 3.3. Quels enseignants pour « enraciner les fils de paysans sur leur sol » ? | 96 |

| | |
|---|------------|
| CHAPITRE 4 : LES MONITEURS AGRICOLES, DES « HOMMES DU TERRAIN »..... | 101 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| 1. Un objectif et un cursus communs | 102 |
| 1.1. La défense de l'agriculture familiale | 102 |
| 1.2. L'entrée dans le monitorat comme ultime étape de la scolarité en MFR | 108 |
| 2. La définition institutionnelle de l'activité | 113 |
| 3. Tu étais habitué au grand air ! Le parcours de Camille..... | 114 |
| 3.1. Les réseaux de sociabilité liés à l'appartenance locale, une ressource pour l'accès à l'activité | 115 |
| 3.2. Le choix du « baccalauréat des MFR » | 117 |
| 4. Une combinaison de facteurs familiaux à l'origine du départ | 119 |
| 4.1. Adrien : le rang dans la fratrie et les aspirations de la conjointe | 120 |
| 4.2. Sylvain : la formation, un espace de luttes entre les générations..... | 125 |
| 5. Tu ne seras pas agriculteur, mon fils !..... | 129 |
| 5.1. Les effets des transformations du système scolaire sur les parcours..... | 130 |
| 5.2. Une thérapie scolaire. La maison familiale comme école de la seconde chance..... | 131 |
| 5.3. Les études générales dans l'enseignement agricole. Le lycée agricole comme transition | 135 |
| 6. A la gauche du Christ. Les dispositions scolaires et le sentiment d'appartenance à un collectif constitutifs d'un ethos militant..... | 138 |
| 6.1. « Devenir responsable ». | 139 |

| | |
|--|------------|
| 6.2. « On a fait nos promotions sociales en même temps ». L'effet d'entraînement collectif | 142 |
| 7. Le moniteur agricole, un homme engagé et polyvalent | 144 |
| 7.1. Le moniteur, un modèle positif pour les fils d'agriculteurs | 144 |
| 7.2. La polyvalence..... | 145 |

| | |
|---|------------|
| PARTIE 3 : LES EFFETS DES MUTATIONS DU SYSTEME SCOLAIRE ET DE L'AGRICULTURE SUR LE MONITORAT | 151 |
|---|------------|

CHAPITRE 5 : L'ARRIVÉE DES DIPLÔMÉS DU SUPERIEUR, LES MONITEURS « ENSEIGNANTS »..... 153

| | |
|--|------------|
| 1. La lutte contre le « décrochage scolaire » : un objectif prioritaire de l'institution à partir des années 1980 | 155 |
| 1.1. L'émergence du problème du « décrochage scolaire » | 155 |
| 1.2. La MFR ou l'évitement de l'échec | 157 |
| 1.3. La MFR, une solution de secours pour les enfants d'ouvriers et d'employés | 160 |
| 1.4. Des accompagnateurs de jeunes en difficulté. La redéfinition des compétences attribuées | 167 |
| 2. L'élévation du niveau de qualification des moniteurs ou l'alignement partiel sur les certifiés | 170 |
| 3. Le baccalauréat professionnel comme diplôme de référence..... | 171 |
| 4. Les militants pédagogiques..... | 173 |
| 4.1. La démission après un conflit avec l'inspectrice | 174 |
| 4.2. L'échec au CAPES d'histoire-géographie | 177 |
| 4.3. Les tensions avec la direction et avec les collègues de travail | 180 |
| 5. Être de passage | 181 |
| 5.1. Le monitorat, une étape stratégique pour le passage dans le professorat | 182 |
| 5.2. La « carrière associative » après trois échecs consécutifs au CAPES de mathématiques | 184 |
| 5.3. L'importance des engagements associatifs dans l'élaboration des projets de carrière..... | 186 |
| 6. Être enseignant(e) malgré tout..... | 188 |
| 6.1. La lassitude, le doute et la saturation pendant les études universitaires | 189 |
| 6.2. Les contraintes familiales à l'origine du renoncement au professorat | 190 |
| 6.3. « Faire son deuil de l'Éducation nationale » mais intégrer malgré tout « la communauté enseignante »..... | 192 |
| 6.4. L'installation à la campagne..... | 195 |
| 6.5. Entrer dans la grande maison. Noémie ou le rêve du fonctionariat | 196 |
| 7. La redéfinition des tâches..... | 201 |
| 7.1. Le rejet de la pluridisciplinarité..... | 201 |
| 7.2. Un « accompagnement personnalisé » pour motiver les élèves | 202 |
| 7.3. L'enseignement du concret pour redonner goût au travail scolaire | 205 |

CHAPITRE 6 : LES EFFETS DES MUTATIONS DE L'AGRICULTURE SUR LE MONITORAT DE MFR..... 209

| | |
|---|------------|
| 1. Les transformations de l'agriculture..... | 210 |
| 1.1. La tertiarisation de l'activité agricole..... | 211 |
| 1.2. L'élargissement de la définition juridique des exploitations | 212 |
| 1.3. L'ouverture relative du métier d'agriculteur..... | 214 |

| | |
|---|-----|
| 2. La spécialisation de l'offre de formation agricole | 216 |
| 3. La spécialisation des maisons familiales rurales | 219 |
| 4. L'ouverture relative des formations agricoles à des individus d'origine non agricole | 221 |
| 4.1. Des trajectoires plus diversifiées : les moniteurs et des monitrices des formations du secteur du cheval | 221 |
| 4.2. Un recrutement agricole dans certaines spécialités. L'exemple de l'agroéquipement | 227 |
| 5. Accomplir un rêve d'enfant : des cabinets d'avocat à l'élevage canin et félin | 229 |
| 5.1. Un rêve d'enfant | 230 |
| 5.2. L'abandon des études de droit par amour | 231 |
| 5.3. L'installation dans l'agriculture | 235 |
| 6. Les moniteurs dans les formations de polyculture-élevage | 237 |
| 6.1. « La volaille m'a toujours attiré » | 237 |
| 6.2. Des études de géographie à l'arboriculture | 240 |
| 7. L'autochtonie, une ressource pour l'accès aux formations en polyculture-élevage | 244 |
| 7.1. La valorisation de l'investissement local | 245 |
| 7.2. L'investissement dans le milieu local comme stratégie de compensation des frustrations | 247 |
| 8. « Le centre d'intérêt » dans le dispositif pédagogique des maisons familiales | 250 |
| 8.1. La détermination à apprendre ou la lutte contre le « décrochage scolaire » | 250 |
| 8.2. Un cours sur le comportement des chats | 253 |

| | |
|--|------------|
| PARTIE 4 : LE MONITORAT, UN LIEU DE PROMOTION POUR LES FEMMES | 259 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| CHAPITRE 7 : SUZANNE, UNE AGRICULTRICE QUI NE VOULAIT PAS RESTER DERRIERE LE CUL DES VACHES TOUTE SA VIE | 261 |
|---|------------|

| | |
|--|-----|
| 1. La reconnaissance professionnelle des femmes dans l'agriculture | 263 |
| 2. Un mode de gestion de l'articulation des temps en défaveur de l'engagement local et associatif | 267 |
| 3. L'entrée dans des espaces agricoles masculins | 269 |
| 3.1. Le choix du BTS production animale | 270 |
| 3.2. Les difficultés d'insertion dans les métiers techniques de l'agriculture | 273 |
| 4. Comment l'arrivée d'une monitrice vient « moderniser » les relations dans l'établissement scolaire | 278 |
| 4.1. « Une monitrice, ça nous changerait ! » | 278 |
| 4.2. La proximité avec les élèves ou l'abaissement de la figure d'autorité | 280 |
| 5. « Je m'installais pour toujours » : la reconversion dans l'agriculture | 282 |
| 5.1. Les motifs de l'installation | 282 |
| 5.2. En quête d'indépendance dans l'activité agricole | 284 |
| 5.3. Le manque d'autonomie et la faiblesse de son espace d'initiative dans l'exploitation | 287 |
| 6. La spécialisation dans le travail d'accompagnement | 290 |
| 6.1. Le retour à la MFR et la perte des cours de zootechnie | 291 |
| 6.2. Une séance de « mise en commun » après un stage | 297 |
| 7. Les difficultés du monitorat, un autre facteur du retrait ? | 300 |

CHAPITRE 8 : LES NÉORURALES EN QUÊTE DE VERT, L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE COMME COMPROMIS
..... 307

| | |
|--|-----|
| 1. Le projet du « retour à la campagne » confronté aux logiques familiales de l'agriculture | 308 |
| 2. Un patrimoine familial à la campagne | 311 |
| 2.1. La résidence secondaire à la campagne ou le bonheur au jardin | 311 |
| 2.2. Les vacances à la campagne chez la grand-mère paternelle..... | 315 |
| 3. Les hirondelles feront-elles le printemps ? | 319 |
| 3.1. Nathalie : une agricultrice décisionnaire | 319 |
| 3.2. « Le berger était un peu farfelu ! » Le renoncement de Josiane..... | 324 |
| 4. L'enseignement agricole comme compromis | 325 |
| 5. La nostalgie du passé | 329 |

CHAPITRE 9 : LA TERTIARISATION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE 339

| | |
|--|-----|
| 1. L'expansion des « services aux personnes » dans les années 1990 | 339 |
| 2. La circulation des savoirs dans un CAPA services en milieu rural | 343 |
| 3. Michelle, une ancienne directrice d'un centre de vacances | 347 |
| 3.1. L'emploi étudiant à l'origine de l'arrêt des études | 349 |
| 3.2. Le licenciement et l'abandon du secteur de l'animation..... | 351 |
| 4. Dominique, une ancienne animatrice de développement rural | 354 |
| 5. Corine, de l'école d'ingénieurs agricoles à la fonction de cadre chez Carrefour | 364 |
| 5.1. Du baccalauréat scientifique au supermarché..... | 364 |
| 5.2. Une reconversion sécurisée par le beau-père | 366 |
| 6. Pauline, des palaces new-yorkais au village charentais | 372 |
| 7. Mener de front une carrière professionnelle et assurer l'éducation des enfants implique un délaissement des activités associatives | 377 |

| |
|--|
| PARTIE 5 : L'ENGAGEMENT DANS LA FONCTION DE DIRECTION 381 |
|--|

| | |
|---|-----|
| 1. Les interprétations de la fonction et des modes d'exercice | 384 |
| 1.1. « Le directeur-manager », la figure masculine du chef..... | 386 |
| 1.2. « La directrice-facilitatrice des échanges » | 388 |
| 2. Les prédispositions à la fonction : le poids de la socialisation familiale | 392 |
| 2.1. Des enfants de petits indépendants et d'agriculteurs : les parents comme modèle | 392 |
| 2.2. Bernard et l'aspiration à l'indépendance | 393 |
| 2.3. La prégnance de la socialisation religieuse : la fonction de direction, une « mission »..... | 396 |
| 2.4. La socialisation religieuse du fils d'un couple d'indépendants | 400 |
| 2.5. Le refus de la condition de domestique..... | 403 |
| 3. L'élargissement des responsabilités | 404 |
| 3.1. Opportunité ou projet ? | 404 |
| 3.2. La rencontre avec un « mentor » | 407 |

| | |
|--|------------|
| 3.3. La représentation masculine de la carrière en termes de défis et de challenge..... | 409 |
| 4. Les modes de gestion de l'articulation des dynamiques familiales et professionnelles : obstacles ou ressources ? | 411 |
| 4.1. Les directeurs : les engagements associatifs, un effet stimulant de la carrière | 411 |
| 4.2. Les directrices : l'évocation spontanée des arrangements conjugaux..... | 415 |
| 5. Le contournement de la règle de la mobilité par les hommes possédant un capital d'autochtonie | 419 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 423 |
| BIBLIOGRAPHIE | 433 |
| ANNEXES..... | 447 |

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : La féminisation du monitorat de MFR | 49 |
| Figure 2 : La masculinisation du personnel de direction des MFR | 51 |
| Figure 3 : La pyramide des âges du personnel de direction des MFR en 2014. | 52 |
| Figure 4 : L'ancienneté dans la fonction de moniteur de MFR en 2014. | 54 |
| Figure 5 : La pyramide des âges des moniteurs en 2014. | 55 |
| Figure 6 : Les niveaux de qualification des moniteurs en 2014. | 58 |
| Figure 7 : Les études en MFR au début des années 1980..... | 109 |
| Figure 8 : Les classes de quatrième agricole en 1995..... | 157 |
| Figure 9 : Les effectifs dans les différents secteurs d'activité entre 1983 et 1993 dans les MFR..... | 159 |
| Figure 10 : Les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves des MFR du Poitou-Charentes (dans les formations relevant du ministère de l'agriculture, les formations en apprentissage ne sont pas comprises) | 161 |
| Figure 11 : L'évolution des effectifs des directeurs et des moniteurs entre 1980 et 1995. | 169 |
| Figure 12 : La pyramide des âges des moniteurs en 1999. | 170 |
| Figure 13 : La part croissante des femmes parmi les exploitants et les co-exploitants (1988-2007) | 265 |
| Figure 14 : Les effectifs du BEPA polyculture-élevage en 1987 | 265 |
| Figure 15 : Les effectifs du BEPA économie sociale et rurale en 1987 | 266 |
| Figure 16 : L'évolution des effectifs d'élèves dans les formations de niveau V de l'enseignement agricole privé (à temps plein et à rythme approprié) entre 1990 et 2002. | 340 |
| Figure 17 : L'évolution des effectifs d'élèves dans les formations de niveau IV de l'enseignement agricole privé (à temps plein et à rythme approprié) de 1990 à 2002. | 341 |
| Figure 18 : Les professions des parents des élèves de terminale services aux personnes en 2010/2011 de la maison familiale de Vitré (79) | 342 |

Tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Les professions des pères des garçons des maisons familiales agricoles au cours de l'année scolaire 1975/1976 | 103 |
| Tableau 2 : Les activités militantes du père des garçons des maisons familiales agricoles au cours de l'année scolaire 1975/1976 | 104 |
| Tableau 3 : Les professions des pères des filles des maisons familiales agricoles au cours de l'année scolaire 1975/1976 | 107 |
| Tableau 4 : Les origines scolaires des élèves de 1 ^{re} année des Maisons Familiales (en pourcentages) | 133 |
| Tableau 5 : Les origines sociales des élèves de l'enseignement agricole public en 1973 et 1983 (en pourcentages) ... | 137 |
| Tableau 6 : Les charges d'enseignement à la maison familiale rurale de Beaupréau (Vendée), 1983..... | 147 |
| Tableau 7 : Les effectifs d'élèves des MFR du Poitou-Charentes en 2011 | 161 |
| Tableau 8 : Les effectifs d'élèves du second degré et d'étudiants de l'enseignement supérieur court selon le cycle de formation et le statut d'enseignement à la rentrée 2011. | 171 |
| Tableau 9 : Les charges d'enseignement à la maison familiale rurale de la Bonnauderie (Maine-et Loire), 1995. | 201 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 10 : Les effectifs d'élèves en seconde professionnelle selon la spécialité de formation dans le secteur de la production en 2011. | 217 |
| Tableau 11 : Les effectifs d'élèves en seconde professionnelle selon la spécialité de formation dans le secteur de l'aménagement en 2011..... | 218 |
| Tableau 12 : L'évolution des effectifs dans les MFR du Poitou-Charentes par filières de formation..... | 225 |

LISTE DES SIGLES

ACSE : Analyse, Conduite et Stratégie de l'Entreprise Agricole
ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi
APECITA : Association Pour l'Emploi des Cadres, des Ingénieurs et des Techniciens de l'Agriculture
BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
BEP : Brevet d'Étude Professionnelle
BEPA : Brevet d'Étude Professionnelle Agricole
BEPC : Diplôme National du Brevet des Collèges
BPJEPS : Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport
BTA : Brevet de Technicien Agricole
BTSA : Brevet de Technicien Supérieur Agricole
CAPA : Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CAPET : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CFA : Centres de Formation d'Apprentis
CCTAR : Certificat de Capacité Technique Agricole et Rurale
CDD : Contrat à Durée Déterminée
CDI : Contrat à Durée Indéterminée
CDJA : Centre Départemental des Jeunes Agriculteurs
CEG : Collège d'Enseignement Général
CES : Collège d'Enseignement Secondaire
CETA : Centre d'Études Techniques Agricoles
CFDT : Confédération Française Démocratique du Travail
CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole
CGEA : Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole
CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnelle Par l'Alternance
CIVAM : Centre d'Initiatives pour Valoriser l'Agriculture et le Milieu rural
CNED : Centre National d'Enseignement à Distance
CPE : Conseiller Principal d'Éducation
CUMA : Coopérative d'Utilisation de Matériel Agricole
DAEU : Diplôme d'Accès aux Études Universitaires
DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales
DJA : Dotation Jeune Agriculteur
DURF : Diplôme d'Université Responsable de Formation
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

DRAAF : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
DATR : Développement et Animation des Territoires Ruraux
EAC : Études Agricoles par Correspondance
EARL : Exploitation Agricole à Responsabilité Limitée
EHPAD : Établissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes
ENSIP : École Nationale Supérieure d'Ingénieurs
EPSAR : Économie de Proximité et Systèmes Agricoles et Ruraux
ESA : École Supérieure d'Agriculture
ESF : Économie Sociale Familiale
FO : Force Ouvrière
GAEC : Groupement Agricole d'Exploitation en Commun
GRÉTA : GRoupement d'ÉTABlissements pour la formation continue
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
JAC : Jeunesse Agricole Catholique
JOC : Jeunesse Ouvrière Chrétienne
LP : Lycée Professionnel
MFR : Maison Familiale Rurale
MFU : Maison Familiale Urbaine
MRJC : Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne
NPA : Nouveau Parti Anticapitaliste
OGEC : Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique
PEGC : Professeur d'Enseignement Général de Collège
PEP : Professeur d'Enseignement Professionnel
PLP : Professeur de Lycée Professionnel
RSA : Revenu de Solidarité Active
SAPAT : Services Aux Personnes et Aux Territoires
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SCIR : Syndicat Central d'Initiatives Rurales
SCOP : Société COopérative et Participative
SMR : Services en Milieu Rural
UNMFREO : Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation
UNEAP : Union Nationale de l'Enseignement Agricole Privé

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse prend pour objet les transformations morphologiques, sociales et sexuées, des moniteurs et des monitrices de maison familiale rurale. Ces agents constituent une des catégories d'enseignants de l'enseignement agricole privé non confessionnel en France. L'objectif est d'appréhender, à travers l'analyse des transformations de cette catégorie d'agents, les mutations récentes de l'enseignement agricole et ses enjeux sociaux. Le choix de cet objet de recherche s'inscrit dans un cheminement intellectuel.

La première « étape » de ce cheminement concerne le choix de l'objet de ma recherche de master 1. Elle portait sur les engagements des agricultrices dans les groupements de vulgarisation agricole féminins dans le Poitou-Charentes et dans le Limousin¹. Les GVAFF, apparus dans les années 1960, sont des collectifs réunissant des militantes de la Jeunesse agricole catholique féminine. Ce sont dans un premier temps des lieux de partage de savoirs centrés sur les savoirs ménagers, mais les agricultrices utilisent aussi ces collectifs pour créer des petits ateliers de lapins et de poules afin de bénéficier d'un revenu propre. Elles discutent des places qu'elles occupent dans les exploitations. Dans les années 1980, les agricultrices de ces collectifs se forment à la gestion et à la comptabilité. Parallèlement, elles développent des activités agrotouristiques (les chambres d'hôtes, les gîtes à la ferme). Les groupements de vulgarisation agricole féminins deviennent des espaces permettant aux agricultrices de lutter collectivement en faveur d'une meilleure reconnaissance de leur travail. Ces femmes résistaient contre l'émiettement de leurs tâches et l'invisibilité de leur travail qu'Alice Barthez a décrit dans ses recherches². En revendiquant une place à part entière, ces agricultrices ont perturbé l'organisation du travail dans la famille et les rapports sociaux de sexe dans l'agriculture, elles ont contribué à transformer la nature du travail agricole. Au début des années 2010, les agricultrices interrogées débutaient une formation pour apprendre à conduire les tracteurs. La division sexuelle du travail était remise en question et l'accès à la formation technique semblait alors constituer un enjeu crucial. Elles cherchaient à compenser l'absence de formation technique agricole ; elles avaient été exclues des processus de transmission des savoirs techniques et n'avaient pas eu la possibilité de poursuivre des études agricoles. Cette étude m'a incité à observer le processus de reconnaissance du travail des agricultrices à travers l'enseignement agricole. En effet, une recherche récente sur cet enseignement a focalisé l'attention sur le phénomène de féminisation de ses publics (au sens quantitatif du terme)³. Je voulais donc alors en savoir plus sur ce phénomène, qui

¹ Joachim BENET, La négociation d'espaces d'autonomie professionnelle dans les groupements de vulgarisation agricole féminins, des années 1960 aux années 2000, mémoire de Master 1 sous la direction de Marlaine Cacouault-Bitaud, 2010, Université de Poitiers.

² Alice BARTHEZ, *Famille, travail et agriculture*, Paris, Economica, 1982.

³ Sabrina DAHACHE, La féminisation de l'enseignement agricole : un cas révélateur de la dynamique des rapports sociaux de sexe dans le monde agricole, thèse sous la direction d'Anne-Marie Granié et d'Annie Rieu, Université Toulouse II, 2011.

semblait intéressant à mettre en lien avec le processus de reconnaissance des femmes dans l'agriculture. Les filles seraient susceptibles d'investir l'enseignement agricole pour se préparer au métier d'agricultrice. La féminisation de cet enseignement témoignerait d'un meilleur accès des femmes aux qualifications nécessaires pour devenir agricultrice. J'avais justement entendu parler de l'une des institutions de l'enseignement agricole, les maisons familiales rurales, au cours d'échanges avec les agricultrices des groupements de vulgarisation agricole. En effet, lors de nos rencontres à leur domicile, plusieurs d'entre elles avaient sous leur responsabilité des jeunes stagiaires qui venaient des maisons familiales rurales. Pendant leur stage, les jeunes vivaient chez les agricultrices, elles les accompagnaient dans leurs démarches quotidiennes. L'une de ces agricultrices m'expliqua pour la première fois ce que sont les maisons familiales rurales et l'intérêt qu'elle trouvait dans « la pédagogie de l'alternance », ce système qui permet d'apprendre le métier d'agriculteur, selon elle, « au contact de la réalité ». « Alternative au tout-école » pour reprendre l'expression d'André Geay, l'alternance repose sur l'idée que les apprenants construisent leurs connaissances en confrontant leurs expériences avec des savoirs théoriques⁴. Les personnes interrogées au cours de ma recherche de master 1 semblaient particulièrement attachées à cette institution qui m'était alors totalement inconnue. C'est précisément cet attachement qui a suscité ma curiosité.

La seconde étape du cheminement renvoie aux résultats de cette recherche, qui ont suggéré une piste possible pour des travaux ultérieurs, piste que j'ai suivie dans le cadre de mon mémoire de master 2. Sans pour autant occulter les relations de pouvoir qui s'instaurent ou se maintiennent dans les exploitations, mon travail sur les résistances collectives des agricultrices contre les formes d'oppression avait remis en question l'idée d'une intériorisation « complète » de la domination. Leur lutte collective m'a conduit à envisager plus largement le monde paysan non pas comme une simple « classe-objet » qui subirait sans résistance des changements auxquels elle ferait face, mais comme un groupe qui peut expérimenter des marges de manœuvre⁵. Des travaux ont mis en évidence la forte politisation des agriculteurs et la capacité des organisations professionnelles à négocier avec l'État et les industries agro-alimentaires⁶. Les mobilisations des agriculteurs dans l'espace public, leur capacité de blocage, font que leurs revendications sont relayées dans les médias.

⁴ André GEAY, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 1992.

⁵ Pierre Bourdieu écrit que « dominées jusque dans la production de leur image du monde social et par conséquent de leur identité sociale, les classes dominées ne parlent pas, elles sont parlées ». D'après lui, les dominants imposeraient leur représentation du monde social aux dominés. Pierre BOURDIEU, « Une classe-objet », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, vol. 17, n° 1, p. 4.

⁶ Pour Gilles Laferté, l'analyse en termes de classe-objet vaut pour les fractions paupérisées de l'agriculture mais elle se trouve contredite par les stratégies du reste de la profession agricole. En effet, selon lui « le poids politique des agriculteurs notamment à travers la construction syndicale et le système de cogestion puis de la PAC, montre une politisation très avancée du groupe qui réussit jusqu'à aujourd'hui, à maintenir un haut niveau d'aides publiques ». Gilles LAFERTE, « Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés », *Sociologie*, 2014, n° 4, vol. 5, p. 429.

Plusieurs travaux ont montré que la faible mobilité géographique de certains groupes sociaux, qui était traditionnellement vue comme un signe de repli ou de marginalisation, peut être en réalité une ressource sociale ; ils ont fait ressortir l'importance conférée à l'espace local, en particulier dans la culture ouvrière. Ces travaux utilisent la notion de capital d'autochtonie pour caractériser les ressources que procure l'appartenance à des réseaux locaux de relations sociales. Cette notion a été forgée par Jean-Noël Rétière dans sa thèse sur les ouvriers de Lanester⁷. Il a été influencé par les travaux de Michel Bozon et de Jean-Claude Chamboredon qui estiment que le « local » représente « une ressource symbolique » pour les ruraux⁸. Les travaux de Geneviève Delbos peuvent être relus à partir de cette notion⁹. Elle a montré que le départ massif des travailleurs agricoles (qui ne doit pas être confondu avec l'exode rural) permet de sauvegarder les emplois de ceux qui sont restés et de promouvoir une partie minoritaire des fils dans les activités locales. Le système à base locale de relations d'interconnaissance et d'interdépendance qui caractérisait la société paysanne vient servir ces mobilités en offrant aux agriculteurs la possibilité d'un reclassement dans les activités para-agricoles. Dans leur commune de résidence, des « médiateurs » peuvent aider les agriculteurs qui cherchent à se reconvertir ; ce sont des alliés auxquels ils ont recours pour éviter la migration, ces médiateurs facilitent leur reclassement dans le village et ses alentours.

L'articulation de ces enjeux – les rapports de genre dans l'agriculture et les ressources sociales détenues par les membres de ce milieu – constitue la troisième étape de ce cheminement. Les transformations morphologiques du groupe professionnel des moniteurs et des monitrices semblaient être un angle d'observation particulièrement intéressant pour saisir cette articulation. Le souhait d'observer le rôle de l'ancrage local en tant que support de ressources sociales pour les agriculteurs et leurs enfants, a déterminé l'intérêt que nous avons porté à cette catégorie d'agents de l'enseignement agricole privé, les moniteurs de maison familiale rurale, étant donné leur mode particulier de recrutement. En effet, dans la mesure où ces agents sont recrutés localement, au sein de chaque établissement, le capital d'autochtonie pouvait s'envisager comme une ressource susceptible d'être mobilisée dans le processus d'accès au monitorat. Cependant, il me paraissait nécessaire d'appréhender cette ressource en examinant sa diminution sexuée. Mon raisonnement s'appuie sur les travaux antérieurs qui ont montré que ce capital d'autochtonie est surtout mobilisé par les hommes¹⁰. En poursuivant ce questionnement, il s'agissait d'interroger tout au long de ce travail de

⁷ Jean-Noël RETIERE, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, 2003, vol. 16, n° 63, p. 121-143.

⁸ Michel BOZON, Jean-Claude CHAMBOREDON, « L'organisation sociale de la chasse en France et la signification de la pratique », *Ethnologie française*, 1980, vol. X, n° 1, p. 65-88.

⁹ Geneviève DELBOS, « A l'ombre des usines, comme si de rien n'était... Industrialisation et maintien d'une communauté paysanne en Lorraine », *Études rurales*, 1979, n° 76, p. 83-96.

¹⁰ Nicolas RENAHY, *Les gars du coin*, Paris, La Découverte, 2010.

thèse, la dimension sexuée du capital d'autochtonie mais également d'examiner les autres ressources qui pouvaient être mobilisées par les femmes appartenant au milieu agricole dans le contexte de la féminisation de l'enseignement agricole.

Les travaux portant sur l'enseignement agricole et sur ses transformations récentes constituent un apport mineur de la sociologie de l'éducation ; force est de constater le faible intérêt des chercheurs pour cet enseignement. La sociologie des mondes agricoles n'a pas fait de l'enseignement agricole une de ses questions centrales. En revanche, les conséquences de la modernisation agricole sur le métier d'agriculteur et ses modalités de reproduction ont concentré l'attention des chercheurs. Les auteurs de ces travaux font le constat que l'activité agricole est devenue un fait très minoritaire comme le montre la chute vertigineuse du nombre d'agriculteurs en France dans la deuxième moitié du XXe siècle¹¹. Mais ils signalent une évolution simultanée, l'éclatement des formes d'exploitation : l'agriculture est de plus en plus plurielle et ouverte vers l'extérieur comme l'attestent la diversification des modes de production, les trajectoires professionnelles des agriculteurs et leurs choix matrimoniaux¹². Traditionnellement, les chercheurs ont observé les mutations de l'enseignement agricole en les mettant en relation avec les évolutions de l'agriculture. Différents travaux ont ainsi montré que les institutions de l'enseignement agricole ont accompagné les évolutions de l'agriculture et ses activités connexes, qui ont elles-mêmes eu des répercussions sur l'organisation et le développement des institutions de l'enseignement agricole.

Or, un fait intrigue celui qui confronte le bilan des travaux sur l'enseignement agricole avec l'état actuel de l'offre de formation : les chercheurs s'intéressent principalement aux formations agricoles de cet enseignement, mais elles concernent en réalité une partie très restreinte des élèves. En effet, les formations agricoles accueillent aujourd'hui seulement 23% des élèves et des étudiants de l'enseignement technique agricole¹³. Un autre constat encore plus étonnant : les enfants d'agriculteurs représentent en 2014 seulement 11% des élèves et des étudiants de l'enseignement technique agricole¹⁴. Leur part avoisine celle des enfants des cadres et des professions intellectuelles supérieures qui est de 8%. Pourtant, le métier d'agriculteur, bien qu'il s'ouvre à des personnes d'origine non agricole, reste marqué par un phénomène d'endoreproduction¹⁵. L'évolution des

¹¹ Henri MENDRAS, *La fin des paysans*, Paris, SEDEIS, 1967.

¹² Sophie DUBUISSON-QUELLIER, Christophe GIRAUD, « Les agriculteurs entre clôtures et passerelles », in Bertrand HERVIEU, Nonna MAYER, Pierre MULLER, François PURSEIGLE, *Les mondes agricoles en politique*, Paris, Les presses de Science po, 2010, p. 111-130.

¹³ Ministère de l'Agriculture, 2015.

¹⁴ Ministère de l'Agriculture, 2015.

¹⁵ Dominique JACQUES-JOUVENOT, Marie GILLET, « L'agriculture en Franche-Comté: un métier patrimonial rediscuté », *Études rurales*, 2001, vol. 3, n° 159-160, p. 111-128.

formations n'est donc pas complètement liée aux problématiques et aux enjeux du métier d'agriculteur. Il a fallu élargir nos questionnements de départ pour saisir la complexité des mutations de l'enseignement agricole. Les études récentes sur l'enseignement agricole continuent d'ailleurs presque toujours de s'intéresser aux formations agricoles et à leurs publics en ignorant l'existence de toutes les autres filières, à savoir les « services aux personnes » et les formations générales et technologiques, qui accueillent respectivement 30% et 32% des effectifs d'élèves et d'étudiants de l'enseignement technique agricole en 2014¹⁶. La connaissance de l'enseignement agricole demeure donc encore fragmentaire car les recherches ne se sont pas donné les moyens de comprendre les logiques propres de l'enseignement agricole qui ont contribué à la progression des enfants originaires d'autres milieux sociaux.

Tout en tenant compte des relations que les mondes agricoles entretiennent avec l'enseignement agricole et leur évolution, cette thèse propose d'orienter différemment le regard pour se donner les moyens de comprendre les dynamiques récentes occultées par les sociologues. Bien que certaines évolutions de l'agriculture aient contribué à la réduction de la part des enfants d'agriculteurs dans les institutions d'enseignement agricole et à sa féminisation, elles ne l'expliquent qu'en partie. Ce travail s'attache à complexifier la lecture des enjeux de l'enseignement agricole en postulant que cet enseignement ne se borne pas simplement à répondre à « des besoins productifs », c'est-à-dire aux logiques professionnelles agricoles, mais qu'il se situe partiellement « hors du monde agricole ». En d'autres termes, il fonctionne avec ses logiques propres dont nous avons reconstruit la genèse. En effet, nous avons considéré l'enseignement agricole comme un « champ » ni complètement autonome, ni complètement dépendant de l'agriculture (et de ses activités connexes), et surtout un champ qui est soumis à d'autres logiques. L'enseignement agricole rassemble différentes institutions ayant leurs logiques propres, c'est-à-dire avec des représentations, une organisation et des règles qui leur sont spécifiques et qui se sont constituées historiquement. En outre, une telle étude ne saurait être menée sans tenir compte de l'évolution du système scolaire dans son ensemble. Loin d'être un espace clos, l'enseignement agricole ne peut pas être analysé indépendamment des mutations du système scolaire. Cette thèse propose justement une interprétation des dynamiques de l'enseignement agricole en les replaçant dans le processus de scolarisation massive de la jeunesse opérée dans la deuxième moitié du XXe siècle. En effet, elle interroge les effets de la massification scolaire sur l'enseignement agricole. Sans doute les cloisonnements institutionnels, notamment l'isolement de l'enseignement agricole par rapport aux autres institutions scolaires, qui relèvent du ministère de l'Éducation nationale, ont empêché jusqu'à maintenant cette mise en relation.

¹⁶ Ministère de l'Agriculture, 2015.

L'objectif de ce travail est donc de cerner les logiques à l'œuvre dans l'enseignement agricole en focalisant la réflexion sur ceux qui y jouent un rôle éminent. En effet, nous avons contribué à éclairer les transformations de cet enseignement en privilégiant une approche centrée sur le processus de construction d'une catégorie d'enseignants, les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale, et sur les mutations qui l'affectent. Il s'agit, à travers cette analyse, de faire simultanément l'histoire et la sociologie de l'institution qui les recrute. En effet, c'est à travers l'étude des trajectoires sociales des agents et de leur rencontre avec les maisons familiales rurales que nous avons mis en évidence les fonctions sociales de cette institution, plus largement de l'enseignement agricole. Comme l'écrit Francine Muel-Dreyfus, c'est en étudiant les histoires individuelles des « agents réels de l'histoire institutionnelle »¹⁷ c'est-à-dire de ceux qui lui « donnent et redonnent vie [...] que l'on peut rendre compte de la vitalité institutionnelle »¹⁸. Dans cette perspective, nous rendons compte des déterminants sociaux de l'orientation dans l'activité de moniteur ou de monitrice, de l'effet des modes de recrutement, des parcours scolaires, professionnels et familiaux selon les contextes historiques, sur la conception des fonctions exercées. Cette activité professionnelle s'est définie historiquement en référence à l'agriculture, mais ce lien se dissipe par la suite. Nous montrons ici que le monitorat de maison familiale rurale a de profondes attaches avec l'agriculture comme l'atteste son recrutement social ; initialement, les agents se recrutaient uniquement parmi la population agricole. Cependant, nous verrons que l'activité s'est ensuite détachée de l'agriculture ; ses agents ne se recrutent plus désormais majoritairement parmi les agriculteurs d'après les résultats de notre enquête de terrain dont nous préciserons les limites.

Notre développement est construit autour de cinq grandes parties, elles-mêmes divisées en dix chapitres. Le premier chapitre décrit les principaux enjeux soulevés par l'analyse des transformations morphologiques des moniteurs et des monitrices de MFR. Ces enjeux, qui constituent la trame de cette thèse, sont replacés dans les grands changements du système éducatif et des personnels enseignants dans la deuxième moitié du XXe siècle. Un apport du travail réalisé concerne la méthodologie employée. On aura l'occasion de décrire précisément, dans le chapitre n°2, le cadre d'analyse des trajectoires biographiques ainsi que les questions qu'il soulève. Ce second chapitre présente, en effet, les approches théoriques et méthodologiques en répondant à la question suivante : comment appréhender sociologiquement les trajectoires des moniteurs et des monitrices de maison familiale rurale ? Ce chapitre définit plus largement le programme de recherche, c'est-à-dire nos hypothèses mais aussi nos démarches empiriques. Ensuite, la seconde partie, composée de deux chapitres, permettra de comprendre la nature de l'activité (le contenu des tâches) et les

¹⁷ Francine MUEL-DREYFUS, *Le métier d'éducateur*, Paris, Minuit, p. 10.

¹⁸ *Ibid.*, p. 10.

caractéristiques des personnes qui s'engagent à l'exercer. Le premier chapitre de cette partie reconstitue la genèse de l'activité professionnelle étudiée et des valeurs qui s'y attachent. On observera, dans le second chapitre, comment les valeurs traditionnelles de l'activité, que nous aurons décrites, se perpétuent, à partir de l'analyse des trajectoires sociales des moniteurs et des monitrices. La troisième partie montre comment l'activité de moniteur et de monitrice de MFR a été bouleversée par les changements du système scolaire (dans un premier chapitre) puis par les mutations de l'activité agricole (dans un second chapitre). Nous examinons ensuite, dans la quatrième partie, les enjeux de la féminisation du monitorat de MFR et ce qu'ils dévoilent du point de vue de l'évolution des valeurs et des normes professionnelles. Les différents chapitres montrent comment les monitrices, devenues majoritaires dans le monitorat, viennent transformer l'activité. La dernière partie, enfin, élargit les questionnements à une autre catégorie d'agents des maisons familiales, le personnel de direction. L'intérêt porté aux responsables des établissements est justifié par le fait que cette position représente une promotion pour les moniteurs et les monitrices.

**PARTIE 1 : UNE PREMIERE TENTATIVE
D'OBJECTIVATION DU
GROUPE PROFESSIONNEL**

CHAPITRE 1 : LES TRANSFORMATIONS MORPHOLOGIQUES DES MONITEURS ET DES MONITRICES DE MAISON FAMILIALE RURALE

Les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale forment un groupe professionnel, c'est-à-dire, selon la définition donnée par Claude Dubar, un « ensemble flou, segmenté, en constante évolution, regroupant des personnes exerçant une activité ayant le même nom doté d'une visibilité sociale et d'une légitimité politique suffisante, sur une période significative »¹⁹. Dans le cas des moniteurs et monitrices de MFR, il s'agit d'une activité rémunérée qui s'exerce dans une institution scolaire sous la tutelle du ministère de l'Agriculture. Les formations proposées sont rythmées successivement par des séquences de stage en entreprise et d'apprentissage dans les maisons familiales rurales. Le ministère les reconnaît depuis 1960 et les appelle depuis 1984 « des enseignements à rythme approprié »²⁰. Ces formations s'inscrivent dans plusieurs secteurs relevant du ministère de l'Agriculture : les productions animales, les productions végétales, l'agroéquipement, les productions horticoles, les travaux paysagers et forestiers, l'entretien de l'espace rural, le conseil et la vente, les services aux personnes. Mais les MFR préparent aussi à des formations du ministère de l'Éducation nationale, des formations en apprentissage dans la cuisine, la restauration, le commerce, la petite enfance et les services²¹. Les 365 maisons familiales sont des établissements d'une taille modeste qui reçoivent environ 150 élèves en internat (dès l'âge de 14 ans) encadrés par huit moniteurs et monitrices²². Ces structures ont des petits effectifs par classe qui sont en moyenne de 20 élèves à tous les niveaux de l'enseignement professionnel (4e, 3e, CAP, BEP, baccalauréat professionnel et technologique, BTS, licence).

¹⁹ Claude DUBAR, « Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif » in MENGER Pierre-Michel (dir.), *Les professions et leurs sociologues*, Paris, Editions MSH, 2003, p. 51 ; Jean-Michel CHAPOULIE, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, 1973, n° 14, p. 86-114.

²⁰ La Loi du 2 août 1960 reconnaît les maisons familiales rurales, mais c'est seulement avec La Loi Rocard du 31 décembre 1984 qu'elles sont ainsi nommées « enseignements à rythme approprié » pour les distinguer du statut des établissements catholiques qui dispensent une formation dans des conditions identiques à celles de l'enseignement public. Dossier de presse de l'UNMFREO, 2015, « L'histoire du mouvement des Maisons familiales rurales », [www.mfr.asso.fr/]

²¹ Les jeunes scolarisés dans les maisons familiales rurales ont différents statuts, les établissements accueillent un tiers des effectifs de l'enseignement agricole. En 2015, 49 500 élèves sont sous statut scolaire et dépendent du ministère de l'Agriculture, 10 500 sont apprentis (ou pré-apprentis) dans les formations de l'Éducation nationale, 30 000 sont stagiaires de la formation professionnelle continue. Dossier de presse de l'UNMFREO, 2015, « L'histoire du mouvement des Maisons familiales rurales ».

²² *Ibid.*

Loin de constituer un groupe à part, qui serait à l'abri des grandes transformations du système scolaire, les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale apparaissent au contraire traversés par des grandes tendances qui affectent les personnels de l'éducation. Décrire les transformations morphologiques du groupe professionnel des moniteurs et des monitrices de maison familiale dans une perspective sociohistorique a nécessité la mise en œuvre d'une démarche comparative avec d'autres catégories d'enseignants. Des évolutions convergentes ont été observées avec ces catégories, qui se situent pour la plupart dans une position dominée dans le champ de l'éducation. La comparaison informe de la position des moniteurs et des monitrices dans ce champ et permet de saisir leurs traits singuliers.

1. Un angle-mort de la recherche

Les travaux de sociologie ont ignoré jusqu'à maintenant les moniteurs et les monitrices de maison familiale. Les recherches sur l'enseignement agricole ont privilégié des angles d'approche différents : les institutions, leurs publics et les dispositifs pédagogiques. Les historiens ont décrit les grandes évolutions de l'enseignement agricole et les changements impulsés par l'État en s'appuyant sur l'analyse des textes législatifs et réglementaires²³. Les sociologues ont montré que les institutions d'enseignement agricole ont des fonctions sociales nettement différenciées, qu'elles ne s'adressent pas aux mêmes publics, ne proposent pas des contenus d'enseignement identiques et ne préparent pas à des destins sociaux similaires²⁴. Les formateurs de l'enseignement agricole public ont déjà fait l'objet de plusieurs études menées par des historiens ; ils se sont intéressés aux instituteurs des cours postsecondaires agricoles, aux professeurs des chaires départementales d'agriculture des Écoles normales et aux professeurs d'éducation socioculturelle²⁵.

²³ L'enseignement agricole français a été placé sous la tutelle du ministère de l'Agriculture en 1960. Sa structure est l'héritière du décret de 1848 qui a organisé cet enseignement en trois degrés : les fermes-écoles, les écoles régionales et l'Institut national agronomique. Michel BOULET, Jean-François CHOSSON, Anne-Marie LELORRAIN, Nadine VIVIER, 1848. *Le printemps de l'enseignement agricole*, Dijon, Editions Educagri, 1998 ; Thérèse CHARMASSON, Michel DUVIGNEAU, Anne-Marie LELORRAIN, Henri LE NAOU, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, Dijon, Educagri Éditions, 1999.

²⁴ Claude Grignon établit une distinction entre les fonctions assurées par les différentes institutions de l'enseignement agricole. Les maisons familiales dispensent un enseignement pratique à des futurs paysans. Cet enseignement s'oppose à celui des grandes écoles qui délivrent un savoir scientifique pour les futurs professeurs agricoles et les fonctionnaires de niveau élevé. Les lycées agricoles « à mi-chemin entre la pratique et la science de l'agriculture » occupent une position intermédiaire, ils sont destinés aux futurs cadres moyens et aux techniciens. Pour Claude Grignon, ces institutions sont des intermédiaires pour l'État qui veut faire évoluer les pratiques de la paysannerie. Claude GRIGNON, « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 1, vol. 1, p. 75-97.

²⁵ Anne-Marie Lelorrain a mis au jour la contribution des instituteurs chargés d'assurer l'enseignement postsecondaire : Anne-Marie LELORRAIN, « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970) », *Histoire de l'éducation*, 1995, n° 65, p. 51-69. Michel Boulet s'est intéressé aux

La sociologie de l'éducation s'est peu intéressée aux catégories d'enseignants qui prennent en charge des publics rétifs à la forme scolaire des apprentissages²⁶. Les figures traditionnelles ancrées dans une histoire de l'enseignement public français – les professeurs et les instituteurs - pour des raisons sociales et politiques ont occupé le devant de la scène. L'importance politique des instituteurs, leur rôle majeur dans le développement des idées républicaines ont justifié l'intérêt qui leur a été porté²⁷. Dans le secondaire, c'est le corps des agrégés, formé au début du XIXe siècle, qui a cristallisé l'attention, puis celui des certifiés²⁸. Historiquement, 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 et les monitrices de maison familiale se distinguent radicalement de ce personnel dans la mesure où ils ne forment pas un groupe constitué sous l'égide de l'État.

Les maisons familiales rurales ont ceci de particulier qu'elles laissent aux établissements le soin de recruter leurs propres agents, qui deviennent salariés de chaque association locale, alors que dans les autres institutions de l'enseignement agricole, la fonction enseignante est accessible par concours. Les professeurs de l'enseignement agricole privé sous contrat avec l'État du Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé (CNEAP) et de l'Union Nationale Rurale d'Éducation et de Promotion (UNREP) sont des agents contractuels de l'État, ils possèdent un contrat de travail de droit public, à ce titre ils sont rémunérés par le ministère de l'Agriculture. Les moniteurs du mouvement des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation (MFREO) sont salariés de droit privé ; le ministère de l'Agriculture ne les rémunère pas directement. Cette différence dans le mode de recrutement est centrale car elle renvoie aux fonctions officielles assignées aux personnels dans les institutions : les professeurs des institutions publiques et privées sont recrutés pour leurs

professeurs départementaux rattachés aux Écoles normales qui assuraient la formation des instituteurs. Michel BOULET, *Le fonctionnaire et le paysan, 1836-1912*, Paris, INRAP, 1991. Les professeurs d'éducation socioculturelle forment un groupe singulier dans l'enseignement agricole public créé en 1965. Anne-Marie LELORRAIN, Jean-Pierre SYLVESTRE, Thomas ANDRE, *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole, Histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*, Dijon, Educagri Editions/CRDP de Bourgogne, 2007.

²⁶ Guy VINCENT, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

²⁷ Jacques Ozouf a conduit dans les années 1960 l'enquête la plus importante sur les instituteurs, elle a été réexploitée dans les années 1980 et a fait l'objet d'une publication en 1992 par Jacques et Mona Ozouf. Jacques OZOUF, Mona OZOUF, *La république des instituteurs*, Paris, Points, 1992.

²⁸ Gérard VINCENT, « Les professeurs de l'enseignement secondaire dans la société de la « Belle époque » », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 13, n° 1, janvier-mars 1966, p. 49-86 ; Jean-Michel CHAPOULIE, Dominique MERLLIE, « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire : I. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, 1975, vol. 16, n° 4, p. 439-484 ; Jean-Michel CHAPOULIE, « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue française de sociologie*, 1974, vol. XV, n° 2, p. 155-200 ; Alain LÉGER, *Enseignants du secondaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983 ; Jean-Michel CHAPOULIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, Ed MSH, 1987.

compétences disciplinaires tandis que les moniteurs de maison familiale sont chargés d'effectuer différentes missions de formation, d'éducation et d'animation, missions que l'institution rassemble sous le nom de « fonction globale ». Les moniteurs ont pendant longtemps assuré un enseignement pluridisciplinaire comme les enseignants du primaire, mais ils tendent désormais à être des enseignants bivalents.

Après la Seconde Guerre mondiale, le système éducatif est marqué par la transformation des structures de l'enseignement du second degré. Les réformes entreprises en 1959 (la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans) et 1963 (la création des collèges d'enseignement secondaire) ont conduit à la création du « collège unique » en 1975 destiné à accueillir l'ensemble des jeunes à l'issue du cursus primaire ; comme l'écrit Ida Berger, désormais, « les études primaires ne sont que le premier maillon d'une chaîne plus longue »²⁹. Les sociologues ont alors pris pour objet les instituteurs dans les années 1950 et 1960 lorsque les élèves ont été incités à s'engager dans l'enseignement secondaire³⁰. Cependant, parmi les enseignants du primaire, des catégories ont été ignorées par la recherche : les maîtres de l'enseignement primaire supérieur et des cours complémentaires restent largement méconnus³¹. Parallèlement au processus d'allongement de la scolarité, le corps enseignant connaît de profonds changements. L'extension du système éducatif a contraint l'administration à intensifier les recrutements. Après la réforme Berthoin qui prolonge la scolarité jusqu'à 16 ans et crée le collège d'enseignement général ou CEG (qui remplace les cours complémentaires), un nouveau corps enseignant est créé en 1961, celui des maîtres de CEG ; ce corps est resté un point obscur de la recherche³².

Les professeurs et les instituteurs sont des figures dominantes comme les réseaux dans lesquels ils sont insérés, le réseau primaire et le réseau secondaire (qui devient, en 1959, l'enseignement du second degré ; néanmoins le terme « secondaire » est utilisé pour l'enseignement général des lycées). Précisément, ce « second degré » va inclure d'autres catégories d'enseignants :

²⁹ Ida BERGER, « Hommes et femmes dans une même profession, instituteurs et institutrices », *Revue française de sociologie*, 1960, vol. 1, n° 2, p. 173.

³⁰ Ida BERGER, Roger BENJAMIN, *L'univers des instituteurs, étude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*, Paris, Minuit, 1964 ; Ida BERGER, Roger BENJAMIN, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

³¹ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie expliquent que les études ont laissé de côté un champ entier : l'enseignement primaire supérieur qui s'adressait aux enfants des classes populaires. Les deux chercheurs s'étonnent que cette forme de scolarisation « n'ait pas été étudiée pour elle-même, mais aussi que les recherches sur des sujets connexes – l'enseignement primaire dans un cadre départemental, les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, les enseignements secondaires ou les enseignements techniques – soient à peu près silencieuses à son sujet ». Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, Editions du CNRS, 2012, p. 9.

³² Dominique BRET, « Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? » *Les Sciences de l'éducation, pour l'Ere nouvelle revue internationale*, 2015, vol. 48, n° 3, p. 59-81.

les professeurs de l'enseignement technique et ceux de l'enseignement professionnel. Il faut attendre la fin des années 1980 pour voir apparaître les premières recherches approfondies sur ces enseignants³³. La création du baccalauréat professionnel en 1985 qui s'inscrit dans la politique des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, entraîne la relégation du CAP, ancien symbole d'une élite ouvrière ; ce diplôme devient un « rang de certification minimale destinée aux jeunes en difficulté scolaire et même sociale »³⁴. Les chercheurs ont alors pris pour objet les enseignants afin de rendre compte de leur point de vue sur ces mutations et d'analyser les conséquences des changements en cours sur la morphologie sociale des différents corps, soit les professeurs d'enseignement général (PEG), les professeurs d'enseignement professionnel (PEP) et les maîtres d'atelier. Depuis la publication de ces travaux au début des années 1990, aucune étude approfondie n'a décrit l'évolution de la morphologie sociale des professeurs de l'enseignement professionnel³⁵. La place qu'occupent les moniteurs de maison familiale dans le système éducatif français et la manière dont ce groupe s'est transformé au fil du temps sous l'effet des changements scolaires, n'ont pas été étudiées. Pour déterminer la position de ce groupe et saisir ses modalités de reproduction, il a fallu recourir à la comparaison avec ces « corps enseignants » relativement ignorés dans le premier et le second degré public, qui occupent une position dominée dans le système éducatif, et qui partagent avec les moniteurs, des évolutions communes.

³³ Les seules recherches approfondies sur les professeurs de l'enseignement technique et professionnel ont été effectuées par Catherine Agulhon, Lucie Tanguy et Arlette Polony. Leur recherche collective a donné lieu à un rapport et à plusieurs publications. Catherine AGULHON, Lucie TANGUY, Arlette POLONY, *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur, le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*, Paris, Groupe de sociologie du travail, CNRS – Université Paris VII, 1988 ; Catherine AGULHON, Lucie TANGUY, Arlette POLONY, « Les institutions d'enseignement technique court en France. Genèse et évolution », *Revue française de sociologie*, 1987, vol. 78, n° 1, p. 43-64 ; Lucie TANGUY, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991 ; Catherine AGULHON, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Les éditions de l'Atelier, 1994.

³⁴ Guy BRUCY, « Penser historiquement le CAP », in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD, Gilles MOREAU (dir.), *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

³⁵ Après les travaux de Lucie Tanguy, Catherine Agulhon et Arlette Polony, la principale contribution à l'analyse de ces enseignants est celle d'Aziz Jellab. Il s'est proposé de rendre compte des expériences des élèves et des enseignants de lycée professionnel dans leur pluralité. Il met en avant le fait que les enseignants et les élèves partagent une « proximité de condition ». Les enseignants qui ont eu pour projet d'exercer un autre métier ou celui d'enseigner en collège ou en lycée vivaient l'entrée dans la profession de PLP comme un déclassement. Aziz JELLAB, « Les "nouveaux enseignants" de lycée professionnel : un rapport "contrarié" au métier ? », *L'Homme et la société*, 2005, vol. 2, n° 156-157, p. 147-165.

2. Des transformations similaires à celles observées dans des catégories d'enseignants dominées

Le groupe professionnel des moniteurs a connu une évolution comparable à celle d'un corps enseignant issu du primaire, les maîtres de collège d'enseignement général. Ces maîtres, qui sont pour la majeure partie d'entre eux d'anciens instituteurs des cours complémentaires acquièrent le statut de professeur lorsque le corps des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC) se substitue à celui des maîtres de CEG³⁶. Ce corps a quitté son « identité primaire construite sur la polyvalence et la pluridisciplinarité [...] pour une identité disciplinaire, s'exprimant face aux élèves des niveaux inférieurs du secondaire »³⁷. Issus d'une tradition primaire, les moniteurs partagent avec les PEGC un ethos fondé sur le modèle de l'instituteur qui se caractérise par sa polyvalence et la pluridisciplinarité de ses enseignements. Mais progressivement les nouveaux entrants dans le monitorat de maison familiale vont rejeter ce modèle, ils vont refuser la polyvalence. Dans les années 1990, les moniteurs ont abandonné, comme les PEGC, la pluridisciplinarité pour la bivalence. Toutes les deux marquées par leurs origines primaires, ces catégories d'enseignants ont opéré une spécialisation qui se traduit par un rapprochement avec d'autres catégories comme les professeurs de l'enseignement technique et de l'enseignement professionnel. « La secondarisation » du groupe professionnel des moniteurs qui se traduit, selon nous, par un attachement marqué aux disciplines, entraîne une opposition dans les maisons familiales entre les moniteurs responsables des enseignements généraux et ceux responsables des matières techniques. Les moniteurs les plus anciens, d'origine agricole, qui étaient attachés à la pluridisciplinarité, n'établissaient pas une telle distinction à l'intérieur du groupe. Cette opposition renvoie à celle qui existe, dans l'enseignement professionnel, entre les professeurs d'enseignement général et les professeurs d'enseignement professionnel³⁸.

Le groupe des moniteurs de maison familiale rurale a été affecté par les mêmes contraintes imposées par l'État dans l'enseignement professionnel. A partir de 1991, les niveaux de qualification des professeurs de l'enseignement professionnel ont été alignés sur ceux des certifiés de

³⁶ L'accession au titre de professeur est un gain de prestige pour ces anciens instituteurs qui s'adressent aux élèves de la filière moderne court dans les établissements secondaires. Dominique BRET, « Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? », *op. cit.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Claude Grignon relève l'existence d'un processus de distinction entre les enseignants qui est propre à l'enseignement professionnel et s'appuie sur la séparation entre l'enseignement du métier et l'enseignement théorique. Il se traduit par une division du travail entre trois catégories de maîtres : les professeurs techniques d'apprentissage (PTA), les professeurs d'enseignement général (PEG) et les maîtres d'atelier. Les pratiques pédagogiques de ces enseignants, y compris celles des maîtres d'atelier, contribuent à dévaloriser l'apprentissage gestuel des métiers au profit des connaissances théoriques et scientifiques. Claude GRIGNON, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit, 1971.

l'enseignement général³⁹. Les modes d'accès au groupe des moniteurs de maison familiale rurale ont été bouleversés par le même processus, à savoir l'élévation de leur niveau de qualification imposé par l'État en 1984⁴⁰. A partir de cette date, la majorité des agents recrutés doivent alors posséder un diplôme de niveau III pour enseigner en maison familiale rurale. Les moniteurs les plus âgés, d'origine agricole, sont le plus souvent des personnes qui espéraient exercer le métier d'agriculteur ou qui l'ont exercé avant d'entamer une reconversion professionnelle. Ils ont des aspirations communes avec les enseignants les plus âgés des lycées professionnels, ils ont voulu rejoindre l'activité technique et en sont proches par leur milieu d'origine. L'entrée dans le monitorat agricole était pour eux une voie de promotion. Les moniteurs de maison familiale entrés dans le groupe professionnel après les années 1980 n'ont pas été soumis à la même nécessité sociale que leurs aînés, à savoir la mise au travail à un âge précoce. Avec l'élévation des exigences de qualification, les nouveaux entrants dans le monitorat de maison familiale dont les trajectoires s'inscrivent dans le mouvement général d'allongement de la scolarité, sont en majorité des personnes qui ont tenté de passer des concours de l'enseignement général. Ces enfants de la massification scolaire ont été soutenus dans ce projet par leur famille. Dans les années 1990, les professeurs de lycée professionnel les plus jeunes sont des titulaires d'une licence, ils ont fait leurs études à l'université. Après avoir échoué au concours d'enseignement, ils se retrouvent par défaut dans l'enseignement professionnel⁴¹.

³⁹ Yveline Jaboin écrit que « depuis les années 1980, un vaste processus d'élévation des qualifications, inscrit dans un mouvement général de professionnalisation de tous les corps de métiers, se développe dans l'enseignement, notamment depuis la création des IUFM en 1991. Les modalités de recrutement de tous les enseignants (excepté les agrégés) s'alignent sur le modèle des certifiés du secondaire public (bac + 3 et concours), y compris pour les professeurs des enseignements pratiques de l'enseignement technique. En conséquence, l'influence du modèle du secondaire d'État se fait sentir à la fois dans l'enseignement technique et dans l'enseignement privé. Pour les enseignants de l'enseignement technique, les conditions d'expérience professionnelle s'amenuisent, puis disparaissent au profit des conditions de diplômes ». Yveline JABOIN, « Les enseignants de l'enseignement général et technique en privé et en public : déterminants sociaux de l'orientation institutionnelle et caractéristiques professionnelles. », *Carrefours de l'éducation*, 2003, vol. 2, n° 16, p. 20.

⁴⁰ A partir de 1984, 75% des heures d'enseignement doivent être assurées par des moniteurs titulaires d'un diplôme de niveau III, mais 25% des heures restantes peuvent être dispensées par des moniteurs ayant un BTS. Franck Sanselme écrit que c'est avec la loi de décembre 1984 que les maisons familiales intègrent « le service public d'éducation et de formation ». Selon lui, elles « se voient reconnaître officiellement une capacité (éducative technique) à former des professionnels agricoles ». Franck SANSELME, « L'identité de l'enseignement agricole à l'épreuve de l'État et du « service public » : le cas des Maisons familiales rurales », *Ruralia*, 1999, n° 4.

⁴¹ Les professeurs de l'enseignement professionnel auraient pu accéder au grade de certifié voire d'agrégé, ils avaient le niveau de diplôme requis pour s'engager dans le secondaire. Lucie Tanguy écrit que le repli sur le concours de LP est « l'expression des possibilités matérielles des poursuites d'études comme des représentations des carrières et des ambitions que permettent une origine plus modeste ». Lucie Tanguy, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, op. cit., p. 39.

Si les maisons familiales deviennent « une solution de repli » pour des étudiants, l'entrée dans le groupe professionnel peut néanmoins s'inscrire dans des parcours promotionnels⁴².

Même si l'on observe des similitudes entre les évolutions de ces catégories d'enseignants, la division du travail pédagogique au sein de leur institution d'appartenance n'est pas identique. En effet, une troisième catégorie dans l'enseignement professionnel, les maîtres d'atelier, qui assurent un enseignement pratique, n'a pas d'équivalent dans la plupart des maisons familiales⁴³. Dans les lycées agricoles publics et privés, de même que dans les entreprises-écoles de l'UNREP, les professeurs assurent un enseignement pratique, d'où la présence d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques dans les établissements. Les moniteurs délèguent intégralement cette mission aux maîtres de stage. Les maisons familiales ne disposent pas, en règle générale, dans leurs locaux d'exploitations ou d'ateliers pour l'enseignement pratique. Cette partie de la formation s'effectue généralement pendant les stages. Si les maisons familiales n'organisent pas de travaux pratiques dans une exploitation annexée, c'est parce que ses responsables considèrent que seul le chef d'exploitation est légitime pour assurer la partie pratique de la formation⁴⁴. Les moniteurs sont donc amenés à jouer un rôle d'accompagnateur des élèves et de référent dans les démarches que nécessitent les stages. Ils organisent également des visites collectives dans des exploitations. Cette spécificité des maisons familiales est liée à leur origine : elles ne sont pas issues de structures imposées par l'État, mais s'inscrivent dans la lignée des mouvements paysans imprégnés par le catholicisme social (notamment la Jeunesse agricole catholique), qui voulaient garder la maîtrise de la reproduction de leur métier.

⁴² Notre analyse est plus nuancée que celle de Lucie Tanguy et Catherine Agulhon qui voient les enseignants du professionnel comme des « *déçus du secondaire* ». Ce que montre l'étude des parcours des agents des maisons familiales, c'est l'existence d'autres types de trajectoires. L'échec à un concours d'enseignement n'est pas une expérience partagée par tous. Le monitorat agricole peut être un lieu de préparation à un concours d'enseignement, pour entrer dans le professorat dans les lycées agricoles par exemple. Plusieurs personnes interrogées ont également réussi des concours de l'enseignement, mais sont restées malgré tout dans les maisons familiales, c'est surtout le cas des monitrices. Si le monitorat est pour ces nouveaux agents « une solution de repli », il s'agit cependant d'une activité qui peut s'inscrire dans un parcours promotionnel lorsqu'on la replace dans leur trajectoire sociale (en saisissant leur origine sociale).

⁴³ Les maisons familiales rurales reconnues comme des CFA ont des ateliers pour l'enseignement pratique dans leurs locaux. C'est le cas également dans certaines formations agricoles, comme en agroéquipement, où les élèves disposent d'engins agricoles.

⁴⁴ La thèse avancée par Jacques Bonniel permet de comprendre cette originalité des maisons familiales par rapport aux autres institutions de l'enseignement agricole au sein desquelles les enseignants assurent un enseignement pratique. Jacques Bonniel explique que les méthodes pédagogiques employées dans les maisons familiales visent à accentuer la différence avec l'école traditionnelle afin d'abaïsser le niveau de réticence des paysans envers l'institution. Pour lui, l'alternance organise une division du travail pédagogique de façon à rassurer les parents qui sont les seuls à être compétents dans le domaine pratique. Le rôle des moniteurs est de diffuser les connaissances théoriques. Jacques BONNIEL, *L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les maisons familiales rurales*, thèse de doctorat sous la direction de Guy Vincent, Université Lumière Lyon 2, 1982.

3. La perte de contrôle par l'institution de la formation de ses agents

Jusqu'en 1984, les maisons familiales possédaient un fort contrôle sur les modalités de recrutement et sur la formation de leurs agents. Le plus souvent, les moniteurs étaient formés dans l'institution. En principe, pour être recruté comme moniteur, il fallait détenir un diplôme de technicien agricole ou un titre équivalent, le brevet de technicien agricole (BTA), qui se préparait aussi bien dans l'enseignement agricole public que dans les maisons familiales. Le titre de technicien agricole, sésame d'entrée dans le monitorat, était la dernière étape de la formation dans les maisons familiales. La plupart des agents, issus de l'agriculture, avaient donc nécessairement poursuivi une partie de leur scolarité dans les maisons familiales ou dans l'enseignement agricole. Le personnel, qui entretenait un rapport plus ou moins familial avec cet univers scolaire, était coopté par des membres appartenant aux réseaux des établissements. Ce mode de recrutement assurait la reproduction du groupe professionnel dans le sens de la conservation de l'ethos traditionnel qui se caractérisait par la polyvalence et la pluridisciplinarité. Comme l'accès à la fonction représentait alors une promotion sociale, la fidélité envers l'ethos professionnel et l'institution était donc en quelque sorte garantie par les itinéraires des agents. Frédéric Charles a relevé le même phénomène chez les enseignants du primaire⁴⁵. Les centres de techniciens agricoles, affiliés aux maisons familiales rurales jouaient la même fonction que celle des Écoles normales auprès des instituteurs. Le cloisonnement du système éducatif entre le primaire et le secondaire permettait aux élèves d'origine populaire d'accéder au métier d'instituteur sans trouver sur leur chemin des élèves de milieux plus aisés ; l'entrée dans les Écoles normales était alors l'aboutissement des études réussies dans le primaire. Mais l'élévation du niveau de recrutement (le DEUG à partir de 1986 puis la licence en 1991) met, selon Frédéric Charles, « hors-jeu » les prétendants traditionnels au métier. Dans les maisons familiales, d'une façon comparable, les exigences imposées par l'État en matière de qualification ont eu pour effet d'introduire des anciens élèves qui ont été formés dans l'enseignement général et qui ont fait des

⁴⁵ L'enseignement primaire est devenu à nouveau un objet d'étude lorsqu'il a connu des mutations en raison de l'évolution des modes d'accès à la profession. Frédéric Charles estime qu'une crise affecte la reproduction du corps des instituteurs. En 1986, l'État supprime le concours de recrutement post-baccalauréat et en 1991 les enseignants du primaire sont recrutés au niveau de la licence. Le statut de ces enseignants se rapproche de celui des professeurs du secondaire. Les publics concernés par la formation se trouvent déstabilisés par les élévations successives du niveau de recrutement. Frédéric Charles explique que les enseignants du primaire ont connu une « double mutation ». Le groupe s'est féminisé et « dépopularisé ». En effet, à partir des années 1960, il accueille dans des proportions de plus en plus importantes des femmes des classes moyennes et supérieures. Frédéric CHARLES, *Instituteurs, un coup au moral, Genèse d'une crise de reproduction*, Paris, Ramsay, 1988 ; Frédéric CHARLES, *L'accès au groupe professionnel des enseignants, une comparaison France-Angleterre*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, IEP Paris, novembre 2005.

études longues dans les universités. Entretenant un rapport moins familial avec les maisons familiales, les nouveaux agents, imprégnés d'une culture universitaire, n'adhèrent plus à l'ethos traditionnel⁴⁶. Là aussi, ils ne se sentent plus redevables envers l'institution. Ils sont dotés de dispositions qui, une fois activées, ont contribué à la reconfiguration de l'ethos professionnel. Ainsi, le rapport positif à une discipline est souvent au principe du cheminement de ces agents, l'accès au métier d'enseignant devient un moyen de continuer « à pratiquer » cette discipline. Les nouveaux agents, en raison de leur parcours scolaire, sont plus marqués par une « empreinte disciplinaire » et maîtrisent des savoirs spécialisés comme les enseignants du secondaire⁴⁷. L'embauche locale est détournée de sa fonction originelle, elle permettait de recruter des agents intégrés dans les réseaux locaux de sociabilité. L'embauche locale est, pour les nouveaux agents, un moyen d'entrer dans le métier d'enseignant en contournant les barrières traditionnelles d'accès aux corps enseignants.

L'élévation du niveau de recrutement, qui a déstabilisé l'ethos professionnel traditionnel, a également contribué à mettre en minorité les enfants d'agriculteurs parmi le personnel de l'institution. En effet, le dispositif traditionnel, celui des centres de techniciens agricoles, permettait à des jeunes issus de l'agriculture qui n'avaient pas les moyens de faire des études générales et longues de prolonger leur scolarité et de se socialiser au monitorat de maison familiale. L'élévation du niveau de recrutement a modifié la morphologie sociale du groupe : entrent dans le monitorat des personnes attirées par le milieu enseignant. Il s'agit d'étudiants qui ont pour une partie importante d'entre eux des liens, dans leur famille proche ou élargie, avec le milieu enseignant et les métiers de la fonction publique. La mise en place de la masterisation (appliquée à partir de 2015 dans les maisons familiales) est susceptible de renforcer les caractéristiques des nouveaux entrants dans le groupe professionnel. L'institution a donc perdu le contrôle de la formation de ses agents. Ce que la comparaison avec les enseignants du primaire montre, c'est que le type de parcours scolaires et universitaires constitue un élément déterminant pour comprendre l'évolution du monitorat de maison familiale.

⁴⁶ Frédéric CHARLES, « L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin », *Revue française de pédagogie*, 1998, vol. 124, n° 1, p. 29-42.

⁴⁷ L'attrait pour une discipline favorise l'accès au métier d'enseignant. Ce trait, mis en valeur dans toutes les études sur les professeurs du secondaire, est souligné par Jérôme Deauviau au début des années 2000 : « tous les nouveaux enseignants du secondaire interrogés expriment un goût prononcé pour une discipline scolaire et/ou universitaire qui entre pour une part notable, à un moment ou à un autre de la biographie, dans le choix du métier d'enseignant du secondaire ». Jérôme DEAUVIAU, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, 2005, n° 150, p. 36.

4. Les effets de la massification scolaire sur les finalités de l'enseignement

Bien que les nouvelles modalités de recrutement dans le groupe professionnel aient contribué à le faire évoluer, la reconfiguration de l'ethos professionnel était déjà inscrite dans les faits. Parce que les missions des moniteurs se sont élargies en raison de l'évolution des publics. La formation des futurs agriculteurs n'est plus la fonction prioritaire de l'institution depuis les années 1980. La massification scolaire a repositionné les maisons familiales rurales qui ont désormais un rôle équivalent à celui des lycées professionnels. Les travaux sur les publics de l'enseignement agricole ont montré que les parcours scolaires des élèves sont marqués, comme dans l'enseignement professionnel, par une série de difficultés qui ont provoqué leur orientation dans ces institutions⁴⁸. Les moniteurs ont été confrontés progressivement à ces nouveaux publics, dès les années 1970, des élèves qui n'ont pas réussi à se maintenir dans l'enseignement général.

Alors que les publics des moniteurs de maison familiale rurale se recrutaient traditionnellement parmi la population agricole, à partir des années 1990 les élèves viennent désormais en majorité des milieux d'ouvriers et d'employés⁴⁹. L'accueil de ces nouveaux publics, issus de la massification scolaire, a contribué à redéfinir les compétences attribuées aux moniteurs de maison familiale autour d'une dimension plus « pédagogique » comme l'atteste l'étude des brochures institutionnelles présentant l'activité⁵⁰. C'est ce qui a contribué à diriger vers le monitorat des agents ayant un « ethos enseignant ». Jusque dans les années 1970, les « aptitudes » nécessaires pour entrer dans le monitorat sont liées essentiellement à la connaissance du milieu agricole et local. Les établissements, selon une brochure institutionnelle datant de 1964, recrutaient prioritairement des agents d'origine agricole : « l'origine paysanne est, sinon indispensable, du moins très utile pour la connaissance et l'action dans le milieu »⁵¹. Le principal critère officiel pour intégrer les centres de techniciens est de bien connaître le milieu rural. Les moniteurs doivent avoir une bonne connaissance « des problèmes agricoles, c'est-à-dire avoir effectivement travaillé au moins une année sur une exploitation agricole ou dans un métier touchant de très près l'agriculture »⁵². De leur côté, les monitrices sont tenues de « bien

⁴⁸ D'après Jacques Bonniel, les élèves des maisons familiales dans les années 1970 rejettent la forme scolaire des apprentissages et tendent à valoriser d'autres modes de transmission des savoirs, notamment celle qui est héréditaire. Jacques BONNIEL, *op. cit.*

⁴⁹ Parallèlement à celle des moniteurs, l'évolution de la morphologie sociale des publics est décrite dans la thèse en prenant appui sur plusieurs enquêtes statistiques qui ont été effectuées sur les itinéraires scolaires et l'origine sociale des élèves des maisons familiales rurales depuis les années 1970. Ces élèves sont par ailleurs comparés à ceux qui fréquentent les lycées agricoles publics de façon à mettre en évidence les oppositions et les similitudes entre les deux institutions.

⁵⁰ *Document*, Supplément du *Lien des responsables*, Paris, UNMFREO, 1964.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

connaître les problèmes domestiques et ménagers en milieu rural, c'est-à-dire s'être effectivement occupé de l'alimentation d'une famille ou d'une collectivité, de l'entretien d'une maison, avoir participé à la tenue des comptes de la famille et d'une petite collectivité, et s'intéresser aussi aux travaux agricoles »⁵³. Les brochures présentant le monitorat dans les décennies suivantes mettent plutôt l'accent sur les « savoir-faire pédagogiques » et sur le fait d'avoir une connaissance des courants pédagogiques et de « l'évolution psychologique des élèves »⁵⁴.

La reconfiguration de l'éthos professionnel s'inscrit dans une évolution plus large qui affecte le personnel enseignant dans son ensemble. L'allongement progressif de la durée des études et l'hétérogénéité grandissante des classes ont modifié les fonctions attribuées aux enseignants qui se sont vu confier de nouvelles missions. La complexification de la « gestion des classes » implique que les enseignants développent des savoir-faire variés pour assurer des interactions qui rendent possibles les apprentissages⁵⁵. « Le décrochage » et « l'échec » sont alors les termes utilisés par les responsables des politiques publiques pour désigner les difficultés des élèves à se conformer aux normes scolaires⁵⁶. Le travail des enseignants a été affecté par de nouvelles mesures incitant à l'élargissement de leurs compétences, qui vont de pair avec la création des IUFM en 1991⁵⁷. Les enseignants doivent désormais « connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement »⁵⁸. La présence de nouveaux publics dans l'enseignement agricole a également mis

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Dans les années 2000, la thématique des « nouveaux enseignants » est devenue centrale dans les travaux sur les enseignants. La production scientifique se concentre désormais principalement sur les enseignants qui entrent dans le métier. Pierre Guibert, Gilles Lazuech et Franck Ripert abordent les premiers pas des enseignants dans les collèges et les lycées, leur représentation du « vécu », leur intégration dans l'établissement, leurs conceptions du métier et des formes d'engagement syndical. Pierre GUIBERT, Gilles LAZUECH, Franck RIPERT, *Enseignants débutants : « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008. Jérôme Deauvieu s'intéresse aux conditions d'installation des « nouveaux » dans le métier d'enseignant et à leurs pratiques pédagogiques. L'attention se porte sur les difficultés que rencontrent les enseignants lors de « leur prise de poste » pour saisir « les modalités et le degré de l'incertitude professionnelle ». Jérôme DEAUVIEU, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009. Les sociologues cherchent à mesurer l'impact des mesures politiques sur une éventuelle redéfinition du métier d'enseignant ; les « néo-enseignants » viendraient préfigurer une nouvelle « identité enseignante » d'après Agnès Van Zanten et Patrick Rayou. Patrick RAYOU, Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004.

⁵⁶ Marlaine CACOUAULT, Françoise OEUVRARD, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 2009.

⁵⁷ Lise DEMAILLY, *Le collège, crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991.

⁵⁸ Journal officiel du 14 juillet 1989. Dans cette perspective, les chefs d'établissement sont invités à s'investir dans le domaine de la pédagogie pour inciter les enseignants à élargir leurs actions en dehors de la salle de classe. C'est dans ce contexte que les chefs d'établissements sont devenus un objet de recherche. Marlaine CACOUAULT, « Déterminants d'accès aux fonctions de direction, déroulement des carrières et rapport à l'exercice de la profession : une comparaison entre les hommes et les femmes personnels de direction dans trois académies », Rapport à la FEN-IREES, 1996 (publié dans les *Cahiers du Centre Fédéral Henri Aigueperse* en 1999) ; Agnès PELAGE, *Devenir proviseur : de la transition du modèle professionnel aux*

à l'épreuve le travail des enseignants. D'après une récente étude, les maisons familiales seraient, plus que les autres institutions de l'enseignement agricole, une voie pour des élèves dont les parcours sont « non linéaires, ponctués de redoublements, d'orientations précoces »⁵⁹. En devenant une voie pour ces élèves réfractaires à la forme scolaire, les maisons familiales ont cherché à développer des pratiques pédagogiques pour les accueillir afin de leur redonner l'estime d'eux-mêmes et la confiance en leurs capacités.

La question des dispositifs pédagogiques a été au centre de plusieurs recherches sur l'enseignement agricole et les formations en alternance, mais elles ont ignoré le rôle du personnel de la formation, elles se sont plutôt intéressées aux relations entre les élèves et les maîtres de stage. Marie-Laure Chaix explique avoir donné la priorité à l'approche par les entreprises et par les stagiaires plutôt que par les enseignants et le champ éducatif⁶⁰. Le manque d'intérêt pour les personnels qui œuvrent dans les dispositifs de formation s'explique par le fait qu'ils ne sont pas considérés comme les acteurs occupant une place centrale dans ces dispositifs. Ils ne transmettent pas les savoirs les plus valorisés par leur institution d'appartenance et par les élèves⁶¹.

5. La tertiarisation de l'enseignement agricole

La reconfiguration de l'ethos professionnel doit également être mise en relation avec les recompositions de l'offre de formation des maisons familiales rurales. Les formations en « polyculture-élevage » ont accompagné les mutations de l'agriculture ; elles ont contribué à sa modernisation en élevant le niveau de technicité des agriculteurs. Les maisons familiales (dans une moindre mesure que l'enseignement agricole public) ont également exercé une fonction de reconversion pour ceux que la mécanisation laissait de côté, en particulier pour les femmes que les formations ne destinaient pas aux métiers de l'agriculture mais au secteur des services⁶². Dans les

logiques d'accès à la fonction de direction, thèse de doctorat sous la direction de Claude Dubar, Université de Versailles-Saint-Quentin en Yvelines, 1996.

⁵⁹ Laure MINASSIAN, « Inégalités sociales et scolaires dans l'enseignement agricole », *Revista Pedagogica*, 2014, vol. 16, n° 32, p. 37.

⁶⁰ Marie-Laure Chaix a effectué une étude sur les stagiaires des formations de BTA dans des lycées agricoles publics. Marie-Laure CHAIX, *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan, 1993.

⁶¹ C'est ce que montre Pierre Perrier qui a étudié les représentations des apprentis dans les classes de préapprentissage. Les jeunes accordent une primauté à la formation pratique et à leurs expériences de stage plutôt qu'à la formation dans le CFA. Pierre PERRIER, « La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2008, vol. 37, n° 2, p. 241-265.

⁶² Pour François Cardi, l'enseignement agricole public assure une fonction de « clé des champs ». Tandis que le public organise la dépaysement et facilite l'exode agricole, le privé assure la reproduction des couches

années 1980, la diminution des effectifs des formations agricoles conduit les maisons familiales à développer des formations en apprentissage qui accueillent de nouveaux publics. Durant la même période, de nouvelles formations voient le jour sous l'effet des mutations de l'agriculture. En effet, cette décennie est marquée par l'élargissement de l'activité agricole. L'agriculture se diversifie et se spécialise, elle comprend désormais les activités de transformation, de commercialisation de produits végétaux et d'animaux de l'exploitation, ainsi que les activités de service et d'accueil à la ferme⁶³. Les maisons familiales rurales préparent à ces activités intégrées dans l'agriculture qui deviennent plus importantes du point de vue des effectifs d'élèves que les formations traditionnelles de polyculture-élevage. Ces formations s'ouvrent à de nouveaux publics qui ne sont pas issus de l'agriculture. Les décennies 1990 et 2000 sont marquées par l'essor des « services aux personnes ». Ce secteur de formation est devenu le plus important en termes d'effectifs d'élèves dans l'enseignement agricole.

L'élargissement de l'activité agricole et le développement du secteur des « services aux personnes » ont entraîné la tertiarisation de l'enseignement agricole. Les contenus d'enseignement se sont ainsi largement diversifiés dans les années 1980 et 1990, ce qui a contribué à ouvrir cet enseignement aux enfants d'origine non agricole et aux filles devenus majoritaires⁶⁴. Les changements de l'offre de formation ont entraîné une transformation des caractéristiques sociales des publics des maisons familiales et simultanément des caractéristiques des moniteurs et des monitrices. Cette offre de formation des maisons familiales est proche de celle que l'on pourrait observer au sein de l'enseignement professionnel. Au début des années 1990, Catherine Agulhon a relevé que les responsables des ateliers et de l'enseignement professionnel et technique sont en majorité des hommes, ils ont travaillé pour la plupart dans l'industrie en tant qu'ouvrier ou technicien avant d'entrer dans l'enseignement⁶⁵. Les trajectoires des femmes PEP et chefs de travaux se

sociales rurales. François CARDI, *La clé des champs : les fonctions sociales de l'enseignement agricole en France*, thèse sous la direction de Paul de Gaudemar, Université Paris VIII, 1978. Janine Caniou a montré comment les Lois d'orientation agricole au début des années 1960 ont redessiné le paysage de l'enseignement agricole. Le brevet professionnel agricole devient le seul diplôme de l'enseignement agricole public qui prépare les enfants d'agriculteurs au métier, mais seulement la moitié des effectifs du public suivent cette formation dans les années 1970. Janine CANIOU, *L'enseignement agricole féminin. De la fin du XIXe siècle à nos jours*, thèse sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, Université Paris V, 1981.

⁶³ L'élargissement du secteur de la production agricole à de nouveaux champs de connaissance a favorisé la féminisation de l'enseignement agricole. Sabrina DAHACHE, *La féminisation de l'enseignement agricole : un cas révélateur de la dynamique des rapports sociaux de sexe dans le monde agricole*, thèse sous la direction d'Anne-Marie Granié et d'Annie Rieu, Université Toulouse II, 2011.

⁶⁴ En 2008, sur les 170 314 élèves scolarisés dans les institutions de l'enseignement agricole, les enfants d'agriculteurs sont au nombre de 24 280. Les enfants d'ouvriers et d'employés totalisent 44,6% des effectifs, soit respectivement 39 580 et 36 513 élèves. En 2008, près de 57% des enfants d'ouvriers et d'employés scolarisés dans l'enseignement agricole sont des filles. La part des filles dépasse celle des garçons en 2008. Source : Ministère de l'Agriculture, 2009.

⁶⁵ Catherine AGULHON, *op. cit.*

différencient de celles des hommes en termes de spécialités enseignées : elles viennent essentiellement du tertiaire. Si les monitrices (et les moniteurs) de maison familiale les plus jeunes ne se reconnaissent pas dans l'ethos traditionnel, c'est parce que leurs trajectoires ne sont pas les mêmes que celles de leurs aînés, elles entrent dans l'institution avec d'autres ressources, dans une institution qui s'est donnée d'autres objectifs que ceux initialement prévus, sous l'effet des contraintes de la massification scolaire et de l'évolution du travail.

6. La féminisation de l'enseignement agricole

L'élévation du niveau de qualification exigé, le recentrage de l'activité sur une dimension pédagogique et les recompositions de l'offre de formation ont contribué à féminiser le groupe professionnel. Traditionnellement dans les recherches sur le personnel enseignant du secondaire, c'est le milieu d'appartenance et le niveau de diplôme qui expliquent les carrières et les représentations du métier⁶⁶.

Or, la dimension sexuée des trajectoires apparaît comme déterminante dans l'analyse du groupe professionnel des moniteurs et des monitrices. Elle recoupe le clivage de classe et de génération. En effet, ma recherche s'est déroulée à un moment particulier de l'histoire des maisons familiales : cohabitaient parmi les agents des hommes issus de l'agriculture avec des moniteurs et des monitrices entrés plus récemment, diplômé-e-s du supérieur, qui sont majoritairement des femmes aux trajectoires beaucoup plus diverses et qui viennent d'autres milieux sociaux et professionnels.

Plusieurs recherches qui se sont intéressées aux modalités de reproduction des corps enseignants du primaire et du secondaire ont mis l'accent sur leur féminisation et ses enjeux sociaux. Ce processus éclaire l'évolution du métier d'enseignant. Marlaine Cacouault postule que les rapports sociaux de sexe contribuent à orienter les carrières des enseignant-e-s. Les professeur-e-s sont d'après elle des professionnels « dont la carrière et les pratiques s'inscrivent dans une histoire familiale, dans un contexte social, institutionnel et politique où les relations entre les sexes jouent un rôle dynamique au même titre que les relations entre les classes »⁶⁷. Elle a appréhendé les évolutions des carrières des enseignant-e-s en articulant dans ses analyses les facteurs professionnels et privés. Frédéric Charles considère également que la féminisation du personnel enseignant constitue un élément essentiel pour

⁶⁶ Marlaine CACOUAULT-BITAUD, « La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme... », in Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY, Margaret MARUANI (dir.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, 2003, Paris, La Découverte, p. 163-180.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 164.

saisir les modalités de reproduction de ce groupe⁶⁸. La féminisation et la « dépopularisation » sont deux processus parallèles observés dans le primaire. L'accroissement continu du nombre des femmes dans le métier d'instituteur est un effet de l'élévation du niveau de recrutement d'une part, de l'évolution du métier vers une conception plus psychologisante d'autre part.

Les travaux sur le personnel de l'enseignement technique et professionnel n'ont pas intégré la dimension sexuée des trajectoires et ses enjeux quant aux interprétations des fonctions. Or, à l'aune des constats établis par les travaux sur la féminisation des corps enseignants, il s'est avéré heuristique dans le cadre de notre étude d'intégrer les différenciations genrées des trajectoires pour saisir le renouvellement du groupe professionnel. En effet, la féminisation est révélatrice de la reconfiguration de l'ethos professionnel. On peut faire l'hypothèse qu'elle est à la fois une cause et une conséquence : une cause parce que les femmes ont pu intégrer ce groupe dans la mesure où son image s'est modifiée, une conséquence parce que les femmes ont investi le groupe en important leurs aspirations et leurs ressources.

7. Le refus généralisé de la terminologie officielle, révélateur de la reconfiguration de l'ethos

Le terme utilisé par les personnels des maisons familiales pour désigner leur activité est révélateur de la reconfiguration de l'ethos professionnel. Les nouveaux entrants dans le groupe professionnel expriment un refus du terme de « moniteur » employé dans les écrits institutionnels depuis l'apparition des premières maisons familiales dans les années 1930. Ce refus est généralisé dans l'institution bien que le terme soit toujours officiellement de rigueur dans la plupart des textes institutionnels. Les responsables des structures administratives dans les départements, les régions et au niveau national, sont d'anciens moniteurs agricoles qui restent attachés au terme de moniteur. Néanmoins, dans le quotidien, ce terme n'est plus employé par les agents dans les maisons familiales rurales⁶⁹. Jugé dégradant, il ne correspond pas à l'interprétation que les nouveaux arrivants se font de leurs missions. Les moniteurs comparent ainsi ce terme à celui de moniteur de colonie de vacances ou de moniteur de ski pour affirmer leur manque de considération pour cette expression pourtant consacrée dans l'institution. Le rejet de cette dénomination pourrait exprimer le refus d'être cantonné à un rôle d'animateur d'une part, à une polyvalence du point de vue des contenus d'enseignement d'autre part. Le terme privilégié par les agents interrogés est celui de formateur. Son emploi pourrait témoigner des nouveaux parcours empruntés et de la grande porosité du groupe avec d'autres

⁶⁸ Frédéric CHARLES, *op. cit.*

⁶⁹ Mon enquête a d'ailleurs rappelé le terme officiel à certains des agents qui ne l'emploient jamais.

catégories d'acteurs dans le champ de l'enseignement et de la formation : les formateurs des dispositifs en apprentissage et les formateurs de formation continue.

La sociologie des formateurs occupe un « rang secondaire » par rapport aux travaux sur les enseignants⁷⁰. Les études sont peu nombreuses tant du point de vue historique que sociologique. Pour Lucie Tanguy, le faible intérêt des sociologues pour ce groupe s'explique par le fait qu'il est toujours « en état de construction »⁷¹. Les recherches s'accordent ainsi sur les mêmes constats : l'activité de formateur est en « voie de définition », son « identité » est « floue » voire « incertaine »⁷². Les parcours des professionnels de la formation sont « éclatés » et « multiples », leurs spécificités sont difficiles à cerner. Après la Seconde guerre mondiale, ces « nouvelles figures de l'éducation », se sont substituées aux éducateurs populaires et aux instituteurs des cours du soir⁷³. Les recherches sur les formateurs ont surtout prêté attention à des catégories d'agents faisant face à un public d'adultes⁷⁴. Gilles Moreau explique que les formateurs de centres de formation d'apprentis (CFA) constituent une « zone d'ombre » de ses travaux⁷⁵. Les sociologues n'ont pas effectué de recherches approfondies sur les formateurs des dispositifs d'apprentissage qui sont confrontés à des publics rétifs à la forme scolaire des apprentissages.

* * *

A notre connaissance, une recherche spécifique sur les moniteurs et les monitrices de maison familiale n'a jamais été entreprise, bien que des études récentes sur les institutions de l'enseignement agricole aient donné un aperçu des pratiques pédagogiques de ces enseignants⁷⁶. Les catégories d'enseignants apparues dans le contexte de la massification scolaire ont souvent été ignorées par les chercheurs.

⁷⁰ Emmanuel de LESCURE, « Introduction. Un ensemble hétérogène. Éléments de littérature sur les métiers et les agents de la formation », in Emmanuel de LESCURE, Cédric FRETIGNE (dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 8.

⁷¹ Lucie TANGUY, « La formation, une activité sociale en voie de définition ? », in DE COSTER Michel, PICHAULT François (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 1998, p. 185-212.

⁷² Emmanuel de QUENSON, Cédric FRETIGNE (dir.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

⁷³ Françoise LAOT, *La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan, 1999.

⁷⁴ Par exemple : Françoise LAOT, « Formateurs d'adultes. Entre fonction et métier », *Recherche et formation*, 2006, n° 53, p. 79-93.

⁷⁵ Gilles MOREAU, *La formation professionnelle initiale et son public*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes, 2007, p. 7.

⁷⁶ Laure MINASSIAN, *Des formes scolaires différenciées : unification de l'école ou réseaux de scolarisation ? : L'exemple de l'enseignement professionnel agricole*, thèse de doctorat sous la direction d'Élisabeth Bautier, Université Paris 8, 2013.

Ce postulat vaut aussi bien pour l'enseignement du second degré, au sein duquel les PEGC constituent une zone d'ombre, que pour le primaire supérieur avec les instituteurs des cours complémentaires qui forment un autre pan obscur de la sociologie de l'éducation. D'autres catégories récentes, comme les professeurs de l'enseignement technique et professionnel, bien qu'intégrés dans le second degré, ont eux aussi été peu étudiés. Dans le champ de la formation, le même constat s'impose, il n'y a pas d'enquêtes approfondies sur ces nouvelles catégories. Les moniteurs et les monitrices sont pour une partie d'entre eux passé-e-s par elles avant d'entrer dans les maisons familiales rurales : ils ont été enseignants dans les lycées professionnels, formateurs en CFA et dans les dispositifs de formation continue. Parmi le personnel des MFR, certains-e-s ont quitté l'institution pour rejoindre ces groupes voisins. En éclairant les parcours des moniteurs et des monitrices qui partagent des itinéraires communs avec ces catégories, cette thèse contribue d'une certaine façon à les faire sortir de l'oubli.

CHAPITRE 2 : APPROCHES ET METHODE

Les maisons familiales rurales sont connues dans le monde de l'éducation pour pratiquer « la pédagogie de l'alternance ». On leur prête une capacité d'innovation du point de vue des méthodes pédagogiques. En effet, les moniteurs et les monitrices s'appuient sur les stages pour donner sens aux apprentissages des élèves en mettant en perspective leurs applications directes dans le monde professionnel par le biais d'enquêtes, d'études de cas et de projets individuels et collectifs. Les articles publiés dans les revues destinées au monde enseignant témoignent du vif intérêt pour ce dispositif. Les maisons familiales rurales sont décrites comme des établissements qui ouvrent des « perspectives de progression » à des jeunes en difficulté scolaire⁷⁷. Elles le mettent d'ailleurs en avant avec leur slogan « réussir autrement ». Cependant, les limites du dispositif ont été soulignées. Les élèves sont susceptibles de s'enfermer dans ces « voies sans passerelle avec les formations du ministère de l'Éducation nationale », ils seraient marginalisés dans le système scolaire⁷⁸. Ainsi, les constats sont forts nuancés : bien que les maisons familiales rurales soient reconnues comme des instruments de lutte contre le décrochage scolaire, elles sont aussi perçues comme une voie de relégation.

Le cas de Yvan illustre de façon exemplaire les effets bénéfiques de la scolarité en maison familiale tout comme ses limites. En effet, l'entrée dans la maison familiale a été pour le jeune homme une étape salvatrice qui lui a permis de retrouver goût au travail scolaire. Cependant prendre ce chemin le conduira probablement à reproduire la situation professionnelle de son père, qui est boucher-charcutier. Yvan, apprenti dans une charcuterie, interrogé par des journalistes de France culture, explique avoir progressé dans toutes les matières depuis qu'il est entré à la maison familiale⁷⁹. Tournant autour de huit au collège, sa moyenne générale s'est nettement améliorée ; à 12,7, elle n'a jamais atteint un si haut niveau. Le collège était pour lui « *une prison* ». En effet, le jeune homme affirme avoir été lassé de cet univers dans lequel il était « *tout le temps assis pour écrire et entendre parler les profs* ». Mais il se plaît à la maison familiale parce qu'elle n'est pas une école comme le collège. « *Entré au boulot, dans la vie active* » grâce à la MFR, il assure être devenu un élève calme.

⁷⁷ Monique ROYER, « Renouer avec l'école : les 4^e et 3^e de l'enseignement agricole, un exemple à la loupe », *Les cahiers pédagogiques*, mardi 17 janvier 2012.

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ Le récit d'Yvan est relaté dans un documentaire de l'émission *Sur les docks* diffusé le 11.03.2014 sur France culture faisant partie d'une série sur le thème des métiers : « La maison familiale rurale de Saint Germain Lespinasse : une vie en apprentissage », de Claire Pouly-Bourgeaud et Dilphy Mariani.

Il se rebiffait en permanence contre ses enseignants au collège. Yvan ne comprenait rien à leurs cours et avait le sentiment de ne pas être écouté. Selon lui, ils n'ont pas su répondre à ses demandes et l'ont rejeté, c'est pour cette raison qu'il a développé un sentiment d'animosité à leur égard. La maison familiale lui a donné envie d'aller à l'école parce qu'il n'y va pas toutes les semaines. En effet, Yvan trouve là une motivation supplémentaire : ne pas aller à l'école pendant deux semaines c'est-à-dire ne pas voir les potes pendant deux semaines, lui donne envie de retourner à l'école pour revoir ses potes. De plus, ses nouveaux enseignants sont plus accessibles. En cas de difficultés, il peut s'adresser à eux sans se sentir méprisé. D'après lui, ils sont disponibles pour répondre à toutes ses demandes. Une opposition très nette se construit dans son récit entre les enseignants du collège (qui ne semblent pas être attentifs à ses difficultés) et les moniteurs de maison familiale rurale (avec qui il se sent plus à l'aise). En outre, l'internat lui permet d'avoir plus de temps pour faire ses devoirs. Car quand il était au collège, obligé de prendre le car, il rentrait tard à la maison. Yvan n'avait plus tellement envie de travailler une fois à la maison, il voulait « *aller dehors* », c'est-à-dire être dans la nature avec son père. Il hésite encore entre le métier de boucher, celui d'agriculteur ou de fromager. Il n'a pas complètement trouvé sa voie mais adore le métier d'agriculteur car « *on est souvent dehors* ». Chasseur et pêcheur, il adore les chiens comme son frère ; ils s'adonnent d'ailleurs tous les deux le week-end à cette passion commune. Il est maintenant heureux alors qu'au collège il « se bouffait tout le temps le nez » avec son frère. Grâce à la MFR, il dit avoir retrouvé sa famille après avoir failli la perdre (« *Je ne faisais que m'engueuler avec mes parents* »). D'après cet élève, ses parents sont redevenus fiers de leur fils. Comme celle d'Yvan, les scolarités des élèves entrés dans les dispositifs d'apprentissage sont désormais étudiées par les chercheurs, des travaux récents se sont intéressés aux élèves de l'enseignement agricole qui accueillent des publics rétifs à la forme scolaire des apprentissages⁸⁰. Le cas d'Yvan est comparable à ceux des élèves qui s'orientent vers la voie professionnelle⁸¹. Les relations que les jeunes de ces dispositifs entretiennent avec leurs maîtres de stage et ce qu'elles engendrent dans leurs conduites ont également été étudiées⁸². Cependant dans le récit d'Yvan, apparaît un acteur qui a été jusque-là complètement oublié : ses enseignants. Si l'on s'en tient au récit du jeune homme, les moniteurs de maison familiale semblent pourtant être des acteurs essentiels qui lui ont permis de retrouver confiance en ses capacités, le bonheur comme il dit.

⁸⁰ Laure MINASSIAN, « Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons de la littératie dans l'enseignement agricole », *Formation Emploi*, 2015, vol. 3, n° 131, p. 61-77.

⁸¹ Gilles Moreau écrit que « le choix des apprentis doit se lire à l'aune des proximités avec le métier des parents : une fréquence significative d'apprentis apprend le même métier qu'un membre de la parenté proche [...] En choisissant un métier, les apprentis ne se contentent pas de retenir une orientation : tous soulignent que l'entrée en apprentissage, et corrélativement la sortie de l'école, les responsabilisent, tout au moins leur permet d'accéder à une autonomie, à une prise de conscience diffuse de la réalité sociale, d'entrer dans les coulisses du monde des adultes ». Gilles MOREAU, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003, p. 162-163.

⁸² Marie-Laure CHAIX, *op. cit.*, 1993.

On ne sait malheureusement rien de ces enseignants appelés les « moniteurs ». Que recherchent-ils ? Quelles motivations avancent-ils ? Enseigner dans cette institution apparaît-il comme un projet mûri de longue date ou est-ce, un peu comme pour les élèves, une « seconde voie » ? Quels itinéraires sociaux, scolaires et professionnels ont-ils emprunté pour occuper cette position particulière dans le champ de l'éducation ? Comment leurs itinéraires les ont-ils préparés à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui facilitent les apprentissages des jeunes ?

Pour situer à la fois les positions des agents des maisons familiales à l'intérieur du champ de l'éducation au fil du temps et saisir leurs trajectoires sociales, scolaires et professionnelles, trois approches compréhensives ont été mobilisées. 1. Une théorie de la socialisation qui appréhende la genèse des dispositions des individus et la diversité des espaces de socialisation pour décrire la construction des goûts et des aspirations ; 2. Une sociologie du genre qui questionne les effets de l'imbrication des enjeux familiaux et professionnels sur les carrières des hommes et des femmes ; 3. Une sociologie des bifurcations et des reconversions qui intègre la question des événements, des interactions et des sociabilités dans la construction des carrières professionnelles. La méthode biographique s'est avérée être l'outil le plus pertinent pour mettre en œuvre ces approches.

1. Une combinaison de trois approches

1.1. Une sociologie de la socialisation

Les processus sociaux par lesquels se constituent les dispositions pour l'activité de moniteur et de monitrice de MFR ont été reconstruits. Cette reconstruction des parcours vise à dégager les effets des socialisations diverses dans l'élaboration des décisions prises par les individus au cours de leur itinéraire scolaire et professionnel. Ce travail repose sur un postulat généralement admis par les sociologues : les modes de socialisation et l'adhésion ou le rejet qu'elle suscite, déterminent en partie les destins sociaux, scolaires et professionnels des individus⁸³. Les modes de socialisation varient selon les contextes sociohistoriques, les configurations familiales, les groupes sociaux et sexués et les générations. Les individus sont confrontés à des instances multiples de socialisation : la famille, l'école, les groupes d'appartenance. Cette diversité de scènes socialisatrices est à l'origine de tensions internes chez les individus et de contradictions entre des dispositions qui ont été intériorisées. L'analyse des parcours des agents de maisons familiales s'appuie sur le postulat, formulé par Bernard Lahire, que « certaines dispositions (hétérogènes, issues d'expériences socialisatrices différentes ou

⁸³ Muriel DARMON, *La socialisation, domaines et approches*, Paris, Armand Colin, 2010 (2^e édition).

d'aspects différents des mêmes expériences socialisatrices) se combinent entre elles pour rendre possible tel ou tel comportement, tel ou tel choix, telle ou telle orientation et, plus généralement, former un style particulier de conduites et d'attitudes, style toujours difficile à résumer sous la forme d'une formule génératrice »⁸⁴. Plusieurs types de socialisation jouent un rôle déterminant dans l'orientation des individus vers le métier d'enseignant : la socialisation primaire, secondaire et anticipatrice. La familiarité avec la condition enseignante a été avancée par les sociologues pour expliquer l'engagement dans le métier, ils ont fait apparaître le phénomène d'endoreproduction⁸⁵. Les moniteurs seraient susceptibles d'avoir été familiarisés à l'activité dans leur famille, pendant leurs études et au cours de leurs expériences professionnelles. Ils ont également pu fréquenter des proches qui sont membres du groupe professionnel. Le concept de socialisation anticipatrice désigne une forme de socialisation définie par Robert Merton au cours de laquelle les individus ont intériorisé des normes et des valeurs propres à un groupe auquel ils se réfèrent⁸⁶. L'hypothèse selon laquelle la socialisation anticipatrice pourrait expliquer les parcours des moniteurs et des monitrices peut être avancée à la fois pour les plus anciens (issus de l'enseignement agricole, ils ont été au contact des agents des maisons familiales durant leur scolarité) et pour les plus jeunes (qui désirent intégrer la communauté enseignante et qui ont mis en œuvre des stratégies pour l'atteindre). Cette hypothèse a été inspirée du travail de Frédéric Charles. Selon lui, les professeurs des écoles se sont identifiés au cours de leur enfance à ce métier parce qu'ils ont eu un rapport globalement positif avec leur scolarité⁸⁷. La force d'attraction pour le métier les incite à s'engager très tôt dans des activités d'encadrement de la jeunesse qui sont le plus souvent vécues comme des étapes préparant au métier envisagé. Frédéric Charles note que « l'ensemble des activités péri-éducatives et la socialisation anticipatrice au métier qu'elles induisent à des degrés divers constituent bien souvent des médiations déterminantes dans le processus d'orientation professionnelle des futurs enseignants issus des milieux populaires ou des immigrations »⁸⁸. Le concept de socialisation anticipatrice permet de saisir l'importance éventuelle des activités d'animation et des emplois de surveillant dans la construction des aspirations et des dispositions qui conduisent au monitorat de maison familiale. Cependant, cette

⁸⁴ Bernard LAHIRE, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, p. 410.

⁸⁵ Frédéric Charles et Jean-Paul Clément écrivent que « parmi les facteurs susceptibles de prédisposer un agent pour devenir enseignant et renvoyant en quelque sorte à une présocialisation de celui-ci à l'égard de cette profession, il faut rappeler l'importance que revêt le fait d'avoir des parents travaillant ou des proches dans le secteur public ou parapublic et plus précisément dans la profession enseignante, d'être issus de milieux sociaux où l'école est valorisée et reconnue, d'avoir eu des activités avec des enfants ou des adolescents, et/ou d'avoir des amis dans la professions ». Frédéric CHARLES, Jean-Paul CLEMENT, *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997, p. 76.

⁸⁶ Arnaud SAINT-MARTIN, *La sociologie de Robert K.Merton*, Paris, La Découverte, 2013.

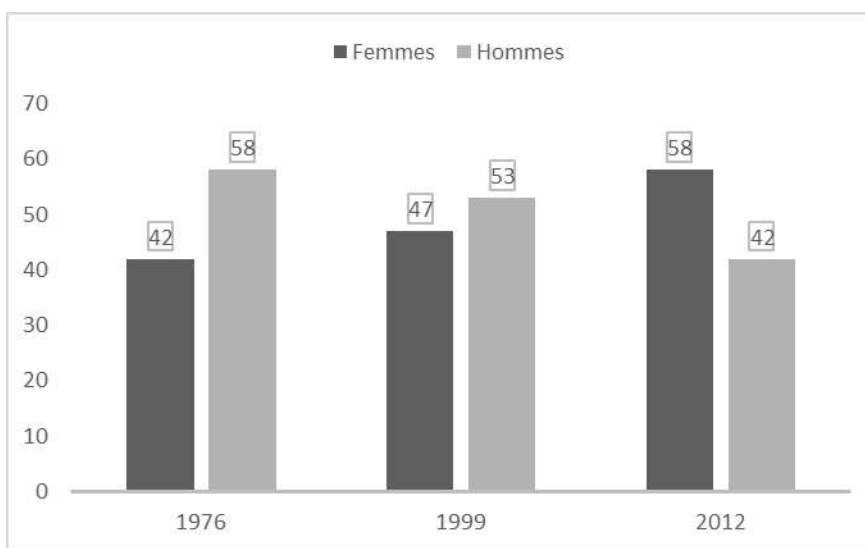
⁸⁷ Frédéric CHARLES, *op. cit.*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 93.

seule approche ne suffit pas à éclairer les mécanismes d'orientation des agents dans les maisons familiales.

1.2. Une sociologie de l'articulation des dynamiques familiales et professionnelles

Figure 1 : La féminisation du monitorat de MFR



Lecture : en 2012, les femmes constituent 58% des membres du groupe professionnel

Sources : Revue Le lien des Responsables pour les années 1976 et 1999, Union Nationale des Maisons Familiales d'Éducation et d'Orientation pour l'année 2012.

Il est intéressant d'observer comment s'opère la construction des représentations et des pratiques des moniteurs et des monitrices de maison familiale à un moment où le groupe professionnel connaît une recomposition sexuée de ses effectifs qui se traduit par la mise en minorité des hommes⁸⁹. Différents travaux ont mis en évidence que les modèles de référence dans les activités traditionnellement masculines sont perturbés par l'arrivée des femmes qui les investissent

⁸⁹ L'enseignement agricole public s'est également féminisé, mais les femmes sont proportionnellement moins nombreuses que dans les maisons familiales rurales. En 2012, le taux de féminisation du personnel enseignant dans le public agricole s'élève à 51,8%. Cependant les hommes restent nettement majoritaires dans les corps les plus prestigieux. En effet, les femmes représentent 55,3% des professeurs certifiés et des bi-admissibles à l'agrégation, mais seulement 36% des professeurs certifiés de l'Éducation nationale détachés au ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt et des agrégés. Source : Ministère de l'Agriculture, 2013.

différemment. En effet, les femmes et plus largement les jeunes générations aspirent à travailler autrement que les plus anciennes, et sont enclines à préserver du temps pour leur vie familiale. C'est ce qui ressort notamment d'une étude sur les professions médicales⁹⁰. Les jeunes générations remettent en question l'ethos professionnel du médecin qui était fondé sur la norme masculine de la disponibilité extensive au travail. Les nouvelles générations qui s'engagent dans l'activité n'ont pas envie de se consacrer sans limite à leur travail car elles veulent se consacrer aussi à leur vie familiale, elles portent donc de nouvelles exigences. La féminisation incite à questionner les formes de gestion de l'articulation des temps familiaux et professionnels, et plus largement la dynamique des rapports sociaux de sexe qui implique des inégalités entre les hommes et les femmes et qui a des effets sur le processus de réaménagement des normes professionnelles. Les recherches sur les pratiques et les aspirations des femmes et des hommes en matière d'articulation des temps sociaux ont montré la variété des modalités concrètes de la gestion des relations entre le travail et la famille et leur impact différencié sur les carrières professionnelles⁹¹. Les contraintes familiales qui pèsent sur les carrières sont révélatrices des rapports de force entre les sexes, ils peuvent freiner voire bloquer les carrières des femmes. En règle générale, les hommes bénéficient d'une plus grande implication de leur conjointe dans la gestion des tâches domestiques, ce qui facilite leur investissement dans la sphère professionnelle, dans les activités de loisirs et dans les activités publiques (les associations, le militantisme). Les femmes auraient des ambitions de carrière moins élevées que les hommes, elles se projetteraient moins souvent qu'eux dans l'avenir. Pour elles, le futur est plus souvent envisagé par rapport aux calendriers familiaux.

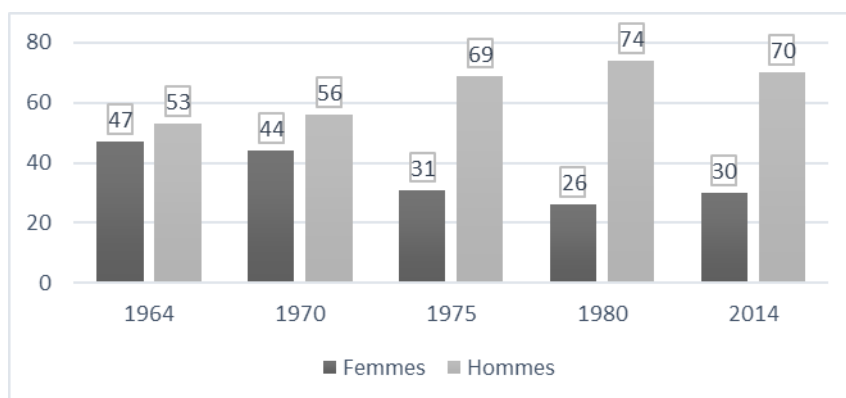
Cette perspective qui interroge l'imbrication des dynamiques liées à l'articulation des facteurs professionnels et familiaux est particulièrement heuristique pour saisir les évolutions des normes du groupe professionnel. En effet, la manière dont les individus investissent leur travail et la façon dont ils se projettent dans l'avenir sont liées aux dynamiques familiales. Les positions des hommes et des femmes dans le marché du travail s'expliquent par les configurations dans lesquelles ils se trouvent dans les activités extraprofessionnelles, mais la nature de leur travail, les postes occupés et les possibilités de carrière contribuent eux aussi à déterminer leur place dans la famille. Marleine Cacouault a montré que les femmes professeuses mettent en œuvre des stratégies qui

⁹⁰ Nathalie Lapeyre et Magali Robelet ont interrogé les mutations de l'organisation du travail des médecins généralistes et les modes de gestion de l'articulation des temps personnels et professionnels en fonction du sexe et de la génération. Nathalie LAPEYRE, Magali ROBELET, « Les mutations des modes d'organisation du travail au regard de la féminisation. L'expérience des jeunes médecins généralistes », *Sociologies pratiques*, 2007, n° 14, vol. 1, p. 19-30.

⁹¹ Annie JUNTER-LOISEAU, « La notion de conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale : révolution temporelle ou métaphore des discriminations », *Cahiers du genre*, 1999, n° 24, p. 73-98. Ariane PAILHE, Anne SOLAZ (dir.), *Entre famille et travail, des arrangements de couples aux pratiques des employeurs*, Paris, INED-La Découverte, 2009.

dépendent à la fois de leurs conditions de travail et de vie personnelle⁹². La question des responsabilités assumées dans la vie professionnelle et dans la vie familiale avait été identifiée à partir des années 1970 comme l'un des principaux obstacles à la continuité de l'activité professionnelle et à la promotion. Marlaine Cacouault adopte un point de vue dynamique sur les itinéraires des enseignantes du secondaire en mettant au jour leurs aspirations à l'autonomie et à la promotion sociale (et les aspirations de leurs parents), le rapport au métier et les stratégies de carrière, notamment au travers d'une analyse des différents usages de la qualification. Mais elles doivent compter avec la trajectoire du conjoint et la scolarité des enfants d'une part, avec l'évolution des normes et des pratiques au sein de l'institution scolaire, d'autre part⁹³. Ainsi, nous considérons que les modes de gestion de l'articulation des temps familiaux et des temps professionnels ne sont pas le simple produit des aspirations des hommes et des femmes, mais dépendent largement des contraintes et des rapports de pouvoir entre les sexes dans la famille et au travail. Parallèlement à la féminisation du monitorat, nous observons une masculinisation de la fonction de direction des maisons familiales rurales.

Figure 2 : La masculinisation du personnel de direction des MFR



Lecture : en 1964, 53% des directeurs sont des hommes.

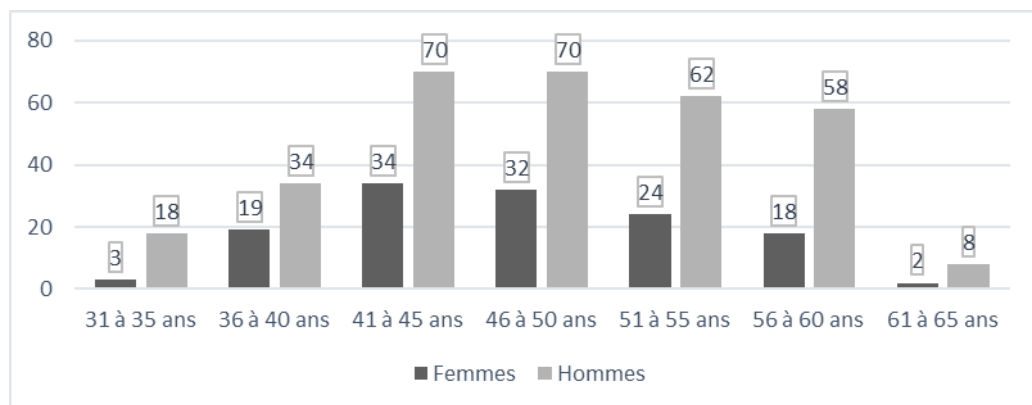
Sources : Le lien des responsables pour les années 1970, 1975 et 1980, UNMFREO pour l'année 2014.

⁹² Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2007 ; Marlaine CACOUAULT-BITAUD, « Les personnels du second degré au regard du genre », *Idées économiques et sociales*, 2008, n° 153, vol. 3, p. 28-35.

⁹³ Marlaine CACOUAULT-BITAUD, « Égalité formelle et différenciation des carrières entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré », *Revue de l'IREs*, 1998-99, n° 29, p. 95-129.

Les expériences de ceux qui ont fait carrière dans l'institution, en accédant à la fonction de direction, n'ont pas été ignorées dans le cadre de notre enquête et de nos analyses. L'étude des parcours de promotion interne permet de restituer les expériences d'anciens moniteurs à la faveur desquelles ils développent des aspirations nouvelles et se projettent dans un poste à responsabilité. La pyramide des âges du personnel de direction peut suggérer que la fonction s'apparente à « une seconde carrière » pour les hommes en particulier, hypothèse que nous vérifions dans le dernier chapitre.

Figure 3 : La pyramide des âges du personnel de direction des MFR en 2014.



Lecture : en 2014, 70 directeurs en exercice ont entre 41 et 45 ans.

Source : UNMFREO, 2014.

Marlaine Cacouault fait également le constat d'un processus de masculinisation de la fonction dans ses travaux sur les personnels de direction des établissements du second degré⁹⁴. Les transformations de la fonction ont contribué à la masculiniser⁹⁵. En effet, la construction de la nouvelle figure du chef d'établissement en tant que « patron » rencontre une certaine adhésion chez les hommes qui s'identifient davantage que les femmes à ce rôle. Les femmes ont plus de difficultés à se hisser en haut de la hiérarchie, les hommes sont davantage intéressés par les postes d'autorité. On peut supposer que les moniteurs et les monitrices mettent en œuvre des stratégies pour s'engager dans la fonction de direction. Ils peuvent avoir des prédispositions liées à leur origine sociale et à leurs parcours professionnels antérieurs. D'autres facteurs doivent être pris en compte pour appréhender ces parcours de promotion comme les rencontres ou les événements qui peuvent provoquer des

⁹⁴ Marlaine CACOUAULT-BITAUD, Gilles COMBAZ, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? », *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 158, p. 5-20.

⁹⁵ Marlaine CACOUAULT, Déterminants d'accès aux fonctions de direction, déroulement des carrières et rapport à l'exercice de la profession : une comparaison entre les hommes et les femmes personnels de direction dans trois académies, Rapport à la FEN-IRES, 1996, Cahiers du Centre Fédéral, FEN-UNSA, 1999.

changements d'itinéraire. D'après Agnès Pelage, la carrière peut être perçue comme une « suite logique » d'investissements préalables ; en effet, les enseignants avaient déjà élargi leurs responsabilités dans l'établissement avant de devenir chef⁹⁶. L'élargissement de ces responsabilités, comme la prise en main de dispositifs de lutte contre l'illettrisme, l'engagement syndical et l'implication dans des expérimentations pédagogiques ont été des étapes au cours desquelles se sont construites de nouvelles aspirations professionnelles. L'implication dans la vie de l'établissement leur a permis de se faire repérer par leurs futurs pairs voire de se faire coopter. Mais les stratégies sont également conditionnées par les contraintes et les possibilités liées aux situations des moniteurs et des monitrices dans la sphère privée. Marlaine Cacouault et Gilles Combaz notent que « traditionnellement, les hommes bénéficient plus que les femmes de temps libre, la mobilité géographique pour eux est considérée comme allant de soi... »⁹⁷. Les stratégies des hommes pour accéder à la position de personnel de direction sont facilitées par des arrangements conjugaux qui leur permettent de se libérer des contraintes temporelles et mentales. Il est significatif que les femmes chef d'établissement accèdent plus tardivement que les hommes, dans l'ensemble, à cette responsabilité et qu'elles soient davantage concernées par le divorce. Il convient en conséquence de ne pas limiter l'analyse des processus d'accès à la direction d'établissement aux seuls hommes, mais d'appréhender conjointement les parcours de promotion des femmes qui assument cette responsabilité et ce qu'ils révèlent des changements à l'œuvre dans l'institution scolaire et dans les familles.

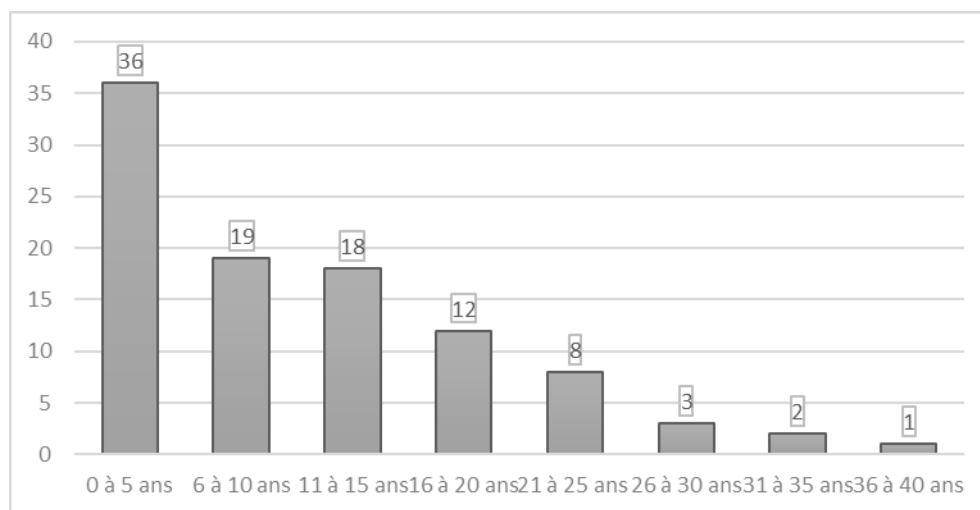
⁹⁶ Agnès PELAGE, *Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*, thèse de doctorat sous la direction de Claude Dubar, Université de Saint-Quentin en Yvelines, 1996.

⁹⁷ Marlaine CACOUAULT, Gilles COMBAZ, « Les évolutions du « métier » de personnel de direction, leurs enjeux au regard du genre dans les années 2000 », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

1.3. Une sociologie des bifurcations

Sur les 4 704 moniteurs des maisons familiales en activité en 2014, 1 685 ont une ancienneté inférieure à cinq ans (soit un tiers des effectifs), 3 430 moniteurs ont une ancienneté inférieure à 15 ans (soit les trois quarts), 688 ont une ancienneté supérieure à 21 ans (soit 14% du groupe).

Figure 4 : L'ancienneté dans la fonction de moniteur de MFR en 2014.



Lecture : en 2014, 36% des moniteurs ont une ancienneté dans la fonction inférieure à 5 ans.

Source : UNMFREO, 2014.

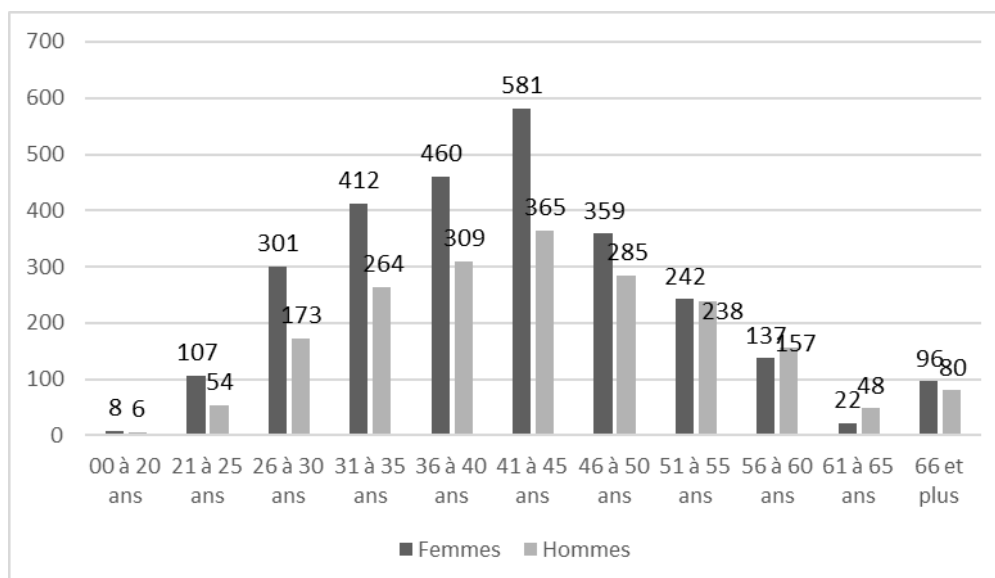
On peut penser que le monitorat de maison familiale rurale est le plus souvent une étape de transition dans une carrière, il serait rarement envisagé comme une activité durable. Dans ce cas, les agents des maisons familiales rurales auraient été attirés par les activités professionnelles auxquelles ils forment les élèves. Cette hypothèse a été inspirée par une recherche de Lise Demailly⁹⁸. Selon elle, « une grande partie des professionnels de l'éducation et de la formation sont en fait "attirés" par la profession-objet à laquelle ils forment : professions d'avocat, de médecin, de gestionnaire, par exemple pour des universitaires enseignant la médecine, le droit ou la gestion ; de mécanicien, de chauffagiste pour des enseignants de lycée professionnel »⁹⁹. Ces enseignants s'identifieraient prioritairement aux métiers auxquels ils préparent ceux qu'ils forment. D'après Lise Demailly, c'est le cas également des formateurs d'adultes qui peuvent souhaiter retourner dans le métier d'où ils viennent. Ainsi, la profession de formateur d'adultes est « poreuse » parce que les agents n'aspirent

⁹⁸ Lise DEMAILLY, *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008, p. 87.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 87.

pas à l'exercer de façon durable, ils ne souhaitent pas faire carrière dans les dispositifs de formation. Ces professions auxquelles ils préparent leurs « apprenants » seraient donc des « lieux concurrents de la définition du groupe professionnel »¹⁰⁰. Nous avons fait l'hypothèse que les parcours des agents de l'institution sont un élément central de leur ethos professionnel ; autrement dit, que les parcours antérieurs des agents avant leur entrée dans le monitorat pourraient être rentabilisés et considérés comme des expériences qui justifient aux yeux des intéressé-e-s leur présence dans une institution qui valorise les expériences professionnelles. Le turn-over des moniteurs de maison familiale (qu'il nous est assez difficile de quantifier) pourrait cependant avoir d'autres explications que l'attrance pour les « professions-objets » (notamment les éventuelles difficultés d'exercice du monitorat). Mais l'hypothèse est confirmée pour une partie des agents, ceux qui sont issus de l'agriculture et ceux qui prennent en charge les enseignements professionnels après les années 1980. Les moniteurs qui ont un profil d'enseignant ont davantage été attirés par le métier d'enseignant que par les activités professionnelles auxquelles ils préparent leurs élèves. D'autres explications ont donc été avancées pour saisir les formes de mobilité professionnelle de ces moniteurs.

Figure 5 : La pyramide des âges des moniteurs en 2014.



Lecture : en 2014, 581 monitrices en activité ont entre 36 et 40 ans.

Source : UNMFREO, 2014.

La pyramide des âges laisse penser, en raison de la faible ancienneté des personnels dans leur fonction, qu'une partie relativement importante des agents ne sont pas entrés dans l'institution

¹⁰⁰ Lise DEMAILLY, *ibid.*, p. 87.

directement après leurs études initiales mais ont connu d'autres emplois avant d'accéder au monitorat de maison familiale. Les travaux récents qui ont mis au jour les processus conduisant les individus à entamer une réorientation ou une reconversion professionnelle offrent un cadre théorique pertinent pour appréhender les modes d'accès au groupe professionnel. Leurs auteur-e-s ne conçoivent pas les parcours comme une succession linéaire et entièrement déterminée par la socialisation primaire mais pensent que les itinéraires se construisent avec des ruptures multiples qui sont le produit de contextes spécifiques. Ces recherches postulent que les situations sociales comporteraient une part d'imprévisibilité. En effet, d'après Michel Grosseti, dans toutes les situations, les orientations prises par les acteurs ne sont pas nécessairement définies dès le départ¹⁰¹ ; cette imprévisibilité s'observe particulièrement lors des phases de transition biographique. Claire Bidart propose la notion de « bifurcation biographique » qu'elle définit comme « un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles »¹⁰². Ces bifurcations s'observent sur le marché du travail : des événements imprévisibles dans les parcours individuels, comme la perte d'emploi, des tensions au travail, conduisent à des « crises » ou des « périodes critiques » au cours desquelles les acteurs remettent en question leur place. Les réorientations des parcours ne sont pas seulement le produit de ces moments d'incertitude ; ce qui conduit à la mobilité professionnelle, c'est l'ouverture des champs des possibles. Parmi les événements déclencheurs des reconversions professionnelles volontaires, Catherine Negroni montre que les séparations conjugales et les rencontres avec des « passeurs » jouent un rôle déterminant¹⁰³. Les collègues de travail et les contextes institutionnels interviennent également dans l'élaboration de la décision de quitter son travail. Les réseaux de sociabilité offrent ainsi une échappatoire permettant aux acteurs de résoudre les situations de crise, ils rendent possible l'accès à de nouveaux espaces professionnels auparavant fermés, une « porte de sortie » selon Claire Bidart¹⁰⁴. Les désengagements professionnels peuvent refléter une forme de désajustement entre les aspirations et le travail effectué, comme le montre Sophie Denave¹⁰⁵. En effet, les mobilités professionnelles peuvent être le produit d'un désajustement entre les croyances et les dispositions que les individus ont incorporées et leur

¹⁰¹ Michel GROSSETI, « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006, n° 120, vol. 1, p. 5-28.

¹⁰² Claire Bidart écrit qu'une bifurcation « n'est donc pas une « transition » biographique dont la survenue un jour ou l'autre est en général prévisible, comme la fin des études ou la décohabitation parentale ; elle n'est pas non plus simplement un « carrefour » dont les issues restent limitées et structurées, dont les échéances sont socialement programmées, comme c'est le cas pour l'orientation scolaire à certains passages où il est « obligatoire » de faire un choix, par exemple après le baccalauréat ». Claire BIDART, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006, n° 120, vol. 1, p. 31.

¹⁰³ Catherine NEGRONI, *Les reconversions professionnelles volontaires*, Paris, Armand Colin, 2007.

¹⁰⁴ Claire BIDART, *op. cit.*, p. 32.

¹⁰⁵ Sophie DENAVE, *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.

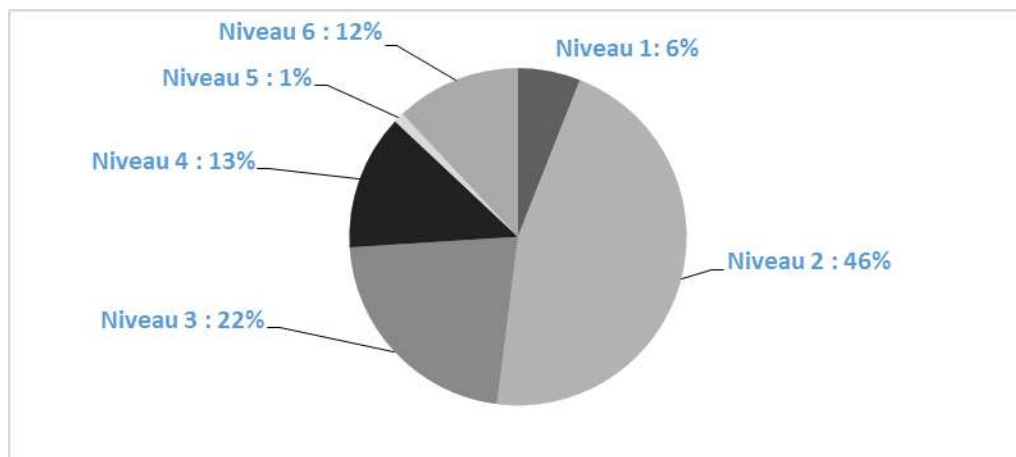
place dans la société. S'ils ne possèdent pas les moyens pour concrétiser leurs aspirations, ils cherchent à agir afin de réduire leur frustration. Etant donné le mode de recrutement local des moniteurs de MFR, le capital d'autochtonie pourrait constituer une ressource qui permet d'accéder au groupe professionnel. Plus largement, nous avons interrogé la manière dont les réseaux de sociabilité facilitent l'insertion dans le groupe professionnel. Lucie Tanguy avait apporté un éclairage intéressant sur les motivations des anciens ouvriers qui sont à l'origine de leur passage dans l'enseignement¹⁰⁶. Ils expliquent leur entrée dans le métier d'enseignant par l'absence d'évolution de carrière dans le secteur industriel et par l'ambiance de travail. La sécurité de l'emploi, la recherche de nouvelles conditions de vie, en particulier l'accès aux loisirs et les temps de vacances, sont des éléments porteurs du projet de reconversion chez ces ouvriers.

La sociologie des bifurcations permet d'intégrer dans l'analyse des parcours des moniteurs les logiques des mobilités professionnelles en restituant les contextes, les situations, les événements qui les déterminent. Cette sociologie des bifurcations est compatible avec celle qui éclaire la complexité des processus de socialisation ; se situer à l'intersection de ces deux approches permet de saisir la variété des univers sociaux traversés par les moniteurs et des positions qu'ils ont occupées : ils sont le produit de ces socialisations multiples et hétérogènes. Il nous a semblé également pertinent de conjuguer cette approche avec celle qui questionne la gestion de l'articulation de la vie familiale et de la vie professionnelle en émettant l'hypothèse que les mobilités professionnelles peuvent dépendre de l'évolution des situations familiales et personnelles. En effet, non seulement les décisions de mobilité professionnelle sont déterminées selon nous par des contraintes ou des aspirations relatives à la vie personnelle, mais les agents sont susceptibles de mobiliser dans leur activité de travail des dispositions intériorisées dans des contextes extraprofessionnels.

Par ailleurs, la pluralité des secteurs de formation dans l'enseignement agricole laisse présager une grande diversité de trajectoires. En effet, loin de se limiter à un enseignement qui prépare au métier d'agriculteur, l'enseignement agricole se caractérise par une très grande hétérogénéité. Le groupe professionnel est constitué d'individus aux trajectoires sociales et aux parcours scolaires et professionnels très divers, comme le suggère ce schéma qui présente les différences de niveaux de qualification des moniteurs.

¹⁰⁶ Lucie TANGUY, *L'enseignement professionnel en France, op. cit.*, p. 67.

Figure 6 : Les niveaux de qualification des moniteurs en 2014.



Source : UNMFREO, 2014.

S'il convient d'insister sur le caractère hétérogène du groupe et des parcours des agents, il s'agit en réalité de mettre au jour les continuités qui caractérisent ce groupe professionnel et son institution, mais également de montrer les ruptures qu'impliquent les transformations morphologiques (sociales et sexuées) du groupe, notamment en termes de motivations engagées dans l'activité et de pratiques professionnelles. Les mutations de l'enseignement agricole ont provoqué certes des ruptures – que nous mettons en avant dans nos analyses – mais celles-ci ne remettent pas complètement en question la nature du travail et ses fonctions. En d'autres termes, les transformations morphologiques (sociales et sexuées) du groupe professionnel des moniteurs de MFR ne conduisent pas à une remise à plat complète des normes et des valeurs mais entraînent plutôt une redéfinition progressive de l'activité qui est le résultat d'un compromis entre les aspirations des agents et les fonctions de l'institution, ce que nous appelons la reconfiguration de l'ethos professionnel. En effet, le réaménagement des normes professionnelles n'est pas une simple conséquence de l'arrivée de nouveaux agents, mais elle est le produit de la rencontre entre les nouvelles générations (qui aspirent à travailler autrement) et une institution ayant un univers symbolique qui lui est propre et qui est ancré dans une histoire.

2. La méthode biographique

2.1. Définition

La méthode biographique telle qu'elle a été conceptualisée par Daniel Bertaux est la voie d'accès la plus adaptée pour analyser le renouvellement du groupe professionnel des moniteurs de maison familiale. Comme l'explique Daniel Bertaux, si les récits biographiques intéressent les sociologues ce n'est pas pour les « histoires personnelles »¹⁰⁷ qu'ils racontent, ces récits ne sont que des « prétextes » pour décrire un univers social méconnu, « les récits de vie portent une charge significative susceptible d'intéresser à la fois les chercheurs et les simples lecteurs. Parce que l'expérience est interaction entre le soi et le monde, elle révèle à la fois l'un et l'autre, et l'un par l'autre »¹⁰⁸. Les récits biographiques contiennent des matériaux empiriques qui ne peuvent pas être analysés et compris isolément, ils doivent être replacés dans des logiques institutionnelles et sociohistoriques.

L'approche biographique amène à repenser la production des matériaux car elle donne aux personnes interrogées un rôle d'informateur. Daniel Bertaux définit l'approche biographique comme une posture qui implique de reconnaître « aux savoirs indigènes une valeur sociologique » c'est-à-dire de « traiter l'homme ordinaire non plus comme un objet à observer, à mesurer, mais comme un informateur mieux informé que le sociologue qui l'interroge, c'est remettre en question notre monopole institutionnel sur le savoir sociologique, et c'est abandonner la prétention de la sociologie à devenir une science exacte ; monopole et prétention sur lesquels repose la légitimité de la sociologie comme institution »¹⁰⁹. Dans l'après mai 1968, le succès de cette méthode chez les chercheurs en sciences sociales et la critique qu'ils adressent à « l'impérialisme positiviste » s'expliqueraient par les conditions concrètes du travail de recherche : ce sont les chercheurs exclus des circuits officiels de distribution des crédits et des gratifications qui émettent ces critiques. Les chercheurs qui ont adopté l'approche biographique sont ceux qui ne disposaient pas des moyens financiers et institutionnels pour se lancer dans de vastes enquêtes statistiques. Pour Jean Peneff, le succès de cette méthode est une revanche prise par ces chercheurs : « l'autobiographie était perçue comme un moyen d'étudier les exclus de l'histoire par ceux qui étaient en partie exclus de ces positions d'autorité »¹¹⁰.

¹⁰⁷ Daniel BERTAUX, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1980, vol. 69, p. 197-225.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 217.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 217.

¹¹⁰ Jean Peneff présente son ouvrage *La méthode biographique* comme « une enquête sur la méthode biographique ». Il montre comment « les histoires de vie » se sont développées dans la sociologie française. Il montre que cette méthode n'est pas réellement nouvelle en sociologie. Elle est utilisée par les sociologues

Les tenants de l'autobiographie voient « les directeurs des grands laboratoires » comme des adversaires¹¹¹. Prendre au sérieux les expériences des personnes interrogées, leurs contradictions et leurs incertitudes, permet de saisir les rapports sociaux à l'œuvre et leur dialectique. Les cadres sociaux de l'existence des individus se dégagent peu à peu car les personnes interrogées évoquent les mêmes contraintes et les mêmes événements.

2.2. Le danger de la cohérence biographique

La démarche biographique, toutefois, implique un ensemble de précautions et de techniques pour rompre avec « l'idéologie biographique »¹¹². Deux mises en garde concernant cette démarche ont particulièrement attiré notre attention. La première est formulée par Pierre Bourdieu qui soutient que les enquêtés construisent un récit composé d'événements « qui tendent ou prétendent à s'organiser en séquences ordonnées selon des relations intelligibles »¹¹³. En d'autres termes, selon lui, les individus établiraient des connexions entre les événements significatifs propres à donner une cohérence d'ensemble à leur existence ; ils interprèteraient leur vie à partir d'un fil conducteur. Bernard Lahire interpelle lui directement le sociologue qui est tenté d'analyser à son tour les récits biographiques autour d'un principe d'unité ou de cohérence central. Il met ainsi en garde le sociologue qui est « à la recherche de cohérences dans la complexité du réel »¹¹⁴, sa recherche ne doit pas aboutir « à la réduction de tout objet à un principe unique de cohérence »¹¹⁵. Les personnes interrogées seraient donc tentées de donner une version cohérente de leur trajectoire et de leur style de vie, les sociologues seraient confrontés à ce même problème quand il s'agit d'interpréter les événements et les étapes de l'existence individuelle. Françoise Battagliola, Isabelle Bertaux-Wiame, Michèle Ferrand et Françoise Imbert expliquent que les individus peuvent avoir des difficultés à se remémorer avec précision la multiplicité des faits de leur existence, ils ont donc tendance à « condenser autour d'un petit nombre d'événements un enchaînement d'événements multiples. Un ou deux événements sont alors investis de la signification d'un ensemble de faits relevant de domaines

de l'Ecole de Chicago. Jean PENEFF, *La méthode biographique. De l'Ecole de Chicago à l'histoire sociale*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 74.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² « L'idéologie biographique » est une expression employée par Daniel Bertaux. Daniel BERTAUX, *Histoires de vie ou récits de pratique ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, C.O.R.D.E.S., 1976.

¹¹³ Dans les années 1980, le texte écrit par Pierre Bourdieu a mis un terme à l'engouement relatif des sociologues pour la méthode biographique. Pierre BOURDIEU, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 62-63, n° 1, p. 69-72.

¹¹⁴ Bernard LAHIRE, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, p. 397.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 397.

différents. Ils qualifient une séquence biographique et lui attribuent une relative homogénéité »¹¹⁶. Ces « procédures de condensation » rendent difficile la saisie des interactions entre les événements dans des domaines différents. Elles ont donc pour effet de simplifier les séquences biographiques. Pour résoudre (en partie) ces difficultés, la façon dont les personnes interrogées construisent leur récit a été intégrée dans l'objet même de la recherche. Les représentations que les personnes interrogées se font de leur trajectoire sont le produit de leur passage dans les institutions ; elles ont intériorisé des normes et des valeurs propres à ces institutions. Les mécanismes de sélection, le choix de donner un pouvoir explicatif à tel événement plutôt qu'à un autre, le fait de hiérarchiser des faits ou de les simplifier, contribuent à donner « un sens » aux parcours.

Cette posture conduit à analyser les caractéristiques des « espaces parcourus » par les agents comme la famille, l'école, le travail, sans s'appuyer uniquement sur le discours tenu par les enquêtés mais en resituant leur position dans ces espaces à partir de données diverses. Il a donc fallu relier les matériaux recueillis dans le cadre des entretiens biographiques avec un ensemble de documents et d'archives. Nous n'avons pas travaillé à partir des seuls récits des personnes interrogées mais soumis les matériaux biographiques aux procédures critiques de l'histoire¹¹⁷ et de la sociologie par une série de confrontations avec d'autres documents, tels que les revues des maisons familiales rurales éditées depuis les années 1930¹¹⁸, les écrits publiés des agents de l'institution comme les mémoires de formation pédagogique¹¹⁹, des archives de toutes sortes conservées dans les maisons familiales rurales (les compte-rendu d'assemblées générales, les dossiers de demande d'ouverture de formation, les emplois du temps des élèves et des moniteurs, les plaquettes d'information destinées à promouvoir

¹¹⁶ Françoise Battagliola, Isabelle Bertaux-Wiame, Michèle Ferrand et Françoise Imbert ont comparé la méthode du questionnaire avec celle de l'entretien biographique. Elles expliquent que le questionnaire amène à passer sous silence un certain nombre d'expériences et d'événements vécus que les entretiens biographiques font mieux apparaître. Les entretiens biographiques permettent de saisir les liens que les personnes interrogées établissent entre les différents événements de leur existence. Françoise BATTAGLIOLA, Isabelle BERTAUX-WIAME, Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, « A propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens », *Population*, 1993, vol. 48, n° 2, p. 339 ; Françoise BATTAGLIOLA, Isabelle BERTAUX-WIAME, Michèle FERRAND, Françoise IMBERT, *Dire sa vie entre travail et famille. La construction sociale des trajectoires*, Paris, CSU, 1991, p. 280.

¹¹⁷ Jean Peneff écrit que « les historiens confrontent en permanence les données autobiographiques avec les autres informations qu'ils rassemblent. Le travail de vérification est un élément essentiel de leur activité et l'autobiographie n'est, pour eux, qu'une source parmi d'autres, riche mais critiquable ». Jean PENEFF, *La méthode biographique*, *op. cit.*, p. 109.

¹¹⁸ Nous avons dépouillé la revue *Le lien des responsables* (de 1960 à 2010) qui est destinée aux personnels de direction des MFR. On y trouve principalement les informations actualisées qui concernent l'institution, ses positionnements par rapport au ministère de l'Agriculture lors des réformes de l'enseignement agricole. Une partie des données statistiques sur le groupe professionnel des moniteurs et monitrices provient de cette revue. La direction de l'UNMFREO nous a fourni directement les données statistiques les plus récentes.

¹¹⁹ Nous avons consulté une centaine de mémoires pédagogiques des moniteurs dans le Centre national pédagogique de l'ANFRA, mais nous n'avons pas observé les sessions de formation pédagogique des moniteurs. Dans la mesure où les modalités de production de ces mémoires ne sont pas parfaitement connues, nous ne les évoquons que de façon marginale.

les formations, etc.). Des observations ont été effectuées dans les établissements, des supports de cours utilisés en classe par les moniteurs ont été recueillis ; des observations des événements organisés par les MFR tels que les assemblées générales, ont également été menées. La confrontation de ces matériaux avec les récits biographiques s'est faite de façon raisonnée à partir des hypothèses de travail et en recoupant les informations.

Pour mettre en acte efficacement cette posture, il fallait également développer des techniques d'analyse des discours permettant de dégager les univers symboliques des enquêtés de façon à les décrire objectivement. Cependant, une difficulté importante s'est présentée : un nombre très restreint d'ouvrages et d'articles exposent réellement les techniques d'analyse des entretiens biographiques¹²⁰. Dans la plupart des travaux qui ont adopté la démarche biographique, les sociologues n'explicitent pas les techniques auxquelles ils ont recours pour analyser leurs matériaux¹²¹. La technique d'analyse des entretiens biographiques proposée par Didier Demazière et Claude Dubar est sans doute la plus élaborée. Ils dégagent les grandes oppositions repérables dans les discours tenus en identifiant les champs sémantiques des termes utilisés par les personnes interrogées afin de reconstruire leurs catégories de pensée. Ils postulent que les catégories de langage expriment des logiques pratiques et rendent compte des situations et des projets des locuteurs. Des extraits d'entretiens ont été restitués. Il ne s'agit pas de les utiliser pour simplement « illustrer » le propos comme de simples « réservoirs d'exemples » pour venir appuyer les analyses. Le but était de dégager les structures des récits afin d'appréhender le sens que les moniteurs de MFR donnent à leur parcours, à leurs actions et à leurs projets. Les grandes oppositions repérables dans les discours qui structurent les récits et les cadres de référence des personnes interrogées ont été dégagées afin d'analyser la manière dont les catégories de perception s'agencent, se combinent, sont valorisées ou dévalorisées. En définitive, c'est « le canevas » des discours que nous avons voulu retrouver de façon à rendre compte des univers symboliques (sans pour autant les appréhender comme des systèmes unifiés).

¹²⁰ Didier DEMAZIERE, Claude DUBAR, « Récits d'insertion et mondes socio-professionnels. Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école en 1986 », *Travail et emploi*, 1996, n° 69, p. 55-69 ; Didier DEMAZIERE, Claude DUBAR, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

¹²¹ Les travaux publiés dans les années 1980 et 1990 ne formalisent généralement pas les techniques qu'ils ont mises en œuvre. Les articles de Didier Demazière et de Claude Dubar sont ceux qui explicitent le plus clairement les procédures d'analyse des entretiens biographiques. Didier DEMAZIERE, Claude DUBAR, « Récits d'insertion et mondes socio-professionnels. Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école en 1986 », *op. cit.*

2.3. Le passage du niveau individuel au niveau collectif

Nous avons été confronté à un autre problème méthodologique, celui du passage du niveau individuel au niveau collectif¹²². En effet, les personnes interrogées avaient tendance à se présenter comme des « atypiques ». Leurs récits biographiques sont plutôt fragmentés, dépendants de « forces incontrôlables », « du jeu des circonstances », voire du « hasard ». Les itinéraires des moniteurs ne paraissaient pas complètement « voulus » et « choisis ». Les personnes interrogées ne mettaient pas systématiquement en cohérence leur récit. La majorité décrit au contraire des parcours « hachés » et désorganisés ; parfois les récits n'étaient même pas ordonnés chronologiquement. En règle générale, les personnes interrogées ne retraçaient pas leur parcours en suivant un fil conducteur. Leurs parcours professionnels sont objectivement marqués par un grand nombre de discontinuités, par des réorientations, des interruptions, des reprises d'activité, des changements de statut plus ou moins importants. Ces discontinuités caractérisaient majoritairement les récits des monitrices et dans une moindre mesure ceux des moniteurs. Armelle Testenoire a également constaté que les récits biographiques des femmes ne s'ordonnent pas autour d'un fil conducteur¹²³. Pour la sociologue, les femmes et les hommes ont des rapports très différenciés à leurs carrières en raison de leur investissement respectif dans les sphères familiale et professionnelle. Les femmes évoquent leurs parcours professionnels sans nécessairement se projeter dans l'avenir parce qu'elles ajustent plus souvent que les hommes leurs attentes professionnelles en fonction des calendriers familiaux. Les modalités de présentation des parcours doivent donc être intégrées à l'analyse, faire partie de l'objet même de la recherche, parce que « la manière d'interpréter sa vie n'est pas l'expression d'une pure subjectivité, elle donne à voir des rapports différents au professionnel, et plus particulièrement à la carrière »¹²⁴ affirme Armelle Testenoire. Cette remarque conduit à interroger cet « atypisme » en appréhendant cette représentation indigène comme le produit des expériences vécues par les moniteurs et les monitrices.

Le choix de la démarche biographique se justifie par le fait que le travail de « biographisation » des parcours des personnes interrogées constitue une composante centrale de l'ethos du groupe professionnel¹²⁵. En effet, pendant leurs cursus de formation, les agents des maisons

¹²² Ce problème méthodologique a été soulevé par Jorge Balan et Elisabeth Jelin. Jorge BALAN, Elisabeth JELIN, « La structure sociale dans la biographie personnelle », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1980, vol. 27, n° 69, p. 269-289.

¹²³ Armelle TESTENOIRE, « Les carrières féminines : contingence ou projet ? », *Travail, genre et sociétés*, 2001, n° 5, p. 117-133.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 126.

¹²⁵ Le terme de « biographisation » est employé par Christine Delory-Momberger. Il s'agit d'une démarche de formation dans laquelle les individus doivent explorer leur « histoire de vie » pour faire émerger un « projet personnel ». Christine DELORY-MONBERGER, « Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n° 36, vol. 1, p. 9-17.

familiales ont été soumis à l'injonction de raconter leur propre vie et ont, dans la plupart des cas, adhéré à cette démarche. L'entretien semi-directif n'est donc pas leur première expérience de « biographisation ». Les moniteurs étaient très réceptifs à cet exercice qui mettait en valeur leurs propres parcours. Ils mobilisent parfois ce qu'ils ont retenu du travail effectué dans le cadre des formations continues pour se raconter devant le sociologue. Certains d'entre eux utilisent les récits de vie qu'ils ont écrits comme une ressource permettant de faire face à la situation d'enquête. C'est le cas surtout des moniteurs agricoles qui ont reçu une formation technique. D'autres vont même jusqu'à inviter le sociologue à consulter leurs récits de vie dans les mémoires qu'ils ont rédigés afin de compléter certaines informations, notamment les dates des événements qu'ils ont oubliés. Le travail de « biographisation » s'inscrit dans un travail d'autolégitimation de la position du groupe professionnel dans le champ de l'enseignement. Il place les parcours des agents au centre de leur discours. En effet, leurs parcours sont « revendiqués » parce qu'ils servent à justifier la position qu'ils occupent.

3. L'accès au terrain

3.1. Les biais de la prise de contact

Comme l'écrit Jean Peneff « les biais de la prise de contact sont incontournables. L'essentiel est de les entrevoir pour comprendre ce que pouvaient dire ou ne pas dire les interviewés selon leur perception des intérêts de l'enquêteur »¹²⁶. Ne possédant aucun réseau personnel qui m'aurait permis de rencontrer directement des moniteurs de maison familiale rurale, j'ai contacté les établissements par téléphone afin de demander un rendez-vous en face-à-face avec chaque responsable. Le but de ces échanges avec les directeurs était d'obtenir les listes des moniteurs. Je me suis rendu dans seize établissements de la région Poitou-Charentes et dans quatre établissements en Vendée. J'ai essuyé quelques refus de la part de directeurs qui s'estimaient trop « débordés » pour prendre le temps de me recevoir. Dans un nombre limité d'établissements, on a également refusé d'emblée de me recevoir parce qu'un sociologue était « déjà passé avant » et que l'on ne voulait pas avoir affaire à nouveau à l'un d'eux, ce fut le cas dans le département de la Vienne. Un petit nombre de directeurs n'ont pas accepté de répondre à mon appel téléphonique. Dans ce cas, les secrétaires des établissements ne transmettaient pas mon appel aux directeurs parce qu'ils n'étaient pas disponibles. Les relances téléphoniques ou par courrier électronique n'ont pas donné de résultats plus convaincants : quand les directeurs refusaient de prendre mon appel une première fois, les autres tentatives restaient vaines.

¹²⁶ Jean PENEFF, *La méthode biographique*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 89.

Une majorité de la vingtaine de directeurs interviewés n'ont pas accepté de me fournir une liste de leurs salariés ou de me mettre directement en contact avec leur personnel. C'est seulement une petite minorité d'entre eux qui a imprimé une liste du personnel ou qui m'a autorisé à rencontrer les moniteurs et les monitrices. Certains d'entre eux ont demandé l'accord de leur personnel avant de me transmettre la liste. Mais dans la plupart des cas, les directeurs ne se sont pas engagés à me fournir une liste de leurs salariés. Leurs refus ont été motivés par un manque de disponibilité de la part des agents ; ils n'auraient donc pas eu de temps à me consacrer. Les directeurs qui ont opposé d'emblée un refus à l'enquête se trouvaient pris dans des situations conflictuelles avec leurs salariés ou il existait au sein des équipes pédagogiques des tensions qui ne devaient pas être connues et commentées à l'extérieur de l'institution. Les directeurs n'étaient pas pour autant hostiles à la démarche puisqu'ils acceptaient de me recevoir. Mais une partie des directeurs qui ont davantage joué le jeu sélectionnaient au préalable les moniteurs qu'ils souhaitaient voir interroger. D'autres proposaient aux moniteurs qui passaient dans le couloir devant leur porte de faire un entretien avec moi le jour même. Certains directeurs ont par ailleurs accepté que j'interroge les salariés, mais uniquement dans les locaux de l'établissement. Dans la plupart des cas, je ne pouvais pas « sélectionner » les personnes interrogées. J'ai tout de même réussi à effectuer vingt-deux entretiens avec des moniteurs au bout d'un an et demi, grâce aux directeurs qui me fournissaient des listes de leur personnel, mais il a fallu me rendre dans un nombre important de maisons familiales. Dans certains cas, je n'ai même pas demandé aux directeurs de rentrer en contact avec les membres de l'équipe pédagogique car je sentais que ma présence n'était pas désirée. Lorsque l'entretien avec le directeur se passait mal, j'avais peu de chance d'obtenir une réponse favorable.

Je n'étais pas complètement satisfait par cette première approche en raison des effets qu'elle induit dans les échanges avec les moniteurs. En effet, certains moniteurs étaient très réticents à l'idée de parler de leur vie familiale à quelqu'un qui avait été envoyé « par la direction ». Pourtant, la vie familiale était une thématique centrale de ma grille d'entretien. Les réticences étaient renforcées dans les cas où les entretiens se déroulaient dans les locaux des établissements. Par ailleurs, le fait que les entretiens se déroulaient sur les lieux de travail a certainement conduit à réduire la disponibilité temporelle des enquêtés. Parfois, je n'ai pas eu la possibilité de me présenter aux moniteurs avant le jour de notre rencontre, ce qui créait également des difficultés : n'ayant que très peu d'informations sur les profils des agents que je rencontrais, je ne pouvais pas les sélectionner. Cette situation d'enquête montre l'importance du personnel de direction dans ces établissements ; ils constituent l'autorité hiérarchique pour les moniteurs. Les directeurs me mettaient en contact avec des moniteurs qu'ils avaient eux-mêmes sélectionnés au préalable. Ces directeurs soutenaient mon enquête, et me présentaient des agents qui étaient susceptibles de m'intéresser à partir de leurs propres critères.

3.2. Les stages d'observation

Il a fallu recourir à une autre technique qui laisse une plus grande marge de liberté pour sélectionner des interlocuteurs sans passer par le « filtre » de la direction. Ma connaissance du terrain me laissait supposer que l'institution serait plus réceptive à une enquête portant sur les pratiques pédagogiques ; j'ai alors reconsidéré ma manière de me présenter aux agents de l'institution. Des demandes de stage ont été envoyées à quinze établissements. Seulement six directeurs ont répondu, dont trois favorablement. Trois stages d'une durée de deux semaines ont été effectués, chacun dans trois établissements différents¹²⁷. Durant ces stages, les entretiens étaient réalisés librement avec le personnel. Les relations de confiance établies alors que j'étais présent dans les établissements ont permis de récupérer les coordonnées des moniteurs, afin de les interviewer en dehors de leur lieu de travail plusieurs semaines après les observations effectuées dans les établissements. Une partie de ces moniteurs m'ont ensuite mis en relation avec des collègues qui travaillaient dans d'autres établissements et notamment dans ceux où je n'avais pas eu accès au personnel. Les stages étaient surtout un moyen d'entrer en relation avec les moniteurs, mais également de les suivre dans leurs bureaux, dans les salles de classe et pendant les moments plus informels comme les repas et les « pauses-cigarettes » où l'autocensure est moins forte, où le discours est moins contrôlé que face au dictaphone. Plusieurs récits d'observation de séquences de cours ont été retranscrits dans la thèse.

Grâce à cette méthode, j'ai pu effectuer 25 nouveaux entretiens dont la qualité est bien meilleure que celle des premiers ; les réponses données par les enquêtés sur leur vie familiale et sur leur rapport au travail sont plus précises et plus longues que dans les premiers entretiens¹²⁸. La relation de confiance que j'avais établie lors de mon stage dans les établissements a certainement permis aux moniteurs de comprendre que je n'étais pas un « allié du directeur ». Les stages me laissaient le temps de me présenter et montraient aux moniteurs l'intérêt porté à leur travail, ce qui les a surpris pour la grande majorité d'entre eux. Le fait de réaliser une enquête sociologique sur le monitorat a été très bien accueilli par la majorité des moniteurs, mais ils ont été étonnés le plus souvent qu'un étudiant les prenne pour objet de recherche. Ils ne pensaient pas être un objet de recherche légitime.

¹²⁷ Dans l'un des trois établissements, le directeur souhaitait que j'assume à titre bénévole des vacances d'enseignement. Dans son message où il a donné son accord de principe pour le stage, il m'a demandé de lui transmettre mon curriculum vitae. Je n'ai pas refusé de façon explicite cette demande (par peur qu'il décide de ne pas signer le contrat de stage) mais je ne lui ai jamais transmis mon curriculum vitae. Il ne pouvait donc pas faire appel à moi parce qu'il ne connaissait pas mes domaines d'enseignement.

¹²⁸ 65 entretiens individuels ont été effectués dans les maisons familiales et au domicile des personnels. 5 d'entre eux se sont déroulés par téléphone avec des moniteurs de la région Rhône-Alpes (2 membres du syndicat Force Ouvrière et 3 anciennes monitrices qui ont quitté l'activité à la suite d'un conflit avec le personnel de direction).

Quelques refus d'entretien ont été essayés pendant les stages d'observation. Certains ont été justifiés par les moniteurs par un manque de disponibilité mais d'autres se sont considérés totalement illégitimes pour parler face au sociologue. Plusieurs se sont présentés comme étant « de passage » dans les MFR, ils ne pensaient pas pouvoir apporter quelque chose à ma recherche car ils étaient dans une situation transitoire ; c'est le cas par exemple d'un moniteur qui était en train de monter son cabinet d'avocat et qui donnait des cours de droit dans une maison familiale en attendant l'ouverture de son cabinet. Les moniteurs entrés récemment dans le groupe (depuis moins de cinq ans) sont ceux qui ont le plus souvent décliné la proposition. Mais parfois c'est le fait d'avoir à répondre à des questions jugées « trop personnelles » qui incite les moniteurs à décliner la proposition d'entretien ; c'est le cas d'une monitrice dans une formation viticole qui a refusé catégoriquement de m'accorder un entretien. Œnologue de formation, cette jeune femme n'a pas pu pratiquer ce métier parce que son mari est responsable d'une « grande maison du vignoble » ; pour éviter tout conflit d'intérêt, cette fille d'agriculteurs s'est engagée « à contrecœur » dans l'enseignement car elle ne peut pas exercer le métier d'œnologue. La monitrice refuse l'entretien parce qu'elle se sent constamment renvoyée à sa situation conjugale sur son lieu de travail. Elle vit mal cette situation, l'entretien réactiverait ses insatisfactions. La demande d'entretien a donc été esquivée.

3.3. La relation d'enquête

D'une façon générale, les monitrices ont été beaucoup plus réceptives à la démarche d'enquête que les moniteurs. Les questions relatives à la vie familiale avaient beaucoup plus de sens à leurs yeux que pour les moniteurs. Leurs réponses sont systématiquement plus détaillées et plus longues. Le plus souvent, ce sont même elles qui font intervenir directement les événements de leur vie personnelle dans le récit de leur parcours professionnel. Les moniteurs ne l'ont fait que très rarement, mais c'était le cas des moniteurs d'origine agricole. En effet, leurs choix professionnels sont inextricablement liés à l'histoire de l'exploitation et donc à leur famille. Mais les problèmes familiaux ont peu de place dans les récits des moniteurs qui abordent des registres plus nobles à leurs yeux : l'investissement dans le travail, l'engagement dans les associations et dans la vie politique locale. Le fait d'assumer des responsabilités dans le champ politique local explique aussi pourquoi les hommes interrogés sont plus prudents que leurs collègues femmes, ils ne veulent pas exposer leur vie familiale et restent par conséquent très évasifs. Pour les moniteurs, l'entretien était une occasion de valoriser leurs engagements qui allaient au-delà de leur travail. Pour les monitrices, l'entretien offrait la possibilité d'évoquer leurs incertitudes et leurs doutes au travail parfois sur le ton de la « confiance ». J'ai sans doute davantage considéré les monitrices comme des alliées et des informatrices privilégiées durant l'enquête. Ce sont elles qui m'ont le plus souvent mis en relation avec d'autres moniteurs, ce sont

elles qui m'accordaient davantage de temps pour discuter dans les échanges informels et dans les entretiens, ce sont elles qui m'apportaient le plus souvent leurs supports de cours lors des observations, qui m'intégraient dans les discussions entre les personnels des établissements et qui s'inquiétaient de savoir « si ce que j'observais était intéressant ou non ». C'est aussi avec elles que j'ai pu avoir des relations plus libres au café par exemple ou en présence d'autres interlocuteurs. Les moniteurs étaient souvent plus distants voire sur la réserve parce que mes questions pouvaient provoquer des remises en cause. Ils ont cherché à se présenter d'une façon plus « formelle » que les monitrices, ils passaient plus de temps à décrire le contenu des formations, le positionnement des établissements dans l'offre locale, plutôt qu'à parler de leur parcours et de leur vie familiale. Alors que les événements familiaux interféraient directement dans les récits des monitrices, les moniteurs avaient plutôt tendance à minimiser voire à ignorer leurs effets sur le travail. Ils se sont présentés devant moi comme des professionnels compétents et des responsables de formation. Les manières très différenciées d'investir la relation d'enquête sont le produit de l'interaction entre le chercheur et les personnes interrogées qui répondent à ses questions en défendant leurs propres intérêts. Les postures des personnes interrogées, le choix de valoriser tel aspect de leur existence dans les entretiens traduisent le fait que les activités familiales et professionnelles et le sens qui leur est donné sont déterminés par les rapports de genre.

* * *

Dans la mesure où les matériaux ont été principalement recueillis dans la Région Poitou-Charentes et dans le département de la Vendée, les témoignages évoqués ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des trajectoires des moniteurs et des monitrices des maisons familiales rurales. On peut tout de même penser que l'analyse de ces témoignages est susceptible d'éclairer des changements qui pourraient affecter le groupe professionnel dans son ensemble. Mais conscient des limites de cette étude, nous la considérons comme une première tentative d'objectivation d'un groupe professionnel largement ignoré par la recherche.

**PARTIE 2 : LE MONITORAT AGRICOLE.
LE « MODÈLE » DE L'INSTITUTEUR ET
L'INFLUENCE DU MILITANTISME AGRICOLE**

CHAPITRE 3 : LES MONITEURS ET LES MONITRICES DE MAISON FAMILIALE RURALE OU LES INSTITUTEURS DE LA JEUNESSE AGRICOLE CATHOLIQUE

VOUS POUVEZ DEVENIR Monitrice des Maisons Familiales ou des Centres d'Apprentissage Rural

Que ferons-nous plus tard ?

Bien des jeunes rurales se posent la question avec inquiétude. En attendant l'occasion du mariage — qui, pour toutes, ne se présentera pas — beaucoup cherchent une situation, rêvent de devenir infirmières, assistantes sociales, etc... Il ne passe guère de semaine sans que nous recevions des demandes de renseignements, auxquels presque toujours il faut répondre : impossible, parce que les jeunes rurales n'ont pas eu en main les diplômes exigés au départ, et qu'il est trop tard pour les acquérir.

Mais voici un débouché qui peut intéresser plusieurs militantes jacistes qui désireraient se dévouer au service du monde rural.

La France est très en retard en ce qui concerne la formation ménagère et la formation technique rurale. L'équipement dont on dispose pour cette formation ne couvre pas la dixième partie des besoins. On se préoccupe de multiplier un peu partout les organismes d'apprentissage rural ; et ce qui a le mieux réussi dans ce genre ce sont les maisons familiales, suivant la formule de Lauzun, où les élèves viennent passer une semaine par mois durant 6 mois de l'année. Mais pour ces maisons, qui sont à multiplier, et d'autres analogues qui sont à créer, on manque de moni-

teurs et de monitrices. Il s'agit d'en former rapidement un grand nombre.

Pour acquérir cette formation on exige des études, bien sûr. Mais les conditions exigées pour commencer ces études sont à la portée de beaucoup de jeunes rurales, ce qui n'est pas le cas pour plusieurs autres professions.

Jugez-en vous-mêmes.

Pour la branche féminine ces études comprennent :

1° Deux formations au choix des candidates :

A. — Formation ménagère familiale et rurale.

B. — Formation rurale technique et pratique.

2° Une formation obligatoire : formation pédagogique.

A. — FORMATION MENAGERE FAMILIALE ET RURALE

I. — Régime des études : 18 mois, répartis sur deux années scolaires en internat, d'octobre à juillet et complétés par des stages. Ces études sont faites dans des écoles de cadres, réparties dans les différentes régions de la France : Région parisienne, sud-est, sud-ouest, ouest.

II. — Programme : Tout ce qui concerne la vie de la femme à la campagne.

— Vie professionnelle : notions d'agriculture générale : théorie et pratique des petits élevages, de la laiterie, du jardin, du verger, etc., etc...

Source : La page de la militante jaciste¹²⁹, n° 46, juillet 1950.

Le double objectif de cette partie est d'examiner les déterminants historiques qui ont contribué à délimiter les contours de l'activité de moniteur et ses modes d'intervention d'une part, de rendre compte des conditions permettant à ces modes d'intervention de perdurer jusque dans les années 1980 d'autre part. Il s'agit de décrire la forme que revêtent les dynamiques traditionnelles du groupe

¹²⁹ La page de la militante jaciste est un supplément de la revue *Promesses*, paru de 1950 à 1962. Elle est éditée par la Jeunesse agricole féminine. Les revues de la Jeunesse agricole catholique ont été dépouillées au Centre d'histoire du travail à Nantes, dans les dossiers du Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne (MRJC) du fonds « paysans ».

professionnel avant qu'elles soient bouleversées par le repositionnement de l'institution dans le système scolaire dans les années 1980.

Apparu à la fin des années 1930, le groupe professionnel des moniteurs et des monitrices de maison familiale rurale n'a été pleinement reconnu par l'État qu'au milieu des années 1980 lorsqu'il est intervenu pour encadrer les modalités d'accès du groupe professionnel. C'est donc seulement après un demi-siècle d'existence qu'on lui reconnaît une légitimité politique. En fait, l'État n'est pas l'acteur central de la constitution du groupe et de ses dynamiques (même si ses actions ont tout de même eu une influence certaine). Les maisons familiales rurales ont été fondées par des militants appartenant à des syndicats paysans, notamment à la Jeunesse agricole catholique (JAC). En effet, les premières maisons familiales sont des sections d'apprentissage de ces syndicats. Aussi les contours de l'activité de moniteur et de monitrice de maison familiale, de même que les procédures de recrutement ont été définis par les militants syndicalistes.

Mais pour décrire objectivement le processus d'élaboration des normes qui régissent le monitorat de maison familiale, il a fallu rompre avec les approches mobilisées par les chercheurs qui se sont employés à reconstruire la genèse des maisons familiales rurales. En effet, on ne peut pas se contenter, comme l'a fait Franck Sanselme, de constater l'existence d'une relation historique entre les maisons familiales rurales et le mouvement de la Jeunesse agricole catholique¹³⁰. Pour lui, « l'idéologie éducative » des maisons familiales a été directement inspirée par le projet et les techniques de formation élaborés par la JAC. Franck Sanselme a raison, cependant, d'observer une similitude entre les méthodes d'apprentissage, communes aux deux mouvements ; ils partagent des principes éducatifs, notamment celui « du personnalisme », ils revendiquent « la prise de responsabilités et l'engagement » des agriculteurs dans le milieu local (« le but avoué était bien de former des chefs »¹³¹). Il s'agit pour eux de faire des jeunes des « acteurs » de ce « milieu » en les formant dans tous les aspects de leur existence (« la formation de la personne globale ainsi que sa préparation à l'engagement et à la responsabilité sociale »¹³²), en donnant la primauté à leur expérience pratique. Nous partageons cette analyse, les méthodes pédagogiques employées par les moniteurs ont été directement empruntées à la JAC. Le monitorat est d'ailleurs une activité professionnelle qui permet de prolonger l'action militante du mouvement de jeunesse dans la vie adulte. Cependant, la question est de savoir si l'on peut réellement penser la genèse de cette institution en limitant l'analyse aux caractéristiques sociales de ses fondateurs, c'est-à-dire sans replacer son apparition dans l'évolution des institutions éducatives et de l'enseignement agricole. Si l'on s'en tient

¹³⁰ Franck SANSELME, *Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000.

¹³¹ *Ibid.*, p. 141.

¹³² *Ibid.*

à l'histoire écrite par Franck Sanselme, les maisons familiales rurales se situeraient complètement hors du monde scolaire et de ses enjeux qui ont traversé tout le XXe siècle. En omettant d'établir un lien entre l'apparition des maisons familiales et l'état du système éducatif, l'histoire proposée par Franck Sanselme ne retient, en définitive, que le discours que l'institution tient à propos de sa propre histoire. En effet, l'historiographie officielle présente les maisons familiales rurales comme le simple produit de l'action des mouvements paysans¹³³. L'idée défendue ici est que deux faisceaux de facteurs interviennent simultanément : d'une part, l'État, qui contribue à déterminer par son action les contours des institutions de l'enseignement agricole et ses missions ; d'autre part, les mouvements paysans qui sont directement à l'origine de la dynamique effective du groupe professionnel. L'intervention de l'État se manifeste de différentes manières, mais celles qui ont été les plus déterminantes sont les lois en faveur du développement de l'enseignement agricole dans le primaire. Précisément, les moniteurs et les monitrices entretiennent, selon nous, une relation de filiation avec le corps des instituteurs et des institutrices. En effet, les moniteurs et les monitrices sont les héritiers d'une longue histoire enracinée dans l'enseignement primaire. C'est en se situant à l'intersection de deux histoires, celle de l'enseignement primaire et celle des mouvements paysans, que l'on peut comprendre la constitution des normes et des valeurs des moniteurs et des monitrices de maison familiale. La Jeunesse agricole catholique a fait émerger ce groupe professionnel qui apparaît comme un contre-modèle de l'instituteur, ce dernier lui servant néanmoins de référence comme nous allons le voir maintenant.

1. « L'instituteur rural », ancêtre du moniteur de MFR

Comme Durkheim l'a montré, l'enseignement en France s'est d'abord construit par le haut¹³⁴. L'enseignement agricole connaît une histoire tout à fait comparable. Au XIXe siècle, cet enseignement agricole cherche tout de même à s'adresser à la masse des paysans. Ce sont les curés et les instituteurs qui ont été chargés de répandre les connaissances agronomiques.

1.1. Le mouvement agronomique et les premières écoles d'agriculture

L'institut de Roville Devant Bayon est le premier établissement d'enseignement agricole ; fondé en 1826 par Mathieu De Dombasle, cette « ferme-exemplaire » doit permettre la propagation des

¹³³ Daniel CHARTIER, *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*, Paris, UNMFREO, 1978.

¹³⁴ Emile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1938.

améliorations techniques chez les grands cultivateurs et la diffusion des écrits agronomiques¹³⁵. Les élèves de cette école fonderont l'Institut National Agronomique à Versailles en 1848. Si les écoles agronomiques s'adressent aux propriétaires des grands domaines, les débats qui émaillent les assemblées des Sociétés d'Agriculture témoignent du souci d'instruire « les masses paysannes ». Ces Sociétés savantes et philanthropiques se sont en effet donné pour mission l'éducation¹³⁶. Certaines d'entre elles ont inscrit dans leurs règlements l'obligation d'éditer leurs mémoires à des prix modiques afin de les diffuser aux paysans lettrés. Des brochures qui présentent les traités élémentaires simplifiés d'agriculture sont distribuées dans les villages et les personnes les plus « zélées » sont conviées à les faire apprendre par cœur aux enfants. La littérature de colportage et les almanachs sont également des moyens de diffusion de ces innovations. Les prêtres ruraux participent à la transmission des innovations agronomiques ; ils organisent des cours pratiques d'agriculture auprès des adultes et des enfants ; ils y sont poussés par les sociétés agronomiques dont certains sont membres¹³⁷. Duhamel de Monceau invite les prêtres à devenir des instituteurs « rustiques » des paysans parce qu'il « n'y a peut-être pas de plus sûr moyen pour retenir les paroissiens dans le chemin de la vertu, que de leur faire aimer un état qui les éloigne tout naturellement du vice et qui doit leur inspirer des sentiments de probité [...] Il n'est point de curé dans les campagnes, qui, après avoir rempli les devoirs de son état, n'ait des moments de loisir : plusieurs d'entre eux pensent que le meilleur emploi qu'ils en puissent faire, est d'instruire leurs paroissiens des pratiques utiles qu'ils ont trouvé détaillées dans les bons ouvrages d'agriculture [...] et en employant dans les conversations fructueuses un langage approprié à la manière des habitants des campagnes »¹³⁸. Ces relais des innovations ont contribué, par leurs recherches personnelles, à la science agronomique. Dans leurs écrits, les prêtres proposent la création d'écoles pour les masses paysannes, comme le fait par exemple l'Abbé Grégoire, acteur de la Révolution, correspondant de la Société Royale d'Agriculture en 1793 dans son *Rapport et projet sur les moyens d'améliorer l'agriculture en France par l'établissement d'une maison d'économie rurale dans chaque département*. Les concours de charrue, ces fêtes agricoles inventées par Mathieu De Dombasle, ont également pour but de faire connaître les innovations. Les comices agricoles instaurés en 1833, sont des assemblées qui réunissent les propriétaires et les fermiers dans le but d'échanger leurs connaissances sur la façon d'améliorer le matériel agricole. En 1848, les Sociétés d'Agriculture soutiennent la reconnaissance des fermes-écoles qui constituent alors le premier degré de l'enseignement agricole. Ces écoles pratiques forment en majorité des futurs cadres et des contremaîtres, il en existe vingt-cinq en 1848, soixante-dix l'année suivante. Cependant, leur nombre

¹³⁵ Mathieu de Dombasle voulait convertir les paysans au progrès technique. Fabien KNITTELL, *Agronomie et innovation. Le cas Mathieu de Dombasle (1777-1843)*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2009.

¹³⁶ Justin EMILE, *Les sociétés royales d'agriculture au XVIIIe siècle : 1757-1793*, Saint-Lo, 1935.

¹³⁷ André BOURDE, *Agronome et agronomies en France au XVIIIe siècle*, Paris, Sevpen, 1967.

¹³⁸ Duhamel DE MONCEAU, *Éléments d'agriculture, Tome 1^{er}*, Paris, 1762, p. 10.

chute au début du XXe siècle : en 1912, elles ne sont plus que dix¹³⁹. D'autres écoles d'agriculture, fondées par des agronomes, s'adressent quant à elles aux enfants des fractions inférieures des milieux populaires. Certaines sociétés d'agriculture ont en effet mis en place des écoles pour enfants trouvés et des colonies pénitentiaires. En 1765, la Société d'Agriculture de Paris en ouvre une près de Melun. L'enseignement agricole est censé éloigner les enfants de la mendicité en leur donnant goût au travail¹⁴⁰. Antoine Bertier, agronome proche de Mathieu de Dombasle, qui souhaite améliorer l'existence des habitants des campagnes, est membre de la Société pour l'instruction élémentaire¹⁴¹, fondée à Paris en 1815. Il va créer son école dont l'enseignement est confié à un instituteur choisi pour ses connaissances agricoles. D'autres agronomes veulent faire entrer les cours pratiques dans l'enseignement général, c'est le cas des auteurs de *l'Essai sur la nécessité et les moyens de faire entrer dans l'instruction publique l'enseignement de l'agriculture* en 1802. François de Neufchateau, un des auteurs du texte, propose de publier des livres pour les paysans, il fonde une « ferme d'expérience » dont l'enseignement est gratuit pour « tous les paysans » en s'inspirant des modèles des institutions de l'enseignement technique. Des journaux relaient la pensée des auteurs de l'essai, comme *la Gazette d'Agriculture*. « L'ignorance » des paysans doit être désormais combattue par l'instruction publique. En 1870, les établissements d'enseignement agricole ne touchent qu'une très faible minorité d'élèves : sur les sept millions d'actifs agricoles que compte la France, 390 garçons suivent les enseignements dispensés dans les écoles pratiques et les fermes écoles¹⁴².

1.2. Les cours d'agriculture dans les écoles primaires

Un des organes essentiels de l'État par lequel se sont propagées les notions élémentaires d'agriculture c'est l'école primaire communale qui en garda le quasi-monopole jusque dans les années 1930¹⁴³. L'enseignement agricole primaire servit d'instrument pour favoriser l'adhésion aux valeurs républicaines. Au XIXe siècle, la formation agricole du premier degré ne constitue pas réellement une discipline majeure mais elle s'immisce peu à peu dans les programmes. L'introduction dans les programmes de l'enseignement primaire de cours sur les notions élémentaires de l'agriculture a été présentée comme une solution à l'absentéisme scolaire : pour réduire la méfiance des paysans envers

¹³⁹ Thérèse CHARMASSON, Michel DUVIGNEAU, Anne-Marie LELORRAIN, Henri LE NAOU, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, Dijon, Educagri Éditions, 1999, p. 20.

¹⁴⁰ Claude Grignon a montré que les colonies agricoles ont accueilli des enfants qui étaient soustraits des prisons. Claude GRIGNON, *op. cit.*, 1975, p. 83.

¹⁴¹ Cette société voulait propager l'enseignement mutuel en France.

¹⁴² Michel BOULET, Jean-François CHOSSON, Anne-Marie LELORRAIN, Nadine VIVIER, *1848. Le printemps de l'enseignement agricole*, Dijon, Educagri Éditions, 1998, p. 128.

¹⁴³ Anne-Marie Lelorrain a mis au jour la contribution des instituteurs chargés d'assurer l'enseignement post-scolaire. Anne-Marie LELORRAIN, « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970) », *Histoire de l'éducation*, 1995, n° 65, p. 51-69.

l'école, il faut leur proposer un enseignement qui s'appuie sur leurs intérêts. Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique de Napoléon III entre 1863 et 1869, envisage des mesures en faveur du rapprochement entre les instituteurs et la population agricole¹⁴⁴. Les plus emblématiques sont la nomination de professeurs d'agriculture dans les écoles normales primaires dont les cours sont destinés aux instituteurs et aux cultivateurs locaux et l'autorisation donnée aux conseils départementaux d'organiser les règlements des écoles primaires dans le but de les adapter aux coutumes locales¹⁴⁵. A partir de 1867, les communes ont le pouvoir de modifier le règlement de leur école primaire, c'est-à-dire de fixer les heures de classe et les périodes des vacances¹⁴⁶. L'objectif est de réduire le fort absentéisme scolaire des enfants des campagnes.

Extrait de la loi du 16 juin 1879

« Pendant les six mois d'hiver où les travaux sont les moins urgents, l'école serait ouverte pour tous les enfants du village le matin et l'après-midi. Le reste de l'année, les deux classes par jour prescrites par le règlement ne seraient suivies que par les enfants les plus jeunes, les moins capables d'un labeur sérieux. Les autres plus âgés et par conséquent plus propres à un travail utile n'auraient par jour durant l'été qu'une seule de ces classes dont l'heure fixée par le conseil départemental s'accordera avec les ouvrages de la campagne, le reste de la journée ces enfants seraient à la disposition de leur famille pour les travaux d'agriculture, mesure proposée par plusieurs préfets pour combattre dans vos villages la désertion des classes de l'enseignement primaire pendant l'été ».

Les élèves de l'école de Mathieu De Dombasle sont recrutés dans les premières chaires départementales d'agriculture¹⁴⁷. Ces professeurs se voient confier diverses missions dont

¹⁴⁴ Thérèse CHARMASSON, Anne-Marie LELORRAIN, Yannick RIPA, *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1992, p. LXXVIII.

¹⁴⁵ Le traitement du professeur départemental d'agriculture est assuré par le ministère de l'Agriculture et par le ministère de l'Instruction publique, mais les frais de tournées sont à la charge du département. Michel Boulet a montré le rôle central joué par les professeurs départementaux d'agriculture qui ont participé à la formation agricole des instituteurs du primaire au début du XXe siècle. Michel BOULET, *Le fonctionnaire et le paysan, 1836-1912*, Paris, INRAP, 1991.

¹⁴⁶ Thérèse CHARMASSON, Michel DUVIGNEAU, Anne-Marie LELORRAIN, Henri LE NAOU, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, Dijon, Editions Educagri, 1999, p. 56.

¹⁴⁷ Fabien KNITTEL, « L'institut de formation agronomique de Roville-devant-Bayon (1826-1843) : pratiques pédagogiques, bilan et héritages », *Cahiers de RECITS*, 2008, n° 6, p. 57-75.

l'organisation des programmes scolaires agricoles et horticoles. Selon la loi du 16 juin 1879 qui organise l'enseignement agricole départemental, les professeurs d'agriculture ont pour fonction d'assurer un enseignement nomade et sont chargés de leçons d'agriculture à l'école normale primaire pour les instituteurs et pour les agriculteurs de la région. L'article 10 de la loi de Pierre Trirard, ministre de l'Agriculture de Jules Grévy, annonce que la création de ces chaires départementales vise à former les futurs instituteurs aux travaux agricoles afin de rendre obligatoire l'enseignement des notions élémentaires de l'agriculture dans les écoles primaires¹⁴⁸.

Le professeur départemental d'agriculture de même que les instituteurs ruraux doivent disposer d'un jardin d'expérimentation et organiser des promenades agricoles avec leurs élèves une fois par semaine autour d'un thème d'étude en rapport avec les travaux agricoles de la saison. 58 écoles normales sur 85 ont mis en place un jardin d'expérimentation en 1891-1892. Si les instituteurs doivent se doter d'un jardin et dispenser un enseignement agricole, il leur est défendu de prendre la direction de la formation pratique qui appartient au père de famille. Les jardins d'expérimentation ne remplacent pas la formation que reçoivent les fils. Dans les maisons familiales, l'enseignement pratique est également laissé aux pères de famille : « le père se réserve pour lui le droit de donner des leçons pratiques. Mieux que personne il apprend son métier à son fils, chez lui »¹⁴⁹.

Il est également recommandé aux instituteurs d'orienter les thèmes des dictées, des cours, des lectures obligatoires et des exercices scolaires à partir d'un problème de nature agricole. Les instituteurs sont encouragés à provoquer des concours agricoles et à inciter leurs élèves à y participer. Pour le ministre de l'Instruction publique dans sa circulaire du 31 décembre 1867, les lauréats des concours régionaux doivent venir en aide aux instituteurs en les invitant à ouvrir leur ferme aux élèves des communes voisines.

Extrait de la circulaire du 31 décembre 1867

« Des notions de botanique, de physique et de chimie feront partie des cours, mais en appuyant principalement sur leurs applications à l'hygiène et à la salubrité des habitations des hommes et des animaux, malheureusement si méconnues dans nos villages. La partie des mathématiques qui y est déjà enseignée devra être surtout appliquée à l'arpentage, au nivellement, à l'irrigation et au drainage. Il y a tout lieu d'espérer que, si cet enseignement est donné par des professeurs pénétrés de la nécessité de se conformer

¹⁴⁸ La loi du 16 juin 1879 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture.

¹⁴⁹ *La maison familiale, journal mensuel des cours professionnels agricoles et du centre paysan*, 1938, UNMFREO, n° 3-9, p. 1.

aux besoins des localités, les intérêts de l'agriculture et des populations rurales sont pleinement satisfaits en peu d'années ».

Les conférences de Monsieur Rozeray, titulaire de la chaire en 1895 à l'école normale se déroulent dans l'établissement le mercredi, jour de marché à Parthenay, afin de rassembler les agriculteurs de l'arrondissement¹⁵⁰. Dans les Deux-Sèvres, afin de réunir les cultivateurs pour qu'ils assistent aux conférences dans les chefs-lieux de canton, des invitations personnalisées leur sont déposées sous leur porte. Le professeur met en application certaines méthodes dans son jardin annexé à l'école normale pour sensibiliser les futurs instituteurs à l'arboriculture et à l'horticulture « qui seront pour eux d'une grande utilité quand ils auront à diriger le jardin de l'école rurale »¹⁵¹. Au collège de Saint-Maixent et au collège de Melle, le professeur donne aussi des leçons d'agriculture¹⁵². La ville de Saint-Maixent et le comice se proposent même d'instituer un champ de démonstration pour le professeur. Il remplit la fonction de juré au concours de pouliches à Saint-Maixent et à Bressuire, celle de commissaire au concours spécial de la race parthenaise à La Roche-sur-Yon. Depuis l'arrêté du 16 janvier 1890, les instituteurs reçoivent des récompenses pour l'enseignement agricole et horticole qu'ils dispensent dans leur école, des lettres de félicitations et des médailles en argent avec une prime. Le professeur départemental d'agriculture est responsable du jury qui classe les candidats et leur décerne des prix agricoles. Les actions des instituteurs envers la population agricole sont examinées sous différents points de vue : la valeur de leur enseignement agricole, la tenue des jardins et des champs de démonstration à proximité des écoles, leur participation au progrès de l'agriculture et de l'horticulture dans le canton, la qualité de leurs interventions lors des conférences pour adultes, la distribution d'engrais et de graines et l'engagement dans la création de sociétés scolaires, en particulier celles qui œuvrent en faveur de la protection des animaux¹⁵³.

¹⁵⁰ Correspondance du professeur départemental des Deux-Sèvres, Archives départementales des Deux-Sèvres.

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ En 1908, le ministère de l'Instruction publique décerne plusieurs prix à des instituteurs des Deux-Sèvres. Jean reçoit ainsi la médaille de bronze et d'autres récompenses, mais le professeur départemental lui adresse quelques critiques : « *son enseignement théorique est insuffisamment appuyé sur celui des sciences physiques et naturelles. Son jardin est négligé, il mène peu d'actions sur les adultes, mais néanmoins il y a des efforts sérieux, à encourager* ». Quant à Vincent, il ne reçoit aucun prix : « *pas de jardin, rien pour les adultes, tout à fait insuffisant. Ce candidat n'aurait pas dû se présenter* ». Les récompenses attribuées aux instituteurs les plus investis dans l'enseignement agricole sont publiées au journal officiel. En 1908, le professeur départemental des Deux-Sèvres rend visite aux instituteurs afin de vérifier si les notions d'agriculture sont bien enseignées dans les écoles. Par exemple, l'enseignement de l'instituteur à Vasles est jugé « *très bien sous tous les rapports, chaque jour des explications. Les élèves répondent très bien, des écoles les mieux tenues que nous ayons visitées* ». A Faye l'Abesse, « *le livre d'agriculture est entre les mains des élèves des deux premières divisions qui y lisent plusieurs fois par semaine* », mais à Aubigny, « *rien de fait ou à peu près* ». Correspondance du professeur départemental des Deux-Sèvres, dossier « Cours postsecondaires agricoles et ménagers », Archives départementales des Deux-Sèvres.

1.3. L'enseignement agricole dans les cours postsecondaires

La loi du 2 août 1918 qui organise l'enseignement professionnel public de l'agriculture instaure les cours postsecondaires agricoles et ménagers ; leur charge est confiée aux instituteurs et aux institutrices. Le rôle des instituteurs dans la formation agricole s'est fortement accru avec cette nouvelle loi. Les communes qui veulent alors créer des cours postsecondaires agricoles doivent en faire la demande au préfet du département, au directeur des services agricoles et à l'inspecteur d'académie, mais elles assument entièrement les coûts de leur mise en œuvre¹⁵⁴. Les jeunes gens à partir de treize ans suivaient théoriquement ces cours, qui sont même rendus obligatoires par le décret du 24 mai 1938, pendant quatre ans à raison de cent cinquante heures chaque année, sanctionnés par le certificat d'études agricoles. Avant la Seconde Guerre mondiale, l'école laïque forme 30 000 élèves dans les 2 400 cours postsecondaires agricoles et ménagers agricoles, tandis que les établissements agricoles privés proposant des cours postsecondaires agricoles sont fréquentés par 10 000 élèves¹⁵⁵. La loi du 2 août 1918 institue également les écoles d'agriculture d'hiver ou saisonnières, fixes et ambulantes, qui sont placées sous l'autorité du seul ministère de l'Agriculture qui règle le programme et nomme le personnel enseignant et dirigeant¹⁵⁶. Les cours postsecondaires ne se cantonnent pas à l'agriculture. A la fin du XIXe siècle, les instituteurs assurent des cours pour adultes en hiver (décret du 22 juillet 1884). La loi du 20 octobre 1940 permet d'affilier les œuvres scolaires et postsecondaires à la fédération des œuvres de l'enseignement public. Ils sont investis dans les œuvres laïques, les coopératives scolaires, les associations sportives, les sociétés de secours mutuel et de retraite, les sociétés d'éducation populaire (théâtre, fêtes champêtres, propagation de l'instruction), les sociétés musicales.

Les instituteurs autorisés à enseigner dans les cours postsecondaires agricoles doivent être pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement agricole délivré par le ministère de l'Instruction publique ou du brevet supérieur (ou élémentaire) et du certificat d'aptitude pédagogique ; ils doivent avoir au moins trois années d'exercice dans l'enseignement et avoir obtenu le brevet agricole délivré par le ministère de l'Agriculture¹⁵⁷. Des agriculteurs résidant dans la commune ou des spécialistes

¹⁵⁴ Dans les Deux-Sèvres, à Melleran, en 1936, la société d'instruction populaire agricole, la paysanne, est ainsi affiliée à la fédération des œuvres de l'enseignement public. A Mazières en Gâtine, l'instituteur installé au village occupe une partie de son temps à la rédaction d'un cours d'agriculture. Qualifié d'excellent jardinier, il apporte de précieux conseils aux cultivateurs dans ses leçons d'horticulture et d'arboriculture au cours desquelles il encourage les innovations. Francine MUEL-DREYFUS, « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, vol. 17-18, n° 1, p. 37-61.

¹⁵⁵ Anne-Marie LELORRAIN, « Le rôle de l'école primaire dans la formation des agriculteurs de la Révolution à la Libération », in Michel BOULET (dir.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD, 2000, p. 113.

¹⁵⁶ Ces écoles peuvent être annexées dans les lycées, collèges ou écoles primaires supérieures après entente avec le ministère de l'Instruction. Loi du 2 août 1918.

¹⁵⁷ A Maulais, le conseil municipal délibère en 1921 en faveur de la création d'un cours postsecondaire agricole dans la commune : « l'instituteur étant déjà depuis assez longtemps en exercice dans la commune connaît parfaitement la nature des sols et la culture de la région, il peut ainsi adapter son enseignement aux conditions

peuvent être sollicités pour être chargés de cours. A la fin de l'école primaire, l'élève doit apprendre à exécuter les travaux des champs dans l'exploitation familiale, mais cette initiation reste sous la responsabilité des pères de famille et non de l'instituteur : piocher, sarcler, labourer, semer, dresser une meule, atteler les bœufs, traire les vaches sont des activités que les élèves apprennent uniquement aux côtés de leur père¹⁵⁸. Les cours postsecondaires doivent amener les élèves à se poser des questions : dans quelle condition et pourquoi va-t-il piocher ou labourer ? Quel engrais il doit employer ? Quelles espèces il faut semer ou planter ? Quels bœufs ou vaches il convient d'utiliser ? L'action de l'instituteur complète celle du père. L'élève ne doit pas être traité comme un élève mais être considéré par l'instituteur comme un « jeune agriculteur », il doit lui enseigner sans exercer aucune pression¹⁵⁹. L'instituteur doit s'exprimer devant eux sur le ton de la conversation familière et non délivrer des « conférences apprêtées ». L'enseignement livresque est proscrit, les programmes doivent s'adapter aux spécialisations régionales. Les instituteurs ne peuvent enseigner que des savoirs qui ont une application concrète : « la théorie ne sera enseignée que dans la mesure où elle aide à faire comprendre les faits quand ceux-ci seront familiers aux auditeurs »¹⁶⁰. Les instituteurs doivent également inciter les agriculteurs à s'associer entre eux dans les coopératives, les syndicats et les caisses de crédit. Ils font appel aux ouvriers, aux techniciens et aux cultivateurs, qui se sont fait connaître dans leur région pour leurs talents. Ces spécialistes viennent les suppléer pendant les démonstrations, les excursions et les visites¹⁶¹. Les moniteurs de maison familiale organisent de la même façon des visites dans les exploitations.

L'État instaure à partir du 2 août 1918 les cours postsecondaires ménagers agricoles pour les filles de paysan. Le député Simon Plissonier déclare pendant les débats sur le projet de loi que « le rôle de la femme à la terre est si important, son influence sur l'homme pour le retenir à la terre est si grande, qu'il est indispensable de créer un enseignement pour les jeunes filles, parallèle à celui qui existera pour les garçons. L'instruction professionnelle apparaît comme socialement nécessaire dans l'intérêt supérieur de la collectivité. Depuis près d'un siècle, les esprits clairvoyants réclament avec force l'éducation ménagère des jeunes filles de la campagne. Le moment est venu de réaliser les désirs de tous ceux qui veulent arrêter l'exode rural, ce serait une faute impardonnable d'attendre plus

locales, la mairie pourra être utilisée, ces cours devront fonctionner pendant les mois d'hiver. Néanmoins, la culture de la vigne ayant une grande importance dans la région il serait désirable que quelques séances eussent lieu en été notamment à l'apparition des maladies cryptogamiques ». La même année, à Airvault, le maire y est favorable mais l'instituteur demande son admission à la retraite. A Pamplie, le conseil municipal juge que les frais occasionnés seraient trop élevés. A Cours, l'instituteur en poste ne possède pas le brevet agricole, exigé pour les maîtres, pour le conseil municipal il n'est donc pas possible de mettre en place un tel enseignement. Dossier « Cours postsecondaires agricoles et ménagers », Archives départementales des Deux-Sèvres.

¹⁵⁸ Loi du 2 août 1918 et textes d'application.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ *Ibid.*

longtemps et de favoriser ainsi la dépopulation de nos campagnes »¹⁶². Les cours postsecondaires ménagers doivent permettre aux filles de plus de douze ans de découvrir leur futur rôle de collaboratrice de l'agriculteur qui assume des tâches spécialisées¹⁶³. Elles dirigent certaines tâches dans la laiterie, la beurrerie, la fromagerie et dans le jardin potager. Son rôle économique ne lui est pas complètement reconnu car les fruits de ces travaux sont censés relever du domaine privé. Si l'amélioration de l'hygiène de la maison et de ses habitants est confiée aux femmes, leur rôle est de prévenir l'exode rural d'après Henri Queuille, Sous-Secrétaire d'État à l'Agriculture en 1920 « la fermière n'est pas seulement la gardienne du foyer rural, elle doit, et c'est là l'essentiel dans son rôle social, s'efforcer de le faire aimer de ses hôtes et prévenir l'exode rural en faisant régner autour d'elle le maximum de confort et de bien-être. Le logis ne doit pas être seulement habitable, c'est-à-dire propre et sain, mais encore être coquettement arrangé et artistiquement paré pour qu'on y respire la joie de vivre [...] Le charme de son intérieur fera plus pour détourner le maître de maison du cabaret que toutes les prédications les plus persuasives. La fermière doit être la bonne fée prévenante et vigilante de sa maisonnée, elle est d'abord l'infirmière née »¹⁶⁴. Les institutrices qui donnent les cours ménagers sont en possession du certificat d'aptitude pédagogique mais aussi du brevet agricole ménager délivré par le ministère de l'Agriculture¹⁶⁵. En aucun cas il ne s'agit de donner un enseignement livresque. Les institutrices sont incitées à organiser des excursions dans les exploitations agricoles avec leurs élèves afin de les sensibiliser aux innovations techniques et les filles sont celles qui devront conseiller les garçons afin de moderniser les exploitations, mais elles n'ont pas à mettre en application les connaissances techniques apprises.

Les instituteurs et des institutrices peuvent être détachés à leur demande dans les centres d'enseignement agricole et ménager. Le décret du 11 février 1930 fixe les modalités de détachement des instituteurs dans les écoles d'agriculture¹⁶⁶. Jules Méline, ministre de l'Agriculture, qui a mis en

¹⁶² Rapport de Simon Plissonier, député de l'Isère, à la chambre des députés sur le projet de loi de 1918. Documents parlementaires, séances du 2 juillet 1918, p.878883. Simon Plissonier, député de 1893 à 1924 (gauche radicale) est intervenu à plusieurs reprises à la Chambre des députés pour déplorer le faible développement des cours postsecondaires agricoles et ménagers au début du XXe siècle. Pierre BARRAL, « Le député Plissonier, un prophète oublié », in *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD, 19-21 janvier 1999, Dijon, Educagri éditions, 2000.

¹⁶³ La circulaire du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts du 16 avril 1931 indique : « il est bien entendu que les centres prévus pour les instituteurs doivent les préparer à donner un enseignement agricole aux garçons et que les centres prévus pour les institutrices doivent les préparer à donner un enseignement ménager agricole aux jeunes filles. Il ne saurait donc y avoir aucune confusion dans les programmes ».

¹⁶⁴ Thérèse CHARMASSON, Michel DUVIGNEAU, Anne-Marie LELORRAIN, Henri LE NAOU, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, éditions Educagri, 1999, p. 86.

¹⁶⁵ Benoît LEBEAUME, *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 119-120.

¹⁶⁶ Les institutrices peuvent être détachées à l'Institut ménager agricole de la Faculté des Sciences de Toulouse et à l'École nationale d'enseignement ménager agricole de Coëtlogon. Les instituteurs peuvent être détachés aux instituts agricoles des facultés des sciences à Besançon, Dijon, Lille et Toulouse et dans les Écoles nationales d'agriculture de Grignon, Montpellier et Rennes. Le décret du 11 février 1930.

place ces écoles d'agriculture, considère leur fréquentation par les instituteurs et les institutrices comme un moyen pour les transformer en professeurs d'agriculture élémentaire¹⁶⁷.

Extrait du décret du 11 février 1930

« Pour que l'enseignement nouveau, si différent de l'ancien, soit bien donné, il faut que nos instituteurs ruraux et nos institutrices qui vont en avoir la direction et la responsabilité reçoivent eux-mêmes une instruction agricole spéciale, à la fois théorique et pratique, par conséquent beaucoup plus complète que celle qui leur est donnée aujourd'hui et qu'ils deviennent de vrais professeurs d'agriculture élémentaire. Ils ne seront bien compris et écoutés qu'autant qu'ils auront passé une année au moins dans une École pratique d'agriculture où ils prendront le travail en main. C'est à ce prix seulement qu'ils pourront parler avec autorité aux enfants de la commune et à leurs parents ».

Jules Méline propose que la formation des instituteurs des villages se différencie fortement de celle des instituteurs urbains. Il souhaite la création de sections d'enseignement différentes à l'école normale car l'instituteur qui assure un enseignement agricole doit être attaché au monde rural¹⁶⁸. Il ne peut pas éprouver le désir de quitter le milieu local : « il saura que c'est à la campagne qu'il faut qu'il fasse sa vie »¹⁶⁹. Les cours postsecondaires visent donc à enraciner le paysan sur son sol. Le développement des cours postsecondaires a permis une nette progression de la poursuite d'études des petits paysans dans la première moitié du XXe siècle. Pour la génération 1913-1922, 88% des petits paysans ont uniquement suivi des études primaires, pour la génération 1933-1942 ils ne sont plus que 60%¹⁷⁰. Dans la génération 1913-1922, 6% des petits paysans ont suivi des cours postsecondaires dans le public et dans le privé tandis qu'ils sont 24% dans la génération 1933-1942.

¹⁶⁷ Jules MELINE, *Le salut par la terre et le programme économique de l'avenir*, Paris, Hachette, 1919.

¹⁶⁸ Le ministre de l'Éducation nationale publie une circulaire le 18 mars 1938 aux préfets et aux inspecteurs d'académie qui va dans ce sens puisqu'il veut favoriser le détachement des instituteurs en vue de les préparer à leur enseignement dans les cours complémentaires à orientation agricole. Après leur détachement, ces instituteurs doivent être affectés à des postes spécialisés dans le domaine agricole notamment dans les cours complémentaires ou postsecondaires.

¹⁶⁹ Jules MELINE, *op. cit.*

¹⁷⁰ Guenhaël JEGOUZO, Jean-Louis BRANGEON, *Les paysans et l'école*, Paris, Cujas, 1978.

2. La délégation de l'apprentissage agricole à des groupements privés : les premières maisons familiales d'apprentissage agricole

Jusqu'à la Libération, c'est donc l'enseignement primaire qui forme les enfants de paysans, mais la majorité d'entre eux n'ont reçu aucune formation professionnelle. Les syndicats paysans s'alarment de ce constat : pour eux, les instituteurs ne sont pas véritablement en mesure d'assurer cet enseignement.

2.1. Une avancée jugée insuffisante par les syndicats paysans

Les cours postsecondaires agricoles sont considérés comme une avancée insuffisante par les syndicats paysans. L'action de l'État en faveur d'un enseignement agricole « de masse » n'est pas à la hauteur des ambitions développées par les syndicats paysans. Ce sentiment est partagé par Jules Méline : l'enseignement agricole dispensé par les instituteurs doit être un prélude à une formation agricole de masse. Jules Méline juge l'enseignement trop faible pour former les futurs paysans :

« Quand l'enfant sort de l'école, l'État ne fait plus rien ou presque pour compléter l'enseignement agricole forcément rudimentaire et insuffisant qu'il vient d'y recevoir. Il s'est borné à organiser avec un soin particulier ce que nous appellerons l'enseignement agricole secondaire et classique, un enseignement qui lui coûte cher et qui n'est fait que pour une élite tellement restreinte au point qu'il reste sans effet sur la masse. Il n'a formé jusqu'à présent que des chefs mais très peu de sous-officiers, encore moins de soldats »¹⁷¹.

L'État n'a pas entrepris d'efforts importants sur le plan financier : les départements doivent prendre en charge les coûts des cours postsecondaires, ce qui freine leur développement. En Vendée, par exemple, le conseil général refuse d'augmenter les crédits destinés à cet enseignement tout comme les communes qui sont très hostiles à l'idée d'élever les frais engagés destinés aux seuls instituteurs publics, mais sont plutôt favorables à l'ouverture d'écoles privées¹⁷². Une autre critique est adressée à l'enseignement postsecondaire : il ne s'adapte pas suffisamment aux milieux locaux. La cause est simple : l'État n'est pas en mesure d'assurer cet enseignement car ses agents, les instituteurs, malgré leur implication, sont trop éloignés des préoccupations des paysans. Gustave Thibon, président de l'Union Nationale des maisons familiales en 1943 formule la même critique :

¹⁷¹ Jules MELINE, *Le salut par la terre et le programme économique de l'avenir*, Paris, Hachette, 1919, p. 124.

¹⁷² Dossier sur les cours postsecondaires agricoles, Archives départementales de la Vendée.

« Il ne s'agit pas de faire ici le procès des maîtres de l'enseignement officiel, dont beaucoup furent d'excellents éducateurs, il s'agit simplement de constater que cet enseignement, en raison même de sa nature étatique et centralisatrice, dispensait à tous les enfants de France, une éducation-standard qui ne tenait presque aucun compte des particularités locales et professionnelles [...] J'ai observé trop de fois autour de moi cette antinomie entre le goût de la terre et le goût de l'école pour ne pas être profondément frappé [...] l'école était nuisible : elle dépeuplait la terre en faisant du bon élève un mauvais paysan ; dans le second, elle était presque inutile : le bon paysan restait un mauvais élève. On aboutissait ainsi à ce résultat paradoxal : l'école dont la fonction propre eût été de créer une élite rurale, se transformait en machine à déraciner les paysans »¹⁷³.

L'État ne peut pas prendre en charge un enseignement adapté aux particularités locales, cette mission doit être confiée à la profession elle-même. Les instituteurs, mal formés, sont peu familiers des agriculteurs. Une des critiques adressées aux cours postsecondaires est la faible participation des agriculteurs à la formation. Il est nécessaire pour les syndicats d'associer les agriculteurs à l'enseignement agricole. Par exemple, Hilaire de Curzon, président de l'Union poitevine des syndicats agricoles locaux écrit en 1924 que l'école rurale, mal adaptée à la condition paysanne, est la principale cause de la désertion des campagnes.

« Il faut reconnaître que celle [l'instruction] que reçoivent les enfants de nos campagnes n'est pas appropriée à leur condition [...] L'école primaire, dans nos campagnes, ne fait pas à l'agriculture la place qu'elle mérite ; son programme, tout au contraire, oriente la jeunesse vers les professions libérales, les détourne de la profession héréditaire et favorise ainsi la désertion. L'unique préoccupation de la plupart des instituteurs ruraux est de préparer leurs élèves aux examens du certificat d'études. Le plus grand nombre d'élèves échoue, mais n'en aspire pas moins à prendre un emploi dans le commerce, l'industrie, l'enseignement, les administrations publiques ou privées. Ceux qui, à tort, ou à raison, passent pour mauvais élèves sont les seuls qualifiés : "bons pour l'agriculture" [...] Il y a lieu d'organiser dans nos campagnes un système d'éducation et d'instruction primaire sérieusement et uniquement agricole, de le spécialiser et de l'adapter au milieu rural et d'écarter des programmes tout ce qui pourrait tendre à détourner les fils de cultivateurs de la profession de leur père [...] Il faut donner un enseignement aux enfants des campagnes approprié à leur condition et adapté à la profession [...] Il faut créer un

¹⁷³ *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.

certificat d'études distinct pour les jeunes ruraux des jeunes urbains, un enseignement agricole qui doit varier selon les contrées [...] Pour toutes ces raisons, il faut, de toute nécessité, modifier l'enseignement primaire donné aujourd'hui dans les campagnes, en faisant autant que possible converger vers l'agriculture toutes les matières d'enseignement [...] Il faut bien se convaincre que, l'enfant n'apprendra le métier d'agriculteur ni dans les livres, ni sur les bancs de l'école. La seule école tellement pratique sera le domaine ou le lopin de terre cultivé par le père, qui en la matière, est le seul maître compétent. Il convient donc de trouver les moyens de concilier tout à la fois l'enseignement théorique donné à l'école avec l'enseignement pratique dans le domaine »¹⁷⁴.

Le nouvel enseignement agricole tel qu'il est défini ne peut se réaliser que dans le cadre d'une étroite collaboration entre les enseignants et les agriculteurs. Les « instituteurs ruraux » tels qu'ils sont imaginés ne doivent pas disposer d'un jardin d'expérimentation comme c'est le cas des instituteurs qui dispensent l'enseignement postsecondaire. Les élèves s'initient aux travaux agricoles au contact de leur père et non pas avec l'instituteur. Celui-ci peut cependant organiser des visites dans les exploitations pour tenter de maintenir la curiosité des élèves ; ces visites collectives remplaceraient les champs d'expériences auxquels seraient réticents les agriculteurs mais ne se substitueraient pas à l'apprentissage sur le tas dans les exploitations familiales. Les syndicats paysans ne rejettent pas complètement la forme scolaire des apprentissages, ils souhaitent cependant trouver une formule qui exprime une rupture moins forte avec « le monde ancien d'apprentissage où le jeune s'appropriait des savoirs en participant aux activités de sa famille ou d'une maison. Il apprenait en regardant, en écoutant et en faisant »¹⁷⁵.

2.2. Les premières maisons familiales rurales

Parallèlement au développement des cours postsecondaires dans le primaire, le ministère de l'Agriculture autorise les organisations professionnelles à créer leurs centres d'apprentissage agricole et leurs centres d'études par correspondance. La loi de finances du 31 décembre 1918 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. En 1922, les centres d'apprentissage agricole et horticole accueilleraient 283 apprentis dont 216 pupilles¹⁷⁶. Les centres d'apprentissage

¹⁷⁴ Hilaire de CURZON, « De l'enseignement agricole primaire », *Moniteur de l'Union poitevine des syndicats agricoles locaux*, 1924.

¹⁷⁵ Michel BOULET, « La construction de l'articulation école-entreprise dans l'enseignement agricole (1820-1960) », *Formation Emploi*, 1997, n° 57, p. 37.

¹⁷⁶ Michel BOULET, Anne-Marie LELORRAIN, Nadine VIVIER, 1848. *Le printemps de l'enseignement agricole*, Educagri éditions, 1998.

agricole ne scolarisent alors pas les enfants d'agriculteurs mais des orphelins de guerre¹⁷⁷. Charles Ferdinand Dreyfus, fondateur d'une ferme d'apprentissage dans l'Essonne en 1919 réclame lui aussi l'ouverture de nouveaux centres¹⁷⁸. Selon lui, ces centres doivent également recevoir les fils d'agriculteurs parce que le mélange social dans les centres pourrait encourager les garçons originaires de la ville à venir à la campagne. Par ailleurs, la loi du 12 mars 1920 a permis l'extension de la capacité civile des syndicats professionnels (ils peuvent désormais prendre en charge des œuvres d'éducation). Les syndicats paysans bénéficient des mesures en faveur de l'apprentissage pour développer leur propre formation. La loi du 18 janvier 1929 permet aux parents exploitants de prendre comme apprenti leurs enfants en signant une déclaration d'apprentissage. Les syndicats créent des sections d'apprentissage pour préparer les jeunes aux examens des cours agricoles par correspondance. Les cours par correspondance sont une des dispositions de la loi de 1929¹⁷⁹. Les premières maisons familiales se créent sous l'égide des syndicats paysans, notamment le Syndicat Central d'Initiatives Rurales (SCIR) qui réunit des « chefs paysans » qui s'inscrivent dans la filiation du mouvement du Sillon de Marc Sangnier¹⁸⁰. La loi de 1929 délègue aux familles un pouvoir qui n'était détenu que par les instituteurs. Des moniteurs sont chargés d'encadrer ces cours par correspondance ; ils dispensent un enseignement qui n'est qu'un complément à l'apprentissage, la formation pratique reste assurée par les pères. Les centres d'études par correspondance proposent deux formules aux fils d'agriculteurs : soit ils travaillent chez eux le soir après leur journée de travail et transmettent leurs exercices au centre, qui sont ensuite corrigés par des moniteurs, ou ils viennent travailler dans le centre dans un groupe animé par un moniteur qui explique les exercices à faire entre chaque réunion.

La première maison familiale se crée à Lauzun dans le Lot-et-Garonne en 1937 comme une section d'apprentissage d'un syndicat agricole. Les programmes que suivent les élèves sont ceux des études agricoles par correspondance. Le Syndicat Central d'Initiatives Rurales prend appui sur les lois qui permettent aux syndicats d'ouvrir leurs propres centres d'apprentissage agricole. Le SCIR fondé en 1920 avait pour vocation, d'après le journal *La maison familiale* de « faire surgir du milieu rural lui-même les véritables chefs paysans dont l'agriculture avait besoin pour prendre dans la nation la

¹⁷⁷ Claude GRIGNON, « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *op. cit.*

¹⁷⁸ Charles FERDINAND DREYFUS, *La ferme d'apprentissage agricole de Bel Air : de 1919 à 1931*, De Lahure, 1945.

¹⁷⁹ La loi de 1929 s'inscrit dans le prolongement de la loi Astier datant de 1919 qui a permis le développement des formations en apprentissage. Lucie TANGUY, Arlette POLONI, Catherine AGULHON, *Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution*, *Revue française de pédagogie*, *op. cit.*

¹⁸⁰ Le Sillon est un mouvement de jeunesse qui rassemble des catholiques sociaux qui croient, comme son promoteur, Marc Sangnier à la transformation de la société par l'engagement dans les syndicats, les coopératives et les œuvres sociales. Ce mouvement a encouragé l'adhésion des catholiques à la République. Il promeut l'engagement des catholiques dans la sphère politique en formant une communauté de militants par des actions d'éducation populaire, les loisirs, la presse et les cercles d'étude. La notion de « démocratie sociale » a inspiré les promoteurs du Sillon. Dans l'agriculture, le développement de cette doctrine s'est traduit par la création de coopératives. Les auberges de jeunesse ont également été portées par les militants du Sillon.

place qui naturellement lui revient : la première dans l'ordre de production »¹⁸¹. Ce syndicat a été créé par deux amis, tous deux fils de paysans catholiques : un instituteur laïc et un curé, l'Abbé Granereau.

Le mouvement de Jeunesse agricole catholique (créé en 1929) soutient le développement des cours par correspondance et des maisons familiales rurales. Les militants jacistes racontent dans les journaux comment ils ont réussi à ouvrir des maisons familiales. Dans *Militant à l'action*, on peut lire plusieurs portraits de ces moniteurs des centres d'études agricoles, c'est le cas par exemple de ce jeune moniteur de vingt-quatre ans de Maché (en Vendée) qui gère l'animation du groupe de jeunes en formation¹⁸².

« Je suis resté en liaison étroite avec les parents, bavardant avec eux le dimanche du progrès de leurs enfants. Je suis allé à plusieurs reprises expliquer à domicile quelques devoirs incompris...L'instituteur m'a fourni quelques tuyaux qui me manquaient... La municipalité, le président du centre de gestion agricole ont été régulièrement tenus au courant de nos efforts [...] Dans la commune, les EAC [Enseignements agricoles par correspondance] sont maintenant institutionnalisées : travailler les cours par correspondance est aussi normal à quinze ans qu'aller à l'école à douze ans [...] Expliquer les cours, conseiller les hésitants, aider les retardataires, orienter les recherches, remplacer la routine par le raisonnement, demander aux jeunes des efforts pour écrire et rédiger correctement, n'est-ce pas là un beau travail éducatif qui nous revient »¹⁸³.

Le jeune moniteur à la tête du groupe se considère comme « l'aîné protecteur » : celui qui conseille les jeunes. Il recrute lui-même au cours de l'hiver 1947-1948 six de ses camarades fils d'agriculteurs. Ils travaillent à treize l'année suivante chez un ancien élève du centre d'études régionales par correspondance d'Angers, discutent des questions qui leur sont posées et rédigent leur devoir. En 1949, le moniteur anime le groupe et organise une nouvelle campagne d'adhésion. Le groupe compte alors dix-neuf gars de quinze ans officiellement inscrits. Après une discussion avec le maire pour trouver un moyen d'obtenir des locaux plus spacieux, le conseil municipal autorise l'utilisation d'une salle de la mairie un soir par semaine. Il octroie une subvention de dix mille francs pour le fonctionnement du groupe. Les années suivantes, il n'est plus nécessaire qu'il entame une campagne d'adhésion pour le groupe d'études agricoles par correspondance puisque les jeunes viennent

¹⁸¹ Isidore Pasquier, militant chrétien-démocrate de la Mayenne, second président du SCIR explique que la création du syndicat est un exemple « *du bien immense qu'apporterait à nos campagnes l'union sincère de ces deux éducateurs du peuple : l'instituteur et le curé* » *La maison familiale, journal mensuel des cours professionnels*, SCIR, n° 3-9, 1938, p. 1.

¹⁸² La revue *Militant à l'action* est parue à partir de 1949 jusqu'en 1965, elle est éditée par la Jeunesse agricole catholique, elle fait suite à *Le Militant jaciste* dont la première parution remonte en 1942. *Militant à l'action*, n° 84, octobre 1951.

¹⁸³ *Militant à l'action*, n° 84, octobre 1951.

directement auprès de lui. Selon le jeune moniteur, ce qui fait la réussite de la formule c'est sa capacité à établir de bonnes relations avec les parents de ses camarades et les acteurs agricoles locaux.

3. Les maisons familiales ou la recherche d'un consensus entre les paysans et l'école : une école pour les paysans faite par les paysans

Dans les premiers textes des maisons familiales, les moniteurs sont décrits comme des agents du milieu local qui dispensent un enseignement adapté aux particularités locales¹⁸⁴. Les moniteurs doivent également s'effacer devant le père de famille dans le processus de transmission des connaissances pratiques ; les moniteurs ne prennent pas la place qu'occupent les pères. Ils doivent laisser au père la responsabilité de transmettre les savoirs pratiques à son fils en l'impliquant dans les activités à la ferme. C'est le père qui gère cette partie de la formation, elle lui revient de droit. C'est pour cette raison que les maisons familiales ne disposent pas, contrairement aux lycées agricoles, d'une exploitation à l'intérieur de leurs locaux. Les syndicats, en particulier la Jeunesse agricole catholique, veulent des enseignants engagés dans la défense de leur profession et attachés au milieu local. L'enseignement qu'ils dispensent ne doit pas provoquer la fuite des élèves hors du milieu agricole, il doit au contraire tenter de dissuader les jeunes de quitter l'agriculture. En conséquence, l'enseignement ne vient pas modifier les logiques de transmission des savoirs agricoles, il vient au contraire servir d'appui au développement des échanges entre les générations.

3.1. La transmission du métier laissée au père de famille

Les maisons familiales cherchent à minimiser les éventuels conflits de savoirs entre les générations. En effet, la formation dispensée dans les établissements ne doit pas conduire à transformer brutalement les rapports de force dans chaque exploitation¹⁸⁵. En conséquence, l'institution ne cherche pas à doter les élèves de savoirs exogènes à l'exploitation familiale mais des connaissances maîtrisées par les pères ou qui ont obtenu au préalable leur aval pour être transmises. Dans les années 1930 et 1940, les élèves ne viennent dans l'établissement qu'une semaine sur trois tandis qu'ils passent le reste du temps dans l'exploitation familiale. Les établissements sont, au départ, des écoles d'hiver qui ne

¹⁸⁴ On fait référence ici au journal du mouvement intitulé *La maison familiale, formule de Lauzun. Organe de liaison et de propagande des maisons familiales des cours professionnels et ménagers agricoles*, SCIR.

¹⁸⁵ On reprend à notre compte cette thèse avancée par Jacques Bonniel. Jacques BONNIEL, *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 maisons familiales*, Ministère de l'Agriculture, Centre de sociologie de l'éducation, Lyon 2, 1977, p. 26.

fonctionnent que de la Toussaint à Pâques afin de permettre aux enfants d'apporter l'aide nécessaire dans la période où les travaux agricoles sont les plus intenses. Il s'agit donc de ne pas modifier radicalement les logiques de transmission des savoirs entre les générations. Selon les textes des fondateurs des maisons familiales, le moniteur doit définir des thèmes d'étude chaque semaine avec une « grande prudence » pour ne pas que les pères y voient une intrusion dans la gestion de leur ferme¹⁸⁶. Les conseils que fournissent les moniteurs aux élèves ne doivent pas être perçus comme ceux « de pédants étrangers » qui dépossèdent le père de son autorité. Cela ne veut pas dire pour autant que la scolarité dans une MFR n'affecte pas les rapports familiaux de travail. Au contraire, les parents se voient dotés d'une nouvelle mission, ils sont sommés par l'institution de se transformer en pédagogues. Ils ont en effet une responsabilité majeure dans la formation de leur fils ; c'est même de leur implication que dépendra le consensus qui s'élabore entre l'institution et la famille concernant les finalités de la formation. Les établissements ont le statut d'association, ce sont les parents d'élèves qui en prennent la présidence. Les parents fournissent également une aide matérielle en assumant financièrement la formation par des apports en nature, notamment pour l'alimentation et le chauffage. Les maisons familiales d'apprentissage agricole fonctionnent ainsi grâce au partage des ressources des différentes familles.

La pédagogie prend essentiellement appui sur la rédaction d'un cahier : le cahier d'exploitation familiale, une forme ancienne de rapport de stage qui oblige les familles à s'impliquer dans la formation¹⁸⁷. Il s'agit de monographies d'exploitation qui sont utilisées par les moniteurs comme supports d'exercices et de cours : les exercices donnent lieu à des observations qui sont directement accessibles par les élèves dans les exploitations. Les jeunes passent leurs trois années de formation à examiner la structure économique et les différentes orientations techniques possibles pour améliorer la productivité. Dans l'ordre d'importance, ce sont donc les observations directes des pratiques de travail qui viennent en premier lieu ; elles sont collectées par les élèves dans leurs cahiers. Les cours s'appuient ensuite sur ces observations, elles-mêmes parfois complétées par des visites collectives organisées lorsque les élèves sont présents dans l'établissement. Les cours d'enseignement général, essentiellement de français et de mathématiques, prennent pour support les activités agricoles des

¹⁸⁶ On fait référence ici au journal du mouvement intitulé *La maison familiale, formule de Lauzun. Organe de liaison et de propagande des maisons familiales des cours professionnels et ménagers agricoles*, SCIR.

¹⁸⁷ André Duffaure est le co-auteur d'un ouvrage sur la méthode du cahier d'exploitation familiale. André DUFFAURE, Jean ROBERT, *Une méthode active d'apprentissage agricole : le cahier d'exploitation familiale*, EAM, 1955. Cette méthode a été inspirée par les travaux de Roger Cousinet, un ancien instituteur qui a travaillé auprès d'Emile Durkheim sur la pédagogie et avec Alfred Binet. Il est connu pour être pionnier de l'éducation nouvelle. Il a été un acteur central dans l'élaboration des dispositifs de formation des maisons familiales. Le centre pédagogique des maisons familiales y accueille une partie de ses fonds personnels dans le champ de la pédagogie et de la psychologie. Les maisons familiales ont intégré son mouvement de l'éducation nouvelle. Thérèse MAROIS, « La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales », *Éduquer*, vol. 4, 2003. Cependant, il est difficile de vérifier si cette méthode a été appliquée ou non dans tous les établissements.

jeunes. Les thèmes de travail sont définis par les moniteurs qui doivent les articuler avec les travaux pratiques des jeunes dans les exploitations. C'est par l'intermédiaire de ces dispositifs que la méfiance des paysans envers l'école se réduit : le travail des moniteurs semble ainsi consister à impliquer les agriculteurs avec prudence pour éviter toute forme de suspicion envers la maison familiale. Ils interviennent directement auprès des familles en organisant des visites. Les moniteurs agricoles 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 de favoriser l'entente avec les parents qui sont obligés de collaborer pour faire fonctionner l'internat. Jacques Bonniel résume ainsi ce qu'il appelle « l'astuce pédagogique de l'alternance » : « la solution facile pour les paysans consiste alors à renvoyer à l'école le soin et la charge de cette formation théorique et inversement l'astuce pédagogique de l'alternance revient à dire : nous ne voulons pas, et vous pas plus que nous, d'une théorie antérieure et extérieure à votre pratique. Par conséquent, fournissez à votre fils les éléments de cette pratique afin que s'en élabore la formalisation : essayez d'explicitier les principes implicites de vos pratiques pour, peut-être, être amené à modifier ces dernières »¹⁸⁸. Il ne peut donc désormais y avoir de concurrence entre cette école et l'exploitation agricole. Cette nouvelle école ne vient pas empêcher le bon déroulement du travail dans l'exploitation et l'utilisation de la force de travail des enfants. Plus encore, les parents ont « raison » d'investir dans cette école parce qu'elle vise à maintenir les paysans sur leur terre : elle ne déracine pas. Pour Marcel Couvreur, l'enracinement du jeune à son sol est le résultat de la fréquentation de la maison familiale :

« 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

¹⁸⁸ Jacques BONNIEL, *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 maisons familiales*, ministère de l'Agriculture, Rapport du centre de sociologie de l'éducation, Lyon 2, 1977, p. 26.

le contact avec les réalités courantes de la vie paysanne afin de profiter des expériences fécondes du passé »¹⁸⁹.

Le grief qui est fait à l'école est de favoriser l'exode rural. La maison familiale est une école paysanne qui permet au contraire pour ses fondateurs d'éviter que les enfants de paysans aient des contacts prolongés avec des jeunes d'autres milieux sociaux. Elle est censée rassurer les paysans qui redoutent de voir leurs enfants adopter un style de vie différent du leur en partant faire leurs études en dehors du village. Face à la montée de la scolarisation, en particulier lorsque la limite d'âge pour l'instruction obligatoire a été reportée à 14 ans en 1936, les militants paysans cherchent des solutions alternatives pour éviter la rupture entre les générations¹⁹⁰.

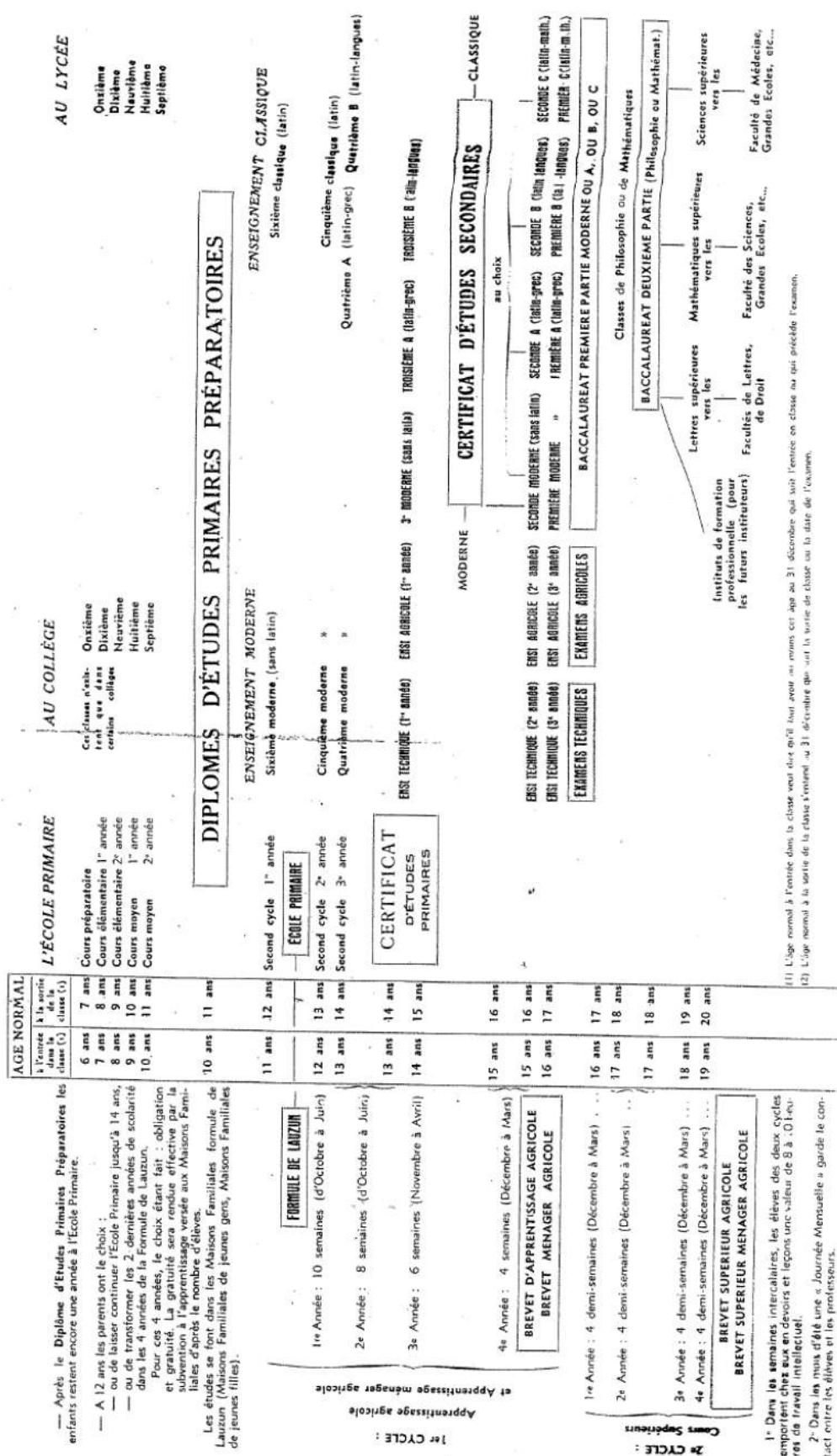
¹⁸⁹ *La maison familiale, journal mensuel des Maisons familiales du Secrétariat central d'initiatives rurales, selon la formule de Lauzun*, n° 21, janvier 1940. Marcel Couvreur a été directeur de l'Union nationale des maisons familiales de 1943 à 1945.

¹⁹⁰ L'Abbé Granereau cite les propos d'un père d'un élève en 1941, Monsieur Clavier : « si mon fils va à l'école d'agriculture, il y reste près d'un an sans revenir. Il apprend une foule de choses que j'ignore ou que je ne connais pas de la même façon. S'il m'en parle, je ne peux pas lui répondre. Dès lors il se croit supérieur à moi. Je perds sur lui toute influence. Au contraire, en venant à la maison familiale une semaine par mois, il n'a pas appris tellement de choses que ça, s'il m'en parle, je les connais déjà, ou du moins je les apprends en même temps que lui. Jamais il n'a l'impression d'en savoir plus que moi et je garde sur lui mon autorité ». Abbé GRANEREAU, *Le livre de Lauzun. Une histoire des premières Maisons familiales rurales*, Edition Gerbet, 1969.

L'ÉCOLE PAYSANNE

rendue possible par l'introduction de la FORMULE DE LAUZUN

dans la NOUVELLE ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC



(1) L'âge normal à l'entrée dans la classe sera fixé en fonction de l'âge au 31 décembre qui suit l'entrée en classe ou qui précède l'examen.
 (2) L'âge normal à la sortie de la classe à l'examen au 31 décembre qui suit la sortie de classe ou la date de l'examen.

Source : La maison familiale, journal mensuel des Maisons familiales du Secrétariat central d'initiatives rurales, selon la formule de Lauzun, SCIR.

3.2. L'apprentissage ménager : former les futures maîtresses de maison pour empêcher l'exode

En 1950, à Moncoutant dans les Deux-Sèvres, c'est le maire agriculteur d'un village voisin, conseiller général du canton, qui décide de la création d'une association du centre d'apprentissage familial ménager. La formation est ambulante et se déroule dans cinq centres dans les communes voisines. C'est en 1953 que le centre « se fixe » dans un local à Moncoutant et en 1955 que l'assemblée générale vote la transformation du centre ménager en maison familiale d'apprentissage ménager¹⁹¹. Les formations féminines proposaient des contenus différents des formations masculines. Elles étaient centrées sur la vie ménagère (l'alimentation, la santé, la puériculture, les vêtements, la couture et la coupe, la maison). Les savoirs agricoles enseignés ne concernaient que certaines activités de l'exploitation dont les agricultrices avaient la charge (les petits élevages, la laiterie, le jardin potager). L'enseignement ménager consiste à spécialiser les femmes dans certaines tâches de façon à ce qu'elles délaissent les travaux les plus pénibles dans les champs pour se consacrer à la modernisation de leur foyer et à l'amélioration de la vie familiale et rurale. Elles doivent prendre en charge prioritairement les tâches domestiques, mais elles ont également un rôle à jouer dans le village, elles sont notamment formées à devenir des animatrices des fêtes¹⁹².

Les trois années d'études dans les maisons familiales d'apprentissage ménager étaient rythmées par des séjours dans le milieu familial au cours desquels les élèves devaient réaliser une étude afin de constituer « un cahier de maison »¹⁹³. Les thèmes de la première année se concentraient exclusivement sur les activités domestiques (la maison, les repas dans la famille, la tenue de la maison, l'entretien du linge). La deuxième année les thèmes s'élargissaient (le travail dans l'exploitation, la participation à la vie locale, les loisirs). En dernière année, les questions économiques occupaient la place centrale (les achats, les équipements, les ressources de la famille et de l'exploitation, la santé, les assurances). Progressivement, les filles sont amenées à élargir leur étude

¹⁹¹ Dossier « La MFR de Moncoutant, une structure de formation dans une institution éducative », document de communication, non daté.

¹⁹² La description du contenu des formations d'apprentissage ménager s'appuie sur un ouvrage qui présente l'évolution d'une maison familiale rurale, une ancienne école ménagère qui s'est spécialisée dans les services aux personnes. Jean-Claude GIMONET, Claudette CUBERTAF, *Les clés du devenir, maison familiale rurale de Férolles*, Paris, L'Harmattan, 2011.

¹⁹³ D'après les revues professionnelles des monitrices d'apprentissage ménagers, les jeunes filles doivent disposer de plusieurs cahiers d'apprentissage : « un cahier où toutes les activités proprement familiales se retrouvent (la santé, l'enfant, l'échange de vue sur vivre avec les autres), un cahier où toutes les activités ménagères se placent (la maison, les tissus, l'alimentation, la comptabilité, les productions fermières), le cahier de maison, le cahier de coupe, le cahier de cuisine, le cahier de français où se trouvent les devoirs que l'on corrige, les plans d'étude avant qu'ils ne soient recopiés ». Les monitrices sont censées faire en sorte que les jeunes filles maîtrisent des savoirs domestiques transposables et imitables au sein de leur foyer. Les mères sont par conséquent impliquées dans la formation. Source : *Bulletin des monitrices des formations rurales d'apprentissage ménager*, n° 3, octobre 1952.

en dehors du cercle familial, mais la formation pose en priorité l'apprentissage des connaissances domestiques. Les travaux étudiés en deuxième et en troisième année découlaient de cette mission : la basse-cour et la traite, « les coups de main » aux champs et dans les grands travaux s'inscrit dans leur rôle d'épouse. La formation ménagère incite les filles à développer des petits élevages pour les libérer des autres besognes.

En dernière année, si les filles apprenaient des notions rudimentaires en économie c'est pour assurer la vente des produits de la ferme (le lait, les volailles). Ce sont elles qui prennent en charge la vente de ces produits « domestiques » parce que cela faisait partie de leur rôle d'écouler les denrées qu'elles avaient le plus souvent produites elles-mêmes (dans la basse-cour), elles sont également formées pour devenir les « secrétaires » de leur mari. Les filles n'étaient pas pensées comme des agricultrices mais des futures épouses qui prendront soin de leur foyer et qui contribueront à améliorer les revenus de la ferme et la santé des enfants. Leur influence est négative lorsqu'elles essayent de contrecarrer les plans de mécanisation du mari, les épouses ne doivent pas rejeter le progrès sinon elles provoqueraient son découragement. Au contraire, elles ont pour mission de l'encourager et c'est pour cette raison qu'elles doivent acquérir des connaissances agricoles. Pour garder un œil sur la marche de l'exploitation, la tenue de la comptabilité est une fonction clé. Leur avis sera davantage pris en compte si elles sont les secrétaires de l'exploitation. Pour la JAC, les femmes apporteront leur contribution si leurs tâches à la maison sont simplifiées grâce à l'amélioration des équipements ménagers¹⁹⁴. Pour éviter les frais trop élevés, elles doivent savoir faire de la meilleure cuisine, coudre et repasser, ainsi les ressources économiques disponibles iront vers la mécanisation. Non seulement les femmes sont les premières vulgarisatrices agricoles à la ferme, mais ce sont aussi elles qui vont ouvrir leur foyer en favorisant les formes d'entraide et de coopération au village, elles doivent inciter leur mari à s'engager dans les collectifs d'agriculteurs. Le modèle défendu par les maisons familiales était celui de la « femme d'agriculteur », c'est-à-dire d'une femme débarrassée d'une grande partie des travaux agricoles qui se consacrerait entièrement à l'entretien du foyer et à l'éducation des enfants¹⁹⁵. Cet enseignement ne rompt pas avec l'encadrement traditionnel des jeunes filles par les congrégations. Un certain nombre de monitrices étaient des religieuses qui appartenaient à des congrégations. C'est le cas plus particulièrement dans le bocage vendéen, où le développement important des maisons familiales d'apprentissage ménager dans les années 1950 s'explique justement

¹⁹⁴ Janine CANIOU, « L'enseignement agricole féminin et son histoire », *Éducation permanente*, 1985, n° 77, p. 87-95.

¹⁹⁵ La section féminine de la JAC, née en 1933, promeut un modèle semblable de la fermière qui se limite au foyer et à certaines activités agricoles comme la laiterie, dans la basse-cour et le jardin. Les tâches agricoles sont jugées sales et dégradantes et surtout compromettent les aptitudes des femmes à la maternité. Rose-Marie LAGRAVE (dir.), *Celles de la terre. Agricultrice : l'invention politique d'un métier*, Paris, Editions de l'EHESS, 1987.

par la compétition entre congrégations religieuses. En 1962, on dénombre vingt-deux maisons familiales de filles, mais seulement deux d'entre elles avaient été fondées par des laïcs¹⁹⁶.

L'importance de l'encadrement religieux des filles explique probablement pourquoi les aumôniers jacistes consacrent une partie de leurs échanges à évoquer le statut des monitrices. Ce sont les aumôniers jacistes qui tiennent dans les années 1960 le discours « officiel » que l'on a pu recueillir. L'aumônier Prévost écrit par exemple que le rôle des monitrices est de promouvoir :

« La montée de tout un monde rural et non seulement la montée d'un village, d'une famille ou d'un individu. Cette montée devra s'effectuer sur les lieux mêmes du monde rural et non pas dans une sortie vers un autre milieu de vie. Comme l'idéal de cette montée n'est pas encore défini, il faudra que la monitrice le recherche. Personne ne pourra le lui enseigner de bouche à oreille, de telle façon qu'elle-même n'ait plus qu'à l'enseigner à son tour du haut de son bureau, puis son travail terminé, se retirer dans ses appartements, attendant la paye et les vacances »¹⁹⁷.

Le monitorat demanderait un tel engagement auprès du milieu rural qu'il serait incompatible avec la constitution d'une vie de famille. Pour cet aumônier, les monitrices ne doivent pas être incitées à s'engager durablement dans l'activité parce que les femmes ont pour vocation d'entretenir leur foyer. L'activité salariée constitue un obstacle à leur investissement dans l'espace domestique. L'expérience en maison familiale doit rester temporaire car si les monitrices « s'installent » dans le monitorat, elles ne pourraient plus exercer leurs responsabilités conjugales et éducatives¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Michel GUILBAUD, « L'évolution de l'enseignement agricole en Vendée », *Norois*, 1985, n° 126, p. 333-340.

¹⁹⁷ *Le lien aumônier*, *Bulletin de liaison des aumôniers de maison familiale d'apprentissage rural*, UNMFREO, n° 28, déc. 1960-janvier 1961, p. 16. *Le lien aumônier* est paru de 1952 à 1989. Quelques numéros de cette revue ont été consultés à la Bibliothèque Nationale de France.

¹⁹⁸ L'aumônier écrit ainsi : « la jeune fille peut, toute sa vie durant, rester accrochée à sa vocation de monitrice ou de directrice de maisons familiales d'apprentissage ménager rural et est généralement vouée au célibat (si le mariage est le fait d'un certain nombre de directeurs, les conditions de vie des directrices et monitrices ne semblent pas favoriser leur accession à cet état). Mais étant donné la profondeur de l'engagement humain et chrétien demandé d'elles, qui va ressourcer toute cette vie donnée à ce point ? [...] La jeunesse physique et intellectuelle demandée par le métier ne sera pas éternelle. Quand le comité devra lui faire comprendre que ses aptitudes à la place de directrice ou de monitrice sont émoussées, si on ne veut pas démolir complètement la demoiselle en question, il faudra qu'elle puisse se reclasser dans une situation qui lui permette de vivre [...] Et surtout de vivre une action similaire à celle à laquelle elle a été rompue et par laquelle, elle a été transformée au plus profond d'elle-même. Cet aumônier invite les monitrices à se « reclasser » dans le foyer car un autre projet serait contraire à l'idéologie du mouvement. Les monitrices sont les gardiennes des valeurs morales du foyer, elles ne sont donc pas destinées à un autre avenir que celui de maîtresse de maison. *Le lien aumônier*, *Bulletin de liaison des aumôniers de maison familiale d'apprentissage rural*, Union nationale des maisons familiales rurales, n° 28, déc. 1960-janvier 1961, p. 17.

3.3. Quels enseignants pour « enraciner les fils de paysans sur leur sol » ?

La jeunesse agricole catholique a été un important vivier de recrutement des moniteurs car les maisons familiales ont été pour ce mouvement un outil de diffusion de l'esprit syndical et corporatif et de valorisation du foyer rural pour arrêter l'exode. Pour ne pas créer de confusions entre les moniteurs engagés dans le mouvement jaciste et les jeunes scolarisés dans les maisons familiales, les aumôniers demandent aux moniteurs de militer dans les branches jacistes réservées aux aînés et de ne pas prendre la présidence des groupes jacistes locaux. Les jacistes trouvent dans l'activité de moniteur la concrétisation de leur projet qui est celui de former des « animateurs locaux » et une « élite paysanne » capable de prendre des responsabilités dans les instances locales et professionnelles¹⁹⁹. La formation agricole est pour la JAC un lieu de promotion personnelle et collective en dehors de la tutelle de l'Eglise et de l'Evêché. Les maisons familiales s'inscrivent dans le projet de la JAC par leur volonté de transformer la condition paysanne. L'usage commun des notions de « personne » et de « responsabilité » montre que les militants des deux institutions cherchent à valoriser leur condition²⁰⁰. La conquête de responsabilité individuelle est un instrument au service du développement collectif. L'entrée dans le monitorat agricole c'est-à-dire dans une fonction de « responsable » matérialise l'intégration dans cette « élite » qui valorise l'entraide au travail. Les paysans à l'origine de la première maison familiale de Savoie en 1939 sont tous des militants jacistes, ils recherchent l'adhésion à leur projet des paysans locaux :

« Les visites à domicile se multiplièrent. Parfois, des causeries furent préparées ; devant un auditoire de chefs de famille, avec ardeur toujours, souvent avec brio. Il s'agissait de faire passer notre foi dans l'âme de ces hommes à l'écorce rude, meurtris pour la plupart par une existence d'un demi-siècle et qui, cependant, conservent dans le tréfonds une étincelle sous la cendre. A Bons, nous parlâmes debout, l'auditoire était lui aussi debout. Une grande réserve accueillait nos paroles. Puis les questions fusèrent, les réponses vinrent ; ils étaient conquis. Partout la même compréhension, la même admiration pour le

¹⁹⁹ La JAC a été à l'origine de la création de nombreux établissements surtout dans l'Ouest de la France. Selon Franck Sanselme, « les militants de la JAC trouvèrent un média essentiel de leur action de prise en charge de la formation professionnelle et générale de la petite et moyenne paysannerie catholique. Les MF représentaient l'ouverture d'une troisième voie au sein de l'offre scolaire agricole qui, jusqu'alors, était âprement partagée entre l'emprise du clergé conservateurs et celle d'un État républicain plus attentif, semblait-il, dans son enseignement, à la conversion idéologique des campagnes qu'à une véritable prise en charge éducative », Franck SANSELME, *Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2000, p. 138.

²⁰⁰ Yves LAMBERT, « Développement agricole et action catholique », *Sociologie rurale*, vol. 18, n° 4, p. 245-254.

travail laborieux. Nous avons passé des semaines sur les routes, dans le vent et la pluie, les rafales de neige et le gel. Tantôt à bicyclette, tantôt à pied poussant nos véhicules dans la neige fraîche, nous sommes allés porter la bonne parole, solliciter les parents, tâcher de convaincre les enfants de la grandeur du rôle qu'ils ont mission d'assumer. Faut-il le dire ? Nous avons ignoré l'heure de dormir, la plupart du temps nous revenions à minuit, glacés. Mangeant à quelle heure que ce soit, chez n'importe qui, nous n'avions qu'un but : aboutir, construire la première maison familiale de Savoie »²⁰¹.

Les journaux de la Jeunesse agricole catholique présentent le moniteur comme un simple auxiliaire qui doit faire preuve d'humilité : il n'est pas au centre de la formation, ce n'est pas lui qui transmet directement les savoirs pratiques aux fils. Il est un agent qui facilite les échanges entre les pères et leurs fils²⁰². Le milieu rural doit se doter de cette élite qui portera un certain nombre de transformations. Il s'agit pour les MFR de former une « élite » comme l'explique l'article n°2 des statuts de la section d'apprentissage du SCIR : « assurer aux jeunes paysans une formation intellectuelle complétée par une formation morale, sociale, religieuse afin que parmi eux puissent se lever les chefs vraiment paysans dont l'agriculture a besoin ». Dans leurs bulletins de liaison, les aumôniers jacistes des maisons familiales mettent en avant leur volonté de former des paysans « responsables ». Les aumôniers qui interviennent dans les maisons familiales sont souvent les aumôniers jacistes du secteur de l'établissement²⁰³. Les revues de la Jeunesse agricole catholique destinées aux femmes font la promotion des maisons familiales dans les années 1950. Par exemple, un numéro de *Promesses* paru en 1951 rend compte de la visite d'une rédactrice dans une maison familiale « qui n'est pas une simple école ménagère » parce qu'elle « s'adapte aux besoins de la région ». La monitrice y est dépeinte comme une collaboratrice des mères : « les mamans m'ont dit combien l'influence de la monitrice avait facilité la confiance de leurs grandes filles. A la maison familiale, les jeunes ont appris à redécouvrir leur famille, à la mieux aimer, à en porter davantage les

²⁰¹ *La maison familiale. Organe de liaison et de propagande des maisons familiales des cours professionnels et ménagers agricoles de la formule de Lauzun*, n° 26-27, 1941, p. 1.

²⁰² *Militant à l'action*, n° 85, novembre 1951.

²⁰³ L'un d'entre eux écrit par exemple : « Ce qui paralysait ces garçons, ceux même en qui se révélait une étoffe de chef, c'était la carence quasi totale de ces techniques et de ces disciplines, de ces formes et de ces moyens d'expression qu'utilisent les corps, la parole ou la plume. De là le complexe d'infériorité si fréquent chez le rural à l'égard de ceux qui possèdent ces disciplines : de là son handicap habituel au chantier comme au régiment, - de là sa suspicion pour les fonctions officielles, - de là encore, et par un curieux contrecoup son aversion pour tout ce qui sent « les apparences », les formes, le bluff, les discours... ». *Le lien aumônier, Bulletin de liaison des aumôniers de maison familiale d'apprentissage rural*, Union nationale des maisons familiales rurales. L'expression de « cadres de mouvement » est alors employée dans les écrits des maisons familiales rurales. Le titre de la revue institutionnelle « *le lien des responsables* » témoigne également de l'importance de cette notion pour les MFR. La notion de « personne » a été théorisée par Emmanuel Mounier dont les écrits ont été diffusés auprès des militants jacistes. Emmanuel MOUNIER, *Le Personnalisme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.

soucis. La monitrice en s'effaçant devant les familles, a fait davantage encore, elle a permis une action commune des parents et des jeunes. Elle est devenue comme le symbole de cette communauté familiale, son âme même. Les familles ont pris à la maison familiale le goût de travailler ensemble. Et j'ai compris que la monitrice, par sa présence et son action, était vraiment celle qui fait aimer. Qui fait aimer aux jeunes leurs tâches quotidiennes mieux accomplies. J'ai compris que le monitorat en maison familiale était une belle vocation de jeunes filles qui mérite d'être connue, qui mérite d'être choisie ».

Parallèlement, la loi du 5 juillet 1941 crée un corps d'instituteurs spécialisés : les instituteurs agricoles itinérants chargés de former les futurs agriculteurs. Ces maîtres agricoles dispensent un enseignement à raison d'une journée par semaine dans un centre qui rassemble les jeunes de plusieurs communes. Les instituteurs craignent de perdre leur rôle dans la formation des agriculteurs, ils « dénoncent la montée en puissance de l'enseignement privé et s'opposent de toutes leurs forces au passage de l'enseignement agricole sous la tutelle du ministère de l'Agriculture »²⁰⁴. Les effectifs de l'enseignement agricole privé progressent d'ailleurs plus rapidement que ceux du public : entre 1938 et 1958, les effectifs du public triplent ; mais s'il a fallu attendre vingt ans pour atteindre cette progression, les effectifs du privé ont triplé entre 1953 et 1958²⁰⁵. Dans les années 1950, les maisons familiales se développent ; entre 1945 et 1953, elles passent de 80 à 300 établissements. Elles connaissent également une croissance rapide au début des années 1960 : entre 1961 et 1965, les effectifs d'élèves augmentent de 70%. Les maisons familiales sont au nombre de 730 en 1961 et scolarisent 16 000 élèves²⁰⁶. Mais le développement des Collèges d'enseignement général (CEG) et la mise en application de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans mettent ensuite un terme à cette première expansion²⁰⁷. Anne-Marie Lelorrain écrit que « la dynamique de l'enseignement privé pique au vif les instituteurs ; dans certains cas, c'est au moment où s'implante une maison familiale qu'ils décident de créer un centre postscolaire »²⁰⁸. Face au développement exponentiel de ces centres d'apprentissage privés, les instituteurs publics s'inquiètent ; pour eux, il s'agit d'une progressive mainmise des évêchés sur l'enseignement agricole. Certains instituteurs, titulaires d'un diplôme agricole, s'organisent ainsi pour mettre en place des cours agricoles en répartissant cette responsabilité sur différents secteurs. Par exemple, un instituteur de l'Yonne affirme :

²⁰⁴ Thérèse CHARMASSON, Michel DUVIGNEAU, Anne-Marie LELORRAIN, Henri LE NAOU, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, *op. cit.*, p. 104.

²⁰⁵ Guenhaël JEGOUZO, Jean-Louis Brangeon, *op. cit.*

²⁰⁶ Le nombre d'élèves qui poursuivent une formation auprès des maîtres agricoles est alors plus important. En 1958, 80 000 élèves sont pris en charge par les maîtres agricoles. Thérèse CHARMASSON, Michel DUVIGNEAU, Anne-Marie LELORRAIN, Henri LE NAOU, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, *op. cit.*, p. 106.

²⁰⁷ Guenhaël JEGOUZO, Jean-Louis Brangeon, *op. cit.*

²⁰⁸ Anne-Marie LELORRAIN, *op. cit.*, 1995, p. 59.

« Vers 1950-1960, il n'y avait qu'un canton qui servait de support au secteur d'itinérance. Ça été difficile, mais nous en avons trouvé cinq dans le département : dans le vignoble, à Tonnerre, en Prisagne, à Vermentou et à Avallon. On n'a rien fait dans le Lémonais, la concurrence de la maison familiale était trop forte »²⁰⁹.

Les instituteurs rechignent à confier cette mission aux organisations agricoles, ils veulent un enseignement gratuit, obligatoire et laïc. Ils ne reprochent pas aux maisons familiales uniquement leur cléricisme. Le niveau des formateurs est jugé très insuffisant : ces fils d'agriculteurs, recrutés sans aucun diplôme d'enseignement, ne seraient que de « simples répétiteurs » incapables de corriger les devoirs de leurs élèves. Alors que les instituteurs des cours postsecondaires doivent subir les inspections de l'Éducation nationale et des directions départementales d'agriculture, il n'existe aucune forme d'inspection pour les moniteurs de maison familiale. La loi Debré en 1959 constitue une rupture dans l'histoire de l'enseignement agricole : les formations agricoles passent alors sous la seule autorité du ministère de l'Agriculture.

* * *

Au début du XXe siècle, les instituteurs avaient été les principaux agents en mesure d'enseigner les notions élémentaires d'agriculture aux couches paysannes. Mais dans les années 1930, un groupe professionnel concurrent, les moniteurs des centres d'études par correspondance gérés par les syndicats agricoles, propose une formule différente, celle de l'apprentissage agricole. L'ouverture de ces centres met en compétition deux types d'enseignement agricole postsecondaire, l'un dispensé par les instituteurs – devenus des « itinérants » dans les années 1940 - et l'autre pris en main par les moniteurs salariés des syndicats paysans. Jusque dans les années 1930, l'enseignement agricole technique est presque un monopole d'État. Par conséquent, c'est l'État qui détermine les critères de recrutement, les conditions de la formation et la nature des fonctions qu'ils assument. Ainsi, le développement de l'enseignement agricole a dans un premier temps permis la consolidation de l'enseignement primaire. Le quasi-monopole des instituteurs sur la formation agricole technique a eu une influence considérable par la suite. Dans la mesure où ils ont joué un rôle décisif dans l'enseignement agricole, ils ont été les figures principales voire les seules auxquelles se sont référés les moniteurs de maison familiale rurale. Les instituteurs ont imprimé leur marque sur les moniteurs qui ont pris leur

²⁰⁹ *Ibid.*

succession. Enracinés dans cette tradition du primaire, les moniteurs ne sont pas directement définis par l'État, les contours de leur activité sont délimités par les syndicats paysans. Mais ils se voient dotés de caractéristiques propres qui rappellent celles des instituteurs en charge de la formation agricole, comme la valorisation des savoirs pratiques, l'engagement dans les associations et les œuvres agricoles, la pluridisciplinarité de l'enseignement. Cependant, ils s'en différencient par certains points car ils recherchent à conquérir leur légitimité auprès des agriculteurs. En effet, les moniteurs ont pu s'affirmer en s'opposant aux instituteurs. C'est en laissant aux parents le monopole de la formation pratique que les moniteurs ont été reconnus par les agriculteurs comme des agents légitimes pour participer au processus de transmission des savoirs agricoles. Le monitorat agricole s'est construit à partir d'un ensemble d'idées portées par les syndicats de paysans qui ont entraîné le développement de la formation agricole dans l'enseignement primaire et ont abouti à la création des maîtres agricoles. Les moniteurs sont un « contre-modèle » des instituteurs forgé par les syndicats paysans qui veulent garder le contrôle du mode d'accès au métier d'agriculteur. Les moniteurs de maison familiale sont les « instituteurs ruraux » que réclamaient tant les organisations agricoles au début du XXe siècle.

CHAPITRE 4 : LES MONITEURS AGRICOLES, DES « HOMMES DU TERRAIN »



Source : archive d'une MFR (deux moniteurs agricoles assis devant leur bureau en 1979).

Les valeurs traditionnelles du monitorat (la polyvalence et la pluridisciplinarité de l'enseignement, la dimension localisée de l'action) se perpétuent jusque dans les années 1970. C'est l'analyse des parcours des agents entrés dans les maisons familiales rurales durant cette décennie qui permet de saisir les conditions de cette reproduction du groupe professionnel qui va dans le sens d'une conservation des valeurs traditionnelles. En effet, on peut comprendre comment les conditions objectives de recrutement ont favorisé l'adhésion aux valeurs traditionnelles. Parallèlement, les configurations familiales auxquelles les agents appartiennent, la position qu'ils occupent dans la fratrie, leurs engagements associatifs et leurs expériences de travail antérieures permettent de comprendre comment leurs propriétés sociales les conduisent à adhérer aux valeurs traditionnelles du

monitorat. Ce n'est donc pas uniquement les modes de recrutement formels qui expliquent la conformité des agents avec les normes traditionnelles de l'activité ; si les normes se perpétuent, c'est aussi parce que les agents ont des dispositions qu'ils doivent à leurs caractéristiques sociales. En résumé, la relation entre le mode de sélection à l'entrée dans l'activité et les expériences socialisatrices des agents explique la perpétuation des valeurs traditionnelles. S'il existe une hétérogénéité relative, notamment du point de vue du rapport aux savoirs et des parcours, le groupe professionnel possède une unité d'ensemble en raison de son mode de sélection. De plus, dans les années 1970, l'action du groupe est orientée vers un but commun, la défense de l'agriculture familiale, ce qui contribue à lui donner cette unité.

1. Un objectif et un cursus communs

1.1. La défense de l'agriculture familiale

Les moniteurs agricoles entrés dans l'institution dans les années 1970 sont d'origine agricole. Ces fils de petits et de moyens exploitants avaient été assignés à un objectif précis : former les futurs agriculteurs. La présence des moniteurs dans les organismes agricoles, comme les centres d'études techniques agricoles (CETA)²¹⁰ et les coopératives d'utilisation de matériel agricole (CUMA)²¹¹, reflètent leur adhésion à ce modèle de l'agriculture familiale et polyvalente. La formation des maisons familiales cherche à faire émerger des « responsables des communautés » en respectant les identités locales, ce qui implique une forte participation des agents de l'institution aux courants d'échanges locaux et de promotion des coopérations entre les agriculteurs. Favoriser la coopération entre les agriculteurs est un objectif partagé par les cercles d'échanges, les CUMA et les maisons familiales. Pour faciliter cette démarche, le personnel de direction des établissements recrute des agents capables de s'insérer dans ces dispositifs.

Les origines sociales des élèves étaient alors semblables à celles des moniteurs ; on peut parler d'une homologie sociale entre les élèves et leurs enseignants. Par exemple, durant l'année scolaire 1975-1976, 84% des garçons en première année (équivalent de la classe de quatrième) sont des fils

²¹⁰ Les CETA sont des petits groupes d'une quinzaine d'agriculteurs qui se réunissent régulièrement pour réfléchir collectivement sur leurs pratiques de travail. Ils partagent un même principe : l'autoformation. Françoise Gerbaux et Pierre Muller notent que le CETA est un « groupe [qui] était [...] un démultiplicateur de l'initiative individuelle. Si cela s'avérait nécessaire, il était toujours possible de s'adresser par la suite à un technicien pour éclairer tel ou tel point précis ». Françoise GERBAUX, Pierre MULLER, « La naissance du développement agricole en France », *Économie rurale*, 1984, n° 159, p. 19.

²¹¹ Les CUMA se sont développées dans les années 1960 en France, elles ont été un outil pour faciliter l'adaptation des exploitations à la « deuxième révolution agricole », elles s'inscrivent dans les mouvements coopératifs paysans et ont assuré la survie des petites exploitations.

d'agriculteurs. Parmi ces fils, 91% ont un père chef d'exploitation. En troisième année, 90% des garçons sont des fils d'agriculteurs. Parmi les parents des garçons scolarisés dans les formations agricoles des maisons familiales, une minorité conséquente est par ailleurs engagée dans des organisations syndicales et dans les associations familiales. Cette part s'accroît en deuxième année et en troisième année. Le militantisme des parents peut donc favoriser la poursuite de la scolarité en maison familiale.

Tableau 1 : Les professions des pères des garçons des maisons familiales agricoles au cours de l'année scolaire 1975/1976

| En pourcentage | 1ère année | 2ème année | 3ème année | 2ème année entrée directe ²¹² | 3ème année entrée directe |
|---|------------|------------|------------|--|---------------------------|
| Agriculteur | 84 | 86 | 90 | 67 | 85 |
| dont chef d'exploitation | 91 | 92 | 92 | 88 | 94 |
| Artisan, commerçant | 2 | 1 | 1 | 7 | 2 |
| Salarié de l'industrie et du commerce – Fonctionnaire | 9 | 9 | 6 | 18 | 10 |
| Dont manœuvre, OS, OQ, Employé | 52 | 44 | 45 | 38 | 40 |
| Profession libérale | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Retraité | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| N = | 3 756 | 2 849 | 2 631 | 289 | 508 |

Lecture : 84% des garçons en première année de maison familiale agricole au cours de l'année scolaire 1975-1976 sont des fils d'agriculteurs. Parmi eux, 91% ont un père qui est chef d'exploitation.

Source : UNMFREO, tableau reproduit des annexes de la thèse de Jacques Bonniel²¹³.

²¹² Les effectifs dans les colonnes « 2^e année entrée directe » et « 3^e année entrées directe » correspondent au nombre d'élèves qui sont entrés dans la formation de maison familiale agricole sans suivre les précédentes années.

²¹³ Jacques BONNIEL, *op. cit.*, 1977.

Tableau 2 : Les activités militantes du père des garçons des maisons familiales agricoles au cours de l'année scolaire 1975/1976

| En pourcentage | 1ère année | 2ème année | 3ème année | 2ème année entrée directe | 3ème année entrée directe |
|--|------------|------------|------------|---------------------------|---------------------------|
| Ont une activité militante | 32 | 40 | 45 | 33 | 42 |
| Parmi ceux-ci participent aux activités | | | | | |
| D'une organisation professionnelle ou syndicale | 54 | 55 | 56 | 46 | 57 |
| D'une organisation confessionnelle, politique ou culturelle | 17 | 12 | 11 | 20 | 17 |
| D'une association de parents d'élèves autre que celle de la maison familiale | 13 | 12 | 13 | 21 | 8 |
| N = | 3 756 | 2 849 | 2 631 | 289 | 508 |

Lecture : 45% des pères de garçons inscrits en troisième année dans les maisons familiales agricoles durant l'année scolaire 1975-1976 déclarent avoir une activité militante.

Source : UNMFREO, tableau reproduit des annexes de la thèse de Jacques Bonniel²¹⁴.

Si les fils d'exploitants familiaux sont majoritaires dans les effectifs d'élèves des maisons familiales agricoles, c'est parce que le mouvement défend une agriculture de type familial. En effet, les maisons familiales refusent de former des ouvriers agricoles spécialisés, autrement dit de transformer les agriculteurs en « prolétaires » salariés des grandes exploitations ; elles revendiquent la capacité à former des chefs d'exploitation. Elles rejettent l'industrialisation de l'agriculture et tentent d'accompagner les évolutions du travail de façon à consolider le modèle de l'exploitation familiale. Ne pas réduire les agriculteurs à un rôle d'exécutant est la fonction que se donne la formation en maison familiale : les agriculteurs doivent décider des orientations de leur entreprise en fonction de leurs objectifs. Pour rester leur propre patron, ils doivent intégrer les techniques modernes et développer leurs connaissances en matière de gestion. Les méthodes pédagogiques sont construites autour de ce souci qui est de permettre à l'agriculteur de gérer lui-même son outil de travail. Le principal outil pédagogique des moniteurs agricoles dans les années 1970 reste le cahier d'exploitation familiale²¹⁵. Le cahier d'exploitation est constitué de plusieurs plans d'étude qui permettent aux élèves de rapporter les connaissances théoriques aux réalités concrètes du travail. Les jeunes réalisent des interviews de leurs parents afin de rassembler de la documentation sur l'exploitation. Les plans d'étude proposés par les moniteurs aux jeunes sont adaptés à l'évolution du travail dans les exploitations agricoles, c'est pour cette raison que les moniteurs doivent avoir une bonne connaissance de l'agriculture. Les plans d'étude sont organisés de la façon suivante : en fin de semaine à la maison familiale, les jeunes découvrent le plan d'étude élaboré par les moniteurs qui est

²¹⁴ Jacques BONNIEL, *ibid.*

²¹⁵ Gil BOURGEON, *Socio-pédagogie de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 1979.

construit autour d'un thème précis. Une fois dans l'exploitation, les jeunes participent aux activités en collaborant avec leurs pères. Les pères sont conviés par les moniteurs à donner des responsabilités à leur fils 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 dans la maison familiale agricole, les jeunes 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'étude. La mise en commun permet une réflexion commune pendant laquelle les jeunes peuvent confronter leurs résultats avec ceux de leurs camarades. Ces plans d'étude constituent le moyen privilégié par les moniteurs pour transmettre aux jeunes des connaissances directement applicables dans le travail.

LA MAISON FAMILIALE RURALE DE SECONDIGNY

Parents, élèves et moniteurs, un même combat pour la promotion du monde agricole

(24.08-78)

Dans notre édition d'hier, nous mettions l'accent sur la Maison Familiale de Frécul-Secondigny, établissement à la particularité de former des jeunes à la profession d'agriculteur.

Un type de formation original puisqu'il prévoit dans son programme une pédagogie de l'alternance, entendez une semaine d'instruction à la Maison Familiale grâce aux moniteurs, suivie de deux autres, à mettre en pratique les connaissances acquises, dans une exploitation. La formule s'adresse aux jeunes de 14 à 18 ans (et même au delà) qui préparent en 4 ans (3 en Maison Familiale et 1 en institut rural du type de celui de Bressuire) le brevet d'études professionnelles agricoles.

Outre les compétences, ces études sanctionnées par un diplôme permettent au jeune d'obtenir des facilités (prêts préférentiels, politique du plan de développement, etc...) lorsqu'il s'installera. Un point qui nous paraît important dans le cadre de la Maison Familiale, la notion de participation des familles au sein de l'organisation.

Pour une vraie motivation des élèves, les familles sont participantes dans « l'affaire ». Elles font partie du conseil d'administration et ont un droit de regard sur l'ensemble du fonctionnement. Qui plus est, le cycle d'alternance prévoit l'intervention des familles quand il s'agit d'aider, sur le terrain, le jeune. Une formule qui décidément fait ses preuves et dont la réussite ne sera pas démentie par une famille d'agriculteurs de la région qui a vu 7 (sur 9) de ses enfants passer entre les mains des responsables de la formation.

M. et Mme Lumineau, agriculteurs à Adilly, sont installés en G.A.E.C. avec l'un de leurs fils, Mme Lumineau qui fait partie du conseil d'administration de la Maison de Frécul a une certaine habitude désormais de l'établissement et de ce qu'il représente.

La plupart de ses enfants y ont « décroché » leur B.E.P.A. pour se consacrer ensuite à la profession.

« Un système », nous disait Mme Lumineau, « qui est parfait pour tous les jeunes souhaitant quitter prématurément l'école et qui empêche ainsi de perdre du temps à celui qui a fait le choix d'un métier agricole ».

À l'instar de la famille Lumineau, beaucoup de chefs de famille non-

breuse ont choisi ce mode d'enseignement pour former leurs enfants.

LA FORMATION : LE CAHIER D'EXPLOITATION

À l'origine il existait peu de liens entre les activités du jeune dans son milieu de vie et ses séjours à la Maison Familiale. Il fallait en assurer un entre l'action des parents et celles des moniteurs. Ainsi naissait le premier instrument de la pédagogie de l'alternance : le cahier d'exploitation. Les différentes formes d'action de l'élève par les cahiers comprennent plusieurs phases.

— Durant le séjour à la Maison Familiale, les jeunes élaborent un plan d'études. Il porte sur une activité dans laquelle les jeunes sont engagés.

— À l'aide de ce plan, le jeune interroge les adultes, observe leurs travaux, etc. De retour à la M. F. il échange des idées avec le moniteur en exposant les problèmes qu'il a rencontrés.

— Tous ces travaux personnels sont au cours d'une autre phase, mis en commun. Il y a confrontation et mise en évidence de problèmes nouveaux. Ce sont toutes ces phases qui appellent les activités de la M.F. Par l'apport du moniteur, par le travail sur document, par les visites, ils acquièrent des connaissances nouvelles.

Un instrument utilisé sur place pour l'enregistrement : la fiche pédagogique. Les matières qui ne sont pas « à la carte » mais en carte sont, sous forme de documents, à la disposition des élèves pour la biologie par exemple, la chimie, physique, géographie, etc.

La M. F. de Frécul dispose d'ateliers où sont étudiés la mécanique, le fer et ses dérivés et bientôt un atelier pour le bois.

La fiche pédagogique permet au jeune de travailler, d'étudier seul et d'apprendre à bien utiliser des documents. D'autres moyens sont mis à sa disposition, comme la visite d'étude qui suscite elle aussi tout un travail préparatoire et de conclusion important pour l'éveil de l'élève.

L'ASSOCIATION FAMILIALE :

Avec l'alternance, l'association de la M. F. est au cœur de l'originalité



Les quatre fils Lumineau qui avec trois autres enfants de la famille, absents hier, sont passés par la maison familiale rurale pour acquérir leur formation.

fondamentale de l'institution. Des M. F. qui sont nées, nous l'avons vu, de l'initiative de parents il y a plus de 40 ans. Ce sont ces parents qui, toujours, réunis en association gèrent et assument toutes les responsabilités sur le plan légal, financier et moral.

Cette association a un rôle de gestion donc, et d'éducation.

— De gestion, car elle assure la vie de la M. F. et établit le budget en sauvegardant son équilibre. Elle engage le personnel, loue ou achète les locaux et toutes choses nécessaires au fonctionnement.

— D'éducation, car les parents sont directement responsables du temps d'alternance dans l'entreprise. Cette structure associative est l'occasion de nombreuses réunions, 3 ou 4 dans l'année.

Des signes révélateurs du sérieux de l'entreprise et là nous ne lèverons

qu'une infime partie du voile qui recouvre tous les mécanismes du fonctionnement. Pour conclure, le témoignage de ces parents responsables et de leurs enfants et de l'établissement formateur qui les abrite : « Il semble important que les familles s'associent pour l'éducation de leurs enfants, car ils se sentent ainsi revalorisés ; l'échange entre parents et enfants apparaît plus facile, les parents sont obligés de participer à la formation de leurs jeunes. Malgré des difficultés rencontrées par certains parents, d'autres sont conscients du rôle important qu'ils ont à jouer ».

« On y est à l'aise (en petits groupes), on se connaît, l'ambiance est bonne et on discute facilement car intéressés aux mêmes problèmes ; la formation de nos enfants ou des jeunes qui nous sont confiés ».

Au cours de l'année scolaire 1975-1976, on dénombre 16 400 garçons et 9 500 filles dans les maisons familiales, 3 450 garçons et 2 100 filles dans les instituts ruraux²¹⁶. Alors que les garçons venaient dans une très large majorité du milieu agricole, ce n'est pas le cas des filles. En effet, puisque les formations ménagères ne préparaient pas au métier d'agricultrice, elles se sont ouvertes à des filles originaires d'autres milieux sociaux. Ainsi, dans le milieu des années 1970, seulement la moitié des filles scolarisées dans les maisons familiales avaient un père qui travaillait dans l'agriculture.

Tableau 3 : Les professions des pères des filles des maisons familiales agricoles au cours de l'année scolaire 1975/1976

| En pourcentage | 1ère année | 2ème année | 3ème année | 2ème année entrée directe ²¹⁷ | 3ème année entrée directe |
|---|------------|------------|------------|--|---------------------------|
| Agriculteur | 55 | 58 | 61 | 44 | 50 |
| dont chef d'exploitation | 79 | 75 | 76 | 78 | 78 |
| Artisan, commerçant | 6 | 5 | 5 | 10 | 4 |
| Salarié de l'industrie et du commerce – Fonctionnaire | 28 | 27 | 24 | 32 | 33 |
| Dont manœuvre, OS, OQ, Employé | 61 | 60 | 60 | 58 | 55 |
| Profession libérale | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Retraité | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| N = | 2 159 | 1 656 | 1 436 | 307 | 313 |

Source : UNMFREO, tableau reproduit des annexes de la thèse de Jacques Bonniel²¹⁸.

Lecture : 55% des filles en première année de maison familiale agricole au cours de l'année scolaire 1975-1976 ont un père agriculteur. Parmi eux, 79% ont un père qui est chef d'exploitation.

La présence dans les formations ménagères de filles qui viennent d'autres milieux sociaux pose problème selon les enquêtes internes effectuées dans les années 1970²¹⁹. Parce que le dispositif pédagogique traditionnel de la formation ménagère reposait sur une implication des mères au domicile, ces mères devant confier des responsabilités à leurs filles. Or, dans les milieux ouvriers et employés, selon les enquêtes internes du mouvement, les mères ne se rendraient pas disponibles pour encadrer le travail ménager de leurs filles. Ces élèves seraient livrées à elles-mêmes. Dans les familles

²¹⁶ *Le lien des responsables*, UNMFREO, mai 1976.

²¹⁷ Les effectifs dans les colonnes « 2^e année entrée directe » et « 3^e année entrées directe » correspondent au nombre d'élèves qui sont entrés dans la formation de maison familiale agricole sans suivre les précédentes années.

²¹⁸ Jacques BONNIEL, *op. cit.*, 1977.

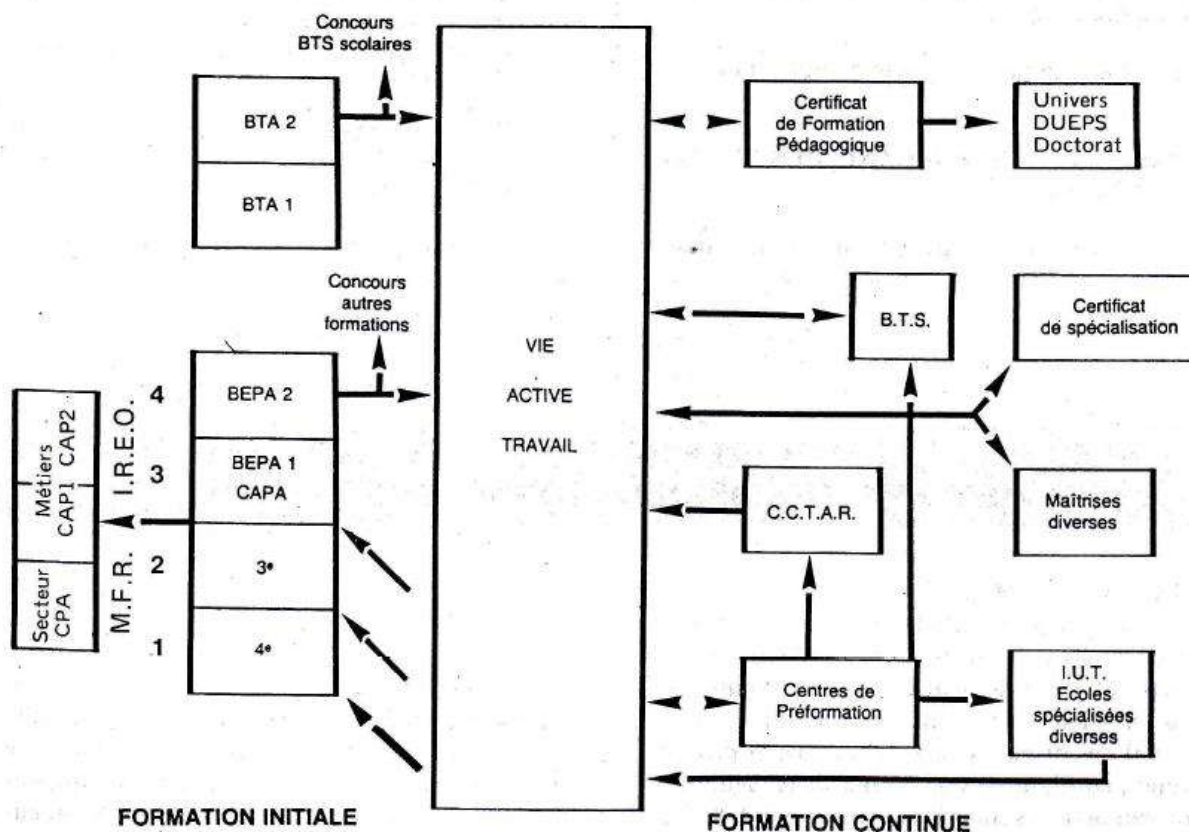
²¹⁹ Ces enquêtes ont été publiées dans le supplément de la revue *Le lien des responsables*, « document », en 1975.

qui ne sont pas agricoles, les échanges entre les mères et les filles à propos du ménage seraient plus réduits que dans les familles agricoles. Dans l'agriculture, le domicile et le lieu de travail ne sont pas séparés, les mères peuvent donc a priori intervenir pour encadrer leur fille. Par ailleurs, la fonction traditionnelle de la formation ménagère était de préparer les filles à leur futur rôle d'épouse dans l'exploitation dirigée par leur mère ou leur belle-mère. Les filles qui ne sont pas issues de l'agriculture n'entrent pas dans les formations ménagères dans le but d'épouser un agriculteur. Ainsi, non seulement l'évolution du public des maisons ménagères conduirait à des difficultés sur le plan pédagogique en raison de l'absence de dialogue entre les mères et les filles, mais la fonction de la formation serait aussi remise en question. En effet, d'après les enquêtes, les parents d'origine non agricole inciteraient leur fille à prendre le chemin de l'usine. La formation ménagère serait une situation d'attente avant d'intégrer une usine.

1.2. L'entrée dans le monitorat comme ultime étape de la scolarité en MFR

Le passage dans un centre de techniciens affilié au mouvement des MFR est une étape obligatoire pour les futurs moniteurs : le diplôme interne qui sanctionne ces études de technicien, le CCTAR « le baccalauréat des MFR », créé en 1971, était alors nécessaire pour accéder au monitorat agricole (les titulaires du BTA, diplôme équivalent, pouvaient aussi entrer dans l'activité). De plus, pour obtenir ce diplôme, il fallait avoir travaillé au moins une année dans la vie active. L'inscription à la formation était conditionnée par l'exercice au préalable de l'activité productive : pour y entrer, les moniteurs devaient avoir fait leurs preuves « sur le terrain ».

Figure 7 : Les études en MFR au début des années 1980



Source : *Le lien des responsables*, n° 86, mars 1984.

La première année de maison familiale correspond à la classe de quatrième. Les études dans les maisons familiales s'arrêtent généralement avec le brevet d'enseignement professionnel agricole (BEPA). L'obtention de ce diplôme met un terme au cursus de formation initiale. Mais l'institution a développé un dispositif de formation continue qui permet aux titulaires du BEPA qui ont exercé au moins une année une activité professionnelle dans l'agriculture de reprendre leurs études dans un centre de préformation ; le centre prépare ensuite à un diplôme « maison » de technicien agricole qui est l'équivalent du Brevet de technicien agricole proposé dans l'enseignement agricole public : après l'année de « préformation », les élèves préparent le certificat de capacité technique agricole et rural (CCTAR). Si la formation initiale des maisons familiales s'achève avec le BEPA, c'est parce que l'obtention de ce diplôme de niveau V devient une obligation à partir de 1974 pour bénéficier de la Dotation jeune agriculteur (DJA), créée en 1973²²⁰. Le brevet de technicien agricole, diplôme de

²²⁰ L'État attribue une subvention « la dotation jeunes agriculteurs » (DJA) aux nouveaux installés dans l'agriculture. Pour obtenir cette aide publique, il faut avoir rempli plusieurs conditions : « la surface minimum d'exploitation (SMI), avoir moins de 35 ans (depuis 1984) et être titulaire du brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) ou un diplôme équivalent (obtenu grâce à un stage de formation continue de 800 heures).

niveau IV, devient ensuite obligatoire pour disposer des aides à l'installation à partir de 1992. Les maisons familiales agricoles ont donc été obligées de se conformer à la politique scolaire du ministère de l'Agriculture sinon leurs élèves n'auraient pas pu bénéficier des aides versées aux jeunes qui s'installent dans l'agriculture. Les instituts ruraux d'éducation et d'orientation (IREO) sont des associations affiliées aux maisons familiales qui prennent en main les deux dernières années des études.

La majorité des moniteurs entrés avant 1984 sont d'anciens élèves de MFR, ils ont donc suivi le cursus « maison », souvent dès la classe de quatrième (ou première année de MFR) et ont achevé leurs études initiales après l'obtention du BEPA ; ils ont ensuite repris leurs études dans un centre de techniciens agricoles après avoir travaillé pendant au moins un an dans l'exploitation familiale. L'expérience agricole était jusqu'en 1984 un préalable exigé pour exercer l'activité, il fallait acquérir « les bases du métier d'agriculteur » pour devenir moniteur. La loi de 1984 mettra un terme à cette logique de recrutement. Les parcours des moniteurs agricoles étaient relativement homogènes parce que l'institution maîtrisait les conditions de recrutement de ses agents et poursuivait un objectif, celui de la défense du modèle de l'agriculture familiale.

Une correspondance très forte s'observe entre les critères objectifs de recrutement définis par l'institution (l'expérience professionnelle, l'investissement dans les réseaux d'entraide et de coopération agricole) et les normes professionnelles mises en avant par les moniteurs agricoles dans les entretiens. L'expérience professionnelle dans l'agriculture leur procure un sentiment de légitimité quand il s'agit d'exercer le métier d'enseignant auprès des élèves de maison familiale. La transmission des savoirs professionnels ne peut être accomplie que par des agents qui détiennent une connaissance technique et une expérience professionnelle ; ils seraient les seuls à être en mesure d'unir la théorie à la pratique. En d'autres termes, selon eux, la transmission des savoirs professionnels ne peut se réaliser que si on a fait ses preuves sur le terrain. Catherine Agulhon, Arlette Poloni et Lucie Tanguy avaient constaté en 1988 que les professeurs de lycée professionnel les plus âgés, qui ne sont pas issus du technique supérieur, accordent la même importance à « l'expérience professionnelle » : elle est un attribut de leur fonction²²¹. Elles notent ainsi que les anciens ouvriers cherchent à justifier la nécessité de cette expérience professionnelle par la fonction même de l'enseignement professionnel : « ils soulèvent le paradoxe d'un enseignement qui vise la transmission de savoirs professionnels et pas seulement des connaissances techniques et qui serait accompli par

Sylvain MARESCA, « Le théâtre de la profession, le contrôle collectif de l'installation des jeunes agriculteurs, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 65, n° 1, p. 77.

²²¹ Catherine AGULHON, Arlette POLONI, Lucie TANGUY, *op. cit.*, 1988, p. 246-247.

des individus démunis de ces savoirs [...] si savoir-faire n'est pas une condition suffisante pour savoir transmettre, elle constitue néanmoins, pour ces anciens professionnels, une condition nécessaire »²²².

L'accès au monitorat ne semble pas être le produit conscient d'un projet élaboré à long terme ; au contraire, le recrutement n'est le plus souvent que la conséquence de « l'abandon » aux mécanismes d'orientation scolaire de l'institution. Le monitorat apparaît en effet comme un avenir probable à la fin de la scolarité. Le recrutement constitue le plus souvent l'étape ultime des études en maison familiale pour des élèves qui semblent avoir vécu positivement leur scolarité. Au fil de leurs études, les voies alternatives, en particulier l'installation dans l'agriculture qui avait été envisagée par la majorité des moniteurs, tendent à se fermer. D'autres avènements avaient été souhaités mais la réussite de leur scolarité à la maison familiale a permis à ces élèves de se projeter dans l'activité de moniteur. Celle-ci est devenue une voie susceptible d'assurer une promotion sociale qui n'est pas en contradiction avec leur projet d'origine. En d'autres termes, l'orientation dans le monitorat n'est qu'un réajustement limité de leurs ambitions ; en effet, ils entrent dans l'institution tout en restant fortement attachés au métier pour lequel ils préparent leurs propres élèves. D'ailleurs, le mobile le plus souvent évoqué par les moniteurs pour expliquer leur départ de l'activité agricole est l'impossibilité d'avoir un emploi agricole rentable plutôt que le « caractère pénible » du travail ; ils ne rejettent pas la nature du travail agricole. L'insuffisance des possibilités d'emploi ou de rémunération est généralement invoquée chez les mutants de l'Ouest de la France au milieu des années 1970²²³. Si les perspectives de reprise des exploitations sont minces pour les moniteurs agricoles, la mobilité professionnelle a été fortement encouragée par le développement d'activités professionnelles à proximité du lieu de résidence et par l'implantation des centres de techniciens agricoles. La prolongation des études, au-delà des objectifs initialement fixés, traduit l'emprise de l'institution scolaire sur les devenir professionnels. La position sociale des moniteurs est presque entièrement définie par leur rapport avec l'institution qui les a scolarisés. Les destins de ces fils d'agriculteurs sont donc avant tout conditionnés par les dispositifs de formation de l'époque qui permettent l'accès à des fonctions d'encadrement intermédiaire dans l'agriculture. En outre, les maisons familiales agricoles, dans les années 1970 ont connu un essor important, stimulé par les réformes en faveur de l'apprentissage, ce qui a ouvert des perspectives d'emplois pour les fils d'agriculteurs qui permettent d'éviter la mobilité géographique.

Il est fort probable que ces fils d'agriculteurs scolarisés dans les MFR ont été amenés à comparer la situation de leur père avec celle de leur moniteur ; cette dernière présentant l'avantage

²²² *Ibid*, p. 246-247.

²²³ Henri KRIER, « L'avenir de la population agricole de l'Ouest de la France en mutation », *Économie rurale*, 1975, n° 105, p. 15.

d'offrir un revenu régulier, ils ont pu se projeter en elle pendant leurs études. Dans son mémoire²²⁴, Xavier, né en 1959 de parents petits exploitants agricoles dans l'Ouest de la France, écrit que l'activité de moniteur lui est apparue attractive pendant ses études : « Je n'étais pas très acharné sur les études et puis en MF cela s'est très bien passé. Je me suis aperçu que je n'étais pas mauvais et ça me plaisait vachement [...] Il y avait des moniteurs pour qui j'avais une admiration très particulière parce que ce sont des gens qui s'occupaient pas mal de nous, ce sont des gens qui avaient des activités un peu annexes, c'est autre chose que ce qu'on avait connu à l'école. Donc moniteur ça me paraissait quelque chose qui pouvait m'intéresser. Ils étaient pour moi des personnes de référence, qui faisaient un boulot qui avait l'air d'être plaisant. Je devais avoir dix-sept ans. J'avais été repéré comme quelqu'un qui ne se débrouillait pas trop mal dans les exposés oraux, dans les explications, dans les recherches, dans les trucs comme ça, dans le sens de l'animation ». Le désir d'accéder au groupe oblige Xavier à quitter sa région d'origine parce qu'il ne trouve pas de poste disponible, il abandonne donc ses réseaux de sociabilité pour exercer l'activité. Cependant, l'identification ne va pas de soi ; le fait d'être élève de MFR ne suffit pas à expliquer l'engagement dans le groupe professionnel. Ces fils d'agriculteurs ont abandonné leur projet professionnel initial. L'installation dans l'agriculture a été rendue impossible pour Xavier qui avait pourtant fait un BEPA. Ses frères qui sont plus âgés que lui ont pris la relève de l'exploitation familiale, il ne peut donc plus se projeter dans l'activité productive.

Dans les entretiens, les moniteurs ne mettent pas en avant le désir de rejoindre l'activité de moniteur. C'est parce qu'ils n'ont pas pu rejoindre la profession agricole qu'ils sont devenus moniteurs. Dans les mémoires, les moniteurs, comme Xavier, disent avoir été attirés par le monitorat. Ce discours doit être replacé dans l'exercice du mémoire et ses implications pour leur propre carrière. En effet, dans les récits de vie des agents dans les mémoires, les voies professionnelles alternatives au monitorat n'apparaissent pas le plus souvent. Les mémoires sont rédigés dans le cadre des formations continues qui permettent ensuite aux moniteurs de s'élever dans la hiérarchie de l'institution. Si les moniteurs ne présentent pas le monitorat comme une seconde voie dans leur mémoire, c'est parce qu'ils veulent atteindre des postes à responsabilité dans l'institution. Leur objectif est donc de montrer aux responsables de ces formations qu'ils adhèrent aux logiques institutionnelles. Ils cherchent à apparaître comme des agents engagés dans l'institution afin de légitimer leur accession aux postes à responsabilité. Ils doivent donc montrer qu'ils maîtrisent en quelque sorte leur propre biographie, c'est-à-dire se présenter comme des personnes « autonomes »,

²²⁴ Le mémoire de Xavier a été rédigé dans le cadre d'un DURF (diplôme universitaire de responsable de formation) en 1995.

capables de mener des « initiatives ». Ils revoient leur parcours à partir des valeurs et des impératifs du dispositif de formation²²⁵.

2. La définition institutionnelle de l'activité

Dans les années 1960 et les années 1970, le moniteur agricole est défini dans les documents institutionnels de la façon suivante : « le moniteur agricole n'est ni un patricien ni un chef de travaux pratiques »²²⁶. Il assure une formation « professionnelle agricole associée à une formation générale ». Ceux qui se destinaient à délivrer cet enseignement auprès des enfants d'agriculteurs sont « les jeunes gens et les jeunes filles appartenant au milieu rural ou aimant vivre dans ce milieu et désirant se mettre au service des agriculteurs, afin de collaborer avec eux à l'éducation et à la formation professionnelle de leurs enfants, ainsi qu'à l'amélioration de la vie rurale d'une petite région »²²⁷. Les moniteurs exercent une « fonction globale » car ils ne sont pas de « simples enseignants » qui transmettent des savoirs, ils sont également des éducateurs qui encadrent les jeunes dans les temps de vie en internat.

Les moniteurs sont désignés par leur origine sociale et par la volonté de s'engager dans le « milieu ». Cette volonté tient lieu de compétence. La fidélité envers le « milieu » témoignerait de la capacité à dispenser une formation générale adaptée aux expériences des élèves. Les moniteurs sont définis à partir de la fonction sociale de l'institution (former des agriculteurs locaux) et non pas avec des termes se référant à la « pédagogie ». Cette référence à l'agriculture et au milieu rural s'efface des brochures institutionnelles après les années 1980.

Le terme « alternance » (qui désigne l'articulation des temps de formation en entreprise et dans l'établissement scolaire) était employé dans les textes institutionnels, mais il n'était pas celui qui était mis en avant. Les MFR ne dispensaient pas un enseignement « en alternance » mais délivraient une « formation professionnelle associée à une formation générale ». Le terme d'alternance s'est imposé dans les textes dans les années 1980. L'expression « formation professionnelle associée à une formation générale » renvoie à la division du travail pédagogique : les parents des élèves (agriculteurs) sont les « moniteurs professionnels », ce sont eux qui

²²⁵ Les moniteurs de maison familiale ont été encadrés dans ces formations par des chercheurs en sciences de l'éducation de l'Université de Tours qui sont connus pour défendre les récits de vie, notamment Gaston Pineau et Georges Lerbet. Jean-Noël Demol décrit le contenu et les objectifs de cette formation. Jean-Noël DEMOL, « De nouveaux rapports aux savoirs, aux pratiques socioprofessionnelles : le DUEPS de l'Université de Tours », *Nouvelles pratiques sociales*, 1995, vol. 8, n° 1, p. 201-219.

²²⁶ *Documents*, supplément à la revue *Le lien des responsables*, UNMFREO.

²²⁷ *Ibid.*

transmettent les savoirs techniques (en donnant des responsabilités aux enfants). La formation générale est dispensée par les moniteurs de MFR.

L'activité est donc a priori faite pour des hommes et des femmes engagés dans l'espace local, attachés au collectif. Cependant, l'analyse des entretiens montre l'existence d'autres motivations. S'intéresser aux parcours des agents permet de vérifier si l'engagement local fonde l'investissement dans le monitorat. L'engagement local serait une manière de réussir professionnellement par l'accumulation des ressources qu'il contribue à produire. Les engagements extraprofessionnels seraient en conséquence imbriqués dans l'activité ; ils en seraient même une condition d'accès. L'analyse des parcours montre que pour cette génération les engagements professionnels et extraprofessionnels ne sont pas perçus comme disjoints. L'ethos professionnel se fonde sur ces principes que sont l'engagement dans le milieu et la volonté de rendre service à ce milieu. Les parcours des moniteurs ne peuvent cependant pas être appréhendés uniquement sous cet angle. Le dévouement envers la collectivité ne peut pas suffire à expliquer le passage de l'agriculture aux MFR. Les agents sont guidés par d'autres logiques. Par exemple, le rejet de la condition agricole peut être un motif d'engagement dans le monitorat. Une fraction minoritaire des personnes interrogées ont voulu quitter l'agriculture. L'emploi de moniteur permet de concilier leurs aspirations au départ avec les contraintes imposées par leur entourage (rester fidèle à la famille). Il faut également mesurer à quel point la fidélité envers le milieu d'origine n'est pas liée d'abord, pour un certain nombre d'entre eux, à la fonction qu'ils exercent, qui les conduit à transformer leurs contraintes sociales en goûts. Plus précisément, les moniteurs affirment dans les entretiens qu'ils ont été attirés par le travail agricole parce qu'ils ne peuvent pas, notamment au regard de leur position, affirmer le contraire. C'est la « prise de rôle » qui les amène à repenser leur trajectoire. En effet, si le plus souvent le départ de l'agriculture n'est pas présenté comme un « refus » de l'agriculture, c'est parce que le « droit d'accès » au groupe professionnel était conditionné par « l'attachement au milieu ».

3. Tu étais habitué au grand air ! Le parcours de Camille

Le parcours de Camille montre que l'accès au monitorat agricole permet la préservation du mode de vie et l'engagement dans les réseaux de sociabilité liés à l'appartenance locale. Camille est né en 1934 dans une famille de petits agriculteurs non propriétaires dans les Deux-Sèvres. Il quitte l'école en 1947 avec son certificat d'études primaires en poche et suit la voie de son aîné de deux ans en devenant aide-familial dans la ferme de vingt-trois hectares louée par ses parents. En 1974, le propriétaire, un marchand de bestiaux, décide de reprendre l'exploitation. Le frère de Camille l'a quittée après son mariage pour travailler dans l'entreprise de menuiserie appartenant à son beau-père. Camille ne songe

pas à reprendre une exploitation à son compte pour la raison suivante : il est célibataire. Le célibat agricole masculin est très répandu à cette époque parce que les filles refusent d'épouser les fils d'agriculteurs qui veulent entrer dans le métier²²⁸. Son frère a quitté l'agriculture sous l'influence de son épouse, ce phénomène se développe dans les années 1970 : les filles obligent leurs futurs maris à la reconversion professionnelle²²⁹. L'installation dans l'agriculture n'est pas envisagée par Camille parce qu'il ne pense pas pouvoir prendre en charge l'ensemble des activités dans une exploitation ; cette impossibilité de s'installer révèle l'importance du travail des femmes dans l'agriculture, il ne peut pas concevoir cette installation parce qu'il ne dispose pas d'une main d'œuvre féminine à ses côtés. L'évolution des rapports de genre structure les déroulements des carrières professionnelles de Camille et de son frère et déterminent en particulier les opportunités dont ils bénéficient au moment de leur retrait de l'exploitation.

3.1. Les réseaux de sociabilité liés à l'appartenance locale, une ressource pour l'accès à l'activité

Patrick Champagne a souligné que les départs des enfants d'agriculteurs ont été encouragés par le prolongement de la scolarité : l'entrée au CEG a entraîné un élargissement des réseaux de sociabilité des enfants, qui peuvent comparer la situation de leurs parents à celle des familles de leurs camarades²³⁰. La présence dans la famille élargie d'individus ayant déjà entamé une reconversion facilite également le départ. C'est le cas de Camille : son frère aîné est parti avant que le futur moniteur ne prévoie à son tour le départ. Dans son cas, c'est la participation aux activités de loisirs du village, en particulier la pratique du football, qui a provoqué un élargissement de son réseau de sociabilités et non l'entrée au CEG ; ce sont ses camarades de football, qui ne sont pas agriculteurs, qui l'informent des perspectives d'emploi dans l'espace local. Les différentes étapes des carrières professionnelles des hommes peuvent être influencées par l'entourage direct (la famille, les amis, les voisins) ; lorsque s'opère le choix d'un métier, les hommes trouvent des modèles d'identification parmi leurs pairs avec lesquels ils sont en relation dans les activités du hors travail.

²²⁸ Guenhaël Jegouzo a montré que le célibat agricole masculin est l'une des principales causes de l'exode agricole. Guenhaël JEGOUZO, « L'évolution après 1975 du célibat agricole masculin », *Population*, 1991, vol. 46, p. 41-61 ; Guenael JEGOUZO, « Le célibat paysan en 1975 », *Population*, 1979, vol. 34, p. 27-41.

²²⁹ Guy Barbichon, Geneviève Delbos et Patrick Pardo relèvent, dans leur étude publiée en 1974 sur les ouvriers urbains d'origine rurale, que les hommes ont été entraînés par les femmes à quitter leur village, avant ou après leur mariage, parfois à la suite d'un accident du travail. Guy BARBICHON, Geneviève DELBOS, Patrick PRADO, *L'entrée dans la ville. Migrants d'origine rurale, migrants d'origine citadine dans deux situations de croissance urbaine*, Paris, Centre d'ethnologie française, n° 54, 1974.

²³⁰ Patrick Champagne a montré comment l'intensification de l'exode rural a dérégulé les mécanismes de reproduction des agriculteurs. Patrick CHAMPAGNE, « La reproduction de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 65, n° 1, p. 41-64.

« C'était un grand copain qui était presque le bras droit du patron [de l'usine de chaussures], et puis il m'avait inscrit et puis le directeur qui était un copain aussi, il m'avait quand même demandé quelques temps après. Il y avait peut-être trois mois que j'étais en formation [en centre de techniciens agricoles], alors c'était trop tard. Un autre gars s'est moqué de moi, un copain. Qu'est-ce que tu risques à te reconverter ? Parce que si tu vas à l'usine, **tu étais habitué au grand air, tu ne t'habitueras pas**, ça ne marchera pas. Et puis tu termineras moniteur de maison familiale. C'est lui qui m'avait poussé à ça. Il m'avait alors expliqué que la première année de formation de technicien agricole c'était une formation générale, je l'ai écouté ».

Dans les années 1970, l'usine de chaussures vendéennes implantée au village recrute une main d'œuvre uniquement locale. Le recours à l'avis et à l'exemple des tiers montre que l'agriculteur est hésitant à propos de son orientation, il n'a pas clairement défini de projet professionnel. Un des amis de Camille, qui est dans le même club de football, est le bras droit du patron de l'usine ; il l'inscrit sur la liste des candidats à l'entrée, mais finalement Camille n'y entre pas ; il en est dissuadé par un autre ami qui travaille également à l'usine. Cet ami, qui est trésorier de la maison familiale de filles du même village et qui l'a incité à devenir moniteur, est un camarade de l'équipe de football. Les perspectives d'avenir professionnel fournies par son réseau de relations se cantonnent au village. Les « médiateurs » qui aident à son reclassement dans la commune imposent des choix restrictifs qui évitent son exil ; ce sont les alliés auxquels les agriculteurs ont recours pour empêcher la migration qui facilitent le reclassement dans l'espace local²³¹. Les enfants d'agriculteurs s'informent des emplois disponibles auprès de leurs réseaux familiaux et amicaux. Ces groupes d'appartenance, comme l'équipe de football, exercent des pressions qui poussent Camille à entamer une reconversion en garantissant la préservation de son statut social dans l'espace local. En effet, la réorientation dans une activité locale permet d'éviter les coûts occasionnés par un éventuel départ du village, à savoir la perte des réseaux de sociabilité²³².

²³¹ Geneviève DELBOS, « A l'ombre des usines, comme si de rien n'était... Industrialisation et maintien d'une communauté paysanne en Lorraine », *op. cit.*, p. 83-96.

²³² Guenael JEGOUZO, « Mobilité professionnelle et amélioration des revenus des ménages agricoles, le cas des usines Citroën à Rennes », *Économie rurale*, 1968, n° 77, p. 33-43.

3.2. Le choix du « baccalauréat des MFR »

Le saut dans la condition ouvrière n'implique pas nécessairement le départ de l'espace local²³³. La proximité spatiale de l'usine de chaussures a facilité le maintien des fils d'agriculteurs dans le village. Pourtant, le camarade de football qui détourne Camille de l'usine lui présente le travail d'ouvrier comme pénible en raison du « *manque d'air* » ; le manque de liberté et d'espace est une difficulté évoquée par ceux qui cherchent à éviter le travail en usine²³⁴. Mais l'industrie locale n'est pas la seule alternative à l'activité agricole pour Camille : le centre de techniciens agricoles, implanté dans un canton voisin, permet d'échapper à cette condition ouvrière²³⁵. Camille est rebuté par l'usine, il s'efforce donc de trouver une activité non industrielle qui lui permet de « demeurer sur place ». L'usine fonctionne comme un repoussoir parce que le travail suppose l'enfermement mais également un effort physique important à son âge.

Dans les années 1950, les journaux jacistes avaient mis en avant le développement de nouvelles activités professionnelles comme des « débouchés sérieux » pour les jeunes hommes, notamment les activités techniques agricoles et para-agricoles, celles d'inséminateur, d'employé de coopérative agricole, de contrôleur laitier, de mécanicien agricole et de moniteur²³⁶. Les journaux jacistes mettent en garde leurs lecteurs contre les conséquences d'un éventuel départ du village. Devenir manœuvre et être « à la merci d'un employeur » sont les deux principaux risques encourus par ceux qui s'orientent dans l'industrie. Camille, qui est un membre actif du comité local jaciste, n'est pas insensible aux arguments formulés par son camarade de football qui relaie le discours jaciste développé dans les journaux de l'époque. Le monitorat agricole évite la rupture avec les réseaux de sociabilité, mais c'est également le cas de l'usine de chaussures implantée au village. Cette usine, comme d'autres en milieu rural dans les années 1960-1970, emploie une main d'œuvre peu qualifiée dont les chances de promotion sociale sont relativement faibles en raison de l'éloignement des centres

²³³ Par exemple, dans une enquête de l'INSEE sur la mobilité des fils, les chercheurs ont établi que 78% des garçons qui ont quitté les exploitations entre 1959 et 1964, sont restés établis dans les communes rurales. Guy BARBICHON, « Aspects psychologiques et sociaux du transfert des agriculteurs de l'agriculture vers l'industrie », *Économie rurale*, 1968, vol. 77, n° 1, p. 45-54.

²³⁴ Bertrand HERVIEU, Nicole EIZNER, *op. cit.*

²³⁵ D'après l'enquête *Formation et qualification professionnelle* de l'INSEE en 1977, les fils d'agriculteurs actifs qui ont un emploi (ou anciens actifs ayant eu un emploi) âgés de 40 à 59 ans sont effectivement plus souvent ouvriers qu'agriculteurs cette année-là : 39 % sont ouvriers tandis que 36 % sont restés exploitants. Si le saut dans la condition ouvrière est alors la sortie la plus fréquente, le nombre de fils d'agriculteurs qui s'acheminent vers les activités de service n'est en rien négligeable, notamment dans la branche du bâtiment et des travaux publics et dans celle du commerce.

²³⁶ *Militant à l'action*, JAC.

de formation professionnelle²³⁷. Le centre de techniciens agricoles permet à Camille de concilier son souhait d'élever son niveau de culture générale et celui de ne pas rompre avec son milieu d'origine.

Camille manifeste un intérêt prononcé pour une matière particulière : le français. Selon lui, la formation de technicien était une opportunité pour améliorer son niveau en orthographe et pour enrichir son vocabulaire²³⁸. Cette volonté traduit une forme de respect de la matière qui a été entretenu par une activité de loisir à laquelle il s'adonne. A partir des années 1950, Camille est un acteur de la troupe de théâtre du village, il incarne régulièrement des personnages importants dans les pièces jouées au village. L'obtention des premiers rôles est valorisante pour cet aide familial qui dit avoir « *bûché* » pendant de nombreuses années pour apprendre ses textes par cœur. L'utilisation d'un terme relatif au travail scolaire montre que l'apprentissage des textes a été pour lui une « formation » dans le sens défini par la JAC à l'époque : l'activité théâtrale n'est pas un simple divertissement mais une activité qui doit permettre d'éveiller la curiosité des jeunes ruraux. Dans les années 1950, les manuels jacistes développent l'idée selon laquelle les loisirs sont un espace où les jeunes exerceraient leur « liberté » en dehors des activités de travail²³⁹. Au cours de l'entretien, Camille se remémore avec bonheur les fêtes de joies organisées par le mouvement jaciste, où il participait à la chorale. Ces chants sont une autre occasion d'apprendre à s'exprimer devant un public. Les fêtes organisées au village participent à la construction de son attachement au collectif²⁴⁰. Camille se considère également comme un joueur indispensable dans l'équipe de football du village dont il est membre depuis 1954. Ses activités de loisirs ont été des sources de valorisation qui lui ont permis d'être repéré comme un moniteur potentiel par son entourage et par le directeur de la MFR qui l'a recruté dans son établissement. Les frustrations qui proviennent de l'impossibilité de s'établir en tant que chef d'exploitation en raison de son statut d'aide familial ont été en quelque sorte compensées par son engagement dans ces activités de loisirs. Il s'agit d'une forme de revanche sur le travail²⁴¹. Dans leurs mémoires pédagogiques, les « mutants agricoles » évoquent fréquemment les effets de la pratique d'un sport sur leur devenir professionnel. C'est le cas de Maxence, qui a fait le même constat au cours

²³⁷ Guy Barbichon explique que les chances des agriculteurs candidats à la mutation de se qualifier sont cependant plus importantes que celles des travailleurs non agricoles, lorsqu'ils bénéficient d'une formation technique accélérée. Guy BARBICHON, *op. cit.*

²³⁸ La première année de la formation est composée pour l'essentiel de cours intensifs d'enseignements généraux - littéraires et scientifiques -, rythmés par des périodes de stage dans des centres techniques et dans des exploitations agricoles ; la seconde est structurée autour de plusieurs stages qui donnent lieu à la rédaction d'un rapport de stage.

²³⁹ Les loisirs doivent être rendus accessibles à tous pour faire en sorte que « les moins favorisés disposent de loisirs suffisants » afin de resserrer les « liens communautaires ». *Militant à l'action*, JAC, 1949.

²⁴⁰ Etienne FAUVET, *La stratégie éducative de la JAC et du MRJC dans l'Ain (1935-1979). D'une expérience initiatrice à une « éducation totale »*, sous la direction de Maurice Manificat, 1983.

²⁴¹ Pour Olivier Schwartz, les espaces masculins permettent aux ouvriers d'accéder à une valorisation symbolique puisqu'ils ont le sentiment de maîtriser des univers propres ; ils s'efforcent de recréer des aires d'autonomie qu'ils ne trouvent pas dans la famille. Olivier SCHWARTZ, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

de notre entretien. Le club de football du village voisin lui a proposé un emploi de moniteur afin qu'il accepte d'intégrer l'équipe de la commune. A l'âge de dix-huit ans, Maxence devient ouvrier agricole dans une exploitation cunicole. Titulaire d'un BEPA, il considère que ses tâches dans la cuniculture sont dégradantes. Il effectue les opérations de nettoyage et donne de la nourriture aux animaux. Au bout de deux ans, il s'inscrit dans un centre de techniciens agricoles. Il s'est fait connaître auprès du directeur de la MFR du village voisin par son investissement dans un espace de socialisation masculine : le football en division d'honneur. Le directeur de la MFR, qui est également un administrateur du club de football lui propose alors un poste de moniteur. Les pratiques sportives sont ainsi valorisées par ces hommes parce qu'elles sont des espaces de repérage qui fonctionnent sur le mode de la cooptation masculine.

La trajectoire de Camille, ancien aide familial dans l'exploitation, devenu tardivement moniteur à la MFR de son village, est un cas exemplaire qui met en lumière la manière dont les agents des MFR ont développé une aspiration à la promotion individuelle, aspiration qui a été favorisée par la participation aux activités locales d'une part, par la création dans les années 1960 de dispositifs institutionnels nouveaux en faveur de la mobilité des travailleurs agricoles d'autre part. Mais ces centres de techniciens agricoles assurent la mobilité professionnelle dans l'espace local sans rendre obsolètes les anciennes ressources sociales mobilisées par les agriculteurs dans les processus de reconversion : leurs réseaux de sociabilité. C'est en effet le milieu local qui informe les fils des carrières possibles ; c'est lui qui, conscient des difficultés économiques des petites exploitations, incite les fils à s'engager dans les centres de techniciens agricoles. Le passage dans un centre après quelques années de travail dans les champs est valorisé par l'entourage des mutants en tant qu'espace transitoire aménageant une sortie individuelle de l'agriculture qui sauvegarde la vie en collectivité dans le village. Le fort investissement de Camille dans les activités locales produit de la loyauté envers le groupe des hommes.

4. Une combinaison de facteurs familiaux à l'origine du départ

L'imbrication des rapports de travail avec les relations familiales invite à questionner ses effets dans les trajectoires scolaires et professionnelles des moniteurs agricoles. Les travaux sociologiques sur les « mutants agricoles » ont fait apparaître un facteur déterminant à l'origine du départ : le fait d'être écarté des processus de transmission des exploitations familiales. Certains fils d'agriculteurs n'ont pas pu reprendre l'exploitation parce qu'elle est revenue à un seul enfant, dans la plupart des cas à l'aîné. Pour ces fils, l'abandon de l'activité ne correspond pas à leur projet initial qui est l'installation dans l'agriculture ; le retrait est donc pour eux une nécessité qui contrevient à leur souhait de rester.

Nicole Eizner et Bertrand Hervieu notent que ces fils cherchent à éviter la coupure avec le milieu rural en entrant dans les métiers para-agricoles²⁴². Les moniteurs qui ont été écartés des processus de transmission parce qu'ils n'étaient pas dans « la bonne position » dans leur fratrie évoquent leur départ comme une obligation. Xavier affirme : « *c'était soit revenir sur l'exploitation et nous étions une famille de cinq enfants, donc pas de place sur la ferme de vingt-sept hectares, il fallait donc faire autre chose* ». Denis, né en 1954 (membre d'une fratrie de dix enfants), se heurte à une difficulté majeure après l'obtention de son brevet d'études agricoles : ses trois frères plus âgés sont déjà installés dans la ferme familiale ; il n'y a donc plus aucune place pour lui. Dans ces configurations, le nombre de fils est trop important par rapport aux besoins de main d'œuvre, l'impossibilité d'exercer l'activité productive conduit les plus jeunes des fratries à se détourner du travail de la terre. La place dans la fratrie est un facteur important pour la population agricole²⁴³. Les destinées sociales des fils d'agriculteurs sont celles qui varient le plus souvent selon le nombre de frères et sœurs. D'après l'Enquête *Formation et Qualification Professionnelle* de 2003, les fils de père agriculteur (de 40 à 59 ans) qui ont deux frères et sœurs (au moins) sont 25% à devenir ouvriers, 36% des fils d'agriculteurs qui ont au moins trois frères et sœurs sont devenus ouvriers.

4.1. Adrien : le rang dans la fratrie et les aspirations de la conjointe

Le cas d'Adrien montre qu'une combinaison de facteurs familiaux peut être à l'origine de l'entrée dans le monitorat. Adrien a ainsi été écarté du processus de transmission de l'exploitation alors qu'il s'était préparé à prendre la relève aux côtés de son frère. L'accès au monitorat n'est pas pour lui au départ un renoncement à son projet initial, mais une situation d'attente avant de mettre en œuvre son projet d'installation. Adrien est né en 1956, ses parents sont des petits viticulteurs charentais engagés dans le mouvement jaciste ; son père, d'origine vendéenne, a été adjoint au maire pendant de nombreuses années ; sa mère, d'origine bretonne, s'est engagée dans les activités paroissiales. Ils ont d'abord été métayers et sont ensuite parvenus à faire l'acquisition d'une petite ferme dans le département de la Charente. Ils pratiquent la polyculture avec leur champ de vigne, leur élevage bovin et leurs champs de céréales. Ils se spécialisent progressivement dans la culture de la vigne dont ils tirent les revenus

²⁴² Nicole EIZNER, Bertrand HERVIEU, *Anciens paysans, nouveaux ouvriers*, Paris, L'Harmattan-CNRS, 1979.

²⁴³ Julie Pagis évoque dans sa thèse le cas d'un militant communiste qui a été moniteur de MFR. Eugène, né en 1933, était en « mauvaise position » dans sa fratrie pour reprendre l'exploitation. Ce militant jaciste était le cinquième enfant sur sept. Il a d'abord été aide familial dans l'exploitation mais a été obligé de rechercher un travail à l'extérieur. C'est l'aumônier jaciste qui l'incite à s'engager dans le monitorat. Eugène est resté moniteur pendant quatre années seulement avant de reprendre l'exploitation car aucun de ses frères n'a finalement repris la ferme. Il dit avoir quitté le monitorat par « nécessité familiale ». Julie PAGIS, *Les incidences biographiques du militantisme de mai 1968 : « des soixante-huitards » et leurs enfants dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, thèse de doctorat sous la direction de Gérard Mauger, 2009.

les plus importants ; ils finissent même par avoir leur propre distillerie. Adrien entre en MFR, comme son frère aîné, à l'âge de quatorze ans, il y est placé par ses parents parce qu'ils souhaitent développer davantage leur production viticole ; ils cherchent à tirer des bénéfices en termes d'innovations techniques de la formation en alternance de leurs fils. La possession d'une parcelle expérimentale dans l'exploitation traduit une forme de reconnaissance par les parents des savoirs transmis dans la formation. L'amélioration constante des procédés et du matériel, la mécanisation de cet outillage, l'apprentissage des techniques de taille sont transmis dans la famille, des enfants aux parents (ils sont eux-mêmes engagés dans des cercles d'échange). L'exploitation dispose d'une main d'œuvre qualifiée qui opère cette spécialisation. Les parents trouvent chez leur fils une motivation pour lancer de nouvelles démarches volontaristes de fabrication de leurs produits.

En 1975, Adrien achève ses études avec l'obtention de son brevet de technicien viticole. Alors qu'il comptait reprendre l'exploitation que ses parents avaient réussi à pérenniser, la crise viticole semble remettre en question ce projet. D'après lui, leur exploitation n'est pas alors considérée comme rentable pour subvenir aux besoins de l'ensemble de la famille. C'est donc son frère aîné qui s'installe dans l'exploitation en s'associant avec son père pour former un GAEC²⁴⁴. Le monitorat peut donc être une solution de repli pour des fils d'agriculteurs comme Adrien qui sont mal positionnés dans la fratrie. Ils ne sont pas désignés comme les successeurs potentiels par leur père. Les fils d'agriculteurs qui ne sont pas « les élus » pour reprendre l'expression de Dominique Jacques-Jouvenot doivent se préparer à un autre devenir professionnel²⁴⁵. A l'issue de sa formation, Adrien cherche un emploi qui lui permettrait de rester au sein du milieu local parce qu'il envisage toujours de reprendre l'exploitation avec son frère lorsque son père partira à la retraite. Adrien est finalement resté moniteur depuis 1975 jusqu'à son départ à la retraite en 2014. En toute logique, c'est

²⁴⁴ Le Groupement Agricole d'Exploitation en Commun est institué par la loi du 2 août 1982. Cette forme sociétaire d'exploitation était prévue pour faciliter les restructurations des exploitations familiales et améliorer les conditions de travail. Le GAEC est utilisé comme un moyen de transmission de l'exploitation des parents aux enfants : les fils accèdent progressivement à la responsabilité de l'exploitation parce que le nouveau cadre juridique leur permet d'être co-associés avec leurs parents. Le GAEC officialise l'exploitation agricole comme une entité économique : cette forme sociétaire permet de sauvegarder le rôle de la famille dans la production mais elle introduit dans le même temps la logique entrepreneuriale. La ferme devient alors une entreprise qui est composée de plusieurs ateliers. Alice BARTHEZ, « Un acte de liberté de pensée en agriculture. La création du GAEC », *Économie rurale*, 300, Juillet-août 2007 ; Alice BARTHEZ, « Le droit comme expression culturelle. Processus de légalisation du travail familial en agriculture : le cas du GAEC », *Revue de Droit Rural*, n° 288, 2000. Un des effets du développement de cette forme sociétaire est l'augmentation de la taille des exploitations. La superficie des GAEC vaut trois fois plus que celle des autres exploitations en 1983. « Les groupements d'exploitation en commun en 1979 », *Cahier de statistique agricole*, 1983, n° 5, vol. 76.

²⁴⁵ Dominique Jacques-Jouvenot explique que ceux qui sont désignés comme les successeurs le sont en fonction de la place qu'ils occupent dans la fratrie et de l'âge où ils entrent dans le marché du travail. Leur entrée dans l'emploi doit correspondre au moment où le père part à la retraite. Dominique JACQUES-JOUVENOT, *Choix du successeur et transmission patrimoniale*, Paris, L'Harmattan, 1997.

son frère aîné qui succède au père après la « période de coopération » que constitue le GAEC père-fils²⁴⁶.

*« En 1975, on est en pleine crise mondiale économique liée au conflit pétrolier israélo-égyptien et donc il y a un conflit mondial qui fait que déjà en 1975 on a pris ça de plein fouet dans le Cognac, ça nous a quand même amenés à réfléchir sur les perspectives de développement [...] Je suis arrivé en institution en 1975 un peu involontairement [...] Je me suis dit peut-être qu'avec mon diplôme **je peux chercher du boulot** quoi, je peux travailler dans une coopérative ou autre chose. **Et puis je me lance dans des appels d'emploi comme ça.** J'ai deux propositions de moniteur de maison familiale. Je dis à mon futur directeur, je me souviens, ouais **je vais essayer de faire ce métier-là.** Je connaissais bien l'ambiance parce que j'étais passé en tant qu'élève. Je dis à ce directeur, **je pense que je resterai deux ou trois ans,** c'est le problème de la crise vous savez moi **je me destine plutôt à ce métier de viticulteur,** ça me plaît bien, **moi j'aime bien être en dehors** [...] La crise a tellement duré dans le cognaçais. Je n'ai pas pu revenir en arrière, c'était trop compliqué, trop coûteux, je ne pouvais pas ».*

Adrien considère le passage dans le monitorat comme une étape provisoire de sa carrière parce qu'il garde l'idée qu'il pourra redevenir un jour viticulteur, un « vrai métier ». Le monitorat est une situation qu'il envisage de façon temporaire mais elle devient importante dans la mesure où elle soutient son projet de retour. Il se tient ainsi informé des innovations techniques et maintient des rapports privilégiés avec les professionnels du secteur grâce aux différentes missions qui incombent au moniteur, comme l'entretien des relations avec les maîtres de stage, les visites dans les exploitations, la présence dans les réunions professionnelles. Il utilise le rôle de veille du milieu professionnel pour se tenir informé des possibilités de reconversion. Le projet d'installation est cependant présenté par la majorité des moniteurs agricoles comme un désir ancré depuis leur plus tendre enfance. Michel, né en 1960, dans le Maine et Loire, est le benjamin de sa fratrie. Son frère aîné a repris l'exploitation familiale mais le cadet avait également réussi à s'installer dans une autre exploitation. Il espérait donc pouvoir faire de même mais ce sont ses ennuis de santé qui l'ont contraint à abandonner ce projet : *« c'était plutôt un souhait de m'installer à long terme comme agriculteur et puis à l'époque je devais toujours avoir ce projet-là en arrière-plan sauf que j'ai eu des soucis de santé, des problèmes de dos,*

²⁴⁶ Dominique Jacques-Jouvenot écrit que « la solution du GAEC père-fils est une solution de transitoire de collaboration [...] Le moment de la transmission est donc celui qui signe l'acceptation du père de "laisser" sa place de chef », *ibid.*, p. 73.

avec une hernie discale qui n'était pas opérable, ce qui fait que bon ben j'ai fait une croix sur le projet d'agriculteur ». Alain Touraine et Orietta Ragazzi ont proposé pour appréhender le phénomène dans le cas des ouvriers d'origine agricole la notion de « projet de mobilité »²⁴⁷. D'après eux, le saut dans la condition ouvrière semble être considéré par les ouvriers d'origine agricole comme une simple étape, c'est pour cette raison qu'ils accordent un rôle prédominant aux facteurs économiques dans la construction de leurs choix professionnels. Dans l'extrait d'entretien cité plus haut, Adrien justifie ces choix de mobilité par ce facteur économique, ce qui tend à masquer d'autres raisons qu'il n'évoque pas spontanément au cours de l'entretien, comme sa position dans la fratrie mais également les aspirations professionnelles de sa conjointe. Plus prompt à considérer que son orientation professionnelle a été déterminée par un conflit géopolitique, il sous-estime les effets des préoccupations de sa conjointe sur sa carrière professionnelle²⁴⁸. Pourtant, il apparaît que la gestion de la carrière d'Adrien n'est pas indépendante de celle de sa conjointe, elle a même exercé un rôle décisif sur son orientation. Dans les entretiens, les moniteurs tendent à se placer en tant qu'acteurs autonomes de leur propre devenir professionnel comme si leur carrière n'était pas négociée dans leur couple. Élise, la compagne d'Adrien, est la fille du directeur de la maison familiale dans laquelle il a été embauché ; c'est par son intermédiaire qu'il a obtenu son emploi²⁴⁹. Cette relation de proximité explique dans une large mesure la franchise dont il fait preuve face au directeur au cours de l'entretien d'embauche. Élise est devenue agent commercial dans une banque après avoir été monitrice de MFR. Elle aurait refusé d'après son mari de s'installer dans une exploitation agricole, même avec un statut professionnel comme celui de co-exploitante : « *elle aspirait à une autonomie, à un salaire. Elle avait envie de faire son monde professionnel à elle* ». Le refus de l'agriculture en tant « qu'affaire de couple » participe à l'abandon du projet d'installation. Élise a pour ambition de sauvegarder son autonomie dans le travail, cette dernière est garantie par l'activité salariée. La dissociation entre la vie personnelle et la vie professionnelle est le gage de cette autonomie. Au moment où la question de la transmission de l'exploitation se pose, les deux conjoints ont investi des activités professionnelles qui leur permettent d'obtenir des revenus réguliers et une autonomie, ils continuent donc à exercer leurs activités respectives. Adrien abandonne alors le projet d'être son propre patron mais il poursuit cependant le travail viticole durant son temps libre.

²⁴⁷ Alain TOURAINE, Orietta RAGAZZI, *Ouvriers d'origine agricole*, Paris, Editions du Seuil, 1961.

²⁴⁸ Catherine Negroni relève que les rencontres amoureuses peuvent avoir des effets déterminants dans les itinéraires professionnels des hommes. Catherine NEGRONI, « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *op. cit.*, 2005, p. 311-331.

²⁴⁹ Le recours à la belle-famille est également évoqué par Geneviève Delbos : les anciens agriculteurs tirent parti de leurs relations conjugales afin de se maintenir sur place. Geneviève DELBOS, *A l'ombre des usines...*, *op. cit.*

« Après moi je ne l'ai pas trop mal vécu ce passage-là parce que mon emploi je l'ai trouvé à trente kilomètres de mon exploitation d'origine. J'y revenais souvent et pendant les congés je participais aux travaux, j'ai continué à travailler avec mon frère et mon père [...] Et donc la rupture n'a pas été violente, elle n'a pas été pénalisante ou traumatisante non plus. Et puis en maison familiale on a quand même **beaucoup de relations avec le terrain**, avec les maîtres de stage, donc on est dans une fonction où **on ne quitte pas vraiment le milieu** quoi, on est très intégrés au **milieu** ».

L'emploi à la MFR est décrit comme « job alimentaire ». Adrien entretient un rapport affectif avec la viticulture. L'opposition entre les deux activités apparaît nettement dans ses descriptions du travail : la viticulture est un vrai métier alors que le monitorat est un emploi qu'il n'a pas réellement choisi, qui est en quelque sorte le produit des circonstances. L'activité viticole est porteuse de sens. La poursuite du travail viticole est une manière pour lui de faire perdurer les rapports familiaux de travail, c'est une façon de ne pas réduire son engagement au travail dans un « boulot ». Le maintien de la collaboration avec son père et son frère malgré son éviction est un moyen d'aménager le renoncement à son héritage. Il ne s'agit pas seulement d'une activité solidaire qui consiste à répondre aux besoins de la famille qui manque de main d'œuvre pendant les saisons de travail, c'est un moyen pour lui de s'identifier au métier désiré : la valorisation des services « gratuits » rendus au sein de l'exploitation est une manière de s'inscrire dans le secteur viticole. L'accès au monitorat est une solution particulière qui préserve le sentiment d'appartenance au groupe originel et permet à Adrien de se percevoir comme « un homme du terrain ». Ce discours qui valorise « *les expériences de terrain* » est à relier au type de pédagogie employée par la maison familiale dans laquelle il a poursuivi sa scolarité ; elle a en effet contribué à entretenir son attachement vis-à-vis du travail productif. Les références constantes au « *terrain* » dans l'entretien doivent être reliées à la démarche didactique employée par les moniteurs. Pour ces hommes, les situations professionnelles constituent des points d'appui didactique ; cela signifie que la transmission des savoirs qui articule la pratique et la théorie doit se faire à partir de ce qui a été vécu « *sur le terrain* ». Les savoirs pratiques et théoriques ne sont pas considérés comme dissymétriques ; les contenus doivent être formalisés mais s'ancrer dans les pratiques, la formation s'appuie donc sur des objets de référence de la vie « hors l'école ». Pour Adrien, « la conscience du réel », c'est-à-dire l'ancrage du moniteur dans la « réalité » est une compétence nécessaire parce qu'efficace pour permettre d'assurer une action éducative qui conjugue la théorie et la pratique. L'engagement dans la pratique et sa valorisation tout au long de l'entretien montrent que sa représentation de l'activité de moniteur se fonde sur l'idée que l'acquisition des connaissances doit se faire par l'expérience directe. Être considéré par les professionnels comme quelqu'un « du terrain » est érigé en compétence professionnelle par les moniteurs. Cette norme qui

structure leur récit biographique a été intériorisée pendant leur socialisation professionnelle. Frédéric, né en 1955, écrit dans son mémoire pédagogique qu'il faut se définir comme un gars du terrain et être reconnu par les professionnels de la même façon. Il indique : « *quand on nous sollicite pour être sur un concours de labour, faire une mini ferme ou quelque chose comme ça, on a pensé à nous parce qu'on fait partie de ce milieu-là. Dans l'animation du milieu rural, il y a des choses, c'est simplement on prend le journal on voit une réunion, tiens ça nous intéresse on y va. Puis en même temps, je suis dans un groupe d'agriculteurs, je suis une personne de la maison familiale. Il faut être un peu cette étiquette-là* ». Sans doute son attachement à cette compétence professionnelle n'est pas pour rien dans son choix de briguer le mandat de maire en 2008. Il occupe également la fonction de président d'un club de tir à l'arc. Après son recrutement à la maison familiale, il poursuit le travail aux côtés de ses parents, d'abord en tant qu'aide familial ; il travaille même à plein temps pendant les vacances scolaires, puis au bout de quelques années, il finit par donner des coups de main de façon ponctuelle. Le fait d'évoquer dans son mémoire pédagogique ses activités bénévoles dans l'exploitation familiale montre qu'il y est profondément attaché.

4.2. Sylvain : la formation, un espace de luttes entre les générations

La préparation d'Adrien et de son frère au brevet de technicien viticole s'est inscrite dans une stratégie familiale qui vise à faire évoluer l'entreprise viticole. La formation agricole en alternance proposée par les MFR permet à la famille de disposer d'une main d'œuvre parce que les enfants font leur stage dans l'exploitation, ils passent la moitié de l'année scolaire auprès de leurs parents. Elle est ainsi utilisée pour empêcher la scolarisation des fils à temps plein dans les lycées agricoles, choix qui supposerait une perte de main d'œuvre quotidienne. Les stratégies familiales mises en œuvre pour compenser l'absence d'un membre de la famille ou sa disparition ont des effets sur les itinéraires scolaires et professionnels des enfants. Sylvain a ainsi réaménagé ses temps scolaires pour assurer le rôle d'aide familial. Après la mort de la mère de Sylvain, son père s'est retrouvé seul dans l'exploitation avec ses deux fils. Né en 1960 dans le bocage vendéen, Sylvain voulait quitter le milieu agricole et avait l'intention de faire des études pour devenir professeur d'éducation physique²⁵⁰. Le sport est une discipline qu'il affectionne tout particulièrement au collège et dans laquelle il se sent valorisé : « *je ne voulais pas rester mais comme j'avais treize ans, j'aimais beaucoup le sport, j'en pratiquais énormément* ». Lorsqu'il a treize ans et demi, sa mère décède à la suite d'un accident du travail, il s'engage dans des études à la MFR d'un village voisin. L'orientation dans le BEPA est un compromis entre le désir de poursuivre ses études dans le secondaire et celui de soutenir le père, c'est-

²⁵⁰ Sylvain est le seul moniteur agricole qui affirme avoir pensé à devenir enseignant. Cependant, il n'a jamais préparé de concours.

à-dire entre l'obligation scolaire et le maintien de la main d'œuvre juvénile dans l'exploitation. La scolarité de Sylvain se prolonge jusqu'au CCTAR ; il est ensuite remplacé par son cadet, qui s'investit à son tour dans la ferme. Sylvain refuse de poursuivre cette coopération avec son père parce qu'il a le sentiment que ses avis en ce qui concerne la gestion et la technique ne sont pas pris en compte, « *c'était plutôt un travail d'exécution* » dit-il. Son remplacement par son frère lui permet de prendre ses distances vis-à-vis de son père.

Contrairement à Adrien, Sylvain ne cherche pas à maintenir son identification au groupe d'origine, il tend plutôt à remettre en question l'attitude du père qui refuse la mise en application des principes de modernisation de l'activité productive. La désapprobation du père qui ne considère pas comme légitimes les savoirs de son fils a été un facteur de renoncement à l'activité productive. Dans le cas précédent, les savoirs appris à la MFR se transmettaient des enfants aux parents, ici cette transaction n'a pas lieu ; l'impossibilité d'un dialogue avec son père, qui ne veut pas changer de mode de production, contrarie le souhait de Sylvain d'apporter des aménagements dans le travail, plus particulièrement dans le domaine technique. La manifestation du désir de changement ne trouve pas d'écho chez le père qui demeure enfermé dans une agriculture dite traditionnelle, il n'a pas été familiarisé aux nouvelles techniques contrairement à ses enfants. Sylvain a le sentiment d'être considéré comme un aide familial et non comme un partenaire du père. A cette époque, les jeunes agriculteurs contestent collectivement le sort qui leur est réservé dans les fermes : ces aides familiaux se considèrent comme des « manœuvres exploités » qui ne disposent pas de revenus propres, ils se réfèrent au statut de salarié pour exiger une reconnaissance de leur travail. Le statut d'associé d'exploitant est la réponse juridique proposée en 1973 pour encadrer les relations entre les membres de la famille, mais seulement une petite minorité de ces contrats sont signés parce que « les parents se montrent réticents à rémunérer leurs enfants sous la forme d'un "intéressement aux résultats de l'exploitation" car cela implique la participation directe de ces derniers à la gestion de l'entreprise paternelle. Ils répugnent à reconnaître un "congé formation" pour que leur fils puisse acquérir de nouvelles techniques de production en dehors de l'influence paternelle »²⁵¹. Le père de Sylvain refuse que ses fils prennent part à la politique générale de l'exploitation. La dureté des pères est parfois évoquée dans les mémoires des mutants agricoles ; par exemple, Walter explique avoir été considéré comme un « *bon à rien* » par le sien parce qu'il refusait d'effectuer les travaux manuels qui étaient traditionnellement dévolus aux plus jeunes. Sylvain refuse d'effectuer un simple travail d'appoint parce qu'il est incité par les moniteurs à prendre des responsabilités dans la ferme afin d'introduire des techniques nouvelles. L'orientation à la maison familiale traduit plutôt la volonté de sauvegarder la main d'œuvre familiale nécessaire à la bonne marche de l'exploitation ; le stage dans l'exploitation

²⁵¹ Alice BARTHEZ., « Devenir agricultrice : à la frontière de la vie domestique et de la profession », *Économie rurale*, 2005, n° 289-290, p. 30-43.

constitue un effet d'aubaine important, c'est pour cette raison que le fils est considéré comme un salarié et non un jeune en situation d'apprentissage. Le fait que le père ne coopère pas traduit une méfiance vis-à-vis de la formation et envers son fils. Idéalement, Sylvain devrait participer à toutes les activités de l'exploitation. Le refus des solutions techniques nouvelles alimente la distance entre les deux générations, l'exploitation est alors perçue comme non viable économiquement par le fils aîné. Les travaux qu'il mène dans l'exploitation sont considérés comme inutiles, voire dégradants. Lucie Alarcon évoque le cas d'un père qui bénéficie de l'aide de son fils dans une exploitation qu'il ne pourrait pas entretenir tout seul²⁵². Le père refuse cependant de lui donner des responsabilités ; or, pour les moniteurs, c'est en assumant des responsabilités que les jeunes introduiront dans l'exploitation des pratiques nouvelles. Si ce père n'accepte pas de se placer en partenaire de la pédagogie, c'est parce qu'il reproduit le mode de transmission des savoirs qui lui paraît légitime et qu'il a connu, un apprentissage sur le tas. L'absence de souplesse du père de Sylvain et l'autorité très forte qu'il semble exercer sur ses enfants l'empêche de se projeter dans le métier d'agriculteur. Dans ce cas, c'est le rapport entre les générations qui conduit à la rupture.

Les effets du renoncement au projet d'origine – l'installation dans l'agriculture – sont en quelque sorte compensés par la « satisfaction de rester sur place ». En effet, les moniteurs agricoles, comme d'autres enfants d'agriculteurs de leur génération qui ont pu se reconverter « sur place » ont pu vivre positivement la rupture avec leur milieu d'origine. La sortie de l'agriculture ne semble pas être, dans tous les cas, complètement définitive, en effet, les moniteurs agricoles connaissent des formes de mobilité marquées par des stratégies de « détour-retour » qui comportent des déplacements et des tentatives de réinstallation dans l'agriculture. L'étude de leurs itinéraires fait ainsi ressortir la « force du local », de ses institutions et de ses agents, qui encouragent à des formes de mobilité afin d'accompagner les changements du système productif mais qui favorisent dans le même temps la permanence des réseaux de sociabilité.

Une étude des devenir professionnels des moniteurs de MFR qui ont quitté l'institution montrerait probablement que le retour dans l'agriculture n'est pas la sortie la plus fréquente. Le monitorat serait davantage une transition aménagée vers l'emploi non agricole qu'une situation provisoire permettant le retour dans l'agriculture (même si ce processus existe). Dans cette perspective, le monitorat serait une transition acceptable et acceptée par la famille, un sas de passage permettant de quitter « en douceur », sans rupture brutale, son milieu d'origine. Il s'agit seulement d'une hypothèse qui ne peut pas être vérifiée à ce stade de la recherche dans la mesure où les personnes enquêtées travaillent encore dans l'institution. On ne peut pas exclure non plus la

²⁵² Lucie ALARCON, « Maintenant, faut presque être ingénieur pour être agriculteur. Choix et usages des formations professionnelles agricoles dans deux familles d'agriculteurs », *Revue d'Études en Agriculture et Environnement*, 2007, vol. 88, n° 3, p. 95-118.

possibilité que certains moniteurs se sont orientés dans l'enseignement en lycée agricole. Une analyse des parcours des professeurs de lycée agricole devrait permettre de valider ou non cette hypothèse.

Contrairement aux moniteurs agricoles, les monitrices des formations ménagères n'ont pas exprimé le désir de travailler dans l'agriculture au cours des entretiens et des échanges informels. Au contraire, l'entrée dans le monitorat ménager traduit plutôt une forme de rejet de la condition agricole. Plusieurs monitrices interrogées affirment s'être projetées dans le métier d'institutrice²⁵³. C'est le cas de Louise, fille d'agriculteurs, née en 1958, qui espérait devenir institutrice plutôt qu'agricultrice. Dès son plus jeune âge, elle participe aux activités au sein de la ferme familiale, dont la traite des vaches. Mais comme elle a de très bons résultats à l'école, elle a été poussée par son instituteur à poursuivre ses études. Dans l'entretien, Louise se rappelle encore la venue à la maison de son instituteur qui a demandé à ses parents de l'envoyer au collège. Elle obtient le baccalauréat D en 1976 dans les Deux-Sèvres, puis s'engage dans une formation de technicienne dans un centre affilié aux maisons familiales rurales. Dans la mesure où ses élèves ne sont pas poussées par leurs parents à devenir agricultrices et où elle rejette cette condition pour elle-même, Louise voit davantage dans la formation ménagère une façon de permettre aux jeunes filles de poursuivre leur scolarité, afin de retarder leur entrée à l'usine.

« Les sciences domestiques, pour moi c'est tout ce qui est couture, cuisine. Ce que je trouvais grave c'est à la fin de la formation, quand le jeune, j'ai vécu des situations de jeunes filles à 16 ans dans la semaine de maison familiale où les pères venaient les chercher, faisaient les valises, tu as 16 ans, tu as ta place à l'usine, tu seras au poste machin là-bas. Moi j'en pleurais, j'avais 22-23 ans. J'étais mal comme tout, cette fille on a encore discuté hier soir à la veillée elle voudrait faire ça et puis à 16 ans ! A l'époque où j'étais en maison familiale, il y a des jeunes qui n'allaient même pas en maison familiale qui se trouvaient déjà au travail à 14 ans. Donc celles qui avaient la chance de pouvoir entrer dans le système ça leur donnait l'occasion de pouvoir faire deux ans de formation de plus, de se poser des questions. Les sciences domestiques je crois qu'on les prenait à l'époque, enfin moi c'était ma vision des choses, comme un élément

²⁵³ On peut lire dans des articles de presse des témoignages de monitrices de maison familiale qui ont exercé l'activité dans les années 1950 et 1960. Plusieurs de ces femmes déclarent qu'elles aspiraient au métier d'institutrice. Thérèse qui est une des premières monitrices laïques de Vendée a exercé l'activité à partir de 1952, elle affirme : « mes parents étaient agriculteurs [...] J'étais l'aînée de 8 enfants. Je suis sorti de l'école prématurément, à 11 ans, parce qu'on avait besoin de moi à la maison. Je voulais être institutrice. C'est sans doute pour ça que mes parents m'ont envoyée ensuite en maison familiale. J'y suis restée trois ans. J'étais contente de sortir de la ferme et de connaître autre chose. Puis on m'a proposé de devenir monitrice en MFR ». Article de *Ouest France*, « MFR : je n'aimais pas l'école, sauf celle-là », samedi 17 octobre 2009.

d'émancipation pas comme une matière à intégrer pour faire un cake ou un soufflé [...] Voilà, les sciences domestiques je les ai jamais prises ben on pourrait faire la même chose avec les sciences physiques, si vous les sortez pas du labo, ça vous apporte quoi ? Je veux dire si vous ne regardez pas la composition du beurre ou je ne sais pas quoi, par rapport à l'alimentation, ou la composition d'une cellule du corps humain par rapport à la santé, enfin, les sciences domestiques si vous regardez la farine juste pour faire du pain ou une patte à gâteau, après on va à l'équilibre du budget, l'hygiène de vie, à la santé, voilà, moi je l'ai vraiment pris comme un moyen et pas comme une fin en soi ».

La formation ménagère est pour Louise un lieu d'émancipation des femmes par rapport à leur environnement familial et aux traditions. La formation permet, selon elle, aux femmes d'améliorer leur condition de vie et leur bien-être. Cette conception de la formation est liée au rejet de la condition d'agricultrice. En effet, les femmes quittent alors le milieu agricole dans les années 1960 et 1970 car elles veulent être reconnues comme des professionnelles à part entière. Cette revendication est à relier à la remise en cause plus générale de l'autorité patriarcale dans les exploitations. Elle rejoint le cas de Sylvain qui souhaitait être reconnu par son père comme un collaborateur et non pas être considéré comme un simple exécutant. Dominique Jacques-Jouvenot écrit à ce propos que « la revendication de reconnaissance professionnelle des femmes qui ne veulent plus [...] être une main d'œuvre d'appoint sur les exploitations, s'accompagne d'une revendication des fils de s'installer plus tôt sur les exploitations comme chef d'exploitation »²⁵⁴.

5. Tu ne seras pas agriculteur, mon fils !

Les devenirs des moniteurs agricoles, fils d'agriculteurs, ont été replacés dans les transformations du système scolaire et dans l'évolution des rapports que la population agricole entretient avec l'école. Les années 1960 et 1970 ont conduit à la généralisation et la prolongation de la scolarité jusqu'au collège. La première vague de la massification scolaire profite aux scolarités des fils d'agriculteurs : ce sont eux qui bénéficient le plus de l'allongement de la scolarisation. Les enfants d'agriculteurs ont obtenu des meilleures performances scolaires que les enfants d'ouvriers, ils redoublent moins souvent qu'eux²⁵⁵. Sur l'ensemble de la scolarité primaire des élèves entrés en 6^e en 1980, les ¾ des enfants d'agriculteurs ont eu une scolarité sans redoublement, c'est le cas de seulement un peu plus de la

²⁵⁴ Dominique JACQUES-JOUVENOT, *op. cit.*, p. 107.

²⁵⁵ Marie-Claire RONDEAU, Françoise OEUVRARD, « Déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs », *Revue Française de Pédagogie*, 1985, vol. 73, p. 7-14.

moitié des enfants d'ouvriers. Les enfants d'agriculteurs sont moins souvent relégués dans les filières scolaires les plus dévalorisées. Ils abandonnent moins précocement leur scolarité que les enfants d'ouvriers²⁵⁶. Dans les années 1970, l'avenir le plus probable pour les enfants d'origine agricole est le départ de l'agriculture. Parmi les fils d'agriculteurs nés entre 1954 et 1958, 33,2% sont employés ou ouvriers qualifiés, 17,8% sont employés ou ouvriers non qualifiés, 21,7% sont agriculteurs à l'âge de 35-39 ans²⁵⁷. Parmi ceux nés entre 1959 et 1963, 30% sont employés ou ouvriers qualifiés, 17,7% sont employés ou ouvriers non qualifiés et 28,7% sont agriculteurs à l'âge de 35-39 ans. Mais les devenir professionnels de ces enfants varient fortement selon leur niveau de diplôme. 67,6% des fils d'agriculteurs âgés de 40 à 49 ans en 1999 et qui ne sont pas devenus agriculteurs, sortis du système scolaire sans diplôme sont ouvriers, c'est le cas également de 57,8% de ceux qui sont titulaires d'un CEP et 51,8% de ceux qui ont un CAP. Les détenteurs d'un BEP ou du brevet professionnel, de même que ceux qui possèdent un BTS, s'intègrent plus facilement aux professions intermédiaires. 51,7% des fils d'agriculteurs âgés de 40 à 49 ans en 1999 qui ont un diplôme universitaire du premier cycle ou un BTS ont rejoint les professions intermédiaires. Selon Christophe Giraud et Jacques Rémy, « le diplôme a constitué pour la génération de la première explosion scolaire, un facteur de recomposition et de segmentation des groupes sociaux agricoles en même temps qu'un facteur de revalorisation des positions sociales agricoles au sein de l'échelle sociale »²⁵⁸. La formation devient un enjeu central dans les stratégies de reproduction des agriculteurs.

5.1. Les effets des transformations du système scolaire sur les parcours

Le niveau scolaire est désormais considéré comme un critère légitime par les parents agriculteurs dans la construction des choix professionnels. L'importance accordée par les parents aux jugements scolaires selon le témoignage des moniteurs doit être interprétée en tenant compte de l'accroissement général de la population scolarisée dans le second degré à partir des années 1960. L'évolution des mécanismes scolaires de reproduction entre la génération des parents et celle des moniteurs ont eu des effets déstructurants sur les représentations du métier d'agriculteur²⁵⁹. Jusqu'aux années 1960,

²⁵⁶ Cependant, ils s'orientent largement vers les enseignements professionnels au collège. 28% des enfants d'agriculteurs entrés en sixième en 1980 ont intégré une formation courte avant la classe de 3^e, principalement en classe de 5^e. On peut donc penser que, dans le cadre de ces transformations, les diplômes ont été une ressource importante pour ces fils d'agriculteurs qui ont quitté l'exploitation familiale.

²⁵⁷ Enquêtes *Emploi* de l'INSEE de 1983 à 2003.

²⁵⁸ Les deux sociologues ont étudié la relation entre la possession d'un capital scolaire et les trajectoires socioprofessionnelles des fils d'agriculteurs. Christophe GIRAUD, Jacques REMY, « Etre ou ne pas être agriculteur. Capital scolaire et devenir socioprofessionnel des fils d'agriculteurs », in *L'agriculture en famille : travailler, réinventer, transmettre*, INRA, 2014, p. 319. Les auteurs s'appuient sur les résultats de deux enquêtes de l'INSEE : l'Enquête *Etude de l'histoire familiale* effectuée en 1999 et l'Enquête *Formation et qualification professionnelle* de 2003.

²⁵⁹ Patrick CHAMPAGNE, *op. cit.*, 1965, p. 41-64.

la prolongation de la scolarité se limitait aux classes de fin d'études primaires et aux cours postsecondaires agricoles. L'allongement de la durée de la scolarité obligatoire, qui passe de 14 à 16 ans en 1959 d'une part, le développement de l'enseignement agricole et l'alignement de ses formations sur l'offre de l'Éducation nationale, avec la création de diplômes comme le CAPA, le BEPA et le BTSA d'autre part, ont alimenté les aspirations de ces fils d'agriculteurs et de leurs familles. L'offre scolaire qui se démultiplie en milieu rural devient une source de clivage dans les fratries. L'apparition des formations de techniciens supérieurs dans les lycées a aussi été un facteur qui a favorisé le prolongement de la scolarité dans le supérieur des bacheliers d'origine rurale²⁶⁰. Le développement des centres de techniciens agricoles et des centres de promotion sociale pourraient avoir contribué au même phénomène en donnant accès à des formations techniques supérieures dont les fils de petits exploitants étaient exclus de fait. Enfin, l'école devient un lieu de passage obligé pour ceux qui s'installent dans l'agriculture : à partir de 1974, les prêts à l'installation sont conditionnés par la détention d'un niveau de diplôme minimal. Ces changements structurels ont contribué à élargir les perspectives d'avenir des fils d'agriculteurs.

5.2. Une thérapie scolaire. La maison familiale comme école de la seconde chance

Thierry, né en 1959 en Bretagne, est l'aîné d'une fratrie de six enfants. Il décrit la manière dont son père a incité ses enfants à poursuivre leurs études afin de quitter la condition agricole.

*« Dans les années 1960-1970, on était sur le concept : **restera à l'agriculture celui qui a le plus de difficultés à apprendre. Vu de la fenêtre de mon père l'école c'était vraiment le moyen de promotion. Je suis issu de parents qui sont allés à l'école jusqu'à l'âge de neuf ans. Pour eux, c'était un manque énorme. Malgré qu'ayant été à l'école mon père c'était quelqu'un qui écrivait sans faute, quelqu'un qui écrivait très bien ; au niveau de la construction de phrases c'était nickel ; au niveau de l'orthographe c'était sans faute ; la façon de gérer ses comptes c'était très clair. Il était né pendant la guerre, donc pour ses propres enfants, l'agriculture ce n'était pas pour ceux qui apprenaient bien et si tu peux apprendre à l'école, si tu as la chance d'aller à l'école, va à l'école quoi [...] Il était fier de son métier mais très fortement marqué par ce qu'il avait dû faire comme sacrifices***

²⁶⁰ Marie-Pierre Rondeau et Françoise Oeuvarard expliquent que les disparités géographiques entre les établissements publics conduisent les enfants d'agriculteurs à se détourner de l'enseignement général ; ces derniers sont plus souvent scolarisés dans l'enseignement catholique parce que les établissements privés sont implantés dans des zones de proximité. Marie-Claire RONDEAU, Françoise OEUVRARD, *op. cit.*

pour y arriver. Il ne le souhaitait pas à ses enfants ; il avait vraiment ce manque d'école quoi. Comme il disait on est sorti de l'école à neuf ans, t'as de la chance d'aller à l'école, tu as la chance d'apprendre. Alors, j'ai un frère qui pour lui c'était normal, parce que très vite il a été en difficulté scolaire, c'était clair que lui il n'apprend pas, il ira en école d'agriculture ».

Dans cet extrait d'entretien, Thierry oppose la génération de son père (qui aurait arrêté ses études très jeune alors que l'école était obligatoire jusqu'à 14 ans au moment où il a effectué sa scolarité) et sa génération qui a pu faire une scolarité plus longue²⁶¹. Cette opposition est accompagnée par un ensemble d'expressions qui font état d'une grande frustration du père. Son père aurait développé des appétences culturelles et des connaissances (il savait très bien écrire) qu'il n'aurait pas pu utiliser pour prolonger sa propre scolarité. Le père a donc probablement transmis à son fils aîné ses appétences scolaires. Thierry exagère probablement : son père a peut-être poursuivi ses études jusqu'à 14 ans. Cette exagération lui permet de mettre l'accent sur la frustration de son père. Le sentiment d'avoir dû « faire des sacrifices » et celui du « manque d'école » est ainsi mis en avant par Thierry ce qui signale que le père entretient un rapport très positif à l'égard de l'école. Il a incité ses enfants à poursuivre une scolarité plus longue que la sienne. Il a intériorisé le rôle majeur que joue l'école pour permettre à ses enfants de partir du milieu agricole. Les parents de Thierry ne sont pas allés jusqu'au bout de la scolarité obligatoire, portée à 14 ans en 1936, parce qu'ils devaient se mettre au travail. Ils ont probablement fréquenté l'école primaire jusqu'à 12 ans comme semble l'attester, s'agissant du père, la maîtrise du français écrit. Thierry force sans doute le trait afin d'insister sur la brièveté de la scolarité d'autant plus ressentie par son père qu'il a été confronté à l'allongement progressif des cursus pour tous les enfants. Toutefois, Thierry ne parvient pas à achever ses études au collège d'enseignement général. Il se décrit comme un élève décrocheur qui ne comprend pas le « sens » de ses études du second degré. Thierry redouble la cinquième puis la quatrième. Il ne reprend pas à son compte la dévalorisation de ses origines ; il ne veut pas s'éloigner de ses parents alors que son père exige son départ. L'univers scolaire est hostile dans la mesure où il est le projet de son père et non le sien. Son père aurait finalement cédé et accepté de l'inscrire à la maison familiale à cause de ses deux redoublements. En 1973, les jeunes qui entrent en première année dans les maisons familiales

²⁶¹ L'obligation scolaire (jusqu'à 13 ans à partir de 1882) est portée à 14 ans en 1936. Toutefois la scolarisation est irrégulière au début du XXe siècle en raison de la nécessité de certaines familles d'utiliser la main d'œuvre enfantine. L'institution des allocations familiales en 1932, puis l'extension de cette mesure aux agriculteurs en 1938, va permettre de contrôler davantage le respect de l'obligation scolaire. Le père de notre interviewé a peut-être quitté l'école avant l'âge de 14 ans, le certificat d'études primaires pouvant être passé à 12 ou 13 ans. Philippe SAVOIE, « Quelle histoire pour le certificat d'études ? », *Histoire de l'Éducation*, 2000, n° 85, p. 49-72.

agricoles viennent majoritairement des classes de transition et des classes pratiques tandis qu'au début des années 1970 ils étaient plus nombreux à entrer directement en MFR après une scolarité dans le primaire.

Tableau 4 : Les origines scolaires des élèves de 1^{re} année des Maisons Familiales (en pourcentages)

| | Ecole primaire | Classes de transition et classes pratiques | Classes normales du 1er cycle secondaire | 1re année de technique | Divers | Total |
|-----------|----------------|--|--|------------------------|--------|-------|
| Garçons | | | | | | |
| 1970-1971 | 40 | 34 | 24 | 1 | 1 | 100 |
| 1971-1972 | 29 | 40 | 28 | 1 | 1 | 100 |
| 1972-1973 | 21 | 49 | 28 | 1 | 1 | 100 |
| 1973-1974 | 9 | 54 | 35 | 1 | 1 | 100 |
| Filles | | | | | | |
| 1970-1971 | 50 | 30 | 18 | 1 | 1 | 100 |
| 1971-1972 | 36 | 40 | 22 | 1 | 1 | 100 |
| 1972-1973 | 27 | 47 | 23 | 1 | 1 | 100 |
| 1973-1974 | 13 | 54 | 31 | 1 | 1 | 100 |

Source : UNMFREO, Documents, numéro spécial de décembre 1973, p. 24 et numéro spécial de septembre 1974, p. 26.

Avant les années 1970, les MFR recrutent leurs élèves essentiellement après les classes de fin d'études des écoles primaires. Dans les années 1970, le recrutement des élèves change ; ils sont dorénavant presque tous passés par un CEG ou un CES. Ce nouveau type de recrutement pose problème aux MFR parce qu'il a pour conséquence un élargissement de la sphère géographique de recrutement des élèves. Les MFR regrettent ce changement car elles supposent que les enseignants des CEG sont hostiles et vont s'opposer au départ des élèves vers le secteur privé. Dans les années 1970, les jeunes qui s'orientent dans les MFR le font parce qu'ils ont des difficultés à suivre une scolarité dans les classes de transition et dans les classes normales du premier cycle secondaire. Selon Guenael Jegouzo et Jean-Louis Brangeon, ces jeunes viennent en MFR afin de recevoir un enseignement pratique²⁶². Dans les entretiens, les moniteurs ont tendance à exagérer leurs propres « échecs ». Les difficultés scolaires sont des expériences qu'ils pensent partager (pour un certain nombre d'entre eux, pas tous) avec leurs élèves. Ces expériences justifieraient à leurs yeux le rôle qu'ils occupent. Les moniteurs comprendraient mieux les jeunes pour avoir vécu des expériences identiques. C'est le cas par exemple de Jacques qui se décrit comme un « élève turbulent » et

²⁶² Cette expression est employée par Guenael Jegouzo et Jean-Louis Brangeon. Guenael JEGOUZO, Jean-Louis BRANGEON, *Les paysans et l'école*, Paris, Cujas, 1976.

« carrément insupportable » qui passait son temps « à s'amuser en classe ». Il « haïssait » l'école et « échoue au BEPC ». « La troisième » dit-il « dernière année de scolarité, fut longue et douloureuse, je me demandais bien ce que je pourrais faire après ».

Thierry tient à propos de sa scolarité un « discours de revanche » ; une fois entré à la maison familiale, il se considère comme l'un des meilleurs élèves de sa classe. Il emprunte ce thème de la revanche à des chercheurs de l'Université catholique d'Angers dont il a lu les travaux²⁶³. Leur étude porte sur des étudiante-e-s « multiredoublants » qui ont été considérés comme « inaptes aux études » et qualifiés de « nuls » par leurs enseignants. L'ouvrage met en avant des portraits d'élèves qui ont redoublé au moins deux fois mais qui ont réussi à obtenir un diplôme de second cycle de l'enseignement supérieur en formation initiale. Ils sont parvenus à dépasser leurs « handicaps scolaires initiaux » et leurs difficultés en empruntant des passerelles comme le DAEU ou en passant par des institutions (les lycées autogérés, les MFR). Cette lecture a profondément marqué Thierry qui s'est identifié aux enquêtés ; il pense avoir eu un cheminement scolaire semblable, il est passé par cette voie de contournement pour déjouer un système scolaire qui exclut les élèves en difficulté. Pour se conformer au modèle du parcours de la revanche scolaire, il déclare qu'il ne voulait plus aller au collège, ce qui l'aurait conduit à pratiquer l'école buissonnière et à perturber le fonctionnement des classes. L'entrée à la MFR est ensuite présentée comme un nouveau départ, une phase de sa scolarité au cours de laquelle il devient un excellent élève : « à partir de là ça été le top, je me suis retrouvé pratiquement en tête de classe très rapidement ». Il serait ainsi parvenu à prolonger sa carrière scolaire malgré son « décrochage » au collège. Thierry se perçoit comme un jeune au parcours atypique qui a trouvé « une seconde chance » grâce à la MFR. La manière dont le moniteur relate cette étape de sa carrière scolaire est révélatrice du rapport qu'il entretient avec les savoirs et de ses attentes envers l'école. Le collège d'enseignement général (CEG) est appréhendé comme une expérience négative parce qu'il ne correspond pas à un choix conforme à ses attentes, il veut entrer dans l'activité agricole. Thierry s'installe à l'âge de 20 ans dans l'exploitation familiale au moment du décès de son père à la suite d'un accident du travail. Cependant, il ne reste que quatre ans à la tête de l'exploitation et décide de reprendre des études agricoles pour quitter l'activité productive. Le jeune homme explique son départ par les difficultés d'organisation du travail dans l'exploitation. Il s'inscrit alors en baccalauréat D' dans un centre de promotion sociale puis en BTSA. La maison familiale est pour Thierry une institution scolaire alternative qui lui a permis de « sauver la face » ; grâce à elle, il a le sentiment de s'être construit un avenir. Thierry rejette sa scolarité antérieure qu'il considère comme décourageante tandis que la période à la maison familiale tend à le réconcilier avec l'univers scolaire. La poursuite de sa scolarité dans le cycle long agricole est la preuve manifeste de cette

²⁶³ Bertrand BERGIER, Ginette FRANCEQUIN, *La revanche scolaire. Des élèves multiredoublants devenus superdiplômés*, Paris, Erès, 2005.

réconciliation. Ce sentiment d'avoir amélioré ses résultats scolaires à la maison familiale a contribué à rehausser l'estime de lui-même grâce à une dynamique de mobilisation tournée vers l'apprentissage du métier. Cette expérience de la réhabilitation a contribué au développement de son attachement à l'institution.

5.3. Les études générales dans l'enseignement agricole. Le lycée agricole comme transition

Tous les moniteurs n'ont pas été formés dans les maisons familiales, une minorité d'hommes interrogés se sont orientés dans les lycées agricoles. Alexandre, qui est né en 1954 dans la Drôme, est le cadet de sa fratrie. Il fait partie du premier bataillon d'élèves qui ont été scolarisés dans les formations générales de l'enseignement agricole public. Dans sa famille, seul le benjamin a été scolarisé à la MFR du village parce qu'il était pressenti pour prendre la relève du père. Le benjamin a cependant abandonné la petite exploitation familiale quelques années après son installation et s'est reconverti dans l'emploi d'ouvrier dans un couvoir. Alexandre décrit dans cet extrait la manière dont étaient investies les différentes institutions de l'enseignement agricole :

*« Dans les années 1950, les campagnes se vident, j'ai fait partie de ces premiers élèves dans l'enseignement public agricole qui venait de se mettre en place dans le début des années 1960. Il y a beaucoup de collègues qui sont comme ça, on allait dans l'enseignement agricole public parce que c'est le cheminement entre la campagne et les métiers, parce qu'on savait qu'on ne serait pas agriculteurs. On a pris plutôt un bac scientifique plutôt que de prendre le brevet de technicien agricole enfin bon, c'était le lycée agricole public, c'était une transition. Et puis dans ma famille, dans la même famille, on pouvait aussi avoir un frère qui était en maison familiale pour s'installer en agriculture [...] Je savais que je n'aurais pas d'emploi en agriculture, **je savais qu'il fallait que je monte en niveau, faire des prépas et autres**. On le savait dans une famille il y en a toujours un qui restait à l'agriculture, bon il passait par les maisons familiales parce que l'alternance facilite les choses. Et puis bon dans l'enseignement agricole public, **on se destinait à partir**, ceux qui ont choisi les premiers bacs scientifiques qui ont été mis en place par le ministère de l'Agriculture. Je me suis orienté dans ce domaine-là, j'ai intégré une école d'agronomie tropicale, j'ai voyagé, c'était l'après mai 68, le développement rural ».*

L'enseignement agricole public joue à partir des années 1960 une « fonction de détournement »²⁶⁴ de l'activité agricole. Ce changement se traduit par l'introduction de nouveaux savoirs dans les institutions d'enseignement dont le but est la préparation à la mobilité. Pour assurer la transformation capitaliste des exploitations, en particulier le développement de nouvelles logiques productives, l'État a favorisé la disparition des exploitations de petite taille. L'enseignement agricole public a été réorganisé par la Loi de 1960 dans le but de dispenser des formations longues tandis que les filières techniques courtes ont été délaissées au profit du privé (les MFR). Selon Janine Caniou, l'objectif de l'État est de canaliser une partie des enfants des campagnes vers les formations générales, c'est-à-dire de favoriser le transfert de cette population vers les secteurs non agricoles. Les conditions de production agricole se trouvent affectées par le processus de modernisation et de mécanisation du travail ; la motorisation généralisée ne rend plus nécessaire une partie de la main d'œuvre familiale. Il s'agit également d'assurer une formation technique pour une « élite agricole » et de préparer une minorité aux travaux qualifiés de l'agriculture et aux activités annexes (coopérative, centre de gestion, firme de matériel et d'engrais, assurances sociales agricoles et crédit agricole). Les lycées ont « un rôle d'enseignement général particulièrement celui de collège de cycle court dans le but de [...] favoriser les migrations rurales en assurant un bon niveau de formation générale »²⁶⁵. Le baccalauréat des sciences agronomiques et techniques a été mis en place par la loi de 1960 dans le but de faciliter le passage des élèves de l'enseignement agricole vers les filières de l'Éducation nationale ; il s'agit d'une passerelle instituée pour les élèves du cycle long de l'enseignement agricole (dans le public), celle-ci ouvre l'accès aux écoles supérieures d'agriculture et aux universités. Le brevet professionnel agricole devient le seul diplôme qui prépare les enfants d'agriculteurs au métier mais seulement la moitié des effectifs de l'enseignement agricole public préparent cette formation dans les années 1970.

Le raisonnement d'Alexandre en termes de « niveau » est significatif de l'attitude favorable des moniteurs vis-à-vis de l'enseignement agricole. Le moniteur éprouve un fort attachement à l'enseignement agricole. Ses expériences s'inscrivent dans un itinéraire commun qui a été rendu possible par les changements structurels de l'enseignement agricole dans les années 1960. L'usage du « on » dans l'extrait montre qu'il se sent obligé de se référer au collectif générationnel dont il est un porte-parole. Le goût pour l'instruction a été transmis par les parents qui misent sur elle pour son avenir. Le goût est à relier avec la forte implication des parents dans la vie sociale au sein du milieu local. Engagés le plus souvent dans les mouvements d'action catholique de gauche et dans le

²⁶⁴ La loi de 1960 a une conséquence sur les évolutions des effectifs dans les institutions d'enseignement agricole. Les effectifs de l'enseignement agricole privé à temps plein sont multipliés par trois entre 1962 et 1969 passant de 15 300 à 56 200 élèves, dans l'enseignement agricole public ils doublent (de 23 000 à 46 000 élèves). Dans les MFR le nombre d'élèves augmente moins fortement, passant de 23 000 en 1962 à 32 800 en 1969. Janine CANIOU, « L'enseignement agricole féminin de la fin du XIXe siècle à nos jours », *op. cit.*

²⁶⁵ Janine CANIOU, *op. cit.*

mouvement de la Jeunesse agricole catholique, ils ont développé un certain intérêt pour l'éducation. Sans doute la confiance accordée par les parents agriculteurs à l'enseignement agricole explique en partie le fait que la famille confie aux institutions la tâche d'orienter ses enfants.

Dans l'enseignement agricole public, les enfants d'origine agricole ne constituent plus la majorité des effectifs d'élèves dans le cycle court depuis le début des années 1980. Néanmoins, les enfants d'agriculteurs restent surreprésentés dans le cycle court et dans le cycle long par rapport à d'autres catégories sociales comme les enfants de salariés agricoles. Si les enfants d'agriculteurs sont mis en minorité, c'est justement parce que l'enseignement agricole public ne prépare pas seulement au métier d'agriculteur. Le développement des formations générales ainsi que les cursus longs expliquent l'attrait de l'enseignement agricole pour les autres catégories sociales.

Tableau 5 : Les origines sociales des élèves de l'enseignement agricole public en 1973 et 1983 (en pourcentages)

| 1973-1974 | | | | 1983-1984 | | | |
|--------------------------|--------------------------|------------------------|-------|---|-------------|------------|-------|
| CSP anciennes | Cycle court (CAPA, BEPA) | Cycle long (BTA, BTSA) | Total | Nouvelles CSP | Cycle court | Cycle long | Total |
| Exploitants agricoles | 50,5 | 41 | 46,1 | Exploitants agricoles | 40,9 | 42,6 | 41,8 |
| Salariés agricoles | 4,7 | 2,4 | 3,5 | Salariés agricoles | 2,9 | 1,6 | 2,2 |
| Industriels, commerçants | 5,8 | 8,5 | 7,1 | Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | 8 | 8 | 8 |
| Cadres supérieurs | 2,6 | 9,3 | 5,8 | Cadres, prof.intellec. supérieures | 4,4 | 9,6 | 7 |
| Cadres moyens | 6,7 | 13,5 | 10 | Professions intermédiaires | 8,4 | 12,4 | 10,4 |
| Employés | 3,8 | 5,5 | 4,6 | Employés (dont personnel de service) | 13,7 | 12,9 | 13,3 |
| Personnel de service | 1,9 | 1,3 | 1,6 | | | | |
| Ouvriers | 17,9 | 12,6 | 15,4 | Ouvriers | 15 | 12,9 | 11,8 |
| Armée, clergé | 1,4 | 2 | 1,7 | Retraités | 2,3 | 2,2 | 2,2 |
| Divers (dont inactifs) | 4,4 | 3,9 | 4,2 | Autres | 4,4 | 2,1 | 3,3 |
| Total % | 100 | 100 | 100 | Total % | 100 | 100 | 100 |

Source : DGER – Ministère de l'Agriculture. Tableau reproduit de l'article de François CARDI, « Origines sociales et scolaires des élèves de l'enseignement technique agricole public [Eléments d'analyses statistiques] », *Revue française de pédagogie*, 1985, vol. 13, p. 17.

Après l'obtention de son baccalauréat en 1971, Alexandre est entré en classe préparatoire pour passer le concours d'ingénieur en travaux agricoles et a finalement intégré l'Institut Supérieur Technique d'Outre-Mer du Havre (l'ancienne école pratique coloniale du Havre) qui forme les ingénieurs agricoles qui s'impliqueront dans des projets de développement local et de solidarité internationale. Spécialisé dans le domaine de l'agronomie tropicale, il part pendant quinze ans monter des projets de développement agricole au Yémen et en Bolivie. Marié avec une française secrétaire médicale en Bolivie, il a deux enfants là-bas. Le retour en France est envisagé au moment où leur premier fils atteint l'âge de cinq ans (« *mes enfants sont nés à l'étranger, et on a rapatriés tout le monde pour pouvoir aborder les études et avec toutes les inquiétudes que l'on peut avoir quand on est à l'étranger. Mon fils avait cinq-six ans, théoriquement il aurait dû terminer son cours préparatoire, toute la scolarité qu'il a eue c'était dans une école en terre battue avec un tableau sur le mur en Bolivie* »). Les inquiétudes à propos de la scolarité de leur fils - qui deviendra ingénieur et docteur en chimie - expliquent le retour de la famille en France. Dans la Drôme, la perspective de l'enseignement semble être la seule solution envisagée par Gilbert. Il trouve un emploi de moniteur dans son village d'origine.

6. A la gauche du Christ²⁶⁶. Les dispositions scolaires et le sentiment d'appartenance à un collectif constitutifs d'un ethos militant

Les dispositions scolaires des moniteurs se sont construites dans leurs activités locales et militantes. Le sentiment d'appartenance à une même communauté de destin est également la conséquence de l'engagement dans les collectifs de militants catholiques. La participation aux groupes jacistes a probablement stimulé le désir d'instruction des parents comme des enfants. Cette hypothèse est inspirée des travaux sur la JOC effectués par Luc Berlivet et Frédéric Sawicki²⁶⁷. Pour eux, l'engagement à la JOC a été une véritable propédeutique à la prise de responsabilité syndicale. Le discours véhiculé par la JOC était celui de la « prise de responsabilité » ; il s'agissait d'inciter les jeunes à être « maîtres d'eux-mêmes » afin de ne pas se laisser choisir son destin par d'autres. Luc Berlivet et Frédéric Sawicki relèvent que « l'acquisition des connaissances scolaires comme ressources permettant de décrypter le monde social et de trouver sa place dans une organisation

²⁶⁶ Ce titre est tiré d'un ouvrage qui éclaire les différentes contributions des « chrétiens de gauche » à la société française. Denis PELLETIER, Jean-Louis SCHLEGEL (dir.), *À la gauche du Christ. Les chrétiens de gauche en France de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 2012.

²⁶⁷ L'enquête de Luc Berlivet et Frédéric Sawicki porte sur les militants de la CFTC en Bretagne. Ils montrent les effets de la socialisation militante au sein de la jeunesse ouvrière catholique sur l'engagement syndical. Luc BERLIVET, Frédéric SAWICKI, « La foi dans l'engagement. Les militants syndicalistes CFTC de Bretagne dans l'après-guerre », *Politix*, 1994, n° 27, vol. 7, p. 111-142.

collective est souvent présentée comme une condition sine qua non de l'engagement syndical et politique »²⁶⁸. « La prise de responsabilité » dans l'organisation des activités syndicales favoriserait l'éveil de la curiosité. L'analyse des parcours scolaires des anciens responsables de militants au MRJC qui sont entrés dans le groupe professionnel des moniteurs permet de saisir les effets du militantisme sur la trajectoire et la formation intellectuelle. Ces militants chevronnés sont ceux qui sont les plus attachés à l'activité de moniteur parce qu'elle a été un moyen de prolonger leur engagement militant, ils ont trouvé une nouvelle manière de militer. Ces activités ont joué un rôle déterminant dans leur initiation culturelle. La socialisation catholique n'est pas un déterminant de l'entrée dans le monitorat ; mais elle a fourni des recrues d'autant plus ajustées qu'elles peuvent réinvestir les pratiques et les réseaux militants dans l'activité.

6.1. « Devenir responsable ».

Gilles est né en 1955 dans une famille de petits exploitants agricoles du Maine-et-Loire. Ses parents sont des militants actifs de la JAC, son père occupa même la présidence de la section départementale du mouvement de jeunesse. Un des oncles paternels de Gilles est devenu curé, un autre aumônier jaciste et un autre est professeur de philosophie spécialiste de la pensée marxiste à la faculté de Nanterre²⁶⁹ ; « donc y avait une culture entre guillemets intellectuelle quoi, des gens qui avaient ouais une culture aux livres ». Gilles suit la voie scolaire empruntée par son frère aîné en entrant à la MFR après la classe de cinquième. Il devient ensuite, comme son frère aîné, aide familial dans l'exploitation de ses parents de 1968 à 1975. Il a été pendant cette période président du foyer de jeunes de sa commune et a mis en place un club de guitare. C'est par cette activité qu'il rencontre sa future épouse (dont le premier emploi est celui de secrétaire dans une menuiserie). Il est un militant actif au MRJC ; cet engagement l'amène à lire les auteurs marxistes et à participer à des voyages collectifs dans le cadre de la formation syndicale :

« J'ai fait un certain nombre de formations notamment avec des gens de l'INRA, j'avais des bouquins à l'époque, j'avais des sessions, on partait huit jours à la montagne, une formation assez pointue où on nous amenait à lire les thèses qui étaient les plus marxisantes. J'étais quand même marqué par ça, les rapports sociaux en agriculture c'était des rapports sociaux de lutte ».

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 126.

²⁶⁹ Cet oncle a enseigné à Nanterre à partir de la fin des années 1960. Il a été un des co-fondateurs de la revue *Actuel Marx*.

Des savoir-faire ont été acquis dans l'espace militant, en particulier la maîtrise de la parole devant un public. L'engagement militant offre de nombreuses occasions de maîtriser cette parole, de rendre l'élocution plus aisée et de construire des discours argumentés²⁷⁰. Claude Poliak avait observé un processus similaire chez les étudiants non bacheliers inscrits à l'université en sciences sociales²⁷¹. Elle situe la genèse des dispositions cultivées dans la constitution d'un « capital culturel extra-scolaire ». Dans le cas des ouvriers militants, Jean-Pierre Terrail avait également relevé que « l'intérêt pour l'histoire, pour la politique et la marche du monde, la culture militante, la lecture de la presse écrite, la valorisation de la parole et du livre préparent directement les enfants aux apprentissages scolaires en même temps qu'ils permettent aux parents de les aider et de suivre plus longtemps leur scolarité »²⁷². L'espace militant est donc un lieu où se constituent des dispositions et pratiques qui sont réutilisées dans le monitorat agricole. Les habitudes scolaires prises par Gilles dans le groupe de militants sont progressivement transposées dans d'autres espaces sociaux.

« Donc parti de l'exploitation agricole, de chez moi et à l'issue du service national [rires] et là à faire un travail plutôt administratif, on ne travaillait pas beaucoup, un jour par semaine, je faisais des nuits. Par contre j'ai lu beaucoup. Après à Laval, j'ai été à Angers et je passais mon temps dans les librairies quoi. J'ai beaucoup écumé les librairies, lire beaucoup, en fin de compte j'ai passé mon temps à lire, ça permettait d'enrichir largement ma culture ».

Le service militaire est une occasion saisie pour parfaire ses connaissances intellectuelles ; il se réapproprie ce temps particulier pour lire ses auteurs préférés. La manière dont il évoque le service militaire montre qu'il se met en conformité avec le modèle éducatif porté par le personnelisme et par le MRJC, c'est-à-dire celui dans lequel les individus doivent « se prendre en charge » en étant responsable de leurs choix.

Le cas de Jean montre que le militantisme rural peut être une étape majeure dans le parcours qui conditionne l'itinéraire professionnel et l'attachement au monitorat. Comme Gilles, Jean, né en

²⁷⁰ Laurent Willemez explique que l'apprentissage de la parole dans les mobilisations collectives peut être une occasion pour les individus de se révéler comme des « orateurs ». Laurent WILLEMEZ, « Apprendre en militant, contribution à une économie symbolique de l'engagement », in Patricia VENDRAMIN(dir.), *L'engagement militant*, Presses Universitaires de Louvain, p. 8.

²⁷¹ Claude Fosse-Poliak a mis au jour les conditions permettant à des étudiants de s'engager dans des études sans avoir poursuivi un parcours scolaire classique (non-titulaires du baccalauréat). Claude FOSSE-POLIAK, *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 1992.

²⁷² Jean-Pierre Terrail a étudié les changements intervenus dans l'identité ouvrière en mettant l'accent sur le processus de déclin qui serait la conséquence d'une montée de l'individualisme. Jean-Pierre TERRAIL, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

1954, appartient à une famille de petits exploitants. Il est l'aîné et le seul garçon de la fratrie, ses trois sœurs travaillent dans des professions intermédiaires du secteur médico-social. Jean avait été placé à la MFR après la classe de quatrième par son père, militant jaciste. A vingt ans, il s'installe avec son père qui accepte que son fils prenne le statut de co-exploitant. Jean participe alors aux prises de décision dans l'exploitation. Si le père a été favorable à ce que son fils ait un statut juridique égal au sien, c'est parce qu'il voulait faire de lui « un décideur » ; il y a été incité par le discours jaciste de l'époque qui promouvait des actions afin de favoriser la mise en place de statuts plus protecteurs pour les travailleurs agricoles. Le père de Jean était maire du village jusqu'en 1995, date à laquelle Jean a pris la relève à la municipalité. Depuis son élection, Jean est devenu vice-président de la communauté de communes et vice-président du syndicat mixte en charge de la commission culture. Comme son père il a été militant jaciste, puis responsable de la section locale du MRJC.

*« J'étais en JAC à partir de quinze-seize ans, découverte du mouvement coopératif, aller interviewer les directeurs de coopérative pour voir qui détenait le pouvoir²⁷³. Ça été effectivement quelque chose de, et puis après j'ai travaillé en coopérative, où on payait la formation de deux jeunes d'un même secteur. J'ai pu bénéficier d'une formation avec un autre où on rencontrait les syndicalistes, les directeurs, la bourse à Paris, toute une ouverture économique. J'avais 17-18 ans. **On pensait qu'il fallait faire les choses sur le terrain** donc j'ai créé un centre cantonal de jeunes agriculteurs, rattaché au Conseil départemental des jeunes agricultures (CDJA) et puis j'ai été vice-président du CDJA au niveau départemental. Après dans les CUMA aussi, mais là c'est dans une période de 17 à 25 ans. Et puis je participais avec d'autres à des groupes intéressants, de la formation aussi mais ce n'était pas forcément issu de la JAC, mais un groupe informel, une trentaine de personnes s'interrogeaient sur l'histoire, donc chacun préparait, on parlait de 1500 jusqu'à maintenant tous les week-ends, donc y a toujours engagement, enfin comprendre ».*

Le côtoiement régulier de personnalités locales instruites participe à l'entretien d'un rapport positif aux diplômes. Ce rapport s'est nourri des relations avec les notables agricoles locaux. Le père, qui a une renommée locale, fait venir au domicile des personnalités qui lui ont proposé d'autres perspectives professionnelles que celles d'agriculteur. Les allées et venues à la maison des politiques, des syndicalistes et des ingénieurs agricoles ont probablement contribué à affermir la croyance du père en la vertu des diplômes. Les interactions avec ces personnalités locales ont produit un sentiment

²⁷³ Il est probable que Jean évoque la branche agricole du MRJC et non la JAC qui avait disparu lorsqu'il avait 15 ans.

d'honorabilité qui explique pourquoi l'investissement de Jean dans la collectivité est perçu comme « naturel » : le fait que Jean soit à l'initiative de la première coopérative agricole de la commune et du centre cantonal des jeunes agriculteurs montre qu'il se sent légitime pour investir l'espace local. Il s'agit d'un investissement traditionnellement masculin dans la population agricole comme l'explique Dominique Jacques-Jouvenot : « les hommes ne sont pas seulement les professionnels de l'agriculture, ils sont aussi professionnels de l'encadrement de la profession : président de coopérative, de syndicat d'élevage, élu local, responsable des caisses de crédit »²⁷⁴.

6.2. « On a fait nos promotions sociales en même temps ». L'effet d'entraînement collectif

Les pratiques militantes ont contribué à susciter des dispositions cultivées. Les connaissances théoriques apprises dans ce contexte ont pour visée la transformation de l'action militante. Les profits engendrés par l'appartenance au collectif s'observent dans les processus de recrutement. Le groupe apporte un soutien important dans les projets de formation, les moniteurs trouvent là des modèles auxquels ils peuvent s'identifier, avec lesquels ils partagent des valeurs ; modèles qui sont aussi des « passeurs d'informations » sur lesquels ils s'appuient au cours des différentes étapes de leur carrière professionnelle. Les carrières des uns dépendent étroitement de celles des autres, les décisions des uns sont modelées par les aspirations des autres. Par exemple, Jean a été recruté dans une MFR par un ancien camarade du centre de techniciens agricoles. Gilles déclare de son côté que le choix de l'activité de moniteur a été motivé par le fait de retrouver un ancien camarade de centre de techniciens dans le même établissement.

« J'ai cherché du boulot, j'avais vingt-deux ans et je suis repassé par les maisons familiales et là j'avais quelques propositions, une en Bretagne, une en Deux-Sèvres, et j'ai plutôt choisi en Deux-Sèvres, parce que j'avais un très très bon copain qui est d'ailleurs un de mes collègues, avec qui j'étais en centre de promotion sociale, avec qui je m'étais bien entendu. C'était à cinquante kilomètres de chez moi ».

Gilles obtient ensuite son BTS qu'il a passé avec un autre « bon copain » puis se fait de nouveaux amis dans cette formation avec qui il souhaite désormais travailler : « et puis bon on était quatre, recrutés dans cet établissement, et quatre de la même promo de BTS avec lesquels on s'entendait très

²⁷⁴ Dominique JACQUES-JOUVENOT, *op. cit.*, p. 103.

bien donc on a été recrutés tous les quatre ». Ensuite, la volonté de reprendre ses études a été de nouveau stimulée au contact d'un collègue qui avait obtenu le titre d'ingénieur : « *je bossais avec quelqu'un la première année, qui avait un petit peu le même cursus que moi et qui avait tenté le concours d'ingénieur à Dijon, à l'ENSIP à Dijon. Je prends contact avec lui, je lui dis Dijon qu'est-ce que tu en penses ? C'est intéressant, il faut que tu viennes, tente le concours. Je me suis inscrit en cours par correspondance pour préparer l'épreuve de concours d'ingénieur* ». L'intégration d'équipe d'anciens camarades de centre de techniciens agricoles est source de satisfaction. Les carrières professionnelles comportent une dimension fondamentalement collective parce que ce sont les sociabilités masculines qui structurent leurs choix et leurs opportunités²⁷⁵.

Les profits engendrés par ces interactions durables montrent que les agents sont en quelque sorte portés, soutenus et orientés par leur groupe ; ces profits sont singulièrement observables dans les mobilités et les changements effectués au cours des carrières professionnelles ; le réseau constitué ouvre l'accès à un poste dans un établissement, permet la promotion à un autre poste ou bien encore alimente le désir de reprendre ses études dans une formation pour adultes. Les étapes des carrières ne doivent donc pas être considérées isolément les unes des autres ; elles sont le produit de la cooptation et de l'imitation. Ces logiques d'interdépendance tendent de cette manière à renforcer la conscience d'appartenir à une même communauté de destin. Les liens tissés dans les activités militantes et dans les centres de techniciens agricoles sont denses et intenses, si bien que les moniteurs semblent endosser une nouvelle identité sociale, celle de mutant, qui s'inscrit dans un système d'échanges et d'obligations réciproques. Les réseaux tissés dans l'engagement militant procurent des ressources qui facilitent les mobilités professionnelles et la promotion. Bruno Duriez et Frédéric Sawicki relèvent des effets semblables dans le cas des trajectoires de militants de la CFDT : « s'engager ce n'est pas seulement épouser une cause et y consacrer une partie de son temps, c'est aussi endosser un rôle et une identité sociale, s'inscrire dans un système d'échanges et d'obligations réciproques, bref prendre des engagements à l'égard des autres »²⁷⁶.

²⁷⁵ Guy Barbichon et Geneviève Delbos ont observé le même phénomène dans le cas des reconversions des agriculteurs dans les usines. Les actions des tiers peuvent influencer l'entrée à l'usine. Les deux sociologues relèvent l'existence de « chaînes imitatrices » : « au début [des carrières professionnelles], des agents influents offrent leur information, leur exemple, leur argumentation et leur médiation ; plus tard s'instaure l'imitation d'une figure personnelle sur laquelle se décalque l'action sans intervention et sans médiation du mobile ». Les décisions d'orientation peuvent être présentées de façon explicite par leurs auteurs comme le produit de l'imitation d'un autre individu. Guy BARBICHON, Geneviève DELBOS, *op. cit.*, p. 76.

²⁷⁶ Frédéric SAWICKI, Bruno DURIEZ, « Réseaux militants et adhésion syndicale. Le cas de la CFDT », *Politix*, 2003, vol. 16, n° 63, p. 18.

7. Le moniteur agricole, un homme engagé et polyvalent

7.1. Le moniteur, un modèle positif pour les fils d'agriculteurs

L'analyse des entretiens accrédite l'idée selon laquelle les moniteurs veulent incarner la figure d'un « responsable ». La valorisation des engagements locaux traduit également cette recherche de respectabilité. Ils s'affirment comme des modèles positifs, de « réussite » pour leurs élèves. Les moniteurs agricoles pensent avoir été des figures positives pour les jeunes scolarisés dans leur établissement, voire des modèles à suivre. Ils ont le sentiment d'avoir été de meilleurs conseillers que « les profs » dans la mesure où ils susciteraient davantage la confiance des élèves d'origine agricole avec qui ils partagent une même culture. Cet argument selon lequel la proximité sociale favoriserait la transmission des apprentissages est utilisé dans les pays anglo-saxons pour justifier des mesures en faveur de la présence d'enseignants « issus des immigrations ». Ces enseignants seraient ainsi mieux à même de comprendre les élèves qui viennent des « minorités ethniques » parce qu'ils sont susceptibles d'avoir vécu des expériences comparables²⁷⁷. Thierry s'identifie aux jeunes « décrocheurs » qui entrent en maison familiale rurale après avoir redoublé. Camille croit particulièrement en sa capacité à être un bon conseiller pour ses élèves ; cette capacité serait liée, d'après lui, à la proximité qu'il cultive avec eux. Il met en valeur le fait que ses élèves le connaissent hors de l'établissement, en particulier grâce à son engagement dans le club de football. Le moniteur a le sentiment d'entretenir un rapport privilégié avec les jeunes, ce qui faciliterait le processus d'apprentissage des savoirs scolaires :

« J'étais toujours prêt à jouer au foot et puis les élèves le savaient. On a remarqué que les élèves qui se dépensaient en détente, on avait des détentes de trois-quarts d'heure le matin et puis l'après-midi, ceux qui se dépensaient au foot c'est ceux qui travaillaient le mieux. Les gars qui se défonçaient c'était ceux qui travaillaient le mieux ».

En conséquence, son recrutement provoquerait une émulation collective via un phénomène d'identification des jeunes.

« La maison familiale était mal vue de la part des agriculteurs parce qu'on mettait les imbéciles, c'était la mentalité. En maison familiale, on mettait ceux qui n'apprenaient pas ailleurs, c'est faux maintenant parce qu'on a eu des médecins comme élèves, des prêtres

²⁷⁷ Frédéric CHARLES, Florence LEGENDRE, *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative*, Paris, Sudel, 2006.

également. Mais je l'ai entendue la réflexion, oui nous le mettons à la MF parce qu'il n'apprenait pas quoi. Le Lycée de B c'était plus valorisant [...] Un exemple : dans la commune de Pougne, ils sont très orgueilleux. Y avait un gars, il avait deux enfants, le plus intelligent il l'a envoyé au lycée, il est allé en CAP et le jour où il a fallu passer en BEP il n'avait pas le niveau, alors il l'a ramené avec son frère à la MF. Pourquoi il ne l'avait pas mis là ? Parce qu'on n'apprenait pas à la MF, c'était plus valorisant pour des gens qui sont orgueilleux de les mettre au lycée. Par exemple à Gouvier où j'ai habité pendant vingt-deux ans, il y a très peu d'élèves qui venaient à la MF. Ils allaient à Pijourne parce que ce n'est pas loin ou ils venaient au collège public, mais ils ne venaient pas à la MF. Alors une année, il y en a six qui sont venus de Gouvier, alors est-ce que c'est dû au fait que j'étais là ? Ça pouvait venir de là aussi. Il peut y avoir un entraînement, un gars qui entraîne l'autre. Ils me connaissaient, y a même un voisin que j'ai vu naître et puis un cousin ».

Le recrutement de Camille aurait affecté l'image de l'établissement. Il souligne le fait qu'être perçu par les familles en tant qu'agriculteur du coin a représenté un atout, en particulier lors des visites chez les maîtres de stage. Son appartenance locale est ainsi une ressource dans les interactions : « généralement ça se passait bien, la plupart savait que j'avais été agriculteur. Et puis je connais quand même beaucoup de monde dans la région ». Pour être un modèle positif, le moniteur doit venir « de la base » et entretenir un lien étroit avec ses élèves hors de la salle de classe. Les activités de loisirs menées dans l'enceinte de l'établissement sont considérées par Camille comme centrales, voire indispensables, dans le travail de gestion des interactions avec les élèves. Cette proximité est un mode de régulation des activités en classe et d'imposition de l'ordre scolaire. Le sport est présenté dans les entretiens comme un instrument qui facilite la gestion des classes.

7.2. La polyvalence

Leurs représentations de l'activité de moniteur témoignent de la permanence du lien avec leur milieu d'origine ; ils n'expriment pas dans leurs discours des divergences d'intérêts ou des oppositions de valeurs entre ce milieu et leur position d'arrivée. Au contraire, ils s'accordent tous sur le fait que leur mission est la défense des intérêts de leur classe d'origine ; certains d'entre eux n'ont d'ailleurs pas le sentiment de l'avoir complètement quittée. Leur mission consiste à assurer la reproduction sociale des enfants de la moyenne paysannerie par le biais d'un « appareil scolaire » dont leur classe d'origine garde la maîtrise. Dans les années 1970-1980, les conseils d'administration sont en effet

essentiellement composés par des parents agriculteurs engagés dans les organisations syndicales et les associations familiales ; ce sont eux qui déterminent la politique de l'établissement en relation étroite avec le personnel de direction.

En nous appuyant sur les entretiens, nous avons pu mettre au jour l'existence d'un certain nombre de valeurs partagées par les moniteurs agricoles qui peuvent être associées au métier d'agriculteur tel qu'ils le conçoivent : la polyvalence des tâches, l'inscription dans les réseaux de coopération et les associations locales. La polyvalence est sans doute la valeur la plus communément admise ; le moniteur agricole doit enseigner une grande diversité de disciplines, comme l'explique Camille dans un extrait d'entretien. Pour ne pas oublier l'ensemble des cours dont il a eu la responsabilité, il les a inscrits sur un bout de papier qu'il sort de sa poche. Il me lit cette liste avec fierté :

*« Tu as sûrement compris qu'il fallait être **polyvalent**, il n'y a pas un prof de maths, un prof d'histoire. Il faut être **polyvalent**, j'ai noté sur un papier tout ce que je faisais mais j'en ai oublié certainement, mais beaucoup de français, à la fin j'en avais ras le bol ! [...] Alors j'ai fait de l'arithmétique. Je faisais de l'histoire-géo, les dernières années que j'étais là. Alors j'ai fait des sciences économiques et humaines, y avait du droit rural là-dedans, c'était très compliqué, mais c'était intéressant. Et puis après ben la biologie végétale, et puis après en technique, je voyais l'entraide c'est-à-dire les CUMA, les GAEC, et puis après je faisais surtout ce qui était végétal, les prairies, j'ai peut-être fait aussi les céréales aussi. Je faisais un truc important, je voyais un animal, la chèvre quand même. C'était moi qui voyais ça, j'ai dû faire les porcs une fois que Jean-Marie était parti, j'ai dû faire les moutons. Fallait être **polyvalent** ».*

Les moniteurs dispensaient alors une multitude de cours comme le montre la distribution des charges dans cette maison familiale rurale qui prépare les élèves au BEPA polyculture-élevage.

Tableau 6 : Les charges d'enseignement à la maison familiale rurale de Beaupréau (Vendée), 1983.

| Moniteurs | Charges d'enseignement |
|------------------|--|
| <i>Jean-Luc</i> | Sports (natation) ; expression écrite et orale, activités d'alternance. |
| <i>Hervé</i> | Expression écrite et orale, sciences économiques, phytotechnie – biologie végétale, machinisme, OAD (outils d'aide à la décision), activités d'alternance. |
| <i>François</i> | Zootchnie, biologie animalière, anglais, activités d'alternance. |
| <i>Jean-Paul</i> | Expression écrite et orale, machinisme, phytotechnie et biologie végétale, économie générale, activités d'alternance. |
| <i>Michel</i> | Agronomie, zootchnie, biologie animale, sport (athlétisme, gymnastique, natation), mathématiques, OAD, économie générale, activités d'alternance. |
| <i>Gilles</i> | Comptabilité et gestion, mathématiques, zootchnie, biologie animale, OAD, activités d'alternance. |

Source : compte-rendu d'une assemblée générale de la Maison familiale de Beaupréau, 1983.

La polyvalence ne s'arrête pas à la pluridisciplinarité de l'enseignement mais correspond à des missions qui vont de l'encadrement du petit-déjeuner des élèves le matin à la gestion des veillées le soir. Le moniteur ne doit pas cantonner ses actions dans l'enceinte de l'établissement, mais être présent dans le tissu associatif local, dans les groupes d'échanges. Il doit participer, comme les instituteurs dans les cours postsecondaires agricoles, à des réunions professionnelles et s'engager dans les conseils d'administration des institutions familiales et para-agricoles et rendre visite aux familles des élèves. Ces activités sont valorisées dans la mesure où elles contribuent à améliorer le degré de proximité entre les moniteurs et le « milieu ». La multiplicité des fonctions impose une disponibilité temporelle extensive au travail, valeur à laquelle sont particulièrement attachés les moniteurs agricoles, en particulier ceux qui continuent à travailler ponctuellement dans l'exploitation familiale. Les moniteurs agricoles effectuent un ensemble d'activités informelles et irrégulières aussi bien dans l'établissement qu'en dehors, activités qui débordent largement sur leur temps de vie personnelle.

Ce dévouement mentionné par les moniteurs prouve leur fidélité envers le groupe d'origine. Les moniteurs agricoles qui sont entrés dans les maisons familiales dans les années 1970 se présentent un peu comme des « grands frères » des jeunes qu'ils encadrent dans les formations en polyculture-élevage. C'est leur origine sociale (agricole) qui leur donne ce pouvoir d'intervention.

La pluridisciplinarité de l'enseignement est également une valeur partagée par les monitrices d'apprentissage ménager des années 1970. On peut comprendre cette adhésion des monitrices en la rapportant à leurs propres aspirations : elles comptaient entrer dans le métier d'institutrice. Cependant, elles se distinguent à première vue de leurs collègues hommes car elles ne mentionnent pas dans les entretiens l'engagement local et l'attachement à l'activité agricole. Plusieurs indicateurs montrent que les monitrices ne se conforment pas au modèle dominant du moniteur agricole de l'époque. Les enquêtes internes effectuées dans les formations ménagères concluent par une remise en cause du travail des monitrices qui ne serait pas conforme aux valeurs de l'institution²⁷⁸. Les monitrices sont accusées de vouloir détourner la formation ménagère pour en faire un « enseignement trop scolaire » qui ne serait pas adapté aux « besoins de l'agriculture » : « la mentalité des monitrices ne correspond pas toujours à la pédagogie des maisons familiales. Elles sont parfois trop scolaires et s'en tiennent trop à des horaires de cours »²⁷⁹. Elles expriment également, selon les enquêtes, un « dédain assez profond pour la formation pratique : cuisine, couture, diététique, repassage »²⁸⁰. Elles privilégient les exercices de type scolaire plutôt que les méthodes pédagogiques employées dans les maisons familiales agricoles. Il est vrai que dans les entretiens, les monitrices des formations ménagères ne mentionnent pas que leur activité comprend une dimension locale. En effet, elles ne pensent pas leurs actions à partir de ce point de vue mais elles mettent plutôt en avant la volonté de favoriser l'émancipation de leurs élèves par rapport à leur milieu. Il y aurait un décalage entre les fonctions sociales de l'apprentissage ménager, qui n'est plus conçu comme une préparation à l'agriculture, et de l'apprentissage agricole, qui s'inscrit dans la défense de l'agriculture de type familial. Ce décalage peut être le produit de l'évolution des aspirations des publics et des agents dans les maisons familiales ménagères. D'une part, les filles, moins souvent d'origine agricole que les garçons, n'entrent pas dans les maisons familiales dans le but de devenir agricultrice. D'autre part, les monitrices affirment davantage que leurs collègues hommes avoir voulu s'émanciper du milieu agricole. En définitive, les critiques adressées aux monitrices montrent non seulement l'existence de ce décalage entre les formations ménagères et agricoles, mais surtout la prégnance du modèle du moniteur agricole dans l'institution auquel les monitrices ne se conforment pas.

²⁷⁸ « Documents », *Le lien des responsables*, 1975.

²⁷⁹ *Ibid.*

²⁸⁰ *Ibid.*

La figure dominante du moniteur de maison familiale jusque dans les années 1980 est un homme d'origine agricole qui a exercé l'activité pendant quelques années, qui se dit attiré par elle. Il s'est reconverti dans le monitorat, mais dans la plupart des cas, il n'a pas développé d'aspirations pour le métier d'enseignant. Cependant, il valorise autant les compétences techniques que les savoirs généraux et scientifiques. En effet, comme il n'est pas un « moniteur professionnel » - ce n'est pas lui qui délivre les savoirs pratiques mais le père de famille – il doit maîtriser des connaissances générales et scientifiques qu'il transmet aux élèves. Les moniteurs agricoles ont plutôt tendance à accorder la primauté aux connaissances pratiques, mais ils valorisent les connaissances générales et scientifiques qui sont dirigées vers l'action.

Le passage de l'agriculture au monitorat de MFR ne peut être accompli que par une partie minoritaire des élèves de l'enseignement agricole et des maisons familiales. Pour entrer dans le monitorat, les agents ont nécessairement développé un rapport positif avec l'école et avec l'institution des MFR. L'entrée dans le monitorat est l'aboutissement d'une scolarité réussie dans l'enseignement agricole. Le goût de l'apprentissage scolaire a été entretenu dans divers sphères sociales de l'existence : dans le militantisme, qu'il s'agisse des activités sportives et culturelles locales et des formes plus politisées de cet engagement à gauche, dans la famille d'origine, en particulier lorsque les parents ont incité leurs fils à poursuivre une scolarité longue. Le monitorat représente une promotion intellectuelle et sociale par rapport à leur milieu d'origine. Leurs familles montrent des dispositions favorables envers l'école et les maisons familiales rurales.

L'emploi de moniteur est en quelque sorte vécu comme le prolongement du travail agricole. La reconversion n'est pas représentée comme une rupture, mais elle est une sortie « aménagée » de l'agriculture qui ne provoque pas nécessairement de changement dans les réseaux de sociabilité et dans les activités exercées dans le milieu local. Le monitorat agricole est donc alors une position dans l'espace local qui permet de satisfaire les appétences culturelles et scolaires de ces fils d'agriculteurs, d'être « promus » comme ils disent, sans pour autant rompre définitivement avec l'activité agricole.

Le capital d'autochtonie est une ressource particulièrement mobilisée par les hommes d'origine agricole dans leur projet de mobilité sociale et dans l'activité professionnelle. Les moniteurs ont intégré des réseaux de repérage et d'entraide qui fonctionnent comme des lieux de diffusion des informations relatives aux perspectives d'emploi et de promotion. L'entrée dans le monitorat par la mobilisation du capital d'autochtonie explique pourquoi ils mettent en valeur la dimension locale de l'activité. Ils se sentent solidaires par rapport aux institutions agricoles. L'activité semble davantage avoir été « choisie » parce qu'elle permet de rester dans le milieu local.

Certains d'entre eux ont un passé militant mais pas tous. L'engagement jaciste (et au MRJC) a servi pour une partie des moniteurs agricoles de lieu de construction de dispositions à exercer la fonction de moniteur et de formation d'un capital d'autochtonie. L'acquisition des dispositions et des ressources scolaires dans la socialisation familiale et militante a préparé certains fils d'agriculteurs à apprécier l'activité. Les moniteurs sont très attachés à l'enseignement agricole, parce que c'est grâce à lui qu'ils ont pu entamer une promotion intellectuelle et sociale. Les moniteurs valorisent cependant les activités et les lieux d'action collective extérieurs au domaine scolaire (leur engagement dans les réseaux coopératifs par exemple). Cette valorisation des activités extérieures au monde scolaire s'explique parce qu'ils pensent avoir développés des compétences pour l'activité de moniteur dans la vie syndicale et associative. Ils mettent en avant leur passé militant parce qu'ils le voient comme un lieu de préparation au monitorat (l'habitude de la prise de parole, de la rédaction, le partage de connaissances spécialisées ou générales).

S'ils mobilisent tous des ressources liées à leur appartenance locale dans l'activité, on observe de fortes différenciations en matière d'engagement. Le militantisme local n'est pas systématiquement le moteur de l'engagement dans le monitorat agricole. D'autres facteurs contribuent en effet à orienter les futurs moniteurs vers cette activité. L'engagement dans les réseaux coopératifs, dans les CUMA par exemple, n'est pas le fait de tous. Les moniteurs agricoles entrent dans les MFR avec d'autres motivations ; ils sont parfois soumis aux contraintes exercées par leur famille d'origine, de leurs réseaux de sociabilité et de leur conjointe qui les empêchent d'entamer une mobilité spatiale. Les moniteurs agricoles sont réticents à quitter leur milieu d'origine, même ceux (minoritaires) qui ne veulent pas être agriculteurs, parce qu'ils sont inscrits dans des cercles d'obligations réciproques.

Les moniteurs agricoles « revendiquent » leur parcours de promotion dans l'enseignement agricole ; ils sont devenus des responsables des formations et des directeurs d'établissement. Ils occupent des fonctions électives dans différentes instances associatives, politiques et locales. S'ils mettent l'accent sur la dimension locale de l'activité, c'est aussi parce qu'ils se vivent comme des « gardiens du temple » dans les maisons familiales rurales ; ils sont les derniers représentants d'un monde qui n'existe plus et ont emprunté un cursus commun qui a disparu. En effet, les générations de moniteurs entrées après eux dans les maisons familiales ne sont pas comme eux « issues du milieu » ; majoritairement d'origine non agricole, ils n'ont pas de rapports directs avec le monde agricole, ils entretiennent une moins grande familiarité avec l'univers des techniques et des savoirs pratiques. Soucieux de se présenter comme des « gardiens du temple », les moniteurs agricoles développent un discours qui vise à confirmer les positions de pouvoir qu'ils occupent dans l'institution des maisons familiales. Le fait d'avoir une certaine familiarité avec le monde productif vient légitimer le monopole qu'ils détiennent dans les fonctions de responsables administratifs des maisons familiales.

**PARTIE 3 : LES EFFETS DES MUTATIONS
DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DE
L'AGRICULTURE SUR LE MONITORAT**

CHAPITRE 5 : L'ARRIVÉE DES DIPLÔMÉS DU SUPERIEUR, LES MONITEURS « ENSEIGNANTS »

Ils sont en Maisons familiales et ils aiment ça

Au congrès national de Besançon, trois élèves racontent leur attachement à une institution qui leur a permis d'éviter l'échec.

Ils sont mille jeunes à participer au congrès national des Maisons familiales rurales (MFR) de Besançon. Ambas-

sadeurs des 41.000 autres qui sont inscrits dans l'une ou l'autre des 450 MFR que compte l'Hexagone (L'Est

Républicain du 4 juin). Si tous raisonnent comme Céline, Stéphane et Fabienne, l'institution n'a pas de soucis à se faire pour sa pérennité...

Céline, 19 ans. « J'avais du mal avec l'enseignement général. Et puis, être tout le temps à l'école, j'en avais marre. La discipline scolaire, c'est pas mon truc. »

Céline a rejoint depuis un an une Maison familiale dans la Manche, à Granville, où elle prépare un bac pro « Commerce et services ». « C'est la première année où j'ai autant de plaisir à aller à l'école. Les moniteurs sont proches de nous. En cas de pépin, on les trouve toujours pour nous aider. On est une cinquantaine d'élèves, ce n'est pas anonyme comme un lycée. C'est familial, ça oui, ça porte bien son nom. »

La moitié de la semaine, Céline poursuit un stage de vendeuse et sa patronne va l'embaucher, c'est la règle quand on est comme elle en contrat de qualification (et qu'on touche alors 50 % du SMIC).

Rare, l'échec

Stéphane, 19 ans. En « contrat de qualif » lui aussi, dans une scierie de Haute-Marne. Il pourra donc, lui aussi, y travailler à plein temps, quand il en aura fini avec sa formation de technicien forestier (de niveau bac) pour laquelle il se prépare dans une MFR de Chateaufvillain, dans le même département. « C'est ce principe d'alternance entre stage pratique, en milieu professionnel, et cours généraux, en MFR, qui m'a décidé. De toute façon, j'étais incapable de tenir 8 heures à une table à écouter un prof parler. »

Stéphane met un bémol à son plaidoyer : dans sa scierie, il fait un peu trop le manoeuvre, et pas encore assez le technicien. Pour le reste, il apprécie que dans le parcours qu'il a choisi, « l'échec soit très rare. C'est rassurant. On sait où l'on met les pieds ».

Fabienne, 18 ans. Moins chanceuse, car non rémunérée dans le cadre des stages pratiques qu'elle suit pour son BEP « Service aux per-

sonnes ». Mais bien désireuse de ne pas s'arrêter à ce diplôme, et de préparer, par exemple, une école d'éducateurs. Elle suit les cours de la Maison familiale de Riez, en Haute-Saône, et elle aime ça. Par contre, « J'avais horreur du collège, que j'ai arrêté après la 5e. Ce n'était pas assez concret. Si j'avais dû y rester, j'aurais été très mal à l'aise, à patouger complètement ». Maintenant, elle y voit plus clair sur son avenir, et même l'enseignement général ne lui fait plus peur, « parce qu'on visualise. On n'apprend pas que sur les cahiers. Verdurin, en histoire. ça y est allé. On parle du nucléaire, on a visité une centrale ».

Ce qu'on appelle une pub... maison. L'erreur, parfaitement stupide, serait d'en conclure que « le système MF », comme dit texto Fabienne, représente la panacée en matière d'éducation. Si c'était si simple et vrai pour tout le monde, ça se saurait. Mais si 42.000 élèves évitent l'échec qui souvent les menaçait, c'est un joli coup.

Jean-Michel MAMET



Fabienne : dans le circuit scolaire classique, « J'aurais été très mal à l'aise, à patouger complètement ».

Photo Pierre MATHIS

Source : L'Est Républicain, 5 juin 1993.

Des évolutions historiques simultanées au sein de l'école et dans l'agriculture ont infléchi les pratiques des agents des maisons familiales rurales. Leur principal effet est la recomposition sociale du groupe qui s'ouvre à des agents qui ne sont pas issus du milieu agricole. Les trajectoires des individus qui entrent dans les maisons familiales rurales, à partir des années 1980, sont déterminées par d'autres contextes scolaires, professionnels et familiaux. Ainsi, ils entrent dans l'institution avec d'autres aspirations (différentes de celles des moniteurs les plus âgés), les MFR ayant développé d'autres fonctions sociales. Un autre changement décrit est l'apparition d'un clivage au sein du groupe professionnel entre des moniteurs spécialisés dans les disciplines générales et des moniteurs responsables des enseignements professionnels.

La décennie 1980 marque la disparition de la figure du moniteur « technicien agricole » qui était hégémonique dans les MFR et voit parallèlement l'émergence d'un nouveau profil, celui du moniteur « enseignant » qui se définit plutôt comme un accompagnateur et un pédagogue. En règle générale, les aspirations de ces moniteurs « enseignants » sont orientées vers l'enseignement général. Dans les entretiens, ils mentionnent souvent la préparation à un concours comme un projet mûri de longue date. Le remplacement progressif des moniteurs techniciens est déterminé par une série de causes : l'émergence du problème de « l'échec scolaire » dans les années 1980 a conduit l'institution à se repositionner et à redéfinir ses priorités, les niveaux de qualification des moniteurs se sont partiellement alignés sur ceux des certifiés, les formations agricoles ne sont plus dominantes dans l'institution, le baccalauréat professionnel devient le diplôme de référence.

Le repositionnement de l'institution dans le système éducatif dans les années 1980 produit des effets sur la morphologie sociale du groupe professionnel. Trois types de profils peuvent être distingués parmi les nouveaux entrants. Les moniteurs « militants pédagogiques » partagent un vif intérêt pour les questions de méthode et l'innovation pédagogique qu'ils ont pratiquée dans l'enseignement général ou professionnel. Ils trouvent dans les maisons familiales rurales un espace dans lequel sont valorisées les innovations pédagogiques qu'ils portent, mais ils restent attachés aux disciplines dans lesquelles ils se sont spécialisés durant leurs études universitaires. Les moniteurs en transition sont des professionnels qui ont décidé d'entamer une reconversion. Le monitorat peut être un tremplin vers le professorat de lycée agricole ou de lycée professionnel. Ils vivent le métier comme une expérience provisoire au cours de laquelle ils se préparent à un concours d'enseignement. Les moniteurs « enseignants malgré tout » aspiraient au métier d'enseignant. Ils ont préparé un concours, celui de professeur des écoles ou le CAPES. Il s'agit en majorité de femmes qui ont effectué des vacances dans l'enseignement professionnel et agricole. Elles se sont détournées de leur projet initial à cause de ces vacances qui leur ont permis d'accéder au métier d'enseignante. Les trois pôles ainsi distingués révèlent de nouvelles formes de mobilité qui conduisent au monitorat de maison familiale rurale. L'ensemble de ces agents sont porteurs d'une nouvelle conception de l'activité : ils ne mentionnent plus la pluridisciplinarité et la dimension localisée de l'action comme des éléments centraux de leur travail. Après avoir mis au jour l'évolution des logiques institutionnelles, dépendantes des contraintes imposées par l'État, nous avons analysé leurs effets sur la morphologie sociale du groupe et sur l'interprétation de l'activité.

1. La lutte contre le « décrochage scolaire » : un objectif prioritaire de l'institution à partir des années 1980

1.1. L'émergence du problème du « décrochage scolaire »

Les maisons familiales rurales se sont positionnées à partir des années 1980 comme un levier dans la lutte contre le « décrochage scolaire », elles deviennent des lieux de remédiation attirant des jeunes qui sont « fâchés avec les temps pleins scolaires de formation »²⁸¹. Selon le discours institutionnel, les formations en alternance permettraient d'inciter les jeunes à poursuivre une scolarité dans le second degré. Cette affirmation de la logique de remédiation scolaire n'est pas complètement nouvelle, les MFR se sont toujours présentées comme des écoles alternatives. Mais si les maisons familiales se positionnent comme un instrument de lutte contre « l'échec scolaire » dans les années 1980 c'est sous l'effet de la généralisation de la scolarité du premier cycle qui reporte à la fin de la troisième « le palier d'orientation ». Le cycle court de l'enseignement agricole devient un « cycle d'orientation ». Parallèlement, l'État fixe l'objectif en 1989 de « 80% d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000 »²⁸². Entre 1985 et 1995, le taux de bacheliers passe de 29,4% à 62,7%. Sous l'effet de ces transformations, les sorties du système scolaire avant l'âge de 16 ans et sans diplôme deviennent des « anomalies ». Ces sorties sans diplôme sont identifiées dans les années 1990 comme un problème social, « le décrochage scolaire ». L'allongement de la scolarisation, comme l'explique Stéphane Bonnery, « se heurte au constat d'une non-réussite systématique et au dévoilement, derrière le slogan "de l'égalité des chances", des fonctions scolaires de reproduction et de légitimation des inégalités. Le problème social attaché à l'échec scolaire est donc la désignation d'un écart à la réussite attendue »²⁸³. Un nouveau public s'impose dans le débat politique, celui des « jeunes sans qualification » ; désormais, l'absence de diplôme est considérée comme un handicap pour l'accès au marché du travail. L'État s'empare de ce problème en mettant en œuvre des politiques de lutte contre « la déscolarisation ». Les dispositifs qui accueillent des jeunes sortis du système scolaire sans qualification sont jugés trop coûteux et inefficaces. Comme le notent Dominique Glasman et Etienne Douat « formuler leur problème en termes de déscolarisation, c'est considérer qu'il pourrait donc être pertinent, concernant la plupart de ces jeunes, de prendre le problème en

²⁸¹ Cette expression est employée par Christophe Massip. Les temps pleins scolaires de formation désignent les formations dans lesquelles les élèves n'effectuent pas de stage durant l'année scolaire. Christophe MASSIP, *Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance, le cas de la formation pédagogique des Maisons familiales rurales*, Paris, L'Harmattan, 2004.

²⁸² Stéphane BEAUD, *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte et Syros, 2002.

²⁸³ Stéphane BONNERY, « Le décrochage scolaire en France : un "problème social" émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004, n° 35, p. 82.

amont, c'est-à-dire avant qu'ils n'aient rompu avec l'école »²⁸⁴. Dans le cadre de cette politique, la place de l'enseignement professionnel et ses finalités se trouvent transformées. La filière professionnelle est restructurée avec la création des classes de quatrième et troisième technologique (expérimentées en 1984 et 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 » dans le but de les aider à s'insérer professionnellement²⁸⁵. Dans le même temps, l'État tente de relancer les formations en apprentissage. A partir de 1987, toutes les formations de l'enseignement technologique peuvent être préparées en apprentissage : le baccalauréat de technicien, le baccalauréat professionnel, le brevet de technicien supérieur, le CAP et le BEP. L'État incite également les entreprises à participer à ces formations en simplifiant les procédures administratives d'agrément des maîtres d'apprentissage et le règlement des contrats d'apprentissage. L'enseignement spécialisé a également hérité de cette mission de prévention du décrochage et a joué un rôle de détection des difficultés d'apprentissage et de comportement²⁸⁶. Avec l'allongement de la scolarité d'une part, les mesures en faveur de l'apprentissage et du développement des filières professionnelles d'autre part, l'enseignement agricole public et privé a connu une croissance exceptionnelle de ses effectifs. Entre 1983 et 1997, les effectifs de l'enseignement agricole public passent de 48 704 à 70 444 élèves ; ceux des MFR progressent de près de 60% et ceux de l'enseignement agricole privé à temps plein de 27,3%²⁸⁷. De 1989 à 1992, les effectifs avoisinent les 135 000 élèves. En 1996, les institutions de l'enseignement agricole forment 160 000 élèves. L'enseignement agricole débute désormais dès la première année du « cycle d'orientation » (la 4^e), l'âge normal pour y accéder est de 14 ans. Parmi les institutions de l'enseignement agricole, les MFR sont celles qui ont ouvert le plus grand nombre de classes de quatrième et de troisième agricoles. En 1995, sur les 738 classes de quatrième, 361 sont en maison familiale, 255 dans les institutions privées à temps plein et 122 dans le public.

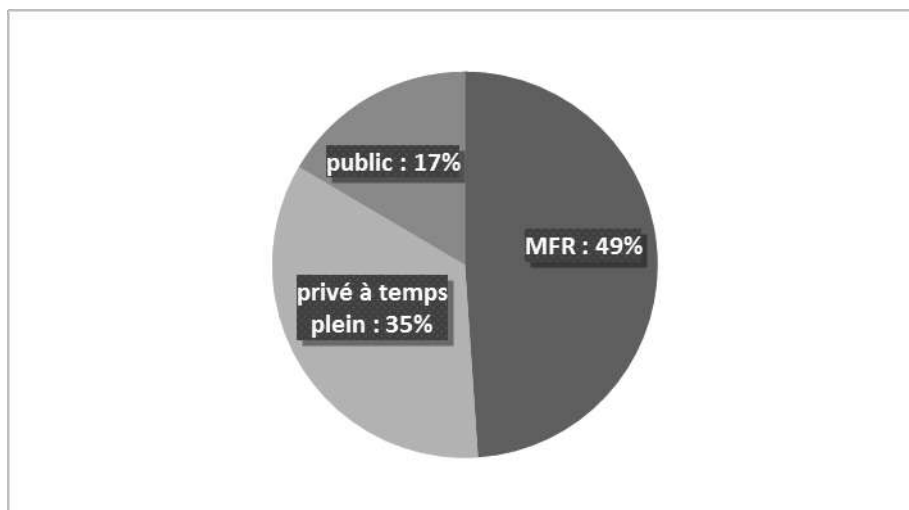
²⁸⁴ Dominique GLASMAN, Etienne DOUAT, *Qu'est-ce que la déscolarisation ?*, in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004, p. 12-13.

²⁸⁵ Antonio MONACO, *L'alternance école-production*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

²⁸⁶ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, « La médicalisation de l'échec scolaire [De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, vol. 24, n° 1, p. 23-49.

²⁸⁷ François CARDI, *L'enseignement agricole en France, éléments de sociologie*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Figure 8 : Les classes de quatrième agricole en 1995



Source : Ministère de l'Agriculture, *panorama de l'enseignement agricole*, 2012.

Les maisons familiales rurales et plus largement l'enseignement agricole privé se sont davantage présentés comme une voie qui peut apporter des solutions à des élèves en difficulté scolaire, même si dans une moindre mesure l'enseignement agricole public a également pu jouer ce rôle. Si l'enseignement agricole privé a été en première ligne dans la lutte contre le « décrochage », c'est parce qu'il regroupe près de 60% des effectifs de l'enseignement agricole au début des années 1980, mais ne scolarise qu'une faible proportion des élèves dans des formations secondaires longues et supérieures courtes ; dans l'enseignement agricole en 1981, seulement 31% des élèves suivent une formation longue (ou supérieure) dans le privé²⁸⁸. Dans l'enseignement agricole, la majorité des élèves qui poursuivent une formation longue sont scolarisés dans le public.

1.2. La MFR ou l'évitement de l'échec

L'affirmation par l'institution des maisons familiales rurales de la logique de remédiation scolaire ne doit pas être interprétée comme une simple conséquence de la mise en place des 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. L'affirmation de la logique de remédiation scolaire est un positionnement pris par l'institution à la suite de l'élargissement de ses publics. Ce positionnement s'est trouvé conforté avec l'émergence du problème public du « décrochage ».

²⁸⁸ François CARDI, « Origines sociales et scolaires des élèves de l'enseignement technique agricole public. Eléments d'analyse statistique », *Revue française de pédagogie*, 1985, n° 73, p. 15-22.

Les maisons familiales rurales et la pédagogie qu'elles proposent sont repensées comme un cadre favorisant la poursuite des études et le développement de l'autonomie personnelle. Les jeunes doivent pouvoir continuer à étudier dans des conditions autres que celles proposées dans l'enseignement général. La relation de proximité entre les moniteurs et les élèves tranche sur les interactions entre les professeurs et les élèves au collège. Les élèves retrouveraient le goût d'apprendre grâce à une formation personnalisée qui s'appuie sur « des séjours en milieu de vie professionnel et familial »²⁸⁹. Les familles ne développeraient plus un sentiment d'indignité face à l'école parce qu'elles seraient partie prenante dans les décisions concernant leurs enfants²⁹⁰. Les MFR associent les familles à la formation, elles ne sont plus mises à l'écart de l'école. L'association devient un terrain que les parents doivent investir pour prendre des responsabilités dans le suivi scolaire de leurs enfants. 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 développent souvent un « sentiment d'indignité ». Dans les MFR, elles doivent s'impliquer ; il s'agit même d'une clé de la réussite des jeunes parce que la formation en alternance faciliterait la poursuite des études. Le président de la fédération régionale des maisons familiales rurales de l'Auvergne écrit ainsi en 1987 que « les familles les plus défavorisées sont celles qui éprouvent le plus de difficultés à dominer ces problèmes. Elles ne savent pas, elles n'osent pas, elles ne peuvent pas. Chaque famille seule ne peut résoudre l'ensemble de ses problèmes d'où l'importance de permettre aux familles de s'associer. C'est pourquoi les MF s'efforcent de restituer aux familles leurs responsabilités dans l'insertion professionnelle des jeunes à travers leurs associations familiales [...] c'est cet ensemble qui doit porter et aider le jeune dans sa formation et dans son insertion professionnelle, afin qu'il puisse aboutir à son propre projet »²⁹¹.

Dans les années 1990, le mouvement des MFR tente de s'implanter dans les zones urbaines en créant les maisons familiales urbaines (MFU). Le mouvement va chercher les « décrocheurs » où ils sont susceptibles de se trouver. Au nombre de 15 en 1999, elles sont conçues « pour répondre aux

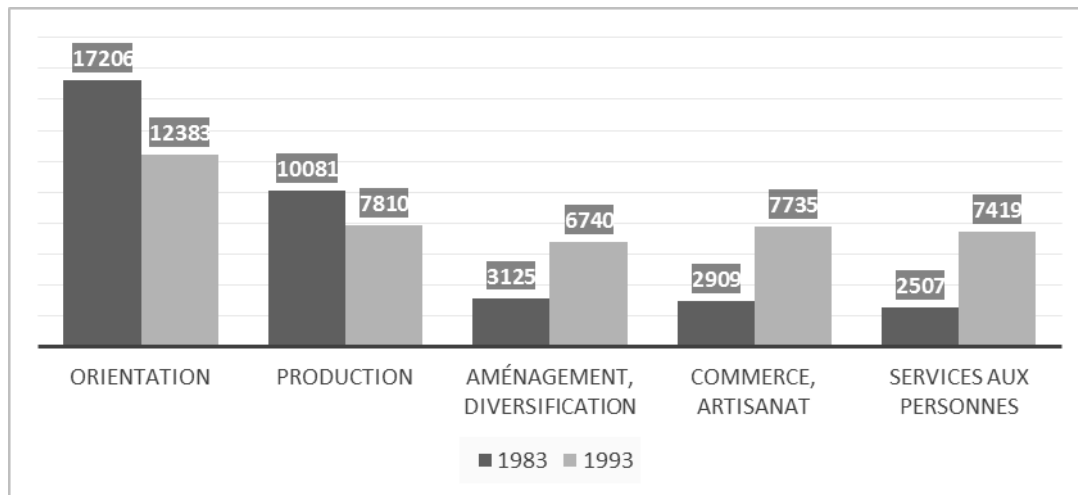
²⁸⁹ Cette expression est employée dans la revue *Le lien des responsables* dans les années 1980.

²⁹⁰ Mathias Millet et Daniel Thin écrivent que « les collégiens en proie au discrédit scolaire non seulement ont peu de ressources familiales mobilisables pour faire face aux apprentissages scolaires, mais encore ne trouvent guère d'appuis pour surmonter la stigmatisation scolaire, les conditions d'existence, et parfois la situation d'assistance, alimentent un sentiment d'autodé légitimation des parents. A l'impossibilité d'assurer de meilleures conditions d'existence à la famille s'ajoute, pour les parents, l'impossibilité de changer le cours négatif de la scolarité de leur enfant ». Mathias MILLET, Daniel THIN, « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in GLASSMAN Dominique, OEUVRARD Françoise(dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2011, p. 288.

²⁹¹ Joseph Pourrat, président de la fédération régionale de l'Auvergne, *Le lien des responsables*, octobre 1997, n° 112, p. 1.

difficultés de fonctionnement au quotidien des grands ensembles d’habitat social »²⁹². Les MFU préparent essentiellement les jeunes aux métiers de la restauration, de l’hôtellerie, la livraison et la vente, le sanitaire et le social, les métiers du bâtiment. Les MFR souhaitent s’ouvrir à un « public plus vaste et en particulier au public des jeunes des villes » comme l’annonce le président de l’Union en 1994²⁹³.

Figure 9 : Les effectifs dans les différents secteurs d’activité entre 1983 et 1993 dans les MFR



Source : Cécile Delannoy, *Elèves à problèmes, écoles à solution ?*, Paris, ESF, 2000.

Dans les années 1970, des « sections artisanales » se sont créées dans des maisons familiales agricoles ; certaines d’entre elles sont devenues « des maisons familiales de métiers » dans les années 1980. Dans ces établissements, les formations ne relèvent plus du ministère de l’Agriculture mais de l’Éducation nationale²⁹⁴. Elles venaient compenser la perte des effectifs provoquée par le tarissement de la population agricole dans certaines régions. Les établissements qui proposent des formations en apprentissage dans le commerce et la restauration mettent en place des ateliers d’enseignement pratique, ce qui est en contradiction avec le discours traditionnel de l’institution. En effet, les MFR préconisaient jusqu’alors de laisser la formation pratique des jeunes aux professionnels qui les encadrent dans les stages. Lorsque l’on cumule les effectifs des élèves dans les « filières d’orientation » (4^e, 3^e, 2nde générale et technologique, baccalauréat technologique) et les formations

²⁹² Christophe MASSIP, « Annexe n°2. Des associations pour les jeunes des villes : le cas de l’expérimentation des maisons familiales urbaines », in Cécile DELANNOY, *Elèves à problèmes, écoles à solutions*, Paris, ESF, 2000.

²⁹³ Michel Decrombecque, président de l’union des MFR, *Le lien des responsables*, juin 1994, n° 145, p. 4.

²⁹⁴ Les maisons familiales peuvent combiner différents statuts juridiques. Lorsqu’elles développent des formations par apprentissage, les MFR sont des annexes de CFA. Les maisons familiales qui ont ouvert des formations par apprentissage ont bénéficié de la loi sur l’apprentissage du 16 juillet 1971.

en apprentissage des MFR, on remarque qu'elles accueillent deux fois plus d'élèves que le secteur de la « production » (le BEPA polyculture-élevage) en 1983.

1.3. La MFR, une solution de secours pour les enfants d'ouvriers et d'employés

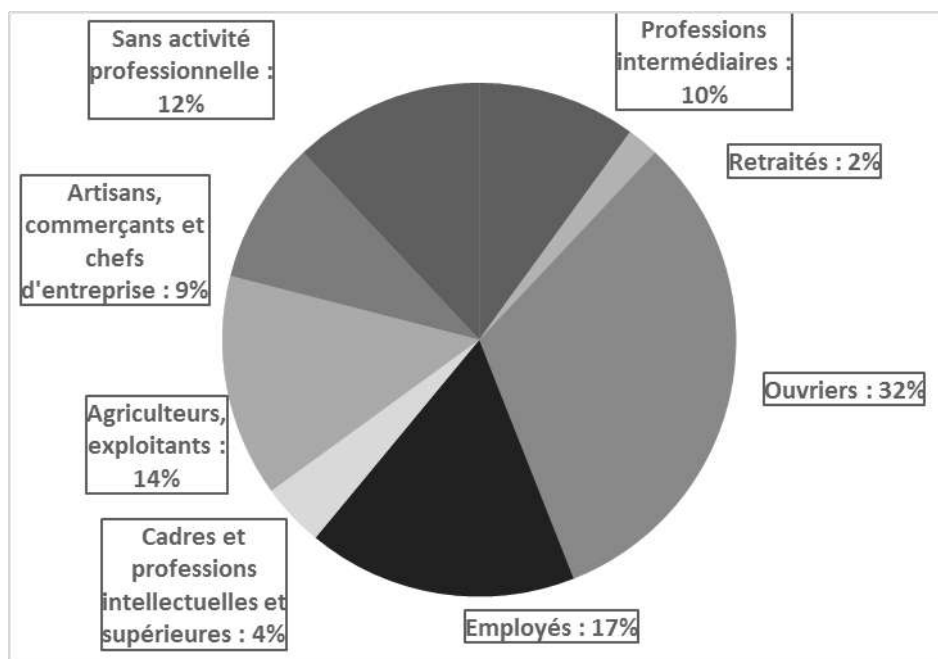
Les évolutions successives de la structure de l'offre de formation ont conduit à la mise en minorité des enfants d'agriculteurs dans l'enseignement agricole²⁹⁵. En 1985, les enfants d'agriculteurs et de salariés agricoles rassemblaient presque 45% des effectifs de l'enseignement agricole. La part des enfants d'agriculteurs se réduit peu à peu, surtout dans la décennie 1990. Le renversement de l'hégémonie des enfants d'agriculteurs par les enfants d'ouvriers et d'employés a eu lieu dans la première moitié de la décennie 1990. En 2009, les enfants d'agriculteurs ne représentent plus que 13% des effectifs contre 42% au début des années 1980²⁹⁶. En 2008, les enfants d'ouvriers et d'employés constituent à eux-seuls à peu près 45% des effectifs des élèves de l'enseignement agricole, les enfants de cadres et des professions intermédiaires sont également plus nombreux que les enfants d'agriculteurs, ils forment environ 20% des effectifs. En 2011, les enfants d'agriculteurs exploitants ne représentent plus que 10% des effectifs d'élèves. Si les enfants d'ouvriers et d'employés constituent désormais le public majoritaire des MFR, l'enseignement agricole reste le secteur de la formation le plus prisé par les enfants d'agriculteurs ; en 2009, ils sont quatre fois plus représentés dans l'enseignement agricole que parmi l'ensemble des entrants en classe de sixième²⁹⁷. Cette orientation des enfants d'agriculteurs dans l'enseignement agricole est surtout le fait des garçons. En effet, 78% des enfants d'agriculteurs entrés en classe de sixième en 1995 puis orientés dans l'enseignement agricole sont des garçons. 42% des fils d'agriculteurs entrés en sixième en 1995 se sont orientés dans l'enseignement agricole alors que ce n'est le cas que de 13% des filles d'agriculteurs. L'explication est simple : un fils d'agriculteur sur deux aimerait travailler dans l'agriculture en 2009 ; leurs choix d'orientation sont donc marqués par le maintien d'un fort attachement à l'agriculture. En 2008, 14% des parents d'élèves des MFR du Poitou-Charentes sont agriculteurs exploitants ; les enfants d'ouvriers sont deux fois plus nombreux :

²⁹⁵ Jean-Paul CAILLE, Laurent CRETIN, « Les transformations des scolarités des enfants d'agriculteurs », Analyse du centre d'études et de prospective du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, n° 57, mai 2013.

²⁹⁶ Francine DERAMBURE, « La population scolaire en 2009 », StatEA, n° 10-05, février 2010.

²⁹⁷ *Ibid.*

Figure 10 : Les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves des MFR du Poitou-Charentes (dans les formations relevant du ministère de l'agriculture, les formations en apprentissage ne sont pas comprises)



Source : UNMFREO, 2008.

Dans les maisons familiales du Poitou-Charentes, en 2011, 1 281 élèves sur les 3 936 sont scolarisés dans une filière « d'orientation ».

Tableau 7 : Les effectifs d'élèves des MFR du Poitou-Charentes en 2011

| Formation | Nombre d'élèves |
|--|------------------------|
| Orientation (4 ^e , 3 ^e , Seconde générale et techno, baccalauréat technologique) | 1 281 |
| Agriculture | 830 |
| Aménagement | 315 |
| Services | 1 510 |
| Total | 3 936 |

Source : Fédération Régionale des maisons familiales rurales du Poitou-Charentes, annexes au rapport d'activité, 2011/2012, p. 12.

Le développement des formations générales et technologiques (dites « d'orientation ») a favorisé l'ouverture de l'enseignement agricole aux élèves d'origine non agricole. Dans les classes de 4^e et de 3^e de l'enseignement agricole (toutes institutions confondues), les enfants d'ouvriers (PCS du père) constituent la moitié des effectifs²⁹⁸. En 2009, 48,8% des élèves de 4^e agricole ont un père ouvrier, 11,5% un père employé, 11,2% membre de professions intermédiaires, 10,1% un père agriculteur, 11,2% un père artisan, commerçant ou chef d'entreprise, 3,2% un père cadre. Deux cas permettent de rendre compte des motivations des élèves qui s'orientent dans les MFR²⁹⁹. Lucie, née en 1992 (mère : responsable d'une antenne de l'OPAC d'origine ouvrière, père : chef d'entreprise dans l'ameublement d'origine ouvrière) explique que ses deux premiers vœux d'orientation en troisième ont été rejetés. Elle s'est trouvée en difficulté car son troisième vœu était celui de la seconde générale, or elle ne comptait pas s'inscrire dans cette formation. Pour éviter de prendre cette voie, elle a cherché une alternative.

*« Alors j'ai fait ma troisième jusqu'au collège. J'ai choisi, si je ne me trompe pas, un BEP carrière sanitaire et sociale au lycée puis en deuxième vœu un bac SMS dans un autre lycée et en troisième vœu, ben j'avais que la seconde générale dans n'importe quel lycée et finalement mes deux premiers vœux n'ont pas été réalisés. Le troisième, **je ne voulais pas du tout aller en général**. J'ai trouvé le système des maisons familiales, et du coup je suis rentrée en BEP ».*

L'orientation de Lucie en maison familiale se fait par défaut parce qu'elle a été refusée ailleurs. Dans la suite de notre échange, elle justifie la décision de ne pas s'engager dans une seconde générale par le sentiment de ne pas avoir le niveau suffisant pour suivre cette filière. Elle affirme être intéressée par les MFR car elle ne passe plus qu'un « mi-temps à l'école » (« *Disons que je n'avais pas de très bonnes moyennes [rires]. Nan, je ne suivais pas, j'en avais marre d'être tout le temps à l'école* »). Faire l'école à mi-temps n'est cependant pas la motivation première qui explique la décision de s'engager dans les MFR ; c'est bien parce qu'elle n'a pas été admise dans les autres formations professionnelles qu'elle s'est reportée vers cette solution. Même si elle n'a pas trouvé d'emploi stable après son baccalauréat professionnel services aux personnes (elle est salariée à mi-temps chez

²⁹⁸ *Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question*, Rapport de l'Observatoire national de l'enseignement agricole, 2009, p. 38.

²⁹⁹ Les entretiens effectués avec les élèves et avec leurs mères ont été réalisés dans le cadre de ma recherche de master 2. Les contacts avec les mères avaient été fournis par des directeurs de maison familiale. Il s'agissait de femmes engagées dans les conseils d'administration des établissements, elles ne sont donc pas représentatives de l'ensemble des mères d'élèves de MFR. Joachim BENET, *Enseignant-e-s et personnels de direction en maison familiale rurale : stratégies des autochtones et dynamique des rapports de genre*, mémoire de master 2 sous la direction de Marlaine Cacouault, 2011.

McDonald's), elle garde des souvenirs plutôt positifs de ses « professeurs » (elle n'emploie pas le terme de moniteurs pour désigner le personnel enseignant des MFR), notamment grâce à l'internat qui lui a offert un cadre bénéfique au travail scolaire. Lucie est protégée des conflits familiaux et s'éloigne de sa mère qui est alcoolique.

*« Déjà, moi en BEP, j'étais obligée d'être interne³⁰⁰, donc du coup on avait des heures d'études obligatoires le soir, on était obligé de travailler et donc du coup euh on était très bien suivi par **les professeurs** qui étaient derrière nous si on avait besoin d'un conseil pour un exercice ou quoi que ce soit, ils étaient là, le fait qu'ils soient là, ça aidait ».*

Amélie (mère : secrétaire dans un lycée agricole, père : ouvrier dans une scierie), née en 1998, a été confrontée à une difficulté similaire. Amélie voulait être coiffeuse mais elle n'a pas réussi à intégrer une formation pour mener à bien ce projet. Elle n'est pas parvenue à obtenir le brevet des collèges. Afin d'éviter un redoublement, sa famille l'aide à trouver une autre formation. Après la classe de troisième, elle demande son admission en CAP coiffure mais sa candidature est rejetée. « *Il a fallu que je trouve quelque chose* » confie-t-elle. Dans cet extrait d'entretien, sa mère explique que la maison familiale a été le dernier recours pour sa fille (l'entretien s'est déroulé en présence de la mère et de sa fille).

*« C'était hors de question qu'Amélie ne fasse rien à la rentrée. Donc fallait absolument qu'elle fasse quelque chose. On a essayé de chercher un peu partout hein un maître d'apprentissage pour la coiffure. On a même été jusque dans le nord du département et bon sans résultat quoi. Et puis bon tous les courriers qu'Amélie avait faits et puis elle s'était présentée un peu partout dans Niort, **personne ne prenait**. Arrivé mi-juillet, **Amélie ne voulait pas redoubler sa troisième** puisqu'elle n'avait pas son BEPC. Il fallait absolument faire quelque chose quoi et puis heu j'ai téléphoné à la MFR. On a eu rendez-vous avec le directeur. Bon, il nous a expliqué en gros comment ça allait se passer et puis voilà quoi Amélie est rentrée dans ce parcours là et puis du coup, ça lui plaît bien quoi ».*

La MFR devient une solution familiale qui permet d'éviter l'échec et de répondre (en partie) à la demande d'Amélie qui veut faire un CAP. Cependant, comme elle ne trouve pas en maison familiale

³⁰⁰ 86% des élèves de MFR sont internes en 2011 d'après l'UNMFREO.

une formation dans la coiffure, elle poursuit un CAP « services aux personnes » et fait des stages dans les maisons de retraite. Amélie envisage désormais de travailler auprès des personnes âgées après son CAP. La famille doit déboursier 1600 euros pour financer la scolarité d'Amélie. Pour la mère, la décision a été facile à prendre, ce qui n'est pas le cas du père, qui a perçu son montant comme exorbitant et qui considérait que sa fille ne devait pas aller dans l'enseignement privé. Il n'en reste pas moins que la maison familiale est une ressource de la famille pour s'opposer au verdict scolaire. Cependant, pour la mère, le cadre de la MFR n'est pas complètement sécurisant. Elle estime que sa fille fréquente des jeunes qui « ont des problèmes ».

*« C'est vrai qu'en maison familiale c'est un peu, on va dire **le dernier recours** quoi. Je pense que les familles mettent les enfants en maison familiale parce que voilà, **il n'y a plus trop de choix** et bon parce que l'année dernière vous étiez quand même un groupe assez turbulent. Y a des gens qui se trouvaient en maison familiale mais c'était pas du tout leur place quoi... C'était des gens, on va dire des élèves perturbateurs, enfin voilà quoi, qui étaient-là pour mettre la zizanie plutôt qu'autre chose. L'année dernière, y a eu quand même des expulsions, c'est vrai que ce n'est pas évident de s'y retrouver quoi ».*

Les parents ont pleinement conscience que leur fille est en MFR parce qu'elle n'a pas été admise ailleurs. Les parents de Lucie et d'Amélie ne sont pas proches de l'univers des MFR. Ils ont appris l'existence de l'institution seulement au moment où les autres voies scolaires se refermaient. L'entrée dans les MFR est souvent une décision volontaire en raison du positionnement de l'institution dans le système d'enseignement : les conseillers d'orientation n'ont pas aiguillé ces jeunes filles vers les MFR, ce sont les parents, le plus souvent les mères, qui ont entrepris cette démarche. Dans les récits des mères et des élèves de maison familiale interrogés, un facteur semble contribuer à l'orientation dans l'institution : le rejet des parents des discours portés par les enseignants rencontrés à l'école et au collège. Si les parents de Lucie et d'Amélie ont fait les démarches pour trouver une alternative aux formations envisagées dans un premier temps et ne connaissaient donc pas l'institution avant cette recherche, d'autres parents évoquent un autre rapport avec les MFR. Certains parents fréquentent dans le cadre de leur emploi des jeunes stagiaires qui sont formés dans les MFR et d'autres sont eux-mêmes des anciens élèves de l'institution.

L'implication des parents dans le suivi de la scolarité est un objectif posé par l'institution dans la mesure où elle porte l'idée que la continuité éducative entre l'école et la famille est stimulante pour les élèves dits décrocheurs. Les mères qui connaissaient les MFR adhèrent à ce discours institutionnel. Dans les entretiens, elles racontent ne pas avoir supporté les stigmates des verdicts scolaires. En effet,

les mères interrogées décrivent des enseignants qui auraient été peu attentifs au « bien-être » de leurs enfants, qui n'auraient pas pris en considération « leur personne ». Marie (mère : ouvrière dans l'électronique, père : mécanicien poids lourd) a été scolarisée, de la sixième à la troisième, en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). La mère de Marie n'a pas supporté l'attitude de la professeure à l'école. Sa fille a redoublé deux fois le CP. En CE1, elle sait à peine lire et écrire. Selon sa mère, elle est une élève très perturbatrice en classe. Les enquêtes sociologiques ont montré que les élèves qui ont redoublé leur CP conservent des résultats toujours inférieurs à ceux qui n'ont pas redoublé cette classe³⁰¹.

*« Ça a commencé déjà à l'âge de 6 ans parce qu'elle a eu des problèmes avec son institutrice. Ça l'a suivie toute sa primaire quoi. Donc c'est comme ça que ça a commencé comme elle a des difficultés, comme elle est plus lente à apprendre que les autres. **On l'a très mal pris.** Un jour elle m'a dit qu'elle avait des problèmes au cerveau. Ça ne fait pas plaisir à entendre, parce que c'est une fille qui bougeait beaucoup, enfin qui bouge beaucoup d'ailleurs. Elle ne tenait pas en place. **Pour l'institutrice, psychologiquement elle n'est pas nette. Quand on vous dit ça, ça fait mal.** Donc ensuite, elle a fait deux ans de psy, ça s'est arrangé un petit peu, mais ce n'était pas encore ça. Ensuite, ils [les enseignants du primaire] nous ont dit, **on va la mettre en école spécialisée** et le psy de l'école l'a pris à part, et m'a téléphoné un soir. Il m'a dit je veux vous voir absolument. Je me suis dit, ça y est pff ! Bon il m'a dit j'ai pris la responsabilité de retirer son dossier, parce qu'il me dit "si elle met les pieds dans l'école spécialisée elle n'en sortira jamais". Il m'a dit "si tous les enfants de neuf ans avaient des problèmes il y aurait moins d'handicapés sur la terre". Donc ça rassure. De toute façon **on ne pouvait pas parler avec elle** [l'institutrice]. Elle n'aimait pas Marie, on ne pouvait rien lui demander. On allait la voir, **elle nous fusillait du regard** et puis elle s'énervait à chaque fois quoi ».*

Les tensions entre les parents de Marie et l'institutrice résultent des écarts entre les normes de comportement de l'école et du milieu familial. En définissant ce comportement déviant sur le plan scolaire comme un « trouble de caractère », l'institutrice incite les parents à entamer un suivi psychologique de leur fille. Mais la mère de Marie refuse de voir sa fille comme une « handicapée ». Elle décide de l'inscrire en SEGPA dans un collège privé. L'entrée en SEGPA évite une

³⁰¹ Dans les années 1980, les élèves qui redoublaient le cours préparatoire avaient sept fois moins de chances d'obtenir le baccalauréat que les élèves qui n'ont pas redoublé cette année. Marlaine CACOUAULT, Françoise OEUVARD, *Sociologie de l'éducation, op. cit.*, p. 22.

stigmatisation qui aurait été encore plus grande que l'intégration dans une école spécialisée. C'est dans ce collège privé qu'intervient un directeur d'une maison familiale rurale. Son établissement recrute des jeunes grâce à ses interventions dans les collèges privés. Un des facteurs qui a facilité l'orientation dans la MFR est le fait que la mère de Marie est une ancienne élève de maison familiale. Elle connaît cet univers scolaire pour l'avoir fréquenté dans sa jeunesse. Mathieu, né en 1995 (mère : directrice d'une maison de retraite d'origine ouvrière, père : cadre dans un hôpital privé d'origine ouvrière), a fait sa troisième dans une maison familiale puis un CAP en mécanique automobile. La mère de Mathieu remet elle aussi en cause le « jugement » des enseignants à l'égard de son fils.

« Il était en difficulté au collège, avec une difficulté si vous voulez, il n'apprenait pas vite, Il avait besoin d'être plus encadré au niveau de l'apprentissage et on a été beaucoup interpellés par le discours des enseignants lors d'entretiens, on a eu un professeur [au collège] qui lui a dit, tu sais moi ma vie elle est faite, moi, tu fais ce que tu veux si tu n'as pas envie de travailler ce n'est pas grave ».

Dans le cas de Mathieu, c'est la mère qui propose à son fils une nouvelle orientation scolaire. Ce ne sont pas les enseignants du collège qui informent la famille des cursus de formation de maison familiale. La mère de Mathieu fréquente, dans le cadre de sa fonction de directrice de maison de retraite, des moniteurs d'un établissement. Elle accueille des stagiaires dans la maison de retraite. Secrétaire d'un foyer rural, pendant sa jeunesse, elle accorde une grande valeur au type d'enseignement des maisons familiales et à leur dimension pratique. Pour elle, tous les jeunes « ne peuvent pas avoir de grands diplômes » :

« L'alternance permet de découvrir le domaine du travail et de remotiver ces jeunes qui ne feront pas des grands diplômes, après tout, il ne faut pas non plus hein que des personnes très diplômées dans la vie. On peut réussir, on peut être très manuel, on peut, c'est important surtout hein faire ce que l'on a envie de faire, trouver ce que l'on veut faire, c'est l'intérêt quoi et puis aller au rythme du jeune. Il y en a qui vont moins vite que d'autres mais qui apprendront aussi bien, parce que bon y a pas que le côté scolaire quoi »

La mère veut exercer un suivi plus important de la scolarité de son fils, c'est pour cette raison qu'elle s'investit dans le conseil d'administration de la MFR. La mère avait mené un véritable travail de prospection pour son fils : elle lui a montré des cassettes vidéo qui font la promotion de

l'établissement et l'a emmené à la journée « portes ouvertes » de façon à faire adhérer son fils au projet qu'elle a construit pour lui. Ce tableau des mécanismes d'orientation des élèves dans les MFR, sans doute trop partiel, conduit à questionner la confrontation entre ces élèves et leurs enseignants. En effet, l'école semble avoir été pour eux un lieu de disqualification, les parents s'appuient sur les MFR parce qu'ils y voient la possibilité d'échapper à cette disqualification. De leur côté, comment les moniteurs font-ils face à ces publics ?

1.4. Des accompagnateurs de jeunes en difficulté. La redéfinition des compétences attribuées

Selon les moniteurs « enseignants », ces jeunes en difficulté seraient mieux accompagnés dans les maisons familiales et construiraient leur autonomie à leur rythme pour « devenir des adultes ». La priorité de l'institution n'est pas l'insertion professionnelle qui n'est qu'une des modalités parmi d'autres de « la réussite des jeunes ». C'est « l'épanouissement des jeunes » qui est le but affiché de l'institution. La dimension personnaliste de la formation en alternance est réaffirmée par les responsables : « nous ne pouvons pas nous satisfaire de cette seule insertion sociale et professionnelle. Les MFR se veulent une école de la vie. Nous voulons que les jeunes réussissent leur vie. Une vie réussie, ce n'est pas seulement s'insérer dans quelque chose, c'est aller de l'avant, c'est prendre des responsabilités et s'engager »³⁰². Les MFR insistent sur cette fonction d'accompagnement des jeunes, de socialisation, au-delà de la question de l'accès à un métier. On retrouve le même type de discours dans les autres dispositifs de remédiation scolaire qui fonctionnent dans le cadre « d'une moindre scolarisation de leur fonctionnement »³⁰³.

Dans les discours relayés par les responsables de l'institution, les moniteurs de maison familiale deviennent des accompagnateurs de jeunes en difficulté scolaire qui doivent les aider à les remotiver³⁰⁴. Ils sont des adultes « référents » et « sécurisants » qui offrent des repères aux jeunes en exerçant un suivi personnalisé de leurs « projets ». Les moniteurs doivent entretenir un rapport de proximité et apporter aux jeunes un soutien psychologique au-delà des activités d'enseignement. La « *fonction globale* » du moniteur est donc renouvelée : elle visait dans les années 1960 à former les « *futures personnalités* » qui allaient prendre des « *responsabilités* » dans les milieux agricoles. Dans les années 1990, la « *fonction globale* » renvoie à des images importées du travail social :

³⁰² *Le lien des responsables*, UNMFREO, octobre 1987, p. 38.

³⁰³ D'après Stéphane Bonnéry, les dispositifs de lutte contre le décrochage s'inscrivent généralement dans des logiques de « *socialisation, hors des apprentissages* ». Stéphane BONNÉRY, « Le décrochage scolaire en France », *op. cit.*, p. 83.

³⁰⁴ *Le lien des responsables*, UNMFREO.

l'accompagnement, le suivi personnalisé, le soutien psychologique, le travail en équipe, le projet d'association : « au-delà de leur enseignement, les moniteurs de MF apportent un soutien psychologique à ces jeunes. Par leur vigilance, ils les aident à réguler leur tempérament. De multiples qualités pour exercer cette fonction sont nécessaires. En tant que personnes-ressources, ils essaient d'être chaleureux et accessibles. Le sens du travail en équipe caractérise aussi cette fonction face à des jeunes en crise ou en rupture de liens, ils portent collectivement un projet éducatif d'association »³⁰⁵. Les moniteurs recrutés après les années 1980 accordent une grande importance aux logiques pédagogiques de la fonction.

Après les années 1980, la référence à l'agriculture et au milieu rural disparaît des brochures du mouvement des maisons familiales qui définissent l'activité de moniteur. Désormais, l'accent est mis sur les « fonctions pédagogiques » des moniteurs et le rôle d'accompagnateur dans la « formation en alternance ». En 2007, une brochure de l'institution définit le moniteur comme un accompagnateur :

« Le moniteur a d'abord une fonction globale de soutien, d'accompagnement à chaque élève et au groupe d'élèves. Il joue un rôle de tuteur et d'animateur. Il est le facilitateur de l'acquisition des connaissances. Il organise et anime la liaison entre la Maison Familiale Rurale, l'entreprise, les professionnels et les familles. Il aide les élèves à utiliser les documents, à faire des exercices et des cas concrets, à les classer, à les analyser et à les mettre en œuvre (acquisition de méthodes de travail). Il apporte des connaissances. Il guide les synthèses et les recherches complémentaires [...] La compétence du moniteur n'est pas du même ordre que celle d'un professeur chargé de donner des heures de cours dans certaines disciplines ; ce qui le caractérise, c'est sa connaissance du milieu socioprofessionnel et la fonction d'accompagnement qu'il exerce auprès de chaque jeune et du groupe d'élèves, d'apprentis ou de stagiaires dont il a la responsabilité. Le moniteur est d'abord en attitude de découverte, interrogateur de l'environnement des élèves. Il tient compte du savoir tiré de leurs expériences personnelles. 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 ses points de vue, à se confronter aux autres. C'est donc un tuteur qui accompagne plutôt qu'un maître qui apporte le savoir »³⁰⁶.

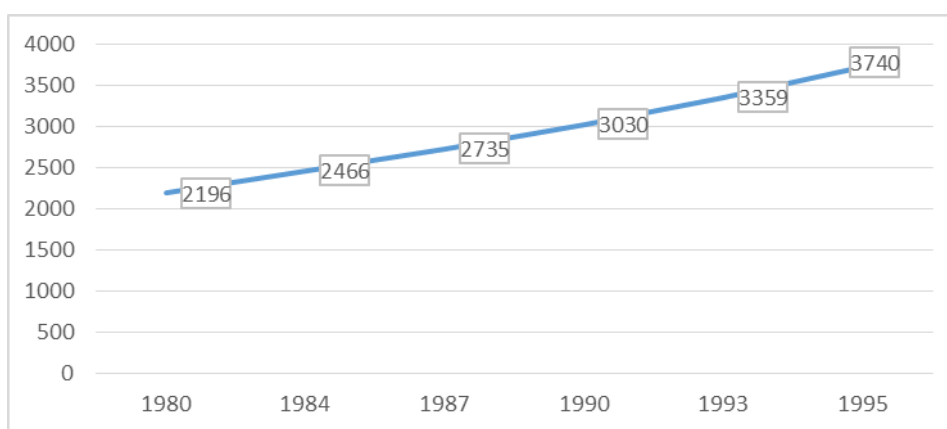
³⁰⁵ Christophe MASSIP, *op. cit.*, p. 62.

³⁰⁶ Brochure institutionnelle « Moniteur-Monitrice en Maison familiale rurale, UNMFREO, 2007, p. 16.

La définition institutionnelle du moniteur s'est complexifiée par rapport à celle des années 1960-1970 ; elle témoigne d'un repositionnement de l'institution qui met en valeur les « spécificités de ses dispositifs pédagogiques » plutôt que la dimension « militante » (la défense de l'agriculture et du monde rural). Cela s'explique parce que l'offre de formation des maisons familiales s'est élargie aux formations non agricoles. Cependant, la définition officielle se construit toujours en opposition avec la figure du « professeur » ou du « maître ». Le moniteur est en effet d'abord défini à partir de son opposition avec le « maître » car il n'est pas « dispensateur » d'un savoir « uniforme » mais il est un « facilitateur » du processus d'apprentissage des connaissances des élèves.

Durant les décennies 1980 et 1990, les effectifs des personnels des maisons familiales ont presque doublé, comme l'atteste le graphique ci-dessous. Au cours de l'année scolaire 1991-1992, ce sont près de 509 nouveaux moniteurs qui sont embauchés, 476 l'année suivante. Jusqu'en 1995, ce sont un peu plus de 400 agents qui entrent dans l'institution chaque année. En 1999, le mouvement comptabilise environ 4 200 moniteurs, 27% ont moins de trois ans d'ancienneté et près de 60% ont moins de dix ans d'ancienneté. Cette progression des effectifs du personnel date des années 1980.

Figure 11 : L'évolution des effectifs des directeurs et des moniteurs entre 1980 et 1995.



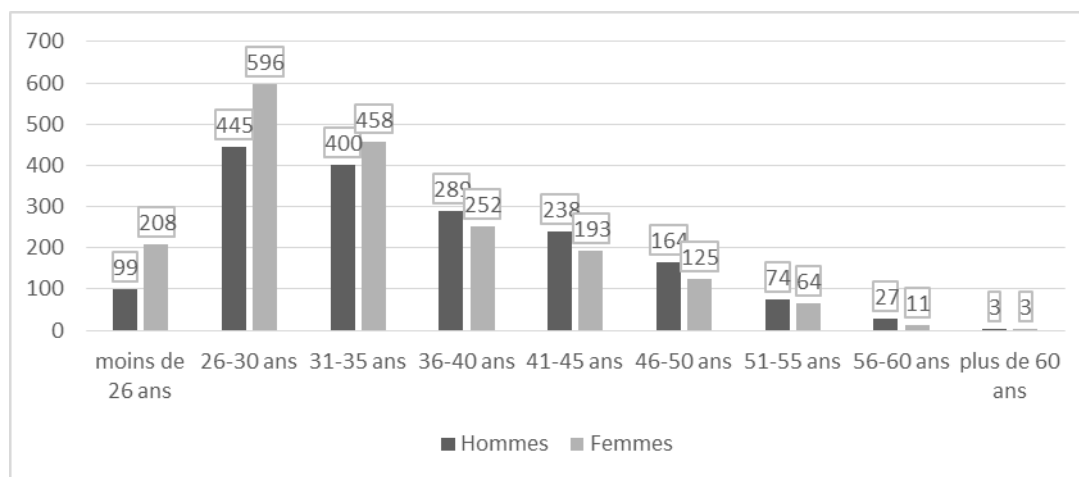
Source : UNMFREO, *Le lien des responsables*, janvier 1999, n° 164, p. 9.

Par ailleurs, l'évolution des rôles des agents et des fonctions de l'institution a entraîné une nette féminisation du monitorat. En 1999, 52% des moniteurs sont des femmes. La même année, la majorité des moniteurs de plus de 36 ans sont des hommes tandis que la majorité des moins de 36 ans sont des femmes³⁰⁷. La féminisation du monitorat est une conséquence du repositionnement de l'institution

³⁰⁷ *Le lien des responsables*, UNMFREO, janvier 1999, n° 164, p. 9.

dans l'offre scolaire : les compétences requises pour exercer l'activité de même que les qualifications tendent à favoriser le recrutement de monitrices.

Figure 12 : La pyramide des âges des moniteurs en 1999.



Source : UNMFREO, *Le lien des responsables*, janvier 1999, n° 164, p. 9.

2. L'élévation du niveau de qualification des moniteurs ou l'alignement partiel sur les certifiés

Parallèlement à l'affirmation de la logique de lutte contre le « décrochage scolaire », les maisons familiales ont été contraintes de se soumettre aux exigences imposées par le ministère de l'Agriculture en matière de qualification de leurs enseignants avec la loi Rocard de 1984 qui réforme les relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole. Avant cette loi, l'État avait reconnu les formations des maisons familiales et accordé son agrément dès 1960 et versait une subvention à l'élève. Avec la loi Rocard, les maisons familiales doivent passer un « contrat de participation au Service Public de l'éducation et de la formation »³⁰⁸. Les institutions de l'enseignement agricole catholique ont obtenu quant à elles un contrat équivalent à celui de l'enseignement général, leur financement s'est aligné sur celui de l'enseignement public, c'est désormais l'État qui est l'employeur des enseignants du privé. Si les maisons familiales ont cherché à obtenir un meilleur financement de la part de l'État, elles voulaient cependant préserver leurs spécificités pédagogiques et institutionnelles, notamment le rôle joué par les familles dans la gestion des établissements. En conséquence, elles ont obtenu ce contrat de participation au Service Public d'éducation et

³⁰⁸ Les subventions de l'État aux maisons familiales deviennent des participations à l'ensemble des charges de fonctionnement des MFR ; elles recouvrent aussi bien les salaires des moniteurs que les frais d'entretien.

d'orientation. Les moniteurs gardent pour employeur les associations. Les formations qui peuvent être contractualisées s'étendent de la première année du cycle d'orientation (la 4^e) jusqu'au BTSA.

En contrepartie, l'État a imposé de nouvelles normes de qualification pour les moniteurs. Ces exigences réglementaires sont les suivantes : pour le cycle court, ils doivent posséder un titre ou un diplôme de niveau III (bac+2) ; pour le cycle long, les moniteurs doivent posséder un titre ou un diplôme de niveau II (bac+3). L'élévation du niveau de qualification s'inscrit dans le mouvement global d'alignement de tous les enseignants à l'exception des agrégés sur le modèle des certifiés du secondaire public (bac+3)³⁰⁹. Cependant, l'institution peut recruter des moniteurs qui ne disposent pas d'un diplôme de niveau III, ils continuent à enseigner dans le cycle long : 25% des heures d'enseignement peuvent ainsi être dispensées par des formateurs ayant un niveau III. Cet aménagement offre la possibilité de recruter des enseignants qui sont titulaires d'un BTS ou d'un DUT. Dans la loi Rocard, les qualifications exigées ne sont pas définies par matière enseignée. Une maison familiale n'est donc pas obligée de recruter un titulaire d'une licence de mathématiques pour enseigner cette discipline. Ce qui change c'est que l'expérience professionnelle n'est plus désormais un préalable pour exercer l'activité de moniteur. Le CCTAR n'est plus le sésame d'entrée dans le monitorat de MFR. L'institution a donc perdu le quasi-monopole qu'elle détenait sur la formation de ses futurs agents. En conséquence, les parcours des moniteurs ont tendance à se rapprocher du modèle de carrière des certifiés du secondaire public, qui entrent directement dans le métier d'enseignant à l'issue de leur formation initiale.

3. Le baccalauréat professionnel comme diplôme de référence

Le baccalauréat professionnel s'est imposé comme le diplôme de référence dans les maisons familiales. Il accueille plus de la moitié des effectifs d'élèves depuis le début des années 2010. En ce qui concerne le second cycle professionnel (CAPA, BEPA et baccalauréat professionnel), il n'y a pas de nettes différences entre les institutions : chacune accueille environ un tiers des effectifs (34,7% dans les MFR, 34,2% dans le privé à temps plein et 31,1% dans le public en 2011).

Tableau 8 : Les effectifs d'élèves du second degré et d'étudiants de l'enseignement supérieur court selon le cycle de formation et le statut d'enseignement à la rentrée 2011.

³⁰⁹ *Le lien des responsables*, janvier 1999, n° 164.

| | Public | Privé (temps plein) | Privé (rythme approprié : MFR) | Total | Pourcentage de filles | Pourcentage du public |
|--|--------|---------------------|--------------------------------|--------|-----------------------|-----------------------|
| 1^{er} cycle (DIMA, 4^e, 3^e) | 3 294 | 10 367 | 17 621 | 27 988 | 38% | 10,5% |
| CAPA | 1 600 | 5 140 | 5 175 | 10 315 | 64,1% | 13,4% |
| BEPA | 1 760 | 4 447 | 4 595 | 9 042 | 91,3% | 16,3% |
| Bac pro 2 ans | 2 292 | 5 641 | 4 120 | 12 053 | 92,7% | 19% |
| Bac pro 3 ans | 25 398 | 18 956 | 20 775 | 65 129 | 44,7% | 39% |
| 2nd cycle général et technologique | 17242 | 6240 | 555 | 24 037 | 48,3% | 71,7% |
| BTSA | 11455 | 5 119 | 1 686 | 6 805 | 43% | 62,7% |

Source : Panorama de l'enseignement agricole en 2012, Ministère de l'Agriculture.

La rénovation de la voie professionnelle en 2009 a entraîné la suppression des BEP et a fait passer la durée du baccalauréat professionnel à trois ans après la troisième. En conséquence, la poursuite d'études supérieures courtes agricoles tend à être une des voies les plus valorisées par les maisons familiales qui proposent une offre de formation de BTS. Les formations techniques supérieures des MFR n'accueillent que 8,9% des étudiants du cycle supérieur court de l'enseignement agricole à la rentrée de 2011, les étudiants sont pour la majorité scolarisés dans l'enseignement public (63,9%) et dans l'enseignement privé à temps plein (27,2%)³¹⁰. Mais au début des années 2010, les effectifs d'étudiants inscrits en brevet de techniciens supérieurs agricoles (BTSA) dans l'institution ont augmenté de 26% passant de 2 520 étudiants en 2010 à 3 179 en 2012³¹¹. Le développement des BTSA répond à l'élévation des exigences de qualification dans les professions, le dossier de presse des MFR de 2013 l'explique clairement : « les MFR souhaitent poursuivre la modernisation de leur appareil de formation, parachever la rénovation de la voie professionnelle et satisfaire aux besoins de qualification et d'insertion des jeunes. Des ouvertures de classes de Bac pro et BTS seront encore nécessaires pour concourir à la volonté affichée par le ministre de l'Agriculture d'élever le niveau des apprenants dans une perspective de poursuite dans l'enseignement supérieur »³¹². En 2014, 70 MFR sur 374 ont au moins une formation de BTS soit 19% des établissements³¹³. L'entrée en BTS est valorisée parce qu'elle garantirait une meilleure insertion sur le marché du travail, comme en témoigne les chiffres avancés par le ministère de l'Agriculture dans l'enquête sur les sortants de

³¹⁰ Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2012.

³¹¹ UNMFREO, 2012.

³¹² Le dossier de presse MFR, 2013. Xavier Michelin, le président de l'Union nationale des maisons familiales rurales reconnaît que l'ouverture de sections de techniciens supérieurs est devenue une priorité pour l'institution.

³¹³ UNMFREO, 2015.

l'enseignement technique agricole³¹⁴ : sept mois après l'obtention du BTSA, 71% des étudiants sont en situation d'emploi, c'est le cas de 67% des élèves de baccalauréat professionnel et de 34% du CAPA.

Les maisons familiales recrutent des moniteurs ayant un profil d'enseignant parce qu'elles y ont été contraintes à la fois par les injonctions ministérielles en termes de qualification des enseignants et par l'évolution des cursus de formation qui entraîne une « secondarisation » de l'enseignement agricole. Entrent dans le groupe professionnel, des hommes et des femmes aux parcours plus diversifiés mais qui ont un point commun : ils veulent être enseignants.

4. Les militants pédagogiques

Le pôle des militants pédagogiques regroupe des moniteurs qui ont été enseignants, titulaires ou vacataires, dans l'enseignement professionnel et agricole et qui se sont engagés dans le monitorat parfois après un ou plusieurs échecs à un concours. Ces moniteurs expliquent leur entrée dans le monitorat par la possibilité de mettre en œuvre des pédagogies dites alternatives auprès d'élèves en grande difficulté scolaire. Ils se reconnaissent comme des individus engagés dans la défense d'idéaux pédagogiques et ont trouvé dans les maisons familiales, un segment du système scolaire où ils peuvent développer des innovations pédagogiques. De leur point de vue, il existe en effet un modèle pédagogique dominant dans le système scolaire qui ne prend pas en compte les élèves dans leur individualité d'une part, et qui ne s'appuierait pas sur « le réel » (ils entendent la vie en dehors de l'école) d'autre part. La pédagogie dominante serait inadaptée aux attentes des élèves et contribuerait à les inhiber, voire à les mettre en situation d'échec. Ces moniteurs se distinguent des agents regroupés dans les deux autres pôles parce qu'ils sont engagés dans des partis politiques de gauche, dans des associations d'éducation populaire et parce qu'ils se sont investis dans des sociabilités qui contribuent à renforcer leur intérêt pour les pédagogies alternatives.

Les anciens professeurs et les vacataires de l'enseignement professionnel réunis dans le pôle militant se sont trouvés en décalage dans le lycée où ils ont commencé à exercer le métier d'enseignant, ils ont en effet résisté à certaines règles propres à cet univers. Leur rejet se porte prioritairement sur l'emploi des méthodes pédagogiques, mais ils remettent en cause plus globalement la légitimité des jugements scolaires qui sanctionnent les élèves. Leur critique à l'encontre des dispositifs d'orientation les a conduits à s'isoler des membres des équipes pédagogiques. La mauvaise intégration dans l'équipe a alimenté la distance avec les pratiques professionnelles légitimes dans les

³¹⁴ Enquête *Insertion 7 mois*, Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2012.

institutions au sein desquelles ils ont commencé leur carrière. Ces professeurs n'ont pas véritablement intégré une équipe pédagogique, ils ont connu des difficultés relationnelles avec leurs collègues de travail.

Les nombreux conflits avec leurs collègues qu'ils relatent dans les entretiens éclairent le processus qui aboutit à la rupture professionnelle. Les tensions et les contraintes décrites par ces moniteurs révèlent l'existence d'une période critique qui a entraîné leur départ de l'institution où ils ont débuté. En ce sens, on peut parler d'une véritable crise biographique, celle-ci se produit parce qu'ils prennent connaissance de voies professionnelles alternatives possibles. La découverte de ces alternatives tend à exacerber les tensions avec les membres de l'équipe pédagogique. Dans ces moments, les enseignants s'interrogent sur leur rôle et sur les possibilités de changement. L'issue envisagée (l'entrée dans le monitorat) est fournie par un membre de leur entourage qui partage les mêmes conceptions pédagogiques. En effet, le choix de la pédagogie employée est pour eux un acte pleinement militant. Ces moniteurs ne sont donc pas des « ratés » qui ont échoué au concours mais des individus qui n'ont pas été intégrés dans leur univers précédent et qui sont d'autant plus sensibles au type de pédagogie employée dans les maisons familiales. Leur position correspond à une tentative de valorisation de pratiques pédagogiques qu'ils considèrent comme subversives.

4.1. La démission après un conflit avec l'inspectrice

Olivier est né en 1979 d'une mère laborantine et d'un père conseiller financier à La Poste, il est militant au parti socialiste, membre de la CFDT et engagé au Secours populaire. Pour financer ses études en histoire, il est surveillant d'internat dans un lycée professionnel. En dernière année de licence, il exerce pendant six mois dans ce lycée en remplacement d'une enseignante. En maîtrise d'histoire, Olivier est contacté par le rectorat qui lui propose à son tour un remplacement de quatre mois. Ce contrat a été reconduit tout au long de son année de maîtrise ; il dit avoir finalement « décroché » à l'université à cause de cet emploi ; il n'a jamais entamé la rédaction de son mémoire qui lui aurait permis d'obtenir le diplôme. La probabilité d'échouer au diplôme est fortement accrue par cette activité exercée à plein temps³¹⁵. Cet emploi étudiant est un facteur déclenchant l'arrêt des études, mais il a eu un autre effet, plus « positif », sur son parcours : il l'a peut-être incité à poursuivre dans la voie de l'enseignement. Il peut tirer profit de cette expérience en termes de compétences pour la valoriser sur le marché du travail. A la fin de son remplacement, il réussit ainsi le concours de PLP2

³¹⁵ Catherine BEDUWE, Jean-François GIRET, « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Économie et statistique*, 2004, vol. 378-379, n° 1, p. 55-83.

de français et d'histoire-géographie. Il exerce pendant dix ans dans un lycée professionnel mais démissionne à la suite d'un conflit qui l'a opposé à son inspectrice.

Olivier, entré dans le monitorat en 2007, a voulu explorer des méthodes pédagogiques « alternatives » au LP mais affirme s'être heurté à des collègues et à une inspectrice qui étaient plutôt réticents au changement ; en conséquence, il pense avoir trouvé à la maison familiale rurale un cadre favorable à l'application de ses idéaux pédagogiques qui avaient été remis en cause lors de son inspection. L'inspection constitue l'événement déclencheur de son désengagement du professorat. L'inspectrice juge que ses pratiques pédagogiques ne sont pas conformes aux directives ministérielles. Elle reproche au professeur de négliger l'écrit. La venue de l'inspectrice est « une séquence de crise propice à des opérations de redéfinition des objectifs professionnels »³¹⁶. En effet, Olivier démissionne après la venue de l'inspectrice parce que cette dernière lui demande de faire « un cours classique », ce qui ne correspond pas à ses convictions.

« Elle [L'inspectrice] me dit que ce n'est pas du tout dans les cordes au niveau de la pédagogie. Je dis écoutez j'en ai bien conscience mais en même temps c'est comme ça que moi j'arrive à maintenir les jeunes éveillés et que j'arrive à avoir des résultats. Pour la petite info, moi j'avais un cours sur les États-Unis, c'était que des cartes, une dizaine sur les grands thèmes [...] J'avais des résultats ; les cartes ça leur permettait de pouvoir faire des liens entre elles, les cartes pouvaient superposer les éléments. Ça n'allait pas parce qu'il n'y avait pas de traces écrites on va dire classiques. On s'est retrouvés en conflit, moi j'ai dit si vous n'êtes pas capable d'entendre ça alors que j'avais 12/13 de moyenne dans une classe de mécano, je trouvais que c'était plutôt flatteur, en tout cas ça fonctionnait. Elle m'a proposé de revenir pour que je fasse un cours ben classique, j'ai dit non ça n'a aucun intérêt. J'ai décidé de partir ».

Olivier juge illégitime l'intervention de l'inspectrice dans sa classe ; elle ne fait que passer dans son cours et n'observe pas les effets concrets de ses méthodes sur les élèves. Il remet en question la fonction de contrôle qu'elle exerce à travers les expressions telles que « vous n'êtes pas capable d'entendre ça » et « ça n'a aucun intérêt ». Olivier adhère au modèle communautaire de l'enseignement dans lequel « les fonctions professorales visent à la formation globale des élèves »³¹⁷ ;

³¹⁶ Sophie DENAVE, « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006, n° 120, vol. 1, p. 96.

³¹⁷ Yveline Jaboin écrit que l'enseignement secondaire catholique est fondé sur le modèle communautaire : « à l'origine, dans le modèle communautaire du secondaire catholique, les fonctions professorales visent la formation globale des élèves. Elles s'articulent autour d'une conception pluridisciplinaire et d'une insertion

les enseignants selon lui doivent avoir des relations personnalisées avec les élèves afin de prendre en compte « leur personne ». La remise en cause de l'attitude de l'inspectrice montre également qu'Olivier défend une manière d'enseigner qui ne met pas sur le même plan l'écrit et l'oral.

Ce que recherche cet ancien professeur, c'est ce que Bernard Lahire nomme un rapport moins « directif » avec ses élèves³¹⁸. Dans sa représentation du métier, l'enseignant ne doit pas « trop » parler, ce qui explique pourquoi Olivier signale que l'inspectrice pointait du doigt la faiblesse des temps de prises de note. Avec les cartes à compléter pendant la première heure de ses cours, les élèves ne sont pas considérés comme des « réceptacles passifs » ; ils sont placés dans une situation de réflexion et de production-création. Pour Olivier, les élèves ne doivent pas copier « bêtement » ce qui est affiché au tableau mais être les acteurs de leur apprentissage. Dans ce modèle pédagogique, le professeur n'enseigne pas, il guide ses élèves. Les résumés des séquences d'apprentissage ne sont pas retranscrits dans les cahiers des élèves parce que ce sont justement eux qui les énoncent à l'oral ; ces synthèses sont le produit d'un travail collectif et ne sont pas transmises par l'enseignant.

L'inspection mise en cause symbolise un univers pédagogique relativement fermé aux innovations. Dans l'entretien, le moniteur compare les deux institutions : le lycée est selon lui un univers « fermé » qui laisserait peu de marges de manœuvre aux enseignants ; ces derniers seraient seuls face à leurs élèves, la solidarité entre les membres des équipes pédagogiques étant inexistante, les activités seraient surveillées par les inspecteurs : « *L'Éducation nationale dans son fonctionnement c'est relativement fermé. [L'inspectrice] se met au fond de la classe, elle regarde des classeurs ; elle échange peut-être un peu avec les élèves, ça va s'arrêter-là, il n'y a pas de travail en profondeur* » ; à l'inverse, la MFR est un monde « ouvert » : « *j'ai une liberté pédagogique ; si je veux sortir hors de la classe si je pense qu'ils en ont besoin je le fais. Si je veux aborder un cours avec la manière dont j'ai envie, je le fais. Si je veux aborder ça par un film, je le fais* ». L'opposition ouvert/fermé montre que le changement opéré est vécu sur le mode de la « délivrance ».

L'ancien professeur évoque également des conflits avec plusieurs élèves filles, il avoue avoir « dérapé » face à des élèves en les traitant entre autres de « *plantes vertes* » ; à la suite de cette offense et après la venue des parents dans l'établissement pour protester contre son comportement, il insiste sur le fait qu'il s'est retrouvé seul, livré à lui-même, sans aide de la part de ses collègues ni de la direction. Lorsque des difficultés sont rencontrées dans l'exercice du métier, les enseignants peuvent

dans la vie sociale de l'établissement. La dimension pédagogique est prépondérante dans la définition de la compétence professionnelle ». Yveline JABOIN, « Les enseignants de l'enseignement général et technique en privé et en public », *op. cit.*, 2003, p. 18.

³¹⁸ Bernard LAHIRE, « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 134, p. 151-161.

développer ce sentiment de ne pas être soutenus par leur hiérarchie³¹⁹. La perte de contrôle de la classe alimente le sentiment d'être « lâché » par l'institution, voire d'être « désavoué » ; ce qui entraîne une désaffection du métier. Les sociabilités personnelles de l'ancien professeur de lycée professionnel ont favorisé la réorientation dans le mouvement des MFR ; les conversations avec une amie, monitrice de MFR, ont alimenté le sentiment que la MFR était un lieu où les innovations pédagogiques étaient mieux considérées. Originaire de la ville de Bordeaux, il a ainsi réussi à obtenir un emploi de moniteur après avoir surveillé les propositions d'annonces dans plusieurs régions. Une fois recruté dans une MFR en Vendée, il ne s'est pourtant pas installé dans le village mais possède simplement un petit appartement qui est « *plus un dortoir qu'autre chose* ». Olivier n'est donc pas engagé dans des associations locales, mais passe tous ses week-ends dans la grande ville la plus proche où vit sa famille et où il milite au parti socialiste. Ces moniteurs militants se caractérisent par une forte politisation et une syndicalisation à gauche, ils refusent de penser séparément politique et pédagogie.

4.2. L'échec au CAPES d'histoire-géographie

Le principal attrait du monitorat réside selon Marc dans la pédagogie mise en œuvre qui stimulerait les élèves en difficulté scolaire. Ce moniteur commence à enseigner en 1989 en tant que maître-auxiliaire dans un lycée professionnel. Marc, fils d'ouvriers immigrés espagnols, est né en 1968, il était militant chez les jeunes communistes pendant ses études puis dans des organisations anarchistes. Au moment de sa création, il a adhéré au Nouveau Parti Anticapitaliste (NPA). Il a été candidat à plusieurs reprises aux élections cantonales pour le Front de Gauche dans les années 2000, il fait également partie de plusieurs associations de musique indépendante. Dans sa famille, la réussite passait par les études. Marc a été encouragé par ses parents à poursuivre sa scolarité dans l'enseignement général puis dans le supérieur. Il a payé ses études d'histoire jusqu'en master en travaillant en tant que surveillant dans plusieurs établissements scolaires, dont des lycées agricoles. Il ne pouvait pas faire peser sur ses parents le coût de ses études. Il s'est finalement inscrit en doctorat d'histoire mais l'a abandonné au bout d'un an. Cet arrêt des études s'explique par son investissement dans des activités menées en parallèle à sa formation. L'accès à ces activités procure des revenus supérieurs à ceux de ses parents, ce qui contribue à légitimer ces « petits boulots » au détriment des études. Il a occupé différents postes pendant ses études et après - de CPE à enseignant-vacataire d'histoire-géographie - sans jamais obtenir sa titularisation, dans une dizaine d'établissements du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Agriculture jusqu'au début des années 2000

³¹⁹ Dominique CAU-BAEILLE, *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*, 2009, Centre d'Études de l'Emploi, p. 20.

(il parle de dix-huit établissements). Stéphane Beaud évoque ce piège du pionnicat pour expliquer en partie les échecs successifs des enfants de la massification scolaire aux concours d'enseignement. Il présente le cas de Fehrat qui a préparé le CAPET de technologie et le concours de CPE en 1999 mais il a échoué à deux reprises. D'après Stéphane Beaud, les étudiants comme Fehrat, issus des milieux populaires peuvent profiter d'un certain confort matériel lorsqu'ils sont pions : « lorsqu'ils décrochent un emploi de surveillant, [ils] ont tendance à vivre l'accès à ce statut comme une première consécration sociale tant il présente d'attraits pour des enfants d'origine ouvrière. La fonction dans l'ensemble est peu éprouvante, même occupée à temps plein, le salaire est somme toute relativement élevé, les vacances scolaires sont payées »³²⁰. A cet emploi, s'ajoutent d'autres activités qui limitent l'investissement dans ses études d'histoire, en particulier la participation à des associations de « musique actuelle ». Marc organise des événements culturels, des concerts et s'engage dans des projets musicaux qui occupent tout son temps libre. Il établit un lien entre ses expériences associatives et ses compétences en matière de pédagogie. Il se présente comme un autodidacte qui a réussi grâce à la musique et non pas réellement grâce à ses études d'histoire.

En 1999, Marc tente le concours de professeur d'histoire-géographie après avoir enseigné cette matière pendant plusieurs années. Il est alors maître-auxiliaire dans l'Éducation nationale. Deux ans plutôt le CAPES interne avait été mis en place afin de permettre aux auxiliaires qui exercent depuis au moins deux ans d'acquérir la sécurité de l'emploi. Marc affirme avoir délibérément échoué à ce concours. L'année suivante, il est recruté comme moniteur de MFR après avoir transmis son CV à l'institution. D'après lui, il aurait candidaté au CAPES uniquement dans le but de provoquer les membres du jury.

« J'ai passé deux oraux du CAPES, que j'ai ratés haut la main exprès, c'est-à-dire que j'ai fait du rentre-dedans. Je me souviens, je me suis fait étrier, je me souviens encore du sujet : les pièces gauloises utilisées à Lyon. Ça m'a énervé, je me suis retrouvé devant un jury, moi ça faisait déjà plus de dix ans que j'enseignais, devant un jury ultra figé qui demandait des tas de connaissances universitaires à la con pour enseigner au collège. Ils demandaient des connaissances hyper pointues, très universitaires pour enseigner dans la réalité c'est-à-dire avec des élèves qui sont paumés, qui subissent le collège, qui subissent le manque de choix, puisqu'ils sont mis là par les parents puisqu'il faut poursuivre, ou ils sont renvoyés parce qu'on leur a dit qu'ils étaient nuls sur un domaine professionnel auquel ils ne croient pas. Je trouvais que c'était complètement con et je me suis bien épanché sur le jury. Comme un couillon j'ai eu les écrits et à l'oral, j'ai passé

³²⁰ Stéphane BEAUD, *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, op. cit.

un oral à Dijon, à Avignon et là l'oral sur Paris, et là je me suis laissé aller sur ces questions cons. Je ne sais pas quelle monnaie est utilisée à Lyon cinquante ans après Jésus Christ, je ne sais pas, j'en ai rien à faire parce que s'il faut que je le fasse un jour, mon cours je le préparerai. Je ferai des recherches et je pourrai même dire aux élèves que je ne sais pas s'ils me le demandent et que l'on va chercher ensemble et on va savoir comme ça. Forcément devant un jury d'abrutis de profs de fac ou de profs de lycée qui sont plus du tout au lycée ou alors qui sont dans des beaux lycées ben forcément je suis allé au clash, je suis allé pratiquement exprès ».

L'échec au concours est réinterprété comme une transgression vis-à-vis des compétences attendues par l'institution scolaire. Il restitue ainsi cet événement sans qu'il soit déshonorant : il n'aurait pas de lacunes dans sa discipline, mais il ne voudrait pas se soumettre aux contraintes institutionnelles. L'échec est donc présenté comme une étape qui marque sa volonté de s'affranchir de l'institution pour se mettre au service d'une autre. Sa description de l'épreuve du concours suggère que les savoirs nécessaires pour intégrer le professorat ne sont pas légitimes à ses yeux pour enseigner face aux élèves en difficulté scolaire. La compétence nécessaire pour l'enseignant est sa capacité à délivrer un enseignement ancré dans la « réalité », c'est-à-dire qui « parle aux jeunes », qui passe par un travail collaboratif mené avec les élèves. Le discours tenu par Marc est semblable à celui des professeurs de lycée professionnel décrits par Aziz Jellab³²¹. Ces enseignants manifestent eux-aussi une réticence à l'égard des savoirs jugés abstraits et utilisent des supports pratiques censés être plus accessibles à leur public : le « travail concret » permettrait de capter l'attention, voire de remotiver les élèves. Les moniteurs de maison familiale, comme les professeurs de lycée professionnel étudiés par Aziz Jellab, considèrent que leur institution est un lieu de la « seconde chance » où « le rapport du public à l'école et aux études » peut être « réparé ». Marc cherche à marquer une différence entre les maisons familiales rurales et le collège sur le plan des apprentissages qui se veulent plutôt « concrets » en maison familiale. Marc souscrit pleinement à l'idée que les savoirs enseignés doivent s'adapter aux « centres d'intérêt » de ses élèves. L'exemple qu'il prend (les pièces gauloises) est utilisé dans l'entretien pour apporter la preuve de l'inutilité de certains savoirs disciplinaires. L'échec au concours est donc appréhendé comme une forme de résistance à un modèle pédagogique dominant.

³²¹ Aziz JELLAB, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, 2005, vol. 46, p. 295-323.

4.3. Les tensions avec la direction et avec les collègues de travail

Les moniteurs ont le sentiment de ne pas trouver dans l'équipe pédagogique d'allié avec lequel ils pourraient partager leur vision de l'enseignement. Si ces conflits ne sont pas en tant que tels des événements à l'origine du départ, ils ont en tout cas facilité la réorientation parce que les moniteurs ne se sont pas sentis attachés au collectif de travail. C'est le cas plus particulièrement de Marc qui relate les conflits avec ses collègues, en particulier l'un d'entre eux qui a dégénéré en bagarre dans la salle des professeurs :

*« Je me suis battu avec un agrégé, c'était un prof d'histoire-géo comme moi, il s'est permis de parler mal d'une classe et puis de différents individus de la classe. Ça m'a un peu énervé, je lui ai demandé son parcours, il avait rencontré l'échec scolaire au collège. Il se souvenait de l'échec scolaire parce qu'en quatrième, il y a quelqu'un de sa classe qui avait redoublé, donc cet abruti considérait que l'échec scolaire c'est quelqu'un qui redouble. Il était d'un milieu aisé, d'une petite bourgeoisie de province, d'une bonne école de centre-ville. Forcément n'ayant jamais eu des parents dans la difficulté financière, n'ayant jamais eu de décrochage, **n'ayant jamais eu de passion, n'ayant jamais eu de vie**, il pouvait se permettre de dire ces jeunes-là sont nuls [...] On s'est battus dans la salle des profs, ça ne me dérange pas, je le referais ».*

Dans cet extrait d'entretien, l'utilisation des mots « passion » et « vie » (qui sont synonymes aux yeux de Marc) met en lumière l'adhésion du moniteur au modèle d'éducation communautaire. En effet, ce militant considère que « la vie en dehors de l'école » c'est « la vie » et que les « passions » développées dans « la vie » doivent servir de supports dans le contexte scolaire. Autrement dit, il faut faire appel aux centres d'intérêt des jeunes pour les motiver et les faire réussir. Cela nécessite donc de s'intéresser à leurs activités en dehors des cours. Marc reproche à son collègue historien de ne pas « exister » en dehors des cours. Les rapports que les moniteurs ont entretenus avec leurs anciens collègues sont souvent tendus, le climat est difficile. Ces rapports ne sont donc pas satisfaisants pour eux, la plupart se sont sentis isolés. Les militants « du milieu » ont été remplacés par des militants qui placent au centre de leur action la dimension « pédagogique ». On ne peut pas les opposer aux enseignants de l'Éducation nationale. Plusieurs travaux ont montré qu'une partie d'entre eux se perçoivent comme des « militants », des défenseurs des pédagogies alternatives. Les moniteurs

« militants » sont assez proches des « pédagogues militantes » décrites par Lise Demailly³²². Parmi les différentes postures des enseignantes de français au collège, Lise Demailly a identifié une catégorie de jeunes enseignantes d'origine ouvrière et des classes moyennes, qui ont réalisé une scolarité moyenne voire difficile, et qui se sont « passionnées » pour la « réflexion pédagogique ». Ces enseignantes exercent dans « des classes difficiles » à des enfants de travailleurs non qualifiés. Elles ne veulent pas quitter ce type de public parce qu'elles ont réussi à établir des rapports plutôt positifs avec leurs élèves. Les « pédagogues militantes » se réclament de la « Rénovation », elles sont engagées dans des activités culturelles et politiques à gauche.

5. Être de passage

Le pôle transitoire regroupe essentiellement des hommes qui n'envisagent pas a priori de faire carrière dans les maisons familiales rurales mais qui se « servent » de l'activité pour se préparer à un concours de l'enseignement ou pour entamer une autre carrière « ailleurs ». Pour les hommes rassemblés dans ce pôle, le monitorat est certes une étape provisoire dans la reconversion professionnelle, mais elle est essentielle. Ces hommes se projettent dans la fonction enseignante (généralement dans un lycée professionnel ou agricole) et décrivent un véritable projet de promotion personnelle. Ils explicitent dans les entretiens la nature de leurs ambitions : ils utilisent particulièrement la formation interne pour élever leur niveau de qualification. La recherche d'une promotion est largement alimentée par leurs activités de loisirs au sein desquelles ils exercent des responsabilités, en particulier dans les clubs sportifs et dans les associations culturelles.

Les moniteurs en transition professionnelle sont généralement des jeunes recrues entrées dans l'institution depuis un à trois ans et qui déclarent ne pas vouloir entreprendre une carrière dans le mouvement des MFR. En effet, ils envisagent plutôt comme horizon l'entrée dans le professorat. Le monitorat est donc une propédeutique au concours qui les mènerait, en cas de réussite, dans un lycée professionnel ou agricole. L'absence de concours d'entrée permet à ces moniteurs de tester leurs dispositions pour l'enseignement sans affronter les procédures de sélection, de mesurer leur capacité à endosser le rôle de professeur face aux élèves, de développer leurs compétences en matière de pédagogie. Les cas de ces moniteurs permettent de mieux saisir la place occupée par le monitorat dans l'espace des métiers de la formation professionnelle. Pour ces agents en transit, le monitorat de maison familiale se situe en bas de la hiérarchie des métiers de l'enseignement professionnel. Mais le monitorat est en même temps considéré comme un moyen qui peut favoriser la promotion dans la

³²² Lise DEMAILLY, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue Française de Pédagogie*, 1985, vol. 26, n°1, p. 96-119.

mesure où ils l'utilisent pour atteindre des positions plus élevées. Les moniteurs en transit ne développent pas de discours à propos de la pédagogie. Ils n'aspirent pas à rester dans la fonction de moniteur. Cependant, ils valorisent la dimension « socio-culturelle » de leur enseignement en mettant en avant les activités qu'ils mènent avec les élèves en dehors des heures de cours. Cette valorisation des activités extra-scolaires renvoie à leurs propres expériences extra-professionnelles. Ils sont en effet engagés bénévolement dans plusieurs associations culturelles. Ils occupent des responsabilités importantes dans ces associations.

5.1. Le monitorat, une étape stratégique pour le passage dans le professorat

Le cas d'Alexandre montre que le monitorat de maison familiale peut être pensé comme une étape préparatoire à l'enseignement dans le secondaire. Le monitorat de MFR permet à Alexandre de mettre un pied dans le monde de l'enseignement. Il est né en 1979, a un père qui est VRP dans l'habillement et une mère secrétaire à la Mutualité sociale agricole. Sa compagne est agent administratif (fonctionnaire) dans une communauté de communes. Alexandre est titulaire d'un baccalauréat sciences et technologies électriques et d'un BTS production végétale et a également un contrat de spécialisation en agroéquipement. Il est guitariste depuis ses 17 ans, il fait partie de deux groupes et continue à enseigner la pratique de son instrument. Une fois son BTSA obtenu, Alexandre commence à travailler dans un réseau régional de coopératives agricoles. Il exerce la fonction d'animateur de ce réseau pendant cinq ans. Alexandre est ensuite devenu conseiller de gestion dans un centre de gestion pendant sept ans, il a été responsable de la formation au sein du centre de gestion. L'accès à cette responsabilité est important pour comprendre le parcours de mobilité d'Alexandre car elle lui a permis de se valoriser. Alexandre a été formateur dans ce centre de gestion et était chargé d'organiser des formations à destination des salariés de l'organisme. Cette position dans l'entreprise est source de gratifications financières et symboliques. Cependant, la fonction de formateur d'entreprise le place au centre des conflits portant sur l'organisation du travail et la gestion du personnel. Il doit répondre à la fois aux demandes des salariés et répondre aux exigences d'efficacité immédiate posées par la direction qui le rémunère pour cette mission. Il apprécie le fait de prendre en charge cette fonction mais ne se sent pas complètement reconnu ni par la direction ni par les salariés. Aucune perspective de carrière ne semble s'offrir à lui dans le centre de gestion. Parallèlement, dans le cadre de sa fonction de formateur d'entreprise, il a été amené à intervenir régulièrement dans une maison familiale rurale. Alors qu'Alexandre a déjà effectué quelques vacances à la MFR, le directeur de l'établissement lui propose de l'embaucher en CDI, ce qu'il accepte. Le désir de mobilité va de pair avec une insatisfaction de plus en plus importante au travail. L'insatisfaction au travail est également évoquée

par les anciens ouvriers qui se sont reconvertis dans le professorat de l'enseignement technique³²³. Les vacances effectuées par Alexandre ont contribué à élargir son champ professionnel parce qu'elles lui permettent de se projeter dans le métier d'enseignant. Le sentiment de stagnation peut être renforcé par l'ouverture offerte par les vacances dans l'enseignement qui lui font connaître un autre monde professionnel dans lequel il peut bénéficier d'une plus grande autonomie. En résumé, la fonction de formateur d'entreprise et les vacances en MFR ont généré des aspirations à la progression de carrière. Alexandre explique éprouver le besoin de « bouger » pour éviter la routine (« *Moi j'ai jamais fait de boulot où il y avait une routine parce que là par contre je péterais un boulon, là c'est clair. Enfin, moi il me faut du changement tout le temps, des choses variées* »). Cette adhésion à la norme de la mobilité découle de son ancienne responsabilité dans la formation continue dans le centre de gestion. Dans les années 2000, les promotions en cours de carrière sont plus fréquentes chez les hommes que chez les femmes. En effet, les hommes qui changent de profession accèdent plus souvent à un groupe plus élevé dans la hiérarchie sociale que les femmes. Sur les 17 millions d'individus âgés de 30 à 34 ans en 2003 et qui ont eu un emploi en 1998, 3 millions d'entre eux ont changé de groupe professionnel entre 1998 et 2003, soit un individu sur cinq. 21% des hommes et 17% des femmes. Cette mobilité est en nette progression chez les hommes, en particulier dans cette catégorie des 30-34 ans³²⁴. Dans cet extrait d'entretien, Alexandre explique qu'il se projette dans le métier d'enseignant et qu'il ne compte pas, par conséquent, rester dans les maisons familiales. Il envisage donc déjà, après deux années d'exercice du monitorat, une nouvelle mobilité professionnelle :

« Je n'avais pas forcément de perspective de carrière et pas trop d'évolutions de salaire non plus, mais j'étais au-dessus de ce que je suis aujourd'hui, mais dans le système MF il y a tout un système de formation pédagogique, d'échelons etc, donc c'est vrai qu'à l'échéance très très long terme, à cinq ans, je serai normalement au-dessus de ce que j'étais [...] Après la démarche de faire les concours, je n'avais pas le temps. C'est vrai qu'après je me suis dit à partir du moment où je suis dans le réseau, là par contre je vais me donner le temps de faire les concours, c'est-à-dire que là je vais faire une VAE au moins, juste pour valider mon niveau II et après partir sur un master quoi, en validation en VAE aussi. Je ne sais pas si j'y arriverai, mais après c'est pourquoi pas aller jusqu'à un CAPET [Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique] quoi. Ben à très long terme, enfin j'aspire à ça. Je suis en démarche de VAE, de formation

³²³ Lucie TANGUY, *op. cit.*

³²⁴ Olivier MONSO, « Changer de groupe social en cours de carrière. Davantage de mobilité depuis les années 1980 », n° 1112, *INSEE Première*, décembre 2006.

pédagogique, donc la formation pédagogique j'en ai pour deux ans comme je viens juste d'arriver j'ai deux VAE à faire, déjà j'en ai pour deux/trois ans. Au bout de ces deux-trois ans j'en aurai peut-être un petit peu marre et peut-être que je n'aurai pas envie de passer le CAPET. Et peut-être que je me donnerai quelques années de battements et puis passer le CAPET. Je veux le passer avant 40 ans. Moi je suis parti dans la formation, donc je vais tout faire à la suite ».

Alexandre utilise la formation continue au sein des maisons familiales pour élever son niveau de qualification de façon à se conformer aux normes d'accès au métier de PLP. D'une certaine façon, Alexandre détourne l'offre de formation continue en la mettant au service de son avenir professionnel. Du point de vue de sa fonction, le monitorat se trouve dans une position intermédiaire entre l'activité professionnelle qu'il a exercée dans le centre de gestion et le métier de PLP. Alexandre est en transit et veut utiliser la formation comme un capital à monnayer ailleurs. L'espoir d'atteindre une fonction plus prestigieuse constitue une motivation supplémentaire pour élever son niveau de qualification. Ce type de préparation est une stratégie de contournement d'un échec au concours ; grâce à l'activité de moniteur, il peut à présent s'organiser pour réviser, se perfectionner, alors qu'il estime que le climat dans le centre de gestion n'était pas propice à cette préparation. Romuald Bodin et Mathias Millet expliquent que les étudiants inscrits en première année en sciences du vivant, en psychologie et en sociologie peuvent eux-aussi détourner l'offre de formation pour en faire un lieu de préparation à un concours³²⁵. Ces étudiants ont choisi ces disciplines dans le but de se préparer à entrer dans une école spécialisée dans le social ou le paramédical.

5.2. La « carrière associative » après trois échecs consécutifs au CAPES de mathématiques

Paul, né en 1975, a essuyé trois échecs consécutifs au concours du CAPES de professeur de mathématiques. Bien que son cercle amical soit constitué par des enseignants titulaires dans des collèges et des lycées d'enseignement général, il n'est pas parvenu à intégrer la « grande maison » de l'Éducation nationale. Lors de sa troisième tentative en 2007, il avait commencé à faire quelques vacances dans une maison familiale qui l'a finalement recruté l'année suivante. Ses parents sont tous deux psychomotriciens, l'un de ses grands-pères est un ancien directeur d'hôpital public. Paul qui n'est pas d'origine populaire se trouve confronté au moment du concours, au même titre que « les enfants

³²⁵ Romuald BODIN, Mathias MILLET, « L'université, un espace de régulation. "L'abandon" dans les 1^{er} cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2011, vol. 2, n° 3, p. 225-245.

de la démocratisation » qui ont poursuivi des études universitaires, à la question de la valeur de ses diplômes. Après son baccalauréat scientifique, il entre en classe préparatoire de mathématiques. Son but est d'intégrer une grande école mais il finit par renoncer, il abandonne la classe préparatoire. Il s'inscrit en licence de mathématiques à l'université. Parallèlement à ses études, Paul, titulaire du BAFA, est animateur de colonie de vacances ; il est également responsable de la ligue universitaire d'improvisation théâtrale et membre du comité d'administration d'une autre association promouvant la jeunesse dans la ville où il poursuit ses études. Ses multiples activités accaparent son temps libre, il n'obtiendra jamais son CAPES. Après un troisième échec, il postule à un poste avec un profil scientifique qui s'est ouvert dans la MFR au sein de laquelle il avait effectué des vacances. Paul a été en quelque sorte piégé par son fort degré d'implication dans la vie associative, mais elle lui a permis d'exercer des responsabilités. Il a ainsi organisé des événements culturels importants dans la ville où il a fait ses études comme le carnaval et des concerts destinés aux étudiants. Les vacances effectuées dans une maison familiale rurale dans un autre département que celui où il réside ont elles aussi rendu difficile la conjugaison de ses activités personnelles avec ses études. Cependant, il pense que ses expériences dans le domaine associatif ont été « rentables » sur le plan professionnel ; selon lui, elles auraient même contribué à son recrutement à la MFR. Ses expériences bénévoles l'ont amené à revoir ses ambitions professionnelles. En effet, il ne s'imagine pas rester moniteur de maison familiale, mais voudrait travailler dans le domaine de l'ingénierie de formation. Il pourrait ainsi réinvestir les « compétences » acquises dans le domaine associatif. Paul n'a pas déménagé dans le village de la maison familiale rurale où il a été recruté, il doit faire près d'une heure de route pour se rendre sur son lieu de travail. Sa compagne, qui enseigne les Sciences de la vie et de la terre dans un collège, n'a pas accepté que le couple déménage et quitte la ville où ils ont fait leurs études. Paul a par ailleurs maintenu ses engagements dans les associations de jeunesse qu'il avait intégrées pendant ses études, il est ainsi toujours membre du conseil d'administration de l'association de jeunes. Le déménagement aurait mis un terme à ces engagements, ce qui lui semble inimaginable. Il regrette d'ailleurs de ne pas pouvoir faire « plus de liens » entre ses activités associatives. Il voudrait pouvoir les « rapprocher » en transférant ses « compétences » dans un travail rémunéré dans le département où il a fait ses études. Il n'envisage donc pas de s'installer définitivement dans le monitorat mais compte plutôt faire carrière dans le monde associatif en accédant à des postes à responsabilité. Son cas illustre le rôle important que joue le bénévolat dans l'évolution de l'itinéraire professionnel des hommes. Pendant ses études, il a gravi les échelons dans le domaine associatif en accédant à des fonctions à responsabilité, cette expérience n'a pas été sans influencer son rapport au travail et elle explique sans doute en partie son souhait de gravir les échelons en délaissant les activités pédagogiques au profit des activités relatives à l'ingénierie de la formation.

5.3. L'importance des engagements associatifs dans l'élaboration des projets de carrière

Les moniteurs en transition dans l'institution ont construit une carrière parallèle dans le milieu associatif. Leur mode de vie est rythmé par la gestion des temps associatifs, professionnels et familiaux. L'organisation de leur emploi du temps témoigne d'une véritable mobilisation familiale en leur faveur, leur permettant d'investir des activités associatives et surtout d'y exercer des responsabilités. Les conjointes de ces moniteurs participent activement à leur projet de mobilité professionnelle. Par exemple, elles incitent leur compagnon à entamer une reconversion dans la fonction publique puisqu'elles y sont déjà. La volonté d'entamer une reconversion a été entretenue par la différence entre leur degré de responsabilité dans les structures associatives et la place qu'ils occupent sur le marché du travail ; ils refusent au travail une position subalterne. Alexandre, l'ancien conseiller de gestion, valorise dans l'entretien son investissement dans ses deux groupes de musique. Il enseigne la guitare dans plusieurs associations depuis une dizaine d'années. Alexandre est membre de deux autres associations de musique actuelle et président d'une association de tennis de table. Il donne régulièrement des concerts avec les deux groupes dans lesquels il joue. La conjugaison de ses activités exige une organisation complexe des temps familiaux car sa compagne fait également partie de plusieurs associations, notamment une association de parents d'élèves et une association sportive. Les parents d'Alexandre étaient eux-mêmes très investis dans la vie associative.

*« Mon père a été président de grosses associations, de comité des fêtes, de parents d'élèves, c'est très important quoi. Ma mère occupait des postes soit de trésorière, soit de secrétaire générale, donc toujours les postes clé en fait. Moi je suis pareil en fait, **soit je suis trésorier, soit je suis président**, tu vois **je suis jamais membre actif ou des choses comme ça, non**. Moi je suis quelqu'un j'aime tout faire, si je pouvais je ferais tout [...] C'est une organisation à mettre en place quoi enfin on est relativement pris. On a des plannings de ministre hein. Si tu veux venir manger chez moi, sauf cas exceptionnel, tu prévois un mois avant sinon ce n'est pas possible parce que justement **notre vie est super réglée quoi**, ça laisse très peu de place tu vois à l'inattendu [...] Je suis en train de me faire un studio de musique. On a fait construire et après on a fait un grand garage mais qui est comme une petite maison, mais là j'ai tout fait moi-même quoi, et puis même déjà dans la maison j'ai fait énormément de choses. C'est vrai que moi je ne pourrais pas être chez moi le week-end du samedi matin huit heures au dimanche soir vingt-et-une heure, donc moi **faut que ça bouge tout le temps**, le sport, enfin, les biens immobiliers que je*

gère. J'ai deux appartements en location, une maison en location, plus voilà des projets [de formation] donc voilà faut trouver le temps entre tout ça ».

Les propos tenus par le moniteur sur ses activités de loisirs sont similaires à ceux évoqués à propos de son emploi (« *il faut que ça bouge tout le temps* »). La carrière bénévole a accéléré sa carrière professionnelle, ou plus précisément, les deux carrières ont progressé simultanément comme si elles étaient complémentaires l'une de l'autre. Elles sont toutes les deux sources de valorisation. L'accès au monitorat peut lui permettre de préparer le concours sans pour autant abandonner ses nombreuses activités bénévoles. En effet, il ne veut pas que sa carrière professionnelle prenne le dessus sur sa carrière associative, mais il aspire à les conduire conjointement, à progresser sur les deux plans. Il évite par conséquent de prendre du temps sur ses engagements bénévoles pour préparer le concours. Il lui aurait été impossible de dégager ce temps pour le préparer, il apprécie donc le monitorat parce qu'il peut enfin se préparer au concours sans remettre en question ses engagements. Alexandre sépare très distinctement ses temps personnels de ses temps professionnels. Il n'est pas impliqué dans le tissu associatif en tant que « moniteur » mais comme un « passionné » de musique.

Les moniteurs en reconversion professionnelle (les personnes interrogées sont uniquement des hommes) ont des engagements associatifs qui accaparent une grande partie de leur temps. Ils sont une source de valorisation et de promotion qui ont des effets positifs sur leur carrière. Cependant, ils ne relient pas complètement leurs engagements associatifs avec leur activité professionnelle, ils ne les pensent pas de façon imbriquée. Leurs engagements associatifs ne sont pas des engagements locaux. Ils ne se voient pas comme des représentants des MFR dans les conseils d'administration des associations où ils siègent. La différence importante avec les moniteurs techniciens est que leurs engagements associatifs ne les rendent pas « fidèles » à l'institution dans la mesure où ils n'envisagent pas de rester dans les MFR. Ils se préparent à quitter leur activité afin de « s'élever ».

6. Être enseignant(e) malgré tout

Barbara déclare d'emblée au début de l'entretien : « *J'aime le français depuis toujours, je m'en sortais plutôt bien, et c'est vrai que ça m'a toujours plu, et depuis longtemps j'avais envie d'être prof de français* ». Le métier de professeure de français est ce que Barbara, née en 1970 dans une famille où le père est contrôleur des impôts et la mère assistante maternelle, a toujours voulu faire. Cependant, après sa licence de lettres modernes elle dit avoir un profond « *ras le bol* » des études : « *j'en avais marre de travailler, donc le concours de l'Éducation nationale je n'en avais pas très envie [...] Ras le bol des bouquins* ». L'abandon des études avait été un temps envisagé quelques années auparavant, en deuxième année de DEUG parce qu'elle n'avait pas trouvé « *ça tellement motivant [...] Après la licence j'avais qu'une envie c'était de travailler* ». Durant cette période, elle est surveillante dans un lycée. Sur la suggestion d'une amie, formatrice dans un CFA, elle décide d'envoyer sa candidature spontanée dans le même CFA, elle est embauchée après sa licence ; d'abord en CDD, puis au bout de deux ans elle obtient un emploi permanent.

Les monitrices comptaient préparer un concours de l'enseignement secondaire général ou se destinaient au professorat des écoles. L'attrait de ces monitrices pour ces métiers s'explique parce que la position occupée par la profession enseignante est très bien située dans la structure de l'emploi féminin, aussi bien en termes de salaires que de sécurité de l'emploi en particulier dans les années 1990, période durant laquelle le chômage touchait particulièrement les femmes. Le fort attrait suscité par les carrières enseignantes s'inscrit en effet dans une période où le taux de chômage n'a jamais été aussi élevé. En 1990, le taux de chômage féminin est de 23,9% tandis que 15,3% des hommes sont au chômage en France³²⁶. Le taux de candidatures dans les concours d'accès aux métiers de la fonction publique augmente de façon significative lorsque le chômage augmente. Frédéric Charles a montré que le nombre de candidats au concours de l'École normale s'est élevé dans les années 1980 sous l'effet de la montée du chômage³²⁷. Les monitrices et les moniteurs « enseignant-e-s malgré tout » ont renoncé à s'engager dans la fonction publique pour laquelle ils et elles étaient censés se préparer. Certains d'entre eux ont même renoncé à entrer dans l'enseignement public après avoir réussi un concours.

Les monitrices se sont détournées de leur projet initial parce qu'elles ont exercé des vacances dans l'enseignement agricole et professionnel. Elles ont accédé à leurs premières expériences d'enseignement sans passer par la voie du concours. Recrutées pour ces vacances, elles sont finalement restées dans l'enseignement professionnel et agricole parce qu'elles ont été soumises à

³²⁶ Margaret MARUANI, *Les mécomptes du chômage*, Paris, Bayard, 2002.

³²⁷ Frédéric CHARLES, *op. cit.*, 1988, p. 243-244.

des contraintes familiales, en particulier la prise en charge de personnes dépendantes. En effet, elles assurent dans les relations de parenté un rôle pivot ; lorsque leurs parents perdent une partie de leur autonomie, ces femmes se rendent disponibles pour exercer une fonction de soutien. Les moniteurs regroupés dans les pôles militant et transitoire se distinguent de ces monitrices par la valorisation de leur engagement dans les activités associatives et politiques. Les femmes regroupées dans ce pôle ne participent pas aux activités associatives et politiques en raison de leur manque de disponibilité temporelle : leurs charges familiales et le dévouement envers leurs proches les empêchent de participer à ces activités. Pour ces monitrices, le monitorat est une solution de compromis entre leurs aspirations initiales (devenir enseignante) et leurs obligations familiales.

6.1. La lassitude, le doute et la saturation pendant les études universitaires

Contrairement aux moniteurs qui mettent rarement en évidence dans les entretiens le fait de douter de leurs compétences, les monitrices affichent un certain manque de confiance en leurs « capacités ». Les monitrices se sont engagées dans des études universitaires dans l'intention de se présenter au concours de professeur des écoles ou de l'enseignement secondaire (lettres, langues). Mais ces femmes ont éprouvé une grande lassitude pendant leurs études et ne se sentaient pas à la hauteur du point de vue des connaissances pour subir des épreuves sélectives (les concours). Elles ont développé un manque d'assurance et déclarent dans les entretiens douter encore de leurs capacités à encadrer des élèves et se faire écouter. Noémie, née en 1965, a un père ouvrier et une mère agent de la fonction publique territoriale. Elle a longtemps hésité entre le professorat des écoles et celui d'anglais dans le secondaire. Elle se décrit comme une étudiante moyenne qui a développé un sentiment de saturation pendant ses études.

« Normalement si tu veux, la voie ça aurait été prépa CAPES ; je ne sais pas ce qui s'est passé. Je savais la difficulté, la grosse capacité de travail et la difficulté intellectuelle que c'était de passer ces concours. J'ai des amis qui sont dans l'enseignement public, qui ont passé le CAPES, certains l'agreg. Je suis hyper-impressionnée par la somme de connaissances qu'ils ont et que je n'ai pas, ça j'en suis persuadée si tu veux ».

Noémie estime que son année de maîtrise fut difficile « à un moment où je saturais, ça été très laborieux de faire mon mémoire de maîtrise ». Lorsqu'elle évoque ses souvenirs des études, elle décrit seulement les sociabilités entretenues pendant cette période.

« Ah j'ai adoré, si tu veux je me suis fait toujours des ami-e-s très facilement, j'ai adoré la vie étudiante, j'ai rencontré des gens extra. J'ai rencontré des gens, des enseignants et des jeunes. J'ai adoré le fait qu'il y avait des étudiants de plein de pays ».

Ses études universitaires achevées en 1991, elle travaille dans des plateformes téléphoniques puis obtient, grâce à l'ANPE, des vacances dans quatre CFA où elle enseigne l'anglais. C'est à nouveau par l'intermédiaire de l'ANPE qu'elle obtient un entretien d'embauche dans une MFR en 1993. Une fois entrée dans l'institution, elle prépare plusieurs concours, dont le professorat des écoles. Elle réussit d'ailleurs ce concours mais finit cependant par ne pas accepter de poste.

Nadège, née en 1979, est monitrice de français et d'anglais depuis 2000, elle est titulaire d'un BTS secrétariat bureautique trilingue (son ex-compagnon est cadre dans une entreprise de traitement de déchets industriels). Son père était chef de service dans une banque et sa mère directrice d'une école d'infirmières. Elle a vécu une grande partie de son enfance dans la ferme de ses grands-parents. Nadège avait pour projet de départ le professorat des écoles, mais à l'issue de sa licence de lettres elle a le sentiment d'avoir développé des lacunes importantes dans certaines disciplines, en particulier dans les matières scientifiques. Elle préfère donc prendre une année afin de préparer son concours en révisant ces matières (*« je savais que j'allais retrouver des sciences, des maths, dans lesquelles je ne me sentais pas à l'aise »*). Nadège veut donner des cours particuliers ou assurer des vacances dans des établissements privés pour se préparer au concours de professeur des écoles. Elle envoie des candidatures dans les établissements de la région et obtient une réponse favorable de la MFR proche du domicile de ses parents, elle est d'abord embauchée en tant qu'agent-comptable dans cet établissement. Elle décide de passer le concours de professeur des écoles qu'elle réussit dans plusieurs académies, mais elle renonce finalement à intégrer un établissement public car entre temps le directeur de la MFR lui a proposé un emploi de monitrice à temps plein.

6.2. Les contraintes familiales à l'origine du renoncement au professorat

Certaines monitrices ont été contraintes à la mobilité géographique pour soutenir la carrière professionnelle de leur conjoint. Dans leur couple, la position professionnelle du conjoint a une valeur plus importante que la leur. Elles ont délaissé en partie leurs propres investissements professionnels³²⁸ ; les arrangements conjugaux se font en faveur de leur conjoint au détriment de leur stabilité

³²⁸ Estelle BONNET, Beate COLLET, « Les familles face à la mobilité pour raisons professionnelles : des logiques de genre bien différenciées », *Recherches familiales*, 2009, n° 6, vol. 1, p. 55-66.

professionnelle, elles ont donc occupé des emplois précaires. Le monitorat est pour ces femmes un emploi parmi d'autres (certes plus protecteur) dans une carrière marquée par des périodes d'instabilité voire de chômage. Barbara a quitté son emploi de formatrice de CFA au début des années 2000 pour suivre son mari. Afin de faciliter ses déplacements professionnels, ce routier a négocié avec Barbara leur déménagement dans une nouvelle région. Barbara cherche d'abord un emploi dans les CFA de cette région, mais aucune offre ne lui est proposée par l'ANPE. Elle est recrutée à la suite d'un entretien par le biais d'un dispositif de retour à l'emploi pour assurer des vacances d'enseignement (en français) de façon périodique dans des collèges généraux. Cependant, elle se retrouve la plupart du temps au chômage. C'est seulement au bout de dix ans qu'elle parvient à obtenir un CDD dans une MFR qui se transforme l'année suivante en CDI. Le monitorat est une opportunité qui lui permet d'accéder à une stabilité professionnelle après qu'elle se soit retirée du marché du travail. Le parcours de Céline est semblable à celui de Barbara. Dans son couple, c'est aussi la carrière professionnelle de son compagnon qui a été privilégiée. Céline, née en 1980, voulait être professeure d'histoire-géographie mais elle a échoué deux fois au CAPES. Cette titulaire du baccalauréat G dit hésiter entre plusieurs voies, elle s'inscrit finalement en DEUG d'histoire mais elle pensait aussi passer le concours d'infirmière. Après ses études, elle suit son compagnon qui entre en école de commerce, elle obtient un poste de remplaçante dans un collège catholique, mais démissionne parce que son fils tombe gravement malade. Elle a tenté d'intégrer sans succès l'enseignement catholique en passant des concours. Inscrite à l'ANPE, on lui propose la direction temporaire d'un centre aéré d'entreprise, elle accepte ce CDD. A la fin de son contrat, elle déménage et occupe la fonction de responsable d'une crèche parentale puis elle remplace une directrice d'un centre aéré. Elle déménage à nouveau et trouve un emploi dans un centre de formation pour adultes. Sur les conseils d'une collègue, dans une autre région, elle postule pour un poste de monitrice de maison familiale rurale. Elle n'occupe pas un poste à temps plein parce que la charge de ses deux enfants lui incombe. Isabelle Bertaux-Wiame écrit que lorsque les couples entament une mobilité géographique, ils entérinent une division sexuelle du travail qui assigne l'une à la sphère privée et l'autre à la sphère professionnelle. Elle relève que la mobilité en faveur de la carrière de l'homme est majoritaire dans les couples : « Le "mobile" est un homme qui parvient à convaincre sa compagne d'abandonner son travail, son entourage familial, ses amis, pour aller habiter dans un endroit par définition non choisi. Le pouvoir de conviction de ces cadres s'enracine dans la domination de leur position professionnelle sur celle occupée par leurs conjointes, créant ainsi des conditions productrices d'inégalités dans les négociations conjugales. Il est à l'inverse plus rare qu'une femme parvienne à mobiliser des arguments suffisamment convaincants pour que son conjoint quitte son emploi pour la suivre. Les quelques cas d'inversion de situations rencontrés

sont le plus souvent des exceptions qui ne font que confirmer la règle générale d'un rapport de domination masculine à l'œuvre dans les registres de la vie privée comme professionnelle »³²⁹.

Si les mobilités familiales ont un coût important pour les carrières de ces femmes, la sédentarité peut également être un handicap pour d'autres. La mobilité géographique est une condition d'accès au professorat, il s'agit d'une contrainte supplémentaire qui peut expliquer le renoncement de certaines. Le renoncement, malgré la réussite au concours, peut en effet s'expliquer par la difficulté qu'ont ces femmes à se déplacer. L'aide aux personnes dépendantes de leur entourage, en particulier lorsque leurs parents sont maintenus à domicile, constitue un obstacle patent : le travail relationnel dans la parentèle prive ces femmes d'une éventuelle mobilité géographique. Elles ne peuvent pas anticiper un départ. Ce paramètre est pris en compte quand les monitrices occupent une position centrale dans leur parentèle, elles ne peuvent donc pas se soumettre à la norme de la mobilité géographique car l'éloignement de la résidence des parents ne leur permettrait plus d'effectuer le travail relationnel.

6.3. « Faire son deuil de l'Éducation nationale » mais intégrer malgré tout « la communauté enseignante »

Le cas d'Éric montre que le monitorat peut être une orientation « par défaut » après des échecs, un choix qui peut finalement être jugé « satisfaisant » dans une famille d'enseignants dans le contexte de raréfaction du nombre de postes ouverts dans certaines disciplines. En effet, Éric, né en 1972, est entré dans le monitorat après avoir échoué à différents concours à la fin des années 1990. Ce titulaire d'une maîtrise d'histoire contemporaine est originaire d'un milieu enseignant : « *ma mère était institutrice et après j'avais des oncles et des tantes par milliers, agrégés, capétiens, de l'Éducation nationale. Le milieu enseignant m'a bercé depuis mon enfance* ». Dans la famille proche, seul le père d'Éric n'est pas enseignant, il est conseiller à la Caisse d'Épargne. Frédéric Charles et Jean-Paul Clément rappellent l'importance du phénomène d'endoreproduction du corps enseignant³³⁰. Selon les chiffres qu'ils avancent, 23,4% des étudiants qui préparent le concours du professorat des écoles ont au moins un de leurs parents qui est enseignant, ce taux est presque identique dans le secondaire : c'est le cas de 24,7% de ceux qui préparent le concours en Alsace en 1989. Cette surreprésentation d'étudiants dans les IUFM issus de familles d'enseignants doit être rapportée à la part des corps enseignants dans la population active, ceux-ci ne constituent en effet que 3,5% de la population active

³²⁹ Isabelle BERTAUX-WIAME, « Conjugalité et mobilité professionnelle : le dilemme de l'égalité. », *Cahiers du Genre*, 2006, n° 41, vol. 2, p. 58.

³³⁰ Frédéric CHARLES, Jean-Paul CLEMENT, *op. cit.*

occupée. Après avoir tenté des concours de l'enseignement à deux reprises, Éric part à la recherche d'un emploi afin de subvenir à ses besoins financiers. Il ne se représente pas le monitorat comme un moyen de se préparer au concours : cet emploi répond au départ à un besoin financier, ses économies se sont réduites à peau de chagrin, il ne peut pas faire peser plus longtemps les coûts de ses échecs répétés sur sa famille.

*« J'ai une maîtrise d'histoire contemporaine et la poursuite logique après ma maîtrise était les concours. Je suis rentré à l'IUFM. J'ai été pris à l'IUFM de Toulouse, j'ai préparé le CAPES, le CAPES une première année, ça ne l'a pas fait, j'ai donc repréparé plusieurs concours : CAPES, agrégation et ce qu'on appelait le PLP2 à l'époque pour les lycées professionnels, ça ne l'a pas fait non plus. J'ai refait une troisième année pareil, agrégation. **J'avais fait je ne sais plus quoi, le concours de CPE.** Je commençais à fatiguer parce qu'économiquement il fallait que je commence à trouver des rentrées d'argent. **Dans ma dernière année de concours, j'avais postulé dans tout ce qui faisait dans l'enseignement pour faire des vacances quoi.** Je suis rentré à la maison familiale de G en 1999 par un CV déposé comme ça. Je faisais de l'histoire pour des classes de quatrième et où il y avait un peu besoin. Finalement la deuxième année on m'a proposé un CDI à temps plein. Je m'étais dit je vais rester quelques années, **je vais retenter les concours et je partirai dans le public** et finalement je n'ai jamais repassé les concours ».*

L'entrée dans le secteur privé s'accompagne de la sécurité de l'emploi tant recherchée. Malgré ses multiples échecs aux concours, le monitorat apporte à Éric une solution qui lui permet de s'inscrire dans la lignée familiale : la déception partagée par le cercle familial semble être atténuée par l'obtention de son poste à la maison familiale rurale. La relative facilité d'accès au monitorat et la satisfaction de pouvoir s'identifier au groupe des enseignants conduisent le jeune homme à renoncer finalement aux concours. Il s'est découragé parce qu'il a obtenu un poste en évitant les procédures de sélection qu'il redoutait.

*« Du côté de mes parents, il y avait **une angoisse très certaine sur mon avenir**, sur savoir qu'est-ce que j'allais devenir. Ben **les concours c'était très difficile**, le nombre de postes se réduisait chaque année en histoire-géo et que **ça devenait compliqué**. Ils angossaient en termes professionnels **je ne savais pas ce que j'allais devenir**. Bon y avait le*

*journalisme les choses comme ça mais ce n'était pas des trucs très simples quoi et donc ça été accueilli à bras ouverts. Mon père est issu du milieu privé quand même, sur le privé, ça ne lui posait pas de souci au contraire. **Ils étaient très heureux que je trouve quelque chose et en plus que ça débouche sur un temps plein en CDI** dans le contexte des années 2000 c'était quand même assez inespéré dans l'enseignement, mes parents étaient enthousiastes ».*

Le moniteur fait peu ou prou partie de la « communauté enseignante ». En effet, son statut lui assure tout de même le soutien de la famille : l'ancien aspirant au métier d'enseignant est parvenu à exercer malgré tout le métier désiré. Ses parents étaient inquiets de voir leur fils rester un perpétuel aspirant au métier avec un avenir de plus en plus incertain. Le monitorat, qui ne bénéficie pas de la même visibilité sociale que les autres types de professorat vient résoudre le problème : Éric garde la face. Sa conception de l'activité reste conforme à son projet initial : il est professeur d'histoire-géographie. Un autre élément a contribué à la décision de ne pas tenter à nouveau le concours : il a rencontré sa compagne, qui exerce le métier de comptable, dans son lycée. Si Éric ne voit pas la relation de dépendance entre ses choix de carrière et la gestion de son couple, il est fort probable que l'entrée dans la vie conjugale a également joué sur la décision de ne pas préparer à nouveau le concours, la réussite aurait contraint Éric à la mobilité géographique. En définitive, les chances de trouver sa place dans l'enseignement secondaire se sont amenuisées. La dimension locale du recrutement des moniteurs est ici détournée et ne répond plus à sa fonction originelle qui était de permettre à des agents du milieu local d'entrer dans l'activité et de participer à l'animation de ce milieu. En effet, l'embauche locale devient une opportunité pour exercer le métier d'enseignant. De nombreux moniteurs interrogés au cours d'échanges informels racontent avoir fait un « *deuil de l'Éducation nationale* ». Pierre, entré dans les maisons familiales en 1985, est devenu moniteur (il enseigne l'histoire-géographie et le français). Sa mère était institutrice et son père était directeur d'une auto-école. Titulaire d'une maîtrise de lettres, Pierre a raté le CAPES (« *j'ai été retoqué pour une imbécile épreuve annexe d'anglais* ») et a dû faire, comme son collègue, son « *deuil de l'Éducation nationale* », expression qu'il utilise lui-même dans l'entretien : « *Alors j'ai eu un deuil à faire comme tout le monde, aujourd'hui en maison familiale les moniteurs ont un deuil à faire d'être des échoués des concours de recrutement de l'Éducation nationale. Certains ont fait leur deuil avant d'arriver* ». D'autres moniteurs rencontrés affirment ne pas avoir complètement renoncé à ce projet, l'un d'entre eux me dit ainsi : « *je vais là parce qu'il faut manger mais je continue quand même à préparer mon CAPES ailleurs* ». Ils entrent dans les maisons familiales rurales avec, comme ils le reconnaissent

« *une posture professorale* », ils refusent le terme de moniteur pour se désigner et rejettent la pluridisciplinarité.

6.4. L'installation à la campagne

Marlène est née en 1975 dans un milieu enseignant : sa mère était institutrice, ses grands-parents maternels ont été des instituteurs appliquant la pédagogie de Freinet, plusieurs de ses oncles et de ses tantes sont certifiés et agrégés. Elle a été formatrice en insertion professionnelle pendant sept ans avant de quitter son entreprise pour enseigner dans une MFR. Après l'obtention de son baccalauréat B, Marlène décide de « *partir à l'aventure* ». Pendant quatre ans, elle voyage « *avec son sac à dos* ». Pendant ces séjours à l'étranger, en Angleterre notamment, elle est barmaid. De retour en France, elle est dans « la grosse galère financière », elle perçoit le RMI. Elle trouve alors son emploi de formatrice pour adultes.

Marlène conçoit son activité de formatrice en insertion professionnelle comme une mission qui la met au contact de « *jeunes sortis du système scolaire sans qualification* » et qui ont besoin d'une « *seconde chance* ». Il s'agit pour elle de prendre en charge « *la personne* » pour qu'elle s'émancipe. L'insertion professionnelle n'est qu'un facteur parmi d'autres de cette émancipation. Au départ, Marlène considère cette activité comme un soutien moral et une aide technique apportée aux chômeurs. Cette conception de l'activité qu'elle a développée au début de sa carrière semble se confronter à une nouvelle logique politique qui a transformé le métier au début des années 1990. En effet, la formatrice se trouve de plus en plus confinée dans un rôle qu'elle estime peu gratifiant. Elle a vécu dans l'entreprise le développement d'une nouvelle logique politique en matière de gestion des demandeurs d'emploi. Selon elle, l'objectif politique affiché par l'État est de remettre les personnes au travail sans se préoccuper de « leur insertion sociale ». Marlène ne veut pas seulement guider les chômeurs dans leurs démarches. Elle est soumise à des directives qui l'incitent à exercer un contrôle renforcé des chômeurs, un « flicage ». « L'aide à la recherche d'emploi » est redéfinie, comme l'a montré Sophie Divay : « ces derniers sont désormais soumis à des fortes exigences en termes de taux de placement de leurs publics et disposent, de ce fait, de moins de temps pour être à l'écoute de leurs interlocuteurs [...] une tendance à la "dépsychologisation" s'amorce [...] sous l'effet d'un processus de rationalisation qui a d'abord touché les chômeurs et qui depuis peu se manifeste à travers une formalisation accrue des pratiques des conseillers »³³¹. Marlène se dit en colère contre ce « *système politique* » qui considère les êtres humains comme des simples marchandises. Elle affirme

³³¹ Sophie DIVAY, « Psychologisation et dépsychologisation de l'accompagnement des chômeurs », *Sociologies pratiques*, 2008, n° 17, vol. 2, p. 56.

subir des pressions de plus en plus fortes de la part de sa direction : « *fallait que je les place en CDI* » explique-t-elle. Marlène quitte cet emploi de formatrice en 1995. Elle avait développé avec son compagnon, qui était alors chômeur, un projet commun ; ils voulaient tous les deux vivre « *autrement et simplement* » à la campagne. Amenée à déménager et à habiter dans un petit village, elle trouve un emploi de monitrice dans une maison familiale rurale. Le malaise provoqué par l'évolution du travail d'accompagnement des chômeurs n'est pas pour rien dans la décision de quitter l'espace urbain. Au fil des années, le travail « prescrit » correspondait de moins en moins à ses attentes personnelles. Cette dégradation des conditions de travail dont témoigne le sentiment d'être de plus en plus sous la pression de son responsable a conduit Marlène à s'interroger plus globalement sur son mode de vie. L'insatisfaction au travail a entraîné le déménagement dans un petit village. Mais si Marlène s'est engagée dans l'activité de formatrice puis dans celle de monitrice, c'est parce qu'elle était attirée par le métier d'enseignante. En effet, elle vivait dans un milieu qui l'a incitée à prendre cette voie. La plupart des moniteurs « enseignants » ont dans leur famille et leur entourage amical des enseignants qu'ils prennent pour modèle et qui les incitent à entrer dans le métier.

6.5. Entrer dans la grande maison. Noémie ou le rêve du fonctionnariat

Les parents de Noémie (son père est ouvrier et sa mère est agent de la fonction publique territoriale) voient l'entrée dans la fonction publique comme un rempart contre le chômage et une protection face aux difficultés économiques. Ils se sont donc investis particulièrement dans le suivi scolaire de leurs deux filles : « *si tu veux, mes parents étaient très protecteurs, ils étaient terrorisés par l'éventuelle situation de chômage, si tu veux ils rêvaient, le mot est trop fort, ils auraient été rassurés que j'entre dans un système "grande maison" plutôt publique si tu veux* ». L'expérience du chômage du père a renforcé l'opposition entre les positions professionnelles des parents, ce qui a permis aux filles de se projeter dans la fonction publique. En effet, l'écart de revenus dans le couple et le fait que la mère ait toujours travaillé, contrairement au père, peut suggérer que la contribution financière de l'épouse est supérieure à celle du mari. Le prestige du fonctionnariat est ainsi évalué dans la famille par rapport à la position des deux parents, le secteur public a le mérite d'offrir une protection. Cependant Noémie n'entrera pas dans « la grande maison ». Noémie, née en 1965, s'est orientée vers l'enseignement, mais sa sœur choisit la diplomatie après des études brillantes. Dans cette famille populaire, l'aînée comme la cadette ont intériorisé « l'idée qu'elles s'en sortiront à la condition expresse de posséder un diplôme de haut niveau »³³². A cette époque, le professorat connaît une démocratisation relative comme le précise Marlaine Cacouault, qui écrit que : « les données de 1985 [Enquête Emploi] mettent en

³³² Marlaine CACOUAULT, *Professeurs...mais femmes*, op. cit., 2007, p. 90.

évidence [que] les professeurs femmes ont plus souvent des pères employés, ouvriers et agriculteurs que les enseignantes en activité en 1970 »³³³. Selon la sociologue, cette tendance se confirme par la suite ; en 1990, les pères qui appartiennent à ces catégories précédemment citées constituent 37% de l'ensemble des effectifs.

La réussite scolaire de la fille aînée va bien au-delà des espérances parentales : elle est licenciée ès lettres en littérature anglo-saxonne à l'université de Poitiers en 1976 ; elle parvient ensuite à intégrer l'Institut d'Études Politiques de Paris et sort diplômée dans le domaine des relations internationales en 1979. Elle fait ensuite un séjour à l'université de Reading à Berkshire au Royaume-Uni pour parfaire son niveau d'anglais. Sa carrière ascensionnelle est rapide ; au bout de quelques années, elle atteint des postes à responsabilité dans les instances diplomatiques de l'Union Européenne. Dans les années 2000, elle est secrétaire des affaires étrangères détachée en qualité d'administratrice principale à la Commission européenne puis elle se spécialise dans les droits de l'homme. L'accès aux études de sciences politiques puis l'entrée dans une carrière ascensionnelle de la haute fonction publique est un fait rare, voire exceptionnel, pour une femme de son milieu social dans les années 1980. Noémie s'est souvent comparée à elle. Sous la pression de ses parents, elle emprunte la même voie que sa sœur, le baccalauréat C ; c'est à ce moment-là qu'elle essuie un échec cinglant, qui l'oblige à une réorientation en cours d'année, dans une filière moins prestigieuse.

*« Au lycée, ça commençait **moyen** parce que **mes parents rêvaient que je fasse comme ma sœur** ; à l'époque la seconde C, la seconde scientifique. A l'époque, c'était la voie royale qu'il fallait prendre. Ma seconde scientifique était une **catastrophe** : trois en maths, sept en physique. **J'avais des cours particuliers le mercredi soir**, je m'en rappelle, j'en rêvais la nuit, enfin bref. Donc j'ai eu une **réorientation d'urgence** en première littéraire. Par contre, j'ai eu un bac littéraire correct. Après en fac, si tu veux en fac, c'était bien sans plus, **je n'étais pas du tout une excellente élève** ».*

Les résultats scolaires de Noémie sont donc très décevants par rapport aux attentes parentales : les parents ont assuré un suivi régulier de la scolarité de leur fille, le terme « catastrophe » peut refléter leur inquiétude face à l'annonce de ses résultats. La mobilisation des parents pour faire réussir leur fille, comme en témoigne l'obligation de suivre des cours particuliers les mercredi soir, montre également l'importance accordée au diplôme dans cette famille. L'échec de Noémie conduit à sa réorientation vers la filière littéraire, elle ne peut donc plus suivre la voie ouverte par son aînée qui a

³³³ *Ibid.*

réussi dans les matières scientifiques. Noémie, n'étant pas dotée du « bon » baccalauréat, s'engage alors dans des études moins prestigieuses. Hésitant entre le professorat des écoles et l'enseignement de l'anglais dans le secondaire, Noémie a fini par renoncer dans un premier temps à l'enseignement, ne pensant pas avoir « le niveau suffisant ». Elle poursuit cependant ses études après sa licence d'anglais dans le domaine de la communication à Bordeaux. La jeune femme garde un très mauvais souvenir de son année de maîtrise, elle rejette l'univers de la communication (même si elle enseigne cette spécialité en MFR). Elle déclare ainsi « *dans les métiers de la com, ça je ne peux pas, je crois que je mourrais si j'étais amenée, quand je pense à certaines personnes qui doivent faire du porte-à-porte, des commerciaux à qui ont fait du rentre-dedans et qui ont des pressions phénoménales pour vivre, je ne sais pas si je survivrais* ». La jeune femme n'a pas une bonne image du monde de l'entreprise, elle n'adhère pas aux valeurs propres à cet univers et ne compte pas y faire carrière. La mobilisation familiale pour permettre l'accès des deux filles au fonctionnariat n'est pas pour rien dans ce rejet du monde de l'entreprise. Après cette année de maîtrise, elle retourne vivre chez ses parents, c'est là qu'elle obtient ses premières vacances en CFA évoquées plus haut. Elle travaille également durant deux étés dans des centres d'appels afin de compléter ses revenus. Elle est recrutée dans une MFR une année après l'achèvement de ses études, c'est l'ANPE qui lui transmet l'offre d'un poste émanant d'une maison familiale de sa ville natale qui recherche un profil spécialisé en anglais et en communication. Elle avait préparé pendant son année de vacances dans les CFA plusieurs concours, dont celui de professeur des écoles qu'elle avait réussi). La fonction de monitrice correspond davantage à son cursus universitaire que le métier de professeure des écoles. Elle n'a jamais travaillé auprès d'enfants alors qu'elle a effectué des vacances dans l'enseignement professionnel : elle a donc déjà une petite expérience dans ce domaine. Le renoncement au professorat d'anglais peut s'expliquer également par la place qu'elle occupe désormais dans la famille. Sa sœur aînée n'est plus présente auprès de ses parents, Noémie est la seule membre de la famille à vivre dans sa ville natale.

*« J'ai aussi ma maman qui n'est pas dépendante physiquement mais on n'a pratiquement pas de famille. Elle n'a pas de frère ou de sœur. Mon père est décédé il y a deux ans, c'était très très difficile, elle ne voulait plus vivre. Si tu veux, ma sœur est à Bruxelles et moi je suis là. Donc ma sœur ce n'est pas de sa faute, si tu veux ce que je fais je le fais avec grand plaisir; mais je passe beaucoup de temps avec ma mère et je lui donne beaucoup d'énergie [...] **Je vais manger avec elle pratiquement tous les midis tu vois, je ne mange plus à la cantine depuis quelques années maintenant, donc je vois un peu***

moins mes collègues [...] Avant la disparition de mon père, il était très malade, donc j'étais très présente ».

Le rôle de soutien auprès de sa mère lui revient donc nécessairement et elle a décidé de l'assumer ; la proximité géographique entre le lieu de travail et le domicile de ses parents est un critère que Noémie a pris en compte dans ses choix professionnels. Son investissement dans les relations familiales a entraîné une limitation de son engagement dans les temps de sociabilité professionnelle. Le choix du concours du professorat des écoles plutôt que de celui du professorat d'anglais dans le secondaire s'explique par le fait que la réussite au concours du primaire n'entraîne pas nécessairement une grande mobilité géographique, la profession a un ancrage plus régional, tandis que la réussite au CAPES aurait pu conduire à une plus grande mobilité. La monitrice vit le lien de dépendance avec sa mère comme une « réparation » de ses erreurs passées. Elle affirme en effet avoir été en conflit avec sa mère pendant de nombreuses années, en particulier parce qu'elle met au premier rang pendant ses études les sociabilités amicales développées dans les activités extra-universitaires. Noémie a ainsi fréquenté le milieu gay et lesbien. Elle n'a pourtant pas vécu de relations amoureuses durables avec une autre femme, elle est célibataire depuis près de vingt-ans. La monitrice ne se définit d'ailleurs pas clairement comme lesbienne ; se dire lesbienne ne va pas de soi puisqu'elle n'a pas eu de relations suivies avec d'autres femmes. Noémie est loin de se conformer au modèle parental. Le métier de professeure auquel elle aspirait est prestigieux dans son entourage familial, l'écart important creusé par sa sœur masque sa réussite : Noémie est malgré tout parvenue à devenir enseignante. La promotion obtenue dans la lignée féminine lui a permis de se protéger contre le chômage et a contribué à améliorer son statut dans la famille. Sans doute ses parents auraient préféré une carrière plus prometteuse pour leur fille cadette, mais elle a tout de même pu sécuriser son emploi et se rendre disponible pour eux. Le rôle d'aidante et l'investissement dans les relations de parenté s'inscrivent dans une logique de dette. Blanche Le Bihan-Youinou et Claude Martin ont constaté le même phénomène dans leur recherche sur les « aidantes » de personnes dépendantes³³⁴. Ces aidantes veulent « rendre plus facile la vie » de leurs parents parce qu'elles ont le sentiment d'avoir contracté une dette envers eux. Les femmes rencontrées ont « connu une ascension sociale » par rapport à la génération de leurs parents. Noémie insiste comme ces femmes sur le fait que ses parents ont eu une vie difficile et ont fait des sacrifices permettant à leurs filles de réussir. Elle s'inscrit dans une relation d'échange et de réciprocité pour rendre leurs dernières années de vie plus « douces ».

³³⁴ Blanche LE BIHAN-YOUIYOU, Claude MARTIN, « Travailler et prendre soin d'un parent âgé dépendant », *Travail, genre et sociétés*, n° 16, vol. 2, p. 77-96.

Les monitrices ne sont pas engagées dans des associations locales. Nadège et Noémie expliquent cette absence d'engagement par un manque de « temps pour soi ». Quant à Barbara, elle a tout bonnement refusé d'emménager dans la commune où elle travaille par peur qu'on lui en demande « plus » que ce qu'elle fait déjà. Divorcée, elle a également à charge sa fille, qui est au collège, ce qui lui prend une partie de son temps. Le refus d'habiter dans la commune de l'établissement montre sa volonté de séparer sa vie personnelle et sa vie professionnelle. L'éloignement géographique est donc une « ressource » qu'elle mobilise pour éviter que le directeur lui demande de s'impliquer dans l'espace local. Barbara habite dans une ville à une vingtaine de kilomètres de l'établissement parce qu'elle voulait vivre en ville « *et puis habiter sur place ça veut dire qu'on considère qu'on peut être là plus souvent donc non* ».

L'harmonisation des niveaux de qualification des moniteurs sur les certifiés et la redéfinition des missions confiées par l'institution aux moniteurs tendent à rendre plus « floues » les frontières entre les groupes professionnels du champ de l'éducation et de la formation. Les moniteurs entrent dans le groupe professionnel pour exercer le métier d'enseignant, ils ne se pensent donc pas comme des animateurs du milieu local dont ils ne sont généralement pas issus. Les réseaux de sociabilités locales ne sont plus des ressources pour l'accès au groupe professionnel. Les nouveaux entrants dans le groupe passent par des voies plus « institutionnalisées » comme les dispositifs d'aide à la recherche d'emploi. L'évolution des formes d'engagement et des investissements dans les activités extraprofessionnelles est révélatrice de la reconfiguration de l'ethos professionnel. Les conditions de diplôme remplacent progressivement les anciennes formes de capitaux requis pour devenir moniteur de maison familiale. Les réseaux de relations liés à l'appartenance locale étaient les principaux lieux de repérage des agents de l'institution jusque dans les années 1980, se substituent des procédures de recrutement plus formelles, via notamment les dispositifs de recherche d'emploi. Leur degré d'intégration dans la vie associative locale est très faible voire inexistant. La séparation entre le lieu de vie et le lieu de travail est plus forte que dans la génération des mutants, elle constitue un obstacle à leur participation à la vie locale. Issu-e-s des familles d'enseignants, de fonctionnaires et des familles d'origine populaire attirées par le fonctionnariat, ces moniteurs et ces monitrices ne considèrent pas l'engagement dans l'espace local comme une compétence professionnelle. Le monitorat de maison familiale rurale permet d'accéder à une certaine stabilité socioprofessionnelle sans passer par le concours et à un statut social qui constitue un enjeu dans leur famille.

7. La redéfinition des tâches

7.1. Le rejet de la pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité mentionnée par les moniteurs techniciens est rejetée par les moniteurs « enseignants ». Ils refusent le terme de moniteur pour se définir et privilégient celui de formateur. La répartition des charges d'enseignement reflète ce rejet de la polyvalence : ils ne dispensent plus une multitude de cours mais enseignent généralement une à deux disciplines voire trois au maximum (comme les professeurs dans les lycées professionnels). De plus, la répartition des charges d'enseignement montre l'apparition d'une division entre les moniteurs chargés des modules d'enseignement général et ceux qui dispensent les matières professionnelles. Dans la maison familiale de la Bonnauderie (qui propose une classe de 4^e et une classe de 3^e et qui est spécialisée dans l'apprentissage de la pâtisserie, de la restauration et de la cuisine), les moniteurs n'assurent pas un enseignement pluridisciplinaire tel que l'entendent les moniteurs agricoles, mais plutôt bi-disciplinaire.

Tableau 9 : Les charges d'enseignement à la maison familiale rurale de la Bonnauderie (Maine-et-Loire), 1995.

| Moniteurs | 4e | 3e | BEP Cuisine | BEP Restauration | CAP Cuisine | CAP Restauration | CAP Pâtisserie |
|-------------------|--|--|---|--|---|--|---|
| <i>Benoît</i> | <i>Histoire</i> | <i>Français Histoire</i> | <i>Français Histoire</i> | <i>Français Histoire</i> | <i>Français</i> | <i>Français</i> | <i>Français</i> |
| <i>Jean-Marie</i> | <i>Maths Géographie</i> | <i>Géographie</i> | <i>Maths Géographie</i> | <i>Maths Géographie</i> | <i>Maths</i> | <i>Maths</i> | <i>Maths</i> |
| <i>Serge</i> | <i>Physique- chimie Biologie</i> | <i>Physique- chimie Biologie</i> | <i>Vie sociale et professionnelle</i> | <i>Vie sociale et professionnelle</i> | <i>Vie sociale et professionnelle</i> | <i>Vie sociale et professionnelle</i> | <i>Vie sociale et professionnelle</i> |
| <i>Alain</i> | | | <i>Technologie Hygiène alimentaire Pratique</i> | <i>Technologie</i> | <i>Technologie Sciences appliquées, hygiène, pratique</i> | | |
| <i>Albert</i> | | | <i>Hébergement Législation hôtelière</i> | <i>Technologie Législation hôtelière</i> | <i>Législation hôtelière</i> | <i>Technologie Législation hôtelière</i> | <i>Législation hôtelière</i> |
| <i>Françoise</i> | <i>Français</i> | <i>Maths</i> | <i>Comptabilité- gestion</i> | <i>Comptabilité- gestion</i> | <i>Comptabilité- gestion</i> | <i>Comptabilité- gestion</i> | <i>Comptabilité- gestion</i> |
| <i>Muriel</i> | <i>Anglais</i> | <i>Anglais</i> | <i>Anglais</i> | <i>Anglais</i> | <i>Anglais</i> | <i>Anglais</i> | <i>Anglais</i> |
| <i>Béatrice</i> | <i>EPS</i> | <i>EPS</i> | <i>EPS</i> | <i>EPS</i> | <i>EPS</i> | <i>EPS</i> | <i>EPS</i> |

Source : compte-rendu d'une assemblée générale de la Maison familiale de la Bonnauderie, 1995.

7.2. Un « accompagnement personnalisé » pour motiver les élèves

Cependant, si les savoirs disciplinaires constituent désormais une composante majeure de leur ethos professionnel, ils mettent en avant d'autres compétences que leurs connaissances disciplinaires dans l'exercice du métier. Ils font référence à une dimension plus « socio-éducative » du métier. En effet, les connaissances dans leur discipline de prédilection prennent dans leur récit beaucoup d'importance mais il ressort qu'elle constitue une composante parmi d'autres de leur ethos professionnel. Leur interprétation du métier est très semblable à celle des enseignants du second degré en Angleterre qui font référence à une dimension « socio-éducative » du métier. Cette dimension constitue une motivation fondamentale dans le choix de ce métier d'après Marie-Pierre Moreau³³⁵.

Les moniteurs « enseignants » accordent plus d'importance aux diplômes, mais ils adhèrent tout de même à une conception « personnaliste » de l'éducation puisqu'ils placent les élèves au centre des dispositifs pédagogiques. Après les années 1980, l'attrait pour le monitorat de maison familiale réside bien davantage dans la liberté pédagogique dont les agents estiment disposer que dans l'ancrage local de l'activité. Leur parcours les a sensibilisés à la question du « décrochage scolaire » parce qu'ils ont eux-aussi connu des difficultés, même si elles se concentrent dans la plupart des cas dans l'enseignement supérieur et au moment des concours. Ils se sentent légitimes pour s'occuper des élèves en difficulté scolaire, légitimité qu'ils pensent détenir grâce à leur parcours. Ils veulent redonner aux jeunes une estime d'eux-mêmes, ils accordent donc une importance capitale à la « relation » qu'ils établissent avec eux.

Les moniteurs considèrent que la proximité qu'ils entretiennent 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 ». Ils veulent que les élèves ne les perçoivent pas en tant que « profs » mais plutôt comme des « accompagnateurs » parce que si les élèves n'ont pas réussi au collège c'est d'après eux en raison des relations conflictuelles qu'ils ont entretenues avec leurs professeurs. Leurs collègues enseignants dans les lycées agricoles qui encadrent des jeunes dans les classes de 4^e et de 3^e partagent cette même interprétation du métier. Il faut selon eux instaurer une rupture avec le collège 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 »³³⁶.

³³⁵ Marie-Pierre MOREAU, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 56.

³³⁶ *Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question*, Rapport de l'Observatoire national de l'enseignement agricole, *op. cit.*, p. 42.

Les activités extra-scolaires sont investies par les moniteurs pour atténuer la figure d'autorité qu'ils peuvent représenter auprès des élèves. Cependant, les moniteurs ne valorisent pas tous les mêmes activités extra-scolaires : 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 qui s'adressent à l'ensemble du groupe, mais plus spécialement aux garçons : la création d'un atelier de musique, la participation au billard et au babyfoot en dehors des heures de cours. A l'inverse, les femmes relèvent systématiquement des formes de suivi individualisé « d'élèves à problème », de jeunes qui sont en difficulté dans leur famille. Elles n'hésiteraient pas à intervenir auprès de la famille pour régler des « situations à problèmes » liées à l'alcoolisme, à la drogue, à la violence sexuelle ou physique. Elles accompagnent des « élèves à problèmes » en les guidant vers des personnels susceptibles de les conseiller. Nadège, monitrice de français et d'anglais, met en avant son rôle de soutien moral et affectif à des jeunes qui rencontrent des soucis familiaux. Elle estime nécessaire de créer une « relation de confiance » auprès de jeunes « qui sont un peu cabossés par la scolarité et la vie ». Elle affirme ainsi être déjà intervenue à l'intérieur des familles.

*« On n'intervient pas de la même façon dans **la vie privée** de tous les élèves. Je vais vous donner l'exemple d'une élève. Cette gamine avait été renvoyée de plusieurs lycées à Niort, c'était une gamine qui était provocante dans son attitude, dans sa façon de s'habiller. Il était évident qu'elle ne consommait pas que des substances licites, ça se voyait quand elle arrivait en cours. Je me suis intéressée à elle, et déjà pour elle qu'on s'intéresse à elle c'était déjà un truc énorme. D'ailleurs au début, elle a pas du tout apprécié, mais qu'est-ce qu'elle veut celle-là ? Je l'ai laissé s'éloigner et puis elle est revenue et elle avait des comportements vraiment déviants, elle hurlait quand elle avait trop bu. J'ai rencontré la famille, le père est venu me voir mais pas gentiment en me disant qu'il fallait que je laisse sa fille tranquille. **Vraiment je suis rentrée dans la famille.** Je pense par moment, je laissais ma casquette de formatrice pour juste celle d'adulte référant à côté de cette jeune fille qui était complètement paumée quoi, qui vivait une situation familiale qui était difficile entre son père et sa mère. Avant que je comprenne tout ça, il a fallu **des relations, un climat de confiance**, et puis au fur et à mesure on a vraiment créé un lien de confiance, presque d'amitié et puis je suis contente, elle a obtenu son bac ».*

La comparaison entre les deux figures dominantes des moniteurs montre que les parcours scolaires et les déterminismes de genre font varier les interprétations des rôles des agents. En effet, dans les années 1970 et dans la première moitié de la décennie 1980, l'exercice de l'activité nécessitait des

compétences techniques (les connaissances agricoles) et sociales (l'inscription dans les réseaux locaux de relations) qui étaient mobilisées par les hommes d'origine agricole. Ces compétences masculines fondaient l'éthos professionnel des moniteurs. Les agents jouent désormais un rôle d'accompagnement et de suivi individualisé des élèves. Ce rôle est davantage mis en avant par les monitrices. Leurs collègues hommes qui arrivent à partir du milieu des années 1980 tendent eux aussi à valoriser la dimension « pédagogique » de l'activité, mais ils mettent l'accent sur leur rôle d'accompagnement dans des temps collectifs (notamment dans les ateliers socioculturels et sportifs) et non pas dans des temps individualisés comme le font les monitrices. La redéfinition de l'éthos professionnel ouvre le monitorat aux femmes d'origine car ce sont elles qui valorisent les formes de suivi individualisé et les « relations » avec les élèves. En d'autres termes, le remplacement de la figure du technicien agricole par celle de l'accompagnateur-pédagogue a eu pour effet la féminisation qualitative (les compétences) et quantitatives (le nombre de femmes) du groupe professionnel.

Les formes différenciées d'investissement dans l'accompagnement des jeunes sont déterminées par les parcours des agents et par leur type d'engagement dans les activités extra-professionnelles. Ainsi, la prise en charge d'une personne dépendante a conduit une partie des femmes à aménager leur temps professionnels. Pour assurer ce rôle d'aidante, elles ont sacrifié une partie de leur vie personnelle et une certaine autonomie. Blanche Le Bihan-Youinou et Claude Martin notent que : « dans toutes les configurations des aidantes rencontrées, c'est la dimension personnelle de la vie quotidienne qui est le plus touchée. Détente, loisirs, vacances, temps personnel voire conjugal sont de plus en plus réduits »³³⁷. Cet investissement transforme la conception de l'activité. Les hommes ne s'inscrivent généralement pas dans ces relations de parenté (mission qui est confiée à leur conjointe ou leur sœur). Leurs activités de loisirs sont des lieux de valorisation personnelle ; ils tendent donc à transférer des dispositions et des appétences de la sphère des loisirs à celle du travail et vice-versa. Les différences observées du point de vue des pratiques valorisées par les femmes et par les hommes dans le travail sont les conséquences d'une gestion différenciée de l'articulation des temps professionnels et personnels. On observe un processus similaire dans la façon d'intégrer les expériences concrètes des élèves dans l'enseignement.

³³⁷ Blanche LE BIHAN-YOUIYOU, Claude MARTIN, *op. cit.*, p. 88.

7.3. L'enseignement du concret pour redonner goût au travail scolaire

Les moniteurs s'accordent tous sur le fait que leur enseignement doit s'appuyer sur des expériences concrètes des élèves. Ils valorisent l'apprentissage d'un métier non pas comme une finalité en tant que telle. La proximité entretenue avec les milieux professionnels dans le cadre de la formation en alternance joue selon eux une fonction de « remotivation scolaire ». En premier lieu, cette proximité avec les milieux professionnels permettrait aux jeunes de retrouver l'estime d'eux-mêmes grâce aux échanges avec les adultes, ils seraient valorisés dans leur stage et retrouveraient un projet plus positif, alors que leur orientation dans les maisons familiales est la conséquence d'échecs antérieurs. Le projet professionnel n'est donc pas une finalité qu'ils placent au sommet ; le retour de l'assurance chez l'élève, l'élévation de son estime personnelle, est un objectif à atteindre qui est jugé suffisant.

Cependant, les hommes et les femmes n'évoquent pas les mêmes exemples d'astuces pédagogiques dans les entretiens ; les exemples qu'ils donnent renvoient à des sphères sociales différentes : les hommes ont tendance à s'appuyer sur des centres d'intérêt des jeunes dans le domaine des loisirs et des sports tandis que les femmes prennent pour support les relations que les jeunes entretiennent dans leur famille et dans le groupe des pairs. Les expériences des élèves en stage ne sont pas dévalorisées par les moniteurs et par les monitrices, mais ils ne considèrent pas que les stages soient le support prioritaire sur lequel ils s'appuient dans leurs enseignements. Barbara, monitrice de français, explique avoir recours à des astuces pédagogiques censées captiver l'attention des élèves.

*« Pour leur faire travailler des compétences d'écriture, je vais leur demander de choisir une activité et de la présenter et de l'expliquer. Ça sera plus **concret** pour eux de parler de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils connaissent plutôt que quelque chose de très **abstrait**. Des notions quand même très littéraires on est obligé de les aborder pour le brevet mais faut faire passer ça sous forme **ludique** quoi parce que sinon ça leur parle pas du tout [...] Le goût pour la lecture est très difficile. Si j'ai quand même eu un succès auprès des troisièmes parce que j'avais choisi de leur faire lire un livre qui les a énormément attirés donc ça a bien marché. C'était un roman qui s'appelle « Silence », je ne me souviens plus du nom de l'auteur. Ça racontait l'histoire d'un ado, lors d'une soirée qui prend de l'ecstasy et qui se retrouve à l'hôpital, forcément ça les a attirés, ça leur a bien plu. **S'identifier**, pour les troisièmes, c'est important qu'ils puissent s'identifier, c'est pour ça que j'avais choisi ça ».*

L'enseignement que dispense Barbara part de « l'expérience vécue », elle n'intègre pas nécessairement des savoirs professionnels, mais des thèmes qui sont évocateurs pour les jeunes, comme la consommation de drogue. Les élèves en effet ont pu s'identifier selon elle aux personnages du roman parce qu'ils ont dans leur entourage proche des personnes qui souffrent de dépendance à la drogue. Le roman traite également des rapports d'amitié entre les garçons. Le cours a donc été l'occasion d'entamer une discussion collective sur la solidarité entre les jeunes. Barbara a choisi ce livre parce qu'elle pense que ses élèves de troisième vivent des situations similaires à celles évoquées par son auteur. Le fait qu'elle ne se rappelle plus le nom de cet auteur, Benoît Séverac, montre que pour elle la discussion autour du thème du livre – les problèmes de drogue d'un adolescent – est plus importante que les connaissances strictement littéraires. Dans les entretiens, les moniteurs mentionnent davantage la dimension socio-culturelle de leur activité. Paul, ancien responsable d'une association théâtrale se définit comme un « enseignant socioculturel ». Alexandre, engagé dans plusieurs associations de musique actuelle, est en train de monter un atelier de musique actuelle dans sa MFR. Marc, militant au NPA, pense que cette particularité de l'enseignement agricole permet d'élever le niveau des élèves dans le domaine culturel :

*« Moi, ce que j'aime bien dans l'enseignement agricole, c'est le côté socio-culturel, qui n'existe qu'en agriculture. **Ce n'est pas parce que les jeunes sont liés à des territoires ruraux agricoles qu'il faut les laisser là.** Au contraire, il faut apporter de force une dimension sociale et culturelle, d'où la création en lycée agricole de module de socio-culturel dans tous les programmes, du CAP, au BEP, au BTS. Ce qui n'a pas été fait dans les lycées professionnels. C'est quelque chose qui me fait adhérer à l'enseignement agricole tel qu'il a évolué ».*

La dimension socioculturelle apporte une certaine valeur à son travail qui lui permet de se distinguer des professeurs de lycée professionnel. Cette conception s'inscrit dans le prolongement de ses engagements militants. Les enseignements socioculturels apporteraient selon lui une « ouverture culturelle » à des jeunes qui seraient « démunis » et éloignés de la culture scolaire légitime. Olivier, qui enseigne l'histoire-géographie, est attaché au même principe dans son cours d'histoire de l'art dispensé à des apprentis dans une formation de fleuristes. Dans cet extrait d'entretien, il explique que son enseignement s'appuie sur les expériences concrètes des apprentis. L'objectif de cet enseignement n'est cependant pas tant l'insertion professionnelle des apprentis que le développement de connaissances en histoire de l'art pour améliorer leur culture générale.

*« Si vous avez un sujet sur ce mouvement artistique, sur ce peintre, sur cet architecte qu'est-ce que vous pourriez faire ? Parce que c'est ça, elles doivent évoquer dans leur structure, un thème, il peut être artistique, architectural. Il y a quand même beaucoup de sujets qui sont en lien avec les mouvements artistiques, notamment l'année dernière c'était le land art, donc comment elles pouvaient l'évoquer ? Donc il a fallu qu'on travaille le land art et comment elles pouvaient faire pour l'évoquer dans leur structure, voilà, l'utiliser dans leur propre expérience. C'est toujours sanctionné par un examen à la fin. L'objectif est aussi **culturel**, parce qu'elles ont un métier qui est artistique. C'est artistique dans le sens où elles doivent toujours être en lien avec ce qui se fait, les tendances du moment, mais elles doivent aussi maîtriser ce qui s'est fait avant. Elles doivent maîtriser les mouvements. Si elles ont un mariage, en ce moment c'est le baroque qui est très demandé, elles doivent savoir ce que c'est le baroque dans l'art pour pouvoir l'évoquer, notamment si c'est un mariage baroque, bah comment je fais dans mon bouquet ? ».*

Olivier valorise des savoirs académiques nécessaires dans la pratique du métier de fleuriste : les connaissances artistiques doivent être maîtrisées par les apprentis. Il se place du point de vue de l'enseignant car il réfléchit à la manière dont les savoirs académiques vont être utiles aux élèves. Il se réfère donc prioritairement aux matières qu'il enseigne. Les disciplines enseignées deviennent des éléments centraux dans les interprétations de l'activité.

* * *

L'entrée dans le monitorat de maison familiale peut être une solution de repli après avoir essuyé un échec à un concours de l'enseignement général ou professionnel. Cette logique de repli n'explique qu'en partie les itinéraires empruntés par les nouveaux arrivants. Le monitorat peut attirer des enseignants qui expérimentent des « pédagogies alternatives » et qui ne se sont pas retrouvés dans la formule « de l'enseignement à temps plein ». Les professionnels en reconversion utilisent le monitorat pour se préparer à un concours de l'enseignement professionnel ou agricole public. Ces moniteurs en transit veulent « se tester » dans le but de vérifier si leur projet correspond à leurs attentes. Ils ne font pas seulement que « vérifier » s'ils peuvent exercer cette fonction, ils organisent de véritables stratégies d'élévation de leurs connaissances et de leur niveau de qualification. Pour eux, le monitorat n'est qu'une étape dans leur projet de promotion personnelle. Enfin, le monitorat peut

être une solution de compromis entre le projet initial auquel on a finalement renoncé – préparer un concours de l’enseignement – et les contraintes familiales.

Le recrutement des moniteurs en raison de leurs connaissances académiques a pour effet de les rapprocher du professorat dans la mesure où cela conduit à instaurer un clivage entre les moniteurs responsables des disciplines générales et les moniteurs qui dispensent des savoirs professionnels. Ce qui constituait la singularité des moniteurs était le fait qu’ils dispensaient une multitude de disciplines. La dynamique à l’œuvre tend à créer une séparation de plus en plus nette entre deux catégories de moniteurs. Le rapprochement avec les professeurs de lycée professionnel est une conséquence de l’harmonisation des niveaux de qualification et de l’évolution des compétences requises pour le monitorat mais il est également un effet de l’alignement des formations des MFR sur celles de l’Éducation nationale. Les spécificités du monitorat, notamment la dimension locale de l’activité, tendent à s’effacer. Les moniteurs « enseignants », recrutés après les années 1980, sont donc distants de l’ethos professionnel des générations antérieures : ils veulent exercer le métier d’enseignant et non pas jouer un rôle d’animateur du milieu local. En effet, ils ne sont pas engagés personnellement dans le milieu local et sont éloignés du monde professionnel.

CHAPITRE 6 : LES EFFETS DES MUTATIONS DE L'AGRICULTURE SUR LE MONITORAT DE MFR

SAINT-JULIEN-L'ARS CP 08/09/14

Catherine Chabanne - Tél. 05 49 56 53 81

JARDRES - La Maison familiale et rurale fait sa rentrée

La filière équine porteuse

Les effectifs de la Maison familiale et rurale de Jardres ont atteint cette année des chiffres records - 81 élèves de la quatrième à la terminale BEPA - et notamment grâce à sa filière équine.

À première vague de rentrées, celle du cycle d'orientation (4^{3e}) et celle des terminales BEPA, a eu lieu lundi à la MFR de Jardres sous le signe de l'été indien. Un soleil de circonstance pour cet établissement qui accueille cette année son nombre d'élèves le plus haut depuis dix ans, date de sa création.

Et tous étaient là, enfants, parents, enseignants, à ce rendez-vous du premier jour pour écouter avec attention le discours d'accueil de Jean-Bernard Pilot, le directeur. Un chef d'établissement ravi de l'engouement que suscite

sa formation : « C'est un gage de bon travail pour nous de voir la demande augmenter chaque année. C'est encourageant pour la suite. On commence aussi à être connu dans le secteur. »

Au programme pour les 81 élèves : alternance de deux semaines de cours avec deux semaines en entreprise, tout au long des quinze semaines de l'année scolaire.

A dos de cheval

Si la MFR de Jardres connaît depuis plusieurs années un succès grandissant, cela est dû en grande partie à sa filière équine qui forme les élèves à un métier d'éleveur de chevaux. « La pédagogie par alternance est idéale pour ces enfants à la recherche de savoirs. La filière équine participe évidemment à la hausse des effectifs. C'est une formation rare et demandée », analyse Etienne Thumeyssen, le président du conseil d'administration.

La MFR de Jardres travaille en partenariat avec le centre équestre de Lavoux pour permettre aux élèves de travailler dans les meilleures conditions.



Les élèves avaient tout de même le sourire en ce jour de rentrée.

La MFR Jardres en bref

- Un cycle d'orientation et un BEPA conduite de productions agricoles
- Accueil des familles du lundi au vendredi
- Possibilités de bourses du Ministère de l'Agriculture et du Fonds social lycéen
- Un internat de 60 lits
- une équipe pédagogique de 10 personnes

Source : Centre Presse, « Les métiers du cheval avec la MFR », 28/09/2015.

Quand nous avons traité, dans le chapitre précédent, de la reconfiguration de l'éthos professionnel, nous avons laissé de côté les changements qui affectent les relations que l'activité de moniteur entretient avec le métier d'agriculteur. Parmi les changements observés, on trouve la diminution du nombre de formations agricoles (elles deviennent minoritaires) et des effectifs d'enfants d'agriculteurs dans les maisons familiales rurales. L'expansion des formations générales et technologiques a contribué à redéfinir l'éthos professionnel. Néanmoins, l'on ne peut pas comprendre l'évolution du monitorat indépendamment des transformations propres à l'agriculture et à ses activités connexes. En effet, si les formations agricoles ne constituent plus qu'une partie minoritaire de l'enseignement proposé en MFR après les années 1980, elles ne sont pas restées « figées » face aux mutations de l'agriculture. Ce qui nous intéresse désormais c'est de montrer précisément comment elles ont contribué à redéfinir elles aussi l'activité de moniteur. Loin d'être vécue sur le mode de l'engagement local comme c'était le cas pour les moniteurs dans les années 1970, l'entrée dans l'activité correspond à d'autres aspirations et justifications. En effet, les moniteurs des enseignements professionnels recourent à un autre registre, celui de la « passion », ils évoquent des motivations personnelles, comme l'attrait pour un mode de vie « rural », pour expliquer leur orientation professionnelle³³⁸. Après avoir mis au jour les changements concernant l'offre de formation agricole, nous avons saisi leurs effets sur les modes d'accès au monitorat.

1. Les transformations de l'agriculture

Les décennies 1980 et 1990 sont marquées par des transformations majeures de l'agriculture et de ses activités connexes qui ont été accompagnées par les institutions de l'enseignement agricole. Aussi ces changements ont-ils provoqué l'ouverture du monitorat à des agents ayant des trajectoires différentes de celles des moniteurs techniciens agricoles. Elles ne sont plus liées de façon systématique aux processus de transmission des exploitations agricoles, mais s'inscrivent dans d'autres formes de socialisations familiales, scolaires et professionnelles. Pour éclairer ces nouvelles trajectoires, il nous faut dans un premier temps saisir les contextes dont elles sont les effets.

³³⁸ La valorisation de la « passion » est un fait social : l'enquête de l'INSEE Histoire de vie - Construction des identités publiée en 2003 a demandé aux Français d'indiquer les trois thèmes qui permettent le mieux de se définir : 36% des hommes et 23% des femmes ont indiqué une passion ou une activité de loisir dans cette liste. Pour Dominique Méda et Hélène Garnier, les loisirs ne sont cependant pas « la composante majeure de l'identité » : 86% des personnes interrogées par l'INSEE évoquent la famille. Le travail (métier, situation professionnelle, études) est le deuxième plus « fort composant de l'identité ». Les passions et les loisirs n'arrivent qu'en quatrième position après les amis cités par 37% des personnes interrogées. Hélène Garnier et Dominique Méda montrent que l'importance accordée au travail varie fortement selon la catégorie socioprofessionnelle. Hélène GARNIER, Dominique MEDA, « La place du travail dans l'identité des personnes », *Données sociales – La société française*, Paris, INSEE, 2006.

1.1. La tertiarisation de l'activité agricole

La remise en question du modèle de l'agriculture intensive a conduit une partie des agriculteurs à refuser la spécialisation de leur exploitation et à diversifier leurs activités afin de lutter contre l'agrandissement des surfaces foncières, responsables de la désertification de certaines zones rurales³³⁹. Aussi les agriculteurs ont tenté d'allier différentes activités de production, d'élevage, de commercialisation et de tourisme rural, ce qui a contribué à redéfinir le métier. Pierre Muller définit en 1990 ce qu'il nomme une « exploitation rurale » ; dans ce « système d'activités agri-rurales » les activités effectuées par les exploitants ne sont pas uniquement « productives », elles sont combinées les unes aux autres et se valorisent mutuellement à travers la production et la transformation des produits, leur vente à la ferme, l'accueil à la ferme. Dans ces exploitations, les choix de production sont déterminés par les exigences commerciales ; selon Pierre Muller, les compétences de production des agriculteurs sont désormais secondes, « le problème de l'exploitant rural n'est plus d'optimiser la fonction productive, mais de trouver un compromis entre les différentes fonctions : production, transformation, vente, accueil, vente de services »³⁴⁰. En d'autres termes, le métier d'exploitant rural n'est pas celui de l'exploitant agricole : il doit accomplir une diversité de services et de fonctions, voire des « missions » d'intérêt local et surtout « interagir avec son environnement ». Parmi les services effectués par les exploitants ruraux, Pierre Muller distingue plusieurs formes : 1. Les services qui s'inscrivent dans le cadre d'une extension des activités de production agricole, par exemple : l'entretien des forêts, la taille des arbres, l'entretien des résidences secondaires, l'accueil des chevaux ; 2. Les services touristiques pour lesquels les exploitations sont utilisées comme des supports afin de mettre en place des activités d'accueil ou récréatives qui se développent avec l'essor de nouveaux usages des campagnes : l'accompagnement des touristes en moyenne montagne, l'organisation de randonnées à cheval, la ferme pédagogique qui reçoit des groupes scolaires, la ferme qui offre des services dans le domaine du sport ; 3. Les services qui sont complémentaires avec une compétence ou une technique agricole comme le travail du bois ; 4. Les services de proximité comme le gardiennage des résidences secondaires. Dans les années 1980, les agriculteurs cherchent de plus en plus à se diversifier : en 1988, 41,1% des exploitations pratiquent la diversification de leurs activités. Les activités de diversification sont une source de revenus non négligeable pour les petites exploitations. En effet, en 2010, d'après le recensement agricole, 60% des petites exploitations qui

³³⁹ Pierre Muller a décrit le développement des pratiques agricoles fondées sur la diversification des produits et des services. Pierre MULLER, « Un métier né de la crise : l'exploitant rural », *Sociologie du travail*, 1987, vol. 29, n° 4, p. 459-475.

³⁴⁰ Pierre Muller décrit à grands traits ce qu'il appelle l'exploitation rurale et propose une typologie des formes d'agriculture de services. Pierre MULLER, « Vers une agriculture de services ? », *Économie rurale*, 1991, n° 202-203, p. 67.

pratiquent la transformation des produits ont déclaré que cette activité génère à elle seule plus de 50% de leur chiffre d'affaires. La transformation directe de produits à la ferme est l'activité de diversification la plus importante. En 2010, sur les 490 000 exploitations en métropole, 56 700 pratiqueraient la diversification.

En outre, les agriculteurs sont eux aussi devenus de grands utilisateurs de services³⁴¹. Le métier nécessite le recours de plus en plus fréquent à des prestataires, surtout dans le domaine technique. En effet, les agriculteurs sous-traitent leurs besoins à des professionnels spécialisés : la préparation des terres, les traitements phytosanitaires, les récoltes, la collecte du lait. En effet, ils cherchent à obtenir des conseils techniques auprès de ces professionnels pour rationaliser les dépenses afin de réduire leurs coûts. En conséquence, ils ont dépensé en 2005 4 millions d'euros en achat de prestations extérieures, soit un montant équivalent à 6% de la production agricole, selon l'INSEE. Les agriculteurs s'adressent également à d'autres agriculteurs pour effectuer des travaux annexes et à des entreprises spécialisées. En 2005, six agriculteurs sur dix ont ainsi fait appel à une entreprise de travaux agricoles ou à une coopérative d'utilisation du matériel agricole. Les conducteurs d'engins agricoles interviennent dans les exploitations avec des équipements trop onéreux pour les agriculteurs.

1.2. L'élargissement de la définition juridique des exploitations

Ces changements ont contribué à faire évoluer la définition juridique des exploitations qui s'est progressivement élargie. En effet, elle comprend depuis 1988 les activités de transformation, de commercialisation de produits végétaux et d'animaux de l'exploitation, ainsi que les activités de service et d'accueil à la ferme. Depuis la loi sur le développement des territoires ruraux de 2005, les activités équestres ont été intégrées. La loi de modernisation de l'agriculture et de la pêche de 2010 a encore élargi cette définition en y intégrant les cultures marines et les productions d'aquaculture. Les définitions de ces activités se sont elles-mêmes élargies. Ainsi, en 2000, la définition du « tourisme à la ferme » n'est plus celle de 1988. Elle comprenait essentiellement les activités d'hébergement et de restauration. En 2000, le « tourisme à la ferme » désigne également les activités de loisirs, notamment les fermes pédagogiques, les activités sportives ou récréatives, les locations d'ânes et de VTT, les fermes équestres et les journées de chasse. En 1988, les travaux « à façon » désignaient l'ensemble des prestations de service exécutées par les agriculteurs hors de

³⁴¹ Lionel HEBRARD, « Le développement des services agricoles. Une sous-traitance spécialisée au service des agriculteurs », *INSEE Première*, n° 817, 2001 ; Bernard CHEVALIER, « Les agriculteurs recourent de plus en plus à des prestataires de services », *INSEE Première*, 2007, n° 1160.

l'exploitation mais exercées avec les moyens de l'exploitation (en termes de matériel, d'équipement ou de main d'œuvre), il peut s'agir des travaux forestiers, de scierie ou agricoles. En 2000, la définition des travaux à façon a été étendue à d'autres activités : le déblayage de la neige, l'entretien du paysage et du territoire, la maçonnerie. L'élevage d'équidés en vue de la vente ou de l'exploitation dans le cadre des courses, de l'entraînement et du dressage des chevaux pour les loisirs et les centres équestres est reconnu comme une production agricole ; à partir de 2003, la loi permet aux activités équinées d'obtenir le statut agricole. Ainsi, le code rural reconnaît comme agricoles les activités liées aux animaux de compagnie à usage domestique : l'élevage de chiens et de chats peut être considéré comme une activité agricole lorsque l'éleveur détient des femelles reproductrices qui ont au moins deux portées chaque année. La reconnaissance des activités d'éleveur d'animaux à des fins de divertissement et de loisirs par les organisations agricoles participe à la valorisation des professions « connexes » comme les toiletteurs, les commerçants d'aliments et les dresseurs³⁴². Cette reconnaissance du secteur canin et félin s'inscrit dans la croissance des services commerciaux liés à l'entretien des animaux de compagnie. A la fin des années 1980, la moitié des vingt millions de foyers français possèdent un animal de compagnie ; la croissance des dépenses liées à ces animaux a été de plus de 1300% entre 1980 et 1998. Ce secteur offre de nouvelles possibilités d'installation aux agriculteurs. En fait, l'élargissement de la définition de l'activité agricole est une réponse donnée par les organisations professionnelles et par l'État à la chute du nombre d'exploitants, notamment dans les secteurs de la polyculture et du polyélevage qui subissent les plus fortes baisses. Les organisations professionnelles et l'État ont cherché à relancer l'intérêt des jeunes (dont les origines sociales ne sont pas agricoles) pour l'installation dans l'agriculture. En effet, de façon parallèle, des campagnes de promotion ont été menées dans le but d'attirer dans l'agriculture des jeunes venant d'autres milieux sociaux³⁴³.

³⁴² En 1988, les ménages français dépensaient vingt-deux millions de francs par an, ce qui représentait 1,1% du budget des ménages. En 1993, on dénombre quarante-deux millions d'animaux de compagnie, ce qui place la France au deuxième rang mondial de la possession des animaux de compagnie après les États-Unis (qui détient le record avec 220 millions d'animaux). Jean-Pierre DIGARD, « Une passion cathartique : les animaux de compagnie », in BROMBERGER Christian (dir.), *Passions ordinaires. Du match de football au concours de dictée*, Paris, Bayard Edition, 1998, p. 41-70.

³⁴³ Danièle PONCHELET, Patrick MUNDLER, « Agriculture et mobilité sociale : les agriculteurs venus d'ailleurs », *Économie rurale*, 1999, vol. 223, n° 1, p. 21.

1.3. L'ouverture relative du métier d'agriculteur

Le développement de nouvelles activités de services a représenté une opportunité pour les femmes du milieu agricole désireuses de bénéficier d'une reconnaissance professionnelle à part entière. En effet, ces activités de diversification ont plutôt été prises en main par les femmes dans les exploitations moyennes peu spécialisées en polyculture-élevage. Les agricultrices développent ces activités sous la « forme d'ateliers sans lien direct avec les compétences légitimes du chef d'exploitation »³⁴⁴, elles valorisent des savoirs et des rôles qui sont en rupture avec la logique technicienne du métier. Ainsi, l'activité agricole a été en partie redéfinie sous l'impulsion des femmes, l'élargissement des fonctions et des compétences des exploitants ruraux s'inscrit dans le mouvement de reconnaissance de leur travail. En conséquence, la diversification agricole a contribué à la féminisation des agriculteurs : en 1984, le taux de féminisation de la profession était de 12,2%, il est deux fois plus élevé au début des années 2010. Offrant des prestations de services, les exploitations agricoles pratiquant la diversification représentent désormais un tiers des emplois dans l'agriculture. Elles sont celles qui ont le plus souvent recours au salariat³⁴⁵. En 1988, les femmes ne représentaient que 15,7% des effectifs de salariés agricoles tandis qu'elles constituent plus d'un tiers des effectifs en 2009 ; c'est sous l'effet de ces changements que les femmes ont investi le salariat agricole.

De plus, les profils des agriculteurs sont de plus en plus variés. Les installations « hors cadre familial » ont doublé entre 1993 et 2003 ; en 2005, les individus qui n'ont pas de parents agriculteurs représentent désormais 31% des candidats des aides de l'État à l'installation. Pour ceux qui ne sont pas d'origine agricole, l'entrée dans le métier d'agriculteur n'est pas vécue comme un choix familial mais est présenté comme « un choix personnel ». Ces nouveaux agriculteurs recherchent également un « autre cadre de vie » ou « une seconde carrière » : cette motivation devient le moteur principal de leur entrée dans le métier. Parmi les nouveaux agriculteurs, qu'ils soient d'origine agricole ou non, les notions de « passion » pour le travail et d'« autonomie » sont désormais les plus souvent évoquées³⁴⁶. Bertrand Hervieu et François Purseigle expliquent que ce qui caractérise l'agriculture familiale moderne c'est « moins l'appartenance à un milieu » que « le choix d'un métier ». Françoise Gerbaux a décrit le profil de ces nouveaux agriculteurs. Selon elle, ils « construisent leur emploi à partir de hobbies dont l'origine remonte parfois à la période de l'adolescence. Pour différentes raisons, rupture volontaire ou involontaire dans les parcours professionnel et

³⁴⁴ Christophe GIRAUD, Jacques REMY, « Division du travail et légitimité professionnelle. Le cas des activités de diversification agricole en France », *Travail, genre et société*, 2013, vol. 2, n° 30, p. 155-172.

³⁴⁵ Le cas des salariés agricole a été très peu étudié par les sociologues. INSEE Première, *L'emploi salarié dans le secteur agricole, le poids croissant des contrats saisonniers*, n° 1368, 2011.

³⁴⁶ Bertrand HERVIEU, François PURSEIGLE, « Pour une sociologie des mondes agricoles dans la globalisation », *Études rurales*, 2009, n° 183, vol. 1, p. 177-200.

personnel, ces passions ont servi de point d'appui pour la création d'activités ou ont été l'occasion d'un changement d'orientation professionnelle. Mais les passions ne remontent pas systématiquement à l'adolescence. Elles peuvent être récentes et, dans le jeu de circonstances particulières, comme le chômage, une rupture dans la vie familiale ou simplement la découverte d'un loisir passionnant, devenir l'axe majeur de la construction d'un emploi »³⁴⁷. En conséquence, l'entrée dans la profession serait désormais « une décision personnelle » qui ne suppose pas nécessairement l'adhésion du conjoint ou des parents. Les agriculteurs ont fait évoluer la nature du travail agricole et ont intégré de nouvelles activités qui ont pour conséquence d'élargir la base de leur recrutement social. Le développement d'activités marchandes, commerciales et touristiques, de modèles de production alternatifs (portés en particulier par les agricultrices) apporte une nouvelle dynamique à l'enseignement agricole qui implique une modification de ses contenus d'enseignement, des cursus et marque l'arrivée de nouveaux publics d'origine non agricole. Aussi l'apparition de ces nouvelles formes d'activités a entraîné la complexification des parcours des agriculteurs ; l'exemple de Magali, agricultrice responsable d'une exploitation équine, est révélateur à cet égard.

L'équithérapie

Nous rencontrons Magali en 2011³⁴⁸. Cette cheffe d'exploitation qui a quarante ans vient tout juste de créer son activité de poneys thérapeutiques dans le Nord des Deux-Sèvres. Mariée à un agriculteur qui possède une exploitation bovine à proximité de la sienne, Magali n'a pas encore totalement abandonné son métier d'éducatrice spécialisée parce qu'elle ne retire aucun revenu de son activité pour le moment. Elle a été obligée, dit-elle, de garder « son mi-temps » d'éducatrice spécialisée dans une maison d'enfants placés par la justice. Elle essaye de conjuguer les deux activités en impliquant les enfants dont elle s'occupe dans la gestion de la ferme. Son exploitation a une finalité « thérapeutique », elle s'est donné en effet pour objectif de permettre aux enfants d'avoir « des expériences positives, des échanges de communication non verbale avec un être à quatre pattes, de créer des situations difficiles pour que le gamin puisse s'appuyer

³⁴⁷ Françoise GERBAUX, « Entrepreneurs et créateurs d'activités en milieu rural [Des démarches d'installation qui passent souvent par la pluriactivité] », *Économie rurale*, 1997, vol. 238, n° 1, p. 26-27.

³⁴⁸ Cet entretien a été mené dans le cadre de notre mémoire de master 1 sur les groupements de vulgarisation agricole féminins. Joachim BENET, *La négociation d'espaces d'autonomie professionnelle dans les groupements de vulgarisation agricole féminins, des années 1960 à 2000*, mémoire de master 1, sous la direction de Marlaine Cacouault-Bitaud, Université de Poitiers, 2010.

dessus pour pouvoir faire du transfert avec le reste des autres ». A l'origine, elle avait cependant eu comme projet une activité touristique avec les chevaux. Elle voulait organiser des voyages en roulotte sur les petites routes de campagne, mais elle dit y avoir renoncé parce qu'elle n'a pas trouvé de soutien pour l'aider dans ce projet. L'exploitation est son outil de travail et non son patrimoine, elle ne réside pas dans la ferme, même si elle y est présente tout le temps lorsqu'elle n'est pas dans la maison pour enfants placés. Magali n'est pas issue du monde agricole, ses parents sont des ouvriers de l'industrie en Lorraine, département dont elle est originaire. Après avoir obtenu sa maîtrise en langues étrangères qui devait lui permettre d'enseigner le français aux étrangers (il s'agit de son projet professionnel initial), elle avait, parallèlement à ses études supérieures, développé des savoir-faire dans l'animation. Depuis ses dix-sept ans, elle a fait de l'animation en lien avec les animaux. Magali est donc titulaire du Diplôme d'État aux fonctions d'animateur.

2. La spécialisation de l'offre de formation agricole

La restructuration du métier d'agriculteur et des champs de connaissances nécessaires pour entrer dans le métier a des effets sur les contenus des connaissances et sur l'organisation des dispositifs de formation de l'enseignement agricole. De nouvelles certifications professionnelles voient le jour, labellisées par l'État, afin de préparer les travailleurs agricoles à ces nouvelles formes d'agriculture. L'État et les organisations professionnelles ont élaboré de nouvelles formes de certifications et ont organisé des modes d'accès aux diplômes et aux titres. L'acquisition d'un diplôme professionnel s'impose pour les éleveurs qui veulent bénéficier des dotations d'installation et obtenir la reconnaissance de leur activité par la profession. Par exemple, pour obtenir le statut d'éleveur, les exploitants canins doivent posséder au minimum un certificat de capacité attestant de leurs connaissances relatives aux besoins et à l'entretien des animaux. Ainsi, l'élevage canin devient une filière de formation en 1994 avec l'ouverture du BEPA élevage canin (les félins s'ajoutent en 2001 lorsque le baccalauréat professionnel se substitue au BEPA). Le tableau ci-dessous montre la faible part des formations dans le secteur de la production, elles ne représentent que 32,6% des effectifs de seconde professionnelle dans l'enseignement agricole (public et privé) en 2011.

Tableau 10 : Les effectifs d'élèves en seconde professionnelle selon la spécialité de formation dans le secteur de la production en 2011.

| Spécialités de formation dans la production | filles | garçons | total | % de la spécialité |
|--|---------------|----------------|--------------|---------------------------|
| Cultures marines (spécialité MEN) | 0 | 6 | 6 | 0 |
| Maintenance matériels opt A (spécialité MEN) | 0 | 78 | 78 | 0,3 |
| Maintenance matériels opt B (spécialité MEN) | 0 | 8 | 8 | 0 |
| Prod végétales Agroéquipement – Agroéquipements | 9 | 902 | 910 | 3,2 |
| Prod végétales Agroéquipement - Conduite de cultures | 24 | 555 | 579 | 2 |
| Prod végétales Agroéquipement - Horticulture | 490 | 561 | 1051 | 3,7 |
| Prod végétales Agroéquipement - Vigne et vin | 62 | 331 | 393 | 1,4 |
| Productions animales - Activités hippiques | 976 | 174 | 1150 | 4,1 |
| Productions animales - Aquaculture | 11 | 196 | 207 | 0,7 |
| Productions animales - Élevage canin et félin | 401 | 180 | 581 | 2,1 |
| Productions animales - Systèmes d'élevage | 1599 | 2619 | 4218 | 14,9 |
| Technicien expérimentation animale | 41 | 20 | 61 | 0,2 |
| Total production | 3613 | 5630 | 9243 | 32,6 |

Source : panorama de l'enseignement agricole 2012, Ministère de l'Agriculture.

Lecture : 32,6% des élèves de seconde professionnelle dans l'enseignement agricole sont formés dans le secteur de la production en 2011.

Les maisons familiales, qui préparent ces formations agricoles spécialisées, n'aspirent plus à former uniquement des agriculteurs. Dans les plaquettes d'information présentant les formations, le métier d'agriculteur ou d'éleveur n'est pas indiqué comme le principal débouché professionnel. Ainsi, le baccalauréat agroéquipement prépare aux métiers d'ouvrier agricole et de chauffeur dans les CUMA et les entreprises de travaux agricoles³⁴⁹. Le baccalauréat élevage canin et félin forme des stagiaires aux activités de vente d'animaux de compagnie et de dressage³⁵⁰. La seconde professionnelle Productions animales propose aussi une spécialité « activités hippiques », qui peut donner lieu à une orientation dans le baccalauréat professionnel conduite et gestion de l'entreprise hippique dont l'objectif est de former des professionnels du cheval (cavalier, groom)³⁵¹.

³⁴⁹ D'après les plaquettes de présentation de ce diplôme.

³⁵⁰ *Ibid.*

³⁵¹ *Ibid.*

Dans l'enseignement agricole (public et privé), le secteur de l'aménagement (formations en apprentissage) accueille également un nombre important d'élèves en seconde professionnelle. Ainsi, il représente la moitié des effectifs du secteur de la production en 2011 et scolarise plus d'élèves que les classes de seconde professionnelle d'élevage agricole : 16,4% des élèves de seconde professionnelle dans l'enseignement agricole sont scolarisés dans l'une des quatre spécialités de l'aménagement.

Tableau 11 : Les effectifs d'élèves en seconde professionnelle selon la spécialité de formation dans le secteur de l'aménagement en 2011.

| Spécialités de formation dans l'aménagement | filles | garçons | total | % de la spécialité |
|---|------------|-------------|-------------|--------------------|
| Nature Jardin Paysage Forêt – Travaux forestiers | 18 | 493 | 511 | 1,8 |
| Nature Jardin Paysage Forêt – Travaux des aménagements paysagers | 309 | 2658 | 2967 | 10,5 |
| Nature Jardin Paysage Forêt – Travaux de gestion des espaces naturels et ruraux | 201 | 953 | 1153 | 4,1 |
| Total aménagement | 528 | 4104 | 4632 | 16,4 |

Source : panorama de l'enseignement agricole 2012, Ministère de l'Agriculture.

Alors que le développement des formations de production animale comme les activités hippiques et l'élevage canin s'inscrit dans le processus d'élargissement de la définition de l'agriculture, les formations dans l'aménagement correspondent plutôt à l'apparition de professions spécialisées qui prennent en charge des travaux et des responsabilités traditionnellement confiés aux agriculteurs, c'est le cas notamment de l'entretien des forêts, de la gestion de la faune et de la flore. L'apparition de ces formations dans l'enseignement agricole s'explique par l'émergence de nouveaux marchés.

3. La spécialisation des maisons familiales rurales

Les évolutions des établissements vont de pair avec l'élargissement de l'offre de formation agricole³⁵². Simultanément à l'élargissement de la définition de l'activité agricole, l'offre de formation s'est élargie à ces nouveaux secteurs. Au moment de son ouverture, à la fin des années 1950 en Charentes, la MFR de Chevanceaux s'est spécialisée dans deux filières qui génèrent des débouchés importants pour les élèves au sein du milieu local : l'élevage agricole et la viticulture. Ces deux axes de formation permettent ainsi à l'établissement de compter une centaine d'élèves dans les années 1960. Mais la vive concurrence qu'entretient cette MFR pour le recrutement des élèves avec les deux lycées du coin, celui de Jonzac et celui de Barbezieux, spécialisés dans les mêmes filières, conduit à une chute catastrophique de ses effectifs : en 1985, la formation est en péril puisque seulement vingt-sept jeunes y sont scolarisés. Pour survivre dans cette compétition entre les établissements d'enseignement agricole, la maison familiale décide de réorienter la formation dans le domaine du bois. Elle le justifie par la présence de la forêt de pins qui l'entoure. Mais c'est seulement au début des années 1990 que s'arrête la formation de production agricole : la mise en place du BEPA travaux forestiers sonne le glas de la formation agricole de l'établissement. En 2002, la maison familiale retrouve un effectif proche de la centaine d'élèves. Elle bénéficie des dégâts occasionnés par la tempête de 1999 qui ont entraîné des besoins importants de main d'œuvre et une prise de conscience dans le monde politique local de la nécessité de protéger la forêt. Mais en 2003 l'établissement perd 30% de ses effectifs. En 2005, la direction décide alors de réorienter la formation vers la protection de l'environnement, notamment la gestion des déchets. Cette même année, s'ouvrent dans l'établissement deux nouveaux CAP, gestion des déchets et propreté urbaine et opérateur des industries du recyclage. L'année suivante, le CAPA gestion forestière est supprimé, mais les effectifs du baccalauréat professionnel gestion de la forêt restent stables, la formation est maintenue. En 2007, la formation agricole revient avec l'ouverture d'une classe de troisième agricole pour compenser la perte d'élèves occasionnée par la fermeture du CAPA. Dans cet établissement, le développement de nouvelles filières est le fruit de stratégies mises en œuvre face à la concurrence entre établissements au sein de l'espace local et des orientations politiques régionales en matière de formation professionnelle³⁵³.

³⁵² L'histoire des établissements a été reconstituée à partir de plusieurs types de matériaux : les entretiens, les archives des établissements, la presse locale, les mémoires pédagogiques des moniteurs.

³⁵³ Dès les années 1980, la formation agricole de polyculture-élevage a aussi été abandonnée à la MFR d'Anneyron dans la Drôme. Après une tentative de spécialisation dans les productions fruitières avec l'ouverture d'un BTS en 1992, la MFR d'Anneyron a connu des difficultés financières encore plus importantes. En 1999, une licence professionnelle dans le domaine de l'agriculture biologique est mise en place. Mais en 2002 la maison familiale bénéficie de la fermeture d'un CFA dans un village voisin : elle reprend donc deux formations du centre, un CAP employé de commerce et un baccalauréat professionnel commerce. Les formations de cet établissement ont évolué à partir de l'étude d'opportunités locales et nationales effectuée par la direction.

Pour assurer le développement de ses nouvelles formations et élargir le recrutement spatial de ses élèves, l'établissement, devenu une « école forestière », s'est délocalisé dans le bourg de Chevanceaux qui est la deuxième commune la plus peuplée du canton. L'établissement a créé des activités locales dans le domaine du bois dans le cadre de projets de réinsertion.

Dans les maisons familiales, le renoncement aux formations de polyculture-élevage a été décidé par le personnel de direction et validé par les conseils d'administration. Dans les Deux-Sèvres, à Coulon, la délocalisation de la maison familiale à Sansais-la-Garette a été étudiée afin de renouveler l'offre de formation. La formation de polyculture-élevage de cette maison familiale rurale a peu résisté à la concurrence des établissements niortais. La maison familiale avait pourtant été ouverte en 1953 à cinquante-cinq kilomètres de Coulon, à Chef-Boutonne. Elle avait été transférée à Brioux en 1982 à dix-sept kilomètres de Chef-Boutonne. La maison familiale, alors spécialisée dans le domaine de l'économie sociale et familiale, ouvre ensuite en 1992 un BEPA auxiliaire sociale en milieu rural et s'installe l'année suivante à Coulon dans le Marais Poitevin à quarante-deux kilomètres de Brioux. Mais en 2004, elle récupère la formation agricole, alors dispensée à la MFR de Brioux (un établissement proposant des formations supérieures courtes qui avait été créé au moment de son départ de ce village). La dernière formation de polyculture-élevage par alternance du sud du département des Deux-Sèvres est ainsi sauvée. Cependant, le baccalauréat professionnel conduite et gestion de l'exploitation agricole peine à recruter des élèves car il attire peu les familles des travailleurs agricoles des alentours qui ont déjà abandonné la production de type élevage. Les effectifs de la formation sont donc très faibles, ils ne dépassent pas la dizaine d'élèves dans les années 2000. Afin de ne pas perdre ce baccalauréat professionnel, le personnel de direction de la MFR cherche à diversifier son public en proposant une spécialisation équine. L'établissement compte désormais former des futurs salariés de centres équestres et non plus des éleveurs bovins. En conséquence, la MFR a été rebaptisée « maison familiale du Marais Poitevin » pour lui donner l'image d'un établissement « ancré sur son territoire » (selon la directrice). La direction a en effet décidé d'implanter l'établissement dans un lieu « stratégique » à proximité d'un centre équestre ; le projet de l'établissement est de se spécialiser dans le domaine du cheval et du tourisme équestre en construisant un partenariat avec ce centre équestre.

En 1980, la maison familiale de Busy le Grand en Côte-d'Or, qui proposait une formation d'élevage agricole, ferme ses portes. La formation d'élevage est alors rattachée à l'établissement le plus proche géographiquement, la maison familiale de Semur, spécialisée dans l'économie familiale rurale. Mais en 1988, la formation en économie familiale est supprimée en raison du manque d'effectifs, la formation d'élevage agricole connaît également des difficultés de recrutement. Le conseil d'administration se penche alors sur un projet de formation tourné vers l'élevage canin. Ce projet est un bon compromis au sein de l'établissement dans la mesure où il est susceptible d'attirer

autant les filles que les garçons ; depuis l'ouverture de la formation d'élevage agricole l'établissement est en effet devenu mixte. Ce projet a été proposé par une monitrice de l'établissement qui était éleveuse de chiens et « passionnée » par les animaux de compagnie. La demande d'ouverture du BEPA élevage canin sera accordée par la Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF) en 1994. Entre 1992 et 1994, la maison familiale a pu bénéficier de l'ouverture d'une formation, le BEPA élevage de gibier afin de ne pas fermer ses portes. En 1994, l'obtention de la formation canine permet à l'établissement d'élever ses effectifs : en 1992, lorsque la MFR était en état de fermeture, 23 élèves étaient inscrits ; en 1994, 50 puis 100 en 1996. En 1996, la MFR renforce sa spécialisation dans le canin en ouvrant un brevet de technicien agricole conduite et gestion de l'élevage canin. En 2003, 152 élèves sont scolarisés, 220 en 2009 au moment de l'ouverture du baccalauréat professionnel conduite et gestion de l'élevage canin et félin. Ainsi, la spécialisation de l'établissement permet également la sauvegarde des emplois des moniteurs : la MFR n'a pas besoin de recruter une monitrice en zootechnie canine parce que les cours seront assurés par la monitrice de l'établissement qui est éleveuse de chiens.

4. L'ouverture relative des formations agricoles à des individus d'origine non agricole

Les changements de l'offre de formation et la redéfinition de ce qui est considéré comme agricole ont eu pour effet d'élargir la sphère sociale de recrutement des moniteurs agricoles. En effet, l'origine agricole n'est plus posée comme une condition nécessaire pour exercer l'activité de moniteur (comme c'était le cas dans les années 1960). Cependant, cette ouverture sociale semble très variable selon les spécialités enseignées. Ainsi, le recrutement agricole reste très marqué dans certaines maisons familiales rurales dont les formations se sont tout de même élargies et ne préparent plus au métier d'agriculteur mais aux activités salariées de l'agriculture.

4.1. Des trajectoires plus diversifiées : les moniteurs et des monitrices des formations du secteur du cheval

Le monitorat agricole de maison familiale tend désormais à s'ouvrir à des individus issus d'autres milieux sociaux comme semble l'attester les trajectoires des agents entrés récemment dans l'institution. En effet, une partie des moniteurs des formations agricoles interrogés ne sont pas des enfants d'agriculteurs. Leur orientation dans l'activité n'est pas directement liée à des projets d'installation dans l'agriculture, il ne s'agit pas d'hommes et de femmes qui ont été écartés des processus de transmission des exploitations ou qui espéraient s'installer dans l'agriculture. Les cas

étudiés de moniteurs et des monitrices dans les formations du secteur du cheval sont exemplaires pour saisir les évolutions des activités agricoles sur le monitorat. Les projets de ces femmes et de ces hommes ne sont pas tournés vers l'installation dans l'agriculture. En effet, ils ont été attirés par les activités d'animation avec les chevaux depuis leur enfance. Dans le cadre des entretiens et des échanges informels, ils racontent avoir développé leur passion dans les activités de temps libre organisées par leurs parents lorsqu'ils étaient enfants, notamment lors des vacances scolaires.

Le cas de Guillaume montre que l'entrée dans le monitorat dans la filière équine peut être une seconde voie pour des individus qui ont été attirés par des activités qui les mettent au contact avec le cheval. Guillaume est né en 1978 dans la ville de Caen, il est le fils unique d'un instituteur et d'une professeure de lettres modernes. Il est moniteur en zootechnie dans un baccalauréat professionnel conduite et gestion de l'exploitation agricole (support équin). Guillaume se décrit comme un bon élève et plus particulièrement en mathématiques. Ce matheux a été incité par ses parents à s'engager dans des études d'ingénieur plutôt qu'à emprunter la voie parentale : l'enseignement. Les parents ont en effet tenté de dissuader leur fils d'entamer une carrière dans l'Éducation nationale. Ils se disent, selon Guillaume, lassés par leur métier. Guillaume est un « enfant tardif », il a donc connu ses parents à une étape de leur carrière où ils exprimaient une grande lassitude par rapport à leur travail. Les parents, en fin de carrière, ont le sentiment de pratiquer un métier difficile compte tenu de l'évolution de leurs rapports avec les élèves et d'un déficit de reconnaissance par l'institution et par l'opinion publique des efforts fournis. Guillaume a donc été poussé à poursuivre des études scientifiques et à devenir ingénieur. Les études d'ingénieur sont une voie de promotion valorisée dans la famille. L'entrée dans le métier se fait principalement sur la base du capital scolaire.

Parallèlement à ses études, Guillaume développe une passion très forte pour l'équitation. Dès l'âge de sept ans, il s'était initié à la pratique de l'équitation lors de ses vacances scolaires. Il passait ses journées dans une école d'équitation à Argelès-sur-Mer. Pendant ses études, il part souvent faire des randonnées à cheval avec une bande de copains : *« j'avais toujours un sac prêt avec des vêtements et tout ce qu'il fallait pour partir dans les dix minutes, j'étais plutôt du genre remuant. Je bougeais beaucoup en France et dans les pays limitrophes »*. Le jeune homme obtient son baccalauréat scientifique puis intègre une classe préparatoire pour entrer dans une école d'ingénieur. Il choisit une école qui propose une option « équitation » aux étudiants qui le souhaitent. L'école est située à proximité d'un centre équestre, ce qui lui permet de concilier la poursuite d'études avec cette activité de loisirs. Pour lui, la motivation principale à la poursuite de ses études en école d'ingénieur est d'assouvir sa passion, ses études lui permettent ainsi comme il l'affirme *« d'apprendre à monter sur les chevaux pour de vrai »*. Grâce à la formation équestre proposée par le centre, Guillaume se dote des diplômes nécessaires pour encadrer des groupes, il obtient notamment le titre

d'accompagnateur de tourisme équestre qui permet d'être salarié d'un centre club équestre ou de vacances, ainsi que le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) « activités équestres ». Dans le centre équestre, il est recruté comme moniteur pour assurer l'accueil de groupes scolaires. Une fois ses études d'ingénieur achevées, le directeur du centre lui propose de prolonger son contrat. Il ne s'engage pas, à l'issue de ses études, dans une recherche d'emploi mais privilégie cette activité professionnelle, qui lui permet de conjuguer sa passion avec le travail.

Les moniteurs dont il est question dans ce chapitre partagent avec des groupes professionnels voisins le sentiment que leurs parcours sont portés par des passions personnelles. Les emplois de moniteur et d'éducateur sportif se sont multipliés en raison du développement des activités de loisirs³⁵⁴. La pratique d'une activité sportive pendant l'enfance ou l'adolescence prédispose au choix d'une profession en relation avec ce loisir. Le loisir devient un capital scolaire, rentable sur le marché du travail. Yann Duceux explicite ce processus dans sa thèse sur les éducateurs sportifs dans le domaine de la voile³⁵⁵, il est observable également chez les moniteurs de « sport nature » d'après l'enquête de Malek Bouhaoula et de Pierre Chifflet³⁵⁶ et chez les monitrices d'équitation étudiées par Vèrène Chevalier³⁵⁷. Pour cette dernière, les jeunes femmes qui pratiquent l'équitation dans les clubs acquièrent une reconnaissance symbolique lorsqu'elles obtiennent de bons classements dans les compétitions, tandis que leurs résultats scolaires semblent moins gratifiants. Elles se construisent une « identité valeureuse » dans ce sport, l'équitation devient « leur milieu de référence » parce qu'elles s'identifient aux monitrices d'équitation qui les encadrent, qui sont elles-mêmes engagées dans les compétitions. Elles sont donc tentées par le métier de monitrice d'équitation qui pourrait leur procurer une satisfaction personnelle. En effet, l'opportunité offerte par ce marché du travail leur permet de poursuivre leur investissement dans les compétitions. Les expériences bénévoles dans les clubs (les tâches d'exécution) qui les mettent en contact régulier avec des professionnelles du secteur fonctionneraient ainsi comme une socialisation anticipatrice³⁵⁸. La passion est rattachée à un

³⁵⁴ Le nombre de moniteurs, éducateurs sportifs et sportifs professionnels serait ainsi de 69 000 personnes d'après l'enquête Emploi 2000. Selon les calculs de Vèrène Chevalier et Brigitte Dussart, ils représenteraient 3,2% des « instituteurs et assimilés » en 1983, mais 8,9% en 2002. Vèrène CHEVALIER, Brigitte DUSSART, « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, 2002, vol. 52, n° 2, p. 459-476.

³⁵⁵ Yann DUCEUX, *Les éducateurs sportifs voile : dynamiques identitaires au travail et construction d'un monde pour soi dans une activité professionnelle transitoire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Marguerite Altet, Université de Nantes, 2006.

³⁵⁶ Malek BOUHAOUALA, Pierre CHIFFLET, « Logique d'action des moniteurs des sports de nature : entre passion et profession », *Staps*, 2001, n° 56, vol. 3, p. 61-74.

³⁵⁷ Vèrène CHEVALIER, « Pratiques culturelles et carrières d'amateurs : le cas des parcours de cavaliers dans les clubs d'équitation », *Sociétés contemporaines*, 1998, vol. 29, n° 3, p. 27-41.

³⁵⁸ *Ibid.*

ensemble de savoirs scolaires reconnus légitimes dans les formations agricoles spécialisées, elle permet donc d'obtenir les qualifications nécessaires pour accéder à certaines professions.

Pour Guillaume, l'animation en tant que bénévole dans le centre équestre a été une première expérience de travail qui a empiété sur ses temps d'études. Mais le centre équestre a été un lieu où il a pu acquérir des informations sur les débouchés professionnels dans le secteur du cheval, notamment sur les perspectives d'emploi dans les formations équines des MFR. Cette situation de cumul emploi-études rappelle celle observée par les chercheurs du Céreq à propos des jeunes entrés dans la vie active en 2004 et qui ont travaillé pendant leurs études ; trois jeunes sur dix ont trouvé leur premier emploi chez un employeur pour lequel ils ont déjà travaillé durant leurs études : « leurs études terminées, les jeunes ont souvent bénéficié des réseaux et des liens préexistants pour trouver leur premier employeur »³⁵⁹. Dans le cas de Guillaume, c'est la relation entretenue avec le directeur du centre équestre qui a constitué un atout pour son insertion professionnelle. Le directeur a été pour lui un informateur privilégié quant aux perspectives d'emploi dans les formations équines des maisons familiales rurales.

Cependant, Guillaume renonce après un an d'exercice à faire carrière dans un centre d'équitation. Il est alors marié ; sa compagne (elle est belge et a fait des études littéraires) est sans emploi, ils ont deux enfants lorsqu'il achève ses études. L'activité d'accompagnateur de tourisme équestre ne lui permet pas, selon lui, de subvenir aux besoins de la famille. En effet, son insatisfaction se porte principalement sur le salaire : il a le sentiment que son salaire n'est pas suffisamment élevé par rapport aux efforts qu'il fournit. Il recherche une activité professionnelle plus stable mais qui lui permettrait en même temps de rester en relation avec la filière équine. Or, le centre d'équitation dans lequel il travaillait en tant qu'accompagnateur se situait à proximité d'une maison familiale rurale, l'établissement « *envoyait régulièrement des stagiaires* ». Il prend ainsi connaissance de l'existence de l'institution et décide de candidater pour être moniteur, il obtient un poste dans la région Poitou-Charentes en 2005. Le recrutement de Guillaume s'opère dans le contexte du développement de la filière du cheval dans cette région. Le tableau suivant présente l'évolution des effectifs d'élèves dans les MFR du Poitou-Charentes entre 2005 et 2012.

³⁵⁹ Olivier JOSEPH, Alberto LOPEZ, Florence RYK, « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture », *Bref*, Céreq, n° 248, janvier 2008, p. 4.

Tableau 12 : L'évolution des effectifs dans les MFR du Poitou-Charentes par filières de formation

| Formation scolaire | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 |
|------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Agriculture | 665 | 717 | 677 | 708 | 761 | 788 | 830 |
| Polyculture Élevage | 345 | 362 | 350 | 366 | 423 | 463 | 502 |
| Machinisme Agroéquipement | 69 | 74 | 75 | 62 | 58 | 53 | 49 |
| Viticulture- Œnologie | 39 | 42 | 28 | 40 | 46 | 41 | 46 |
| Métiers du cheval | 212 | 239 | 224 | 240 | 234 | 231 | 233 |
| Aménagement | 312 | 293 | 272 | 270 | 303 | 287 | 315 |
| Travaux forestiers | 51 | 52 | 48 | 35 | 45 | 40 | 35 |
| Travaux paysagers | 145 | 121 | 126 | 131 | 144 | 149 | 180 |
| Productions horticoles | 83 | 95 | 80 | 91 | 97 | 66 | 63 |
| Entretien Espace Rural | 33 | 25 | 18 | 13 | 17 | 32 | 37 |

Source : Annexes au rapport d'activité 2011/2012, Assemblée générale de la Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales du Poitou-Charentes, CFA Régional des MFR de Poitou-Charentes, 8 juin 2012.

Dans la région Poitou-Charentes, le nombre d'élèves scolarisés dans les formations destinées aux métiers du cheval (233 en 2011) équivaut à la moitié des effectifs de la formation de polyculture-élevage (502), ce qui témoigne de la forte percée de ce secteur. Le cas de Guillaume, s'il est révélateur de l'ouverture du monitorat agricole, à des personnes d'autres milieux sociaux, ne semble pas représentatif des moniteurs dans les formations de la filière cheval, qui sont en fait plus souvent des monitrices.

Devenir monitrice de MFR après avoir enseigné l'équitation en tant que monitrice dans un centre équestre semble constituer un nouveau « parcours-type ». La lecture des mémoires des monitrices des formations équinnes montre que la majeure partie d'entre elles voulait travailler dans un centre équestre³⁶⁰. Le monitorat de maison familiale s'inscrit dans la continuité de l'expérience

³⁶⁰ Entre 1976 et 2008, la proportion des filles dans les filières de production du cheval de l'enseignement agricole est passée de 18,8% à 84,5%. Sabrina DAHACHE, « L'évolution de la place des femmes dans l'agriculture : point de départ éventuel de nouvelles dynamiques professionnelles, *Revue DEMETER*, 2012, p. 325.

dans le centre équestre, mais constitue cependant une rupture du point de vue de la nature des activités : on passe du statut d'animateur auprès de très jeunes enfants à celui d'enseignant pour des jeunes adultes. Le turn-over des encadrants de l'équitation est extrêmement élevé ; d'après Catherine Tourre-Malen, l'expérience de vie professionnelle d'un moniteur est limitée à cinq ans³⁶¹. La profession présente donc des taux d'abandon massif ; la majorité des moniteurs occupent le même poste depuis moins de trois ans. Aussi, la passion de Guillaume pour les chevaux a été mise à l'épreuve des conditions de travail dans le centre équestre ; un travail qui exige un investissement temporel important mais procure de faibles rémunérations ; il s'agit également d'une des professions les plus dévalorisées au sein du secteur du cheval. Titulaire du titre d'ingénieur, Guillaume ne veut pas se résoudre à faire simplement de l'animation auprès d'un très jeune public. Au regard de sa qualification, il pouvait tout à fait aspirer au métier d'enseignant. Mais la réorientation dans le monitorat équin de MFR après le passage en centre équestre semble également avoir d'autres raisons, comme les problèmes physiques engendrés par la pratique de l'équitation. C'est le cas par exemple de Mathilde qui s'est détournée de son rêve écrit-elle, celui de devenir cavalière professionnelle. Elle partage avec son compagnon la même passion pour les chevaux, mais lui a fait carrière en tant que professionnel. Elle affirme que sa constitution physique n'était pas suffisamment « solide » pour entamer la carrière qu'elle souhaitait ; après avoir beaucoup pratiqué l'équitation, elle a eu des problèmes à l'épaule. Comme l'activité est devenue trop difficile pour elle physiquement, cette titulaire d'un BEPA conduite et gestion de l'entreprise hippique s'est orientée dans le monitorat de maison familiale. Cependant, la réorientation de le monitorat pourrait s'expliquer par d'autres facteurs, peut-être que les deux membres du couple ne pouvaient pas faire carrière en tant que cavaliers professionnels. La carrière du conjoint a peut-être été privilégiée par rapport à la sienne. Dans d'autres cas, la réorientation vers le monitorat a pu être provoquée par le déclin de la passion au bout de quelques années de travail dans le monde du cheval. C'est le cas de plusieurs monitrices équines qui ont abandonné leurs emplois comme celui d'accompagnatrice de randonnée, une activité saisonnière peu rémunératrice. Certaines monitrices avaient même entamé d'autres reconversions professionnelles avant d'entrer dans le monitorat de maison familiale. C'est le cas de Sophie, qui lassée par l'activité d'animatrice « poney » est devenue animatrice dans un centre de jeunesse puis directrice dans un centre de vacances pendant dix ans. Ces passionnés, comme Guillaume, se sont confrontés aux difficultés du travail dans les centres équestres et aux faibles rémunérations. Les trajectoires socioprofessionnelles de ces hommes et de ces femmes sont plus sinueuses que celles

³⁶¹ Catherine TOURRE-MALEN, « Le mal-être des enseignants d'équitation », *L'équitation*, n° 18, octobre 2000, p. 30.

des moniteurs agricoles qui sont passés par un cursus commun. Les modes d'accès au monitorat agricole ne sont plus balisés comme autrefois.

4.2. Un recrutement agricole dans certaines spécialités. L'exemple de l'agroéquipement

Dans certains domaines de spécialités, nous n'avons trouvé que des fils d'agriculteurs parmi le personnel enseignant. Dans le cas de Guillaume, l'entrée dans le monitorat s'inscrit dans la lignée familiale puisqu'il devient enseignant comme ses parents. Cependant, il vit sa passion en rupture par rapport à l'héritage professionnel familial. Il ne semble pas la partager avec ses parents qui ne participaient pas à ses activités de loisirs. Pour d'autres moniteurs la « passion » pour un loisir est davantage inscrite dans la tradition familiale et en relation avec l'activité professionnelle des parents. C'est le cas pour la plupart des moniteurs dont les parents sont de petits indépendants. Nous avons retrouvé ce phénomène aussi bien dans les entretiens, les échanges informels et les mémoires. Morgane, titulaire d'un baccalauréat professionnel « option vente en animalerie » et monitrice en élevage canin, a toujours résidé en milieu rural et au contact des chiens car sa mère est éleveuse de chiens. Charles, moniteur dans une formation « forêt » a un père cariste dans une entreprise de matériaux de construction. Il dit être « tombé amoureux du bois » parce qu'il allait régulièrement servir « d'arpète » à ses deux frères qui étaient charpentiers. Le benjamin, titulaire d'un BTSA productions forestières n'a pas été autorisé par la famille à faire le même métier et affirme s'être orienté en conséquence vers celui de bûcheron. Le soutien qu'il a apporté au travail de ses deux frères est selon lui à l'origine de sa passion, il l'évoque ainsi dans son mémoire : « j'ai toujours été enivré par les parfums que délivre le bois travaillé. L'odeur de la sciure, des copeaux du rabot, des éclats de ciseau ont démarré ma soif de découvrir [...] Toutes ces manipulations m'ont tout naturellement poussé à observer ces pièces de bois travaillées qui transitent dans mes bras ». Le choix de la formation forestière a été facilité par la proximité spatiale entre le lieu de résidence et le centre de formation : il s'agit de la formation dans les métiers du bois la plus proche du domicile parental. Tandis que les moniteurs qui n'ont pas de parents travailleurs indépendants affirment avoir découvert une passion lors des loisirs, les moniteurs issus du milieu des indépendants semblent avoir développé leur passion pour une activité parce qu'ils étaient mobilisés dans les activités professionnelles de leurs parents ou d'autres membres de la famille, comme les frères et les sœurs.

Les moniteurs en agroéquipement rencontrés au cours des pauses-café sont tous des fils d'agriculteurs. Leurs récits sont très proches de ceux des moniteurs agricoles entrés dans les années 1970. Car leur destin professionnel est inextricablement lié à l'histoire de l'exploitation familiale. Olivier, fils d'agriculteurs né en 1984, est responsable du baccalauréat professionnel agroéquipement

dans une MFR en Vendée. Il est ancien élève de MFR ; après son BEPA agroéquipement, il a poursuivi ses études jusqu'en BTSA génie des équipements agricoles. C'est l'intérêt pour cette discipline, en particulier le souhait d'en savoir toujours « plus » qui l'a motivé pendant ses études. En effet, le jeune dit avoir été conquis par cette spécialité grâce aux moniteurs qu'il a côtoyés lorsqu'il était élève ; il va jusqu'à les considérer comme des mentors. Olivier a un père agriculteur. Il mentionne spontanément son origine sociale parce qu'elle explique son attirance pour les engins agricoles. Ainsi, depuis son adolescence, il a accompagné son père dans les champs. Il affirme avoir développé une forme « d'appétit pour les machines » au contact de son père et lors de ses stages. Selon lui, l'enseignement en maison familiale n'est que le prolongement de l'intérêt qu'il porte à cette spécialité. Le rapport positif avec cette spécialité est donc au principe de son cheminement dans le monitorat de MFR. L'accès à l'activité est vécu comme un moyen de continuer à pratiquer la discipline et à approfondir ses connaissances. Il se reconnaît donc prioritairement dans l'image d'un moniteur spécialisé dans la technique, il a d'ailleurs été recruté pour la maîtrise de ses savoirs techniques. Dans la plupart des cas, les moniteurs en agroéquipement rencontrés justifient leur projet professionnel par la valeur qu'ils accordent à la discipline enseignée. Néanmoins, il faut s'interroger sur cette interprétation subjective de son parcours. Ce projet professionnel ne semble pas avoir été réellement mûri en amont, il s'impose plutôt à lui à la fin de ses études en l'absence d'autres alternatives. En effet, il convient de préciser qu'Olivier affirme ne pas avoir formalisé le projet d'enseigner avant son entrée en BTS. Si le jeune homme est entré dans le monitorat, c'est parce qu'il n'a pas pu hériter de l'exploitation familiale (qui a été transmise à l'aîné). Aussi, sans mettre en doute son intérêt pour les machines agricoles, il convient cependant de noter que « la passion » permet d'ordonner son récit selon un fil conducteur et de penser le cheminement comme le produit de ses aspirations personnelles. Pour comprendre cette forme d'interprétation du parcours, il faut le comparer avec celui de Damien. En fait, les moniteurs en agroéquipement avaient pour projet l'installation dans l'exploitation familiale lorsqu'ils sont entrés en tant qu'élèves dans l'enseignement agricole. C'est leur motivation d'origine. Le cas de Damien, né en 1978, fils d'agriculteurs dans le Finistère, permet de comprendre en quoi l'histoire de l'exploitation a forgé la sienne. Lorsqu'il avait treize ans, son père a été hospitalisé à la suite d'un grave accident du travail. Les séquelles ne se font pas ressentir uniquement sur son corps ; l'organisation du travail dans l'exploitation s'en trouve affectée. La famille a ainsi décidé d'augmenter le niveau de technicité de l'exploitation en envoyant le seul fils de la famille, Damien, dans le lycée agricole du coin. Comme son collègue, Damien affirme avoir développé une véritable « passion » pour les machines agricoles mais celle-ci s'inscrivait au départ dans le cadre d'une mobilisation familiale qui visait à perfectionner les outils de travail. Daniel se projetait alors dans le métier d'agriculteur. Or, après son baccalauréat sciences et technologies de l'agronomie, il poursuit ses études en BTS machinisme agricole afin de parfaire ses

connaissances dans cette spécialité. Mais lorsqu'il est en BTS, le projet d'installation est remis en question. La famille vend à ce moment-là l'exploitation, ce qui empêche Damien de se projeter dans le métier d'agriculteur. Il décide de s'engager dans un nouveau BTS analyse et conduite des systèmes d'exploitation (ACSE). Il semble alors avoir complètement renoncé au projet d'installation après son deuxième BTS. Son maître de stage lui propose un poste de responsable des expérimentations et des matériels dans une coopérative agricole, expérimentations qui sont effectuées en partenariat avec un lycée agricole et un groupement d'agriculteurs biologiques. Il prend alors en main l'accueil des stagiaires et leur encadrement. Dans le cadre de cette activité qu'il conservera pendant cinq ans, Damien s'informe des offres d'emplois dans le milieu agricole proposées par l'APECITA, c'est de cette façon qu'il découvre une offre de moniteur en agroéquipement en MFR. Comme Olivier, il reconstruit son parcours en faisant appel au registre de la passion : l'activité de moniteur serait un moyen de prolonger son intérêt pour les machines, ce qui n'est pas faux, même si son projet initial était bel et bien la reprise de l'exploitation familiale. Ces passionnés de machinisme doivent finalement se résoudre à des compromis ; le monitorat est une solution acceptable dans le sens où elle permet de compenser un certain nombre d'insatisfactions professionnelles, notamment le fait de ne pas être parvenu à devenir agriculteur et de cultiver une passion pour laquelle ils se sont formés. Pour les enfants d'origine agricole interrogés, la motivation reste donc souvent liée à l'impossibilité de succéder au père dans l'exploitation. En effet, ces enfants sont généralement « mal positionnés » dans leur fratrie. Ils ne sont pas les mieux positionnés pour reprendre l'exploitation lorsque le père part en retraite. A l'inverse, les enfants les « mieux nés » peuvent succéder à leur père³⁶². Le cas des fils d'agriculteurs qui sont devenus moniteurs dans les formations en agroéquipement éclaire ce processus d'éviction des exploitations. Aussi, l'attrait pour les machines agricoles est-il généralement évoqué par ces moniteurs parce qu'il vient compenser la douleur occasionnée par le fait d'être écarté du processus de transmission.

5. Accomplir un rêve d'enfant : des cabinets d'avocat à l'élevage canin et félin

Les moniteurs qui mettent le plus en avant dans les entretiens leur passion dispensent les enseignements techniques dans les formations animalières. Ils racontent avec émotion des moments de leur enfance qui ont été des événements déclencheurs de leur amour pour les animaux. Ils interprètent la relation avec l'animal comme un palliatif à des souffrances familiales. La présence d'animaux pendant l'enfance leur a apporté une aide précieuse qui est venue atténuer leur sentiment

³⁶² Dominique JACQUES-JOUVENOT, *op. cit.*, 1997.

de solitude. C'est le cas Guillaume (moniteur dans un baccalauréat équin), mais également d'Émilie (monitrice dans un baccalauréat canin et félin), qui sont tous les deux enfant unique. La relation avec les animaux a pris une importance considérable ; l'attachement de ces propriétaires d'animaux est devenu un élément central de leur existence.

Émilie, monitrice en zootechnie canine, originaire de la ville d'Orléans, est la fille unique d'un ouvrier spécialisé qui est devenu en fin de carrière ouvrier qualifié (peintre), sa mère est employée de banque. Nous l'avons rencontrée deux mois après son embauche dans une maison familiale des Deux-Sèvres en 2013. Cette ancienne éleveuse de chiens de 1999 à 2012 a un parcours non linéaire traversé par deux ruptures conjugales. Son parcours témoigne de la porosité entre les aspirations familiales, professionnelles et personnelles. En effet, sa vie familiale a contribué à façonner ses décisions professionnelles, mais elle est avant tout motivée par le désir de conjuguer son travail avec sa passion. La monitrice « passionnée par les chiens » a cherché à mettre en œuvre le projet qui l'a taraudée : l'installation dans l'agriculture. Les investissements temporels et financiers qu'impose ce projet d'installation traduisent son engouement et l'empiétement de sa passion sur sa vie personnelle et conjugale.

5.1. Un rêve d'enfant

Émilie, née en 1963, raconte avoir été privée jusqu'à l'âge de sept ans de l'animal qu'elle affectionne le plus : le chien. Ses parents auraient toujours refusé d'adopter un chien et de l'accueillir dans le foyer familial jusqu'à ses sept ans. La possession de son premier chien procure une grande satisfaction ; fille unique, elle a le sentiment d'avoir comblé un certain vide grâce à la relation avec son chien. Il acquiert une place centrale dans sa vie et cette relation est investie d'une forte charge affective. La possession est même présentée par Émilie comme une récompense ; l'animal est un cadeau, offert par ses parents, qui a joué un rôle de réconfort.

« Petite fille, j'aimais beaucoup les animaux mais je n'ai pas eu accès à des animaux avant l'âge de sept ans et encore parce que ma maison a failli prendre feu et que c'est moi qui suis allée prévenir les pompiers et donc mes parents m'ont dit qu'est-ce que tu veux comme récompense ? J'ai sauté sur la brèche ah j'ai dit je veux un chien. Mon animal était mon confident, c'est comme ça pour pas mal de jeunes qui font la formation au bac pro élevage canin et félin, quand les contacts avec les humains sont difficiles ou impossibles et ben c'est facile d'aller se réfugier dans la relation avec le chien, qui va écouter qui ne vous juge pas et qui vous dit toujours oui ».

Pour Émilie, le chien est plus qu'un confident, c'est « un amour sans jugement » qui compenserait une « communication humaine difficile » pour reprendre les expressions employées par Jean-Pierre Digard³⁶³. Les individus passionnés par une activité de loisir présentent généralement « leur aventure passionnelle » comme « faite d'une succession d'épreuves où il faut vaincre une série d'obstacles par le mérite, parfois la ruse, et où le hasard joue un rôle déterminant rehaussant les émotions et les sensations que l'on recherche »³⁶⁴. La privation du chien est « vaincue » par le mérite, par le fait d'avoir sauvé la résidence familiale des flammes.

5.2. L'abandon des études de droit par amour

Émilie s'engage dans des études de droit en 1981 à Orléans, elle explique cette orientation par la volonté de défendre « *la veuve et l'orphelin* ». Néanmoins, elle n'épousera pas la carrière d'avocate. Son entrée à l'université serait à l'origine de la rupture avec son environnement familial : « *dans ma famille, c'était dévalorisé de faire des études, parce que ça obligeait à acheter des livres, ça obligeait à dépenser de l'argent. Ni mon père ni ma mère n'avaient envie de dépenser de l'argent pour mes études, je devais bosser* ». Elle abandonne ses études après l'obtention de sa licence pour « *suivre un homme* » ; elle s'installe avec lui à Beauvais. Elle reconnaît dans l'entretien qu'il s'agit d'une bêtise de jeunesse et qu'elle aurait dû continuer ses études. Émilie est alors engagée dans un cabinet d'avocat spécialisé dans le conseil fiscal, elle y effectue essentiellement un travail de secrétariat ; elle dit s'ennuyer au bout de six ans, même si elle prend en charge des dossiers de plus en plus importants qui exigent la maîtrise de compétences juridiques. Émilie finit par démissionner en 1990 lorsqu'elle donne naissance à son deuxième enfant. A la naissance de sa fille, elle s'inscrit dans des agences d'intérim ; c'est là qu'elle commence à travailler périodiquement pour une société américaine spécialisée dans la vente de machines agricoles. Son mari de l'époque est directeur d'un foyer pour personnes handicapées, Émilie n'était pas absolument contrainte de travailler, dit-elle, car ses revenus à lui suffisaient pour faire vivre la famille (« *je pouvais me permettre à l'époque de choisir entre ma vie professionnelle et mes enfants* »). Les contrats d'intérim lui permettent de reprendre pied progressivement dans le monde du travail : en 1991, elle est embauchée à Villepinte par la société américaine où elle est assistante de direction jusqu'en 1999, date à laquelle elle démissionne à nouveau. Elle vient alors de divorcer et entretient une nouvelle relation. Son ami, fonctionnaire, occupe un poste de cadre, il obtient une mutation dans le département des Deux-Sèvres. Émilie le suit dans cette « nouvelle aventure ». Le couple choisit de s'installer dans une ancienne ferme qu'ils

³⁶³ Jean-Pierre DIGARD, *Les français et leurs animaux*, Paris, Fayard, 1999.

³⁶⁴ Christian BOMBERGER, *op. cit.*, p. 30.

rénovent tous les deux, Émilie a alors un seul but : transformer la ferme en élevage canin et félin. Dès son arrivée dans les Deux-Sèvres, elle entame toutes les démarches nécessaires pour construire son élevage et obtenir une reconnaissance de la part de la profession agricole. Elle obtient trois ans plus tard, en 2002, son certificat de capacité à élever des carnivores domestiques.

L'investissement d'Émilie dans sa passion pour les animaux de compagnie est lié à un fort sentiment de frustration professionnelle. Celle qui voulait être avocate est devenue assistante. Elle trouve dans les loisirs un espace plus valorisant, ce qui la conduit à investir du temps et des ressources plutôt dans ces activités extraprofessionnelles. Elle a ensuite cherché à mobiliser ses ressources personnelles dans la sphère professionnelle. Son entrée dans le métier d'éleveuse a été facilitée par ses connaissances juridiques. Elle a l'habitude de gérer des dossiers, de rédiger des documents juridiques. Cette non-héritière est parvenue à mener à bien son projet d'installation. La motivation qu'elle évoque par rapport aux raisons qui l'ont orientée vers l'activité n'est pas d'ordre politique. Le rejet de la situation professionnelle antérieure et la volonté de changer de mode de vie sont les raisons évoquées pour justifier la reconversion. Elle ne cherche pas à remettre en cause le système économique et politique en adoptant un mode de vie alternatif. Du moins, elle ne donne pas une dimension politique à cette reconversion, le changement professionnel correspond à une recherche de plaisir personnel.

La volonté de conjuguer une insertion professionnelle avec une passion résulte d'un changement général du rapport au travail. Le personnel d'encadrement sportif veut vivre sa passion au travail quitte à renoncer à un certain nombre d'avantages matériels, comme le reconnaissent plus particulièrement les moniteurs de « sport nature » à la montagne. Ils créent leur entreprise pour assouvir leur passion et non pour obtenir des profits économiques³⁶⁵. Ils ne refusent donc pas le travail en tant que tel mais des conditions d'exercice particulières ; ils se mettent à leur compte pour éviter les contraintes du salariat, notamment le fait d'avoir un chef et de ne pas pouvoir décider de ses heures de travail. Certains ont ainsi préféré l'insécurité économique ou l'instabilité pour se consacrer entièrement à ce qui les passionne. Cette forme d'articulation de la vie personnelle et de la vie professionnelle s'inscrit dans le contexte de la précarisation croissante de l'emploi et de la dégradation généralisée des conditions de travail. Les années 1980-1990 sont effectivement marquées par l'arrivée de nouvelles maladies professionnelles dues au développement d'une organisation du travail qui impose aux salariés une charge mentale de plus en plus forte ; les pressions temporelles, la complexification des tâches et l'accroissement du contrôle exercé par les directions grâce aux nouvelles technologies contribuent au développement de « nouveaux risques » qui ne touchent plus seulement les ouvriers mais qui tendent à se répandre dans les classes moyennes et chez les cadres.

³⁶⁵ Malek BOUHAOUALA, Pierre CHIFFLET, *op. cit.*

L'intensification du travail réduit les marges de manœuvre des travailleurs qui ne disposent plus du temps nécessaire pour effectuer les tâches qui leur sont prescrites. Face aux contraintes managériales qui pèsent sur eux, les individus veulent, au contraire, que leur travail soit « l'aboutissement de leur propre choix » ; ils aspirent par conséquent à se consacrer à une activité dans laquelle ils ne subiraient pas ces contraintes. Les moniteurs de « sport nature » déclarent ainsi que l'activité qu'ils exercent leur « permet de faire ce qu'ils veulent »³⁶⁶. Dans le cas où ils ont entamé une reconversion professionnelle, la passion est perçue comme susceptible d'apporter un bien-être tandis que le travail antérieur ne parvient plus réellement à satisfaire les individus. Dans ce contexte, l'enseignement peut apparaître comme une profession qui protège contre un certain nombre de difficultés au travail, dont la pression exercée par les managers.

³⁶⁶ *Ibid.*

Le parcours scolaire et professionnel d'Émilie

Expériences professionnelles

Sept 2012 – Sept 2013

Maison Familiale Rurale – Monitrice en zootechnie
Conduite des modules MP2, MP4, MP5, MP6 et partiellement MP7 auprès des jeunes en Bac Pro Conduite et Gestion d'une Entreprise du Secteur Canin et Félin

Juillet 2012

Cabinet d'Expertise Foncière et Agricole - Assistante
Prise de notes au cours des expertises et rédaction de rapports d'expertise

Juillet 1999 – Sept 2012

Elevage canin et félin – Chef d'Exploitation
50 reproducteurs (carlins, barzoïs, siamois ancien type, chartreux)

Avril 2002 – Janv 2003

Saint-Laurent S.A.– Attachée de Direction
Participation à l'élaboration d'un projet de GEIE³⁶⁷ avec des partenaires européens

Juin 1991 – Avril 1999

S.A. (Villepinte - 93) – Assistante de Direction auprès du
Président-Directeur Général et du Directeur des Ressources Humaines Europe,
et, partiellement, de la Directrice de la Communication Europe
Coordination et collecte d'informations en vue de l'élaboration des dossiers de
synthèse pour les Conseils d'Administration
Rédaction des comptes-rendus et rapports hebdomadaires

Janvier 1984 – Juin 1990

Cabinet d'Avocat Spécialisé en Droit Fiscal (Paris XVIIe) – Collaboratrice
Étude des dossiers et rédaction de projets de requêtes

Formations

2012-2013

1ère année de Formation Pédagogique au métier de monitrice

2010

M1 Droit du Patrimoine – Université de Poitiers (86)
Diplôme échelonné sur plusieurs années – Première moitié obtenue en juin
2011

2002

Certificat de Capacité à élever des carnivores domestiques

1981-1983

Licence en Droit Privé – Université d'Orléans (45)

5.3. L'installation dans l'agriculture

Émilie incarne, en tant qu'exploitante, plusieurs dynamiques à l'œuvre dans l'agriculture. Elle n'est pas issue du monde agricole. Si l'on trouve désormais des moniteurs dans les formations agricoles qui ne sont pas d'origine agricole, c'est parce que l'agriculture s'ouvre de plus en plus à d'autres milieux sociaux, en particulier dans les petites et moyennes exploitations. En 2000, d'après le recensement agricole, 16,5% des agriculteurs de moins de 40 ans n'ont pas un père agriculteur. La même année, 21,1% des agriculteurs de petite exploitation ne sont pas fils d'agriculteurs. Émilie a connu plusieurs expériences professionnelles en dehors du secteur agricole avant de s'installer. Les agriculteurs qui ont fait un détour professionnel avant de reprendre une exploitation sont de plus en plus nombreux. En 1993, un tiers des agriculteurs ont obtenu leur premier emploi en dehors du secteur agricole³⁶⁸. De plus, le mari d'Émilie ne s'installe pas à ses côtés et garde son activité à l'extérieur. Elle est donc cheffe d'exploitation dans une production agricole récemment reconnue comme telle. La reconnaissance de cette production ouvre l'accès au statut d'agriculteur à des acteurs venus d'autres groupes sociaux. Dans ce type d'exploitation, les éleveurs combinent généralement diverses activités qui sont tournées vers la vente et la commercialisation de leurs produits. Le développement de ce type de production témoigne également de la restructuration du métier d'agriculteur autour de la combinaison de différentes activités marchandes. Émilie doit ainsi participer à des salons d'exposition pour vendre ses chiens, accueillir les acheteurs potentiels dans son exploitation et se déplacer pour apporter les animaux vendus au domicile des familles.

La configuration de travail dans le couple est par ailleurs renversée : c'est le mari qui joue le rôle de suppléant et d'aide tout à fait nécessaire à la bonne marche de l'exploitation. Le mari d'Émilie est associé à son entreprise mais il ne possède pas de statut lié à ses activités dans l'exploitation :

« Alors écoutez c'est mon activité à moi mais évidemment pour les travaux il a fait une grande partie du travail, c'est indéniable. De toute façon, je n'aurais pas pu mener ce projet à bien si j'avais été seule, je ne l'aurais pas fait ça c'est sûr. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles quand je me suis séparée de mon mari j'ai très vite su qu'il allait falloir que je mette un terme à l'élevage parce que ce n'était pas possible de continuer à mener cette activité seule, je ne peux pas faire une mise bas et recevoir un client. Il m'aidait dans les travaux, quoi qu'il en soit c'est une activité agricole qui prend beaucoup de place dans la vie d'une famille ».

³⁶⁷ GEIE : Groupement européen d'intérêt économique.

³⁶⁸ Danièle PONCHELET, Patrick MUNDLER, *op. cit.*, 1999, p. 21-27.

L'activité productive reste encadrée dans l'activité familiale comme c'est le cas des exploitations agricoles traditionnelles. Si la contribution du mari n'est pas reconnue officiellement dans le travail agricole, l'activité est malgré tout un travail de couple. Le divorce vient attester le fait que l'activité est une affaire qui nécessite des coups de main de la part du mari nécessaires à la bonne marche de l'exploitation. La séparation des conjoints solde l'échec de l'exploitation d'Émilie : elle ne parviendra plus à mener de front l'ensemble des tâches. Par ailleurs, son mari exige de garder leur lieu de résidence, auquel est rattachée l'exploitation : Émilie ne peut donc pas continuer à travailler sur le lieu. Céline Bessière écrit que « lorsqu'elles mettent en jeu une entreprise familiale, les séparations conjugales induisent des coûts et des difficultés économiques supplémentaires pour les deux conjoints, notamment lorsqu'ils sont liés par une coopération productive et/ou financière. Ces coûts supplémentaires sont le lot de tous les indépendants (artisans, commerçants, chefs d'entreprise et professions libérales) et ne sont donc pas spécifiques aux groupes sociaux agricoles »³⁶⁹. L'activité agricole, malgré les évolutions évoquées plus haut, reste une activité qui implique une faible séparation entre la vie privée et la vie professionnelle. Le territoire de l'exploitation est aussi le lieu de vie de la famille. Dès lors, l'organisation du travail implique les membres de la famille qui exercent un rôle de soutien et d'appoint, ils apportent leur aide à l'éleveuse, notamment lorsqu'elle s'absente ou reçoit des clients. La mobilisation du mari, qui donne régulièrement des coups de main, apparaît comme un facteur déterminant de la pérennité de l'exploitation.

En 2011, Émilie se trouve dans une situation financière difficile, elle ne tire plus aucun revenu de son élevage. « Prise à la gorge », elle ne vit que grâce au RSA. Elle occupe pendant quelques semaines un emploi de secrétaire dans une entreprise qui transforme de la viande à destination des animaux de cirque et de zoo, mais cette entreprise connaît des difficultés. Émilie décide alors de reprendre ses études et s'inscrit en Master 1 à l'Université de Poitiers. Elle envisage de se reconvertir dans le domaine juridique mais sans abandonner pour autant sa passion pour les animaux de compagnie. Émilie veut devenir avocate dans un cabinet en charge des litiges liés aux animaux de compagnie et à l'élevage de chiens. Elle pense pouvoir transposer ses connaissances sur les chiens issues de son expérience d'éleveuse. Cependant, elle abandonne la formation au bout de quelques semaines, elle parvient à valider son premier semestre. Son mari, avec qui elle cohabite toujours, tombe gravement malade. Il a besoin d'une présence quotidienne pour ses soins médicaux. Cette contrainte empêche Émilie de poursuivre la formation. Elle abandonne donc son projet de retourner dans le domaine juridique.

³⁶⁹ Céline Bessière a montré les différentes conséquences des séparations conjugales dans les familles agricoles. Céline BESSIERE, « Les séparations conjugales dans les familles agricoles », *Informations sociales*, 2011, n° 164, vol. 2, p. 64-71.

Elle prend alors connaissance d'une offre d'emploi de monitrice dans une maison familiale rurale qui propose un baccalauréat équin et félin, par l'intermédiaire de la monitrice en zootechnie canine de cet établissement. Émilie décide de candidater et elle est recrutée en raison de ses connaissances techniques sur les animaux de compagnie. Alors qu'elle ne projetait pas du tout d'être formatrice, Émilie explique sa candidature au poste de monitrice par la volonté de continuer à vivre sa passion au travail, mais également par son désir de transmettre ses connaissances acquises au cours de son expérience d'éleveuse. En effet, elle a appris le métier d'éleveuse sur le tas « en demandant conseil au véto, en cherchant de la documentation, en cherchant sur internet ». Elle affirme ainsi « être partie de pas grand-chose sauf de mes connaissances littéraires, ce que j'avais pu lire dans les bouquins et les magazines et puis j'ai mis ça en pratique. J'ai appris plein de choses petit à petit en quinze ans ». Il est difficile d'affirmer que la monitrice a choisi de candidater à ce poste en raison de son désir de transmettre ses connaissances, surtout qu'elle avait systématiquement refusé toutes les demandes de visite collective de son exploitation faites par la monitrice en zootechnie qui lui a proposé le poste. Il semble que l'entrée dans l'activité de monitrice soit plutôt ici la conséquence de l'abandon de l'exploitation ; il lui faut trouver une solution le plus rapidement possible pour obtenir des revenus.

6. Les moniteurs dans les formations de polyculture-élevage

Dans les maisons familiales qui préparent aux formations traditionnelles en « polyculture-élevage », l'opposition entre les moniteurs professionnels et les moniteurs généraux ne semble pas être aussi marquée que dans les formations agricoles spécialisées. Ainsi, dans les formations animalières, un moniteur prend en charge l'ensemble des modules d'enseignement professionnel. Dans les formations en polyculture-élevage, la distinction entre moniteurs professionnels et moniteurs d'enseignement général n'est pas évidente. Pourtant, dans ces formations, les moniteurs mentionnent également leur passion comme le principal motif d'orientation dans l'activité.

6.1. « La volaille m'a toujours attiré ».

La « passion » pour les oiseaux est un motif évoqué par Jean-Marie, moniteur en zootechnie agricole, né en 1974 dans le Maine-et-Loire de parents agriculteurs, pour expliquer son entrée dans le monitorat. Il est le troisième d'une fratrie uniquement composée de trois garçons ; ses deux frères ont repris l'exploitation familiale d'élevage bovin et porcin, il n'a donc pas pu devenir agriculteur. Il s'était engagé en BEPA polyculture-élevage dans un lycée agricole et a poursuivi ses études dans une maison familiale rurale en BTS conduite et gestion d'entreprise agricole, diplôme qu'il a obtenu en

1992. Pourtant, il dit ne pas avoir suivi ces formations dans le but de devenir agriculteur, il s'est en fait inscrit « par défaut » en BEPA polyculture-élevage (qui est une formation agricole « généraliste ») alors qu'il cherchait plutôt une formation spécialisée dans le domaine de l'élevage de gibier. Jean-Marie voulait s'engager dans le métier d'éleveur de gibier, c'est pour cette raison qu'il avait entrepris des recherches pour entrer dans un BEPA élevage de gibier qui propose une « éducation cynégétique ». Le BEPA polyculture-élevage est une solution de repli qui lui permet tout de même d'effectuer des stages dans des élevages de gibier, mais la formation dans le lycée ne délivre pas d'enseignements spécialisés dans ce secteur.

*« A la base je voulais partir sur une formation élevage de gibier et à l'époque je n'avais pas trouvé d'établissement. Je n'avais pas trouvé de patron d'apprentissage donc j'ai été obligé de partir sur la voie agricole traditionnelle comme après j'ai voulu travailler dans cette partie-là [l'élevage de gibier], j'ai fait des stages dans quasiment toute ma formation et voilà, c'est une **vocation**, j'ai toujours aimé ça, c'est une **passion** envers les oiseaux et tout ça »*

Jean-Marie ne s'est fait aucune illusion quant aux possibilités de reprise de l'exploitation familiale. L'affirmation de la « vocation » pour les oiseaux donne un sens à son cheminement professionnel. Il n'a pas le sentiment d'avoir été « écarté » de la succession, en raison de sa position dans la fratrie ; la croyance en la « passion » vient justifier le retrait, elle permet de vivre la mobilité comme le produit d'un choix « personnel » qui n'est pas orienté par l'environnement familial.

Muni de son BTS, Jean-Marie se retrouve confronté au marché de l'emploi, son insertion ne se fait pas sans difficultés. S'il a mis peu de temps à trouver son premier emploi à l'issue de la formation, il n'obtient que des contrats à durée déterminée dans des élevages industriels au sein desquels il effectue uniquement des travaux d'exécution ; il se retrouve donc au bas de l'échelle. L'emploi d'ouvrier dans un élevage de poules pondeuses en batteries a été une expérience particulièrement pénible pour Jean-Marie. Son insatisfaction professionnelle naît du décalage entre ses aspirations (le souhait de devenir éleveur de gibier) et la situation professionnelle vécue. Cette mauvaise expérience de travail dans un élevage intensif est susceptible d'avoir renforcé son engagement en faveur des animaux : la concentration des animaux dans un même espace, leurs souffrances et le processus de production dans son ensemble symbolisent une domination de l'homme sur les animaux à laquelle Jean-Marie se dit nettement hostile. Il ne condamne pas seulement le mode de traitement des animaux dans les élevages industriels, il rejette également la condition ouvrière ; elle ne correspond pas à son projet initial. On peut dire qu'il n'a pas été véritablement

préparé au monde de l'usine, à la « pratique industrielle intensive » et à la « logique du rendement » qui sont des valeurs éloignées de sa culture familiale. La critique de l'élevage est associée au rejet du climat dans l'usine, fortement marqué par la prégnance des rapports de domination et des tensions entre les ouvriers. Ces derniers apparaissent comme des « victimes » de ce système :

« On travaillait dans des conditions qui n'étaient pas forcément évidentes en termes d'horaires. On savait la veille pour le lendemain à l'heure où on allait commencer, dès fois c'était deux heures, trois heures. Il y avait des patrons qui vivaient dans des châteaux. Nous on était à côté, le couvoir était à côté. Le simple fait d'aller au château, on voyait qu'il y avait déjà une démarcation importante. Et puis ils montraient bien qu'il y avait une démarcation entre eux et nous. Ils n'ont jamais fait vraiment le jeu pour que dans l'entreprise il y ait une bonne ambiance. C'était plutôt une ambiance où ça se passait mal entre les ouvriers quoi. Même si moi j'ai jamais eu de souci, je trouvais qu'entre eux les ouvriers étaient assez requins ».

La relation que Jean-Marie est contraint d'entretenir avec les animaux n'est pas l'unique raison de son départ de l'élevage, en tout cas ce n'est pas celle qu'il met au premier plan pour le justifier. Les ouvrières de l'industrie porcine mettent elles aussi en avant l'état des relations avec les patrons pour justifier leur démission de l'activité, mais la raison fondamentale de leur départ est la prise de conscience de la contradiction entre leurs valeurs morales et leurs pratiques concrètes de travail ; elles se sentent « sales » et « se font peur »³⁷⁰. Pour Jocelyne Porcher, l'intensification du travail dans les élevages industriels entraîne des pressions non seulement sur les animaux mais également sur les travailleurs³⁷¹ : l'odeur désagréable laissée par le travail sur les corps, la répression de l'affectivité envers les animaux qui ne sont plus que des « produits », la dégradation des rapports de communication, l'emprise de plus en plus forte exercée par la technique, la désincarnation des relations humaines.

Pour résumer, l'insatisfaction professionnelle de Jean-Marie vient d'un double décalage qui s'opère entre son emploi et son diplôme, entre le secteur d'activité de l'emploi et celui de la formation. Jean-Marie ne veut pas « s'enfermer » dans des emplois non qualifiés. Les savoirs et les savoir-faire développés au cours de la formation de BTS ne sont pas mobilisés comme il le souhaiterait dans le

³⁷⁰ Jocelyne PORCHER, « Ouvrières en production porcine industrielle. Le prix de la reconnaissance », *Ethnographiques*, 2008, n° 15.

³⁷¹ Jocelyne PORCHER, « Bien-être et souffrance en élevage : conditions de vie au travail des personnes et des animaux », *Sociologie du travail*, 2003, vol. 45, p. 27-43.

travail. Le refus de ses conditions de travail et la conscience de ne pas être « à sa place » dans l'élevage industriel, le conduisent à chercher un autre emploi. Jean-Marie n'a pas effectué ses recherches d'emploi dans d'autres activités liées au secteur industriel, il devient moniteur à l'âge de vingt-trois ans.

L'enseignement agricole est apparu comme une voie facile d'accès pour lui : son frère aîné avait exercé l'activité de moniteur dans une maison familiale rurale pendant quelques années avant de s'installer dans l'exploitation, il semble avoir vécu plutôt positivement cette expérience. En tant qu'ancien élève de MFR, Jean-Marie recevait régulièrement des offres d'emploi de moniteur. De plus, les aspirations de sa conjointe - qu'il a rencontrée lorsqu'il avait dix-neuf ans chez des amis – sont à prendre en considération pour comprendre sa décision de candidater au monitorat. Flora « rêvait » d'être enseignante, elle a donc passé le concours du CAPES dans le privé pour enseigner les sciences physiques et les mathématiques. Jean-Marie accède au monitorat au moment où sa compagne prépare ce concours ; il y a donc une forme de mimétisme dans les projets professionnels du couple. La préparation du concours par sa compagne a pu créer une émulation qui l'a incité à s'engager dans une voie « parallèle ». La proximité spatiale de l'emploi, proposé par la MFR (qui se situe à six kilomètres de leur domicile) a sans doute contribué favorablement à la décision de candidater.

6.2. Des études de géographie à l'arboriculture

Le cas de Damien permet de saisir un peu mieux la différence qui semble exister entre les moniteurs en polyculture-élevage et ceux des formations agricoles spécialisées. En effet, Damien a été recruté parce qu'il a un profil particulier. Il détient à la fois des connaissances générales par sa formation universitaire en géographie et des connaissances techniques acquises au cours d'une formation en arboriculture. Ainsi, Damien, titulaire d'une maîtrise de géographie, affirme avoir été « repéré » par les moniteurs dans une formation en arboriculture qu'il a suivie après ses études supérieures. En effet, après un échec à un concours d'ingénieur d'études de l'INED et en raison de son fort attachement à son milieu d'origine, il a décidé de s'engager dans une formation destinée à préparer des chômeurs à l'activité d'ouvrier dans les exploitations arboricoles. Damien ressent le besoin d'évoquer les activités de loisirs de son enfance pendant l'entretien, elles permettent de légitimer sa place dans l'institution : comme il n'est pas issu du milieu agricole, il cherche à prouver son implication dans le milieu rural, à mettre en relief ses engagements, à montrer qu'il est un « vrai connaisseur », un initié. Son goût pour la chasse, la pêche et les balades en forêt vaut pour « l'expérience du terrain ».

Damien, né en 1968, est le fils unique d'un agent de logistique dans une entreprise et d'une infirmière. La famille habitait dans un petit village des Deux-Sèvres. Damien a retenu comme

souvenirs les plus importants de son enfance la pratique de la pêche, de la chasse, la cueillette des végétaux et les randonnées dans la nature. Si le moniteur met en avant ses souvenirs c'est parce qu'ils lui permettent de justifier son orientation dans l'enseignement agricole ; lorsqu'il était enfant, il voulait être garde-chasse, il en a été dissuadé en partie par ses parents qui souhaitaient que leur fils s'engage dans des études générales. L'orientation en terminale D' semble un « bon » compromis entre son intérêt pour les activités en relation avec la nature et les animaux et les exigences des parents en matière d'orientation : la filière D' est sans doute la plus « générale » de toutes les formations agricoles.

*« J'aimais bien la nature, j'allais à la chasse avec mes copains, mon père. J'adorais ça, j'étais pêcheur, j'étais chasseur. J'aimais tout ça et j'aime toujours ça d'ailleurs. J'étais allé voir deux trois écoles spécialisées dans la cynégétique mais ça m'avait pas trop convaincu quoi et puis **mes parents me poussaient pour que je fasse un bac général**. Donc c'était dur d'associer les deux. Mon papa était pêcheur, pas chasseur mais pêcheur. Ramasser les champignons, les balades en forêt, j'adorais tout ça et c'était une commune très agricole encore à l'époque. Je fréquentais aussi des fils d'agriculteurs. J'allais participer à la traite. J'allais donner des coups de mains dans les fermes ponctuellement, mais ça m'arrivait. Ça m'a donné **le goût d'être dehors** et voilà le fait qu'il n'y ait pas d'heures, le fait qu'on se lève de bonne heure pour aller à la pêche ou à la chasse voilà, les repas, les petits repas, les petits casse-croûte, moi j'aimais bien ça ».*

Les pratiques de loisirs de Damien pendant son enfance concilient deux types de rapports à la nature qui ne sont pas incompatibles. En effet, il pratique certaines activités avec sa famille, en particulier avec son père qui l'initie à la pêche et à la cueillette des champignons, aux promenades dans la nature qui renvoient à un rapport spécifique à la campagne qui est plutôt celui des populations non agricoles : la nature est certes une ressource mais elle est avant tout un « loisir » qui ne fait pas « couler le sang ». De l'autre côté, Damien partage certaines activités au contact avec des amis de son âge, qui sont pour la majeure partie d'entre eux des fils d'agriculteurs, il s'agit de la chasse et des travaux effectués ponctuellement dans les exploitations. Si Damien déclare ne pas se trouver en tension entre deux types d'usages de la nature (loisirs/travail ou moyen de subsistance), la différence de culture entre sa famille et le groupe des pairs peut expliquer son rejet de l'école cynégétique, cette dernière étant spécialisée dans la pratique de la chasse. Quoi qu'il en soit, ces activités effectuées dans le cadre naturel ont une forte valeur aux yeux de Damien, elles ont été des occasions privilégiées d'expression des sociabilités masculines (les repas, « le goût pour le dehors »). La pratique de la chasse avec des

fils d'agriculteurs lui a permis de s'intégrer dans des collectifs masculins et de développer un fort sentiment d'appartenance à l'espace local. Ce passe-temps lui a permis d'entretenir une certaine familiarité avec le milieu agricole, ce qui a sans doute été un facteur déterminant de son orientation en lycée agricole.

Après son baccalauréat D', il n'envisage pas la poursuite d'études en BTS dans le même secteur. Le lycée agricole dans lequel il est scolarisé proposait plusieurs BTS. Il pense ne pas avoir suffisamment d'expérience professionnelle dans l'agriculture pour envisager cette poursuite d'études. Par ailleurs, ses camarades de classe se destinent pour la plupart à reprendre l'exploitation familiale, or Damien n'héritera pas d'une exploitation. Ses parents continuent à l'inciter à prendre la voie générale ; il s'inscrit en faculté de géographie à l'Université de Poitiers. L'université et son lycée agricole se situent dans la même ville, ce qui est certainement un élément explicatif de son choix. Damien affirme avoir été plutôt un bon étudiant, intéressé par les cours et qui n'avait aucune difficulté pour organiser ses temps d'études. Selon lui, les méthodes de travail employées dans son lycée lui ont servi en particulier sur le plan de l'autonomie.

A la fin de ses études, lorsqu'il a obtenu sa maîtrise de géographie, il décide de passer le concours d'entrée à l'INED, mais il est recalé. Cette expérience est vécue comme un échec, il dit avoir été « déstabilisé » alors qu'il avait l'impression d'avoir été un bon étudiant, il n'envisage pas de s'engager à nouveau dans la voie d'un concours. Ses études universitaires ont un « coût » suffisamment élevé et ont été « inefficaces » selon lui pour accéder au marché du travail. Ses parents sont démunis face à cette situation ; ils ont poussé leur fils à aller « le plus loin possible ». Damien semble avoir été « porté » par ses études, mais n'a pas réellement construit de « projet » professionnel. Il a vécu en concubinage avec une jeune femme originaire de son village (elle deviendra bibliothécaire). Après avoir travaillé pendant deux ans en tant que chauffeur-livreur dans la ville où il a fait ses études, Damien décide de revenir dans son département de naissance. Il ne cherche pas un emploi en rapport avec ses études, mais s'oriente vers le monde agricole qu'il avait pourtant délaissé. Il s'inscrit alors dans une formation en arboriculture dans le domaine de la pomme, elle avait été mise en place dans une MFR à destination des adultes en recherche d'emploi. A l'issue de cette formation professionnelle de niveau V, les stagiaires se voient décerner un certificat de formation, qui permet de poursuivre leurs études en CAPA production fruitière ou bien de travailler directement en tant qu'ouvrier dans les exploitations arboricoles.

Le faible rendement de son diplôme universitaire est accentué dans l'espace rural : l'emploi qu'il recherche ne correspond pas à la qualification détenue mais aux travaux les moins qualifiés dans ce milieu-là. Trois ans après leur sortie du système éducatif, les élèves de « la génération 1998 », qui sont titulaires d'un diplôme sanctionnant des études postérieures au baccalauréat, sont plus souvent

ouvriers lorsqu'ils habitent dans l'espace rural (25%) que ceux qui résident en ville (9%). Les hommes qui ont fait au moins trois années d'études supérieures occupent pour 70% d'entre eux des emplois de cadres dans l'espace urbain, c'est le cas de 53% de ceux qui résident dans les campagnes³⁷². Damien avait clairement renoncé à tout projet professionnel en rapport avec ses études de géographie. Un des facteurs qui a contribué à la recherche d'un emploi dans le milieu local est le lien qu'il a entretenu avec son « pays natal ». L'espace résidentiel de son enfance est son point d'enracinement pendant et après ses études supérieures ; son « pays natal » est un lieu dans lequel il continue à pratiquer ses activités de loisirs pour lesquels il dit avoir un grand attachement. L'espace rural procure un certain nombre de bénéfices sociaux qui entretiennent son sentiment d'appartenance : au moment où il poursuit la formation arboricole, il est toujours un pratiquant assidu de la chasse et de la pêche, mais il fait également du tennis de table dans une association locale (il en assumera même la présidence une fois entré dans l'activité de moniteur). Ces différentes formes d'implication personnelle dans la vie locale, s'ajoutent celles de son épouse, qui deviendra membre de l'association des parents d'élèves ; tous les deux participent activement à la préparation des fêtes du village. L'attachement au territoire local est donc partagé par les deux membres du couple, ce qui alimente son désir de rester dans son « pays natal » pour y travailler : ce sont donc les conditions locales d'emploi qui déterminent la nature de la trajectoire professionnelle de Damien. Si le jeune homme s'est engagé dans cette formation arboricole destinée aux chômeurs c'est pour des « raisons alimentaires », comme il le laisse entendre : il devait « assurer des revenus » pour son couple.

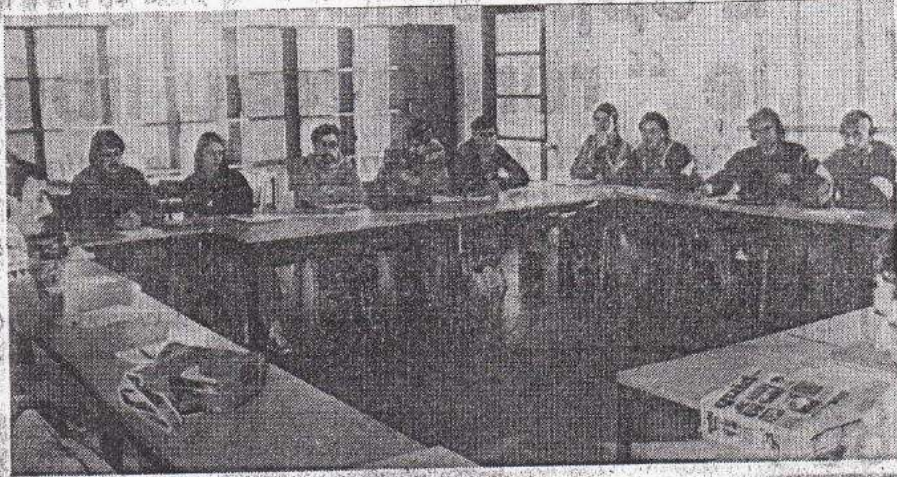
³⁷² Jean Jacques Arrighi a montré que les trajectoires scolaires des jeunes ruraux ne peuvent pas être appréhendées sans tenir compte des offres d'emploi dans les espaces ruraux. Selon lui, le passage par l'enseignement supérieur est moins rentable pour les jeunes ruraux que pour les jeunes urbains. Jean-Jacques ARRIGHI, « Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation Emploi*, 2004, n° 87, p. 63-78.

A Secondigny, seize chômeurs à la recherche d'un métier arboricole

A la mi-décembre, une importante réunion de concertation s'est déroulée à Secondigny à propos de la filière arboricole. M. Bobin, vice-président du conseil régional et conseiller général du canton de Mazères et M. Fourré, conseiller général de Secondigny, ont présidé une séance de travail en compagnie de MM. Meilin, directeur de la D.D.A., Vigne, directeur du lycée agricole de Melle, Vitré, directeur de la maison familiale de Frécul, des conseillers agricoles de Gâtine et de plusieurs arboriculteurs locaux accompagnés du président de leur syndicat départemental.

Deux axes de réflexion ont été dégagés : le premier concerne l'organisation de la production, de la commercialisation et de la transformation. Le second concerne la formation pour de futurs jeunes arboriculteurs ou salariés agricoles.

A la maison familiale de Frécul, on est passé dès maintenant aux choses concrètes avec la mise en place d'un stage de formation arboricole auquel participent seize jeunes chômeurs. Financé par des crédits d'Etat mis à la disposition de la région, le stage a commencé le lundi 30 décembre et se poursuivra jusqu'en fin juin à raison de 38 heures de travail par semaine. Il se décompose en 560 heures de cours qui reprennent un enseignement général de base et la technologie



Quinze garçons et une fille à la découverte d'un nouveau métier

arboricole de la conduite du verger à la pratique de la taille en passant par l'entretien du matériel, etc. 240 heures se dérouleront dans les entreprises arboricoles de la région.

Trouver un emploi

Lors de la première journée, les seize stagiaires (15 garçons et une fille) originaires de la région mais également du sud des Deux-Sèvres et de la Vienne, ont expliqué d'où ils venaient et quels étaient leurs

projets. Réponse comme un leitmotiv : trouver un emploi.

Nombreux sont ceux qui, ayant suivi une filière horticole avec plus ou moins de bonheur et n'ont pas pu trouver un emploi en arrivant sur le marché du travail. Contrats de travail temporaires, alternant avec des périodes de chômage et le service militaire... Même les fils d'agriculteurs (il y en a quelques-uns) ne peuvent compter trouver un emploi sur l'exploitation familiale : pour celui-ci, les terres de l'exploitation de ses parents ont été partagées

quand son père est tombé malade... Pour cet autre, « il y a bien assez de monde sur l'exploitation ». L'arboriculture étant tant que salarié représente donc pour eux un nouvel « espoir raisonnable ». Certains espèrent rejoindre les quelque 380 salariés arboricoles du département des Deux-Sèvres et singulièrement dans la région de Secondigny d'autres sont prêts à s'embaucher dans les autres régions de production, le Maine-et-Loire, le Sud-Ouest ou même la vallée du Rhône...

Source : Nouvelle République, vendredi 3 janvier 1986.

7. L'autochtonie, une ressource pour l'accès aux formations en polyculture-élevage

Les moniteurs qui mentionnent leur attachement au milieu local, c'est-à-dire aux relations de sociabilité tissées à proximité de leur résidence ont été recrutés dans les formations en polyculture-élevage. En effet, l'inscription dans les réseaux de sociabilité liés à l'appartenance locale apparaît comme un facteur déterminant du recrutement dans le monitorat agricole.

7.1. La valorisation de l'investissement local

Parmi les nouveaux moniteurs entrés dans les MFR dans les années 1990, une minorité valorise dans les entretiens la participation aux activités locales et associatives. Il s'agit essentiellement d'hommes qui sont des anciens professionnels reconvertis dans l'enseignement. Ils n'ont pas poursuivi d'études supérieures en formation initiale. Entrés directement dans la vie active, ils ont élevé leur niveau de qualification dans l'entreprise ou ont repris en parallèle des études. L'investissement dans les réseaux de sociabilité et le monde associatif a alimenté le souhait de reprendre des études puis d'entamer une reconversion professionnelle. Ces moniteurs engagés dans le milieu local confèrent une importance primordiale à leurs engagements associatifs parce qu'ils ont constitué une ressource d'accès au groupe professionnel et ils ont facilité leur ascension. Les mécanismes traditionnels de recrutement par les réseaux d'interconnaissance ne fonctionnent plus pour la majorité des moniteurs interrogés qui ont été recrutés à partir des années 1990, à l'exception des moniteurs en reconversion professionnelle pour qui ces capitaux sont mobilisés dans le processus de reconversion. Leur connaissance du « terrain » (professionnel et local) représente un atout. Les moniteurs agricoles inscrits dans des réseaux de sociabilité liés à l'appartenance locale pensent tirer leur légitimité au sein de l'institution de leurs engagements préalables (professionnels et locaux) qui dévoilent des qualités comme le dévouement, le service aux autres et à la communauté. L'emploi est vécu comme la continuité de leurs engagements. Ces hommes ont le sentiment de « s'accomplir » et de « se réaliser » dans leurs engagements locaux. Avec Damien, le titulaire d'une maîtrise en géographie, Arnaud est, le seul qui affirme avoir été sollicité par la direction d'une maison familiale rurale pour entrer dans le monitorat. Comme son collègue, il n'est pas venu par lui-même dans l'institution. Le fait d'être sollicité est un élément valorisant parce qu'il signale son inscription dans des réseaux de sociabilité permettant d'être repéré. On s'est adressé à lui parce qu'il possède un capital d'autochtonie, c'est-à-dire un capital de « confiance ». Le sentiment lié à la possession de ce capital est celui de l'utilité sociale. Les moniteurs pensent qu'ils se réalisent dans la vie collective. Le cas d'Arnaud, né en 1981, d'un père agent de la fonction publique et d'une mère comptable dans une entreprise de transport, montre que la possession d'un réseau de sociabilités lié à l'appartenance locale est une ressource pour intégrer le groupe professionnel. Cet ancien élève de maison familiale, titulaire d'un BEPA, affirme avoir été introduit dans l'établissement par le directeur qui « est venu le chercher ». Il avait fait ses études dans la maison familiale où il est recruté. Arnaud valorise dans l'entretien le fait d'avoir été contacté par le directeur avec qui il entretenait des relations particulières. Il a conservé une relation amicale avec lui après son passage en tant qu'élève dans la MFR. Le directeur savait qu'Arnaud était « le fils untel ». Son père est un ancien agriculteur qui s'est reconverti. Le père d'Arnaud était connu et apprécié du directeur. Les deux amis parlaient fréquemment de l'avenir des enfants de la famille.

Le directeur voulait « faire travailler » quelqu'un qui appartenait à son réseau d'interconnaissance et qui connaissait le milieu agricole.

Arnaud affirme ne pas avoir « prospecté » pour obtenir son emploi à la MFR. Lorsqu'il est contacté par le directeur (deux années après avoir terminé ses études), il est magasinier dans une coopérative agricole. Il effectue principalement des tâches d'exécution (de maintenance), il intervient tout de même dans les rapports avec les adhérents de la coopérative (mais pas au titre de conseiller). C'est de façon indirecte qu'il participe aux activités de conseil lorsqu'il accueille les adhérents qui viennent chercher du matériel ou qui demandent des conseils. Cette situation n'est pas satisfaisante pour Arnaud et sa famille. S'il a été sollicité pour entrer dans le monitorat, c'est parce qu'il aspirait à exercer des fonctions à plus grande responsabilité. Il ne veut pas être un simple exécutant. Même s'il ne le formule pas exactement ainsi dans l'entretien, on sent qu'il est « frustré » de ne pas être parvenu à exercer des métiers aussi prestigieux (pour la famille) que ceux de son frère et de sa sœur. L'aîné, né en 1975, a fait le Tour de France tout comme la cadette, née en 1977. Le frère est métallier-forgeron et sa sœur a suivi la formation compagnonnique, elle est décoratrice. Ils bénéficient d'un certain prestige parce qu'ils ont réussi à achever leur Tour de France, ce qui n'est pas le cas du moniteur. Son frère est un « homme de métier » qui a franchi tous les rites de passage de la formation tandis qu'Arnaud est un « simple » magasinier dans une coopérative. Le benjamin avait abandonné la formation au bout de quelques mois. Il s'est reporté dans le BEPA de la maison familiale à proximité du foyer après cet abandon. L'inscription en BEPA est une voie de relégation empruntée par celui qui n'a pas réussi à tenir le coup. Les réussites du frère et de la sœur ont conduit les parents à pousser leur dernier enfant à suivre une formation compagnonnique dans une autre filière, celle de l'ébénisterie. Après le collège, il s'engage donc dans cette voie :

« J'étais jeune, ça m'a un peu dégoûté, calmé on va dire. J'ai toujours été intéressé par les notions agricoles, l'environnement [...] mon patron était dur voire violent [...] donc au lieu de motiver dans ce milieu-là, j'ai fait plutôt une overdose. J'étais rentré là-dedans parce que des gens de ma famille avaient fait la même chose aussi [...] C'était un métier assez intéressant, assez noble le travail du bois, mais avec un patron qui n'était pas facile du tout [...] A quatorze ans, on prend le train tout seul, on se retrouve dans un endroit où on connaît personne ».

Cet extrait d'entretien montre qu'Arnaud a gardé des séquelles de l'expérience compagnonnique. Ses souffrances remontent à la surface. Le fait qu'il affirme avoir suivi le chemin des deux autres par « obligation familiale » montre que son parcours s'inscrit dans la continuité de celui de son frère et

de sa sœur. Il ne peut pas déroger à cette contrainte qui pèse sur ses décisions d'orientation. La motivation pour le métier d'ébéniste n'était probablement pas si forte, elle ne correspondait pas vraiment à ses attentes personnelles. Le fait qu'il affirme être intéressé par « les notions agricoles, l'environnement » confirme cette hypothèse. Le jeune homme semble avoir servi d'employé « bon marché ». Le patron, décrit comme violent, ne joue pas son rôle de formateur, il ne lui apprend pas « les bases » de la profession. L'attitude de ce professionnel constitue clairement un obstacle à la transmission des savoirs. Le voyage, rite consubstantiel de la démarche compagnonnique a été une difficulté supplémentaire pour Arnaud. L'éloignement du foyer a entraîné une perte de repères. Un des facteurs de différenciation dans la fratrie est justement le fait qu'il est le seul qui réside encore dans le département d'origine (« *comparé à mon frère ou ma sœur, eux ils ont toujours eu on va dire la bougeotte, d'ailleurs ma sœur habite en Haute-Savoie* »). Son frère et sa sœur ont accepté la mobilité géographique (qui est une des conditions de leur réussite), tandis qu'il est resté « sédentaire ». Face aux difficultés, la poursuite de la formation paraît impossible. Le fait qu'il se désengage semble logique : les problèmes qu'il évoque sont très courants chez les jeunes en rupture de contrat d'apprentissage. Les jeunes qui mettent un terme à leur apprentissage expliquent qu'ils ont rencontré des difficultés relationnelles avec leurs formateurs. Ils interprètent le manque d'échanges ou le détachement des formateurs comme un manque de respect à leur égard. L'absence d'empathie et de chaleur sont mis en avant dans ces témoignages comme dans celui d'Arnaud. Jonas Madonati et Nadia Lamamra, qui ont interrogé de jeunes suisses ayant arrêté leur formation en apprentissage, relèvent d'autres éléments³⁷³. Dans les entretiens, les jeunes qualifient la relation avec leur patron de « tendue voire d'agressive ». Ils perçoivent les comportements de ces formateurs comme des intrusions dans leur vie privée lorsqu'ils s'immiscent dans leurs relations personnelles. Les problèmes relationnels peuvent également prendre la forme de discriminations et de harcèlement moral. Ces situations provoquent une certaine déception par rapport au monde du travail.

7.2. L'investissement dans le milieu local comme stratégie de compensation des frustrations professionnelles

Au cours de l'entretien, Arnaud ne cesse de mettre en avant son attachement à la « petite région » et à sa commune. Il veut contribuer au « dynamisme local » avec son épouse. Ils s'impliquent tous les deux dans l'organisation des activités communales, notamment pour les fêtes. Arnaud met en avant le fait qu'il est engagé dans les réseaux d'entraide entre voisins, il participe à la rénovation des

³⁷³ Jonas MASDONATI, Nadia LAMAMRA, « La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2009, vol. 31, n° 2, p. 335-353.

maisons. Si un voisin a besoin d'un « coup de main », Arnaud répond toujours présent (« *travailler avec des gens autour, rendre service au voisin* »). Les services entretiennent le sentiment d'appartenance à la collectivité. Pour le jeune homme, « vivre au pays » implique donc un investissement temporel important. Le fait d'être propriétaire de sa maison contribue à améliorer son statut dans la commune.

*« La rénovation c'est quelque chose d'important pour moi, ça concrétise mon foyer. Je viens d'avoir une maison, un enfant, j'ai même un chien, on dirait la famille américaine quoi [...] mais voilà c'est important ça permet de me sentir ancré dans **mon terroir**. Pour moi je pense que c'est important surtout dans les secteurs où on est on peut être propriétaires, avec les prix, ce n'est pas forcément très cher, donc autant en profiter. Ça permet d'avoir **un statut** je pense, un statut de propriétaire, d'être reconnu ».*

Le fait d'être propriétaire est un élément valorisant car la possession de ce bien contribue à le rendre « visible » dans la commune, elle montre qu'il a la volonté d'y rester. Devenir propriétaire, c'est acquérir un statut social et rechercher une certaine sécurité qui fait contrepoids à l'absence de garantie au travail et à la faible reconnaissance par la famille de son métier dans la coopérative. « *Moi je suis du terroir qui s'en sort* » dit Arnaud. Le poids qu'il accorde aux relations de voisinage s'explique parce qu'il n'a jamais pu « quitter son chez-soi ». Son attachement « au milieu local » et son implication dans la collectivité produisent un sentiment de fierté, mais en même temps constitue un handicap patent pour entamer une trajectoire identique à celle de son frère et de sa sœur. Dans cette optique, ses ressources sont aussi ses faiblesses. Car c'est l'attachement au « territoire » qui le dissuade de candidater à des emplois éloignés du domicile conjugal. Il en vient à s'identifier comme un voisin que l'on sollicite, un professionnel que l'on veut recruter, pour transformer une difficulté en atout afin de garder une estime de lui-même. L'accès au monitorat par le biais d'une « sollicitation » devient la « trace » du prestige symbolique qu'il acquiert malgré tout.

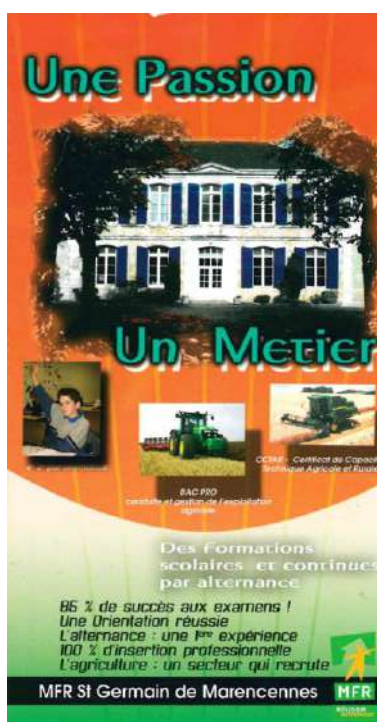
Rétif à la mobilité, le jeune homme trouve dans le milieu local une solution pour résoudre ses frustrations personnelles et se valoriser dans la famille. La compagne d'Arnaud est monitrice-éducatrice dans un foyer qui accueille des enfants placés. Le couple occupe des positions dans le marché de l'emploi local (dans le village notamment) qui sont parmi les plus qualifiées. Arnaud et sa compagne fréquentent des personnes qui sont mécaniciens, foreurs et paysagistes. Ce sont eux qui, dans la hiérarchie des emplois locaux, se situent « en haut du panier ». A ce titre, l'accès au monitorat joue pleinement une fonction de rattrapage ; Arnaud devient enseignant, il n'accomplit donc plus des tâches d'exécution.

Quand je l'interroge, Arnaud ne parvient pas véritablement à définir son emploi. Il n'arrive pas à préciser son rôle (ses réponses aux questions sur le travail sont très évasives et brèves). En comparaison, le jeune moniteur développe des réponses longues aux questions posées sur les activités du « hors-travail ». Il préfère valoriser d'autres sphères de sa vie que celle du travail, les loisirs en particulier. Le travail est pour lui un lieu de frustration parce qu'il doit de se contenter d'une place qui ne fait pas de lui « un homme de métier » pour sa famille. Il n'y a pas de « *sous-métier* » dit-il à propos de son emploi. Le petit dernier est resté dans le département de naissance et la valorisation de cette « ressource » permet une certaine réhabilitation symbolique. Les échanges de service auxquels il participe dans son village lui permettent de réinvestir des compétences acquises pendant sa formation compagnonnique. La possession d'un bien immobilier que lui-même a construit devient une source de satisfaction professionnelle. Cet investissement dans le milieu local le conduit à nouer des relations, à être repéré par le directeur de la maison familiale pour « son étiquette ».

Si l'autochtonie s'avère être un capital de reconnaissance, elle ne s'inscrit plus dans une dimension militante. Les techniciens agricoles des années 1970 se posaient en « militants du milieu local », ce qui n'est plus le cas de ceux qui sont recrutés par le biais des relations liées à l'appartenance locale. Ce n'est pas tant le local qu'ils valorisent, mais un style de vie propre au milieu rural. Comme les nouveaux moniteurs dans les formations d'élevage agricole, ils parlent d'un « style de vie » plutôt que d'une « conscience politique ». L'attachement au milieu local correspond bien davantage à une stratégie de compensation pour des hommes qui ne sont pas parvenus à atteindre les positions désirées par leur famille, et dans le cas de Damien (titulaire d'une maîtrise de géographie) à rentabiliser leur capital scolaire. Le projet politique qui animait une partie des moniteurs techniciens des années 1970 est largement absent des représentations des moniteurs des savoirs verts. Lorsqu'ils se réfèrent à une « passion » ils se positionnent comme des personnes qui recherchent des satisfactions personnelles, ils ne veulent pas changer « la société » mais « leur vie ».

8. « Le centre d'intérêt » dans le dispositif pédagogique des maisons familiales

Les représentations que les moniteurs ont de leurs parcours sont orientées par les missions qu'ils exercent dans l'institution. En effet, s'ils attachent autant d'importance à leur passion ou à leur centre d'intérêt, c'est parce qu'ils adhèrent au modèle pédagogique de l'institution qui place les jeunes « au centre » des apprentissages.



Source : plaque d'information de la Maison familiale rurale de Saint-Germain de Marencennes (17).

8.1. La détermination à apprendre ou la lutte contre le « décrochage scolaire »

Pour les moniteurs, c'est l'école qui construit l'échec des élèves. Mais les jeunes ne sont pas mis en échec dans les maisons familiales parce que les moniteurs ne se réfèrent pas à des normes étrangères aux projets des élèves mais plutôt à leurs expériences propres. Si les élèves sont en situation d'échec, c'est parce qu'ils ont intériorisé les jugements de l'institution scolaire dont la culture ne couvre pas les domaines qui les intéressent. 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 mis en difficulté parce qu'ils ne verraient pas l'utilité des savoirs appris dans

l'enseignement général. Les maisons familiales rurales instaurent un nouveau contrat didactique qui donnerait sens au travail scolaire. Ce diagnostic formulé par les moniteurs dont il est question ici fait qu'ils renoncent à se penser comme des enseignants : ils se considèrent plutôt comme des « personnes ressources » ou des « organisateurs de situations d'apprentissage ». Ils ne sont pas des « dispensateurs de savoirs » ; ce sont les élèves qui apportent des connaissances qu'ils viennent valoriser dans cette institution scolaire. L'apprentissage dans les maisons familiales ne doit pas couper les élèves de leur univers de référence qui se situe en dehors de l'école. Ces jeunes peuvent réinvestir des savoirs en partie déjà acquis au cours de leurs expériences personnelles. Ils n'affrontent donc plus l'inconnu ou l'incertitude, ne sont pas démunis dans le cadre scolaire. Ils ont au contraire le sentiment de maîtriser leur parcours : leur connaissance des milieux professionnels (partagée avec les parents) qu'ils souhaitent intégrer font qu'ils ont une certaine idée des métiers auxquels la formation les prépare. Pour les moniteurs, les activités pédagogiques mises en place ont pour objectif de continuer à entretenir leurs centres d'intérêt car il s'agit d'une condition nécessaire de leur réussite. Les observations menées des cours d'enseignement professionnel dans les formations montrent que les élèves sont conviés à transférer des connaissances acquises dans les activités de loisirs dans les situations pédagogiques.

Pour les moniteurs des savoirs verts, l'absence de motivation des jeunes à l'école constitue un obstacle à l'apprentissage des savoirs. Pour y remédier, il faudrait que l'école valorise les jeunes en s'appuyant sur leurs expériences personnelles. En MFR, les élèves pourront apprendre des choses qui les passionnent et qui rendent utile à leurs yeux l'obtention des diplômes. L'idée selon laquelle l'engagement dans le travail scolaire des élèves « décrocheurs » serait favorisé par une approche tenant compte des centres d'intérêt est partagée par les moniteurs des savoirs verts qui ont fréquenté l'enseignement agricole. Leur propre expérience vient en quelque sorte valider le discours institutionnel, ils sont « le produit de ce discours ». Le cas de Grégoire, un ancien élève de lycée agricole est très éclairant à cet égard.

Grégoire est moniteur-technicien dans un baccalauréat professionnel gestion de la forêt depuis 2006, il est né en 1983. Son père était directeur régional de la SNCF et sa mère était agent commercial dans une entreprise de peinture. Ses parents sont d'origine populaire et n'ont pas fait d'études longues, contrairement à Grégoire qui est titulaire d'un DESS spécialisé dans le domaine de la forêt. Son père a accédé au statut de cadre par la promotion interne après un long parcours dans l'institution comme c'est souvent le cas chez les cadres de la SNCF³⁷⁴. Grégoire a été orienté dès la classe de 4e vers un

³⁷⁴ Valérie Boussard a décrit avec précision les constructions de carrière des cadres de la SNCF. Valérie BOUSSARD, « Des cadres de promotion rétifs au changement ? L'exemple de la SNCF » in GADEA Charles, BOUFFARTIGUE Paul, POCHIC Sophie, *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement ?*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 93-103.

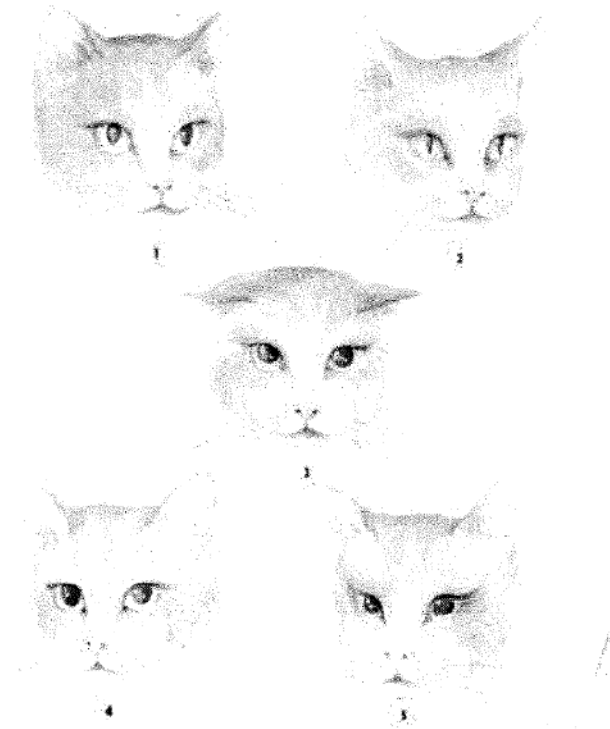
lycée forestier public, il a poursuivi ses études dans cet établissement jusqu'au BTS et s'est inscrit ensuite en licence de biologie à l'université. Il explique son orientation dans le lycée agricole, spécialisé dans le domaine de la forêt par le développement de sa passion pour les loisirs en pleine nature qu'il pratiquait dans la propriété familiale et par l'absence de motivation à poursuivre ses études dans la filière générale. Il affirme avoir été un élève en « échec scolaire » :

« J'aimais la nature en fait, chez moi on avait un étang, on avait une forêt, voilà j'étais tout le temps à droite et à gauche en train de découvrir ce qui se passait quoi. Je passais tout mon temps à pêcher, à chasser. En sixième, je ne dépassais pas le 5 de moyenne, j'en ai fait deux. J'étais en échec scolaire. Je n'ai jamais aimé faire mes devoirs, ça ne servait à rien parce que je n'aimais pas ce que je faisais, je trouvais ça inutile de travailler. A l'entrée en quatrième, le collège ne voulait plus de moi, il a qu'à aller dans un lycée agricole. C'était une voie d'échec scolaire le lycée agricole parce que l'Éducation nationale m'avait envoyé là ».

La construction du récit témoigne de son adhésion à l'idée selon laquelle la motivation des élèves à l'école serait soutenue par des dispositifs intégrant leurs centres d'intérêt. La détermination à apprendre serait ainsi favorisée par la rupture avec l'emploi du temps du collège qui ratifie la séparation entre les activités scolaires, vécues sur le mode de la contrainte, et les activités de loisirs. En d'autres termes, l'investissement des élèves dans les tâches scolaires pourrait être accru si l'institution met fin à cette séparation entre les loisirs et l'école. Grégoire affirme avoir réussi de cette façon à trouver la motivation nécessaire pour poursuivre ses études jusqu'au DESS malgré « son échec » au collège. L'appel aux passions s'apparente à une procédure de réhabilitation scolaire qui compense les échecs antérieurs (en tout cas les expériences antérieures perçues comme des « échecs »).

8.2. Un cours sur le comportement des chats

Les mimiques faciales



1-Chat tranquille : Les oreilles droites et moustaches relaxées

2-Chat en colère : Oreilles droite et repliées en arrière,pupilles dilatées et moustaches tendues en avant

3-Chat effrayé : Pupilles dilatées, oreilles et moustaches aplaties

4-Chat en train de jouer ou chasser : Pupilles légèrement dilatées, oreilles droites et moustaches tendues vers l'avant

5-Chat content : Yeux entrouverts et moustaches relaxées

Source : document distribué par la monitrice dans un cours sur le comportement des chats

Les observations effectuées pendant deux semaines dans une classe de seconde et de terminale professionnelles en « élevage canin et félin » montrent que les élèves sont plus intéressés par les cours de zootechnie canine et féline que par les cours généraux. Dans les cours où les moniteurs n'ont pas fait appel à leurs expériences et à leur passion pour les animaux, l'attention des élèves est systématiquement moins grande que dans les cours où les moniteurs s'appuient sur leur centre d'intérêt. Quand les moniteurs transmettent des connaissances théoriques, c'est le cas par exemple en mathématiques, les élèves adoptent une posture de retrait ; ils ne participent pas quand ils sont interrogés collectivement et répondent aux questions du moniteur uniquement lorsqu'ils sont sollicités individuellement. Dans les cours où les moniteurs ne font pas appel aux expériences des

élèves, le « chahut » est toujours plus important ; dès que le moniteur tourne le dos à la classe pour écrire au tableau, les élèves discutent entre eux, certains « amusent la galerie » et d'autres s'échangent des bouts de papier. Pour maintenir l'ordre scolaire, les moniteurs font preuve d'autorité, ils réclament le silence. Les seuls cours dans lesquels les élèves participent activement sont ceux dispensés par Émilie, la monitrice en zootechnie féline et canine. Dans ses cours, le degré de participation des élèves est toujours le plus important et elle ne demande jamais aux jeunes de se contenir. Ils adoptent une posture d'écoute et prennent la parole pour apporter leur contribution en faisant appel à leurs propres expériences. Ils sont nombreux à avoir chez leurs parents des chats qu'ils affectionnent et qu'ils ont étudiés ; ils ont déjà un certain nombre de connaissances sur le sujet et ils veulent montrer à la monitrice qu'ils les possèdent. Émilie leur demande à de nombreuses reprises d'illustrer son cours par leurs expériences, ce qu'elle fait elle aussi en relatant des anecdotes. La plupart des élèves ont lu des magazines et regardé des documentaires à la télévision, ils détiennent des savoirs et veulent en savoir plus. C'est seulement dans ce cours que les élèves n'hésitent pas à intervenir pour demander des précisions, ils posent ainsi de nombreuses questions sur les comportements des chats. Certains cherchent à vérifier si les savoirs appris sur le tas sont exacts. Le cours débute par une présentation des différentes mimiques faciales des chats que la monitrice décrit avec une très grande précision à l'aide de dessins qu'elle a distribués aux élèves ; elle leur demande s'ils ont déjà vu ces mimiques. L'interprétation du ronronnement du chat interpelle les élèves : il n'est pas toujours le signe du bien-être de l'animal. Les élèves sont étonnés d'apprendre qu'en cas de stress extrême ou au moment de sa mort, le chat peut se mettre à ronronner. Cela remet en question une partie de leurs représentations sur le comportement du chat. Celui-ci est étudié dans le moindre détail. S'il y a parfois du bruit dans la classe, le ton reste jovial et courtois ; les interventions des élèves peuvent être des blagues mais elles ne viennent jamais réellement perturber le cours car elles sont systématiquement en relation avec le thème traité, elles viennent au contraire renforcer l'intérêt du groupe pour l'animal.

Le cours de zootechnie permet de créer des situations interactives faisant appel à leurs propres expériences avec leurs animaux de compagnie, ce que tous les collègues d'Émilie ne peuvent pas faire. Pour ses collègues, elle est le « dieu » des élèves : c'est pour ses cours qu'ils viennent à la maison familiale rurale, qu'ils attendent avec impatience chaque semaine. Ainsi, lorsqu'elle s'est absentée pendant une semaine entière afin de poursuivre sa formation pédagogique, les élèves ont protesté face aux autres moniteurs parce que leurs cours de zootechnie canine et féline ont été remplacés par des cours d'enseignement général. En comparaison avec les autres cours, il semble donc que le degré de perturbation du cours technique soit extrêmement faible et que l'attention des élèves soit la plus forte. La monitrice n'a pas eu besoin de faire de rappel à l'ordre, de rétablir son autorité devant les élèves ; elle détient une autorité « naturelle » parce que les élèves s'identifient prioritairement à elle. Ils aspirent à devenir éleveur d'animaux comme elle. Pour motiver les élèves, l'institution a donc tout

intérêt à recruter d'anciens professionnels qui partagent avec les élèves les mêmes centres d'intérêt. Le clivage entre « moniteurs généraux » et « moniteurs professionnels » tend de la sorte à être renforcé par les logiques pédagogiques, mais également par les transformations du métier d'agriculteur et le développement des métiers de service dans l'agriculture.

* * *

Désormais, pour enseigner dans les formations agricoles des maisons familiales, il faut posséder des compétences spécialisées. « La passion » ou « l'intérêt » pour une activité de loisir s'impose comme le facteur qui influence les décisions prises par les moniteurs pendant leur parcours scolaire et sur le marché du travail. La valorisation de la passion s'inscrit dans la logique de l'institution qui met en avant dans ses dispositifs pédagogiques de lutte contre « le décrochage scolaire » les centres d'intérêt des élèves. En MFR, cette évolution se traduit par une redéfinition de « l'expérience », qui n'est plus nécessairement liée au « milieu » et à l'emploi local ; elle est désormais appréhendée sous l'angle des « centres d'intérêt » : les machines agricoles, les animaux de compagnie, la nature et l'environnement, la forêt, le cheval, la chasse et la pêche. En conséquence, cette spécialisation accrue des moniteurs a contribué à faire disparaître la dimension locale de l'activité et simultanément sa dimension polyvalente.

Les moniteurs dont il est question dans ce chapitre vivent le plus souvent leur passion en rupture par rapport à leur héritage familial parce qu'ils n'ont pas aspiré, dans la plupart des cas, à reproduire la situation professionnelle de leurs parents ; ils ont plutôt cherché à conjuguer le loisir et le travail. Leur passion a ensuite envahi leur vie au point de devenir une quête individuelle. Elle est présentée comme une aventure hautement personnelle et non collective ; elle est dans bien des cas un véritable engouement qui passe par « la recherche d'émotions » et repose sur des aspirations à « la réalisation personnelle »³⁷⁵. Si l'attrait pour un loisir apparaît comme le pivot central des récits biographiques de ces agents, la passion n'est pas l'explication unique de leurs trajectoires, d'autres facteurs les déterminent comme les configurations familiales.

Pour aller plus loin, on peut se demander dans quelle mesure l'émiettement de l'offre de formation agricole ne conduit pas à l'abaissement du sentiment d'appartenance des agents à l'institution. En effet, l'analyse des motivations et des aspirations des moniteurs fait apparaître un

³⁷⁵ Christian Bomberger a rassemblé plusieurs études sur les passe-temps des français comme le bricolage, le jardinage, la généalogie, la course à pied. Christian BOMBERGER, *Les passions ordinaires. Du match de football au concours de dictée*, Paris, Bayard Editions, 1998.

renouvellement des normes professionnelles ; les moniteurs se conçoivent désormais comme des spécialistes de la discipline enseignée. Une enquête sur la longue durée pourrait permettre de valider cette hypothèse. En effet, dans la mesure où les moniteurs dont il est question ici sont entrés récemment dans l'activité, ils ne peuvent pas être comparés en tous points avec les moniteurs entrés dans les années 1970, plus fidèles à l'institution.

Ainsi, de par les changements survenus dans les modes de recrutement et dans l'offre de formation des maisons familiales rurales, les moniteurs et les monitrices entrés à partir des années 1980 possèdent des caractéristiques sociales assez éloignées des moniteurs « techniciens agricoles ». Ils ne sont plus d'origine agricole. Formés le plus souvent en dehors des institutions de l'enseignement agricole, leur parcours scolaire ne les a pas conduits à intérioriser les normes traditionnelles du monitorat. Les moniteurs « enseignants » n'aspirent pas à rejoindre les professions auxquelles ils forment les élèves à l'inverse des moniteurs qui assurent les enseignements professionnels dans les formations agricoles, qui sont attirés par ces professions comme c'était le cas des moniteurs « techniciens agricoles ». Plus largement, on assiste à un processus de disqualification des normes traditionnelles au profit notamment des activités pédagogiques qui occupent une place très importante. En effet, les activités assumées tendent à se recentrer autour de l'activité d'enseignement et d'animation des classes. L'absence d'engagements dans le milieu local, c'est-à-dire d'investissements des agents dans les villages (et leurs alentours) où sont implantées les MFR témoigne de la perte de la dimension localisée de l'action. En d'autres termes, les agents se spécialisent et enseignent dans des formations spécialisées et ne peuvent pas rapporter, pour la majorité d'entre eux, leurs pratiques pédagogiques au contexte local. Leurs parcours scolaires et familiaux ne les engagent pas dans cette direction puisqu'ils ne créent pas un attachement au village comparable à celui rencontré dans les discours des « techniciens agricoles ». Ce processus va de pair avec l'opposition construite entre les moniteurs d'enseignement général et les moniteurs d'enseignement professionnel. Cette opposition témoigne de l'abandon de la pluridisciplinarité de l'enseignement, ce qui illustre la rupture qui s'opère avec la tradition du primaire, pour la bivalence, que l'on retrouve dans le second degré et dans l'enseignement professionnel. Le recours constant des moniteurs à la dimension pédagogique de l'activité lorsqu'ils décrivent leurs pratiques dans les entretiens prend sens dans le contexte de la massification scolaire. En effet, leurs publics se sont transformés : majoritairement d'origine non agricole, ils viennent dans les formations parce qu'ils ont rencontré des difficultés d'apprentissage. En conséquence, les moniteurs réorganisent leurs pratiques de façon à assumer un rôle de soutien pour ces élèves. Bien que la dimension pédagogique ait toujours été présente dans le discours de l'institution, elle prévaut désormais sur tous les autres aspects de l'activité. Il s'agit pour ces enseignants d'élaborer les meilleurs outils afin de maintenir l'attention des élèves et de rehausser l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. En conséquence, les moniteurs de maison

familiale ne se placent plus, en majorité, à l'interface entre l'école et le monde agricole et se différencient de moins en moins des personnels enseignants, en particulier des professeurs de lycée professionnel, dont ils partagent désormais les clivages internes (entre enseignement général et professionnel). Cependant, ils s'inscrivent aussi dans la continuité des moniteurs « techniciens agricoles » dans la mesure où ils mettent au premier plan les savoirs pratiques et au second plan les savoirs théoriques. En effet, selon les moniteurs diplômés du supérieur, les savoirs les plus utiles pour les élèves se trouvent en dehors de l'école : leurs passions, leurs loisirs, leur stage sont les lieux où les élèves apprennent les savoirs les plus valorisés (« *la vraie vie* »).

PARTIE 4 : LE MONITORAT, UN LIEU DE PROMOTION POUR LES FEMMES

CHAPITRE 7 : SUZANNE, UNE AGRICULTRICE QUI NE VOULAIT PAS RESTER DERRIÈRE LE CUL DES VACHES TOUTE SA VIE



Source : photo d'un article de la presse locale relatant une sortie organisée par Suzanne (à droite sur la photo) dans une exploitation en 1990 avec une classe du BEPA polyculture- élevage.

La féminisation des maisons familiales est un élément majeur de la reconfiguration des normes et des valeurs du groupe professionnel. Depuis la fin des années 1990, les femmes dépassent statistiquement les hommes dans le monitorat de maison familiale rurale. Précisons que le monitorat n'a pas été dès le départ une activité complètement masculine. En effet, les monitrices ont toujours formé une minorité non négligeable, mais cette mixité allait de pair avec des lieux de travail distincts : les monitrices et les moniteurs enseignaient dans des établissements séparés. Or, nous venons de voir que les mutations de l'enseignement agricole ont entraîné la fin de cette opposition binaire qui existait entre les maisons familiales agricoles et les maisons familiales ménagères. Avec la progression des formations générales et technologiques et le développement de nouvelles formations agricoles, les

femmes et les hommes peuvent travailler dans les mêmes établissements, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a plus de spécialisation du point de vue des savoirs et savoir-faire enseignés. Mais on remarque que la féminisation du monitorat de maison familiale s'inscrit dans cette série de bouleversements allant du repositionnement de l'institution dans l'offre scolaire à l'ouverture relative du métier d'agriculteur à des personnes d'origine non agricole. Il s'agit d'analyser ici cette dynamique en dévoilant les processus à l'origine de la levée des barrières institutionnelles (les changements structurels de l'enseignement agricole) qui ont permis la progression des femmes dans les maisons familiales. En plaçant au centre de l'analyse les enjeux sociaux liés à la féminisation du monitorat de maison familiale, l'objectif est de dévoiler, à travers l'étude des trajectoires de monitrices, l'évolution du fonctionnement de l'institution et la manière dont les femmes ont contribué à redéfinir l'activité.

L'étude de cas proposée ici est exemplaire pour comprendre comment la progression des femmes dans le monitorat de maison familiale rurale bouleverse les normes et les valeurs du groupe. En effet, cette progression des femmes joue un rôle moteur dans les changements des pratiques professionnelles. Les monitrices entrées dans les maisons familiales agricoles s'investissent plus particulièrement dans des rôles centrés sur d'autres dimensions que celles privilégiées par leurs collègues hommes. Ainsi, l'intégration des femmes dans les maisons familiales agricoles fait émerger de nouvelles pratiques de travail et de nouveaux types de relations avec les élèves (qui se sont eux-mêmes transformés). L'insertion des femmes dans ces postes traditionnellement masculins constitue en tant que telle une transgression qui se traduit par une remise en cause des représentations sexuées. Les pionnières dans les formations agricoles occupent des postes de travail similaires et correspondant à la même activité que leurs collègues hommes. L'intégration des femmes dans le monitorat agricole, et par là même l'apparition de la mixité sexuée dans les maisons familiales agricoles, s'inscrit dans un contexte historique favorable qui est celui de la féminisation de l'agriculture.

1. La reconnaissance professionnelle des femmes dans l'agriculture

Le monitorat agricole s'est historiquement construit sur l'exclusion des femmes, comme c'est le cas des formations agricoles dans leur ensemble³⁷⁶. Le recrutement des pionnières - les premières monitrices dans les maisons familiales agricoles - intervient dans un contexte marqué par des progrès pour les femmes dans l'agriculture. Les agricultrices se voient reconnaître dans les années 1980 et 1990 des statuts et acquièrent de nouveaux droits. Comme l'a montré Rose-Marie Lagrave, les femmes dans l'agriculture sont longtemps restées une « catégorie inclassable » dans les nomenclatures de l'INSEE ou ventilées dans la catégorie des inactifs selon leur statut matrimonial ou la perception qu'elles avaient de leur propre travail, elles ne se percevaient pas comme des professionnelles à part entière³⁷⁷. Les dispositions juridiques ne distinguaient pas le métier de son mode d'exercice conjugal ; les femmes étaient des épouses au travail. Elles étaient déchirées entre une multitude de tâches dans l'exploitation et dans la basse-cour. Les GAEC ont donné aux femmes mariées la possibilité d'être reconnues, mais il s'agit d'une reconnaissance très limitée car les deux époux ne peuvent pas s'associer tous les deux sans une troisième personne. Le manque de reconnaissance du travail des femmes a conduit à leur départ du milieu agricole. C'est le refus des rapports de domination dans le travail agricole qui est à l'origine de la fuite des femmes³⁷⁸. Entre 1968 et 1975, le nombre de femmes actives dans les exploitations a diminué de 6,8% chaque année. Selon l'Enquête *Formation Qualification Professionnelle* de 1985, les filles sont quatre fois moins nombreuses à vouloir entrer dans la profession que les fils. Le départ massif des femmes de l'agriculture a créé un célibat masculin³⁷⁹. C'est la raréfaction des femmes dans l'agriculture qui a révélé l'importance de la contribution des agricultrices³⁸⁰. Elles ont quitté le milieu agricole parce qu'elles refusaient la condition qui aurait été la leur après le mariage avec un agriculteur. Les départs (conduisant à un effondrement des actifs familiaux) ont permis à celles qui sont restées dans l'agriculture de faire accepter leurs exigences. Elles ont ouvert un espace de contestation pour reprendre l'expression employée par Alice Barthez afin d'acquérir de nouveaux droits. Les agricultrices demandent une reconnaissance de leur collaboration. Avec la loi d'Orientation

³⁷⁶ On entend par « monitorat agricole », l'activité de moniteur exercée dans les maisons familiales préparant aux formations de polyculture-élevage.

³⁷⁷ Rose-Marie LAGRAVE, *Celles de la terre, l'invention politique d'un métier*, Paris, EHESS, 1987.

³⁷⁸ Alice BARTHEZ, *op. cit.*, 1982.

³⁷⁹ Les travaux de Guenael Jegouzo viennent confirmer l'ampleur du phénomène : le célibat agricole masculin dépasse, dans les années 1970, celui de toutes les autres catégories socio-professionnelles. Les femmes qui ont un conjoint agriculteur vont même jusqu'à lui demander de quitter sa profession. Guenael JEGOUZO, *op. cit.*, 1972, p. 13-22 ; Guenael JEGOUZO, *op. cit.*, 1991.

³⁸⁰ Alice BARTHEZ, *op. cit.*, 2005.

Agricole de 1980, émerge un statut professionnel, celui de la co-exploitante. Les épouses peuvent désormais revendiquer à titre individuel la qualité de chef d'exploitation. En 1985, les EARL sont créées, elles peuvent être composées par les deux époux³⁸¹. Chacun des membres de l'EARL peut alors solliciter une affiliation en tant que chef d'exploitation à la Mutualité Sociale Agricole, pour bénéficier des régimes d'assurance maladie, vieillesse et accident du travail.

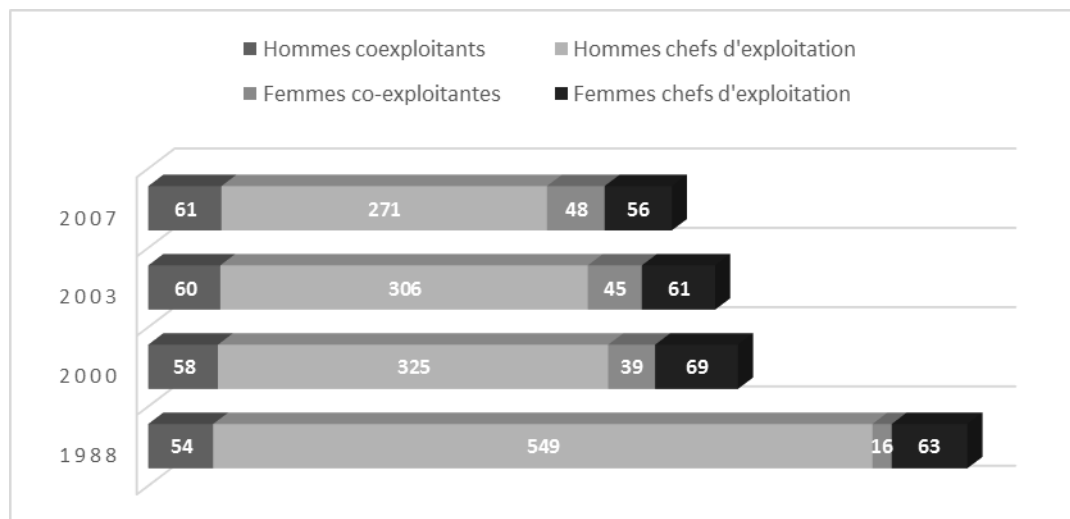
D'autres mesures et lois viennent ensuite reconnaître des droits aux agricultrices. En 1999, la loi d'Orientation Agricole propose un statut, celui de « conjoint-collaborateur ». Il ouvre des droits à la retraite et reconnaît la contribution du conjoint à la bonne marche de l'exploitation. Désormais, les agricultrices sont considérées comme des actives, même si leur statut reste souvent défini à partir de leur situation matrimoniale. Certaines choisissent de s'installer indépendamment de leur conjoint qui exerce une activité non agricole³⁸². En 1988, les femmes cheffes d'exploitation étaient 63 000 en France, les co-exploitantes 16 000. En 2007, elles sont 56 000 cheffes d'exploitation et 48 000 co-exploitantes. Leur part parmi les exploitants a doublé entre 1988 à 2007, passant de 12% à 24%³⁸³. Quant au nombre d'hommes chefs d'exploitation durant la même période, il est passé de 549 000 à 271 000, les co-exploitants de 54 000 à 60 000. La féminisation relative du métier d'agriculteur ne résulte pas d'une augmentation quantitative du nombre de femmes mais plutôt d'une diminution relativement importante du nombre d'hommes qui a été presque divisé par deux entre 1988 et 2007. Par contre, le nombre d'agricultrices a tendance à se stabiliser. On peut y voir un effet de l'élargissement de la définition de l'exploitation agricole aux activités d'agrotourisme et d'animation.

³⁸¹ L'Exploitation Agricole à Responsabilité Limitée a été créée en 1985. Contrairement au GAEC, elle peut être composée uniquement par les deux époux. Le statut civil est un moyen d'accès au statut de co-exploitante. Les femmes peuvent devenir co-titulaire du bail, elles disposent alors de droits plus étendus qui leur donnent la possibilité d'exercer une co-exploitation et d'être reconnues par les organismes socio-professionnels. Les épouses co-exploitantes peuvent alors solliciter une affiliation, en tant que chef d'exploitation, à la Mutualité Sociale Agricole, pour bénéficier des régimes d'assurance, maladie, vieillesse et accident du travail.

³⁸² Sabrina DAHACHE, Annie RIEU, « Engagement individuel et collectif des femmes en agriculture. Entre obstacles et stratégies » in Philippe CARDON, Danièle KERGOAT, Roland PFEFFERKORN(dir.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, Paris, La Dispute, p. 117-135.

³⁸³ Solange RATTIN, « Agricultrice : un métier qui s'impose à tout petits pas », *Agreste Primeur*, n° 223, 2009.

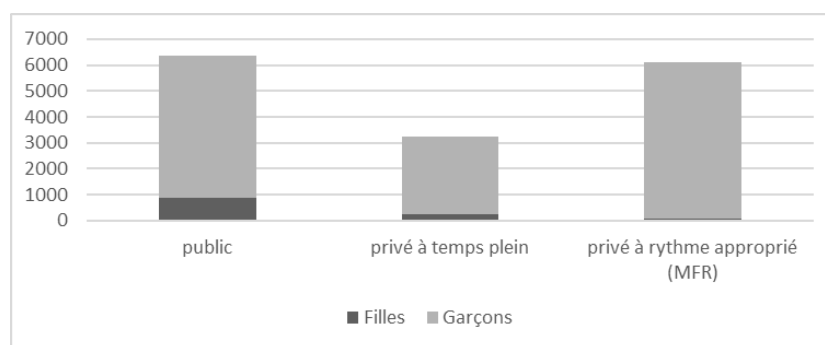
Figure 13 : La part croissante des femmes parmi les exploitants et les co-exploitants (1988-2007)



Source : Agreste, enquêtes Structure 2003 et 2007, recensements agricoles 1988 et 2000.

Les formations dans l'enseignement agricole étaient caractérisées par une nette séparation entre les sexes et par l'exclusion des femmes des filières agricoles techniques. A la fin des années 1980, les formations agricoles restent des univers très masculins. Le BEPA polyculture-élevage dans l'enseignement agricole public accueille alors une proportion de filles plus importante que dans les MFR.

Figure 14 : Les effectifs du BEPA polyculture-élevage en 1987

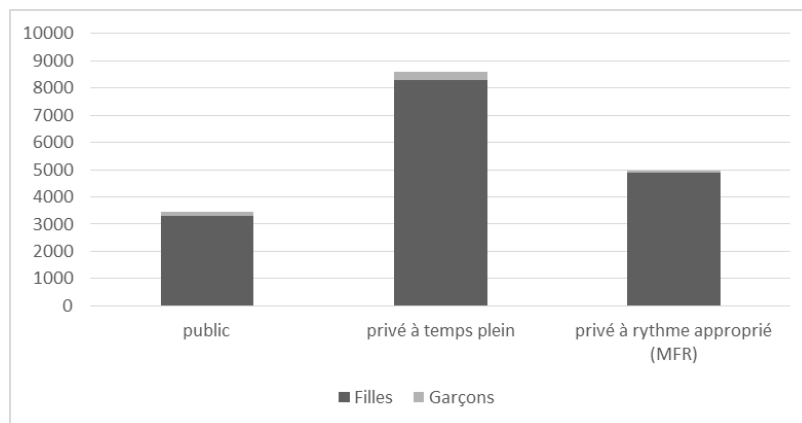


Source : Christiane HERMELIN-GUILLOU, « L'enseignement agricole en 1987 », *Économie rurale*, n° 180, 1987, p. 56.

C'est dans les MFR que la formation en polyculture-élevage est la plus masculinisée : 1% des élèves dans le BEPA sont des filles en 1987, mais 16% dans l'enseignement agricole public. Cette mise en minorité des filles témoigne de leur exclusion de l'activité technique. En outre, dans les années 1980, l'enseignement ménager est rebaptisé « l'économie sociale et rurale » (ESR). Le BEPA économie

sociale et rurale devient alors le diplôme de référence de l'enseignement agricole féminin³⁸⁴. En 1987, 40% des filles du cycle court de l'enseignement agricole sont scolarisées dans ce BEPA. C'est en maison familiale qu'il est le plus féminisé : 1% des élèves du BEPA économie sociale et rurale dans les MFR sont des garçons en 1987.

Figure 15 : Les effectifs du BEPA économie sociale et rurale en 1987



Source : Christiane HERMELIN-GUILLOU, « L'enseignement agricole en 1987 », *Économie rurale*, n° 180, 1987, p. 56.

Simultanément à l'arrivée progressive des filles dans les formations agricoles (qui s'inscrit dans le processus de reconnaissance des femmes dans l'agriculture), les femmes entrent dans le monitorat agricole. Dans les maisons familiales, il s'agit d'une transgression des normes de genre encore plus forte que dans l'enseignement agricole public. Néanmoins, l'accès des femmes au monitorat agricole doit être mis en relation avec l'évolution de l'ethos professionnel. En effet, la disparition de la dimension locale de l'activité et sa substitution par une dimension « pédagogique » a contribué à leur faciliter l'accès au groupe professionnel.

³⁸⁴ Le BEPA ESR est divisé en trois spécialités : A. Organisme agricole et para-agricole B. Entreprise agricole et accueil en milieu rural C. Auxiliaire sociale en milieu rural). Les thèmes abordés dans la formation sont les mêmes que dans les formations ménagères : la cuisine, la couture, le repassage, les sciences domestiques. Le BEPA ESR permet de préparer des concours d'entrée dans les formations du secteur médical (aide-soignante, infirmière, moniteur-éducateur).

2. Un mode de gestion de l'articulation des temps en défaveur de l'engagement local et associatif

Les modalités d'accès au monitorat agricole (le passage par la formation de technicien agricole, l'inscription dans les réseaux locaux de relation) conduisaient à la non-intégration des femmes dans les maisons familiales agricoles. L'arrivée des femmes dans des professions occupées majoritairement par des hommes est généralement liée à des facteurs d'ordre structurel, notamment les transformations de certains métiers. De fait, le recentrement de l'activité sur des aspects pédagogiques a favorisé le recrutement des monitrices qui peuvent apparaître comme plus compétentes que leurs collègues hommes dans le rôle d'accompagnement des élèves.

De plus, la reconfiguration de l'ethos professionnel se traduit par une nouvelle organisation des temporalités professionnelles et familiales introduite par les femmes. Les monitrices n'ont pas seulement « accompagné » ces changements, elles ont pleinement participé à leur mise en œuvre. En effet, leur arrivée dans les formations agricoles bouscule quelque peu le modèle de référence. Les engagements locaux et agricoles extrêmement chronophages étaient des garants des « compétences » des moniteurs agricoles. Les monitrices adoptent une posture critique vis-à-vis de ce modèle : elles viennent impulser des changements parce qu'elles ont une autre manière de gérer l'articulation des temps professionnels avec les temps « hors travail ». Dans le cas des moniteurs techniciens, les engagements locaux et la participation dans les organisations agricoles étaient le plus souvent associés à la présence d'une compagne qui se chargeait de l'éducation des enfants et de l'accomplissement des tâches domestiques quotidiennes. Plusieurs compagnes de moniteurs techniciens interrogés occupent un emploi à temps partiel, ce qui permet à ces hommes d'investir les activités extraprofessionnelles. Les pionnières dans les formations agricoles ne s'appuient pas sur les mêmes ressources pour légitimer leur « valeur » dans l'institution.

La prise en charge du travail domestique implique un faible engagement dans les activités locales et associatives. Les pionnières comme les agricultrices ne sont pas dégagées des charges familiales liées à la présence d'enfants ou de personnes âgées dépendantes. En 2000, 72% des 168 800 conjointes qui travaillent dans les exploitations sont à temps partiel, elles étaient 79% en 1988³⁸⁵. L'investissement dans le milieu local est plus restreint que celui des hommes parce qu'elles assurent un ensemble de tâches qui sont exclusivement de leur ressort comme le ménage, la lessive et le repassage. Il leur est difficile de cumuler leur double journée de travail avec plusieurs responsabilités associatives, syndicales et politiques. La charge de travail domestique et le faible engagement des pionnières dans les activités locales explique pourquoi elles ne souscrivent pas au modèle de référence

³⁸⁵ Solange RATTIN, « L'agriculture au féminin se professionnalise », *Agreste*, Cahiers n° 2, juillet 2002.

du monitorat agricole. Elles émettent même de grandes réserves quant à l'intérêt de rentabiliser les activités locales dans l'emploi. Elles veulent au contraire séparer très distinctement leur activité professionnelle de leur vie privée. Chez les moniteurs techniciens, cette distinction n'était pas complètement établie, les deux pouvaient se confondre. Cette séparation est pour les femmes un gage d'indépendance personnelle.

Une hypothèse peut être également formulée pour expliquer le recrutement des femmes dans le monitorat agricole. Au milieu des années 1980, l'élévation des critères de recrutement a pu contribuer à écarter une fraction des prétendants antérieurs - les fils d'agriculteurs - dans la mesure où il s'agit d'une population faiblement diplômée par rapport aux autres milieux sociaux. Mais cette transformation se produit au moment où les femmes du milieu agricole vont commencer à être reconnues et à s'insérer dans l'emploi. Or, ces femmes ont un niveau de qualification plus élevé dans les formations générales que les hommes du milieu agricole. Elles correspondent davantage aux exigences de qualification. Comme le précise Solange Rattin, « moins de la moitié des exploitantes de moins de 40 ans ont une formation agricole, contre plus des $\frac{3}{4}$ des hommes d'âge égal. En revanche, les jeunes exploitantes, comme l'ensemble des françaises, ont un niveau de formation générale supérieur à celui des hommes. En 2000, près de 40% des exploitantes de moins de 40 ans ont le niveau du baccalauréat, contre moins de 20% des jeunes hommes »³⁸⁶. D'une façon plus générale, les femmes ont un niveau de diplôme plus élevé que les hommes : en 2001, selon *l'Enquête Emploi* de l'INSEE, 55% des françaises actives âgées de 20 à 39 ans ont un diplôme au moins égal au baccalauréat contre seulement 44% des hommes actifs du même âge. Le recrutement des femmes du milieu agricole a pu être un moyen pour les maisons familiales de continuer à engager des personnes d'origine agricole. Il faut donc interroger le rapport que ces monitrices entretiennent avec l'école et la manière dont elles utilisent leur qualification pour accéder à l'emploi.

³⁸⁶ *Ibid.*

3. L'entrée dans des espaces agricoles masculins

Dans les années 1980, la trajectoire de Suzanne est encore une exception. Son cas est exemplaire pour comprendre les enjeux institutionnels de l'ouverture des maisons familiales agricoles aux femmes et ses effets sur l'ethos professionnel. Elle est sans doute l'une des toutes premières filles d'agriculteurs qui a intégré une équipe de moniteurs dans une maison familiale agricole dans le département des Deux-Sèvres. Suzanne devient monitrice en 1988, c'est précisément à cette date qu'un décret autorise les conjointes d'exploitant à s'installer sur la même exploitation que leur mari en bénéficiant des aides à l'installation et en acquérant le statut de chef d'exploitation. Suzanne est une fille d'agriculteurs née dans le département des Deux-Sèvres en 1963. Pendant son enfance, elle participe comme ses deux frères aux travaux de l'exploitation familiale qui produisait de la viande bovine et ovine, des céréales et des légumes. Ainsi, les activités fastidieuses et exposées à la chaleur comme la récolte des betteraves, mais également des moments de plaisir, comme celui de la surveillance du troupeau de chèvres avec ses cousines pendant les congés scolaires, sont des souvenirs particulièrement marquants.

Itinéraire scolaire et professionnel de Suzanne

1987 : Brevet de technicien supérieur agricole (BTSA).

1987 : contrôleuse laitière.

1988 : monitrice (cours de zootechnie et encadrement des travaux d'alternance dans le BEPA d'élevage agricole).

1995 : agricultrice co-exploitante dans le GAEC familial avec ses deux frères (responsabilité d'un atelier de vaches laitières).

2002 : monitrice (encadrement des travaux d'alternance, cours sur les exploitations agricoles et cours d'anglais dans le baccalauréat professionnel agricole *élevage canin et félin*, responsable de la classe de terminale).

3.1. Le choix du BTSA production animale

Suzanne a débuté ses études secondaires dans le lycée agricole le plus proche de l'exploitation mais elle dit ne pas avoir formulé le souhait de travailler plus tard dans l'entreprise familiale, ses parents de leur côté n'ont pas poussé leur fille dans cette direction. Alors qu'elle est encore au lycée, le décès de son père oblige ses deux frères à s'installer avec leur mère en Groupement Agricole d'Exploitation en Commun. Son frère le plus âgé est né en 1962 tandis que son cadet a trois ans de moins qu'elle. Ses frères ont obtenu leur BTA au lycée agricole du coin dans le but de s'installer un jour dans l'agriculture : ce sont eux qui sont désignés comme potentiels successeurs pour prendre la relève de la ferme³⁸⁷. En règle générale, les biens agricoles circulent entre les générations mais les femmes et les cadets sont dépossédés de ces moyens de production. Le souhait de Suzanne d'occuper un emploi salarié ne reflète pourtant pas une forme de désamour de l'agriculture mais plutôt le désir d'être reconnue comme une professionnelle à part entière. Elle rejette le statut de la « femme d'agriculteur », celle qui est sans statut professionnel, comme c'est le cas de sa mère, une agricultrice dépendante de son mari. Le départ de Suzanne a également été facilité par le déroulement de sa scolarité. Pourtant, ses parents se sont retrouvés démunis face à l'école tant du point de vue des connaissances que des supports culturels ; ainsi elle passe le baccalauréat avec seulement un dictionnaire à la maison : « *c'est tout ce qu'il y avait, il y avait un dictionnaire mais pas d'encyclopédie* ». Mais elle bénéficie de l'attention bienveillante de sa tante qui est soucieuse de sa réussite à l'école.

« C'était une fierté quand ça marchait. J'avais une tante qui avait acheté des bouquins, elle avait une bibliothèque. Elle n'a jamais travaillé mais elle était mariée avec quelqu'un qui était à la banque, qui était toujours en costard, donc son père avait une énorme entreprise, il était minotier [il était propriétaire de moulins à farine]. C'est quelqu'un qui avait réussi financièrement. Les rares fois où on se croisait pendant les repas de famille, tout était basé sur l'école. Je me souviens que je devais aller chercher mon bulletin scolaire parce que ma tante avait un droit de regard sur mon bulletin scolaire, ça m'énervait ! Je sentais vraiment un décalage entre chez eux où la réunion de famille il fallait qu'ils bossent ils avaient toujours leur bouquin, leur machin et ils avaient des droits sur mon cursus scolaire, mes bulletins, mon orientation ».

³⁸⁷ Dominique JACQUES-JOUVENOT, Marie GILLET, *op. cit.*

Suzanne rejette très clairement le modèle de couple où l'homme est le pourvoyeur principal des ressources et où la femme prend seulement en charge le travail ménager et éducatif³⁸⁸. Sa tante - une femme mariée et inactive – est une figure repoussoir parce qu'elle vit dans la dépendance de son mari. Cette tante qui n'a jamais travaillé se permet de donner des leçons d'éducation aux parents de Suzanne, elle paraît aux yeux de sa nièce tout à fait illégitime dans ce rôle. La contestation de ce modèle de l'homme pourvoyeur principal de ressources montre que pour la monitrice les femmes économiquement dépendantes des hommes représentent des figures dévalorisées, celles-ci occupent des positions qu'elle n'a pas cherché à atteindre. Mais sa tante s'efforce de transmettre des connaissances et de soutenir l'effort des enfants dans le cadre du travail scolaire. De toute évidence il s'agit pour cette femme d'un loisir studieux. Ce retrait total du marché du travail est combiné avec une manière particulière de s'engager dans le rôle d'éducatrice. Le temps dégagé par l'absence d'activité professionnelle est investi prioritairement dans les activités éducatives et extrascolaires. La réussite scolaire de Suzanne repose en grande partie sur l'implication de cette tante, celle-ci a été déterminante parce que son avis est pris en compte par les parents dans les décisions d'orientation. La pression qu'elle exerce, par le biais d'interventions directes comme le contrôle régulier des résultats scolaires, pallie en partie la faible implication des parents qui ne maîtrisent pas les règles du jeu scolaire. La tante vit dans un milieu qui a une certaine proximité avec la culture scolaire comme en témoignent la présence de livres dans sa maison et les sujets de conversation lors des réunions familiales (« elle avait une bibliothèque », « tout était basé sur l'école »), elle s'implique dans la scolarité de ses enfants comme dans celle de sa nièce. Les parents s'en sont remis à elle parce qu'ils estimaient que leur fille, contrairement à ses deux frères, n'avait pas sa place dans l'exploitation. Suzanne est ainsi la seule à poursuivre ses études après avoir décroché son BTA. L'écart entre les cursus scolaires de Suzanne et de ses deux frères, qui se sont arrêtés à l'issue de leur formation du second degré, s'explique parce que les garçons sont destinés au travail de la ferme. Suzanne est engagée dans des études pour échapper à la condition d'agricultrice. Dans les années 1980, la part des enfants d'agriculteur qui achevaient leurs études secondaires était de 76%. Les cursus scolaires de Suzanne et de ses frères correspondent à ceux de la majorité des enfants d'agriculteurs. Les cursus différents dans l'enseignement agricole public permettent aux familles d'élaborer des stratégies d'orientation selon les perspectives d'avenir envisagées pour leurs enfants. Dans les années 1970, les fils d'agriculteurs sont destinés à faire des études courtes dans l'enseignement technique. Suzanne est orientée dans le BTSA spécialisé dans le domaine de l'élevage agricole. 77,3% des femmes d'origine agricole qui ont entre 40 et 49 ans en 1999 et qui sont sans diplôme sont employées de commerce,

³⁸⁸ Nathalie LAPEYRE, Nicky LE FEUVRE, « Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de 'conciliation travail-famille' dans les professions libérales en France », *Nouvelles questions féministes*, 2004, vol. 23, n° 3, p. 42-53.

ouvrières, ouvrières agricoles et inactives. Celles qui ont des diplômes de l'enseignement général et technique court, tels que le BEPC et le CAP, ont des emplois dans l'artisanat, le commerce ou sont employées dans la fonction publique. Celles qui ont des diplômes plus élevés occupent des emplois plus prestigieux : le baccalauréat donne ainsi accès aux professions intermédiaires administratives et les études universitaires permettent d'atteindre la position de cadre, d'intégrer les professions intermédiaires de la fonction publique et de la santé.

Un argument a pesé dans la balance lors de l'inscription en BTSA : le coût financier occasionné est relativement faible pour les parents dans la mesure où cette formation est proposée dans le même lycée qui délivre le BTA³⁸⁹. L'offre de formation locale est un élément important pour comprendre les stratégies des familles agricoles en matière de scolarité. La présence du BTS dans le lycée agricole a probablement facilité l'entrée de Suzanne dans la formation supérieure. Dans les années 1970, le trait marquant de l'orientation des enfants d'agriculteurs est le choix préférentiel des études courtes à finalité professionnelle. A cette époque, un bachelier d'origine agricole sur deux entre en IUT ou en STS. Au milieu des années 1970, les filles représentaient 38,2% des effectifs de l'enseignement agricole. Mais la part des filles augmente considérablement en quelques années, passant à 44,8% en 1988. Cette féminisation est une conséquence de la diversification de l'offre de formation³⁹⁰. Le développement de nouvelles formations dans l'enseignement agricole a favorisé la progression des effectifs féminins dans les années 1980. Cependant ces formations comme les services aux personnes ou la production du cheval ne conduisent pas encore à la poursuite des études supérieures, les filles s'arrêtent au niveau V, ce qui n'est pas le cas des garçons qui peuvent prolonger leurs études agricoles dans le cycle supérieur court. Suzanne poursuit ses études supérieures au moment où s'amorce le processus de féminisation de l'enseignement agricole. L'enseignement supérieur court agricole s'ouvre cependant aux filles avec la création du BTSA service en espace rural, mais la différenciation des parcours scolaires entre les deux sexes se maintient : les garçons poursuivent plus souvent leurs études agricoles dans le cycle supérieur ; les étudiants formés dans les BTSA du secteur de la production sont essentiellement des garçons. Les filles étaient sous-représentées dans ces filières : en 1985, elles constituaient seulement 21% des effectifs³⁹¹. Par la suite les effectifs féminins ont nettement progressé dans les voies supérieures courtes qui étaient à dominante masculine. La présence des filles était donc rare dans le BTSA à

³⁸⁹ Les enfants d'agriculteurs dans les années 1970 sont surreprésentés parmi les élèves qui préparent un baccalauréat de technicien. Le choix des formations de technicien influence largement celui des études supérieures. Françoise OEUVRARD, Marie-Claude RONDEAU, *op. cit.*

³⁹⁰ Sabrina Dahache écrit que « cette prédominance numérique masculine dans l'enseignement supérieur court peut s'expliquer par la structuration des cursus de formation ». Sabrina DAHACHE, *La féminisation de l'enseignement agricole. Sociologie des rapports de genre dans le champ des formations professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 37.

³⁹¹ *Ibid.*, p. 71.

l'époque de Suzanne. Mais la formation supérieure est présentée par la monitrice comme une expérience positive ; elle se décrit même comme une étudiante chouchoutée par ses camarades. Le sentiment d'avoir été bien acceptée par les garçons de son âge dans une formation masculine lui permet de concevoir l'entrée dans une activité professionnelle technique.

Dans son lycée, Suzanne fait la connaissance de son futur mari. Il n'envisage pas non plus de s'installer dans l'agriculture ; il deviendra chauffeur de car dans une entreprise internationale. En règle générale, les filles d'agriculteurs qui ne veulent pas devenir agricultrice recherchent un conjoint qui ne compte pas rejoindre leur milieu d'origine. Afin de disposer d'une petite somme d'argent lorsqu'elle était étudiante au lycée, Suzanne donne régulièrement des cours de soutien scolaire à des collégiens qui éprouvent des difficultés dans les disciplines générales. Cet emploi est vécu a posteriori comme un moyen de tester ses capacités à encadrer le travail scolaire des jeunes. Donner des cours a été, semble-t-il, une expérience dont elle garde un souvenir agréable dans la mesure où cela lui a permis de gagner un petit pécule à l'époque. L'argent récolté grâce à ce petit boulot a été investi dans l'achat de vaisselle et d'ustensiles de cuisine : la rétribution dégagée symbolise l'amorce de son autonomie vis-à-vis de sa famille d'origine et un investissement dans l'avenir de son couple.

3.2. Les difficultés d'insertion dans les métiers techniques de l'agriculture

Après son BTSA production animale, les démarches entamées pour trouver un emploi salarié se font dans les professions de vulgarisation agricole. Les emplois pour lesquels elle effectue des recherches sont ceux qui sont présentés dans les plaquettes d'information comme les débouchés naturels du BTSA³⁹². Ses parents ne disposent pas d'un réseau de relations dans ces secteurs, Suzanne est obligée d'utiliser les dispositifs d'aide à la recherche d'emploi agricole. Dans le même temps, elle s'inscrit dans une formation pour parfaire ses connaissances dans le domaine de l'élevage caprin³⁹³, mais elle finit par l'abandonner car elle estime ne rien apprendre. La réponse favorable à sa candidature à une offre d'emploi de commercial en alimentation animale proposée par une entreprise est un souvenir ancré dans sa mémoire.

³⁹² Les plaquettes d'information du diplôme du BTSA production animale présentent les débouchés principalement dans l'industrie laitière et celle des viandes, dans des métiers comme inséminateur artificiel, contrôleur-laitier, vendeur-conseiller en alimentation animale et salarié agricole dans un groupement de producteurs. Le BTSA production animale forme majoritairement de futurs conseillers et vendeurs, mais certains étudiants s'installent dans une exploitation après la formation.

³⁹³ Un certificat de spécialité est une formation en alternance d'une durée d'un an qui permet d'approfondir ses connaissances dans un domaine de spécialité. Son accès est conditionné par la possession d'un diplôme (Baccalauréat, BTSA etc).

« J'avais fait quelques démarches pour trouver du boulot où je m'étais trouvé quelques revers sympathiques [rires]. J'avais rendez-vous assez tôt le matin, je m'en souviens, ça m'a marquée quand même. J'arrive là-bas, on me dit "ben c'est pourquoi ?" Ben j'ai un entretien à telle heure. "Ah il y a dû y avoir une erreur". Je me suis dit ben d'accord c'est marqué sur le bout de mon nez, ah ben il ne prenait pas de fille. J'étais censée être commerciale en alimentation animale. "Bon je ne vais peut-être pas vous faire faire tous ces kilomètres pour rien, on va quand même s'entretenir un petit peu". J'avais envie de dire mais tu te fous de ma gueule quoi ! J'étais verte quoi [rires]. Je me doutais bien que ça n'allait pas être facile mais quand même quoi, et puis un discours vraiment horrible : même l'entretien qui était censé me faire avaler la pilule, c'est vrai que je pense qu'on ne serait pas fait pour s'entendre ».

Dans cet extrait d'entretien, la monitrice relate un échange verbal avec le recruteur. Les expressions utilisées comme « *tu te fous de ma gueule* », « *me faire avaler la pilule* », « *pas fait pour s'entendre* » donnent un ton comique aux propos tenus. Suzanne veut entrer dans un monde professionnel qui est objectivement peu ouvert aux femmes. Les propos de la monitrice montrent qu'elle n'a pas intériorisé la répartition sexuée des spécialités dans le milieu agricole. Selon l'INSEE, le taux de féminisation des métiers d'encadrement technique des agriculteurs était extrêmement faible dans les années 1980. Le groupe « *techniciens et cadres de l'agriculture* »³⁹⁴, dont fait partie l'activité technico-commerciale en alimentation animale, présente un taux de féminisation de 6,7% en 1982, 11,6% en 1990 et 19,5% en 1999³⁹⁵. L'accueil glacial reçu par Suzanne dans l'entreprise commerciale révèle que la simple candidature à ce poste est en tant que telle une forme de transgression des attentes de genre dans les professions agricoles ; les hommes se réservent en majorité les rôles d'experts technologiques. Suzanne obtient un autre rendez-vous, cette fois-ci avec le directeur du contrôle laitier qui est à la recherche d'un nouveau salarié.

« J'avais été convoquée par le directeur du contrôle laitier et il me dit ben "de toute façon je vous reçois quand même parce que voilà mais de toute façon je ne vous embaucherai

³⁹⁴ Le groupe des techniciens et cadres de l'agriculture comprend des métiers divers tels que ceux de contrôleur laitier, inséminateur, contrôleur de culture, agent sanitaire en industrie agroalimentaire, technicien d'études et de développement, agent de maîtrise des eaux et forêts et ingénieur et cadre technique d'étude et de développement.

³⁹⁵ La relative augmentation de la part des femmes dans ces professions observée entre 1982 et 1999 doit être mise en relation avec la hausse quantitative des effectifs : entre 1990 et 1999 les effectifs ont augmenté de 24,7%. Source : INSEE

pas. Ben non, vous êtes une femme". Je dis ben en même temps y en a déjà une dans le département, effectivement quelqu'un qui avait un certain âge. Vous en avez bien pris une et puis ça se passe bien, "ah mais c'est pas du tout en termes de capacités, les congés mat vous comprenez bien c'est trop compliqué", ah non moi je ne veux pas m'emmerder avec les femmes "par contre comptez sur moi c'est sûr dès qu'il y a un poste je vous en fais part" ».

Ici, c'est l'attitude du recruteur qui est tournée en dérision. Le jugement sévère proféré à l'encontre des femmes est subtilement remis en cause par Suzanne. L'intonation de sa voix montre qu'elle est loin de partager les conceptions de ce responsable ; au contraire, elle dénonce son conservatisme presque caricatural ; l'homme est mis en scène d'une façon burlesque parce que son argument paraît absurde : il renvoie à la figure de la femme qui serait « naturellement » et fréquemment enceinte. Pour la monitrice, l'entretien sociologique est un « lieu de défoulement » ; elle relate ces anecdotes en mettant en avant les situations discriminantes rencontrées tout au long de son parcours.

L'intégration éventuelle de Suzanne dans le groupe professionnel n'apparaît plus insolite car elle n'est pas la première à pénétrer dans cet univers masculin. Pourtant, un nouveau refus est essuyé : le recruteur ne discute pas ses compétences techniques, mais il pose d'emblée le problème de la maternité comme un obstacle insurmontable à son engagement dans cet emploi. La travailleuse est donc définie à partir de son « rôle maternel » supposé ; définition qui justifie le refus de son embauche aux yeux du recruteur. La possession du titre scolaire est insuffisante pour intégrer le groupe professionnel, il lui manque une légitimité symbolique qui est appréciée en fonction de l'appartenance à un groupe sexué. Ce défaut ne la condamne pas définitivement parce qu'elle est tout de même rappelée par le recruteur qui lui propose un poste dans un autre département ; il finit donc par l'embaucher.

« Il lâche ses nanas ailleurs, mais au moins il fait quand même des efforts. J'ai été parachutée au cœur de la Charente-Maritime : quelques exploitations de vaches laitières et beaucoup de vignes, des gens pas motivés du tout. Ils faisaient du Cognac, quelque part c'était d'abord la vigne et puis les vaches en plus. Il fallait y aller avec moult précautions parce que ben on n'était pas une priorité. Il fallait s'adapter au rythme de la vigne pour vraiment travailler avec eux. Il y avait peu d'exploitations donc j'avais un énorme secteur. Il y avait toujours le risque de ne pas se retrouver dans le panier et puis finalement de pouvoir moins vivre. L'atelier laitier occupait les terres en bordure de rivière, au cas où les vignes leur posaient souci ».

Suzanne est recrutée pour conseiller des agriculteurs qui sont loin de considérer les investissements dans la production laitière comme une priorité ; la production laitière reste donc un enjeu mineur pour ces agriculteurs, elle les intéresse seulement en cas de mauvaises récoltes dans les vignes, ils ont tendance à ne pas en faire leur préoccupation principale, voire à délaissier cette production. Suzanne doit convaincre des agriculteurs peu engagés dans ce secteur de l'intérêt de la production laitière ; le phénomène de spécialisation dans la viticulture réduit l'intensité de la production laitière et les moyens mis en œuvre pour l'améliorer sont faibles. Autrement dit, Suzanne se trouve dans un secteur où les conditions sont peu favorables à la prise en compte de ses recommandations³⁹⁶. L'attribution de ce poste dans ce vaste secteur géographique éloigné de son domicile est une manière de tester ses capacités, de mettre à l'épreuve sa motivation. Dans leur enquête traitant des difficultés des femmes à accéder aux postes à responsabilité au sein du ministère de l'équipement, Ghislaine Doniol Shaw et Laurence Le Douarin évoquent les témoignages de femmes à qui on a offert des postes mal considérés, voire inutiles. Ces premiers postes sont vécus comme des épreuves ; ils créent des situations d'ennui qui peuvent rendre insupportable l'activité et par conséquent inciter au départ³⁹⁷. Pour Ghislaine Doniol Shaw et Laurence Le Douarin, des postes peu valorisants, voire complètement inutiles sont proposés aux femmes au début de leur carrière pour les tenir à l'écart des positions de pouvoir.

« J'avais des jeunes exploitants qui n'étaient pas sympas du tout, forcément dans les jeunes il y avait des gens très gentils et globalement toi on va te tester, toi ma cocotte tu viens là pour nous donner des conseils, tu peux être tranquille à chaque conversation j'avais le droit un peu à mes questions pièges, je sentais bien qu'il fallait que je fasse mon trou, il fallait que j'œuvre dans ce sens-là. Après j'avais des gens plus âgés, j'étais un peu comme leur fille alors j'étais la bienvenue. Alors c'était basé sur le côté convivial, tu vas bien rester manger enfin etc., du coup ils ne recherchaient pas forcément la technique, nos conversations n'étaient pas forcément techniques même si moi j'étais là pour ça. Tu vois c'était plus dans la relation, la mise en confiance, quand on parle élevage oui mais bon rapidement on passait au petit-déjeuner ou au repas, donc des gens très variés et dans la façon de me percevoir ».

³⁹⁶ La fonction principale du contrôleur laitier est d'effectuer un diagnostic de la production d'un atelier dans le but de proposer des innovations techniques pour l'améliorer.

³⁹⁷ Ghislaine DONIOL-SHAW, Laurence LE DOUARIN, « L'accès des femmes aux emplois supérieurs de la fonction publique: une construction au croisement des itinéraires professionnels et familiaux », *Politiques et management public*, 2008, vol. 26, n° 2, p. 87.

Suzanne relate une expérience du même ordre à propos de son affectation dans un secteur géographique où elle se sent « testée » par les jeunes exploitants et recherchée par les personnes âgées en manque de sociabilité. Pour le recruteur, la présence d'une femme dans ce secteur est bienvenue par le fait qu'il attend d'elle des compétences. Les hommes qui exercent la profession d'aide-soignant, majoritairement féminine, connaissent des difficultés similaires. Selon Anne-Marie Arborio, ils répondent à des contestations à propos de leurs compétences par différentes stratégies. Certains d'entre eux tendent à rechercher des postes spécifiques plus masculins, autrement dit, ils fuient les tâches de soin. D'autres ont construit des stratégies de carrière verticale : ils se reconvertisent dans le métier d'infirmier ou sont promus dans une catégorie voisine³⁹⁸. Comme eux, Suzanne se trouve dans une position minoritaire qui l'amène à développer des compétences « rares » dans l'activité. Suzanne qui a l'impression que les agriculteurs sous-estiment ses compétences, a effectivement subi un traitement tout particulier ; d'abord testée par des agriculteurs qui lui déniaient ses compétences techniques, elle bénéficie d'une « protection bienveillante » de la part d'autres, avec lesquels les discussions s'éloignent des aspects les plus techniques du travail. Les relations avec ses collègues sont cordiales, mais elle est mise à l'écart des échanges techniques. Cependant, en se posant en tant que tuteurs, ces derniers sont un appui solide face aux difficultés.

« Globalement ça se passait bien, évidemment j'étais la seule femme dans les contrôleurs laitiers mais ça pf, j'avais été formée avant pendant quelques mois par d'autres collègues hommes. Mais bon la relation était plutôt sympa, on avait des réunions entre collègues tous les lundis, j'étais peut-être même un peu la chouchoute entre guillemets, "alors comment ça se passe, et machin et lui comment il te perçoit ? Tu n'as pas trop de soucis ?" Je levais le petit doigt j'en avais dix autour de moi pour me venir en aide ou quoi pas de souci dans la direction pareil, ils espéraient que je reste. Si bien que dans les derniers mois, moi je m'essoufflais un peu hein je te dis du fait d'avoir beaucoup de kilomètres, des gens pas très motivés et puis j'étais loin d'ici quoi. Je connaissais déjà mon mari à l'époque qui lui travaillait dans une entreprise de transports ».

Les obstacles qui jalonnent ainsi son entrée dans ces univers professionnels masculins sont diffus et ne se présentent pas toujours de manière frontale, l'accès à ces responsabilités dépend étroitement du degré d'acceptation par la communauté masculine. La mixité est une question extrêmement problématique dans ces groupes où les logiques professionnelles se confondent avec des logiques

³⁹⁸ Anne-Marie ARBORIO, Tania ANGELOFF, « Des hommes dans des "métiers de femmes" : mixité au travail et espaces professionnels dévalorisés », *Sociologie du travail*, 2002, vol. 135, n° 85, p. 123-135.

d'appartenance sexuée. En 1987, Suzanne quitte le contrôle laitier après y être restée une année seulement. Le sentiment de ne pas connaître d'évolution professionnelle, de ne pas se sentir nécessairement utile dans un secteur géographique sans enjeu professionnel fort et de ne pas être reconnue pour ses compétences techniques, n'est pas le seul facteur expliquant ce désengagement. Suzanne évoque de façon spontanée sa difficulté à gérer ses temps professionnels par rapport à sa situation personnelle : la volonté de se rapprocher de son compagnon a été un élément qui a contribué à la décision du retrait.

4. Comment l'arrivée d'une monitrice vient « moderniser » les relations dans l'établissement scolaire

4.1. « Une monitrice, ça nous changerait ! »

Le fait que Suzanne devienne responsable des cours de zootechnie et participe au même titre que ses collègues aux visites de stage dans les exploitations montre une ouverture importante de l'équipe³⁹⁹. A la maison familiale rurale, au moment du recrutement de Suzanne, l'équipe pédagogique est alors uniquement composée de trois hommes ; ceux-ci cherchent à donner une autre image de leur établissement. Ils pensent également que le travail en équipe serait plus harmonieux avec une femme. Ce discours est a priori bienveillant dans la mesure où il favorise la promotion d'une femme, mais il se fonde sur une conception essentialiste des rapports sociaux entre les sexes : les représentations des collègues hommes à propos des aspects positifs de l'introduction de la mixité dans l'équipe naturalisent les domaines de compétence de chacun. L'amélioration de l'image de l'établissement auprès de la population agricole passerait par le recrutement d'une femme qui symboliserait une forme de modernité. Cet objectif organisationnel lui assure une certaine reconnaissance et facilite son intégration dans l'équipe pédagogique. Suzanne, qui peut alors valoriser ses expériences précédentes (les cours à domicile, le travail de contrôleur laitier), trouve finalement un segment du milieu agricole dans lequel son intégration coïncide avec une logique organisationnelle. Le recrutement de Suzanne doit être replacé dans le contexte décrit plus haut qui est la fuite des femmes hors du milieu agricole. Les collègues hommes, qui sont alors tous d'origine agricole et célibataires, veulent développer de nouvelles pratiques et de nouveaux modes d'enseignement pour intégrer les évolutions du monde agricole.

Dans l'établissement, Suzanne n'est pas l'unique femme parmi le personnel mais elle est la seule à exercer la même activité que les hommes et à ne pas être cantonnée à des domaines de

³⁹⁹ Les moniteurs de cette MFR vivent à cette époque les effets dans leur vie personnelle de l'exode massif des femmes du milieu agricole ; ils sont tous deux d'origine agricole, issus du milieu local et célibataires.

spécialité traditionnellement féminins. Sa position objective dans la hiérarchie du personnel n'est pas le seul facteur explicatif du clivage qui s'installe avec les autres femmes. Ses collègues hommes ont tendance à dévaloriser les autres salariées de l'établissement, ce qui empêche la constitution d'un collectif féminin. De plus, Suzanne veut conquérir une légitimité comme formatrice. Elle se trouve confrontée aux offres de protection paternalistes du groupe des hommes et reçoit des avertissements de leur part pour éviter d'être « utilisée » par les autres femmes qui seraient susceptibles de se « servir d'elle » pour parvenir à leurs fins. Nicole Mosconi et Rosine Dahl-Lanotte expliquent que dans les formations techniques masculines les garçons peuvent opérer un clivage entre les filles qui se trouvent en minorité⁴⁰⁰ ; « ce mode de défense » de leur territoire consiste à accepter l'une d'entre elles et à l'intégrer dans les sociabilités tout en faisant d'une autre fille le bouc émissaire du groupe. Ce processus de division des femmes a facilité l'intégration de Suzanne dans le groupe des hommes. Les autres femmes de l'établissement ont servi de « figures repoussoirs » dont la monitrice doit à tout prix se démarquer parce que le risque de s'y voir associée était grand. Pour garder sa place dans le groupe des hommes, Suzanne ne doit pas être suspectée d'être de mèche avec les femmes qui ont des positions subordonnées dans la hiérarchie du personnel.

« Il y avait la maîtresse de maison, aux yeux de mes collègues, ce n'était pas la même chose. "La maîtresse de maison risque de vouloir retrouver en toi quelqu'un qu'elle modèlerait à sa façon quoi"⁴⁰¹. C'était la femme qui les enquiquinait un peu au quotidien et puis elle allait trouver plutôt de bon augure d'embaucher une femme parce que comme

⁴⁰⁰ Nicole Mosconi et Rosine Dahl-Lanotte écrivent que « sans doute, quand une fille est seule, elle peut se vivre dans la situation confortable de l'« exception », prise sous la protection paternaliste du groupe des garçons ; quand elles sont deux, le groupe des garçons peut user d'un autre moyen de défense, qui consiste à opérer un clivage : l'une est intégrée, quand l'autre devient bouc émissaire du groupe ». Nicole MOSCONI, Rosine DHAL-LANOTTE, « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées », *Travail, genre et sociétés*, 2003, n° 9, p. 71-90.

⁴⁰¹ D'après la convention collective des MFR, les maîtresses de maison occupent une « fonction globale ». Comme les moniteurs, elles ne se cantonnent pas à une tâche en particulier. Elles sont en premier lieu responsables de l'économat (une mission « technique » qui consiste à gérer les commandes auprès des fournisseurs et des stocks livrés). Ce sont elles qui réalisent les menus. Elles sont aussi responsables du maintien général des locaux intérieurs (la propreté). Elles ont également une mission d'animation, elles doivent organiser l'accueil des groupes lorsque les locaux sont loués par des associations ou des comités d'entreprise durant les week-ends et les vacances. Enfin, elles exercent une mission d'éducation car elles supervisent les services en cuisine, dans la salle à manger et dans l'ensemble des locaux. A tour de rôle, les élèves sont amenés à participer aux services en cuisine et à l'entretien des locaux sous sa responsabilité. Parfois, elles prennent même en charge des enseignements de cuisine dans certaines formations. Certaines monitrices interrogées sont entrées dans les maisons familiales rurales par le biais de cette fonction. Le personnel de direction leur a délégué des activités de face-à-face pédagogiques, ce qui a contribué à développer chez elles le souhait de devenir monitrice. Les maîtresses de maison rencontrées sont des anciennes élèves de maison familiale, notamment issues des formations de services aux personnes. Eglantine, l'ancienne employée de maison, a d'abord été recrutée sur un poste de maîtresse de maison avant que le directeur ne lui propose un emploi de monitrice. Cependant, ce type de parcours s'avère plutôt rare en raison du niveau de qualification exigé pour le métier de monitrice.

ça elle allait pouvoir me manipuler et aller un peu à l'encontre des hommes quoi. La maîtresse de maison était célibataire. Le directeur m'avait mise en garde, tu feras attention elle est très particulière, elle risque de te dire des choses qui ne sont pas justes. C'était une femme et malheureusement pour elle, elle n'était pas monitrice. Je pense qu'elle a enduré cette image de femme qui était résignée à la casserole et à la vaisselle. Je pense que le modèle de la femme aux cuisines était un peu érodé du fait qu'il y en avait une qui faisait autre chose quoi. La femme du directeur, elle était la secrétaire du directeur, elle était dans le bureau du directeur, il ne la mettait pas sous son bureau mais presque. Elle ne faisait pas partie de l'équipe, c'était le bras droit du directeur ».

Dans les propos de la monitrice, la maîtresse de maison et la secrétaire de l'établissement apparaissent comme un pôle répulsif. La première est perçue comme une manipulatrice qui pourrait l'entraîner dans des conflits avec les hommes tandis que la seconde est définie comme une simple exécutante qui se soumet aux ordres du directeur qui est aussi son mari.

4.2. La proximité avec les élèves ou l'abaissement de la figure d'autorité

Le recrutement de Suzanne apporte une « touche de modernité » dans les relations entre collègues, avec les élèves et leurs familles : la monitrice porte une autre vision de l'agriculture qui est partagée par un certain nombre de parents mais pas par tous : *« le fait qu'il y ait une monitrice, je pense que dans les parents, ceux qui avaient déjà une vision on va dire plus moderne de l'agriculture et donc que l'agriculture n'appartenait pas qu'aux hommes, ces gens-là n'ont pas dû être très choqués et une autre partie, pour qui effectivement, c'était une ouverture quoi, même par rapport à mes collègues, peut-être une autre façon de voir les choses en termes de formation »*. Suzanne valorise les changements auxquels elle a contribué à son arrivée ; ses actions contreviennent aux règles établies par les hommes dans le passé. Par exemple, le refus de l'autoritarisme dans la façon de gérer les interactions montre que la monitrice privilégie un mode d'exercice fondé sur une plus grande proximité avec les élèves, ce qui détonne par rapport aux méthodes employées par les hommes.

« Je me souviens qu'une première fois où je m'étais imposée face au directeur on faisait la visite de l'établissement, il me montrait là on fait comme ça. Je le regarde et je dis mais non moi je ne ferai pas ça. Je dis je vais avoir leur âge, j'avais vingt-deux ans à peine, je ne vais pas leur imposer ça. En fait l'objectif c'était que les élèves attendent à une porte pour venir manger, donc il fallait que l'on surveille le lavage des mains, donc ça me posait

pas de souci. Mais après les élèves se posaient autour d'une table mais n'avaient pas le droit de s'asseoir tant que le moniteur n'était pas assis. Ça me paraissait complètement dépassé quoi. Ben vous pouvez continuer de le faire mais moi je ne le ferai pas. Je ferai en sorte que le repas ressemble à un repas partagé, quelque chose de convivial où ce n'est pas la jungle. Par contre m'engager à faire quelque chose qui à mes yeux apparaît ridicule, personnellement je ne trouve pas que c'est justifié, on n'obtient pas forcément un résultat en lien avec l'action »

Suzanne propose des aménagements dans le travail qui tendent à abaisser la figure de l'autorité. Elle met l'accent, dans l'entretien, sur l'importance des « rapports humains » et de la « communication » qui améliorent le bien-être collectif.

« Il y avait les toilettes des gars, non mais je me souviens j'avais râlé, on ne peut pas laisser comme ça, soit on les ferme définitivement, ce n'est pas sain, même pour l'image de l'établissement. C'était vraiment odieux, au milieu de la cour des vieux chiottes turcs dégueulasses qui sentaient mauvais ».

Le jugement porté sur la dimension rétrograde du mode de relation avec les élèves, qui s'exprime à travers l'utilisation des mots tels que « dépassé », « pas sain », « odieux », « vieux », « dégueulasses » et encore « mauvais » dans ces deux extraits d'entretien, montre que la monitrice s'implique véritablement pour réorganiser les pratiques et les relations dans l'établissement. Sa capacité à imposer des transformations dans un espace largement dominé par les hommes est démontrée par l'emploi d'autres expressions : « ben vous pouvez continuer de le faire mais moi je ne le ferai pas » et « je ne trouve pas que c'est justifié ». Les termes employés rappellent ceux utilisés pour relater les interactions avec les recruteurs. En présence des hommes, elle ne semble pas éprouver des difficultés à s'affirmer et à faire prévaloir ses exigences, l'affirmation de soi par le langage lui permet d'acquérir une autorité dans l'établissement. La monitrice entend agir par elle-même sans se laisser imposer des normes de comportement par les hommes, fût-ce par le directeur.

5. « Je m'installais pour toujours » : la reconversion dans l'agriculture

5.1. Les motifs de l'installation

En 1995, Suzanne quitte son emploi dans le but de s'installer dans la ferme familiale alors dirigée par ses deux frères. La naissance de sa deuxième fille, deux ans après la première, avait modifié l'organisation de son emploi du temps et elle voulait avoir plus de temps pour se consacrer à ses enfants. Son mari venait lui-aussi de se reconvertir et avait monté sa propre entreprise, une auto-école, dans une ville moyenne qui se situe à trente-cinq kilomètres de leur habitation. Il est donc moins disponible pour gérer les activités quotidiennes à la maison. Cependant, Suzanne ne veut pas sacrifier sa vie professionnelle et l'indépendance qu'elle a acquise par rapport à sa famille.

L'entrée dans l'activité agricole marque sa volonté de ne pas renoncer à son autonomie par rapport à son mari. Alors que celui-ci exerce son métier loin du domicile conjugal, l'agriculture est une activité qui permet à l'épouse de prendre en charge l'essentiel des tâches domestiques, du soin et de l'éducation des enfants. Elle veut assumer « pleinement » son rôle de mère de famille mais ne veut pas vivre dans la dépendance de son mari. Suzanne se souvient de sa propre expérience d'enfant à la ferme, une enfant qui avait une mère disponible et attentionnée.

« C'était quand même confortable quand je revenais de l'école, ma mère était là, elle racontait ses petites histoires, c'est limite si elle ne nous préparait pas nos quatre heures, je me disais ben c'est vrai que pour les enfants c'est assez confortable, j'arrivais elle était là. Il y avait le côté accueil et quand il y avait un problème au collège, elle était toujours plus ou moins là donc bon. J'avais le souvenir d'avoir été attirée par ça. Je pense que je l'ai fait parce que ça répondait à des critères de vie de famille à cette époque-là et je m'étais dit dans mon esprit d'ailleurs, j'allais finir à la ferme, je m'installais pour toujours ».

L'implication de l'agricultrice se traduit concrètement par l'importance accordée au suivi scolaire des enfants, à la gestion d'un cadre de vie favorisant leur santé (grâce au jardin potager notamment). L'installation à la ferme lui a permis d'être effectivement plus disponible pour participer aux activités telles que les sorties scolaires à la piscine et les fêtes organisées par l'école (« quand la prof m'appelle, je viens ! » affirme-t-elle). Dès que l'école a besoin des parents, Suzanne répond constamment présente. Les modes de garde collectifs sont inexistantes dans sa commune de résidence.

Cependant, lorsque ses enfants ont grandi, au moment où ils ont quitté l'école pour le collège, elle finit peu à peu par développer un sentiment de solitude (« *je ne voulais pas rester seule derrière le cul des vaches* »).

« Tu vois je changeais ma vie et mon truc c'était de dire ben que je n'allais pas faire du social toute ma vie, il fallait que je m'occupe de mes enfants avant que ce soit moi qui aie des problèmes sociaux à mon compte après. Je me disais que je l'ai vraiment fait pour les enfants ça c'est clair hein. Et puis chemin faisant le troisième est né ».

Suzanne se réfère au travail social plutôt qu'à l'enseignement pour qualifier l'activité de monitrice : l'utilisation de l'expression « *je n'allais pas faire du social toute ma vie* » est à ce titre révélatrice, elle a intériorisé l'idée que la formation agricole est un lieu de traitement des élèves en difficulté scolaire. Ses représentations centrées sur leur niveau scolaire entérinent les logiques de classement établies par le système scolaire, mais la MFR est un lieu de traitement de « l'échec scolaire » qu'elle considère cependant comme positif dans la mesure où la formation en alternance favorise « la réussite » des élèves, c'est-à-dire selon elle leur insertion rapide dans l'emploi. L'agricultrice veut à tout prix éviter que ses propres enfants puissent, à un moment de leur parcours scolaire, intégrer ce dispositif, elle l'affirme très clairement au cours de nos échanges. Le souhait que ses enfants suivent des études longues implique un investissement important dans l'accompagnement de leur scolarité. Les profits escomptés pour ceux-ci sont fondés sur ses propres aspirations scolaires et professionnelles qu'elle n'a pas entièrement réalisées. Autrement dit, elle espère que ses enfants auront une position professionnelle meilleure que la sienne. La mobilisation donne cependant des résultats ambivalents. La fille aînée a réussi le concours de professeur des écoles en 2014, la cadette est titulaire d'un BTS « management des unités commerciales » depuis 2013. Le benjamin est entré en classe de seconde professionnelle conduite et gestion de l'exploitation agricole (système à dominante élevage) dans une MFR de leur département de résidence. Suzanne explique que son plus jeune fils a été repéré comme un élève hyperactif par ses enseignants dès le début de sa scolarité ; ayant un strabisme horizontal, il a connu de grandes difficultés au moment de l'apprentissage de la lecture. Les faibles résultats scolaires sont perçus comme la raison principale de l'inscription du benjamin dans la MFR. En effet, il n'a pas construit le projet de s'installer dans l'agriculture. L'inscription de son fils dans cette formation renvoie à la fonction attribuée par la monitrice au dispositif de formation : il permet de valoriser des jeunes qui n'ont pas trouvé leur place dans le système scolaire « classique ».

La reconversion professionnelle réussie de son mari a probablement convaincu Suzanne de la nécessité de se désengager de son travail à la MFR. Le temps que ce dernier consacre à la création de son entreprise entraîne une réduction de sa disponibilité pour la vie familiale alors que la famille s'agrandit avec un troisième enfant. Son mari (né en 1963) consacre aussi du temps aux loisirs puisqu'il est encadrant dans l'école de VTT d'une commune voisine, école de VTT qui sera fréquentée par leur fils. Il est également membre de l'association de la maison du temps libre de sa commune. Mais Suzanne (qui n'a alors aucune activité bénévole) est aussi devenue cheffe d'entreprise : il y a donc une forme de mimétisme dans le couple, même si leurs rapports au temps et à l'espace ne sont pas gérés de la même manière. Pour Suzanne, il s'agit de dégager du temps pour ses enfants grâce à cette nouvelle activité, alors que pour son mari la recherche d'une promotion personnelle est mise au premier plan ; il a sans doute été poussé à se reconvertir dans le monitorat d'auto-école après avoir vu sa femme s'épanouir dans le monitorat de maison familiale. Les situations professionnelles dans ce couple ne doivent donc pas être appréhendées indépendamment l'une de l'autre. La monitrice profite du départ à la retraite de sa mère qui laisse une place vacante dans l'exploitation pour mettre en œuvre son projet d'installation, ce départ a facilité son engagement dans l'activité. Le constat selon lequel les changements de situation des membres de la famille influent sur la décision de se reconvertir rejoint les résultats des analyses de Sophie Denave à propos des trajectoires professionnelles des individus en réorientation⁴⁰². En effet, selon la sociologue, le déroulement d'un itinéraire professionnel peut être modifié par un ou plusieurs événements ; ces derniers contribuent à déterminer la réorientation. Ces événements déclencheurs ne sont pas la cause du changement professionnel, mais ils affectent les décisions qui sont prises.

5.2. En quête d'indépendance dans l'activité agricole

Dès que Suzanne démarre son activité de vaches laitières, elle se heurte à un certain nombre de difficultés quotidiennes dans le travail parce que dans l'exploitation les places de chacun sont déjà attribuées ; ses deux frères semblent être les principaux décideurs et leur mère une simple exécutante. Mais Suzanne ne comptait pas occuper une position subalterne par rapport à ses frères en endossant le rôle dévolu auparavant à sa mère. Elle refuse ainsi la place que ses frères et sa mère tentent de lui imposer dans la ferme. Sa mère considère qu'il est normal que Suzanne se lève au petit matin, avant ses frères, pour aller s'occuper des chèvres alors que l'élevage caprin est sous leur responsabilité. Sa mère s'est ainsi toujours occupée des chèvres le matin pour permettre à ses fils de se lever plus tard, mais Suzanne refuse catégoriquement d'endosser ce rôle de bouche-trou :

⁴⁰² Sophie DENAVE, *op. cit.*, 2006.

« Rapidement ça n'a pas été simple avec ma mère parce qu'il fallait que j'endosse son rôle. Alors je me suis dit ah non ça ne va pas le faire, moi je ne veux pas être la mère de la ferme ce n'est pas possible. Par exemple, le matin elle se levait plus tôt que mes frères parce qu'eux ils étaient fatigués et donc c'est elle qui donnait à manger aux chèvres le matin avant d'aller aux vaches laitières. Elle trouvait ça normal que j'aïlle aux chèvres pour soulager mon frère et ma belle-sœur et après que je finisse aux vaches. S'ils ne veulent pas se lever pour faire les chèvres ce n'est pas mon problème quoi. Je pense que je ne vais pas tout à fait faire ce qu'elle souhaitait. Comme elle part en pré-retraite, j'ai réussi à l'évincer parce que j'ai dit non ça, ça ne va pas le faire et elle ne voulait pas changer »

Suzanne refuse les rapports de domination au travail entre les hommes et les femmes, elle veut exercer une activité rémunérée contrairement à sa mère qui a été aide familiale. Les tâches attribuées à sa mère dans l'exploitation sont conformes à cette dualité entre les sexes. Le travail de Suzanne dans son atelier de vaches laitières n'apparaît pas comme une priorité aux yeux du reste de sa famille, ce sont les travaux des fils qui sont prioritaires, y compris pour sa mère. Or, Suzanne ne veut pas fournir un travail d'appoint, de suppléance qui n'a rien à voir avec son atelier de vaches laitières. Compte tenu des difficultés à se faire accepter comme une professionnelle à part entière dans sa famille, elle entre en conflit avec son frère aîné.

Cependant, Suzanne est obligée de demander l'aide de ses frères pour certaines tâches dans son atelier de vaches laitières parce qu'elle ne maîtrise pas tous les outils de production lorsqu'elle s'installe. L'organisation de son temps de travail dépend aussi de celui de ses frères qui doivent intervenir dans l'atelier de vaches laitières.

« J'avais l'impression de ne jamais avoir entière liberté dans ma façon de voir les choses et physiquement un peu dépendante. Il y avait des travaux qui devaient se faire avant que je traie. Il fallait absolument que ça soit raclé ou des choses comme ça. Il a fallu que je me batte. Je disais ben moi je ne vais pas vous attendre tous les jours jusqu'à des heures qui n'ont pas de nom. J'ai appris à monter sur le tracteur donc je ne veux pas être dépendante comme ça. J'ai dû montrer que moi aussi j'avais des impératifs, ma façon de voir les choses, moi terminer à vingt heures tous les jours ce n'était pas mon objectif. J'avais des enfants. Je voulais gérer mon travail comme moi je l'entendais quoi. Par exemple, je pense au raclage. Et après j'ai été autonome jusqu'à la fin de la traite voilà c'était quand même une grosse partie, je pouvais faire mon boulot pendant mes

deux-heures et demie, trois heures qui arrivaient. A la fin, c'est moi qui étais censée mettre le concentré, les granulés sur l'alimentation. Si l'alimentation n'était pas mise, je mettais mes granulés et je parlais quoi sinon y avait pas de fin ».

Les deux femmes qui travaillaient déjà dans l'exploitation avant son arrivée étaient mises à l'écart des décisions importantes qui engagent l'avenir de l'exploitation. Sa mère est dépeinte comme une femme ayant une confiance aveugle en son fils aîné, elle avait appris son travail sur le tas en imitant sa mère. La belle-sœur de Suzanne était plutôt considérée comme une « aide familiale » mais ne possédait pas de statut professionnel : elle donnait des coups de main lorsque cela lui était demandé, elle n'avait reçu aucune formation agricole. Sa belle-sœur et sa mère représentent deux figures repoussoirs parce que ces femmes sont disponibles au gré des besoins des hommes de la famille, or Suzanne souhaite gérer son propre atelier de façon autonome.

Le fait de vouloir maîtriser les outils de production dans leur intégralité constitue une forme de résistance, parce que cette prise en main complète de l'atelier justifie le fait de ne pas pouvoir se rendre disponible pour jouer le rôle de bouche-trou auprès de ses frères⁴⁰³ ; l'apprentissage du maniement des outils et des machines permet de s'autonomiser dans son travail. La revendication de l'exclusivité de son atelier remet en cause les rapports de genre tels qu'ils étaient construits antérieurement. Les changements introduits par Suzanne en matière d'organisation du travail sont donc mal reçus par ses frères parce qu'ils remettent en cause l'organisation hiérarchisée et la séparation entre les travaux des hommes et ceux des femmes ; comme les travaux des premiers ont plus de valeur, ils passent avant les travaux des secondes⁴⁰⁴. Un des éléments nouveaux qui la distinguent de la majorité des agricultrices dans les années 1990, c'est qu'elle s'installe dans l'exploitation sans son conjoint qui reste responsable d'une auto-école. D'après le recensement agricole, en 2000, 40% des ménages de chefs d'exploitation vivant en couple comprennent un conjoint qui exerce une activité professionnelle en dehors du secteur agricole. Il s'agit pour l'essentiel d'employés ou des membres des professions intermédiaires, dans le secteur médico-social et

⁴⁰³ L'expression « bouche-trou » est employée par Alice Barthez pour mettre en avant le rôle de subordination des femmes dans l'agriculture, qui devaient remplacer leur mari quand celui-ci était absent ; en fonction des besoins de ce dernier, l'agricultrice pouvait intervenir pour assumer une partie de ses tâches. Alice BARTHEZ, *op. cit.*, 1982.

⁴⁰⁴ Il s'agit d'une expression employée par Danièle Kergoat pour définir la notion de division sexuelle du travail : « elle a pour caractéristiques l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.). Cette forme de division sociale du travail a deux principes organisateurs : le principe de séparation (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes) et le principe hiérarchique (un travail d'homme « vaut » plus qu'un travail de femme) ». Danièle KERGOAT, « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », in Helena HIRATA, Françoise LABORIE, Hélène LE DOARE, Danièle SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000.

l'enseignement. Ces femmes actives n'épousent pas la profession de leur conjoint, ce qui témoigne de la fin du règne du modèle de l'agriculture en tant que métier de couple⁴⁰⁵ ; ce phénomène participe du décloisonnement des logiques familiales et des logiques professionnelles. Mais en règle générale, ce sont les conjointes des exploitants qui exercent une activité à l'extérieur comme l'a montré Céline Bessière⁴⁰⁶.

5.3. Le manque d'autonomie et la faiblesse de son espace d'initiative dans l'exploitation

Les différences de conception de l'activité agricole provoquent des conflits avec son frère aîné qui était jusqu'à l'arrivée de Suzanne le détenteur de l'autorité. Le mode d'insertion de Suzanne dans l'agriculture, sans son mari, autorise en effet des marges de manœuvre individuelle ; elle rompt en conséquence avec les logiques de travail telles qu'elles étaient définies dans l'exploitation. Suzanne est mieux armée que les autres femmes de l'exploitation pour contester les discriminations subies par les femmes et les services gratuits qu'elles fournissent puisque ses activités professionnelles lui ont permis de distinguer ce qui relève du domaine privé et ce qui relève du domaine professionnel. En effet, le fait d'avoir travaillé dans un espace du monde agricole où les logiques de production et les logiques familiales ne sont pas imbriquées constitue une ressource pour éviter de basculer dans une situation de dépendance dans cette configuration. L'autonomie, conquise dans le cadre de sa précédente expérience, est à nouveau recherchée. L'apprentissage de la maîtrise des outils, comme le tracteur, pour effectuer les tâches qui étaient traditionnellement réservées aux hommes et le projet de développer des activités de « diversification agricole » sont les preuves de sa détermination. La venue régulière des élèves de l'école primaire du village dans l'exploitation lui a permis d'obtenir des gratifications symboliques auprès des personnes extérieures à la famille. Les projets de diversification agricole se sont alors imposés aux yeux de l'agricultrice comme des moyens pour faire venir d'autres individus et réduire le sentiment de solitude. La faible présence des femmes dans les organisations agricoles auxquelles elle participe est également un des facteurs à l'origine de ce sentiment d'isolement au travail. Faire venir des individus extérieurs est l'objectif des projets de diversification parce que c'est aussi un moyen pour elle de défendre son domaine dans l'exploitation. La stratégie d'adaptation dans cette configuration où ses marges de manœuvre sont mises à mal est de trouver de nouveaux domaines de spécialité qui échapperaient en partie au contrôle de son frère aîné. Ainsi, en combinant son travail principal avec des activités secondaires, comme l'accueil de

⁴⁰⁵ Alice BARTHEZ, *op. cit.*, 2005.

⁴⁰⁶ Céline BESSIERE, « Vaut mieux qu'elle travaille à l'extérieur ! », *Enjeux du travail salarié des femmes d'agriculteur dans les exploitations familiales*, *Cahiers du genre*, 2004, n° 37, vol. 2, p. 93-114.

groupes scolaires et de jeunes stagiaires, l'agricultrice peut justifier l'abandon des travaux que le reste de sa famille tente de lui imposer. En effet, la disponibilité nécessaire pour préparer cet accueil et encadrer les jeunes peut être utilisée pour ne plus effectuer les activités dévolues aux femmes⁴⁰⁷. L'agricultrice a accueilli des jeunes filles qui ont rencontré des difficultés pour trouver un maître de stage ; la MFR réoriente ces élèves vers Suzanne. La venue des stagiaires dans l'exploitation semble mettre en évidence l'impossibilité de travailler en commun tant ses frères semblent éloignés sur le plan culturel.

« Les quelques stagiaires que j'ai eus, c'était des filles du coin que je prenais, c'est moi qui les prenais et pas le GAEC parce qu'ils n'ont aucune notion de partage, ils n'aiment pas expliquer. Parler ça les fatigue, ce n'était pas leur truc. Moi j'adorais ça. C'était des filles du coin qui avaient du mal à trouver des stages et puis pour lesquelles je n'avais pas besoin de demander aux gars de les faire intervenir parce que je savais très bien qu'ils n'allaient rien faire, même pas le droit de conduire la voiture ou quelque chose comme ça. Non ce n'est pas la peine, c'était essentiellement des filles du coin avec qui on travaillait le rapport de stage. Elles ne faisaient que l'atelier de vaches laitières. Je ne pouvais pas compter sur eux par rapport à ça. Petit-à-petit j'ai vu que j'avais de moins en moins accès à la comptabilité par exemple, je ne savais jamais où on en était, c'était très compliqué. Petit-à-petit je devenais gênante parce que mes initiatives pouvaient entraver le bon fonctionnement normal de la ferme ».

La coupure avec le milieu d'origine, engagée depuis la fin de ses études, est très nette : les expressions employées dans cet extrait d'entretien telles que « *je ne pouvais pas compter sur eux* », « *ils n'ont aucune notion de partage* » et « *parler ça les fatigue, ce n'est pas leur truc* » renvoient à des conceptions très différentes du travail et des savoirs professionnels. Suzanne insiste sur cette opposition (« eux et moi ») parce qu'elle défend une conception du travail agricole qui est incompatible avec celle de ses frères ; cette conception est un enjeu de lutte dans l'exploitation. A travers la remise en cause de leur attitude à son égard, c'est tout un mode de fonctionnement de l'agriculture et un système de valeurs qu'elle rejette. Elle met en valeur son attachement à une agriculture diversifiée et « ouverte » vers le monde extérieur et vers de nouvelles sociabilités

⁴⁰⁷ Pour Christophe Giraud, les activités d'accueil à la ferme peuvent être des barrières protectrices face aux demandes impromptues des hommes dans les exploitations car elles rendent indispensable la disponibilité permanente des femmes. Christophe GIRAUD, « Accueillir le touriste en ami », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2007, n° 170, vol. 5, p. 14-31.

(« *les filles du coin* »). Les deux frères ont été embauchés précocement dans la ferme après leurs études dans le second degré. Ils n'ont pas connu d'autres univers de travail, ce qui n'est pas le cas de l'agricultrice, qui est titulaire d'un diplôme du supérieur. Son rapport au patrimoine est différent de celui de ses frères, il est un moyen de production plus qu'un héritage à transmettre. Le choix d'un conjoint qui n'est pas agriculteur accentue ces différences du point de vue des habitudes de vie, notamment par l'importance accordée aux activités de loisirs. Le refus de l'aîné de voir sa sœur mener à bien des projets ouverts sur le monde extérieur conduit à la mise à l'écart progressive de cette dernière du travail de gestion de l'exploitation. Suzanne défend le modèle d'une agriculture qui a un rôle multifonctionnel ; celui-ci demande la mobilisation de compétences qui sont pour partie étrangères aux hommes. Ces activités ne demandent pas seulement la maîtrise de savoirs techniques mais la capacité à accueillir des individus extérieurs aux mondes agricoles.

L'expression « *filles du coin* », répétée à trois reprises dans le dernier extrait d'entretien cité, traduit la volonté d'afficher son soutien aux autres femmes du milieu local qui veulent entrer dans l'activité agricole et qui ne trouvent pas d'exploitations pour les accueillir. Mais le désajustement entre les aspirations de Suzanne et son travail effectif rend impossible son évolution professionnelle dans le cadre de l'exploitation agricole. Le sentiment de perte de sens dans le travail est renforcé par l'absence de reconnaissance par ses pairs ; l'agricultrice n'est pas considérée comme une interlocutrice au même niveau que ses deux frères, notamment par les organismes agricoles qui traitent directement des « affaires » auprès d'eux, malgré son statut de co-exploitante. Son frère aîné s'est auto-désigné comme le chef d'exploitation et il assure seul la gestion courante et quotidienne de l'exploitation. Suzanne ne dispose donc pas de toutes les informations pour faire évoluer son atelier de vaches laitières, en conséquence elle se sent de plus en plus isolée dans son travail.

L'entretien des relations avec ses anciens collègues, lors des repas, des sorties les week-ends et des visites à la maison familiale, permet à Suzanne d'envisager son retour dans l'établissement. Le maintien des relations avec ses anciens collègues amène l'agricultrice à comparer les profits engendrés par chacune des activités (indépendante ou salariée), tant sur le plan économique (la faiblesse des revenus tirés de sa production) que sur le plan social (l'autonomie dans le travail, l'inscription dans un collectif), dans la perspective d'un retour éventuel à la MFR. D'après elle, les collègues de travail l'ont aussi incitée à revenir à la maison familiale. Les risques occasionnés par la reconversion ne sont pas très élevés parce qu'elle connaît l'activité de monitrice pour l'avoir déjà exercée. En effet, il s'agit d'une alternative professionnelle à moindres coûts, qui permet le réajustement de ses dispositions mobilisées et testées dans ses activités précédentes.

« J'avais commencé à dire au directeur et au président, bon je pense que si un jour il y a une place, dans quelques années, vous penserez à moi quoi. Je savais que Jean-Paul allait

terminer, Marie-Paule qui me disait t'inquiète pas il faut prendre l'opportunité quand elle arrive. Ils avaient le même âge donc je m'étais dit il faut que j'anticipe, eux ils savaient. Le président est devenu le président un peu à cause de moi [...] Il m'a toujours dit de toute façon c'est de ta faute si je suis devenu président, c'est toi. Depuis quelques temps je l'appelais, tu m'oublieras pas ».

L'agricultrice trouve des alliés parmi ses anciens collègues de travail. La relation entretenue avec le président de l'association est particulièrement éclairante à ce sujet. Ce professeur de mathématiques retraité de l'enseignement général public est devenu président après avoir inscrit sa fille dans l'établissement. La monitrice est la première personne qu'il a rencontrée ; c'est elle qui lui a fait visiter les lieux, qui lui a présenté les méthodes pédagogiques de l'alternance. Il serait président de l'association un peu à cause d'elle ; c'est une forme de prestige personnel qui est valorisée dans l'entretien.

L'installation de Suzanne dans l'agriculture a été explicitement réalisée dans le but de faciliter son investissement dans la vie familiale. Mais il semble qu'elle soit également déterminée par la socialisation professionnelle à la maison familiale rurale. Avant de s'installer, Suzanne avait exercé pendant sept ans l'activité de monitrice où elle avait pris en charge l'enseignement de la zootechnie. Dans cet emploi, elle a entretenu des dispositions, notamment son goût pour les activités concrètes et pour la pratique du métier d'éleveuse. Le discours qu'elle tient face à ses élèves a alimenté le souhait de se reconvertir dans l'agriculture. Ses dispositions incorporées dans l'activité de monitrice l'ont en quelque sorte poussée à la reconversion. L'observation de ses cours dans les années 2010 met en évidence le fait qu'elle a conservé ce goût pour les activités concrètes qu'elle ne cesse de valoriser auprès de ses élèves.

6. La spécialisation dans le travail d'accompagnement

Suzanne retourne dans la maison familiale rurale après son expérience d'agricultrice. Elle ne retrouve cependant pas les mêmes responsabilités dans l'établissement. La nature des missions confiées par le directeur change en raison des changements de l'offre de formation. Suzanne se spécialise désormais dans le rôle d'animation des temps collectifs de suivi de stage. Elle prend également en charge l'enseignement de l'anglais. L'observation de séquences de cours, l'analyse des commentaires qu'elle rédige dans les carnets des élèves et du discours tenu à propos de ses élèves dans l'entretien, montrent qu'elle se spécialise dans le travail d'accompagnement des élèves en stage et qu'elle importe une

nouvelle manière d'exercer le métier. Elle privilégie une forme d'intervention qui consiste à mettre l'accent sur « les relations ». Elle pense que ses élèves sont démunis sur le plan des savoirs relationnels, c'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils seraient en maison familiale. Suzanne a désormais la conviction qu'elle se doit d'apporter une aide spécifique à ses élèves qui sont en « grande souffrance psychologique ».

6.1. Le retour à la MFR et la perte des cours de zootechnie

Au moment de son départ en 1995, l'établissement faisait face à des difficultés importantes de recrutement des élèves ; le BEPA polyculture-élevage ne suffisait plus à lui garantir une stabilité financière. Au cours des années 1990, les directeurs successifs de l'établissement ont repositionné les formations autour de trois axes : l'ouverture des 4e et 3e technologiques, du BEPA services aux personnes et un CAPA option production agricole et utilisation des matériels. Cette dernière formation a été supprimée à la fin des années 2000 parce que l'établissement s'est positionné sur une autre formation : le BEPA élevage canin et félin. Pour Suzanne, cela a provoqué la perte des cours de zootechnie, qui sont désormais sous la responsabilité d'une monitrice-technicienne en élevage canin et félin.

*« Une formation c'est une formation hein, même si au départ effectivement je faisais plus les cours techniques agri, comme là c'est du canin je ne fais pas la technique. En même temps c'est les élèves, tu fais de la pédagogie. Alors effectivement **la technique c'est la meilleure part du gâteau quoi parce que tu parles de ce que les élèves viennent chercher**. Moi je n'ai pas ce côté-là ; le fait d'avoir **perdu ce privilège** n'enlève en rien le plaisir que j'ai dans la formation. Quand les maîtres de stage essayent de me piéger, je dis mais alors là vous avez carte blanche, je n'y connais rien [rires] ! J'encadre des élèves qui sont passionnés mais **j'ai le droit de ne pas être aussi passionnée** cela ne m'empêche pas de les écouter et de partager avec eux leurs expériences, ce n'est pas incompatible. **Je ne suis pas là pour faire du canin** ».*

L'expression « la meilleure part du gâteau » signale l'identification prioritaire des élèves aux professionnels, ceux-ci ont un fort sentiment d'appartenance au milieu professionnel, ce qui entraîne une survalorisation de cet aspect dans la formation. Pour Suzanne, comme pour ses élèves, les maîtres de stage sont les détenteurs légitimes des savoirs professionnels. Les expressions telles que « *la technique, c'est la meilleure part du gâteau* » et « *le fait d'avoir perdu ce privilège* » marquent cette prépondérance, dans son système de pensée, de l'apprentissage technique par rapport à la

formation générale. Lors d'une observation dans l'établissement, nous avons pu constater que l'absence durant une semaine complète de la monitrice technicienne qui délivre les cours de zootechnie (partie en formation) a provoqué un profond mécontentement chez les élèves qui l'ont manifesté auprès de Suzanne, responsable de la terminale canine. Le remplacement des cours de zootechnie par des cours d'enseignement général n'a pas été tellement apprécié par les élèves. Suzanne raconte ainsi avec un certain amusement les réactions de ses élèves qui ont appris qu'ils n'auraient pas de cours de zootechnie pendant une semaine. Cette information donnée dans son cours du lundi matin a été vécue péniblement par les élèves qui ont protesté collectivement. Cette attente envers le contenu de la formation est tout à fait semblable à celle des élèves qui suivent les formations en alternance dans les lycées agricoles telle qu'elle a été mise en évidence par Marie-Laure Chaix : ces élèves se reconnaissent dans les professionnels qu'ils rencontrent pendant leur stage et non dans les enseignants⁴⁰⁸. Les savoirs et savoir-faire transmis dans le lycée ne sont pas reconnus au même titre que ceux acquis « dans le bain de l'entreprise ». En conséquence, ils accordent plus de crédit aux professionnels qu'aux enseignants. La semaine à la maison familiale sans la monitrice technicienne rend difficilement supportable la vie scolaire et le statut d'élève parce que ces jeunes aspirent à exercer le métier d'éleveur canin dans lequel ils peuvent se projeter en présence de la monitrice technicienne. Cette monitrice, une ancienne élèveuse, personnifie un objectif qu'ils veulent atteindre. Même si Suzanne n'est pas véritablement intéressée par le domaine canin, elle partage tout de même un système de valeurs commun avec ses élèves. Lors de nos échanges informels, en particulier au moment des trajets que nous effectuons ensemble dans sa voiture⁴⁰⁹, elle nous explique ne pas comprendre pourquoi les lycées d'enseignement général ne proposent pas de stages aux élèves. Elle affirme avoir insisté auprès des enseignants du lycée où était scolarisée sa fille cadette, élève en première « *Economique et Social* », pour qu'elle puisse faire un stage pendant l'année scolaire dans une Mutualité Sociale Agricole (MSA) dans le but qu'elle découvre « la réalité du travail ». Selon Suzanne, les stages seraient le moyen le plus efficace pour faciliter les conditions d'accès de ses enfants à l'emploi. Les comptes rendus d'observation de certaines séquences des cours de Suzanne viennent confirmer le primat qu'elle accorde à la dimension pratique des savoirs.

Dans son cours sur les exploitations agricoles, Suzanne cherche à faire accepter aux stagiaires l'idée que les élevages de chiens relèvent de l'agriculture. Les stagiaires ne se perçoivent pas comme des agriculteurs, ils ne voient pas l'élevage de chiens comme une activité agricole. Son cours sur le système d'exploitation s'appuie sur un texte à trous qui est diffusé à chaque jeune.

⁴⁰⁸ Marie-Laure CHAIX, *op. cit.*, 1993, p. 207.

⁴⁰⁹ Dès notre premier jour d'observation, Suzanne nous a proposé de faire du co-voiturage car notre domicile se situe sur la route qu'elle emprunte pour se rendre chaque jour à la MFR.

Dans l'établissement, l'ensemble des moniteurs utilisent cette méthode, elle permettrait de mieux retenir l'attention des jeunes qui ne sont pas habitués à prendre des notes. Suzanne commence la lecture et s'arrête à chaque trou. Elle interroge les élèves qui doivent trouver les termes manquants. Suzanne corrige au fur et à mesure et inscrit au tableau les bonnes réponses que les élèves reportent directement sur le document. Les jeunes qui ne se considéraient pas comme des agriculteurs ont accepté de jouer le jeu dans la mesure où les réponses attendues s'appuyaient sur leurs expériences de stage. En effet, la monitrice part de leurs expériences de stage pour qu'ils développent le sentiment d'appartenir au monde agricole. Pendant cette séance, elle s'attache à comparer systématiquement les exploitations canines avec les exploitations d'élevage agricole.

La manière dont Suzanne élabore ses cours du système d'exploitation est liée à son histoire personnelle. Dans ce cours, elle cherche à faire en sorte que les élèves se questionnent sur les relations entre l'éleveur et sa famille. Elle enjoint les élèves à s'interroger sur les effets de l'imbrication de la vie familiale et de la vie professionnelle, sur les choix effectués par l'éleveur en matière de production et dans sa conduite de l'exploitation.

Le système d'exploitation

Une entreprise (d'élevage canin ou félin par exemple) est une unité de production appelée système d'exploitation qui utilise des capitaux et de la main d'œuvre pour produire un certain nombre de BIENS ou de SERVICES.
BIEN: un chiot, un sac de croquette... SERVICE: le héritage, la pension...

Un système d'exploitation c'est donc un ensemble organisé disposant de plusieurs composants :

- l'éleveur et sa famille
 - les facteurs de production
- ⇒ ayant des interdépendances entre eux et influencés par un environnement.

I- L'éleveur et sa famille

La vie professionnelle d'un éleveur canin est très liée à sa vie familiale. Connaître certains éléments de sa situation familiale, son passé ... permettent de comprendre ses objectifs en matière d'élevage et son organisation dans le travail.

A - L'éleveur, sa famille et leurs objectifs

Les objectifs que se fixe l'éleveur dans son domaine professionnel canin sont en lien avec sa situation familiale et son travail.

1) La situation personnelle et familiale de l'éleveur

De nombreux éléments conditionnent la vie professionnelle de l'éleveur canin :

- son âge, son sexe
- son origine géographique, socio professionnelle
- sa formation, sa qualification
- sa situation familiale (marie - célibataire - enfant ...)
- ses goûts, sa personnalité
- ses responsabilités extérieures.

...
constituent autant d'éléments qui influencent la vie de l'éleveur c'est à dire sa disponibilité, son organisation, ses besoins financiers et surtout ses objectifs ou finalités qu'il se fixe.

2) Les objectifs de l'éleveur

Les objectifs de l'éleveur sont souvent complexes et très variés.

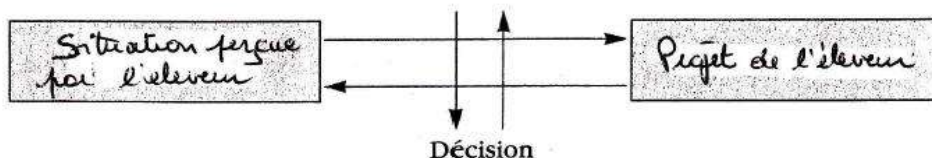
Outre la production de BIENS, pour certains la notion de succession, de pérennité de l'élevage est essentielle.
 Pour d'autres les projets, liés au revenu, seront conditionnés par la vie de famille d'où l'intérêt d'en connaître sa situation.
 Aussi, les notions de temps libre, de passion, de conditions de vie de liberté d'entreprendre ... peuvent être évoquées.

C'est en fonction de la perception de sa situation que l'éleveur décide. Cette perception est souvent différente de celle que pourrait avoir un observateur extérieur (autre agriculteur, agent de développement...).

L'éleveur ne classe pas les éléments de sa situation (atouts et contraintes) comme un tiers. Il peut très fortement en ressentir un élément alors que celui-ci apparaît comme peu important à un autre observateur.

La situation dans laquelle se trouve l'éleveur conditionne ses projets... Réciproquement les projets entraînent des modifications dans sa situation.

Les décisions prises par l'exploitant résultent de la confrontation entre ces deux pôles :



En définitive, pour observer la situation actuelle de l'exploitation et envisager son avenir, il est nécessaire :

- de comprendre les finalités de l'éleveur et de sa famille.

Exemples faire évoluer son patrimoine familial,
 - faire vivre sa famille dans des conditions idéales,
 - être reconnu dans le milieu agricole.

- de comprendre comment l'éleveur perçoit sa situation.

Exemples situation délicate financièrement ou investit lourd
 - entreprise viable à long terme, à faire reprendre.

Peu à peu les élèves qui ont joué le jeu finissent par reconnaître que l'élevage d'animaux de compagnie est assez proche du travail d'un agriculteur. Au début de l'un de ses cours pour annoncer le programme de la séance, Suzanne dit aux élèves :

« Tous les termes sont agricoles, vous avez un stage de deux semaines dans une exploitation agricole et un élevage canin c'est une exploitation agricole, dans l'organisation, dans le partenariat. On va voir qu'on se rapproche de l'agriculteur. Les exploitations vont vous permettre de comprendre le jargon, moi je suis sur Terre, et vous vous êtes sur Mars, et je veux que vous vous rapprochiez de moi. Le meilleur moyen c'est le stage. Je vous donne le programme, on fait un petit sommaire rapide, et après on parle concret [Suzanne tape dans ses mains] ».

Suzanne valorise toujours les activités des élèves effectués durant leur stage. Dans ses cours, elle ne fait jamais appel à des connaissances qui ne sont pas immédiatement transposables dans les expériences des élèves. Elle partage donc avec eux l'attrait pour l'activité technique. Le travail des moniteurs dans les cours consacrés au suivi des stages avec les élèves consiste à les accompagner dans la rédaction de leur rapport de stage. Les objectifs de ce rapport de stage sont au nombre de trois : 1. Les élèves doivent comprendre comment fonctionne l'exploitation agricole dans son environnement ; 2. Ils formulent un diagnostic sur la conduite globale de l'entreprise et 3. Ils analysent les effets de l'application d'une innovation sur le travail et la production. Ce rapport doit faire 15 pages environ. Chaque semaine, les élèves doivent produire une nouvelle partie de ce rapport. Elle est ensuite corrigée par les moniteurs et rendue aux élèves. A chaque retour de stage, les élèves doivent rendre une nouvelle partie ainsi que l'ancienne partie corrigée en intégrant les corrections faites par les moniteurs. Les élèves rédigent un rapport différent pour chaque stage qui dure 8 semaines environ. Pour analyser le fonctionnement de l'entreprise, ils doivent récolter des informations auprès de leur maître de stage, en particulier un historique des facteurs de production. Les élèves ont ensuite à étudier la relation des exploitations dans le monde local et professionnel afin de montrer quel est le rôle social joué par l'entreprise en termes d'emploi, de qualité des produits, d'entretien de l'environnement et d'impact touristique. Dans ce travail, ils doivent faire apparaître l'impact des techniques culturales et d'élevage sur les paysages et l'environnement. Ils doivent élaborer un diagnostic en intégrant ses effets sur l'environnement, sur la qualité de vie et le temps de travail, l'efficacité et la viabilité économique de l'entreprise. Le but étant de proposer « une décision stratégique » et d'analyser ses conséquences en fonction de ce diagnostic. Un tel travail demande nécessairement la coopération des maîtres de stage qui doivent apporter des informations

économiques sur l'entreprise et sur ses relations avec l'environnement local. Par conséquent, les moniteurs, comme Suzanne, apportent des conseils aux élèves pour parvenir à recueillir les informations qui sont nécessaires pour l'élaboration du diagnostic.

6.2. Une séance de « mise en commun » après un stage

Les séances de mise en commun des expériences de stage sont certainement la responsabilité que Suzanne apprécie le plus dans son métier. Dans la classe de première canine, les élèves sont tous stagiaires dans des exploitations familiales. Chaque lundi matin, elle anime ainsi un temps de partage au cours duquel les jeunes stagiaires doivent raconter leurs expériences dans les élevages de chiens. Ils relatent les activités qu'ils ont effectuées durant leur séjour dans l'entreprise et l'évolution de leurs responsabilités au travail. Avant la mise en commune observée, les élèves sont accueillis par les moniteurs. Pendant que Suzanne note le programme des cours que les élèves vont suivre durant la semaine (programme que les élèves doivent retranscrire), plusieurs moniteurs entrent dans la salle de cours pour récupérer les travaux scolaires que les élèves ont effectués durant le stage. Certains élèves remettent également aux moniteurs des documents administratifs nécessaires pour leur stage. Après avoir réceptionné ces documents, les moniteurs, qui ont fait plusieurs va-et-vient entre leur bureau et la salle de cours, finissent par laisser Suzanne seule face aux élèves. Pendant qu'ils achèvent la retranscription du programme de la semaine qui commence, les élèves commencent à s'agiter. Ils changeront d'attitude lorsque débutera la mise en commun de leurs expériences de stage.

Suzanne insiste particulièrement avant de donner la parole aux jeunes pour qu'ils évoquent les difficultés qu'ils ont rencontrées durant leur stage, en particulier du point de vue des relations entretenues avec le maître de stage et sa famille. Dans cette mise en commun, les aspects techniques ne sont pas évoqués ni par la monitrice ni par les stagiaires. La monitrice se présente d'ailleurs devant eux comme étant incompétente dans ce domaine. Au cours de cette séance, Suzanne donne la parole à chacun des élèves et commente leurs propos à tour de rôle. Les stagiaires relatent notamment leurs difficultés pour obtenir des informations sur l'exploitation elle-même. En effet, ils doivent récolter des informations pour la rédaction de leur rapport de stage. Dans ce rapport, ils doivent rendre compte des données générales, techniques et financières de l'exploitation. Or, certains patrons refuseraient de partager ces informations avec leurs stagiaires parce qu'ils estiment qu'elles sont trop sensibles. Ils auraient peur que leurs concurrents apprennent des informations les concernant. Certains stagiaires ont le sentiment de ne pas avancer dans la rédaction de leur rapport parce qu'ils ne posséderaient pas toutes les informations pratiques nécessaires. Certaines exploitations auraient des gestions opaques, voire illégales ; dans d'autres, les revenus de la famille et ceux de l'exploitation sont intimement

mêlés, les exploitants ne faisant pas eux-mêmes la distinction. Suzanne demande aux stagiaires de décrire leur relation avec le maître de stage. En règle générale, les maîtres de stage ne sont pas présents à leurs côtés, les jeunes sont amenés à effectuer des tâches d'exécution qu'ils ne jugent pas valorisantes. Une stagiaire parle ainsi de son maître de stage : cet ancien militaire qui s'est reconverti dans l'élevage canin passerait la plupart de son temps à hurler sur elle et sur sa femme. Certaines jeunes filles parlent d'autoritarisme lorsque les maîtres de stage sont présents ; dans les cas où ils sont absents, elles seraient livrées à elles-mêmes. Par ailleurs, selon les stagiaires, les maîtres de stage ne respecteraient pas les horaires de travail. En raison de la distance géographique qui sépare le lieu de stage de leur lieu d'habitation, bon nombre de stagiaires dorment sur place. Ils seraient en permanence au travail. Une stagiaire explique qu'elle n'aurait pas le droit de rentrer dans la maison de son maître de stage pendant la journée, elle serait contrainte de rester dehors auprès des animaux. Pendant leur stage, les jeunes sont censés effectuer des exercices scolaires distribués par les moniteurs dans les matières générales et scientifiques. Pour expliquer la non réalisation de ces travaux scolaires, les jeunes utilisent l'argument selon lequel ils ne disposeraient pas du temps nécessaire pour faire les exercices demandés. Si Suzanne ne minimise pas les difficultés rencontrées par certains d'entre eux, elle m'expliquera que les jeunes ont tendance à en faire trop dans la dénonciation de leurs conditions de travail, ils mettent en avant l'impossibilité d'effectuer le travail scolaire. Si certains stagiaires ont des contraintes qui les empêchent de se mettre au travail scolaire durant le stage, c'est selon elle parce qu'ils préfèrent l'activité d'élevage. Les exercices scolaires ne sont pas leur priorité. Ainsi, la dénonciation des conditions de travail au cours de la mise en commun leur permet de se dédouaner du manque de travail scolaire. Pour la monitrice en tout cas, il s'agit d'un prétexte qu'ils utilisent pour justifier l'absence de travail scolaire.

La monitrice prend néanmoins très au sérieux pendant leurs échanges les difficultés liées à la relation avec les maîtres de stage parce qu'elles influencent la nature du travail effectué par les jeunes. Les stagiaires évoquent ainsi la nature de leur travail sans entrer dans les détails techniques. Si certains jugent que leurs tâches sont pénibles et répétitives, d'autres mettent en avant leurs responsabilités et suscitent ainsi la jalousie des autres. Le fait d'assister à la naissance d'un chiot et encore plus de participer à la préparation de la mise bas de la chienne est le genre d'expérience qui attire un certain respect. La valorisation de la participation à un accouchement renvoie aux qualités qui sont exigées pour le métier d'éleveur selon les jeunes. Outre la passion pour l'animal, la patience et la disponibilité sont jugées nécessaires pour devenir éleveur. La monitrice apporte quelques conseils aux stagiaires concernant des aspects strictement relationnels. Suzanne recommande aux stagiaires de créer une relation de complicité avec les conjointes des maîtres de stage. C'est par leur intermédiaire qu'ils obtiendront des informations relatives à la gestion de l'exploitation. Suzanne insiste également sur l'importance de la relation avec le maître de stage, une relation de proximité permettra aux jeunes de

prendre des responsabilités dans l'entreprise familiale. Cela passe selon Suzanne par l'entretien de relations dans la vie quotidienne en dehors des temps de travail. La question de l'hébergement cristallise l'attention des élèves parce qu'ils sont généralement plusieurs stagiaires dans l'exploitation, venant de différents établissements publics et privés. La main d'œuvre est parfois regroupée dans une seule chambre. Suzanne leur explique les techniques utiles pour négocier des marges de manœuvre ; par exemple, « lorsque la femme fait la cuisine, vous pouvez vous asseoir dans la cuisine et faire votre travail d'alternance ».

Dans les cahiers d'alternance, les messages déposés par Suzanne à l'attention des parents, des maîtres de stage et des jeunes confirment la représentation qu'elle se fait des élèves. Dans ces cahiers, chacun de ces « partenaires » doit inscrire des commentaires à propos du comportement du stagiaire. Les jeunes doivent quant à eux lister les activités qu'ils ont effectuées aussi bien lorsqu'ils sont en stage que lorsqu'ils sont à la MFR. Les parents et les maîtres de stage, qui doivent lire les cahiers et les signer, sont donc informés des activités scolaires et professionnelles des jeunes. Dans les cahiers d'alternance, Suzanne rédige généralement des commentaires ayant trait aux comportements des élèves et à leur intégration dans leur classe. Elle insiste sur leur attitude dans un cadre collectif : *« malgré une orientation lente dans le groupe, il ne faut pas se décourager ! La reprise du chemin à la MF est très positive »*, *« La maîtresse de stage est très satisfaite de ce début de stage, mais nous aimerions qu'Aude se libère un peu à la MF. Le travail est là, la motivation aussi. Aude montre nous un peu plus qui tu es ? »*, *« Bon investissement au sein du groupe, le travail est toujours aussi satisfaisant »*. La rédaction de commentaires dans ces cahiers est une nouvelle occasion de rappeler aux jeunes qu'ils ne vivent pas qu'avec les animaux, mais dans des collectifs humains.

Les conseils de la monitrice à ses élèves se cantonnent aux aspects relationnels parce qu'ils sont censés améliorer l'apprentissage de l'activité technique en favorisant « la prise de responsabilité ». L'apprentissage de la technique reste l'objectif prioritaire de Suzanne. Dans le cadre d'entreprises à dimension familiale, c'est l'entente avec la famille, qui est impliquée dans le travail d'élevage, qui permet aux stagiaires de découvrir tous les aspects du métier, comme la mise bas. Si Suzanne insiste sur l'importance des relations avec les maîtres de stage, c'est également en raison de sa représentation des jeunes dans la formation canine. D'après elle, ils seraient en grande souffrance psychologique et chercheraient à « compenser leur douleur » dans la relation avec l'animal. Cette douleur serait causée par des problèmes familiaux engendrés par l'absence de reconnaissance de la part des parents ou par le manque d'attention en règle générale de la part des adultes. Ils sont dépeints comme des êtres fragiles qui s'efforceraient de combler leur besoin de sociabilité auprès des animaux de compagnie ; ils privilégieraient finalement les contacts avec les animaux plutôt que ceux avec les humains. Ils préféreraient ces relations parce qu'elles seraient « plus simples ». Pour Suzanne,

ces jeunes doivent apprendre à s'intégrer dans les interactions avec les êtres humains, ils doivent se défaire de la relation quasi fusionnelle qu'ils entretiennent avec les animaux pour pouvoir vivre en société. Cette relation serait à l'origine de leur engagement dans la filière.

7. Les difficultés du monitorat, un autre facteur du retrait ?

L'attrait manifeste pour le métier d'agricultrice semble expliquer le départ de Suzanne de son emploi de monitrice. Elle a été attirée par la profession à laquelle elle préparait ses élèves. Mais on peut repérer d'autres facteurs qui ont provoqué l'abandon de l'activité parmi les personnes interrogées. L'entrée dans le monitorat peut alimenter le désir d'élévation culturelle et créer des aspirations qui incitent à atteindre une position professionnelle plus prestigieuse dans l'enseignement. Mais le métier peut également apparaître comme difficile en raison de la confrontation avec des publics plutôt réfractaires à la forme scolaire des apprentissages. D'ailleurs Suzanne compare son emploi de monitrice à celui d'un travailleur social. Dans les entretiens, plusieurs monitrices qui ont démissionné, rencontrées par l'intermédiaire des syndicats, expliquent avoir abandonné le monitorat après des incidents mettant en jeu leur intérêt pour la fonction. Face à des comportements des élèves qu'elles jugent « déviants » voire violents, elles n'ont pas su gérer les conflits. Les difficultés à faire respecter son autorité ou à imposer des règles de bonne conduite renforcent chez certaines monitrices le sentiment de ne pas être à la hauteur, de ne pas se sentir complètement crédible. Pour ces monitrices, les maisons familiales accueilleraient des élèves qui ne veulent pas travailler, ceux-là sont la cause du chahut. Les maisons familiales s'occuperaient des élèves dont personne d'autre ne veut, par conséquent les problèmes de ces jeunes se déplaceraient dans l'institution. Parmi les nombreux messages qui nous ont été transmis par les syndicats, celui d'Agathe apparaît tout à fait exemplaire. La jeune femme a demandé son licenciement par le directeur, elle écrit à un responsable syndical : *« je n'en peux plus, j'en ai trop supporté. Je pensais qu'avec les vacances qui approchent, je retrouverais ma sérénité, mais il n'en est rien. Rien qu'à l'idée de reprendre le travail fin août dans les mêmes conditions (élèves irrespectueux que je n'arrive pas à tenir, classe de première à 42 élèves), je dors mal, j'ai des tremblements et j'angoisse. J'ai demandé une réduction de mon temps de travail, j'ai demandé au directeur mon licenciement et tout cela est refusé. Je suis décidée à démissionner »*. Dans les cas des monitrices interrogées qui disent avoir quitté l'emploi en raison des difficultés de gestion des classes, s'ajoutent des relations extrêmement tendues avec le personnel de direction⁴¹⁰.

⁴¹⁰ Nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer des hommes qui ont quitté l'activité pour ces raisons.

Arrêtons-nous sur le cas de Sophie. Cette ancienne monitrice, qui nous a accordé un entretien téléphonique, avait assigné son directeur aux prud'hommes pour de nombreuses heures de travail impayées. Née en 1970, Sophie est la fille d'un maçon (qui s'est reconverti en passant le concours pour être pompier professionnel) et d'une femme au foyer (titulaire d'un diplôme de secrétaire premier échelon). Cette lyonnaise a fait des études de langues étrangères appliquées (option affaires et commerce anglais et russe) à l'Université Lyon III. Elle obtient sa maîtrise à l'Académie des finances de Moscou en 1995. Mais impossible dit-elle de trouver du boulot à la fin de ses études en relation avec sa formation. Sophie occupe des emplois en contrat à durée déterminée dans l'enseignement. Elle est recrutée dans un lycée professionnel (en CES) pour organiser les stages (entre 1998 et 2000). Mais elle décide de reprendre une formation dans le but de travailler « dans le monde de l'entreprise », grâce aux ASSEDIC, elle poursuit une formation d'assistante commerciale export anglais et espagnol. Elle trouve un emploi de commerciale dans une entreprise mais s'aperçoit que ce métier n'est pas fait pour elle (« *j'étais une exécutante* »). En 2001, elle découvre une annonce d'une MFR (spécialisée dans la protection de l'environnement) qui recherche une monitrice pour enseigner les langues. Ainsi, Sophie est recrutée à ce poste et dispense des enseignements : l'anglais en classe de quatrième, en troisième, en BTA gestion de la faune sauvage et dans deux BTS (protection et gestion de la nature, option animation nature). La direction lui confie cependant un cours pour lequel elle ne se sent pas du tout compétente. Elle enseigne l'éducation sociale et familiale. Sophie explique que cette matière « *c'est en gros l'éducation du consommateur, apprendre à gérer son budget* ». Selon Sophie, 23 collègues auraient quitté l'établissement depuis le début des années 2000. Si elle explique en grande partie son mal être au travail par les difficultés pour tenir sa classe, elle raconte également ne pas s'être sentie soutenue par sa hiérarchie. Sophie décrit pourtant positivement le rôle de la maison familiale dans la scolarité des jeunes qu'elle a encadrés. Elle exerce une fonction « réparatrice » :

« Les quatrième et troisième techno vous voyez, c'était des jeunes qui étaient perdus. Nous on arrivait à les sauver. Sauver est un grand mot mais si on arrivait à les sauver parce que c'était des personnes qui étaient jetées du système classique général quoi donc des élèves qui avaient des difficultés certes mais qui ne pouvaient plus rester dans le général. Donc les maisons familiales généralement on récupère tous ces jeunes et on arrive à les orienter alors en troisième et arriver à trouver leur voie, c'est quand même important. Les maisons familiales sont quand même les derniers espoirs, les dernières chances, maintenant y a encore d'autres établissements, mais à l'époque c'était une dernière chance quoi pour s'en sortir. Il y a tout un travail de confiance quand ils arrivent un peu cassés en quatrième. En quatrième, il faut savoir que l'objectif, on ne

suit pas le référentiel hein, l'objectif en quatrième c'est leur redonner goût au travail. Faut savoir où on va quoi. Parce que pendant longtemps j'ai voulu suivre le référentiel et personne ne m'a dit ben écoute ne te casse pas la tête hein, en quatrième l'objectif c'est leur donner goût au travail, ça c'est important quoi parce qu'on ne travaille pas du tout pareil dans ces cas-là, le référentiel on s'en fout hein. Après tout ils n'ont pas d'examen, on s'en fiche finalement quand on y réfléchit. Mais l'objectif en quatrième, c'était de leur redonner goût au travail tout simplement parce qu'ils étaient cassés, broyés par le système général, le collège classique quoi. Et en troisième, une fois qu'on les a réparés entre guillemets on va dire, redonner goût au travail et on les oriente vers les BEP et les CAP ».

Lorsqu'ils entrent dans l'enseignement, les moniteurs se confrontent à des publics qu'ils considèrent comme « brisés » par ce qu'ils appellent le « système classique ». Ils peuvent trouver une certaine légitimité à s'occuper de ces publics dans la mesure où ils ont également pu avoir un rapport contrarié avec ce système, même s'ils n'ont pas rencontré les mêmes difficultés que leurs élèves. Ils trouvent dans leur propre parcours la légitimité de leur rôle. En effet, le fait de ne pas avoir réussi un concours ou d'avoir abandonné ses études sans obtenir le diplôme désiré constituent des expériences qui, sans être identiques à celles de leurs élèves, leur permettraient de mieux les comprendre. Les moniteurs imputent souvent les difficultés scolaires des jeunes de 4^e et de 3^e qu'ils accueillent à un manque d'encadrement de l'institution scolaire. Sophie valorise le fait que les maisons familiales rurales sont la solution de la « dernière chance », voire un lieu de remédiation pour des élèves qui sont ensuite orientés vers des filières courtes. Parmi ses anciens élèves, elle signale que l'un d'entre eux est parvenu à obtenir un doctorat. Cette situation de réussite scolaire, qui est plutôt l'exception parmi ces élèves de 4^e et 3^e de l'enseignement agricole, est valorisante pour elle. Les enseignants qui encadrent les élèves de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole partagent le même avis sur le métier d'après l'enquête de l'Observatoire National de l'enseignement agricole⁴¹¹. Ils tirent de ce travail « une gratification forte et immédiate ». Les auteurs du rapport notent que « les résultats comportementaux notamment se voient très vite après l'entrée des jeunes dans le système et les progrès scolaires sont d'autant plus rapidement visibles que le niveau de départ est faible. L'image du professeur auprès de ces jeunes est valorisée. Une relation de l'ordre de l'affectif se noue aussi avec ces élèves. D'un point de vue pédagogique, les enseignants soulignent une plus grande liberté que dans les autres classes, notamment parce que l'impératif d'un niveau scolaire requis en fin de cycle est moins incontournable qu'ailleurs. Les enseignants de 4^e/3^e expriment donc une forme de plaisir

⁴¹¹ Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question, Rapport de l'Observatoire National de l'enseignement agricole, p. 44.

et une certaine fierté à travailler dans ces classes »⁴¹². Cependant, Sophie reconnaît qu'il n'est pas toujours facile de trouver les moyens de réconcilier les jeunes avec l'école.

« En 2002, ça commençait à se dégrader, j'avais des difficultés avec les quatrième, troisième. Je n'ai pas trouvé d'aide auprès de la direction quand j'ai vu que ça se passait mal et puis les jeunes se plaignaient aussi. J'avais des problèmes de discipline, ce sont des jeunes qui ont vingt minutes d'attention sur deux heures de cours. Vous voyez un peu le problème quoi ça veut dire qu'il faut adapter la pédagogie, il faut varier le cours le plus possible, faut varier les supports, et ça personne ne me l'avait enseigné moi. Moi je suis arrivée là avec mon expérience de vécu en tant qu'élève quoi vous voyez. J'avais un cours pas magistral mais avec un texte, pas forcément un audio pas forcément la télé vous voyez maintenant tout ce qu'on peut faire mais à l'époque la maison familiale n'avait pas tellement de moyens donc je prenais ce qu'on avait. Il aurait fallu qu'on m'oriente, qu'on m'aide quoi parce qu'en ESF ça se passait bien et en anglais ça se passait mal. Donc c'était le module le problème, ce n'était pas moi comme prof c'était l'anglais qui ne passait pas, parce que ma méthode n'était pas adaptée au public. Je pense qu'avec le recul c'est ça qui s'est passé et donc la direction ne m'a pas aidée, elle m'a dit ben va voir ce qui se passe dans le cours de ta collègue. Bon ben elle enseignait les sciences donc on ne peut pas comparer les maths avec la chimie attendez ! J'ai été voir ce qu'elle faisait dans ses cours. C'est vrai qu'en discipline il n'y avait aucun bruit c'est vrai qu'elle gérait son truc. J'ai essayé de calquer un peu ce qu'elle faisait mais bon l'anglais ne s'adapte pas comme les sciences. Il aurait fallu que j'adapte ma pédagogie et ça on ne me l'avait pas dit quoi, donc il y a eu des gros problèmes dans ces cours ».

Malgré les gratifications qu'elle retire, la monitrice juge ce travail trop difficile. Dans ce contexte, elle a recherché l'appui de son directeur et de ses collègues. Mais notre interlocutrice regrette l'absence de soutien de la part de sa hiérarchie tout comme son manque de connaissances pour gérer des classes difficiles et faire l'usage de méthodes pédagogiques qui visent à maintenir l'attention des élèves. Elle s'interroge sur sa capacité à innover, à rendre interactives les situations pédagogiques pour susciter l'intérêt des élèves. Cela fait émerger de nombreux doutes quant à sa légitimité, ces doutes conduisent à son départ. Le désintérêt des élèves pour les disciplines générales est souvent lié aux difficultés qu'ils ont rencontrées au collège, ils ont un faible niveau dans ces disciplines.

⁴¹² *Ibid.*, p. 44.

Ils accordent un intérêt plus grand à « l'apprentissage concret » et aux matières qui sont directement en relation avec leur expérience de stage. Les difficultés de Sophie sont également partagées par les enseignants de 4^e et de 3^e agricoles qui disent ne pas toujours bénéficier de formations pédagogiques adaptées, notamment dans les établissements privés⁴¹³. Les forums de discussion que l'on peut consulter sur internet à propos du monitorat portent le plus souvent sur les difficultés du métier, le nombre d'heures de travail effectuées et la gestion des classes. Suzanne n'a probablement pas rencontré le même degré de difficulté dans l'exercice de son activité, parce qu'elle est revenue à la maison familiale après son expérience d'agricultrice.

Si les moniteurs et les monitrices adhèrent au modèle pédagogique de l'institution, c'est-à-dire à la nécessité de s'appuyer sur les expériences pratiques des jeunes dans les stages et dans la vie quotidienne pour les motiver, ils pointent du doigt les limites de ce modèle. D'abord, d'un point de vue strictement matériel : les moniteurs affirment ne pas avoir le temps de se consacrer à un accompagnement individualisé des élèves en raison de la multiplicité de leurs tâches. Loren écrit ainsi sur un forum : « il n'y a pas de temps réellement pour de l'accompagnement. Je me suis sentie bernée. J'ai préféré renoncer à un CDI et repartir en recherche d'emploi après trois ans de MF ». Tom explique quant à lui avoir dû accepter d'enseigner 22 heures par semaine ; complètement pris par les activités de face-à-face avec les élèves, il n'arrivait pas à préparer ses cours : « la préparation était presque impossible dans l'établissement, parce qu'on est dérangé en permanence. Les jeunes sont passionnants, mais à 26 élèves par classe, dont plus de la moitié sont difficiles, on se retrouve avec moins de moyens que l'Éducation nationale pour faire mieux ». Le fait d'enseigner plusieurs disciplines crée des difficultés car les personnes qui font cette expérience ont le sentiment de ne pas se sentir complètement légitimes pour assurer certains enseignements pour lesquels ils n'ont reçu aucune formation. Mais c'est le « travail d'intéressement »⁴¹⁴ des élèves qui est l'élément le plus problématique, surtout pour les moniteurs responsables des matières générales : ils expliquent que leurs élèves ne voient pas l'utilité de leurs enseignements, malgré leurs efforts (les activités qu'ils proposent). Ces moniteurs ne parviennent pas à susciter cet intérêt et se trouvent dans une situation périlleuse car leur autorité est affaiblie par rapport à celle dont étaient crédités les moniteurs des

⁴¹³ *Op. cit.*, p. 44.

⁴¹⁴ Christophe Hérou et Françoise Lantheaume écrivent : « dans le cadre des activités pédagogiques et de la classe, l'enseignement produit un travail d'intéressement des élèves afin de les enrôler dans un projet d'apprentissage, dans les activités qu'ils proposent et dans le sens de l'utilité de l'école. Cet aspect du travail enseignant est central. Si l'enseignant ne parvient pas à produire cet intéressement, la classe sera difficile à tenir et les élèves progresseront peu. L'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Echec ne portant pas seulement sur la visée de l'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire risque d'être plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd son sens...Autant d'éléments rendant la situation d'enseignement épuisante ». Christophe HELOU, Françoise LANTHEAUME, « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et formation*, 2008, n° 57, p. 65-78.

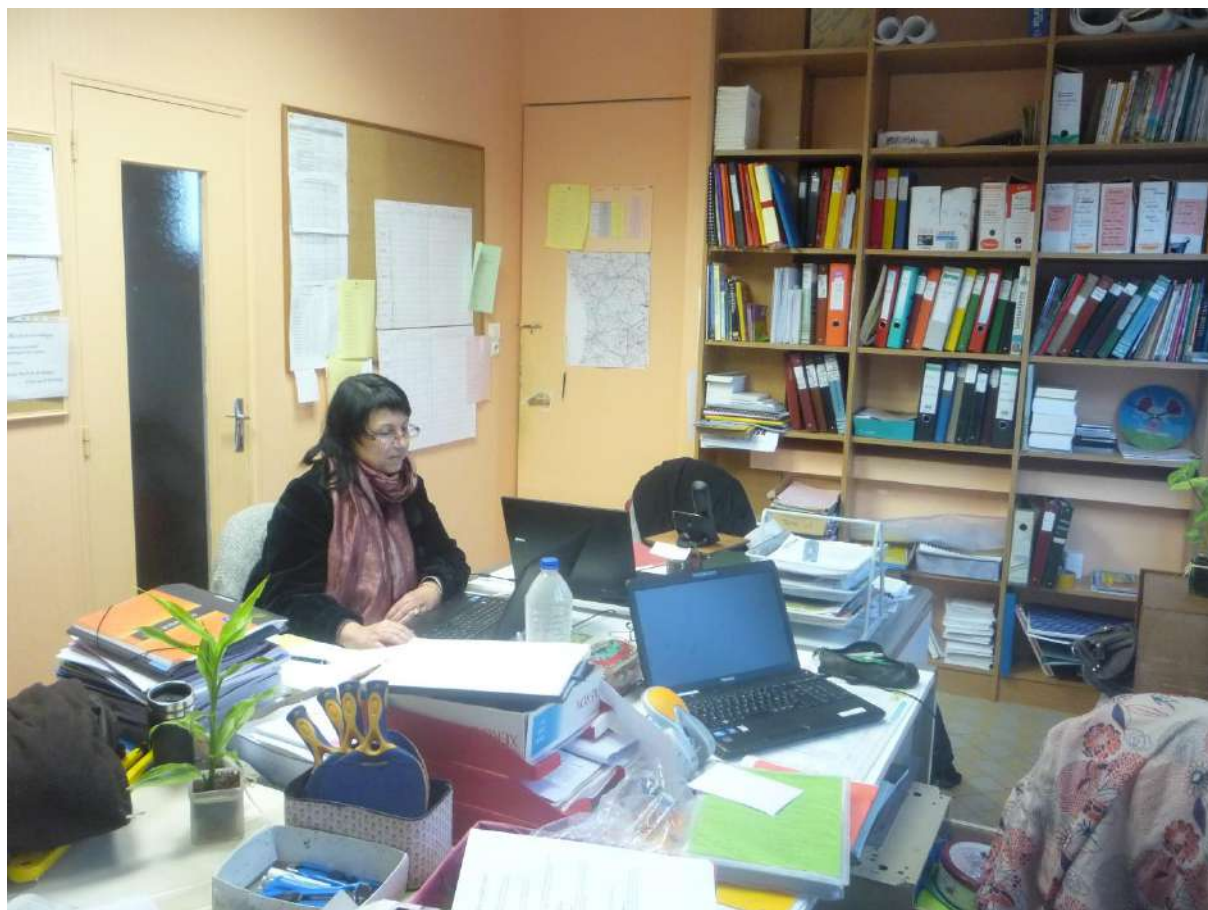
disciplines professionnelles dont les enseignements ont une portée plus pratique pour les élèves. Les séquences pédagogiques sont plus difficiles à vivre pour les moniteurs d'enseignement général, ce qui rend les situations plus épuisantes. Enfin, les monitrices qui ont quitté l'activité manifestent aussi un profond « ras le bol » lié à l'envahissement de leur travail dans la vie quotidienne. En effet, la préparation des cours et les corrections débordent sur leur temps libre. Bien qu'elles soient censées préparer leurs cours dans l'établissement, elles ne parviennent pas à le faire car elles sont sans cesse dérangées dans leur bureau. Lors des observations, j'ai pu constater que, si les moniteurs disposaient la plupart du temps d'un bureau individuel sur leur lieu de travail, ils occupaient généralement une pièce commune et étaient sans cesse interrompus par les va-et-vient de leurs collègues, des autres agents (les surveillants, le personnel technique) et des élèves qui demandaient à les voir. La multiplicité des tâches à accomplir pour accompagner ces derniers dans leur démarche de stage et pour organiser des visites collectives dans les entreprises empêche cette concentration pour la préparation des cours ; tâche qui est effectuée en dehors des heures de travail. Les souffrances occasionnées par le sentiment d'échec ont des effets sur les trajectoires, même si elles ne sont pas nécessairement la cause unique du départ. En effet, elles se conjuguent souvent avec des difficultés dans la vie familiale (comme une séparation) qui augmentent les tensions au travail.

* * *

En nous appuyant sur le cas de Suzanne, nous avons pu constater que la reconnaissance progressive des femmes dans l'agriculture ouvre de nouvelles voies professionnelles aux femmes venant de l'agriculture. Le monitorat agricole, bastion traditionnellement masculin, accueille désormais des monitrices. Précisément, ces monitrices ont une interprétation de leur rôle différente de celle de leurs collègues masculins ; elles importent de nouvelles pratiques qui bousculent les normes traditionnellement masculines dans ces établissements. En effet, Suzanne développe une autre forme de proximité que celle qui est mise en avant par ses collègues hommes. Pour les hommes, la proximité avec les élèves était entretenue pendant les activités de loisirs. Suzanne voit davantage la proximité comme une attention portée au « bien-être » des élèves dans la formation et sur leurs lieux de stage. Elle a une conception plus psychologisante des élèves car elle les voit comme des jeunes qui ont des difficultés relationnelles. Suzanne est attachée à trouver des solutions pour ces élèves afin de leur permettre d'obtenir des responsabilités pendant leur stage. De plus, pour Suzanne, le monitorat agricole est un lieu refuge. En effet, le monitorat apparaît comme un « espace protégé », c'est-à-dire un espace au sein duquel elle a pu investir ses connaissances agricoles tout en étant reconnue comme

une professionnelle à part entière. Ce refuge lui a permis d'acquérir une autonomie par rapport à sa famille et c'est sans doute la raison pour laquelle elle est revenue dans l'activité.

CHAPITRE 8 : LES NÉORURALES EN QUÊTE DE VERT, L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE COMME COMPROMIS



Légende : une monitrice « néorurale » devant son bureau

Malgré le processus de reconnaissance du travail des agricultrices, les inégalités et les discriminations demeurent dans l'agriculture. Même si elles bénéficient de droits, leur position effective dans les rapports de production reste subalterne. L'enseignement agricole peut être considéré comme un lieu refuge pour les femmes du milieu agricole. Celles qui ont investi le monitorat ont été bloquées dans leur projet d'indépendance par les mécanismes de reproduction du milieu agricole, elles ont voulu s'insérer dans la profession mais n'ont pas réussi à mettre en œuvre ce projet. Les agricultrices investissent le monitorat parce qu'elles ont ce désir d'autonomie que l'agriculture ne parvient pas à leur offrir. A la recherche d'un statut porteur d'autonomie, certaines femmes du milieu agricole ont donc investi cette activité salariée qui s'exerce indépendamment d'un rapport familial de production,

elles ont trouvé dans le monitorat de maison familiale rurale un espace où elles peuvent être maîtresses de leur propre activité. En effet, dans cet emploi une distinction s'opère entre les rapports de travail et les rapports familiaux alors qu'ils sont étroitement liés dans l'agriculture, elles peuvent donc échapper aux discriminations qui découlent de cette imbrication des statuts et des pratiques de travail. Les monitrices agricoles interrogées qui se situent en rupture par rapport aux logiques familiales de production sont celles qui ne sont pas issues du milieu agricole. Ces femmes n'ont pas hérité d'un patrimoine matériel ni d'une culture professionnelle agricole.

1. Le projet du « retour à la campagne » confronté aux logiques familiales de l'agriculture

Les trajectoires de Nathalie et Josiane s'inscrivent dans celle des néoruraux⁴¹⁵. Ce groupe désigne des hommes et des femmes arrivés dans les villages à partir des années 1970. Elles adhèrent à un modèle de l'agriculture non productiviste, d'inspiration libertaire de l'après mai 68, elles refusent la ville qui symbolise le développement du capitalisme. En effet, la migration vers des territoires « en voie de désertification » était perçue comme un moyen d'expérimenter d'autres rapports économiques et sociaux à l'écart du monde urbain⁴¹⁶. Les néoruraux ont pour projet de développer des pratiques alternatives communautaires ou individuelles en matière de production, de consommation et d'activités de loisirs. D'après Bernard Kayser, ils viennent des classes moyennes et supérieures en majorité des grandes agglomérations urbaines et de la région parisienne. L'espace rural est pour ces nouveaux habitants un mode particulier d'utilisation de l'espace et de la vie sociale : la faible densité d'habitants et de constructions ainsi que l'usage économique à dominance agro-sylvo-pastoral sont les principaux caractéristiques des espaces ruraux qui les rendent attractifs aux yeux des néoruraux. Ils ne quittent pas les villes uniquement pour des motifs politiques mais également parce qu'ils sont attirés par les grands espaces verts : ils veulent rompre avec l'univers urbain. Ils se représentent « le village » comme un lieu au sein duquel se développe une vie sociale particulière grâce aux réseaux d'interconnaissance. La proximité sociale entre les voisins serait plus forte qu'en ville. Ces néoruraux investissent les campagnes avec leurs propres goûts et leurs aspirations en matière de

⁴¹⁵ Bernard KAYSER, *La Renaissance rurale : sociologie des campagnes du monde occidental*, Paris, Armand Colin, 1990 ; Bertrand HERVIEU, Danièle HERVIEU LÉGER, *Le retour à la nature : au fond de la forêt, l'État*, Paris, Éditions du Seuil, 1979.

⁴¹⁶ Danièle LÉGER, « Les utopies du "retour" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, vol. 29, n° 1, p. 45-63.

travail et de loisirs. Les sociologues se sont attachés à décrire les motivations de ces nouveaux arrivants, leurs usages de l'espace et les conflits qu'ils engendrent avec les populations établies.

Nathalie s'est installée en tant qu'agricultrice exploitante, mais elle n'a pas réussi à pérenniser son activité. Josiane n'a pas mis en œuvre un projet d'installation mais a effectué des stages qui laissent supposer qu'elle aspirait au même destin que celui de Nathalie. L'installation dans l'agriculture est un projet formulé et mis en œuvre par une partie de ces néoruraux. Mais dans les années 1970 et 1980, l'accès au métier d'agriculteur est fermé à ceux qui n'étaient pas d'origine agricole. La reproduction s'appuie alors essentiellement sur l'héritage comme l'écrit Dominique Jacques Jouvenot : « la terre est une des composantes du patrimoine qui, dans le cas des exploitations agricoles, est essentielle puisque le mode d'accès à la terre [...] ferme l'entrée dans la profession ou du moins la rend difficile à l'étranger. En hériter donne donc des droits au successeur dont celui non négligeable d'accéder à un métier »⁴¹⁷. Le problème posé au « néorural » c'est qu'il ne bénéficie pas de cet héritage pour s'installer, il est donc obligé d'acquiescer une ferme par ses propres moyens. L'accès au métier d'agriculteur est conditionné par la possession de patrimoine, ce qui constitue un frein à l'ouverture à d'autres milieux sociaux. En 1990, 10,4% des exploitants agricoles n'avaient pas de père agriculteur d'après Sophie Dubuisson-Quellier et Christophe Giraud qui notent que « l'attrait pour la terre ne se limite [...] plus à ses seuls héritiers, mais il se diffuse à d'autres catégories sociales [...] Si la porte professionnelle des mondes agricoles s'est ouverte, au quotidien les relations sont parfois difficiles entre les néo-agriculteurs et les fils d'exploitant. Moins aidés financièrement pour leur installation par la profession, moins souvent entourés par un réseau familial proche, avec des intérêts mal représentés dans l'espace syndical agricole, ces néo-agriculteurs rencontrent d'autres portes qui restent closes au sein même des mondes agricoles »⁴¹⁸. Les obstacles qui jalonnent le projet d'installation ont conduit certains néoruraux à abandonner leur projet initial, c'est le cas des deux monitrices évoquées dans ce chapitre qui ont trouvé dans l'emploi de monitrice un moyen de réaliser un compromis entre leurs aspirations de vie et les contraintes posées par l'agriculture. L'accès au monitorat est la conséquence de leur renoncement ou de leur abandon de l'agriculture, mais elles trouvent dans le monitorat une façon de ne pas complètement s'éloigner de leur projet.

⁴¹⁷ Dominique JACQUES-JOUVENOT, *Choix du successeur et transmission patrimoniale*, op. cit., p. 61.

⁴¹⁸ Sophie DUBUISSON-QUELLIER, Christophe GIRAUD, « Les agriculteurs entre clôtures et passerelles », in Bertrand HERVIEU, Nonna MAYER, Pierre MULLER, François PURSEIGLE, *Les mondes agricoles en politique*, 2010, p. 111-130.

Chronologie de l'itinéraire professionnel de Nathalie :

1978 : cheffe d'exploitation agricole dans les Deux-Sèvres

1984 : abandon de l'exploitation, retour en formation : brevet de technicien agricole au CFPPA (Centre de Formation Professionnelle Pour Adultes) de Brioude en Haute-Loire

1985 : monitrice à la MFR 1 (français en quatrième, géographie en troisième agricole et en BEPA polyculture-élevage, zootechnie, phytotechnie, anglais, théâtre et sport) dans les Deux-Sèvres

1990 : démission, BTS TAGE en formation adulte à l'École Supérieure d'Agriculture d'Angers

1991 : monitrice à la MFR 2 (établissement spécialisé dans le domaine du cheval et de l'agriculture) dans la Vienne

1992 : démission, emploi à mi-temps de formatrice pour un cabinet prestataire de l'ANPE (prise en charge du suivi des chômeurs de longue durée)

1995 ou 1996 : monitrice à la MFR 3 à plein-temps puis à mi-temps (50%). (4^e/3^e, BEPA services aux personnes et BEPA polyculture-élevage, responsabilité de la classe de troisième), formatrice à mi-temps à la chambre des métiers, dans les Deux-Sèvres

Au début des années 2000 : obtention de la licence en sciences de l'éducation en formation continue

2011 : mission supplémentaire dans l'activité de monitrice : prise en charge de la formation "Accès des Demandeurs d'Emploi aux Métiers Agricoles" pendant deux ans

2013 : arrêt de l'activité de formatrice à la Chambre des Métiers

Chronologie de l'itinéraire professionnel de Josiane :

1977 : monitrice à la MFR A, cours d'agriculture en BEPA polyculture-élevage

1986 : directrice de la MFR B

1987 : monitrice à la MFR A en BEPA polyculture-élevage

Années 1990 : responsable des baccalauréats professionnels agricoles

2002 : monitrice à la MFR A en BTSA développement et animation des territoires ruraux

2. Un patrimoine familial à la campagne

Examinons maintenant plus précisément les trajectoires de ces deux monitrices en remontant dans leur enfance. Nous recherchons à expliquer les conditions propres à leur environnement familial qui leur ont donné l'envie de s'installer en tant qu'agricultrice. Quelles sont les caractéristiques de leur famille ? Quel rôle a-t-elle jouée dans la construction de leurs aspirations ? Les deux monitrices expliquent avoir développées le souhait de vivre à la campagne en raison du « cadre de vie » qu'elle propose. D'après Bernard Kayser, le désir de « vivre mieux » est la principale motivation des citadins qui prennent la décision de venir habiter à la campagne⁴¹⁹. Elle est choisie parce que les citadins se représentent « la vie au village » comme un univers « authentique » qu'ils opposent à la vie urbaine. Pendant leur enfance, Josiane et Nathalie ont pratiqué le jardinage et des activités comme les promenades pédestres et équestres avec la famille ; ces loisirs ont créé un fort sentiment d'attachement à la campagne qui a poussé les deux femmes à vouloir s'engager dans le métier d'agricultrice. Les deux monitrices comptaient intégrer directement après leurs études la profession agricole. Ces filles de cadres supérieurs ont pourtant vécu la majeure partie de leur enfance dans des centres urbains, mais leurs parents et des membres de leur famille élargie possédaient des résidences dans lesquelles elles se rendaient périodiquement dans le département des Deux-Sèvres dont sont originaires leurs pères respectifs. L'attrait pour la profession d'agricultrice s'explique en grande partie par le plaisir qu'elles ont pris pour les activités effectuées lors de ces séjours dans les résidences familiales. Le monde rural représente pour elles un espace tourné vers les activités de loisirs, comme le jardinage, les promenades en famille, entretenant un rapport de proximité avec les animaux. En d'autres termes, l'attrait pour la profession d'agricultrice a été suscité dès le plus jeune âge et s'inscrit dans la continuité des pratiques familiales de loisirs.

2.1. La résidence secondaire à la campagne ou le bonheur au jardin

Nathalie est née en 1958 dans les Deux-Sèvres. Elle a un père cadre à la Direction Générale des Impôts et une mère employée de banque. Ils sont tous deux originaires des Deux-Sèvres, le père est d'origine agricole, la mère d'origine ouvrière. Nathalie a deux frères avec qui elle n'a plus aucune relation depuis de nombreuses années. Son frère aîné a travaillé en tant que chef de rang dans la restauration. Le cadet était « *cadre dans une grosse boîte [de transport] internationale* ». Pendant son enfance, elle déménage à sept reprises avec ses parents et ses deux frères. Cette mobilité géographique familiale est une condition nécessaire pour permettre au père de s'élever dans la hiérarchie de la

⁴¹⁹ Bernard KAYSER, « Permanence et perversion de la ruralité », *Études rurales*, 1988, vol. 109, n° 1, p. 75-108.

fonction publique⁴²⁰. Dans la fonction publique, la mobilité géographique est en effet une étape indispensable pour obtenir une promotion. Les parents de Nathalie font l'acquisition d'une maison de campagne et d'un petit jardin, qui deviennent le « lieu d'ancrage » de la famille dans le département d'origine. Dans cette situation de forte mobilité spatiale, la résidence secondaire constitue un point d'attache pour les membres du ménage. Ce point d'attache permet d'agrandir l'espace domestique et d'effectuer des projets à l'extérieur dont la maisonnée pourra observer les évolutions à long terme comme la plantation des arbres ou l'aménagement du jardin⁴²¹. Les parents de Nathalie n'ont pas hérité de cette résidence secondaire, ils ont acheté une ancienne ferme qu'ils ont eux-mêmes rénovée. Cette ancienne ferme est devenue la maison de vacances. Les membres des milieux populaires devenaient plus souvent propriétaires d'une maison de campagne à la suite d'un héritage, tandis que les membres des classes supérieures possédaient des ressources économiques qui leur permettaient de prendre en charge le coût de l'achat d'une maison. La petite tribu s'y rend systématiquement le week-end pour rénover les bâtiments et entretenir le jardin. La fréquence des retours dans cette maison de campagne est conforme à une évolution générale des nouveaux usages des maisons de campagne dans les années 1970. En effet, elles sont alors utilisées pendant les week-ends et non plus seulement durant les vacances scolaires, grâce à l'accroissement des temps de loisir et des progrès des moyens de transport.

La campagne représente pour Nathalie un véritable lieu d'attachement non pas pour le lieu lui-même mais plutôt pour les distractions qu'il offre. Dans les années 1970, la campagne est appropriée par les néo-ruraux comme un espace de « reconquête de la liberté »⁴²² et un espace « offert à l'enracinement ». D'après *l'Enquête Conjoncture* effectuée auprès des ménages de 1982, 24% des cadres moyens possèdent une résidence secondaire, 22% des cadres supérieurs et des professions libérales et 19% des ouvriers. D'après *l'Enquête Logements* de l'INSEE de 1984, on apprend que la France compte 2,3 millions de résidences secondaires ; parmi celles-ci, 1,3 millions se situent dans les communes dites rurales. La possession d'une résidence secondaire fait également « partie des éléments du train de vie qui donnent un rang dans la hiérarchie sociale globale »⁴²³. La possession

⁴²⁰ Sophie Pochic et Cécile Guillaume expliquent que cette mobilité permet généralement aux époux de se dédier à l'investissement professionnel. Dans ce type de carrière, le soutien de la conjointe s'exprime de diverses façons : c'est elle qui prend en charge le travail d'entretien des relations sociales de la famille, qui s'occupe de faire réussir les enfants et qui décharge le mari des tâches domestiques. Cécile GUILLAUME, Sophie POCHIC, « La fabrication organisationnelle des dirigeants », *Travail, genre et sociétés*, 2007, n° 17, vol. 1, p. 79-103.

⁴²¹ Pour Françoise Dubost, la résidence secondaire est la maison du citadin aux champs, une maison de plaisance consacrée au seul divertissement. Françoise DUBOST, *L'Autre maison : La "résidence secondaire", refuge des générations*, Paris, Autrement, 1998.

⁴²² Bernard KAYSER, *La Renaissance Rurale, op. cit.*, p. 174.

⁴²³ Pour Michel Gervais, Marcel Jollivet et Yves Tavernier, l'acquisition d'une résidence secondaire témoigne d'un nouveau rapport entre les villes et les campagnes. Michel GERVAIS, Marcel JOLLIVET, Yves

d'une maison à la campagne reflète l'appropriation d'un nouveau bien qui est « l'espace naturel de loisir »⁴²⁴. Les classes moyennes et supérieures qui résidaient dans les centres urbains pouvaient rencontrer des difficultés liées au mal logement (vétusté, habitats de petite taille), ce qui les incitait à rechercher des résidences à la campagne. Le mauvais état des logements urbains est donc un facteur qui déclenche l'envie de passer les week-ends à la campagne. La résidence secondaire est un moyen pour les classes moyennes et supérieures d'accéder à des biens rares en ville tels que le calme, la verdure et le plein air pour les loisirs, mais également de se protéger contre la pollution.

Le projet d'installation dans l'agriculture de Nathalie est révélateur de l'importance accordée par sa famille à cet espace rural. L'installation dans l'agriculture prolonge la socialisation familiale au cours de laquelle elle a développé un rapport positif à la campagne. Dès l'âge de dix ans, Nathalie commence en effet à s'occuper des plantes du jardin de la résidence secondaire familiale, de l'entretien des arbres, des légumes et de la tonte de la pelouse.

*« J'étais tout le temps **dehors**, je m'occupais de **l'extérieur**, la tonte, couper les arbres morts, élaguer les arbres, tailler les haies, m'occuper du jardin potager. Enfin bon je m'y sentais bien quoi, je m'y éclatais, alors j'aidais aussi à l'intérieur dans la rénovation de la maison, mais ce n'était pas ce qui me plaisait le plus. Moi dès que j'étais **dehors** avec mon père ou ma mère, à travailler à **l'extérieur**, moi je n'étais bien que **dehors** ».*

Nathalie évoque à de nombreuses reprises son attrait pour le « dehors » qu'elle oppose au « monde intérieur », la maison. Au cours de l'entretien, elle réutilise cette opposition entre l'extérieur et l'intérieur, comme c'est le cas dans ce second extrait dans lequel elle relate un échange avec le conseiller d'orientation en classe de troisième :

« Arrive la classe de troisième : orientation. Le conseiller d'orientation me pose la question ben qu'est-ce que tu vas faire ? Et moi d'instinct j'ai dit agricultrice ! Donc là il m'a regardé d'une manière assez bizarre enfin logique quoi, curieux, mais pas très convaincu et puis il m'a demandé est-ce que tu sais le métier ? J'ai dit non je vais l'apprendre voilà et puis petit-à-petit cette idée était ancrée, j'étais soutenue par mes parents, mais bon voilà ils étaient aussi un peu sceptiques. J'ai fait un stage agricole parce qu'il fallait quand même que je sache où je vais [...] Ma décision a été prise à

TAVERNIER, *Histoire de la France rurale*, tome 4, *La fin de la France paysanne, de 1914 à nos jours*, Paris, Seuil, 1976, p. 387.

⁴²⁴ Françoise CRIBIER, « Les résidences secondaires des citadins dans les campagnes françaises », *Études rurales*, 1973, vol. 49-50, n° 1, p. 183.

*partir du moment où je me suis rendue compte que je n'étais bien que **dehors** et qu'il me fallait de **l'espace**. Je me disais je ne veux pas faire un métier où je vais être **enfermée**, donc les métiers où on est **dehors** à l'époque y avait que le métier d'agriculteur et d'horticulteur ».*

Le goût pour les activités extérieures pourrait apparaître comme une disposition sexuée inversée mais dans le milieu paysan, la pratique du jardinage est une activité qui se transmettait de mère en fille⁴²⁵. Les filles et les garçons développent un apprentissage différencié de l'espace par l'imitation des comportements des parents. Par exemple, les résultats des enquêtes ethnographiques menées à Minot, une commune rurale de la Côte-d'Or, montrent que les récoltes des jardins tenus par les femmes donnaient lieu à des échanges généralisés. Ces jardins étaient des espaces visibles par l'ensemble de la population et reflétaient même le rang social de la maisonnée. La pratique du jardinage est « une véritable pratique symbolique, permettant à chaque maîtresse de maison d'affirmer la vitalité de son ménage, à la fois par l'aspect de son jardin (d'où les fleurs) et par les dons et contre-dons qu'il permet »⁴²⁶. Cette activité, est cependant prise comme un loisir dans le cas de Nathalie, ce qui renvoie à la familiarité renforcée avec la nature qu'elle valorise dans l'entretien. Elle exprime cette familiarité en s'opposant à ses frères ; selon elle, ils ne connaissent « même pas le nom d'une fleur ». Pour Nathalie, le jardin est l'espace de son enfance. Anne Muxel écrit que la maison de vacances est généralement le lieu familial par excellence dans les récits biographiques⁴²⁷. C'est l'un des lieux qui est commémoré par les individus dans leur récit parce qu'il renforce le sentiment d'appartenance à la famille en rassemblant des souvenirs communs. C'est cette mémoire des lieux qui donne une unité à la famille. Le jardin, qui a mobilisé ses parents pendant son enfance, occupait également une place centrale dans leurs discussions.

L'opposition entre « l'espace » (le monde rural) et « l'enfermement » (la ville) lui permet de justifier son choix d'orientation dans l'agriculture qu'elle présente comme évident, voire naturel (« moi d'instinct, j'ai dit agricultrice »). Il semble qu'il n'y ait pas à ses yeux d'alternative possible à son projet ; la décision d'orientation dans l'agriculture s'imposerait comme allant de soi obéissant à une logique prévisible. Or, pour comprendre comment s'est opérée la décision de s'engager dans les stages à l'installation, passage obligé pour bénéficier des aides à l'installation, il faut s'intéresser aux sociabilités que Nathalie a entretenue à l'école. En effet, les sociabilités amicales durant son enfance est un facteur qui a influencé la décision de s'engager dans l'agriculture. Au collège, elle se lie

⁴²⁵ Alain GUERREAU, « Ethnologie à Minot : structure et inversion », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1982, p. 344-352.

⁴²⁶ *Ibid.*

⁴²⁷ Anne MUXEL, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan, 1996.

d'amitié avec la seule fille de sa classe dont les parents sont agriculteurs. Cette jeune fille, qui est toujours restée sa meilleure amie, voulait être agricultrice. La fréquentation de cette amie a pu amener Nathalie à s'intéresser à l'activité de ses parents lorsqu'elle se rendait chez elle. Dans l'extrait d'entretien, elle présente son choix d'orientation comme étant débarrassé de toute forme de contrainte : il n'a été suggéré par personne, ni par les parents ni par le conseiller d'orientation. Ainsi, elle explique de la même manière son engagement dans la pratique de l'équitation en club. L'entrée dans la pratique de l'équitation relèverait d'un choix personnel : « *ma mère voulait me mettre au piano, moi ça ne m'intéresserait pas, j'ai une passion pour tous les animaux, et vraiment particulièrement les chevaux, ce qui m'intéressait c'était d'aller me balader en nature, faire de la rando et être hyper attentive au comportement du cheval* ». C'est parce qu'elle partageait cette passion avec sa meilleure amie qu'elle a pu l'entretenir. Dans les relations amicales, peuvent donc non seulement se jouer des destins professionnels, mais se développer des activités de loisirs communes. Nathalie s'est identifiée à sa meilleure amie, ce qui la conduit à entamer les démarches pour devenir agricultrice. L'identification au métier d'agricultrice ne constitue pas une totale rupture par rapport au mécanisme de transmission des valeurs des parents. Il n'y a pas conflit entre la socialisation familiale et la socialisation juvénile. Les deux semblent porteuses d'expériences et d'apprentissages qui ouvrent un espace de mobilité sociale. La décision de s'engager dans l'agriculture résulte en définitive de la combinaison des valeurs transmises par ses parents et des aspirations partagées avec sa meilleure amie.

2.2. Les vacances à la campagne chez la grand-mère paternelle

Josiane est née en 1956 à Saint-Cloud, une commune huppée du département des Hauts-de-Seine. Son père est ingénieur en bâtiment et sa mère, danoise originaire de Copenhague, n'a pas exercé de profession. Elle a reçu une formation de musicienne au Conservatoire à Paris. Le père de Josiane, qui a « *le goût de l'exploration* » l'aurait rencontrée lors d'un séjour à Copenhague au début des années 1950. Josiane annonce d'emblée venir d'un milieu « *extrêmement privilégié en termes de capital culturel* ». Elle reprend à son compte ce concept sociologique. Josiane se fait un peu « la sociologue de son propre milieu social ». Son père possédait une bibliothèque et parlait régulièrement dans les repas de famille des ouvrages de sociologie rurale qu'il lisait. Au début de l'entretien, Josiane me demande s'il existe des ouvrages récents dans le domaine de la sociologie rurale. Elle prend un papier pour noter les références que nous lui donnons. Josiane explique que ce milieu lui a permis de faire des études « *plutôt en priorité vers le monde animal* » parce que ce que les enfants allaient faire plus tard « *on s'en moquait, tant qu'ils seraient heureux* ».

Josiane se qualifie de très bonne élève, elle aurait été ainsi l'une des meilleures de sa promotion au lycée. Elle obtient haut la main son baccalauréat littéraire au Lycée de Saint-Cloud. Elle a deux sœurs et un frère. La sœur cadette de Josiane, née en 1959, est installée comme elle à la campagne, depuis 1997 dans une autre petite commune des Deux-Sèvres. Elle est professeure de stretching, diplômée en activités physiques adaptées. Elle donne des cours dans un centre de kinésithérapie, assure plusieurs formations dans des villages et pratique également la danse et les claquettes. Le cadet de la famille vît à Paris, il est responsable de la formation à la confédération des SCOP depuis 2010. Il coordonne les programmes de formation des dirigeants de SCOP et de l'ensemble des élus et des salariés du réseau coopératif. Auparavant, il était directeur de l'information et de la communication du réseau. Avant cela, de 1995 à 2001, il a été un des responsables de la revue *Alternatives Économiques*. Leur sœur aînée, née en 1954, est professeure associée de français et d'études internationales à l'Université de Woodstock, ville où elle est mariée à un musicien banjoïste depuis le début des années 1970. Elle a obtenu son PHD en littérature française à l'Université de New York. Josiane a suivi la voie de ses deux sœurs qui ont également été élèves en section littéraire au Lycée de Saint-Cloud. La sœur aînée et le frère ont connu les carrières professionnelles les plus prestigieuses dans la fratrie. Les parents ont certainement investi de nombreuses ressources économiques et du temps pour faire réussir leur fille aînée, ils ont probablement développé moins d'aspirations pour le reste de la fratrie car une fois son baccalauréat obtenu, Josiane a été autorisée à s'engager dans une formation agricole sans que ses parents s'opposent à cette décision.

Comme ses parents passaient régulièrement leurs vacances à l'étranger, ils déposaient leurs enfants chez leur grand-mère paternelle. Elle était une ancienne institutrice à la retraite « *de l'école de la Troisième République, vraiment une pure et dure* », habitant dans une petite commune des Deux-Sèvres. Les enfants accompagnaient leur grand-mère au cours de ses visites chez leurs oncles, qui étaient alors tous des agriculteurs. L'un d'entre eux possédait des chevaux que Josiane était autorisée à monter. Les temps passés chez ses grands oncles sont des souvenirs qu'elle se remémore avec joie dans l'entretien. De là, est née, semble-t-il, sa « passion » pour les chevaux. La maison de sa grand-mère, une ancienne ferme, est un « lieu de mémoire » de son enfance qu'elle partage avec les autres membres de sa fratrie. La ferme est un lieu de mémoire familiale qui renferme les souvenirs du monde paysan « en voie de disparition » dans les années 1970 d'après Anne Muxel⁴²⁸. La ferme est associée pour Josiane à la découverte d'une vie différente de celle de la ville de Saint-Cloud où elle réside. Josiane est séduite par les activités de loisirs et les distractions offertes par la nature, les promenades pédestres et équestres en sont les exemples les plus emblématiques. Ce qui compte pour Josiane ce n'est pas le milieu local en tant que tel puisqu'elle regrette le manque d'activités culturelles proposées

⁴²⁸ Anne MUXEL, *op. cit.*

par les villages et l'absence « d'éclectisme chez les gens », mais les distractions qu'il offre. Elle apprécie plus particulièrement le fait de pouvoir contempler la nature. La grande baie vitrée qui ouvre son salon sur son jardin permet d'apercevoir l'enclos des chevaux possédés par le couple. Elle dit apprécier la vue de ses chevaux et de ses chiens qui sont libres de se mouvoir dans le jardin. Leur présence dans l'espace privatif reflète leur importance dans le quotidien du couple, il faut les nourrir, les caresser, les promener. Le cheval est un animal familier voire de compagnie⁴²⁹. La pratique de l'équitation en club lorsqu'elle était lycéenne a permis à Josiane de se projeter dans l'activité de monitrice d'équitation. Comme l'a montré Vèrène Chevalier, le souhait d'intégrer ce groupe professionnel se construit généralement au contact des moniteurs d'équitation pendant l'enfance et dans les activités de loisirs⁴³⁰.

Après son baccalauréat littéraire, elle veut s'orienter dans une formation de BTS qui prépare à exercer la profession dans les centres équestres, mais elle n'est finalement pas acceptée dans cette formation à cause de son manque d'expérience et s'inscrit dans un BTS production animale. Cependant Josiane aurait tout de même pu travailler dans un centre équestre sans passer à l'époque par une formation de type BTS. Ce qui explique l'abandon de ce projet, c'est qu'elle en est dissuadée car l'emploi de monitrice d'équitation est peu rémunérateur. De plus, dans sa pratique de l'équitation, elle n'a pas développé les motivations qui sont celles des cavalières professionnelles préparant à exercer la profession de monitrice. A l'instar de Nathalie, Josiane considère les activités équestres comme un loisir et non comme un sport, elle ne s'est donc pas engagée dans les compétitions avec les sauts d'obstacle car elle privilégie les promenades en pleine nature. Or, l'une des étapes essentielles dans le processus de conversion de ce loisir en activité professionnelle est précisément la rupture avec cette représentation « profane » de l'équitation. Josiane a gardé cette représentation profane de l'équitation. D'après Vèrène Chevalier, c'est lors des premières participations aux activités compétitives que la représentation de l'équitation en loisir disparaît⁴³¹. Le centre équestre est un lieu dans lequel se déroulent plusieurs rites de passage au cours desquels les cavaliers doivent rompre avec leurs représentations profanes antérieures. Les forts taux d'abandon des « novices » témoignent des difficultés des centres à les socialiser à ces nouvelles pratiques. Josiane et Nathalie n'ont pas franchi cette étape ; pour elles, le cheval est resté un « intermédiaire » qui leur permet de faire de la randonnée afin de contempler les paysages naturels. Leur pratique traduit d'abord le souci de la préservation de leur bien-être, elles sont porteuses d'aspirations hédonistes qui correspondent aux

⁴²⁹ Jean-Pierre DIGARD, « Cheval, mon amour. Sports équestres et sensibilités "animalitaires" en France », *Terrain*, 1995, n° 25, p. 49-60.

⁴³⁰ Vèrène CHEVALIER, *op. cit.*, 1998.

⁴³¹ Josiane ne s'est pas engagée dans ce pôle compétitif de l'équitation parce que les motifs qui soutiennent sa pratique sont le résultat de la socialisation familiale. Pour elle, la pratique compétitive est contradictoire avec le rapport qu'elle cherche à établir avec ses chevaux. Vèrène CHEVALIER, « Pratiques culturelles et carrières d'amateurs : le cas des parcours des cavaliers dans les clubs d'équitation », *op. cit.*, 1998.

nouveaux usages des chevaux. La présence du cheval dans le jardin de Josiane montre qu'elle ne s'est pas engagée dans le pôle compétitif de l'équitation ; gardé à domicile, son entretien absorbe une grande partie de son temps libre, il reste cependant peu utilisé ou voué à des activités telles que la randonnée, qui privilégient la relation d'intimité avec l'animal plutôt que la technique équestre ou la performance sportive. A partir des années 1980, les femmes sont devenues de plus en plus pratiquantes d'un sport parce que des nouvelles valeurs ont transformé cette démarche comme l'entretien physique. D'après l'INSEE, la durée hebdomadaire des loisirs pour les femmes de 18 à 64 ans est passée de 20h30 en 1974 à 27h en 1998. La généralisation du travail professionnel n'a pas freiné cette progression des loisirs chez les femmes. En effet, les femmes qui exercent une activité professionnelle à temps plein convertissent une partie de leurs heures de travail domestique en loisirs : sur les six heures de travail domestique en moins entre 1974 et 1998, elles en convertissent quatre en loisirs. Cette progression s'inscrit dans des changements structurels importants de la place des femmes sur le marché du travail, leur plus grande participation au travail rémunéré, de l'augmentation du nombre de diplômées, de l'allongement de la période du célibat et de la baisse du nombre d'enfants par famille. Comme Josiane n'a jamais eu d'enfants, elle a pu consacrer une partie importante de son temps libre à l'entretien de ses chevaux.

*« Alors **la passion** pour les chevaux ben tu sais dans un milieu assez aisé dans une période où on se posait pas de questions au niveau du boulot donc moi j'ai fait des études vraiment par goût, je me posais absolument pas la question du métier que je voulais faire. Quand j'étais gamine, je repense maintenant que je ne me suis jamais dit tu vois j'ai envie de devenir blabla, jamais, d'ailleurs c'est pour ça que je suis encore ici trente ans après. Pour moi, le travail c'est s'éclater mais je veux dire que ce n'est pas spécialement un projet de carrière, une envie de faire tel métier. **Mes études je les ai faites simplement par goût**, ça c'est très clair. Le métier que j'allais faire derrière pf ! C'était très secondaire. Quant à la réaction de ma famille, je me rappelle très nettement que quand j'ai choisi de faire cette formation seul mon père m'a dit tu es bien sûre de de ce que tu veux faire ? **maman non, enfin elle ne s'en occupait pas**, elle s'en foutait en principe, du moment qu'on était heureux ça allait bien ».*

Josiane affirme ne pas avoir été préoccupée par « l'employabilité » ou « l'insertion professionnelle ». Ce qui est central, dans son discours, c'est l'idée que ses décisions n'obéissent pas à un désir ou à un besoin d'un gain matériel. Cette disposition à faire des études pour des raisons « désintéressées » correspond dans une large mesure au rapport que son milieu d'origine entretient avec le travail.

3. Les hirondelles feront-elles le printemps ?⁴³²

Parmi les deux monitrices, seule Nathalie est parvenue à mettre en œuvre son projet d'installation. Cela doit beaucoup au capital économique possédé par ses parents qui ont pu l'aider dans la mise en œuvre de ce projet. Josiane a finalement renoncé à s'installer après avoir effectué un stage dans une bergerie de l'Aveyron dans le cadre de son BTSA.

3.1. Nathalie : une agricultrice décisionnaire

Nathalie s'installe dans un petit village en 1978 avec un troupeau de chèvres dans une exploitation individuelle de cinq hectares. Ses parents ont fait l'acquisition de cette petite ferme. Ils disposent à la fois d'un capital économique et de connaissances juridiques pour accompagner leur fille dans son projet. Parmi les différentes manières d'exercer le métier d'agricultrice mises en évidence par Annie Rieu et Sabrina Dahache, celle de l'agricultrice « décideuse » semble correspondre à sa situation⁴³³. Ces femmes possèdent le statut de chef d'exploitation et ont un conjoint qui ne travaille pas à leurs côtés (il exerce une activité à l'extérieur). Les agricultrices ne s'appuient pas sur leur famille et sa logique patrimoniale parce qu'elles ne sont pas issues de l'agriculture (certaines ont cependant des grands-parents agriculteurs), elles ont donc franchi les différentes étapes nécessaires à l'installation : la formation agricole, les stages et les investissements bancaires. Ces femmes s'inscrivent dans la mouvance du néo-ruralisme et ont tendance à mettre en place des projets de diversification agricole comme l'accueil à la ferme et la transformation des produits sur place. Les agricultrices possèdent des exploitations de petite surface spécialisées en élevage pour ne pas avoir une charge de travail trop lourde. En tant que cheffes d'exploitation, elles ont l'entière maîtrise des orientations productives mais elles n'hésitent pas à faire appel à des soutiens extérieurs comme les membres de la famille. Nathalie affirme avoir effectué des stages dans plusieurs exploitations pour confronter son projet d'orientation avec « la réalité du terrain ». Ces stages sont cependant obligatoires pour pouvoir bénéficier des dotations d'installation des jeunes agriculteurs. Mais elle ne pourra finalement pas bénéficier de ces aides car son exploitation ne remplit pas un des critères nécessaires, celui de la taille de surface exploitable. La sienne ne fait que cinq hectares ce qui est insuffisant pour obtenir ces aides.

⁴³² Ce titre est inspiré du film « Une hirondelle fera-t-elle le printemps ? » dans lequel Mathilde Seigner joue le rôle d'une informaticienne qui s'est reconvertie dans l'agriculture.

⁴³³ Annie RIEU, Sabrina DAHACHE, « Engagement individuel et collectif des femmes en agriculture. Entre obstacles et stratégies », in Philippe CARDON, Danièle KERGOAT, Roland PFEFFERKORN (dir.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, op. cit.

Le premier agriculteur qu'elle rencontre lui confie ainsi la mission de nettoyer la cour aux cochons pendant les deux premières semaines de son stage, elle a ainsi dû accepter de faire « des travaux complètement inutiles ». L'agriculteur lui permet ensuite de découvrir tous les aspects de sa ferme, elle dit qu'il lui a confié des tâches plus valorisantes : « *j'étais au même niveau que lui, donc ça m'a plutôt valorisée* ». Après une année de stage, elle passe un certificat de spécialisation en comptabilité-gestion. La succession familiale était alors le modèle prédominant de l'accès à la profession. Dans ce mode de passage dans l'agriculture qui constitue une transgression par rapport aux logiques traditionnelles de l'héritage agricole, le premier obstacle rencontré par les femmes qui s'engagent dans la profession est l'accès au savoir-technique. Traditionnellement, la transmission des savoirs agricoles s'effectuait lors de la socialisation de « l'héritier » qui participait de façon précoce aux travaux agricoles. Les femmes étaient exclues de ces processus de transmission. Les savoirs, mais aussi les biens patrimoniaux, étaient transmis dans la famille entre les aînés. L'accès au savoir et à la formation restent néanmoins des ressources insuffisantes, la non-possession de patrimoine constitue également une difficulté majeure pour ces femmes. Dominique Jacques-Jouvenot et Marie Gillet notent « qu'en effet, hériter du métier du père et des savoirs professionnels qui le constituent comme tel, suppose inévitablement d'hériter du patrimoine économique que représente la terre. Le métier se transmet comme un bien de famille, circule dans la famille. Celle-ci présente cependant la particularité d'être une unité mêlant sphère domestique et sphère professionnelle »⁴³⁴.

En l'absence de patrimoine, Nathalie bénéficie cependant du soutien de ses parents qui financent son projet d'installation. Nathalie refuse d'en être la propriétaire car elle considère la ferme comme un outil de travail et non un patrimoine. Cette conception est alors uniquement partagée par les exploitants agricoles qui ne sont pas issus du milieu. Pour la majorité des agriculteurs, cette distinction entre patrimoine familial et outil de travail n'existe pas. Comme elle ne parvient pas à bénéficier des aides à l'installation, Nathalie s'endette pour acheter le matériel et le troupeau de chèvres. Elle effectue seule un ensemble de petits travaux pour aménager la ferme :

« Je faisais moi-même mon bois pour mon chauffage, j'avais une tronçonneuse, j'avais une carriole et sur la propriété il y avait un petit bois de châtaignier donc j'allais faire mon bois. Je ne faisais pas trop de cultures parce que je n'avais pas envie de m'endetter pour du matériel donc j'achetais la paille et le fourrage, je produisais moi-même le foin. Je faisais des mélanges de légumineuses [...] Je faisais plein de travaux, j'ai fait des clôtures pour les chèvres puisque je les mettais au champ. Je récoltais des

⁴³⁴ Dominique JACQUES-JOUVENOT, Marie GILLET, *op. cit.*, p. 112.

betteraves que je faisais moi-même, que je plantais, tout cela ils l'ont vu, ils l'ont observé quoi et puis après j'étais acceptée, il n'y a pas eu de problème. Il y avait même un système d'entraide, je ne demandais rien, ils me demandaient est-ce que tu veux que je fasse ta paille ? Oh ben je dis oui d'accord, enfin c'était donnant donnant, moi ça me plaisait bien [...] Et puis le lait que j'en transformais une partie en fromage, j'avais créé une petite fromagerie, que j'allais vendre à Niort, aux mutuelles, c'est-à-dire là où il y avait un revenu ».

Dans l'entretien, l'ancienne agricultrice éprouve une très grande fierté lorsqu'elle liste ces différentes activités qu'elle a mises en œuvre dans sa ferme. Elle est aussi nostalgique de l'époque où elle était agricultrice, elle vit l'abandon de son exploitation comme un échec personnel. L'entretien est donc un moment qui lui rappelle des souvenirs bienheureux. L'expérience d'agricultrice tient une place majeure dans son récit biographique parce qu'elle veut montrer que malgré les obstacles rencontrés elle a tout de même pu réaliser le souhait de son enfance. Nathalie est également consciente du caractère transgressif sur le plan de la division sexuelle du travail agricole. Cet extrait d'entretien montre que Nathalie veut garder l'entière maîtrise de ses outils de production. L'autonomie n'implique pas une forme de réticence vis-à-vis du travail collectif puisqu'elle participe aux réseaux d'entraide entre agriculteurs. De plus, l'agricultrice adjoint à son activité d'élevage un volet commercial en vendant ses fromages dans les marchés. En règle générale, les exploitations dirigées par des femmes ont plus souvent recours aux circuits courts que les exploitations dont le responsable est un homme⁴³⁵. Nathalie se décrit comme une agricultrice polyvalente qui met en place des innovations techniques (par exemple, le mélange de légumineuses). Les revenus qu'elle tire de la production de la ferme ne lui permettent pas de vivre, en particulier pendant les saisons d'hiver. Durant ces périodes, elle part travailler dans une usine d'aéronautique en tant qu'ouvrière. C'est ce travail qui lui garantit un salaire.

Mais l'absence de rémunération continue dans l'exploitation a probablement installé le doute quant à la pérennité de son activité. Le travail à l'extérieur est une stratégie qui lui évite de basculer dans une situation de dépendance par rapport à ses parents qui sont pourtant prêts à l'aider davantage sur le plan financier. A partir du moment où elle n'arrive plus à tirer un revenu suffisant de l'activité agricole et cela malgré les efforts engagés, elle commence à douter de la pérennité de son entreprise. Par ailleurs, le maintien dans l'activité agricole peut être conditionné par l'inscription dans des réseaux de sociabilité professionnelle, or Nathalie n'est peu intégrée dans ces réseaux.

⁴³⁵ Centre d'Études et de Prospectives, *analyses n° 38, les femmes dans le monde agricole*, mars 2012.

« Dans le village, il y avait quatre fermes et dans les fermes les femmes travaillaient sur la ferme, elles s'occupaient des troupeaux, uniquement ça. L'agriculteur s'occupait de l'alimentation et des cultures mais les femmes travaillaient, elles ne travaillaient pas à l'extérieur, ce n'était pas de leur part que j'avais un regard de curiosité c'était par rapport aux hommes, parce que là les agriculteurs me regardaient elle n'allait pas faire six mois. Ils étaient sûrs qu'au bout de six mois elle, ils disaient cinq hectares avec un troupeau de chèvres ils se disaient mais qu'est-ce que c'est que ce truc ? Ils se disaient elle ne va pas tenir longtemps quoi ».

Dans cet extrait d'entretien, Nathalie explique qu'elle a vécu l'expérience d'agricultrice comme un challenge personnel. Le fait d'être confrontée aux regards et aux remarques de la part de ses voisins renforce sa détermination à montrer qu'elle peut gérer elle-même son affaire.

En outre, le récit de Nathalie s'organise encore autour de cette opposition entre le monde intérieur et le monde extérieur : les femmes d'agriculteurs appartiennent au premier de ces mondes. Elles ne font pas partie du même monde. Cet extrait d'entretien montre l'impossibilité de son engagement dans les sociabilités collectives entre femmes dans son village. Nathalie ne peut pas s'identifier aux autres femmes qui occupent des fonctions différentes des siennes dans leur ferme. Elle ne trouve pas chez les femmes de son village des alliées sur qui compter en cas de difficulté. Nathalie s'auto-exclue du groupe des femmes parce qu'elle rejette les positions qu'elles occupent.

La jeune femme abandonne son exploitation en 1984, quatre années seulement après son installation. Elle explique ce retrait de l'agriculture par le manque de perspective d'avenir en raison de la taille de l'exploitation et de la faiblesse de revenus qu'elle tire de sa production. Elle ne pourra jamais bénéficier des dotations financières du ministère de l'Agriculture sans s'agrandir, mais ne veut pas faire peser sur ses parents d'autres coûts financiers liés à un agrandissement de la ferme. Outre ces considérations économiques, d'autres raisons d'ordre personnel ayant trait à son style de vie peuvent expliquer son renoncement à l'activité. L'installation dans l'agriculture se trouve d'une certaine façon incompatible avec les activités de loisirs et de détente qui ont pourtant influencé la décision de s'engager dans la profession d'agricultrice.

*« Moi ce qui m'importe c'est de **voyager**, je ne sacrifierai rien qui m'empêcherait de **voyager** et donc j'aime **voyager**, partir en week-end quand ça me prend, partir dans les Pyrénées. J'ai fait le désert du Maroc, de la Tunisie, la Patagonie, enfin bon **tous les grands espaces quoi hein, moi c'est plutôt ce qui m'attire**, ce n'est pas le tourisme avec*

le circuit. Moi je suis plutôt du concept « voyage aventure », moi ça me semble naturel quoi quand on voyage de s'adapter à la culture des pays ».

Nathalie se définit comme une « voyageuse authentique » qui refuse les sentiers balisés pour se distinguer de la figure des « touristes » en tant que produits de la société de consommation. Alors que la passion pour la nature et les animaux l'a dirigée vers l'activité d'agricultrice, il est probable qu'elle se soit détournée de cette même activité après avoir compris qu'elle ne pouvait pas la conjuguer avec ses sorties en randonnée et de trekking, avec son « besoin » de divertissement avec son groupe d'amis. Ses choix amoureux de l'époque sont tout à fait révélateurs de l'importance qu'elle accorde à ses loisirs qui occupent une place centrale dans sa vie. Son compagnon d'alors, skipper de voilier, n'habite pas avec elle à la ferme. Il est animé de la même passion pour les voyages. La mise en couple avec un homme qui exerce une activité professionnelle temporaire et l'absence de cohabitation montrent une volonté de vivre « librement » sans les contraintes relatives à la constitution d'une famille, en particulier celles liées au fait d'avoir des enfants. Elle dit avoir refusé d'avoir un enfant avec lui. Ce compagnon lui permet de garder une certaine distance par rapport aux normes conjugales qu'elle perçoit comme des obstacles à la concrétisation de sa passion pour le voyage. Il a également pu lui servir de modèle dans la mesure où il lui a montré la possibilité de réinvestir un loisir dans une activité professionnelle⁴³⁶. La relation amoureuse avec un skipper a pu consolider sa conception de l'articulation des temps sociaux dans laquelle le travail ne doit pas constituer un obstacle aux passions. Sa conception de la vie personnelle a pu être encouragée par l'inscription dans des réseaux de sociabilité dont les membres ont intégré leur plaisir dans l'objet même de leur travail. Or, dans l'agriculture dans les années 1980, encore plus que dans les années 2010, les logiques familiales et les logiques de production étaient souvent confondues. L'entrée dans l'agriculture, même lorsque l'on n'est pas un enfant d'agriculteur implique généralement tout de même le passage par la famille : soit celle de l'exploitant qui cède sa place au repreneur ou bien celle de l'exploitant avec qui on s'établit dans le cadre d'une société. Autrement dit, l'entrée dans l'agriculture était alors indissociable de l'entrée dans une famille comme l'affirme Alice Barthez⁴³⁷. En définitive, le choix matrimonial

⁴³⁶ Yann Duceux explique que les passionnés devenus éducateurs sportifs de voile s'engagent dans ce travail au contact du milieu marin pour plusieurs raisons : « les futurs éducateurs s'engagent alors dans l'activité pour choisir en premier lieu un cadre de vie professionnel bien particulier : on y travaille à l'air libre en gérant son espace avec une grande autonomie. Les conditions de travail constituent la principale motivation, vient ensuite l'envie de transmettre sa passion. Les éducateurs expriment alors ce qui constitue la pierre angulaire de leur parcours : le souhait de réinvestir une passion, la voile, avec l'envie de la transmettre aux autres dans un espace de travail attirant et vraiment différent des autres activités professionnelles ». Yann DUCEUX, « Educateur sportif voile : du saisonnier au transitoire », *Agora débats/jeunesses*, 2008, n° 47, vol. 1, p. 90.

⁴³⁷ Alice BARTHEZ, « Installation "hors cadre familial" et relation d'adoption », *Économie rurale*, 1999, vol. 253, n° 1, p. 20.

opéré reflète sa volonté de mener son travail indépendamment des rapports familiaux. Elle n'envisage pas le choix d'un conjoint agriculteur car elle veut prétendre à la direction de leur exploitation et à la maîtrise pleine et entière des savoirs professionnels. Son choix matrimonial ne rend pas seulement compte de sa volonté d'établir une séparation entre le travail et la vie personnelle, mais également de celle de préserver des temps pour son « bien-être personnel » en dehors des activités de travail et de la vie conjugale. Généralement, les femmes qui ne sont pas issues du milieu agricole qui entrent dans le métier d'agricultrice le font parce qu'elles rencontrent un agriculteur⁴³⁸. Ces non-héritières deviennent ainsi agricultrices par le mariage. Elles se trouvent donc dans une situation de dépendance car elles occupent un rôle d'accompagnatrice du projet de leur mari. Précisément, Nathalie se démarque des cas les plus courants parce que son installation dans l'agriculture s'inscrit dans une dynamique individuelle. Elle investit le métier en passant par la formation professionnelle et rejette la dimension familiale de l'agriculture. Nathalie a par ailleurs tendance à investir des réseaux de sociabilité qui sont indépendants des réseaux professionnels plutôt que de s'engager dans les sociabilités collectives et féminines dans l'agriculture, ce qui constitue un obstacle à la recherche de solutions pour pérenniser son exploitation et incite à se désengager de la profession.

3.2. « Le berger était un peu farfelu ! » Le renoncement de Josiane

Josiane ne s'est pas engagée dans l'activité agricole à l'issue de son BTSA production animale. Ses stages sont donc ses seules expériences dans l'activité technique. Lors de la première année de son BTSA, ils se déroulent dans des exploitations agricoles du département où réside sa grand-mère. Les responsables des entreprises sont des proches de ses grands oncles. C'est par leur intermédiaire qu'elle parvient à entrer dans ces exploitations. En seconde année, elle décide de quitter le département pour découvrir le fonctionnement d'une bergerie dans l'Aveyron. C'est après ce stage qu'elle a finalement renoncé à s'installer dans l'agriculture. Les conditions de travail et de vie du berger ne sont pas conformes à ses représentations initiales. Josiane recherchait un milieu de vie propice aux activités de plein air mais elle n'était pas prête à abandonner un certain confort : les bergers, dont Isabelle Beaumont en a fourni une description, vivent généralement dans des cabanes isolées, avec des installations électriques minimales, les points d'eau se situent à l'extérieur de leur cabane⁴³⁹. Par tous les temps, les berges doivent rester dehors à proximité de leurs moutons, parfois la nuit lors des transhumances. Le travail d'astreinte au troupeau, la pénibilité et l'inconfort sont pour elle les aspects les plus décourageants de du métier de berger. L'usage de soi que l'activité

⁴³⁸ Dominique JACQUES-JOUVENOT, Marie GILLET, *op. cit.*

⁴³⁹ Isabelle BAUMONT, « Chapitre 14. Être berger salarié dans les Alpes », *Un savoir-faire de bergers*, Versailles Cedex, Editions Quæ , 2010.

suppose est également un obstacle : le berger doit d'abord se préoccuper du bien-être de son troupeau avant de se préoccuper du sien. Les faibles rémunérations économiques contreviennent également à son désir de stabilité ; si elle n'est pas prête pour s'installer en tant que bergère, c'est aussi en raison de la faiblesse des revenus. Le métier s'exerce aussi de façon solitaire. Le fait qu'elle refuse de s'installer dans l'Aveyron en tant que bergère montre qu'elle ne veut pas complètement se retirer du monde et vivre dans un espace trop faiblement peuplé. Ce n'est pas tant le travail de bergère qu'elle rejette que le cadre de vie trop retiré et trop isolé qui contraste avec les attributs des ruraux qu'elle valorise : l'interconnaissance villageoise et la proximité avec les autres. L'activité de travail implique aussi l'absence de vie de couple. Or, Josiane a envie de fonder une famille. Isabelle Baumont écrit à ce propos que l'exercice de l'activité est généralement incompatible avec une vie familiale. Le métier exige un investissement qui laisse peu de place à la vie conjugale et familiale qu'elle souhaite avoir. Les conditions nécessaires pour l'exercice de ce métier semblent donc difficiles à supporter pour Josiane. A la fin de son BTSA, elle semble ne plus être motivée par l'engagement dans l'activité agricole. De retour dans les Deux-Sèvres après cette expérience dans l'Aveyron, elle entame une relation avec un homme, qui est artisan menuisier. Il est installé à son compte avec son père qui lui transmet par la suite l'entreprise. Ils font l'acquisition d'une ancienne ferme que le couple rénove, ils y consacrent leurs week-ends entiers. Josiane est désormais installée dans une vie conjugale, elle n'imagine plus alors s'engager dans le métier d'agricultrice. Le choix conjugal de Josiane a sans doute été déterminant dans le renoncement au projet d'installation.

4. L'enseignement agricole comme compromis

A défaut de pouvoir concrétiser leurs aspirations dans le métier d'agricultrice, ces deux femmes ont trouvé dans l'enseignement en maison familiale rurale la possibilité de les réaliser. Elles découvrent que le métier d'agricultrice impose des contraintes, comme la solitude, la charge de travail, l'organisation des temps, qui demeurent profondément incompatibles avec leurs conceptions de la campagne en tant qu'espace récréatif d'une part, avec leurs aspirations en termes d'indépendance dans le travail d'autre part. Elles ne sont pas particulièrement attachées à la fonction enseignante, mais celle-ci constitue une promotion dans leur lignée féminine. Les activités professionnelles dans le monde agricole qui permettent aux femmes de jouir d'une autonomie par rapport à la sphère familiale sont relativement rares en raison de l'imbrication des rapports familiaux et de travail. L'accès à la fonction enseignante représente pour elles un enjeu important parce qu'il permet de résoudre un certain nombre de contradictions qui ont émergé entre leur « projet de vie » et leurs expériences de travail. La recherche d'une stabilité économique, portée en particulier par Josiane, se trouve réalisée.

L'enseignement implique une gestion du temps moins contraignante. Plus précisément, les temps de disponibilité pendant les vacances et les week-ends sont plus importants, le risque d'être mobilisée dans l'activité de travail durant ces temps réservés aux activités de loisirs se voit largement réduit. L'emploi du temps plus fixe que dans l'activité agricole permet de planifier des projets personnels. L'enseignement règle également la question de l'autonomie par rapport à la famille et au conjoint. Les intéressées ne sont donc pas insensibles à l'activité de monitrice même si elles n'ont pas formulé le souhait d'entrer dans ce groupe professionnel. Autrement dit, si elles se sont détournées de l'activité agricole pour s'orienter dans l'enseignement, elles y trouvent finalement leur compte et ne vivent pas cette réorientation comme négative. Au cours de leurs premières années d'enseignement, Josiane et Nathalie endossent toutes les deux la responsabilité des cours de zootechnie, une discipline pivot dans les cursus de formation d'élevage agricole. Elles sont chargées de la diffusion des connaissances relatives aux animaux, les méthodes d'élevage et font connaître l'application des techniques afin d'améliorer l'alimentation et la production. Le fait de participer à la diffusion des savoirs techniques et à leur valorisation est un enjeu symbolique fort pour ces femmes qui n'ont pas réussi à intégrer la profession agricole.

Les deux monitrices affirment avoir été redirigées dans l'enseignement par d'autres personnes. Elles disent ainsi ne jamais avoir réellement éprouvé l'envie d'enseigner. Elles présentent ainsi la réorientation dans le monitorat comme un concours de circonstances ou plus exactement une voie ouverte par leurs proches. Josiane a utilisé les contacts que possédaient sa famille et s'est renseignée auprès de la chambre d'agriculture mais n'imaginait pas s'engager dans l'enseignement :

*« On active les réseaux, je croise Monsieur B, responsable de l'antenne de la chambre d'agriculture de P, c'était au mois de juillet 1977 et donc je lui explique que je recherchais un travail dans le domaine agricole. Je n'avais pas d'idée précise, **je ne cherchais pas l'enseignement**. Il me dit ah il y a peut-être quelque chose, j'appelle mon ami, le directeur de l'institut rural, je crois qu'il recherche quelqu'un, donc effectivement il cherchait quelqu'un pour enseigner l'élevage auprès des BEP agricoles. Donc je me suis présentée et j'ai été retenue, c'est comme ça que j'ai commencé. **Je ne prévoyais pas du tout d'être enseignante**, plutôt élèveuse et puis les maisons familiales je n'en avais jamais entendu parler, absolument pas ».*

Nathalie raconte qu'elle a découvert l'activité de monitrice lors d'une discussion au cours d'une soirée avec sa meilleure amie d'enfance dont le mari est un ancien élève d'une maison familiale.

*« A une soirée chez des amis, un soir de juillet, on discute. François me dit je te verrais bien monitrice de maison familiale. Alors ben moi je le regarde et je dis ben c'est quoi monitrice de maison familiale ? Alors il me dit c'est enseigner en maison familiale. **J'avais pensé à tout sauf à ça quoi, être enseignante. Le genre de truc que je ne voulais pas faire du tout, ça ne me tentait pas du tout.** Il est un ancien élève à la MFR et il commence à m'expliquer ce qu'il a vécu comme élève. Tu crois que j'ai le niveau pour enseigner ? Je m'attendais à un méga-concours truc et ben oui essaye. J'ai fait des candidatures spontanées dans la région et j'ai reçu une réponse favorable ».*

Dans ces extraits d'entretiens, elles insistent toutes les deux sur le fait que l'enseignement n'a jamais été un véritable projet. Elles présentent ce métier comme si elles avaient accepté que d'autres prennent la décision de leur reconversion à leur place. C'est l'entourage proche des deux monitrices qui semble avoir suggéré la réorientation dans le monitorat agricole. Les membres de leurs réseaux respectifs jouent effectivement le rôle de passeur, ce sont eux qui ont aidé les deux femmes à « franchir leur pas »⁴⁴⁰. Josiane s'appuie sur le capital d'autochtonie de sa famille puisqu'elle détient par l'intermédiaire de ses oncles, un réseau de connaissances dans la profession agricole. C'est le responsable de l'antenne locale de la chambre d'agriculture qui joue le rôle de passeur. Les amis de Nathalie ne jouent pas ce rôle : la décision de la réorientation professionnelle est portée par son entourage, plus précisément par le mari de sa meilleure amie d'enfance, horticulteur et ancien élève d'une MFR. Ses amis ont donc facilité sa réorientation professionnelle en jouant le rôle de passeurs d'informations. Quand les individus qui ont entamé une reconversion sont soutenus par d'autres individus, voire qu'ils portent ce projet, le changement professionnel se trouve facilité. Le fait d'entretenir des sociabilités qui soutiennent la démarche de la réorientation professionnelle permet aux individus d'évaluer positivement ce changement et de s'investir dans leur nouveau rôle. Ce rapport subjectif à la trajectoire professionnelle est typiquement féminin, il est aussi partagé par les hommes de milieu populaire. Pour Armelle Testenoire, « l'évocation du hasard, de la contingence correspond à un sentiment d'absence de maîtrise de sa vie. L'individu s'inscrit dans un "temps court" sans projection dans l'avenir »⁴⁴¹. En effet, les femmes disent ne pas rechercher à atteindre leur position professionnelle à partir de stratégies évaluant les pertes et les gains.

⁴⁴⁰ Dans son étude sur les reconversions professionnelles volontaires, Catherine Negroni explicite le rôle de ces passeurs. Ces individus appartiennent généralement à l'univers professionnel où l'on souhaite s'insérer. Catherine NEGRONI, « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2005, 2, n° 119, p. 311-331.

⁴⁴¹ Armelle TESTENOIRE, *op. cit.*, 2001, p. 125.

Josiane se présente comme une femme sans aucune ambition de carrière professionnelle. Le passage en 2002 de la fonction de monitrice en BEPA polyculture-élevage à celle de monitrice en BTSA développement et animation des territoires ruraux n'est pas vécu comme une promotion personnelle. De même, Josiane raconte qu'elle n'a jamais réellement brigué la fonction de directrice d'un établissement. En 1986, elle devient directrice d'une MFR sans en avoir développé un attrait particulier pour cette fonction.

« Je ne crois pas que je cherchais le poste. Je n'avais pas fait de formation du tout, ce n'était pas un plan de carrière. Je me suis dit c'est une opportunité pour changer un peu. Ça me rapprochait un peu d'ici [de la maison d'habitation]. On a quand même une vie assez chargée. Comme je ne suis pas trop trouillard, ben après tout pourquoi pas, si ça paraît jouable, je ne suis pas plus bête qu'une autre, je vais pouvoir y arriver. C'est une manière personnelle d'envisager les choses, d'être disponible et ouverte à des opportunités, y en a une qui se présente, ben tiens on y va. Je suis quelqu'un de prudent quand même. Je vais faire un essai pendant un an, je demande sur mon contrat la possibilité de revenir au bout d'un an si jamais ça ne marche pas, chose qui s'est passée ».

Josiane partage avec Nathalie, une conception de la carrière en termes d'opportunités. Ces pionnières dans les formations agricoles disent qu'elles n'ont jamais formulé la demande d'une promotion à leurs supérieurs hiérarchiques, qu'elles n'ont pas anticipé un « projet de carrière ». Leur mode d'entrée dans la fonction tel qu'elles le décrivent est conforme à cette conception. Une recherche portant sur les représentations des carrières des enseignants-chercheurs en biologie a montré qu'une partie d'entre eux adoptent la même attitude⁴⁴², celle du « laisser-faire » ou de l'attentisme vis-à-vis du déroulement de leur carrière. Ces universitaires disent ne pas réfléchir aux répercussions de leurs activités sur leur carrière, ils accepteraient de ce fait la possibilité de ne jamais obtenir de promotion. Cette dernière relèverait du hasard et dépendrait des « opportunités ». Josiane attribue comme eux sa promotion au fait d'avoir été désignée par quelqu'un d'autre. Le projet de promotion, n'a pas été mûri par la monitrice, mais elle ne se met pas non plus délibérément « hors-jeu » (« être disponible et ouverte à des opportunités, y en a une qui se présente, ben tiens on y va »). La monitrice n'est pas réticente à l'idée de changer d'activité mais cette démarche ne doit pas venir d'elle-même, mais de l'institution. Son engagement dans le conseil municipal est présenté de la même manière : « c'est le candidat à la mairie de l'époque qui est venu me chercher. Non, non je ne l'ai jamais sollicité. Je te dis, je prends les opportunités qui se présentent ». La monitrice a été membre du conseil municipal pendant dix-

⁴⁴² Annick VALETTE, Séverine LOUVEL, « Les carrières à l'université. Une approche par les modes d'engagement dans la promotion », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2014, vol. 8, n° 3, p. 523-546. 328

neuf ans jusqu'en 2014⁴⁴³. Le terme « opportunité » est également employé lorsqu'elle évoque des aspects de sa vie personnelle. Le couple n'a pas pu avoir d'enfant malgré son souhait d'en élever⁴⁴⁴. Confrontés à cette impasse, Josiane et son compagnon ont souhaité accueillir des jeunes étudiants étrangers entre 1996 et 2013 : « *on a entre guillemets compensés, enfin ce n'était pas fait pour ça, mais c'était une bonne manière [...] C'est l'opportunité qui se présente* ». L'emploi du terme « opportunité » structure une grande partie de son discours. Josiane veut signifier par l'usage de ce terme qu'elle ne cherche pas à s'impliquer dans des activités en poursuivant des objectifs précis. Elle se présente finalement comme une actrice passive de son itinéraire.

5. La nostalgie du passé

| | Responsabilités en début de carrière | Responsabilités en fin de carrière |
|-----------------|---|---|
| Nathalie | Enseignement de la zootechnie et de la phytotechnie en BEPA polyculture-élevage ; français en 4e, géographie en 3e et dans le BEPA agricole, anglais, théâtre, sport, veillées, visites aux familles. | Enseignement de la zootechnie dans le baccalauréat professionnel agricole ; accompagnement de stages, responsable de l'accompagnement des chômeurs de longue durée. |
| Josiane | Enseignement de la zootechnie et accompagnement des stages en BEPA polyculture-élevage, visites dans les exploitations agricoles, veillées. | Accompagnement des stages des étudiants de BTS DATR ; Enseignement de l'anglais en bac pro agroéquipement. |

Nathalie et Josiane sont nostalgiques de leurs premières années à la MFR. Cette nostalgie s'explique par le fait qu'elles ont vécu les transformations des normes professionnelles. Elles sont attachées à la formation agricole qui a été un moyen de conjuguer leur passion avec leur emploi. Au départ, les deux monitrices se sont spécialisées dans le travail d'animation des temps consacrés à

⁴⁴³ Elle a exercé deux mandats en tant que conseillère municipale puis elle est devenue première adjointe au maire. Elle ne s'est pas représentée en 2014.

⁴⁴⁴ Le couple est infertile.

l'accompagnement et au suivi des élèves en stage dans les formations de polyculture-élevage. Nathalie exprime un très fort attachement à la variété des activités, c'est-à-dire le fait d'assurer une pluralité d'enseignements d'une part, le fait d'avoir une multitude de responsabilités dans la vie quotidienne des jeunes d'autre part. L'enseignant est pour elle une figure repoussoir, elle se voit davantage comme une animatrice. Elle apprécie le fait de ne pas être cantonnée à des activités de face-à-face avec les élèves. Elle dit vouloir faire de nouvelles choses, c'est-à-dire éviter la routine, ne pas effectuer des tâches trop répétitives. Elle enseigne le français en classe de quatrième, la géographie en classe de troisième et en BEPA et le sport. Elle donne également des cours techniques comme la zootechnie et la phytotechnie. Cependant, avec l'évolution du monitorat, Nathalie a perdu la responsabilité de certaines activités, elle a le sentiment d'être désormais cantonnée aux activités de face-à-face pédagogique. Ainsi, elle regrette particulièrement de ne plus participer aux activités d'encadrement des élèves qui relèvent davantage de l'animation. Il convient de préciser que l'encadrement des jeunes en dehors des cours tend de plus en plus à être délaissé par les moniteurs. En effet, dans la plupart des établissements, un personnel spécialisé a brisé le monopole que les moniteurs détenaient en matière d'éducation. Le monitorat s'est redéfini avec l'arrivée de ces nouveaux spécialistes de la jeunesse comme les animateurs et les responsables d'internat. En conséquence, les nouveaux moniteurs se mettent à distance de ce rôle d'accompagnement des élèves en dehors des salles de classe, qui est désormais dévolu aux animateurs. Nathalie appréciait cet aspect de l'activité parce qu'il réduit, selon elle, la distance avec les enseignés. En conséquence, la monitrice dit ne plus pouvoir faire face aux situations de tension avec les élèves, elle a le sentiment de ne pas maîtriser les savoir-faire pour assurer le bon fonctionnement de ses cours. Nathalie est soumise à de nouvelles contraintes perçues comme des formes d'atteinte à son « éthique professionnelle ». Elle éprouve le sentiment d'avoir affaire à des élèves de plus en plus réfractaires à ses enseignements.

*« On était en relation étroite avec les élèves, ils ne nous considéraient pas comme des profs, et puis il n'y avait pas ce rapport de force là, il y avait une vraie complicité, même s'il y a une distance et un respect. Les élèves n'étaient pas anonymes, on connaissait chacun d'entre eux, il y avait un côté humain [...] Puis les veillées m'intéressaient bien parce qu'on voyait les élèves d'une autre manière qu'en classe, et moi je sais qu'à l'époque je faisais beaucoup de théâtre et j'avais embarqué les élèves dans une activité un petit peu de théâtre, donc voilà je me disais on peut faire de tout, on peut faire de l'école, on peut faire de la veillée, on prépare le petit déjeuner le matin, on va à des réunions, enfin bon **ce n'était pas un emploi de prof prof, ça je n'aurais pas pu le faire, aucun intérêt pour moi.** Et puis après il y avait le lien avec les parents, c'est-à-dire l'alternance,*

*les visites de stage, c'est-à-dire où étaient les jeunes en entreprise ou chez un exploitant.
C'est toute cette mécanique qui m'intéressait bigrement ».*

Dans cet extrait d'entretien, Nathalie mentionne son intérêt pour les activités d'animation et non les tâches d'enseignement. Ce qui lui plaît dans son emploi, ce sont les tâches qui ne sont plus désormais effectuées par les moniteurs. Elles sont considérées comme des activités périphériques.

A la suite de problèmes de recrutement d'élèves pour la formation agricole⁴⁴⁵, l'établissement dans lequel travaille Nathalie a connu de graves difficultés financières. Après le départ de la directrice en 2011, Nathalie et ses collègues ont vu arriver une nouvelle responsable qui a impulsé plusieurs réorientations. Selon Nathalie, les choix effectués par la direction ne sont pas dirigés par des logiques pédagogiques, mais s'inscrivent dans des logiques purement économiques. Plusieurs exemples concrets de cette dominance de la logique économique sur la logique éducative ont été fournis par la nouvelle directrice dans un entretien. Dans cet établissement, le déroulement de l'année scolaire a été redéfini de façon à rendre plus attractif le service de location des salles de l'établissement à des acteurs extérieurs (la directrice me déclare ainsi « *j'ai réaménagé l'année scolaire, nous avons trois semaines aux vacances d'avril, aux vacances de Pâques pour correspondre avec Paris parce que c'est là où l'on a nos colonies de vacances* »). L'ouverture d'une formation pour adultes est aussi présentée par la directrice comme un moyen de « *dégager du chiffre d'affaire, de développer, développer, développer* ». En raison de sa proximité avec la formation pour adultes, c'est à Nathalie que la directrice a confié la gestion de ce dispositif en partenariat avec le Pôle Emploi⁴⁴⁶. Par ailleurs, la directrice a demandé l'ouverture d'une formation en apprentissage dans le domaine du cheval, il s'agit pour elle d'un projet permettant à l'établissement d'engranger des bénéfices. Nathalie oppose ses premiers pas dans la fonction dans les années 1990, qu'elle décrit avec un grand enthousiasme, voire une forme d'enchantement, avec son travail au moment de l'entretien, moment où elle fait face à deux difficultés principales liées à l'évolution du monitorat. Nathalie s'est engagée à la CFDT, même si elle affirme avoir « *horreur d'être encartée* » parce qu'elle a le sentiment que les salariés de l'établissement ne sont plus écoutés par la direction. Le fait qu'elle exprime ouvertement dans l'entretien ses désaccords avec la logique économique (« *on a l'impression de travailler à Orange quoi* ») est lié à ses engagements. Elle a gardé des relations d'amitié avec des membres de la confédération paysanne et participe régulièrement à plusieurs actions organisées par ses proches. Nathalie s'est aussi engagée dans le mouvement Colibris. Certains moniteurs « enseignants » formulent la même critique à l'égard de leur direction. Olivier, l'ancien professeur de lycée qui a

⁴⁴⁵ D'après la directrice, le baccalauréat agricole de l'établissement ne comptait que sept élèves par classe en 2010.

⁴⁴⁶ Nathalie a travaillé à mi-temps comme formatrice dans une entreprise prestataire de l'ANPE.

démisionné à la suite d'un conflit avec son inspectrice, a adhéré à la CFDT et est devenu délégué du personnel. Selon lui, il ne peut pas utiliser du matériel pédagogique parce que la direction refuse de le financer en raison des contraintes budgétaires. Il se sent de plus en plus limité par le manque de moyens de l'établissement. Ainsi, même s'il reconnaît la liberté pédagogique octroyée par la direction, il a le sentiment de ne pas pouvoir réellement appliquer ses idées auprès des élèves. Josiane décrit également un changement dans le management au début des années 2000.

*« Euh le sentiment d'avoir le droit de faire, à partir du moment où l'on était en phase en termes d'état d'esprit avec la direction, on avait une carte blanche totale, de contact, de courrier, jamais personne sur ton dos pour vérifier et aussi un directeur qui était innovant. On demandait ses idées, il rebondissait toujours dessus, une impression de contribuer au développement de la maison. On était autonomes, on avait le droit de balancer des idées et les idées étaient prises en compte et on a agrandi la maison comme ça, c'était une belle aventure collective et ça c'était super. Depuis les années 2000, ça été un peu différent, le style de management est très différent et là **j'ai vraiment découvert ce que c'était de travailler dans une entreprise et ne pas être le chef de soi-même**. Moi si tu veux j'ai travaillé pendant vingt ans de ma vie sans me poser la question de savoir si je enfin ce que je disais, de contrôler mes paroles, j'étais vraiment au naturel. Et à partir des années 2000, enfin bon les managers sont ce qu'ils sont hein. J'ai appris, j'ai enfin appris qu'il fallait peut-être garder des choses pour soi et peut-être ne pas toutes les dire [rires] et ça a été un choc pour moi [...] On voit bien que la culture, les managers aujourd'hui, et ça les maisons familiales n'échappent pas à ça, sont formatés pour travailler d'une certaine manière hein **on pense aux banques et aux grandes entreprises**, ce qui fait qu'on a un management commercial. Du coup, on est plus dans **le management artisanal** jusqu'aux années 2000, comme pourrait l'être un artisan, au naturel. Là aujourd'hui c'est plus formalisé. Il y a ce que l'on dit en façade et ce que l'on fait derrière. Chacun sa place. J'allais dire je n'ai jamais eu de souci avec la hiérarchie mais j'ai appris que chacun à sa place. Pour moi la maison, même si elle était grande, je pouvais donner des idées à mon collègue sur la manière de faire, je recevais celle des autres sur ma manière de faire ou ce que je pourrais faire. Il n'y avait pas ce cloisonnement. Et par exemple aujourd'hui on n'a pas le droit enfin ce n'est pas ça donner son avis sur la façon dont est géré l'économat ou l'informatique, ben je sens que ce n'est pas très bien vu quoi, c'est cloisonné quoi, chacun son métier. Mais ça, ça me dérange.*

Dans cet extrait d'entretien, Josiane oppose un « management artisanal » dans lequel la direction permettait aux salariés de « rester chef de soi-même » avec un « management commercial » qui correspond d'après elle à l'introduction de logiques entrepreneuriales dans l'établissement. On voit bien que pour Josiane l'emploi de monitrice a permis d'accéder à cette « indépendance » à laquelle elle aspirait lorsqu'elle voulait devenir agricultrice. Elle regrette précisément cette perte d'indépendance liée à l'introduction de nouvelles pratiques de management qui tendent à ignorer le point de vue des moniteurs sur l'organisation de la vie collective en dehors des heures de cours. Par ailleurs, Josiane a également perdu les mêmes tâches d'animation que Nathalie. En conséquence, elle a le sentiment de ne plus pouvoir utiliser ce type de compétence pour intéresser les élèves à ses cours.

*« Ce sentiment d'imposture quelquefois de ne pas apporter correctement, **de ne pas piloter correctement une séquence de formation**. J'enseigne l'anglais avec les bac pro. **C'est une source de déception profonde**. Il y a les collègues pour te dire ce n'est pas trop de ta faute quand même regarde un petit peu à qui tu as à affaire quoi [rires] Ah ben le niveau. Ils sont rétifs à s'ouvrir à quelque chose de différent. Le boulot de l'enseignant normalement c'est d'être capable de les motiver et ça je ne sais pas faire. En ce sens-là, on peut dire que **je ne suis pas une bonne enseignante** [...] Je pense qu'il faut avoir la passion de ce qu'on raconte déjà. Je crois que je n'ai pas eu ce souci-là quand je donnais mes cours de zootechnie et de gestion parce que j'avais la passion de ce que je racontais. **Je croyais à ce que je racontais**. C'est la limite de la polyvalence du moniteur. On est amenés à donner des cours où on n'est pas vraiment passionnés par ce qu'on fait. On fait de l'accompagnement, plein de choses, mais donner le goût pour une discipline il faut en avoir la passion ».*

Dans cet extrait d'entretien, Josiane met en opposition ses responsabilités en début et en fin de carrière. Josiane pense ne pas arriver à effectuer ce que Stefania Casalfiore nomme les activités de « gestion de l'engagement », autrement dit, elle pense ne pas être en mesure de créer les conditions qui créent l'envie d'apprendre chez ses élèves⁴⁴⁷. Le fait d'enseigner des matières qui ne sont pas sa spécialité peut être un facteur de difficulté personnelle. Dans les lycées professionnels, les enseignants doivent enseigner une seconde matière. L'expérience n'est pas la même que celle des moniteurs de MFR qui enseignent plus de deux matières. Cependant, certains PLP disent que le fait d'enseigner une seconde matière est un facteur de difficulté supplémentaire. Aziz Jellab prend l'exemple de Leïla,

⁴⁴⁷ Stefania CASALFIORE, « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située », *Revue française de pédagogie*, 2002, vol. 138, n° 1, p. 75-84.

PLP en lettres-histoire, qui explique « sa difficulté à "apprendre à utiliser une démarche d'historien", alors qu'elle est titulaire d'une maîtrise en lettres. C'est d'ailleurs ce sentiment de devoir s'approprier une autre matière à côté de sa spécialité universitaire qui est invoqué comme un facteur de difficulté professionnelle »⁴⁴⁸. Mais, en réalité, les difficultés de Josiane proviennent du fait qu'elle a abandonné les activités d'animation qui lui permettaient d'avoir une plus grande proximité avec les élèves.

Par ailleurs, sa principale responsabilité depuis le début des années 2000 est le pilotage de projet de diagnostic territorial dans le BTS DATR. Josiane a perdu le lien qu'elle pouvait avoir avec l'agriculture, elle n'enseigne plus que l'anglais à des élèves en agroéquipement. Sa principale mission est l'accompagnement des étudiants de BTS dans les différentes étapes de ce diagnostic. Ce travail est commandé par des administrations publiques ou par des associations. Les étudiants sont encadrés par Josiane et son collègue, ils doivent mener une enquête de terrain auprès de la population concernée, des acteurs politiques, économiques et associatifs. Par exemple, en 2011, deux maires de communes voisines ont fait appel à l'établissement parce qu'ils ont élaboré un projet de fusion de leurs deux communes. Les étudiants de Josiane ont effectué une enquête par questionnaire pour rendre compte des avis des habitants de ces deux communes à propos de cette fusion. La monitrice a encadré la préparation des questionnaires puis leur passation. Les étudiants ont également interrogé les acteurs politiques et économiques de ces deux communes pour voir comment ils pourraient devenir partenaires. Ils ont aussi interrogé les associations qui organisent des événements dans les deux communes pour savoir si elles seraient prêtes pour cette fusion. Josiane doit participer à différentes réunions avec les commanditaires. En 2012, elle a encadré ses trente-deux étudiants qui ont interrogé les personnes dépendantes dans huit communes du département. L'objectif est de faire un état des lieux des besoins de ces personnes de plus de soixante ans pour améliorer leurs conditions de vie. Ce nouveau rôle d'accompagnement est très éloigné de ce qu'elle faisait au début de sa carrière, ce qui constitue une source de difficultés supplémentaires parce qu'elle ne peut plus établir de lien entre « sa passion » et son emploi.

Pour sa part, Nathalie avait tenté d'intégrer une maison familiale rurale spécialisée dans le cheval de façon à rapprocher son emploi de sa passion. Cette tentative est une source de déception comme elle l'explique :

« J'ai travaillé un an dans une MFR "cheval", je me sentais mal, le métier me plaisait toujours mais je ne m'y sentais pas à ma place, il n'y avait pas d'ambiance. Chacun travaillait de son côté, c'était du chacun pour soi. La filière agricole était mise

⁴⁴⁸ Aziz JELLAB, *op. cit.*, 2005, p. 147-165.

en second parce qu'on valorisait le cheval, il n'y avait que le cheval qui comptait, les autres non. C'était très clivant. J'en avais parlé au directeur, je sentais qu'il ne changerait pas de toute façon, lui était dans la taxe d'apprentissage, c'est tout. Moi ce qui m'intéressait ce n'était pas le jumping, ni la compétition, sauter des obstacles, moi c'était aller me balader en nature, faire de la randonnée. Donc voilà j'ai très vite vu que cela n'allait pas me convenir, au mois d'avril j'ai donné ma démission ».

Dans l'établissement, la pratique sportive et compétitive du cheval est plus valorisée par ses collègues et par les élèves que son usage du cheval. Le BEPA polyculture-élevage est à ses yeux disqualifié par la direction qui met en avant les formations équinées, notamment son CAPA soigneur d'équidés, son BEPA cavalier soigneur et son baccalauréat professionnel conduite et gestion d'une entreprise hippique. Du point de vue de Nathalie, ce n'est pas l'activité de monitrice qui est remise en cause, mais les objectifs de l'établissement qui ne sont pas conformes avec ses aspirations personnelles. Dans les années 2010, cet établissement a abandonné son BEPA polyculture-élevage et est désormais entièrement spécialisé dans le domaine du cheval. Après sa démission, elle retrouve un poste de monitrice dans son ancienne MFR pour enseigner auprès des élèves du baccalauréat professionnel conduite et gestion de l'entreprise agricole. Le sentiment que les formations de polyculture élevage sont dévalorisées est partagé par les moniteurs agricoles, qui voient parfois dans les nouvelles formations agricoles des entreprises concurrentes.

En effet, les évolutions de l'offre de formation ont considérablement renouvelé les rapports de force entre les différents « sous-groupes » de moniteurs dans l'institution, au détriment des moniteurs des formations de polyculture-élevage qui ont perdu un certain prestige. Ces évolutions des offres de formation dans les établissements sont génératrices de tensions voire des conflits qui révèlent l'état des rapports de force entre les spécialités de formation. C'est le cas de la MFR dans laquelle Patrick a travaillé ; elle a fermé définitivement ses portes en 1991 après un violent conflit qui a opposé les moniteurs agricoles, qui se sont spécialisés dans l'agroéquipement aux moniteurs forestiers. L'établissement propose ces deux formations aux élèves, mais dans les années 1980, les effectifs de la formation agroéquipement diminuent tandis que la nouvelle filière forestière prend son essor, elle finit même par supplanter largement la filière d'agroéquipement en effectifs d'élèves. Les moniteurs forestiers ont fini par faire « scission » et ont créé leur propre établissement après avoir refusé la mise en place pour la formation générale d'un tronc commun aux différentes filières proposées par l'établissement. Patrick raconte à l'un de ses collègues l'objet de cette discorde⁴⁴⁹ :

⁴⁴⁹ Cet extrait d'entretien est tiré d'un mémoire d'un moniteur.

« Où il y avait le plus de difficultés, c'était avec les forestiers. Au départ, on pensait que cela faisait bien partie du milieu agricole, mais je me souviens que les trois premiers élèves qu'on a eus, c'était dans la filière agricole. On faisait du forestier, de l'agricole, c'était assez proche. Il y a eu des moniteurs forestiers qui sont arrivés. Bon dans les premiers temps, cela a bien cohabité. Mais il y a eu d'autres moniteurs qui sont arrivés et là, il y a eu une rupture. Ils avaient une formation forestière, mais pas de culture agricole, plus une culture générale, une culture forestière, c'est là que ça a changé. C'est-à-dire que là, il n'y avait pas trop la même vision de l'alternance et de la vie en MF. Globalement, par ces moniteurs forestiers qui arrivaient, d'ailleurs, qui n'étaient pas forcément de formation agricole, qui venaient d'autres lycées et qui découvraient ce qu'était la MF. Il a fallu leur faire comprendre ce qu'était l'alternance, le système des MF. Et puis je crois qu'il y a eu cassure entre l'équipe agricole et l'équipe forestière en ce qui concerne l'établissement. Une cassure complète due à quoi ? Une façon de voir la formation différente et surtout une façon aussi que des forestiers ont voulu être très autonomes par rapport à la formation. C'est-à-dire qu'au départ, on pensait pouvoir faire la formation générale au tronc commun et la formation professionnelle, un peu différente, comme on faisait pour la mécanique. Donc, c'est ce qu'on faisait. Puis, il s'est avéré, après, que même la formation générale, on avait énormément de mal à la faire passer en tronc commun. Et l'équipe forestière se réservant l'ensemble des élèves forestiers, des élèves qui avaient certainement un niveau peut-être plus élevé que les agricoles et les mécaniques. Donc, les agricoles, les culs terreux, les mauvais, les connards... Les forestiers étant le summum, c'est comme ça que dans la MF, c'était un petit peu vécu. Ce qui fait que cela s'est cassé progressivement. Derrière ça, un moniteur forestier poussant un petit peu dans ce sens-là, aussi en disant que ce sont les forestiers qui sont les meilleurs ».

Dans cet extrait d'entretien, Patrick oppose les deux représentations qu'ils pensent être celles de ses collègues forestiers : les élèves de la formation agricole seraient perçus comme des « *culs terreux* » tandis que les forestiers représenteraient « *le summum* ». Cette opposition très nette en dit long sur les conflits qui ont pu traverser le personnel dans cet établissement. Ce sont les moniteurs en polyculture-élevage qui font état des conflits, tandis que les moniteurs des formations spécialisées tendent plutôt à les minimiser. Nathalie et Josiane ont progressivement perdu des responsabilités qui se sont avérées déterminantes dans la construction d'un rapport positif avec leur emploi : le fait de pouvoir établir une relation avec leurs activités de loisirs d'une part, le type d'encadrement qui offre une certaine indépendance dans les pratiques d'autre part. Elles tendent donc à se distancier de leur

emploi, c'est pour cette raison qu'elles mettent en avant, dans les entretiens, la recherche du plaisir dans les activités extraprofessionnelles. Elles se mettent en retrait du monitorat. Toutes les deux envisagent d'ailleurs de quitter l'activité, surtout Josiane qui espère arrêter avant la retraite pour se consacrer à l'entreprise de son mari. En effet, elle espère que son beau-père, qui aide toujours son mari dans les tâches de secrétariat, va lui céder sa place.

* * *

Paradoxalement, les trajectoires des deux monitrices sont révélatrices à la fois du degré de fermeture de l'agriculture aux non-héritières et en même temps d'un certain degré d'ouverture lorsqu'il s'agit d'accompagner les futurs exploitants pendant leur formation dans les maisons familiales. Alors qu'elles n'ont pas pu mettre en œuvre leur projet d'installation ou le pérenniser, ces femmes participent à la formation des futurs agriculteurs. Les deux monitrices ont donc accédé à une position atypique du point de vue de leur sexe et de leur origine sociale. Nathalie et Josiane sont deux filles de cadres supérieurs qui sont venues s'installer dans les Deux-Sèvres à la fin des années 1970. Elles portent des aspirations différentes de celles de leurs collègues hommes des formations agricoles qui sont liées à leur décision de « venir habiter à la campagne ». Leurs cas sont exemplaires pour comprendre comment les aspirations des monitrices dans les formations agricoles ont contribué à faire évoluer l'activité. Le monitorat agricole n'est pas appréhendé par ces monitrices comme une forme d'engagement rattaché au milieu local. Cette interprétation du monitorat est liée à leurs trajectoires et à leur mode de gestion de l'articulation des dynamiques familiales et professionnelles. Nathalie et Josiane ont été socialisées dans leur milieu familial aux activités de détente et de loisirs que procure l'espace rural. La perspective d'exercer le métier d'agricultrice s'est ouverte grâce à leur réseau de sociabilité. A l'issue de la formation agricole, elles ont tenté d'accéder au métier mais elles n'étaient pas familiarisées avec ses contraintes sociales, juridiques et temporelles. L'inscription dans les réseaux de sociabilité leur ouvre ensuite la voie du monitorat de MFR. Il ne s'agit plus d'une orientation « choisie », elle est vécue comme une orientation « par défaut ». Néanmoins, l'accès au monitorat leur permet de s'affranchir des contraintes et des obstacles qu'elles ont rencontrés durant leur projet d'installation, elles se rapprochent d'une certaine façon du métier qu'elles désiraient faire. Elles se sont donc maintenues tout au long de leur parcours dans une situation atypique. Les deux monitrices agricoles valorisent la polyvalence. Elles regrettent d'avoir perdu cet aspect de leur activité en raison de l'évolution des normes professionnelles

CHAPITRE 9 : LA TERTIARISATION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

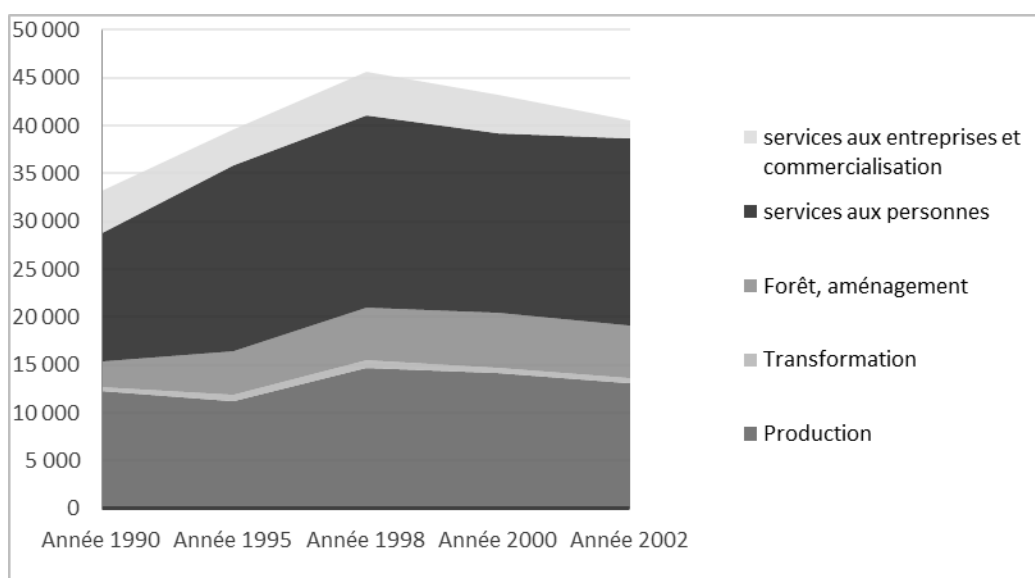
Nous avons vu que la féminisation du monitorat révèle des transformations des normes et des valeurs du groupe professionnel. Les monitrices entrées dans les équipes des formations agricoles ne se conforment pas au modèle traditionnel (celui du moniteur engagé dans le milieu local). Elles tendent à adopter de nouvelles pratiques qui impliquent une limitation de leurs engagements extraprofessionnels dans les activités associatives. Cependant, nous avons laissé de côté une transformation majeure de l'enseignement agricole qui a joué un rôle important dans la redéfinition des normes professionnelles. En effet, l'accès croissant des femmes au monitorat de maison familiale rurale n'est pas seulement la conséquence d'une modification de l'image de l'activité et de sa place dans le champ de l'enseignement d'une part, de la meilleure reconnaissance des femmes dans l'agriculture d'autre part. Une évolution récente dans l'enseignement agricole a contribué à mettre les hommes en minorité, soit l'essor des formations de « services aux personnes ». L'expansion de cette filière professionnelle dans l'enseignement agricole s'inscrit dans une évolution plus vaste que l'on peut appeler « la tertiarisation de l'enseignement agricole ». Ce processus désigne, selon nous, la progression, dans les années 1990, des formations de services et commerciales dans le domaine de la production agricole d'une part, le développement des formations traditionnellement féminines qui s'inscrivent dans la continuité de l'apprentissage ménager d'autre part.

1. L'expansion des « services aux personnes » dans les années 1990

Dans l'enseignement agricole, les années 1990 sont marquées par l'essor des formations des « services aux personnes » qui préparent à des emplois d'exécution comme technicienne de l'intervention sociale et familiale, auxiliaire de vie sociale, aide-soignante, des emplois destinés à l'accompagnement des personnes dépendantes (malades, âgées, handicapées). Les formations qui conduisent à ces emplois sont présentes aussi bien dans les établissements sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale (le BEP carrières sanitaires et sociales, le baccalauréat professionnel accompagnement, soins et services à la personne, le CAP petite enfance) que dans les institutions scolaires rattachées au ministère de l'Agriculture (le BEPA services aux personnes, le baccalauréat

professionnel services aux personnes et aux territoires, CAPA services en milieu rural). Le ministère des Affaires sociales organise également l'accès à des titres, notamment le diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS). Ces formations préparent les élèves à un travail qui relève de l'aide et du soin, mais qui nécessite aussi des savoir-faire techniques⁴⁵⁰. Au cours des années 1990, le secteur des services est celui dont l'expansion a été la plus forte dans l'enseignement agricole. Il est implanté dans l'enseignement agricole privé pour les formations de niveau V.

Figure 16 : L'évolution des effectifs d'élèves dans les formations de niveau V de l'enseignement agricole privé (à temps plein et à rythme approprié) entre 1990 et 2002.



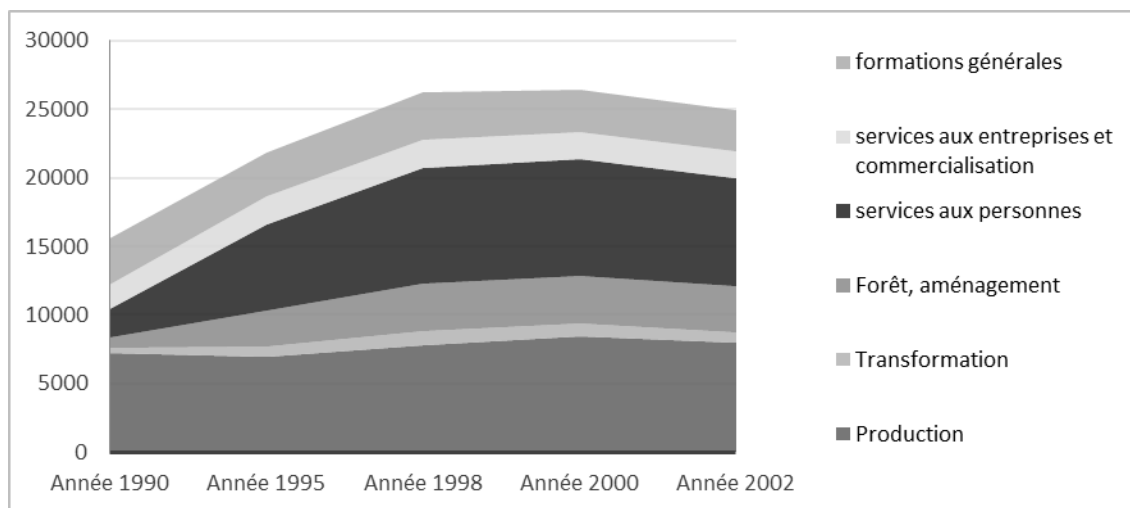
Source : Ministère de l'Agriculture, 2002.

Les effectifs dans ces formations de niveau V étaient déjà supérieurs aux effectifs des formations de production agricole au début des années 1990. A titre de comparaison, en 2002, dans le public, ce même secteur ne représente que 13,4% des effectifs des formations de niveau V. En 1997, les filles représentent 43,9% des effectifs des élèves de l'enseignement agricole, mais la même année, si elles deviennent majoritaires dans le privé à plus de 51%, elles restent minoritaires dans le public (33,3%), c'est en raison de la forte présence des formations de services aux personnes dans le privé.

⁴⁵⁰ Pour Ghislaine Doniol-Shaw, les diplômes professionnels de l'aide à la personne forment à « un métier qui n'existe pas, ou sinon à la marge ». En effet, ces formations polyvalentes préparent les élèves à travailler simultanément auprès des jeunes enfants et des personnes âgées. Or, la majorité des emplois occupés par les titulaires de ces diplômes se trouvent dans les institutions d'accueil des personnes âgées. Le contenu de la formation et en particulier la partie consacrée à la prise en charge des bébés ne correspond donc pas aux connaissances nécessaires dans les futurs emplois du secteur. Ghislaine DONIOL-SHAW, « Quels diplômes pour le secteur de l'aide à la personne ? », *Formation Emploi*, 2011, n° 115, p. 60.

Le développement des services s'est poursuivi dans les formations de niveau IV durant la décennie 1990, au point que ce secteur rivalise désormais avec celui de la production agricole en termes d'effectifs.

Figure 17 : L'évolution des effectifs d'élèves dans les formations de niveau IV de l'enseignement agricole privé (à temps plein et à rythme approprié) de 1990 à 2002.

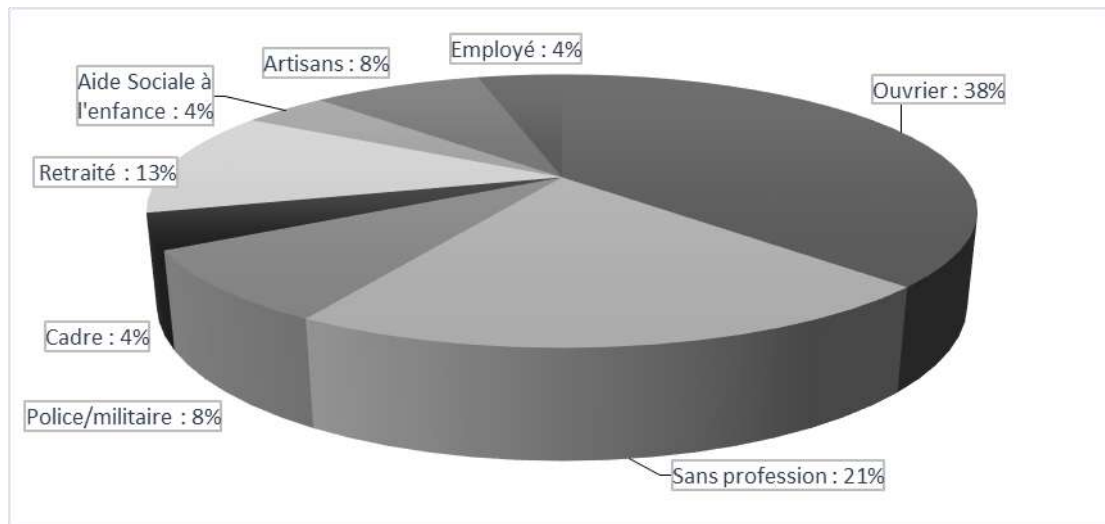


Source : Ministère de l'Agriculture, 2002.

En 2002, la production agricole reste tout de même le secteur le plus important dans l'enseignement agricole privé (32% des effectifs de formations de niveau IV) comme dans le public (36,5%). Mais les formations de services de niveau IV s'en rapprochent (31,6% des effectifs en 2002). En conséquence, les formations de « services aux personnes » représentent un poids considérable dans l'offre de formation de l'enseignement agricole privé, ce qui constitue un trait caractéristique par rapport à l'enseignement public. En effet, en 2002, sur les 30 691 élèves scolarisés dans les formations de niveau IV dans le public, seulement 1 505 poursuivent une scolarité dans les services. Les effectifs des autres secteurs restent relativement stables durant la décennie 1990. Ainsi, il ressort que la progression des effectifs dans les formations de niveau IV se fait surtout en raison de l'accroissement des effectifs dans les services. Cet essor contribue à expliquer non seulement la féminisation mais aussi l'arrivée des enfants des milieux populaires dans l'enseignement agricole. En effet, si la part des enfants d'agriculteurs ne cesse de reculer dans les années 1990, passant de 34,3% en 1990 à 17,3% en 2002, c'est en raison de l'expansion du secteur des services qui accueille des filles d'autres milieux sociaux. Ainsi, les enquêtes effectuées par les établissements auprès des parents dans les maisons familiales spécialisées dans les services aux personnes montrent que les élèves ne se recrutent pas parmi la population agricole. Par exemple, la deuxième année du BEPA services aux

personnes de la MFR de Vitré (Deux-Sèvres) accueille 21 filles et 3 garçons, mais aucun de ces jeunes n'est issu d'une famille d'agriculteurs.

Figure 18 : Les professions des parents des élèves de terminale services aux personnes en 2010/2011 de la maison familiale de Vitré (79)



Source : MFR de Vitré, 2011.

L'expansion de ces formations dans l'enseignement agricole doit être reliée aux transformations qui ont affecté l'activité agricole. Les anciens intitulés permettent de saisir cette relation. Par exemple, l'option B de l'ancien BEPA économie sociale et familiale s'appelait « entreprise agricole et accueil en milieu rural ». Les dossiers de demandes d'ouverture de cette option dans les maisons familiales du Maine-et-Loire explicitent l'objectif poursuivi, à savoir développer des structures d'accueil pour les touristes en milieu rural telles que les fermes auberges, le camping à la ferme, les chambres d'hôtes⁴⁵¹. Les autres sous options du BEPA forment des jeunes femmes qui vont également servir les intérêts de la population agricole en garantissant des services aux retraités, elles permettent de ne pas faire peser sur les jeunes générations qui s'installent la prise en charge des personnes âgées dépendantes et des jeunes enfants⁴⁵². Si elles occupent désormais un poids considérable dans l'enseignement agricole, c'est parce qu'elles favorisent aussi l'accueil de nouvelles populations. En conséquence, l'expansion des formations des services aux personnes dans l'enseignement agricole reflète la volonté des agriculteurs de voir progresser les activités de service. Ils reconnaissent les

⁴⁵¹ Archives départementales du Maine-et-Loire.

⁴⁵² Olivier DAVID, « L'accès aux services d'accueil des jeunes enfants en milieu rural : un enjeu d'équité territoriale », *L'Information géographique*, 2008, vol. 72, n° 2, p. 46-65.

effets bénéfiques de ces activités dans le développement de l'agriculture et participent à consolider les fonctions touristiques et récréatives de l'espace rural⁴⁵³.

D'autre part, il faut relier le développement des formations de services aux personnes dans l'enseignement agricole privé à l'émergence des politiques publiques qui soutiennent les institutions privées et parapubliques. En effet, face au vieillissement des populations, des politiques publiques ont été mises en œuvre pour créer, à côté du secteur institutionnel traditionnel (les maisons de retraite), d'autres formes d'accompagnement à domicile pour les personnes âgées. Elles ont donné lieu à la création de la Prestation Spécifique Dépendance (PSD) en 1998, l'Allocation Personnalisée d'Autonomie (APA) en 2002, le Chèque Emploi Service Universel (CESU) en 2005. Parallèlement, le coût des séjours dans les institutions traditionnelles est entré dans le débat public, de même que la question du respect des personnes âgées à la suite de nombreux faits divers relayés par les médias. Ainsi, l'État a délégué la prise en charge des publics en situation de dépendance à deux principaux réseaux associatifs, l'Union Nationale de l'Aide, des Soins et des Services à Domicile (UNA) et l'Union Nationale de l'Aide à Domicile en Milieu Rural (UNADMR). Le développement des services aux personnes dans l'enseignement agricole privé est une conséquence de cette politique qui favorise davantage les dispositifs privés et parapublics.

2. La circulation des savoirs dans un CAPA services en milieu rural

Dans les maisons familiales rurales qui préparent aux professions des services, la majorité des élèves rencontrés poursuivent leur stage dans des établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD). Les stagiaires effectuent principalement des tâches de nettoyage et des tâches relationnelles. Le compte-rendu de l'observation d'un cours dans un CAPA services en milieu rural (SMR) permet de se représenter le type de savoirs et de savoir-faire qui est transmis aux élèves. Marie-Jo (fille d'agriculteurs) a refusé de m'accorder un entretien, s'estimant trop débordée pour me consacrer du temps. Elle n'était pas non plus emballée à l'idée que j'observe l'un de ses cours. D'ailleurs, Marie-Jo fait part de son étonnement lorsque je l'attends devant sa salle de classe afin de lui demander la permission d'assister à son cours sur le repassage. En réponse à notre demande, elle me déclare ainsi : « *vous êtes sûr que vous voulez observer mon cours ? C'est un cours de repassage, je ne suis pas sûre que cela va vous intéresser !* ». En fait, Marie-Jo ne se sent pas légitime pour parler de son travail et ne considère pas que son cours puisse être d'un quelconque intérêt pour un

⁴⁵³ Pascal CHEVALIER, « Activités tertiaires et dynamiques rurale », *Annales de géographie*, 2005, n° 641, vol. 1, p. 27-48.

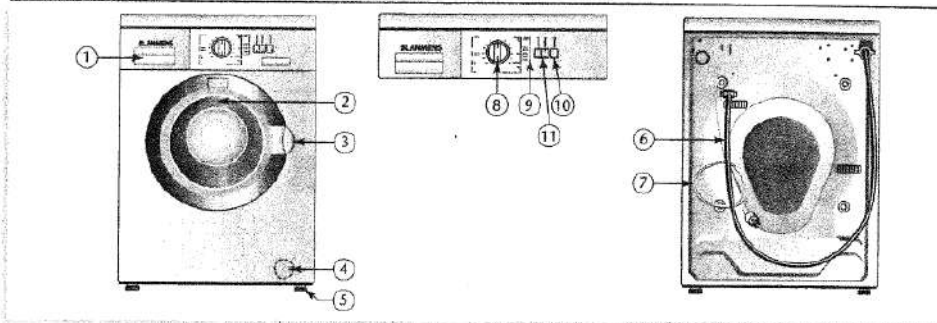
sociologue. Elle accepte finalement de m'accueillir dans le cours, sans doute parce que je l'attendais juste devant la salle. En effet, elle ne voulait probablement pas perdre de temps supplémentaire car le cours de repassage nécessite de préparer la salle en disposant du matériel (des tables à repasser et des chaises). Pour en faciliter l'organisation, ce cours se déroule en petit comité. La classe de CAPA a donc été séparée en deux groupes. Seulement huit élèves sur les seize que compte la classe sont présentes devant Marie-Jo. Toutes les élèves effectuent leur stage dans des institutions qui accueillent des personnes âgées (des EHPAD), toutefois le travail demandé par Marie-Jo durant le « *séjour dans le milieu* » ne se déroulait pas sur le lieu de stage, mais au sein du domicile de chaque élève. En effet, l'exercice qui avait été demandé par Marie-Jo lors du cours précédent impliquait non pas les professionnels dans les EHPAD mais les mères des élèves. L'exercice consistait à mettre en route une machine à laver et à sélectionner le programme approprié en fonction du type de linge disposé dans la machine au domicile des élèves. L'exercice ne consistait pas à demander simplement des renseignements aux mères mais à être guidées par elles dans la réalisation du travail. Au début du cours, Marie-Jo effectue un tour de table pour vérifier si les élèves ont choisi avec leur mère le bon programme selon le type de linge. Les élèves expliquent quel programme elles ont choisi et les problèmes rencontrés lors de l'exercice. Marie-Jo demande aux élèves des précisions concernant le choix de la température et du cycle de lavage. La monitrice commente chaque tournée de lavage de façon individuelle, elle donne son avis sur le type de programme choisi en fonction des caractéristiques du linge (par rapport au type de linge et à son état), valide ou non les choix effectués par les élèves. Puis elle rappelle aux élèves certaines étapes indispensables avant de débiter le lavage. Les opérations nécessaires sont le fait de vider les poches, de mettre certains vêtements à l'envers, de trier le linge en fonction de la couleur, de sa composition, du degré de saleté, de fermer les fermetures et mettre ce qui est fragile dans un filet, de doser la lessive en fonction des indications données par le fabricant. A la fin de cette séance de mise en commun, Marie-Jo demande aux élèves de lire à haute voix une fiche technique sur le lave-linge qu'elle leur distribue.

Activité 1

Services à l'utilisateur

Le lave-linge

DOC 1 La description du lave-linge



1 Consultez les **Notions essentielles**. Notez la fonction globale du lave-linge.

2 Repérez les organes du lave-linge en reportant les numéros du DOC. 1 dans le tableau ci-dessous.

| | |
|------------------|----|
| Fiche électrique | 4. |
| Tuyau de vidange | 6. |
| Programmeur | 3. |

| | |
|---|----|
| Bac à détergent | 4. |
| Pieds réglables | 5. |
| Touches de sélection | 8. |
| Trappe de visite de la pompe de vidange | 4. |

| | |
|---------------------|------|
| Touche départ | A.O. |
| Hublot | 2. |
| Poignée d'ouverture | 3. |
| Voyants indicateurs | A.1 |

DOC 2 Le principe de fonctionnement du lave-linge

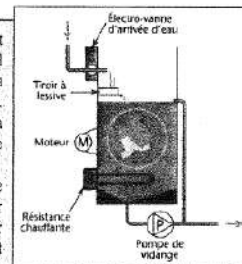
La porte du hublot se verrouille et le remplissage de la cuve commence. L'arrivée de l'eau est contrôlée par une électrovanne **E**. La prise du produit lessiviel est effectuée grâce à un système orientant l'eau dans les bacs à produit.

Le tambour, entraîné par le moteur **M** et les courroies, commence ses rotations. Le linge, imprégné d'eau et de lessive, est mis en mouvement.

La résistance **R** (thermoplongeur) chauffe l'eau. Sa température est contrôlée par un thermostat ou une sonde électronique. La pompe **P**, le filtre et le tuyau de vidange sont les organes permettant la vidange de l'eau sale, de l'eau des rinçages et de l'essorage. Les rinçages successifs, généralement au nombre de quatre, se font avec de l'eau froide. Ils débarrassent le linge des résidus lessiviels. Entre chaque rinçage, des

essorages intermédiaires sont réalisés. L'essorage final consiste à extraire l'eau du linge par la force centrifuge. Après la dernière vidange, la porte du hublot se déverrouille.

Une carte électronique gère le fonctionnement du moteur pour la rotation du tambour lors du lavage, des rinçages et de l'essorage. Elle gère les remplissages par l'intermédiaire de l'électrovanne et les vidanges par l'intermédiaire de la pompe de vidange.



3 Lisez le DOC. 2. Soulignez, en bleu, les organes qui contrôlent le remplissage, en vert, l'organe qui chauffe l'eau et, en rouge, les organes qui permettent la vidange.

4 À l'aide des **Notions essentielles**, précisez, pour chaque facteur du cercle de Sinner, l'élément du lavage qui correspond à :

l'action mécanique : l'action chimique :

l'action de la température : l'action du temps :

© MATIVAN - La photocopie non autorisée est un délit.

Les exercices effectués en compagnie des mères seront renouvelés dans les prochaines semaines afin que les jeunes filles puissent ensuite mettre en route toutes seules une machine à laver dans les lieux de stage. Pour donner de l'énergie aux élèves qui ne se pressent pas trop pour effectuer l'exercice du repassage qui va suivre la séance de mise en commun, Marie-Jo explique que ce travail aura des effets bénéfiques dans leur vie personnelle : savoir utiliser une machine à laver ou repasser le linge sera utile dans la vie de tous les jours. D'ailleurs à aucun moment dans le cours pratique, Marie-Jo ne mentionne les lieux de stage des élèves. Elle nous informera à l'issue du cours que son objectif est de permettre à ces jeunes filles d'acquérir une autonomie vis-à-vis de leur mère par rapport aux tâches domestiques, cela passe donc par l'apprentissage de ces savoirs concrets et un travail de négociation au sein de la famille qui doit conduire les filles à obtenir de plus grandes responsabilités dans leur foyer. Pour la monitrice, ce cours doit aussi leur permettre de développer des compétences utiles dans leur futur couple. Ainsi, à chaque cours de repassage, les élèves doivent apporter un vêtement personnel pour le repasser. Aujourd'hui, il fallait apporter un jean. Chaque élève s'installe autour d'une table à repasser. L'une d'entre elles explique devant le groupe que sa belle-mère ne veut pas qu'elle repasse son linge elle-même mais qu'elle aimerait bien le faire. Marie-Jo demande alors à toutes les élèves de s'arrêter de repasser pour expliquer comment convaincre les mères de leur déléguer une partie du travail de repassage ; elle leur dit : « *Commencez progressivement par des sous-vêtements, des tabliers, un jean et progressivement vous y arriverez* ». La monitrice prodigue des conseils pour faire en sorte que les mères délèguent aux jeunes filles des « responsabilités » à la maison. Une élève se fait réprimander par Marie-Jo lorsqu'elle affirme que « *de toute façon, un jean ça ne se repasse pas !* ». En réponse, la monitrice critique sur le ton de l'humour la tenue vestimentaire non soignée d'une élève qui n'aurait pas repassé son jean. La première partie de l'exercice pratique s'achève par une démonstration de Marie-Jo du repassage d'un jean. Puis, le second exercice commence : il s'agit de coudre un bouton sur un bout de tissu. Dans les exercices de Marie-Jo, ce ne sont pas les expériences professionnelles des élèves qui sont mises au premier plan, même si la monitrice considère tout de même que les savoirs appris avec les mères au domicile sont transférables dans les univers professionnels des élèves. Bien que la formation ait tout de même une finalité professionnelle, elle s'inscrit dans des modes traditionnels de transmission des savoirs entre les femmes. La monitrice se donne ici un rôle de facilitatrice des échanges entre les générations de façon à ce que les connaissances ménagères des filles s'élèvent. Les élèves sont sommées d'acquérir pendant leur formation des savoir-faire dans la sphère domestique qui sont immédiatement opératoires. Si les monitrices valorisent la transmission de savoir-faire directement opératoires, c'est parce qu'elles se sont spécialisées dans des contenus d'enseignement qui entrent en relation directe avec leur profession antérieure.

En raison de leur type de parcours, les monitrices des services ont une plus grande proximité avec le monde professionnel que les moniteurs « enseignants ». Les trajectoires d'accès de ces femmes au monitorat dans les formations de services sont moins linéaires que celles des moniteurs « enseignants ». Contrairement à eux, les monitrices des formations de services n'affirment pas avoir entrepris des études pour devenir enseignantes. Ces monitrices n'ont donc pas accédé à l'enseignement directement à l'issue de leurs études supérieures. Si elles n'avaient pas envisagé le métier d'enseignante, c'est parce qu'elles se projetaient dans d'autres types d'emplois. Leurs projets initiaux se sont réalisés, elles ont occupé des emplois (de cadres et intermédiaires) dans le secteur du tertiaire avant d'entamer une reconversion professionnelle. Cet accès indirect des femmes au monitorat de MFR est très semblable à celui observé par Yveline Jaboin dans le cas des enseignantes dans le privé et dans l'enseignement technique public. En effet, Yveline Jaboin explique que les enseignantes du privé et du technique public suivent davantage des études qui ne conduisent pas directement à l'enseignement : « à l'issue de leurs études supérieures, conformément à leurs projets initiaux, les femmes du privé ont accédé à l'enseignement plus fréquemment que leurs collègues du public après avoir exercé une activité professionnelle parmi les professions scientifiques et les professions intermédiaires de la santé ou du travail social et administratives et commerciales des entreprises »⁴⁵⁴. L'analyse des trajectoires des monitrices met au jour les motivations avancées et les contraintes rencontrées lors des reconversions professionnelles.

3. Michelle, une ancienne directrice d'un centre de vacances

Les maisons familiales rurales sont fortement segmentées selon le genre. La division sexuée traditionnelle des formations (agriculture et enseignement ménager) se traduisait par une forte clôture entre les sexes. L'accent a été mis sur le fait que les femmes qui intègrent les équipes dans les formations agricoles se différencient de leurs collègues hommes en raison des facteurs biographiques (elles n'ont pas connu les mêmes expériences scolaires et de travail). Cependant, la féminisation de l'enseignement agricole est la conséquence de la permanence de la division sexuelle du travail. En effet, la différenciation des hommes et des femmes selon la spécialité enseignée demeure. Néanmoins, l'essor des formations de services peut offrir des chances de promotion aux femmes dans les maisons familiales. Le cas de Michelle montre comment l'entrée dans le monitorat dans le secteur des services s'inscrit dans une trajectoire promotionnelle. Son cas doit être également relié à

⁴⁵⁴ Yveline JABOIN, *Le prof dans tous ses états, féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Editions Fabert, 2003, p. 105.

l'émergence du « champ professionnel de l'animation » qui ouvre des possibilités de carrière aux femmes⁴⁵⁵.

Itinéraire scolaire et professionnel de Michelle

1972 : Baccalauréat C en Charente-Maritime

1973 : première année d'études de lettres à l'université de Poitiers dans la Vienne

1974 : animatrice de classe nature

1981 : directrice d'un centre de vacances en Auvergne

1999 : responsable de l'économat dans une MFR et cours de cuisine et de couture en Charentes

2000 : Licence en sciences de l'éducation à l'Université de Limoges

2003 : monitrice dans un baccalauréat services aux personnes et aux territoires (SAPAT) en Charente

Au début de l'entretien, alors que je lui demande comment elle est devenue monitrice, Michelle répond qu'elle n'est pas monitrice, mais formatrice. Comme la plupart de ses collègues, elle n'emploie pas le terme de monitrice. L'observation des interactions avec ses collègues et avec les élèves montre que le refus d'employer le terme officiel est général dans tout l'établissement. Michelle, qui dispense la partie professionnelle des cours dans le baccalauréat services aux personnes et aux territoires (SAPAT), se voit plutôt comme une enseignante. Originnaire de Charente-Maritime, elle est née en 1955 et est entrée dans l'activité en 1999. Avant de se reconvertir dans l'enseignement, elle avait entamé une carrière dans le champ de l'animation. Le secteur de l'animation constitue un vivier de recrutement des monitrices de maison familiale rurale qui trouvent dans l'institution la possibilité d'entamer une seconde carrière. En outre, elles valorisent dans le monitorat les connaissances développées dans leur précédent emploi, mais elles veulent également échapper à l'animation stricto-sensu en élargissant leurs missions. Parmi les réorientations envisagées par ces animatrices, le métier d'enseignant constitue une voie attractive dans la mesure où il permet souvent de rompre avec la précarité de l'emploi.

⁴⁵⁵ Yves Raibaud utilise cette expression de « champ professionnel de l'animation » dont il fait remonter la naissance à 1967 qui voit la création des Instituts Universitaires de Technologie consacrant la reconnaissance du métier d'animateur. Yves RAIBAUD, « Femmes et travail dans les métiers de l'animation ». Colloque Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe, IUFM/Espace Marx, Bordeaux, Novembre 2009.

3.1. L'emploi étudiant à l'origine de l'arrêt des études

Michelle a été poussée par ses parents, agriculteurs, à réussir à l'école. Ses parents louaient une petite exploitation et ne possédaient pas le certificat d'études. Ils avaient des difficultés pour écrire mais appréciaient par contre la lecture. Quand Michelle était au collège, ses parents ont ainsi lu avec elle les ouvrages recommandés par les enseignants. Elle se rappelle notamment les avoir vu lire des ouvrages d'Emile Zola. Au lycée, Michelle est pensionnaire. Elle obtient son baccalauréat C à 17 ans et devient ainsi la première bachelière de la famille. En effet, la réussite au baccalauréat C témoigne de l'importance des études pour les filles d'agriculteurs qui veulent échapper à la condition agricole. La réussite scolaire est en effet une condition pour accomplir ce passage vers l'emploi non agricole. Dans la population agricole au début des années 1970, l'obtention d'un baccalauréat général est un fait minoritaire. Mais, les scolarités des enfants d'agriculteurs vont rattraper celles des enfants des autres milieux sociaux au cours des années 1980 et 1990⁴⁵⁶. Entre 1980 et le début des années 2000, la part des enfants d'agriculteurs qui achèvent leurs études secondaires avec un diplôme de second cycle passe de 76% à 89%. La part de ceux, qui obtiennent un baccalauréat général ou technologique passe de 30% à 54% durant la même période. C'est seulement dans les années 1990 que l'obtention du baccalauréat général ou technologique devient un fait majoritaire chez les enfants d'agriculteurs : 53,7% d'entre eux, entrés en classe de sixième en 1995, ont obtenu le baccalauréat général ou technologique. Les enfants d'agriculteurs se situent dans une position médiane : ils obtiennent le baccalauréat dans une proportion nettement plus importante que les enfants d'ouvriers (39,1% des enfants d'ouvriers entrés en classe de sixième en 1995 ont obtenu le baccalauréat général ou technologique), mais n'atteignent pas les niveaux de réussite des enfants de cadres et d'enseignants.

Michelle est mobilisée dans le travail aux côtés de ses parents dans les champs de vigne et pour la traite des vaches. Cependant, les parents répétaient sans cesse à leurs trois filles que « *si vous ne travaillez pas à l'école, vous irez garder les vaches* ». L'installation dans l'agriculture n'a jamais été envisagée par Michelle. Les parents ne possédaient aucun patrimoine à transmettre. Michelle dit avoir compris le message de ses parents : « *on gagnait rien, mes parents vivaient chichement, je n'avais pas envie de cette vie-là* ». Michelle comptait préparer une école d'éducateur, mais elle était trop jeune pour candidater au concours d'entrée. Elle s'est donc inscrite en première année de lettres en attendant de pouvoir passer le concours. Elle ne l'a finalement jamais tenté. Jusqu'à l'entrée à l'université elle considère avoir été plutôt une bonne élève, mais lorsqu'elle entre à la faculté, elle se sent complètement perdue et livrée à elle-même. Ses parents, qui certes l'ont poussée à réussir à

⁴⁵⁶ Jean-Paul CAILLE, Laurette CRETIN, « Les transformations des scolarités des enfants d'agriculteurs », *Notes et études socioéconomiques*, Agreste, Ministère de l'Agriculture, n° 37, janvier-juin 2013, p. 210.

l'école, sont dépassés et ne sont pas capables de la guider dans cet univers qui leur est inconnu. N'ayant aucune idée des débouchés possibles, Michelle, qui s'est inscrite « par défaut » dans cette filière, n'est pas motivée pour passer en deuxième année. Elle aurait suivi des camarades de classe du lycée mais sans avoir une réelle motivation pour faire des études longues. Les premiers mois de sa vie d'étudiante, elle vivote d'ailleurs entre plusieurs facultés mais s'inscrit finalement en lettres pour être avec des copines. Ici, c'est le groupe des pairs qui constitue une source majeure d'information en vue du choix des études.

La jeune étudiante s'est engagée dans un job étudiant, celui d'animatrice de classe nature. Cet emploi étudiant correspond à une nécessité économique : elle doit payer elle-même ses études car ses parents n'ont pas les moyens de l'aider. Dans l'entretien, elle est amenée à comparer l'univers de la faculté avec ce petit job : alors qu'elle se sent perdue à l'université, elle dit être « *complètement dans son élément* » dans l'animation. L'animation lui a permis de découvrir un nouvel univers culturel, de développer des sociabilités très différentes de son cercle familial : l'activité d'animatrice offre la possibilité de sortir avec les collègues, d'aller voir des spectacles. Les animateurs se sont souvent convertis à ce métier à l'occasion d'un « job étudiant » dans l'animation⁴⁵⁷. Michelle exerce cette activité dans une base de plein air et de loisirs implantée dans un parc naturel. Elle effectue des actions pour sensibiliser les jeunes à l'environnement. Le fort intérêt qu'elle trouve dans cet emploi est lié à son goût pour les activités extérieures, entretenu dans son enfance. Michelle entretient un rapport globalement très positif avec son emploi d'animatrice. La satisfaction au travail dépend des marges de manœuvre offertes par la direction.

« Quand j'ai commencé en classe de mer, le directeur de l'établissement, tous les jeunes stagiaires ou toutes les jeunes animatrices qu'il avait, animatrices ou animateurs, dès qu'on avait un projet de faire ça avec les jeunes, il nous apportait les outils. Il y avait un labo photo dans un coin qui avait été mené par je ne sais pas qui, je dis mais moi j'aimerais bien apprendre. Il a été chez le photographe, il a ramené un bouquin comme ça, et puis il a dit les filles, vous êtes débrouillardes, vous allez bien vous en sortir. C'est vrai qu'on était deux, on s'est mis à la photo ça a été une passion à un moment donné, mais on a vraiment appris de A à Z ».

L'animation est un job dans lequel elle ne se sent pas complètement engagée ; il procure une liberté et des satisfactions immédiates, mais n'est pas un obstacle pour saisir d'autres opportunités. Le travail

⁴⁵⁷ Jérôme CAMUS, « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agoradébats/jeunesses*, 2008, vol. 2, n° 48, p. 32-44.

est attrayant parce qu'elle a pu mettre en place des innovations et développer de nouveaux projets. A l'âge de 26 ans, Michelle devient directrice d'un centre de vacances. Elle explique cette entrée précoce dans la fonction de directrice par la rencontre avec ce « mentor » qui lui a permis de développer des aspirations nouvelles. Le fait d'avoir pris en main des projets a sans doute déclenché le désir d'évoluer vers un poste de management. Elle affirme avoir été « repérée » par des présidents d'associations qui lui ont proposé un poste de directrice et non avoir cherché à occuper une telle fonction. Elle ne prétend pas avoir une ambition de carrière. Michelle veut être une actrice dans le centre et non pas une simple exécutante, elle impulse des actions qui permettent de mettre en valeur la nature (des randonnées, des loisirs créatifs, des camps itinérants). Elle veut que les jeunes prennent conscience des enjeux environnementaux, c'est pour cette raison qu'elle utilise les marges de manœuvre ouvertes par la direction.

3.2. Le licenciement et l'abandon du secteur de l'animation

En 1999, Michelle est licenciée car la structure pour laquelle elle travaille dépose le bilan. Le retrait du champ de l'animation s'explique parce que son âge ne lui permet plus de retrouver un emploi identique. Le licenciement peut être une transition professionnelle qui réactive des aspirations contrariées pendant les études. L'enseignement est souvent un projet formulé par les étudiant-e-s de lettres. Mais Michelle reste très floue concernant ses projets lorsqu'elle entre à l'université. Elle aurait pu aspirer au métier d'enseignante même si elle ne le déclare pas dans l'entretien.

Michelle décide de retourner dans son département d'origine afin de se rapprocher de ses parents et de ses deux sœurs (toutes les deux femmes au foyer). Son licenciement est l'occasion de resserrer des liens qui se sont distendus au fil des années, notamment en raison de la longue distance géographique qui la séparait de ses parents. Michelle, qui a 44 ans, n'envisage pas de poursuivre sa carrière dans l'animation, elle n'exprime pas une lassitude du métier, mais elle met en avant des difficultés personnelles : contrairement à ses sœurs, elle n'a jamais eu de relation durable et n'a pas eu d'enfant.

« Ça m'accaparait trop et puis comme j'aimais ça quelque part, je rentrais dedans quoi et puis j'étais logée sur place, quand on est logé sur place c'est facile de venir nous déranger et puis même les amis que je pouvais avoir sur le territoire euh c'était petit, c'était rural, c'était petit, donc tout le monde le sait donc à tout moment tu vas rendre visite, tu vas passer un moment avec untel, tout le monde le sait quoi et le lendemain. S'il y avait un problème, de toute façon grave dans l'établissement fallait que je laisse le

numéro de téléphone pour dire où j'étais quoi. Il n'y avait pas les téléphones portables comme il y a maintenant, donc ça prenait trop de place dans la vie privée et puis ça empêche de mener des projets personnels quoi c'est pour ça que j'ai préféré arrêter et heureusement que j'en ai eu conscience et j'avais des gens de mon entourage qui m'ont dit mais non tu as un petit moment de déprime, tu es trop fatiguée, tu vas y revenir. J'ai dit mais non c'est quelque chose de réfléchi [...] Maintenant je prends ma vie en main et c'était très bien ce que j'ai fait mais maintenant je veux faire autre chose et puis faut que je me calme sinon je n'existe plus quoi, y a que la directrice qui existe, et moi je n'existe plus ».

Si le licenciement est la cause objective de son départ de la direction du centre de vacances, Michelle explique le retrait de ce secteur par la trop grande disponibilité qu'exige la fonction. Autrement dit, elle essaye tenir un discours conforme aux attentes différenciées en fonction du sexe : si elle n'est pas restée dans ce secteur, ce n'est pas selon elle à cause de son âge ou de son licenciement, c'est parce qu'elle aurait eu des difficultés à conjuguer la vie professionnelle avec la vie familiale. La carrière de cadre serait incompatible avec l'idéal dans lequel elle se projette, en raison des contraintes en termes de temps de travail. Michelle aspire à un travail moins contraignant du point de vue des horaires, mais n'envisage pas une reconversion professionnelle. C'est-à-dire qu'elle ne souhaite pas travailler dans un secteur d'activité qui exige des savoir-faire complètement nouveaux par rapport à ceux mobilisés dans la fonction de directrice du centre de vacances. L'impossibilité de développer une vie amoureuse en dehors du milieu de travail a été un élément qui a conduit Michelle à ne pas rechercher un poste de direction dans l'animation. Jacqueline Laufer et Sophie Pochic relèvent que dans les années 2000 les femmes cadres sont plus souvent célibataires que les hommes cadres. Les deux chercheuses écrivent que « la comparaison de la situation matrimoniale et de la fécondité semble d'ailleurs indiquer qu'il est toujours plus facile de conjuguer carrière et vie privée pour les hommes cadres que pour les femmes cadres. En effet, les cadres masculins sont en moyenne davantage en couple, moins séparés ou divorcés que leurs collègues féminins : ils sont 63% à vivre dans des couples avec enfants, alors que ce n'est le cas que de 49% de leurs collègues femmes. Les femmes cadres vivent davantage en « solo » que les hommes cadres, avec 10% d'écart en moyenne, et la différence est très forte pour les plus de 50 ans (avec 20% des femmes cadres qui vivent seules sans enfants, contre seulement 7% des hommes) »⁴⁵⁸.

⁴⁵⁸ Jacqueline LAUFER, Sophie POCHIC, « Carrières au féminin et au masculin », in Anousheh KARVAR, Luc ROUBAN(dir.), *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*, Paris, La Découverte, p. 147-168, 2004.

Michelle est informée via l'ANPE de l'ouverture d'un poste de responsable de l'économat (maîtresse de maison) dans une maison familiale rurale, elle obtient cet emploi en 1999. Elle ne possède pas un capital social qui lui permet de se faire connaître afin d'être recrutée. Cette réorientation professionnelle pourrait être analysée à première vue comme un déclassement. En effet, Michelle ne s'y retrouve pas financièrement car son salaire est bien inférieur à celui qu'elle percevait pour la direction du centre. Cependant, elle ne reste pas simplement un agent technique chargée de gérer la restauration collective et les tâches d'entretien. On lui confie progressivement des charges d'enseignement parce qu'elle les réclame. C'est elle qui en fait la demande auprès de la direction. Elle organise des ateliers de cuisine et de couture pour enseigner les notions pratiques et scientifiques dans ces domaines aux élèves du BEPA services aux personnes. Michelle se prend au jeu et décide de reprendre ses études afin de se conformer aux exigences de qualification attendues pour le personnel de formation. Elle obtient une licence en sciences de l'éducation dans le cadre d'un dispositif de formation continue de l'Université de Limoges. Une fois cette formation achevée, elle est devenue monitrice dans la MFR où elle avait été recrutée. L'intégration de l'équipe enseignante constitue clairement une promotion qu'elle a recherchée en s'engageant dans la formation continue.

La formation « services aux personnes » offre à cette femme une possibilité de se reconvertir tout en utilisant les compétences acquises antérieurement. La menace du déclassement avait pesé à la suite du licenciement. Non seulement le monitorat protège ici d'un éventuel déclassement, mais c'est une activité qui lui permet d'imaginer de nouvelles formes de promotion. Toutefois, en raison de son implication dans les activités pédagogiques et dans la formation continue, elle ne dispose pas de temps pour s'engager dans des associations. Plus mobiles que les moniteurs techniciens, plus engagées dans les activités pédagogiques, les monitrices comme Michelle veulent dépasser les fonctions d'animatrice, elles se valorisent à travers le travail d'enseignement et d'encadrement des élèves.

On retrouve ainsi dans le secteur des services aux personnes en maison familiale, des monitrices qui sont d'anciennes animatrices. Le monitorat semble avoir été pour elles un moyen d'élargir la nature de leur travail à d'autres missions que celle de l'animation, notamment les activités de face-à-face pédagogique avec les élèves. Le cas de Charlotte est à ce titre révélateur car il montre ce type de progression dans la carrière. Le contact avec Charlotte avait été fourni par une monitrice en Vendée. Lorsque nous rencontrons Charlotte à Paris, elle ne travaille plus dans les maisons familiales depuis trois ans. Elle a refusé la demande d'entretien mais accepte une discussion « rapide » autour d'un café sans le dictaphone. La jeune femme est alors formatrice dans un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui propose des formations continues pour les adultes (GRETA). Née en 1981 en Vendée, elle est la fille d'un garagiste à son compte et d'une infirmière qui travaille dans un hôpital public. Charlotte a obtenu son baccalauréat scientifique

en 1997 (après avoir redoublé la première). Après ses études dans le lycée de sa ville d'origine, elle tente d'intégrer une classe préparatoire (dans la même ville) pour préparer le concours d'orthophoniste. Mais elle ne parvient pas à intégrer cette école après une seconde tentative. Parallèlement, en 1999, elle s'inscrit en première année de psychologie à l'Université de Nantes mais elle ne réussit pas à obtenir son diplôme. Il semble que la jeune femme se soit fortement investie dans l'animation. Depuis son adolescence, elle fait partie d'un foyer de jeunes de sa commune qui fonctionne en autonomie. Dans ce groupe, Charlotte a assumé différentes responsabilités notamment celle de présidente. Elle participe à l'organisation de projets collectifs comme les fêtes locales et des spectacles vivants (c'est elle qui s'occupe des déguisements et des décors). Après ses échecs répétés pour intégrer l'école, elle décide de s'inscrire dans un BTS économie sociale et familiale qu'elle prépare via le Centre National d'Études à Distance (CNED). Elle cherche alors un emploi dans le domaine de l'animation et en trouve un dans une maison familiale rurale de son département de naissance par l'intermédiaire de son compagnon, Félix, qui est agent technique dans une coopérative agricole (en relation avec les maisons familiales par le biais de stagiaires). Charlotte devient animatrice dans une maison familiale rurale en 2003. Le directeur lui confie plusieurs responsabilités qui vont au-delà du simple travail d'animation : elle assure des temps de soutien scolaire et gère le suivi des stages des jeunes élèves dans un BEPA services aux personnes (elle corrige les copies et les plans d'études). Elle prend en charge les cours d'alternance (les temps d'échange avec les élèves où ils discutent de leur stage). Mais Félix entame alors une reconversion professionnelle, ce qui conduit le couple à déménager dans la capitale. Affecté à Paris, Félix est devenu gardien de la paix. Cette reconversion implique la mobilité du couple, ce qui oblige Charlotte à quitter la Vendée et à rechercher un nouvel emploi à Paris. Elle trouve alors, via l'ANPE, un emploi de formatrice dans un GRETA.

4. Dominique, une ancienne animatrice de développement rural

L'itinéraire de Dominique ne s'inscrit pas dans l'expansion des « services aux personnes » mais dans le phénomène plus large de tertiarisation de l'enseignement agricole. Son cas montre que le monitorat peut être une forme de promotion pour des femmes qui ont occupé une activité de conseillère agricole dont la fonction principale est de contribuer au développement d'activités « agri-rurales ». Dominique a accompagné de nombreuses agricultrices qui souhaitent diversifier leurs activités. Son parcours professionnel s'inscrit donc dans le processus d'élargissement de l'activité agricole. Cette expérience de conseillère agricole a été émancipatrice, car dans le cadre de cette activité, elle a développé des méthodes de travail et des techniques d'animation qui lui ont permis d'évoluer vers le monitorat agricole. L'apprentissage de la gestion de réunions collectives et de groupes de formation

d'agricultrices a été une ressource qui lui a permis de développer des savoir-faire qu'elle a transférés dans le monitorat.

Itinéraire professionnel et de formation de Dominique

1991 : Baccalauréat C en Auvergne

1993 : DUT génie biologique option agronomie en Vendée

1994 : animatrice de développement agricole et rural dans une association d'agriculteurs dans les Deux-Sèvres

2006 : chargée de mission au syndicat mixte de pays. Coordination de projets agricoles territoriaux

2007 : chargée de cours et de communication à la MFR à 10%, 60% chargée de mission au syndicat mixte de pays

Cours d'anglais en 1^{ère} et terminale baccalauréat professionnel CGEA et Agroéquipement (anglais professionnel). Communication : plan de communication / supports de communication / animation commission communication / relation presse et partenaires.

Octobre 2011 à Septembre 2012 : en formation continue master 2 "ingénierie de la formation et des systèmes d'emploi" - Université des Sciences Sociales de Toulouse 1 Capitole.

Mai 2012 : chargée de projets à la MFR. Ingénierie de la formation et de la professionnalisation. Projets de développement de formations supérieures et continues. Développement des services formation continue. Formatrice en Anglais et Français auprès de publics de niveau bac.

2014 : Coordinatrice Formation Professionnelle Continue à la MFR. Formatrice en Anglais et Français auprès de publics de niveau bac.

Dominique est une ancienne animatrice de développement rural dans une association d'agriculteurs dans les Deux-Sèvres, elle se dit aussi formatrice et non monitrice. Elle est née en Auvergne en 1972 de parents agriculteurs qui possédaient une exploitation de quinze hectares en production laitière. Ses parents, qui connaissaient des difficultés économiques ont incité leurs enfants à quitter l'agriculture, y compris le frère de Dominique : *« mes parents avaient du mal à joindre les deux bouts et nous ont pas du tout impliqués sur une volonté de reprendre l'exploitation en disant faites des études, allez voir ailleurs [...] Ils ont vraiment toujours fait pour qu'on se concentre sur nos études »*. Les parents, tous deux titulaires du certificat d'études, n'ont pas demandé aux enfants de participer aux travaux de l'exploitation lorsqu'ils faisaient leurs études secondaires : c'est la preuve qu'ils ne

comptaient pas leur transmettre leurs savoir-faire, ce qui a permis aux enfants, ainsi dégagés des contraintes qu'exige la participation aux travaux de la ferme, de s'engager pleinement dans leurs études. La sœur aînée de Dominique est devenue infirmière dans un hôpital parisien et son frère cadet est professeur d'atelier dans un lycée technique public en Charente. La sœur et le frère de Dominique se sont éloignés de leur département de naissance parce qu'ils ont effectué des études dans le but de travailler dans la fonction publique et ont passé des concours. Si Dominique est la seule membre de sa fratrie à ne pas être entrée dans la fonction publique, elle a cependant toujours exercé des responsabilités dans des collectifs d'entraide entre agriculteurs. Ses missions, en particulier l'animation de ces groupes, s'inscrivent clairement pour elle dans le cadre de la défense de l'intérêt général et de la promotion des agriculteurs. Les conseillers agricoles comme Dominique estiment dans une très large majorité qu'ils exercent une mission de service public ou d'intérêt général. Ils se conforment ainsi à l'esprit des textes officiels, l'État délègue cette mission « de service public » aux chambres d'agriculture⁴⁵⁹.

Les parents ont facilité les conditions de la scolarité de leurs enfants mais Dominique pense cependant avoir été mal orientée au lycée. Elle présente d'ailleurs cette orientation comme si elle avait été imposée par l'école.

*« À l'époque **on n'avait pas une orientation très bien ciblée** ce qui fait que j'étais assez bonne dans les matières scientifiques **donc on m'a dit va en bac C**. Alors à l'époque j'ai fait un bac C, si bien que les maths c'est une catastrophe. Je me suis bloquée en bac C, je ne veux plus entendre parler de maths. Cela dit j'avais un niveau à peu près correct mais quand on regarde avec le recul, quand je vois mon niveau en langues, en histoire-géo ou, ça n'avait rien à voir. J'ai eu mon bac grâce à toutes les matières littéraires, anglais, espagnol, donc j'ai plus ce profil là quand même. Et dans mon objectif professionnel je voulais aller vers de la conduite de projet, autour de la communication, des choses comme ça ».*

Dans cet extrait d'entretien, Dominique oppose les choix d'orientation à son « profil » : elle a suivi une formation scientifique alors qu'elle aurait un « profil littéraire ». Ce décalage qu'elle met en avant renvoie à une critique que les moniteurs adressent souvent à l'enseignement général : les élèves seraient orientés dans les différents cursus de formation uniquement à partir de leurs notes. L'école ne s'intéresserait pas suffisamment au « profil personnel » des élèves mais prendrait des décisions qui

⁴⁵⁹ Jacques REMY, Hélène BRIVES, Bruno LEMERY, *Conseiller en agriculture*, Paris, INRA, 2006, p. 95.

reposent uniquement sur des critères chiffrés, les résultats scolaires. Cette opposition lui sert à relier ses goûts et ses aspirations personnelles avec sa carrière professionnelle car elle ne peut établir de lien évident entre sa formation scientifique et son premier emploi d'animatrice de développement rural dans une association d'agriculteurs. Cet emploi exige des compétences qui correspondent davantage au « profil littéraire » auquel elle se réfère plutôt qu'à celui de l'élève en formation scientifique. En effet, les savoir-faire attendus pour exercer l'activité d'animatrice de développement rural d'après les fiches de poste, sont la capacité à communiquer et à gérer les relations avec divers organismes et collectivités, l'aisance relationnelle et rédactionnelle, l'animation d'actions collectives. Dominique rattache les compétences attendues dans cet emploi à son « profil littéraire » et en particulier à son goût pour les langues vivantes et « la communication ».

Dominique a quitté son département de naissance parce qu'elle a rencontré son compagnon (en Auvergne) qui est originaire de Vendée. Une fois son baccalauréat en poche, elle est venue s'installer dans le département de Bertrand afin de faire sa vie avec lui. Bertrand est technicien qualité dans l'industrie de l'automobile, il travaille en Vendée. Après avoir obtenu son baccalauréat C et une fois installée en Vendée, elle s'inscrit en DUT génie biologique option agronomie dans un IUT. Dès l'obtention de ce diplôme, elle est recrutée comme animatrice de développement rural dans une association d'agriculteurs dans le nord des Deux-Sèvres. Les agents de développement rural, dans les années 1980, travaillent dans un espace encore peu institutionnalisé, celui de l'intercommunalité, au sein de structures associatives, comme c'est le cas de Dominique. Plus de la moitié des conseillers agricoles sont des enfants d'agriculteurs en 1982⁴⁶⁰. Leur mission peut être rapprochée de celle de « chef de projet » dans le cadre de la politique de la ville dont les postes étaient cofinancés par l'État et par des organismes privés. Les agents de développement rural travaillent dans des associations qui dépendent entièrement des fonds publics. Pour Gilles Jeannot, il s'agit de métiers « flous » dont les rôles sont « ambigus » et précaires en particulier du point de vue de leurs conditions d'emploi⁴⁶¹. Ils constituent des emplois peu attractifs qui attirent des individus ayant des parcours variés et connaissent un flux important de sorties : les agents sont amenés à valoriser leurs expériences dans d'autres contextes : « l'absence de statut d'emploi stable, pour une partie des agents, favorise ainsi la porosité de la catégorie et l'extension de l'espace des parcours, avec une ouverture vers le secteur privé »⁴⁶². Il s'agit d'une carrière alternative à la fonction publique que Dominique a empruntée. Après avoir exercé cette activité professionnelle pendant dix ans, elle fait « un break » de trois ans parce qu'elle donne naissance à son troisième enfant. Elle dit ne plus réussir à gérer l'organisation

⁴⁶⁰ *Op. cit.*, p. 95.

⁴⁶¹ Gilles JEANNOT, « Les métiers flous du développement rural », *Sociologie du travail*, 2005, vol. 47, n° 1, p. 17-35.

⁴⁶² *Ibid.*

des différentes tâches et du temps qu'il faut y consacrer. En 2009, elle retrouve un emploi en tant que chargée de mission dans un syndicat mixte de pays dont la mission principale est de coordonner des échanges avec les « partenaires de l'agriculture », c'est-à-dire d'entretenir des liens entre les différents acteurs locaux de l'agriculture. Dans le cadre de cet emploi à temps partiel (60%), elle s'occupe de l'animation d'un groupe d'agricultrices.

Parmi les multiples missions confiées à Dominique, l'une d'entre elles lui tient particulièrement à cœur, c'est l'animation d'un groupe d'agricultrices qui s'est constitué dans le cadre d'un CIVAM. Elle aide des femmes qui viennent de s'installer ou qui sont agricultrices en collaboration avec leurs maris, à s'orienter dans les différents dispositifs de formation qui peuvent leur être utiles pour développer de nouveaux savoir-faire ou pour créer des activités supplémentaires dans leur exploitation. Dominique exerce la même mission que les conseillères de la mutualité sociale agricole (MSA) dans les groupements de vulgarisation agricole féminins (GVAF). Elle soutient les différents projets des agricultrices dans le but de favoriser leur autonomie dans le travail. Par exemple, elle a accompagné Magali dans son projet de création d'une exploitation à visée thérapeutique. Mais au bout de deux ans seulement, Dominique envisage de quitter cet emploi au syndicat mixte de pays en raison de difficultés relationnelles avec des élus et avec sa direction.

*« Le boulot que je faisais, c'était un boulot en or que j'avais au niveau de la collectivité, sauf que les conditions de mise en œuvre et le relationnel en équipe ont fait que je ne me suis pas du tout retrouvée, en plus on travaille avec les élus. A un moment donné on avait organisé avec les partenaires agricoles une visite d'exploitation à transmettre, donc des jeunes en porteur de projet venaient visiter une exploitation. La presse arrive, l'élu était en train de discuter avec d'autres agriculteurs, moi je reçois la presse je leur explique le contenu. L'élu arrive. Le journaliste lui dit ben c'est bon madame C. m'a expliqué c'est bon. Ben je me suis pris une ronflée mais loin de moi l'idée de prendre la vedette, et en fait ça été perçu comme ça donc voilà toujours cette espèce de, **toi tu es technicien, tu n'as rien à dire** pf, j'ai trouvé ça très lourd au niveau de la collectivité, plus le fait que la directrice en rajoutait, **freinait en permanence les initiatives**. Quand elle m'enfonçait ça m'effondrait quoi. J'étais vraiment mal [...] On était dans une situation de harcèlement. Bon voilà c'était une personne très spéciale, bon voilà, beaucoup de personnes sont parties, ont démissionné, moi je me suis effondrée, j'ai voulu démissionner aussi ».*

Les difficultés relationnelles évoquées par Dominique montrent ainsi la complexité de cette activité et les tensions qui peuvent se faire jour avec le personnel élu et avec la direction en raison du flou des missions attribuées aux agents de développement. Ces agents dépendent d'une autorité administrative mais également des politiques de développement local. Dominique doit donc naviguer entre les positions des chefs et des élus, qui expriment parfois des points de vue divergents. Ce malaise semble être partagé par les conseillers agricoles dans les années 1980 qui ont parfois du mal à reconnaître quels sont leurs vrais employeurs⁴⁶³. Le sentiment d'être limitée dans ses actions est très fort chez Dominique : elle veut en fait endosser des responsabilités, développer des projets, mais elle a l'impression de ne pas pouvoir complètement les réaliser dans ce cadre. Par conséquent, elle se désengage de l'activité en 2011 après avoir travaillé pendant trois ans dans cet organisme.

Si Dominique met en avant ces difficultés d'ordre relationnel dans cet emploi, c'est parce qu'elle a commencé à exercer un autre travail depuis 2007 dans lequel elle prend des responsabilités. Elle assure des vacances d'enseignement en anglais dans une MFR (un temps partiel de 10%). Sa réorientation dans le monitorat en 2011 s'explique par le fait qu'elle a entretenu pendant de nombreuses années des relations avec le personnel de l'établissement. Elle y intervenait régulièrement pour présenter son activité de conseillère aux élèves du BEPA services en milieu rural et accueillait parfois des stagiaires dans sa structure. Les vacances sont un tremplin vers l'activité de monitrice. Elles constituent une étape préparatoire à la reconversion qui lui permet d'aménager sa sortie de l'emploi du syndicat mixte de pays. Les vacances sont en quelque sorte vécues a posteriori comme un test qui préfigure un nouvel avenir professionnel. Dominique retrouve dans l'activité de monitrice des missions convergentes avec celles qui étaient les siennes dans son emploi précédent, notamment la fonction de mise en relation des différents acteurs du monde agricole et rural et l'aide à la « professionnalisation » des acteurs de l'agriculture, en particulier des femmes.

Dans un contexte où elle se sent de plus en plus en difficulté dans le travail au sein du syndicat mixte de pays, elle trouve à la MFR « une porte de sortie » lui permettant de résoudre les tensions entre ses aspirations (elle veut prendre des responsabilités) et son travail effectif. L'accès à l'activité de monitrice représente une promotion personnelle qui lui permet d'avoir une « capacité à agir » et une plus grande liberté au travail, ne pas être une « simple technicienne ». La coupure avec l'univers professionnel était déjà amorcée avant qu'elle accède à la fonction de monitrice, la dégradation de l'ambiance de travail n'a pas à elle seule provoqué son départ. C'est le capital social qu'elle a entretenu au fil des années qui lui a permis d'entamer la transition vers le nouvel emploi.

⁴⁶³ Jacques RÉMY, Hélène BRIVES, Bruno LEMERY, *op. cit.*

Cette réorientation a été facilitée par des contacts réguliers avec le directeur de la maison familiale rurale :

« C'est sur une rencontre avec un ancien directeur qui était par ailleurs président d'une association du bocage qui travaille en étroite collaboration avec le syndicat de pays et en discutant j'ai dit ben voilà il n'y aurait pas de possibilité, alors moi je pensais plus sur du travail, conduite de projet, communication, euh plus au niveau du pôle administratif éventuellement. Ben il me dit j'ai des heures d'anglais ».

Dominique met en valeur ses missions d'assistante de communication et d'ingénierie de formation confiées par la direction de la MFR. En effet, son recrutement s'inscrit dans le cadre d'une stratégie de l'établissement qui souhaite développer l'offre de formation continue et de formations supérieures. La réforme de la voie professionnelle en 2009 a entraîné des changements dans les politiques des établissements, certains ont été contraints de se repositionner du point de vue de l'offre de formation. L'objectif de sa reprise d'étude en master 2 n'était pas seulement d'accéder à un niveau bac+5, mais de développer un partenariat avec l'Université de Toulouse dans le but d'ouvrir une licence professionnelle économie de proximité et systèmes agricoles et ruraux (EPSAR) dans la MFR, licence qui permettrait aux étudiants des BTS de prolonger leur scolarité d'un an dans le même établissement. Ce projet est finalement bloqué en raison des changements qui affectent le fonctionnement des universités. La mission de Dominique était d'engager des discussions avec l'université pour permettre l'ouverture de cette formation. La monitrice a également participé à la construction de deux projets de BTSA (technico-commercial agrofournitures et travaux paysagers)⁴⁶⁴.

Dominique n'avait pas le niveau de qualification requis pour enseigner auprès des élèves de baccalauréat professionnel, elle a donc été obligée de retourner faire des études dans le cadre de ce dispositif de formation continue proposé par l'Université de Toulouse I, un master 2 ingénierie de la formation et des systèmes d'emploi. Pour se rendre disponible afin de suivre les cours et rédiger le mémoire demandé par les enseignants, elle a dû négocier avec son mari une plus grande participation de sa part aux tâches domestiques et à l'éducation de leurs enfants. Le fait d'avoir arrêté pendant trois années son activité professionnelle constitue un argument dans la négociation conjugale pour peser en faveur d'un investissement accru de son mari dans la gestion quotidienne de la famille ; elle a pu exiger qu'il s'engage à soutenir dans un deuxième temps la carrière professionnelle de son épouse.

⁴⁶⁴ Les projets ont été déposés chaque année mais toujours refusés par la Région. Avant Dominique, quatre formateurs de la MFR avaient été « envoyés » dans ce master 2 par la direction afin de développer leurs compétences en matière d'ingénierie de formation.

Si Dominique peut demander une contribution plus élevée de la part de son mari, c'est aussi parce qu'il acceptait déjà d'effectuer certaines tâches domestiques.

*« C'est que moi je suis beaucoup plus extérieur, jardin, fleurs, parterre de fleurs. Mon mari est très porté sur le rangement, le ménage etc, donc d'entrée de jeu mais avant quand même j'en faisais beaucoup plus c'est-à-dire que depuis deux ans c'est beaucoup lui qui fait tout ça. On a une particularité qui doit être relativement rare et qui fait jaser beaucoup de monde c'est que mon mari fait le repassage, moi je n'aime pas du tout ça et lui il adore ça, **donc pourquoi se priver de ça ? Et moi j'ai beaucoup culpabilisé**, tu le vois bien, d'où je viens la femme c'est son boulot quoi [...]. Je dirais que ce n'est pas complètement nouveau dans le sens où oui mon mari a toujours participé aux activités ménagères mais c'est vrai que depuis deux ans de plus en plus quoi. Y a eu un truc aussi c'est vraiment mon domaine la gestion des repas, la gestion de la santé des enfants. **Là il a été obligé de s'y mettre** parce que quand j'étais une semaine à Toulouse, donc je préparais en maximum en amont des plats que je congelais, mais il a quand même dû y mettre un peu plus [...] **J'ai quand même culpabilisé** parce que les semaines précédant mes semaines de formation à Toulouse je bourlinguais pour vraiment que tout soit planifié, pour qu'il n'y ait pas, donc **je planifiais les repas, je mettais au congel**, je revoyais les trucs. On a nos enfants qui font du cathé, donc y a les plannings de cathé. De la musique, tous nos enfants font de la musique et tous les plannings c'est moi qui m'en occupais c'est vrai que depuis deux ans c'est complètement lui qui a repris [...] En plus, il est trésorier d'une association, il fait du théâtre, et il fait du tennis. Moi j'ai eu toute une période de bénévolat, j'étais présidente d'une association sportive et puis je faisais du sport et l'épuisement fait que **j'ai tout arrêté**. Je fais du chant moi, ouais mon mari a plein de choses et il arrive à tout gérer, c'est génial ».*

L'arrangement conjugal facilite la reprise d'étude, Dominique passe en quelque sorte le « relais » à son mari dans la gestion quotidienne de la famille. La mobilité professionnelle féminine se trouve favorisée par une répartition moins traditionnelle des responsabilités domestiques et éducatives. Elle a cependant eu des coûts pour Dominique dans la mesure où elle a renoncé à une partie de ses activités de loisirs et au bénévolat dans une association sportive. Contrairement à Dominique, les moniteurs qui ont également repris leurs études n'ont pas renoncé à leurs activités de loisirs et valorisent même leur capacité à se rendre disponible et à maintenir leurs engagements associatifs tout en poursuivant une formation. La répartition des tâches dans ce couple ne repose pas sur un consensus

initial qui se maintiendrait tout au long de la carrière professionnelle de Dominique, il semble plutôt évoluer en fonction des situations respectives des deux conjoints. Le type de contrat à la clé – un CDI – est un argument de poids, puisque c'est l'ensemble de la famille qui en bénéficiera indirectement. La perspective d'un emploi stable confère une valeur particulière à l'activité de monitrice dans une carrière marquée par des emplois précaires et par un arrêt de travail de plusieurs années. En 2014, 86% des moniteurs ont un contrat à durée indéterminée, soit un peu plus de 4 000 moniteurs, 560 ont un contrat à durée déterminée⁴⁶⁵. La perspective d'un CDI, dans le contexte de multiplication des emplois atypiques⁴⁶⁶, qui touchent particulièrement les femmes, constitue une protection contre les risques du chômage, c'est d'autant plus une protection pour Dominique qu'elle est titulaire du seul DUT au moment où elle quitte son emploi au syndicat mixte de pays.

La direction de la MFR a confié à Dominique de nouvelles responsabilités pédagogiques après son départ du syndicat : elle enseigne non seulement l'anglais mais le français aux élèves de deux baccalauréats professionnels agricoles. Dominique souligne qu'elle ne se sent pas légitime et à la hauteur du point de vue de ses connaissances pour enseigner le français, ce qui peut paraître paradoxal alors qu'elle se décrit plutôt comme une littéraire. Elle n'a pas reçu de formation approfondie dans cette discipline, elle n'a pas non plus suivi de formation pédagogique. Dominique a donc appris « sur le tas » et « au feeling » en demandant conseil à ses collègues. Lorsque les moniteurs prennent en main des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été préparés pendant leur formation, ils n'expriment pas ce même sentiment d'illégitimité mais revendiquent au contraire cette responsabilité comme un « défi personnel à relever » ou un « challenge ».

Dans le cas de Dominique, le temps partiel est imposé par les organismes dans lesquels elle a travaillé. C'est faute d'avoir trouvé un emploi à temps plein qu'elle se soumet à cette contrainte, mais elle aspire plutôt à allonger la durée de son temps de travail. Dans cette optique, Dominique a accepté des enseignements pour lesquels elle ne se sentait pas légitime, notamment le français. Sa stratégie est d'élargir ses missions en réclamant à la direction de nouvelles responsabilités. De cette façon, la direction lui a confié des activités de communication et de coordination des relations avec des organismes partenaires de l'établissement. Par conséquent, Dominique accomplit une multitude d'activités pour s'imposer comme une personne incontournable dans l'établissement. Elle prend en main des enseignements pendant quelques mois lorsqu'une monitrice part en congé maternité. En d'autres termes, elle cherche à maîtriser le contenu de son travail et à le faire évoluer en se montrant disponible auprès de la direction. La collaboration que nécessite la nouvelle répartition des tâches et des responsabilités en faveur de la carrière féminine n'a donc pas rencontré d'opposition,

⁴⁶⁵ UNMFREO, 2014.

⁴⁶⁶ Robert CASTEL, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Éditions du Seuil, 2009.

elle semble même avoir renforcé le lien conjugal. Un des effets stimulants de cette dynamique est sans doute le gain de salaire que procurera la titularisation de Dominique⁴⁶⁷. En effet, elle permettra d'élever le niveau de vie du couple et aura des retombées sur les enfants. La mobilisation de Dominique dans la formation continue, sa volonté de réussir professionnellement renvoie à la mobilisation familiale en direction des enfants. Le couple ne veut pas « d'échec » dans la famille. Dominique consacre une partie de son temps au suivi de la scolarité de ses enfants. Elle s'engage dans un travail d'explicitation des notions étudiées dans les cours, la maison devient une véritable « annexe de la classe ». Cette appropriation active des enjeux d'apprentissage lui permet de renforcer ses connaissances en français et en anglais. Comme elle n'a pas suivi de formation pour se préparer à l'enseignement de ces matières en MFR, accompagner ses enfants lui permet de se tenir informée des contenus des programmes et des méthodes préconisées. Elle s'inspire des exercices effectués par ses enfants dans ses propres activités d'enseignement. Dans le même temps, elle se sert de ses connaissances pour soutenir leur scolarité. Cette pratique d'accompagnement montre que les moyens mis en œuvre pour faire réussir ses propres enfants à l'école s'inscrivent dans les logiques professionnelles. Ces logiques conduisent à investir le terrain de l'école.

La monitrice peut se projeter dans un avenir en espérant profiter des possibilités de promotion interne. Dominique adhère à la polyvalence du métier parce que cette polyvalence est une condition de sa promotion : c'est en acceptant toutes les missions confiées par le personnel de direction qu'elle s'imposera dans l'établissement. Un tel investissement dans le travail et dans l'éducation des enfants limite la disponibilité temporelle pour les activités extraprofessionnelles, en découle donc l'absence d'engagement associatif et local. La charge mentale qu'impose l'enchaînement des activités quotidiennes l'empêche de s'engager dans les activités associatives dont les moniteurs tirent généralement profit.

⁴⁶⁷ Marlaine Cacouault a montré que les enseignantes qui ont un compagnon qui connaît des problèmes d'emploi peuvent être stimulées dans leur carrière par le fait d'être des pourvoyeuses de ressources de leur ménage. Elle écrit que « dans nos échantillons, les femmes mariées avec un homme qui connaît des problèmes d'emploi pour diverses raisons ont toutes progressé dans la carrière en devenant titulaires, en étant promues par concours, en réalisant des travaux de recherche ». Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *Professeurs...mais femmes*, op. cit., p. 246.

5. Corine, de l'école d'ingénieurs agricoles à la fonction de cadre chez Carrefour

L'exemple du développement agricole montre que la place des femmes dans l'agriculture évolue, elles sont amenées à exercer des fonctions d'expertise (communication, ressources humaines...). Les monitrices qui ont effectué des missions d'encadrement n'ont pas toutes commencé leur carrière dans le développement agricole. L'agroalimentaire est un secteur dans lequel certaines sont passées avant d'entrer dans le monitorat. Il s'agit d'un trait que nous avons identifié dans plusieurs parcours de moniteurs agricoles, notamment ceux des anciens ouvriers qui ont quitté leur emploi en raison de la pénibilité du travail. Mais les monitrices interrogées qui ont débuté leur carrière dans cette filière, n'occupaient pas des emplois d'exécution au moment de leur reconversion dans le monitorat. Elles ont exercé des fonctions de cadre dans la grande distribution. Pourquoi ces femmes ne se sont-elles pas maintenues dans cette filière alors qu'elles occupaient un poste à responsabilité ? Qu'est-ce qui a conduit ces femmes vers le monitorat de MFR ? Corine est un cas exemplaire pour comprendre les logiques familiales et professionnelles au principe de cette reconversion.

5.1. Du baccalauréat scientifique au supermarché

Corine, fille d'agriculteurs, est née en 1973, elle est la cadette d'une fratrie composée de quatre enfants dont trois garçons ; ses frères étaient plus souvent mobilisés qu'elle dans l'exploitation familiale. L'aîné a repris l'entreprise, les autres frères sont salariés dans des coopératives agricoles. Corine a été poussée par ses parents à quitter le milieu agricole, sa réussite à l'école étant une condition de son départ. Elle a poursuivi une scolarité dans le second degré, ce qui n'est pas le cas de ses deux frères qui ont fait des études agricoles. Corine affirme n'avoir jamais songé à être agricultrice mais explique avoir développé un intérêt pour la biologie animale, ce qui aurait motivé ses décisions d'orientation dans le supérieur. Au collège, elle était attirée par le métier d'enseignante de mathématiques mais en s'engageant dans un parcours scientifique elle a aimé tout particulièrement la microbiologie et les activités de laboratoire. Le goût pour les sciences conduit la jeune femme vers un baccalauréat C qu'elle obtient en 1990⁴⁶⁸. En 1987, les filles représentent 34,8% des élèves inscrits dans la filière C. Corine se trouve dans une situation atypique. En 1994, les filles d'ouvriers, d'employés et de petits indépendants ne constituaient que 17% des effectifs d'élèves dans la série C ;

⁴⁶⁸ Le baccalauréat C (mathématiques et sciences physiques) correspond au baccalauréat S qui a remplacé les séries C, D et E en 1993.

cette même année plus de la moitié des élèves dans cette série étaient des enfants de cadres⁴⁶⁹. Elle poursuit ses études jusqu'à l'École Supérieure d'Agriculture d'Angers et obtient le titre d'ingénieur en 1995. Après ses études, Corine travaille dans un centre commercial. Elle assume les fonctions de chef du secteur frais et de gestionnaire des ressources humaines et des stratégies commerciales. Cette activité professionnelle ne figure pas parmi les débouchés évoqués dans les plaquettes d'information de sa formation d'ingénieur. Corine a une formation d'ingénieur agricole et non agroalimentaire, mais elle a effectué quelques stages dans des entreprises du secteur de l'agroalimentaire. Les postes à responsabilité qui sont des emplois stables et très qualifiés dans l'industrie agroalimentaire sont généralement occupés par des hommes. Les seules expériences de Corine dans le secteur sont des emplois saisonniers d'hôtesse de caisse dans un supermarché lorsqu'elle était étudiante à l'ESA d'Angers. C'est par l'intermédiaire de ce job étudiant qu'elle obtient des informations sur les carrières proposées par la grande distribution.

« J'avais fait des boulots d'été de caissière dans des supermarchés quelque chose comme ça et puis ils m'avaient rappelée pour me dire si je voulais travailler. Je me suis dit en cherchant du boulot ça me fera un petit boulot d'appoint. Ils m'avaient proposé ensuite une mission de six mois dans le service informatique, c'était au Leclerc de Saumur donc ben j'avais pris. Ensuite, j'ai vu des offres d'emplois pour être responsable du secteur frais, sur les magasins qui s'appelaient Carrefour, donc ça j'ai fait ça 5 ans. Je m'étais dit que je ferais ça un petit moment et que je reviendrai ensuite sur mon domaine de formation mais ça a quand même duré cinq ans ».

Le travail saisonnier ouvre des perspectives d'emploi dans le secteur de la grande distribution, mais elle n'a pas envisagé d'y « faire carrière ». Corine n'aborde pas explicitement les différents refus qu'elle a essuyés et ses difficultés pour accéder à des postes à responsabilité dans les professions de cadres de l'agriculture. Il semble qu'elle n'a pas cherché à atteindre ce type de poste à l'exception de celui qu'elle a occupé dans le secteur de la grande distribution.

Corine n'est pas particulièrement attachée à la fonction de cadre dans un supermarché ; il s'agit d'un boulot temporaire qui s'éternise pour reprendre l'expression employée par Vanessa Pinto⁴⁷⁰. Plusieurs facteurs ont contribué à son désengagement. Son compagnon, rencontré lorsqu'elle était au lycée, est agriculteur et son exploitation est située dans les Deux-Sèvres, le département de

⁴⁶⁹ Bernard CONVERT, « La "désaffection" pour les études scientifiques », *Revue française de sociologie*, 2000, vol. 44, n° 3, p. 449-467.

⁴⁷⁰ Vanessa PINTO, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014.

naissance de Corine. Elle envisage donc de se rapprocher de son compagnon avec qui elle veut avoir des enfants. Sa situation conjugale à la sortie de l'école d'ingénieurs est probablement un facteur qui explique son auto-exclusion des métiers en rapport avec sa formation. Elle pourrait avoir renoncé à devenir directrice d'un centre commercial par anticipation d'un avenir familial. Mais si elle quitte le centre commercial, c'est avant tout parce qu'une autre perspective professionnelle, plus valorisante, s'offre à elle par l'intermédiaire de son beau-père.

5.2. Une reconversion sécurisée par le beau-père

Le compagnon de Corine a fait ses études dans la maison familiale rurale la plus proche de l'exploitation. Le beau-père de Corine s'était alors engagé dans l'association qui gère la maison familiale rurale, il était encore trésorier lorsque Corine a été recrutée dans l'établissement. C'est par son entremise qu'elle a pu intégrer l'établissement. Le beau-père de Corine l'avait informée au préalable d'une offre d'emploi de moniteur. La proximité de la maison familiale avec le domicile de son mari lui permettait de venir s'installer à leurs côtés dans la ferme. Son beau-père joue ici le rôle de passeur, c'est lui qui permet à Corine de se désengager de son emploi en supermarché sans véritable incertitude. La reconversion est donc sécurisée par son réseau de sociabilité. Corine éprouvait un sentiment d'insatisfaction lié à l'absence de perspectives d'évolution professionnelle dans le centre commercial. Elle reconnaît ainsi que sa motivation n'est pas uniquement d'habiter aux côtés de son compagnon, mais aussi de trouver un travail qui soit davantage en conformité avec ses goûts et avec ses aspirations ; elle voulait se voir confier plus de responsabilités dans l'entreprise. Mais Corine ne pouvait pas envisager de s'élever dans la hiérarchie dans le centre commercial car l'unique possibilité de promotion aurait été de briguer la fonction de directrice, ce qui n'était pas possible dans son esprit car elle voulait avoir des enfants et se rendre disponible pour leur éducation. Les travaux sur les femmes cadres ont montré que l'un des principaux freins à la promotion des femmes est la persistance d'un modèle dominant de construction des carrières dans les professions qualifiées de managers qui s'appuie sur des règles masculines, notamment la norme de la disponibilité temporelle⁴⁷¹.

Selon Corine, c'est un « concours de circonstances » qui l'aurait conduite à s'engager dans l'activité de monitrice de MFR. Mais c'est en fait son réseau de sociabilité dans la profession agricole qui lui a ouvert les portes de l'établissement. En effet, le fait d'être fille d'agriculteurs et compagne d'un agriculteur non seulement constitue une ressource pour l'accès, mais encore facilite l'intégration

⁴⁷¹ Jacqueline LAUFER, « La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel », *Travail et Emploi*, 2005, n° 102.

dans cet univers auquel elle était déjà familiarisée. La prise de risque n'est pas très importante, elle quitte le centre commercial en ayant un projet très précis en tête. On ne peut pourtant pas dire que Corine possède un capital d'autochtonie ; c'est le capital d'autochtonie de son beau-père qui lui a ouvert un nouvel horizon professionnel puisque Corine n'était pas connue dans le milieu local.

FORMATRICE BTSA ACSE

Un parcours professionnel complet dans les filières agricoles et agro-alimentaires

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

- 2001-2011 **Formatrice**
Missions **Chargée de formation dans les filières Baccalauréat Professionnel, Brevet Professionnel et BTSA ACSE dans les domaines de l'agriculture et du machinisme agricole.**
Responsable du suivi des stages à l'étranger pour les étudiants de BTSA ACSE.
- Domaines enseignés : Gestion, Comptabilité, Droit Rural, Zootechnie générale et appliquée à l'élevage laitier, Gestion de l'environnement en lien avec l'exploitation agricole, sciences physiques et Chimie.
- Après 7 ans de responsabilité au sein de la filière Baccalauréat Professionnel Agro-équipement, je suis aujourd'hui plus spécifiquement intégrée à la filière BTSA ACSE.*
- 2009-2011 **Conseillère compétences dans le parcours 3P**
Missions **Construire, en binôme avec un conseiller projet, un parcours personnalisé de professionnalisation pour les candidats à l'installation en agriculture**
En parallèle de mon activité de formation, accompagnement des porteurs de projet pour une installation en agriculture. Environ 15 entretiens par an.
- 1997-2001 **Cadre en GMS- CMEN -Carrefour**
Missions **Responsable secteur frais dans des magasins développant un CA hebdo de 150 à 300 K€.**
Gestion de stratégies commerciales d'animation et de promotion pour le secteur frais des magasins - Gestion ressources humaines (management, recrutement, formation, gestion d'équipes) -. Responsabilité de l'atteinte des objectifs économiques fixés par le groupe- Responsabilité du suivi hygiène dans les rayons (Méthode HACCP)
- 1992-1995 **Laiterie Coopérative de la Région Lochoise (37) - Laiterie**
Missions **Expériences de formation (3 à 6 mois) en hygiène et qualité en agro-alimentaire**
Mise en place démarche qualité. Réalisation contrôles physico-chimiques et bactériologiques usuels sur le lait et les produits finis.
- 1991-1995 **Expériences de stage en formation d'ingénieur**
2 à 3 mois en exploitations laitière et ovine en Cornouailles (Angleterre) et en exploitation porcine en Bretagne. Analyse globale des systèmes d'exploitation.

FORMATION

- 2006** : Formation Pédagogique- CNP Chaingy.
- 1995** : Ingénieur en Agriculture. ESA d'Angers
- 1990** : Baccalauréat C-Mention Assez Bien. Lycée Mongazon Angers

COMPETENCES

- * Enseignement technique et scientifique niveau III et IV.
- * Gestion et animation d'équipes.
- * Montage de projets (sur le plan financier et organisationnel)
- * Maîtrise de l'outil informatique (Tableur, traitement de texte, ...)

LANGUES

- * Anglais : Courant. Cambridge First Certificate. Cours de formation de 3 mois à Edimbourg
- * Allemand : niveau scolaire.

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

- Présidente Association de parents d'élèves.
- Hobbies : lecture, marche.

En 2001, Corine abandonne le centre commercial et devient donc « formatrice » de MFR. Elle utilise le terme de formatrice pour qualifier son activité et non celui de monitrice. Dans son curriculum vitae, elle utilise l'expression « chargée de formation ». L'emploi de cette expression montre qu'elle met en valeur plusieurs dimensions de l'activité qui se réfèrent au domaine des ressources humaines : l'évaluation des besoins individuels et collectifs, la conception des plans de formation et le suivi des stages. Cette conception de l'activité de formatrice s'inscrit en toute logique dans ses expériences professionnelles dans les ressources humaines au sein de l'entreprise Carrefour. Corine est intégrée dans un premier temps dans l'équipe pédagogique du baccalauréat professionnel agroéquipement dont elle prend la responsabilité. Au bout de sept ans, elle quitte cette équipe pour celle des moniteurs de la filière BTSA ACSE dans le même établissement. En 2009, Corine s'est vu confier une mission particulière par le directeur : elle devient « conseillère compétences » dans un dispositif pour les agriculteurs en phase d'installation. Ce parcours, créé en 2009, remplace le stage de 400 heures que les nouveaux arrivants dans la profession devaient effectuer pour bénéficier des dotations à l'installation. Le parcours 3P (plan de professionnalisation personnalisé) s'articule autour d'un stage dans une exploitation agricole, des sessions de formation continue et du tutorat. La validation de cette formation est nécessaire pour les agriculteurs qui veulent élaborer une demande d'aides à l'installation. La MFR avait répondu à un appel d'offres lancé par le préfet. Dans cette formation, les futurs agriculteurs qui sont « porteurs d'un projet » doivent construire une liste d'actions de « professionnalisation ». Ils sont accompagnés par deux types de conseillers. Les conseillers « projet » jouent un rôle technique, ils aident le candidat à l'installation à analyser les compétences dont il a besoin pour mener son projet à bien. Les « conseillers compétences » n'échangent pas prioritairement avec le candidat à propos des connaissances techniques qui relèvent des exploitations agricoles. Ils ont pour mission d'aiguiller le candidat dans ses choix de formation et de préconiser les formations à suivre qui sont les plus pertinentes en fonction de son projet et de son profil. Ces conseillers sont généralement des formateurs des Centres de formation professionnelle pour adultes (CFPPA), des maisons familiales rurales ou des chambres d'agriculture.

La définition que Corine donne à son activité de formatrice renvoie à cette fonction d'accompagnement. Son recrutement dans la filière agroéquipement a été une stratégie de la part du directeur car Corine ne possède pas de formation spécialisée dans ce domaine. La volonté du directeur était de changer l'image de la filière et montrer qu'elle peut s'ouvrir aux femmes. Corine a pris en charge la responsabilité du suivi des stages et des cours sur les connaissances générales des exploitations agricoles (le système d'exploitation), elle n'a donc jamais enseigné le machinisme. Mais le fait d'avoir assumé la responsabilité de la filière agroéquipement constitue en tant que telle une transgression (*« j'ai su par la suite que mon directeur a eu des remarques comme quoi il était fou de laisser cette filière à une femme. Il y avait des personnes, d'autres directeurs qui me disent*

ben t'es pas bien de laisser cette filière à une femme »). La prise en main de cette responsabilité permet à Corine de retrouver certaines dimensions de son activité de cadre du centre commercial, notamment celle de la gestion et de l'organisation des emplois du temps et plus largement des relations sociales. Cette expérience lui a donné envie d'être directrice. Cependant, elle dit refuser pour le moment d'exercer une telle fonction en raison d'un manque de disponibilité. Corine a d'ailleurs réduit au fil des années son temps de travail de façon à assurer une présence plus importante au domicile pour ses enfants. Corine envisage cette perspective de carrière lorsqu'ils seront autonomes et vivront en dehors du foyer familial. Elle occupe depuis l'année 2012 la présidence de l'association des parents d'élèves de l'école privée où sont scolarisés ses enfants. Cet engagement exige une disponibilité que permet l'emploi à mi-temps (70%). Le fait de mentionner cette charge dans son curriculum vitae montre qu'elle a une certaine importance à ses yeux. Le temps partiel n'entraîne pas de risques professionnels importants dans le monitorat car il n'empêche pas Corine de se projeter dans la fonction de directrice. Corine a fait varier les modalités de son temps de travail mais ne renonce pas à la maîtrise de son itinéraire professionnel. Le temps partiel n'a pas d'effet univoque sur les trajectoires professionnelles des femmes, cela dépend en partie des garanties d'emploi et des conditions de travail selon les filières d'emploi⁴⁷². Corine n'a pas choisi ce temps partiel, c'est la faible volonté de son mari, agriculteur, de s'impliquer dans la vie domestique qui est à l'origine de cette décision. En effet, elle estime qu'en raison de sa situation professionnelle, il ne peut pas se rendre disponible pour s'occuper de leurs enfants après l'école. La monitrice présente cette décision comme le produit d'un choix personnel en faveur de la scolarité de ses enfants : de par son propre parcours, elle confère une importance primordiale à l'acquisition de diplômes. C'est elle qui a le diplôme le plus élevé dans son couple et dans sa famille, elle est donc plus à même de maîtriser les règles du jeu scolaire et de construire des stratégies qui seront bénéfiques pour les enfants. En règle générale, dans le milieu agricole, les mères sont plus diplômées que les pères, elles sont diplômées de l'enseignement supérieur alors les pères détiennent plutôt des diplômes professionnels comme le CAP ou le BEP. Ce sont par conséquent les mères qui définissent les stratégies scolaires pour les enfants. Néanmoins, cette mobilisation ne s'explique pas seulement par leur niveau de diplôme, même lorsqu'elles détiennent le diplôme le plus élevé dans la famille. Quel que soit le milieu social concerné, les mères sont davantage présentes que les pères dans le suivi de la scolarité. Les 3/4 des femmes qui ont le certificat d'études primaires aident leur enfant, c'est le cas de 90% des mères bachelières⁴⁷³. Dans le cas de Corine, le choix d'une école privée s'inscrit dans cette stratégie. Le fait de présider l'association de parents d'élèves confirme sa forte implication dans le suivi de ses enfants.

⁴⁷² Danièle KERGOAT, *Le travail à temps partiel*, Ministère du Travail, Paris, La Documentation française, 1984.

⁴⁷³ Marie GOUYON, « L'aide aux devoirs apporté par les parents », *INSEE Première*, n° 996, décembre 2004.

Les diplômes représentent pour elle la voie d'accès à l'autonomie professionnelle et personnelle. Jean-Paul Caille et Laurette Cretin relèvent l'existence d'un lien entre le degré d'aspiration scolaire des familles agricoles et le niveau de diplôme des parents⁴⁷⁴. Plus celui-ci est élevé, plus les familles envisagent pour leurs enfants une orientation vers le second cycle général des lycées et croient en l'utilité des études supérieures pour s'insérer dans l'emploi. A partir du moment où les moniteurs et les monitrices sont titulaires d'un diplôme du supérieur, ils orientent leurs enfants vers l'enseignement général puis le supérieur. Dans cette mobilisation, ce sont les femmes qui jouent un rôle de premier plan, par conséquent elles restreignent le temps qu'elles consacrent aux loisirs et aux activités associatives (qu'elles sont même amenées à abandonner si elles ne concernent pas directement la scolarité de leurs enfants).

La mobilisation familiale pour la réussite scolaire des enfants

Les moniteurs mettent en œuvre des stratégies familiales dans le but que leurs enfants échappent à tout prix aux maisons familiales rurales. C'est le cas notamment de ce couple de moniteurs : Clément (né en 1965), moniteur titulaire d'un baccalauréat d'électrotechnicien et d'un BTS technico-commercial est marié avec Marion, monitrice dans une autre maison familiale, titulaire d'un BTS charcuterie-salaison. L'investissement dans le suivi éducatif des enfants, dans l'espace scolaire et au-delà dans les temps de loisir, occupe une grande place au cours de l'entretien effectué avec Clément. Le couple veut faire en sorte que leurs trois enfants ne deviennent jamais de « *futurs élèves de maison familiale* ». Le souci d'éviter que leurs enfants soient un jour leurs élèves conduit à la mise en place de stratégies impliquant le personnel de la MFR. Tout d'abord, le couple rémunère une « *dame qui vient faire le ménage chez nous on ne l'a pas embauchée pour ça. Elle accompagne nos enfants, alors un petit peu de leçon. Elle doit emmener nos enfants au musée, dans les activités extérieures* ». Il s'agit d'une animatrice de la maison familiale (une étudiante) où travaille Clément, c'est elle qui encadre les temps libres de leurs deux enfants. Clément joue avec l'un de ses fils à faire des exercices de mathématiques. Ils se lancent tous les deux des défis de façon régulière : « *j'ai un fils qui est surdoué, donc c'est un vrai handicap pour nous pour l'accompagner. Il est surdoué sur le côté scientifique, il fait un bac S [...] Avec mon fils, on joue aux maths, on se lance des défis. Et je l'accompagne surtout à aller à l'extérieur*

⁴⁷⁴ Jean-Paul CAILLE, Laurette CRETIN, *op. cit.*, n° 37, janvier-juin 2013.

parce que comme il est un peu informatique, un peu geek, un peu renfermé donc quand il sait qu'il doit rencontrer quelqu'un il peut m'appeler. J'essaye surtout de le mettre en contact avec plein de gens ». Quant à leur fille, qui est encore au collège mais qui envisage de devenir architecte, Clément ne l'aide pas à « aller vers l'extérieur » mais la soutient dans ses projets d'écriture : « *elle écrit des histoires. Je lui dis ces histoires on va les faire partager, on va les développer* ». Elle fait du théâtre et du judo. Le couple organise les activités des enfants selon un emploi du temps très strict qui rend impossible toute forme d'improvisation. Les activités extrascolaires sont entièrement contrôlées par les parents. Mais c'est la mère qui se charge de la surveillance et du suivi de la scolarité des enfants, Clément s'occupe plutôt de l'encadrement de leurs loisirs.

6. Pauline, des palaces new-yorkais au village charentais

Le secteur de l'hôtellerie et du tourisme constitue un vivier de recrutement des monitrices des formations de services aux personnes. En effet, plusieurs monitrices parmi celles que nous avons interrogées avaient entamé une première carrière dans ce secteur, ont occupé ensuite une fonction de direction puis se sont reconverties dans l'enseignement. Le cas de Pauline est exemplaire pour rendre compte des logiques d'accès au monitorat des anciennes professionnelles de l'hôtellerie et du tourisme.

Pauline, née en 1978 d'un père cuisinier dans une restauration collective d'une entreprise du Cognac et d'une mère cantinière dans une école primaire publique, est une ancienne gouvernante d'un ensemble immobilier appartenant à un haut financier de Wall Street. Après avoir obtenu son baccalauréat littéraire, Pauline décide de s'engager dans des études hôtelières dans un lycée professionnel à La Rochelle. Elle explique cette orientation dans ce secteur par le désir de voyager et de quitter l'environnement familial, « *j'avais envie de partir* ». Le parcours de Pauline pourrait être assimilé de prime abord à un processus de déclassement si l'on se tient uniquement à l'évolution de ses revenus ; cette ancienne gouvernante de l'ensemble immobilier à New-York gagnait plus de 4 000 dollars par mois tandis qu'elle est rémunérée 1 600 euros depuis qu'elle est monitrice de MFR. Elle a fait partie de ce que Pascal Guibert, Gilles Lazuech et Vincent Troger appellent « l'élite invisible » dans l'hôtellerie de luxe⁴⁷⁵. Elle bénéficiait d'un cadre de travail protégé qui se distingue des établissements standard ; ses rémunérations sont élevées, sa clientèle internationale est prestigieuse. Pauline avait quitté la France pour la ville de New-York grâce aux relations du directeur du lycée

⁴⁷⁵ Pascal GUIBERT, Gilles LAZUECH, Vincent TROGER, « Les femmes de chambre de l'hôtellerie de luxe ou le déclassement d'une élite invisible », *Formation emploi*, 2013, n° 123, vol. 3, p. 27-44.

professionnel où elle a obtenu son BTS, c'est lui qui l'a mise en relation avec l'un de ses amis, un directeur d'un palace à New-York. Pauline a effectué la plupart de sa carrière comme gouvernante dans de grands hôtels de luxe à New-York et à Paris (elle a d'abord été à New-York dans des hôtels de luxe, puis à Paris dans un palace avant de retourner à New-York où elle a été gouvernante)⁴⁷⁶.

En 2008, Pauline a quitté l'activité de gouvernante en raison des exigences de disponibilité qu'entraîne ce poste qui finissaient par lui peser. La disponibilité temporelle qui est une compétence professionnelle nécessaire pour ce type d'activité l'a empêchée de consacrer le temps qu'elle souhaitait à l'éducation de ses enfants. Les longues heures de travail et les nombreux imprévus occasionnés par ses responsabilités, le fait de devoir travailler pendant les jours fériés et les soirées sont autant de contraintes qui pèsent sur la gestion de sa vie familiale. Plusieurs travaux ont montré que les salariés du secteur de l'hôtellerie ont effectivement des difficultés à gérer les exigences de leur travail et en même temps celles de leur famille⁴⁷⁷. Ces salariés épuisent leurs ressources émotionnelles et physiques dans les prestations de service et ne sont plus en mesure de consacrer du temps aux activités familiales. Les coûts des carrières dans ce secteur sont plus élevés pour les femmes. Les dirigeantes qui sont mères de famille soulignent généralement le fait que leur carrière repose sur la bonne santé de leurs enfants et le soutien de leur compagnon qui doit nécessairement s'impliquer dans les responsabilités familiales et certaines tâches domestiques. Dès lors que l'un de ces éléments fait défaut, ces femmes affirment que leur ascension professionnelle est freinée. Dans le cas de Pauline, la décision de quitter le secteur de l'hôtellerie vient au moment de son divorce avec son mari, un américain qui travaille dans le même secteur⁴⁷⁸. Pauline ne dispose plus de son soutien, il ne s'implique plus autant dans l'éducation de leurs trois filles. Elle se retrouve ainsi toute seule pour gérer les affaires quotidiennes au domicile familial. La séparation conjugale a provoqué son départ à elle du secteur de l'hôtellerie. D'après les travaux sur les reconversions professionnelles, les divorces n'affectent pas de la même manière les carrières des conjoints : ils touchent prioritairement les femmes qui entament une reconversion professionnelle simultanément à leur divorce, tandis que les hommes ne changent pas d'emploi immédiatement après une séparation⁴⁷⁹.

⁴⁷⁶ Il n'a pas été possible de retracer avec précision l'itinéraire de Pauline. Contrairement aux monitrices évoquées dans ce chapitre, Pauline ne parvient pas à raconter son histoire en respectant une certaine chronologie. Si ces collègues, à l'inverse, décrivent avec une plus grande précision les étapes de leur vie professionnelle, c'est parce qu'elles ont un rapport moins éloigné avec l'écrit. En effet, elles ont une plus grande proximité avec l'écrit, proximité entretenue au cours de leurs études et pendant leurs emplois précédents qui nécessitaient la possession de compétences rédactionnelles (rédiger des notes, écrire des textes). Il semble que Pauline, dans ses activités de travail, a été moins souvent au contact de l'écrit. Jack GOODY, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007.

⁴⁷⁷ Perrine HANICOTTE, La domesticité professionnalisée : le cas de l'hôtellerie de chaîne, *Travail – Emploi – Formation. Quelle égalité entre les hommes et les femmes ?*, 23-24 novembre, nov 2006, France.

⁴⁷⁸ Elle n'a pas voulu indiquer sa profession.

⁴⁷⁹ Catherine NEGRONI, *op. cit.*, 2005.

Si le divorce constitue un événement déclencheur de la reconversion de Pauline, elle affirme que son projet de retour en France avait émergé dès la naissance de sa première fille.

« Dès leur naissance j'avais envie de revenir [...] Du moment où elles sont nées je ne voyais New York plus pareil, New York c'est bien quand on est seul ou en couple mais certainement pas avec des enfants, où on a du temps, où on peut sortir, faut en profiter. Si on est là-bas c'est vraiment pour en profiter, si c'est pour faire le train-train, d'aller au métro à Manhattan, de rentrer dans le Queens. Après ça m'ennuyait un petit peu parce que je ne voyais que les côtés négatifs ; mettre une heure, une heure trente pour aller à son boulot, alors qu'au début je ne le voyais pas du tout comme ça [...] C'est vrai qu'en plus là-bas avec le stress, quand on prend le métro, quand on débauche le soir, on a passé sa semaine, sa journée et qu'on arrive, le bus tout est bondé, on arrive enfin chez soi on n'est certainement pas dans les bonnes conditions pour discuter avec ses enfants, donc je devenais aussi une maman que je n'avais pas envie d'être ».

La naissance des enfants constitue un événement qui a modifié la gestion de ses temps professionnels et personnels. Le sentiment que les conditions de vie ne sont pas adaptées pour l'éducation des enfants est renforcé par le fait que Pauline est éloignée de sa famille. Elle a l'impression qu'elle perd une certaine « qualité de vie ». Son insatisfaction grandissante est liée à l'écart entre ses aspirations en matière de mode de vie (conditions d'étude pour ses enfants, transports) et ce qu'elle vit à New-York. Les charges mentales et affectives sont fortes et plus particulièrement après la naissance de sa deuxième fille. Elle veut que ses enfants soient éduqués dans le cadre familial, auprès de leurs grands-parents. Gabriele Pinna explique que les employées de l'hôtellerie de luxe quittent cet univers professionnel après avoir traversé des périodes de crise. Elle écrit que « les horaires décalés et le travail le dimanche, souvent évoqués comme mobile de développement économique, rendent l'organisation de la vie hors travail compliquée. Dans ce sens, les employées de l'hôtellerie de luxe, travaillant tous les jours de l'année, aiment à se présenter comme "ceux qui bossent quand tout le monde fait la fête". De plus, les postes à responsabilités dans les hôtels sont rares et les encadrants ont un statut d'agent de maîtrise, ce qui implique une faible progression salariale, beaucoup de responsabilités et de nombreuses heures supplémentaires non payées. A l'hôtellerie, personne ne trouve étrange d'être rappelée, même au cœur de la nuit ou pendant les congés, lorsque les collègues ne réussissent pas à résoudre un problème à l'hôtel »⁴⁸⁰. Cette situation qu'a rencontrée Pauline

⁴⁸⁰ Gabriele PINNA, « Luxe, genre et émotion dans l'hôtellerie », *La nouvelle revue du travail*, n° 6, 2015.

devient trop compliquée au moment de la séparation avec son conjoint. Elle se perçoit comme défaillante sur le plan de la disponibilité temporelle envers ses enfants. En effet, les gouvernantes doivent vivre, jour et nuit, au sein de leur lieu de travail, l'hôtel ou la maison qu'ils dirigent. La disponibilité permanente que requiert cette activité provoque du stress et de la fatigue. Pauline ne pouvait pas s'absenter en dehors de la résidence et était susceptible d'être dérangée y compris durant ses journées de congé. Les difficultés se sont accentuées avec la présence des enfants qu'elle estime ne pas être en mesure d'élever comme elle le souhaiterait dans ce contexte professionnel. On comprend dès lors pourquoi, de retour dans son département de naissance, Pauline ne va pas chercher des offres d'emploi dans le milieu hôtelier mais plutôt s'orienter vers une activité salariée qui permet de séparer la vie familiale de la vie professionnelle. Thomas Couppié, Dominique Epiphane et Christine Fournier ont également relevé que l'arrivée d'un enfant peut bousculer les activités professionnelles des parents qui révisées « dans un sens traditionnel : les jeunes pères ont tendance à investir l'emploi quand les jeunes mères opèrent, pour partie un retrait professionnel, par le biais du temps partiel ou de l'entrée dans une profession/secteur moins "chronophage" »⁴⁸¹.

Pauline a fait une grande partie de sa carrière dans l'hôtellerie de luxe et a obtenu une promotion professionnelle en bénéficiant des dispositifs de formation continue proposés par les entreprises pour lesquelles elle a travaillé. Les cours d'anglais, d'informatique et de maintien du corps lui ont permis de s'approprier la culture spécifique de ces établissements. Elle bénéficie de connaissances qui sont liées aux qualités professionnelles des personnels de l'hôtellerie de luxe : la connaissance de la langue anglaise et la capacité à gérer le personnel. La MFR reconnaît la valeur de ces ressources qui se combinent avec l'apprentissage de savoirs professionnels dans l'hôtellerie de luxe (la connaissance des langues, l'ouverture sur les autres cultures, la capacité à encadrer des équipes). Cette familiarisation avec les pays étrangers, la fréquentation de personnes de nationalité étrangère confèrent une légitimité à Pauline. C'est finalement sa mobilité géographique qui devient une ressource et non pas l'ancrage local.

Pauline avait pris connaissance via l'ANPE d'un emploi de monitrice qui semble lui correspondre : une MFR cherche une monitrice pour assurer l'enseignement de l'anglais et gérer un dispositif de stages internationaux proposé aux élèves du baccalauréat professionnel SAPAT dans le cadre du programme de formation professionnelle « Leonardo Da Vinci » initié par la Commission européenne. Pauline pense ainsi réinvestir ses compétences en anglais et en communication dans cet emploi.

⁴⁸¹ Thomas COUPPIE, Dominique ÉPIPHANE, Christine FOURNIER, « Débuts de carrière des jeunes femmes cadres : l'effet du logis », *Céreq*, n° 18, 1997, p. 243-249.

Elle met en valeur au cours de l'entretien la mission de suivi des stages à l'étranger car cela renvoie à une norme qu'elle a intériorisée, la mobilité, et qui est mise en avant par la MFR dans laquelle elle a été recrutée. Son directeur développe une politique d'établissement axée sur les projets internationaux. Les actions de l'établissement en faveur de « l'ouverture à la mobilité » sont très régulièrement relatées dans la presse locale et régionale. Pour Pauline, le monitorat est un emploi offrant une plus grande maîtrise temporelle et une stabilité résidentielle. Il est en effet important pour elle de rester dans le petit village de Charente où elle s'est installée jusqu'à ce que ses enfants grandissent et achèvent leur scolarité dans le primaire. Pauline n'est donc pas prête à déménager comme elle l'a fait dans le passé. Le contrat de travail (CDI) lui offre cette stabilité. La mobilité professionnelle de Pauline ne peut pas être interprétée comme un déclassement. Cette réorientation professionnelle est au contraire une stratégie d'évitement du risque de déclassement ou de marginalisation professionnelle. Elle envisage même de candidater sur un poste de directrice une fois que ses enfants auront gagné en autonomie.

« J'y pense aussi, j'y pense [devenir directrice]. Pourquoi pas, y a plein de choses mais je ne me dis pas que je vais rester monitrice toute ma vie, je fais au fur et à mesure que je ressens, de ce que j'ai envie, bon je me dis aussi que je n'ai pas trop envie de bouger pour l'instant de mon village. J'aimerais que les filles restent à l'école mais à l'école là parce qu'elles ont déjà tellement déménagé qu'elles ont besoin de se poser. Mais voilà, je me laisse encore quelques années et après pourquoi pas ».

Loin de traduire une forme de repli sur la sphère domestique, le monitorat est une étape dans sa carrière qui permet à Pauline de bénéficier de certains avantages et de revaloriser des connaissances mobilisées dans ses précédentes expériences professionnelles. La carrière de la jeune femme reste tout de même très dépendante de la situation de ses enfants ; elle envisage ainsi d'entrer dans un poste de directrice, mais seulement lorsque ses filles auront grandi. Les formes de promotion imaginées ne pourront se concrétiser qu'une fois que la configuration familiale aura évolué. L'entrée dans le monitorat peut également être interprétée comme une stratégie de mobilisation familiale en faveur de la scolarité de ses trois filles. En effet, Pauline veut leur offrir les moyens de réussir à l'école. Elle est titulaire d'un baccalauréat général et a développé un certain goût pour les études, elle reconnaît que faire des études longues est devenu une nécessité pour obtenir un emploi stable.

7. Mener de front une carrière professionnelle et assurer l'éducation des enfants implique un délaissement des activités associatives

Les monitrices qui reconnaissent avoir abandonné leur précédente activité en raison de leurs difficultés à gérer l'organisation de leurs temps professionnels et familiaux n'adhèrent pas pour autant à la représentation selon laquelle le métier d'enseignante est un travail qui serait sur le plan de l'organisation « conciliable » par définition avec une vie familiale faisant l'objet d'un choix prioritaire. Bien au contraire, elles reconnaissent que les préoccupations concernant le travail de monitrice sont envahissantes. Pauline évoque sa fatigue en rentrant le soir à la maison.

« Tu sais, on arrive ici enfin comme n'importe quel boulot, je ne vais pas dire ça, mais c'est vrai que bon on a nos veillées, on a nos études, bon parfois on rentre chez nous il est déjà sept heures, ben il nous reste plus beaucoup de temps pour jusqu'à ce qu'on mette les enfants au lit à huit heures et demie, entre les bains et peut-être aussi le fait que je suis toute seule chez moi donc ».

Quant à Michelle (l'ancienne directrice de centre de vacances) elle reconnaît que son emploi du temps ne se trouve pas nécessairement allégé, même si elle ne peut plus être dérangée par des imprévus pendant ses temps extraprofessionnels. Michelle s'investit au travail sans compter réellement ses heures. Elle est présente tous les matins dans l'établissement dès huit et quart et ne quitte jamais son travail avant dix-huit heures. Contrairement aux représentations ordinaires sur la « non- disponibilité » temporelle des femmes, les monitrices comme Michelle, acceptent la norme de la disponibilité. Michelle ne se met pas hors-jeu et pense entamer la formation pour devenir directrice de MFR (les contraintes étant moins fortes que celles qui pèsent sur une responsable de centre de vacances). Si elle peut envisager à nouveau d'entrer dans une fonction de directrice, c'est parce qu'elle pourra maintenir la séparation entre ses temps personnels et professionnels, la fonction en MFR n'imposant pas le logement de fonction.

Cependant, les monitrices n'accordent pas la priorité à leur vie familiale et n'ont pas songé à mettre un terme à leur carrière. Au contraire, leurs parcours soulignent l'existence de stratégies de résistance contre ce modèle et des comportements qui montrent qu'elles n'arbitrent pas uniquement en fonction de leur situation familiale. Elles n'accordent pas un rôle secondaire à leur emploi et refusent de réduire leur investissement professionnel. Ces aspirations impliquent une évolution des rapports de pouvoir dans les couples. Si leurs préoccupations familiales sont effectivement

envahissantes et s'immiscent dans leur espace de travail, elles élaborent des stratégies qui leur permettent de ne pas subir de déclassement professionnel et développent des atouts dans l'optique d'une promotion. L'élargissement de leur fonction à un ensemble d'activités autres que les face-à-face pédagogique avec les élèves les prépare à entamer une mobilité professionnelle ascendante, notamment vers la fonction de directrice ; c'est le cas en particulier des rôles de coordination de projet et de réunion, de gestion des emplois du temps et du personnel, de l'investissement dans les projets d'établissement qui sont autant de responsabilités qui préparent à la fonction de direction. Dans la mesure où les monitrices ont élargi leurs responsabilités, afin de répondre aux attentes institutionnelles et à leurs attentes personnelles, elles ont développé des aspirations favorisant l'entrée dans la fonction de directrice, c'est pour cette raison qu'elles songent toutes les quatre à cette promotion. En d'autres termes, elles exploitent les occasions offertes dans le travail et répondent aux sollicitations de leur hiérarchie ; elles infléchissent leurs stratégies en fonction de leur vie familiale et de son évolution. Toutes leurs démarches professionnelles ne dépendent donc pas des considérations d'ordre familial⁴⁸².

On observe néanmoins dans leur parcours l'existence de régressions, en particulier dans le cas de Pauline, qui a abandonné la fonction de gouvernante et de Michelle. Elles ont été amenées à quitter de « bons postes » pour d'autres moins valorisés afin de limiter les débordements temporels sur leur vie familiale. Les carrières de ces femmes qui se caractérisent par un accès relativement rapide à des postes de responsabilité. Si certains arrangements conjugaux peuvent se faire au détriment de leur avancement dans la carrière, elles ont tout de même atteint au sein de leur couple une position sociale plus élevée que celle de leur conjoint. Le monitorat peut donc être considéré comme un espace qui leur permet d'évoluer sans renoncer à une carrière promotionnelle.

Il faut relier leur mode d'articulation des temps et leur interprétation de l'activité. Si ces monitrices ne s'engagent pas dans les activités locales, c'est parce qu'elles font de la réussite scolaire de leurs enfants un impératif. Elles accompagnent leurs enfants dans toutes les démarches qui peuvent garantir selon elles leur succès à l'école. Disposant d'un capital scolaire élevé, elles mobilisent leurs ressources pour hausser leur niveau de qualification et assurer un meilleur avenir à leurs enfants.

⁴⁸² Cependant, il ne faudrait pas en déduire que les enjeux des carrières que nous venons d'évoquer seraient spécifiquement féminins. Les modes de gestion de l'articulation des dynamiques professionnelles qui se font en faveur d'une limitation des débordements temporels dans la vie familiale ne sont pas une particularité des monitrices. Certains des moniteurs les plus jeunes, notamment les diplômés du supérieur qui aspiraient au métier d'enseignant, tendent à mettre en œuvre des stratégies similaires, ils ont des modes de gestion du temps assez proches de ceux des monitrices. Il semble néanmoins que les moniteurs les plus jeunes continuent à s'investir dans les associations contrairement aux monitrices qui ont généralement abandonné ou délaissé leurs engagements pour s'investir dans leur carrière (élever leur niveau de qualification, préparer les activités pédagogiques) et parce qu'elles accordent plus d'importance au suivi de la scolarité de leurs enfants (d'où la présence de certaines dans les associations de parents d'élèves).

L'investissement dans l'avenir passe avant tout par l'école, elles ne se voient donc pas comme des animatrices du milieu local. Leur capital scolaire et leurs expériences professionnelles leur confèrent une légitimité dans l'institution. En effet, les monitrices ont atteint, dans leur famille d'origine, une forme d'excellence scolaire. Ce sont elles qui ont les diplômes les plus élevés dans leur fratrie. Elles sont titulaires d'un baccalauréat général. En conséquence, elles ne valorisent pas, selon les propos tenus dans les entretiens, des compétences technologiques, mais accordent une valeur centrale aux diplômes, d'où la mobilisation en faveur de la réussite scolaire de leurs enfants. Elles ont tendance à se centrer sur la même dimension dans l'espace professionnel. Elles se pensent comme des accompagnatrices qui organisent un suivi individualisé des élèves. Mais elles se trouvent dans une position ambiguë : elles dotent leurs élèves de savoirs et savoir-faire qui ont une finalité directement professionnelle, mais elles n'en veulent pas pour leurs propres enfants. Leurs parcours s'inscrivent dans des trajectoires promotionnelles, elles espèrent une situation encore meilleure pour leurs enfants et reconnaissent que la possession de diplômes est une clé de leur réussite. En conséquence, elles ne se considèrent pas comme des animatrices du milieu local.

* * *

Le monitorat offre la possibilité de faire une seconde carrière pour des femmes qui ont occupé des postes de management ou qui recherchent une promotion. En effet, l'entrée dans le monitorat est loin d'être une orientation « négative ». Même si les progressions dans les carrières sont ajustées à leurs investissements dans la vie familiale, le monitorat ne répond pas seulement à leur volonté de faciliter l'articulation entre la vie familiale et la vie professionnelle, il constitue un lieu qui permet de se former et ainsi élever le niveau de qualification. Les contraintes matérielles qui ont pesé au cours de leurs études initiales les ont certainement incitées à trouver un travail trop tôt. De plus, en raison de leurs expériences professionnelles et de leur milieu d'origine, elles ont des liens plus étroits que les moniteurs « enseignants » avec le monde professionnel. En effet, elles ont une bonne connaissance du monde du travail en dehors de l'enseignement, ce qui constitue la source de leur légitimité dans l'institution. Du point de vue de la construction de leur parcours, elles se rapprochent donc des moniteurs « techniciens » même si les savoirs qu'elles enseignent s'inscrivent dans des domaines différents. Néanmoins, elles ne valorisent pas comme eux les engagements extraprofessionnels car elles s'investissent fortement dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants. Par ailleurs, elles ont tendance à valoriser des modes d'accompagnement plus individualisés des élèves

(le personnel de direction leur a confié des tâches d'accompagnement spécifiques), ce qui les rapproche des « moniteurs enseignants ».

**PARTIE 5 : L'ENGAGEMENT DANS LA
FONCTION DE DIRECTION**

En règle générale, les moniteurs et les monitrices considèrent le monitorat comme une expérience temporaire. En effet, il s'agit le plus souvent d'une étape avant que d'autres objectifs soient poursuivis : l'installation dans l'agriculture, la réussite à un concours d'enseignement, un changement de résidence pour suivre son conjoint qui entame une mobilité professionnelle. Des difficultés dans l'exercice du métier peuvent également conduire à abandonner cette activité. Ces bifurcations professionnelles dans lesquelles sont imbriqués, outre des enjeux professionnels, des enjeux familiaux, impliquent de quitter l'institution. Mais une autre forme de retrait du monitorat est souvent citée par les moniteurs et les monitrices, il s'agit de l'engagement dans la fonction de direction de maison familiale rurale. Cette mobilité professionnelle verticale n'est pas une « reconversion » dans la mesure où elle n'est pas une réorientation importante qui exige des compétences complètement nouvelles. On fait l'hypothèse qu'elle peut même être une forme de prolongement de l'activité de moniteur qui conduit à délaisser en partie les activités de face-à-face pour exercer de nouvelles responsabilités. Ce parcours de mobilité ascendante dans l'institution conduit les hommes et les femmes à élargir leurs fonctions au travail de coordination et de suivi. Cette hypothèse repose sur les analyses produites sur les personnels de direction du second degré qui ont montré que l'accès à la fonction de responsable peut être perçu comme une « suite logique » d'investissements préalables ; en effet, généralement les enseignants ont déjà élargi leurs responsabilités dans l'établissement avant d'entrer dans la fonction de chef. Par ailleurs, la faible féminisation du personnel de direction des maisons familiales nous a conduit à élaborer une seconde hypothèse pour expliquer ce changement professionnel. Dans la mesure où la majorité des personnels des maisons familiales rurales sont des femmes, un nombre important de femmes devraient pouvoir prétendre accéder à un poste de directrice. Pourtant au début des années 2010 un constat s'impose : alors que près des deux tiers des moniteurs sont des femmes, elles ne forment qu'un quart du personnel de direction⁴⁸³. L'hypothèse que l'on peut avancer pour expliquer cette masculinisation de la fonction est que les hommes s'y sont davantage préparés que les femmes. Les engagements extraprofessionnels, notamment la prise de responsabilité dans les associations, peuvent être des expériences qui incitent à changer de fonction dans la mesure où les hommes se dotent de compétences qu'ils pourraient transférer dans la sphère professionnelle, notamment la capacité à encadrer des équipes et à s'occuper des tâches administratives. Les sociologues qui ont mis au jour les déterminants sociaux d'accès à la fonction de direction s'accordent sur le fait que les hommes chefs d'établissement sont davantage

⁴⁸³ Dans les années 1960, la non-mixité des maisons familiales ménagères les protégeait de la concurrence des hommes : les postes de direction étaient alors plus ouverts aux femmes qu'ils ne le sont dans les années 2010. En 1964, sur les 457 établissements, 217 sont dirigés par des femmes (il s'agit alors uniquement d'établissements ménagers). Les effectifs féminins du personnel de direction chutent ensuite, ils passent à 26% dans les années 1980. Source : UNMFREO.

engagés dans la vie associative que leurs collègues femmes. Ils occupent plus fréquemment des responsabilités en dehors de la sphère professionnelle. Les engagements extraprofessionnels renvoient plus largement à la manière dont les individus gèrent l'articulation des responsabilités familiales et professionnelles. Il s'agit donc d'éclairer les motivations des agents d'une part, les contraintes qui pèsent sur leur décision de s'engager dans la fonction de direction d'autre part.

1. Les interprétations de la fonction et des modes d'exercice

Dans un premier temps, il nous faut appréhender les différentes manières de s'approprier la fonction. Cette fonction fait l'objet d'une définition officielle dans la convention collective. Il appartient aux responsables des établissements de gérer les plans de formation, d'animer l'équipe enseignante et de participer aux activités de formation. Le personnel de direction assure le bon fonctionnement de l'association en participant à des réunions institutionnelles qui impliquent les parents d'élèves lors des assemblées générales et les réunions du bureau. Il aide également à l'orientation des décisions qui seront prises au sein du conseil d'administration, décisions qu'il doit ensuite appliquer. Enfin, il a une mission de management de l'équipe et de gestion administrative de l'établissement. Il peut déléguer une partie de ses responsabilités aux membres de l'équipe de moniteurs. Le personnel de direction est uniquement composé d'anciens moniteurs et d'anciennes monitrices à qui leur directeur a délégué une partie de ses responsabilités, comme la gestion de l'emploi du temps ou des projets pédagogiques. Cette délégation des responsabilités peut apparaître comme une forme de cooptation : les directeurs confient des responsabilités à des moniteurs et des monitrices afin de les inciter à élargir leurs missions à des activités autres que les face-à-face pédagogiques. Si la fonction de direction de maison familiale fait l'objet d'une définition officielle, il semble que les agents l'interprètent différemment, au moins pour certains aspects, en raison de facteurs liés au genre et au parcours antérieur. L'aspect relationnel de la fonction est plutôt plébiscité par les directrices tandis que les directeurs voient davantage dans ce poste une position de pouvoir.

Extrait de l'annexe de la convention collective relative aux métiers et aux
rémunérations dans les maisons familiales rurales
(janvier 2007)

Le directeur assure principalement quatre missions :

1. Une mission de formation : il veille au respect, aux principes, à l'organisation et à la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales. Il met en œuvre une organisation prenant en compte la pédagogie de l'alternance. Il participe aux activités de formation – animation – éducation lui permettant une connaissance de chaque jeune ou adulte en formation.

2. Une mission de permanent de l'association : comme permanent de l'association il est investi d'une fonction d'animation : il informe le président et le conseil d'administration pour les aider dans leurs responsabilités associatives et à élaborer les orientations nécessaires. Il veille au bon fonctionnement de l'association.

3. Une mission de gestion de l'établissement : il respecte et fait respecter les règles juridiques et administratives en vigueur dans le domaine de l'enseignement mais aussi plus généralement les règles dans le domaine de la gestion. Il gère l'établissement sur un plan financier en liaison avec le trésorier de l'association.

4. Une mission de relations extérieures : le directeur, plus encore que les autres salariés de l'association, est porteur de l'image de celle-ci. Il entretient les relations nécessaires au développement de l'association et de son milieu. Il ne peut cependant engager l'association devant ces partenaires qu'avec l'accord du Conseil d'administration.

1.1. « Le directeur-manager », la figure masculine du chef

Les directeurs manifestent un intérêt prononcé pour la fonction en donnant des raisons différentes de celles avancées par les directrices pour justifier l'accès aux postes d'encadrement : ils mettent surtout en avant le fait d'exercer l'autorité et de prendre des décisions. Par exemple, d'après Hervé (né en 1956), son recrutement dans la fonction est lié à ses « *qualités de gestion et [ses] qualités d'autorité* ». Le père d'Hervé est employé de banque et sa mère est sans profession. Les directeurs évoquent sans difficulté le fait de s'être fixé des objectifs de carrière et de rechercher le pouvoir. Dans les entretiens, les moniteurs « de passage » disent avoir pleinement conscience des règles pour progresser dans la carrière. Les moniteurs, même lorsqu'ils sont entrés récemment dans l'institution, reconnaissent que l'accès à la fonction de direction est un objectif qu'ils ont déjà en tête. Ils n'hésitent pas à mentionner cette ambition parce qu'ils arrivent à se projeter dans la fonction. Les obstacles pour gravir les échelons sont moins puissants dans les trajectoires des directeurs que dans celles de leurs collègues femmes. La fonction de direction est considérée par les hommes comme un poste plus valorisant qui leur permet de rompre avec les activités de face-à-face pédagogiques. Dans l'entretien, Hervé compare la maison familiale qu'il dirige à une petite entreprise. Aucune directrice interrogée ne s'est exprimée dans ces termes.

*« Ah ben une maison familiale c'est une petite PME, je fais 19 fiches de paye tous les mois, cette approche managériale et aussi de chef d'entreprise dans le sens où on a toujours le souci d'équilibrer au moins les budgets quoi. Ici, la principale raison qui a amené le CA [conseil d'administration] à me faire confiance c'est **mes qualités de gestionnaire financier** on va dire puisque je viens d'une maison qui était en redressement judiciaire que j'ai remise sur les rails et ici ça fait trois ans que le résultat est négatif donc ça commence à inquiéter les bénévoles qui sont au CA. Mon objectif c'est de ramener l'équilibre quand même ».*

Les directeurs de MFR se positionnent en règle générale comme des acteurs jouant un rôle public de premier plan. Les positions électives dans les conseils d'administration des associations locales et les relations qu'ils entretiennent avec les agents économiques, politiques et culturels sont des atouts pour développer des partenariats et rechercher des intervenants. L'ensemble de ces implications constitue la confirmation d'une certaine élection sociale, c'est le cas de ce directeur engagé dans de nombreux conseils d'administration : Yann est membre du club des entreprises, membre de l'office de tourisme, membre du comité de bassin d'emplois, administrateur au Crédit mutuel, membre d'une association

de chefs d'entreprise soutenant la réinsertion professionnelle, membre du syndicat de pays et président de son conseil de développement. Yann mentionne le même intérêt qu'Hervé pour la fonction :

*« J'aime bien ma fonction, **le côté financier**, économique, gérer le personnel. Après gérer un budget, chercher des fonds pour un voyage à l'étranger. Il y a le côté recrutement des élèves, plus on a des élèves, plus on a de budget, plus on peut faire de choses ici. Le côté financier, **le côté chef d'entreprise** m'intéressent énormément ».*

L'adhésion à la figure du patron et du manager correspond à la logique institutionnelle : il faut « chercher des fonds », c'est-à-dire démarcher auprès d'organismes divers, « recruter des élèves » ; autrement dit, une partie de la dotation est liée à des « projets » et à des effectifs. Le métier de directeur impose une présence importante dans l'établissement et s'exerce aussi dans le cadre des activités liées au territoire, qui sont souvent inhérentes à la fonction puisqu'elles permettent de lier l'établissement à des partenaires économiques. Si Yann peut s'engager dans les conseils d'administration, c'est parce qu'il délègue la quasi-totalité des tâches domestiques et l'éducation des enfants à sa compagne, Laurence, qui travaille à mi-temps comme formatrice dans un GRETA. Yann est présent à la maison seulement le vendredi soir car les autres soirs, il a des réunions. L'attrait des hommes pour ces postes de direction coïncide avec l'évolution de la fonction. En effet, dans les MFR, le fonctionnement associatif tend à s'effacer au profit d'une gestion managériale des établissements par un seul agent, le directeur. La dimension managériale du poste semble neutre en apparence mais favorise plutôt les carrières des hommes en raison des faibles contraintes domestiques qui pèsent sur eux. Ces postes correspondent aux aspirations de ces hommes à diriger et à encadrer des équipes, aspirations qui prennent racine dans leurs socialisations. En effet, cette interprétation de la fonction est influencée par leur parcours scolaire. Si Yann valorise la dimension gestionnaire de la fonction, c'est parce qu'il a une formation en AES. Né en 1968, son père est responsable de la gestion de sillons de blé dans une coopérative agricole et sa mère est caissière dans un supermarché. Durant ses études, il exerce des petits boulots, dans la coopérative agricole où travaille son père, dans une centrale d'achat et dans un abattoir. Il passe son baccalauréat B puis un DUT gestion d'entreprise qu'il n'achève pas. Il s'oriente finalement vers la filière AES et poursuit ses études jusqu'en maîtrise. Une fois ses études achevées en 1992, Yann envoie des candidatures spontanées dans différents organismes de formation, dans les chambres des métiers et les chambres de commerce, mais il trouve dans un journal local une offre d'emploi dans une maison familiale qui cherche un moniteur pour enseigner dans un baccalauréat professionnel commerce.

1.2. « La directrice-facilitatrice des échanges »

Nous avons pu constater que les directrices interrogées sont entrées dans un poste dans des établissements qui ont connu des conflits entre l'équipe pédagogique et la direction précédente. Les directrices perçoivent leur action comme pacificatrice des rapports sociaux entre l'équipe pédagogique et la direction. Le climat d'hostilité est souvent évoqué par les directrices à leur arrivée : ces accueils peu joyeux ne s'expliquent pas réellement par des représentations du sexe du nouveau responsable mais plutôt en raison des tensions qui se sont propagées avant le départ de l'ancien responsable.

« Jeune directrice, j'ai récupéré une maison familiale en grosse difficulté. Le personnel était en chômage technique à 20% de son temps euh des gros soucis financiers, des bâtiments complètement laissés à l'abandon quoi il y avait tout à faire, tout à construire, mais c'est un défi qui m'intéressait [...] J'y suis restée neuf ans, une maison familiale où il y avait tout à construire. On était une équipe de huit personnes si on compte les formateurs, le cuisinier et les agents d'entretien. Un chiffre d'affaires autour de 250 000 euros. Il n'y avait pas d'élèves, quarante-quatre sur deux formations et puis alors les locaux vraiment ! D'où je partais d'une maison familiale où c'était Byzance qui était très à la pointe de la nouvelle technologie. Là je suis arrivée, mais le parking n'était pas goudronné quoi. Et puis surtout des gros soucis financiers puisqu'il y avait 450 000 euros de dettes qu'il fallait éponger donc ça c'est la situation que je trouve ».

La nomination de femmes à des postes de responsabilité dans les établissements scolaires où des tensions persistent suite au départ du prédécesseur est perçue comme un moyen de créer du consensus. Les directrices accordent une plus grande importance que les directeurs aux activités d'enseignement. Les femmes entrent moins souvent que les hommes dans la fonction de direction pour échapper aux activités de face-à-face pédagogique. Pour les directrices, les relations directes avec les élèves sont nécessaires dans la conduite de leur métier ; elles veulent ainsi garder un pied dans l'enseignement pour assurer une direction qui soit proche des élèves et qui connaît leurs problèmes. Louise mentionne le fait que ses responsabilités d'enseignement sont plus importantes que ses responsabilités administratives ; elle affirme consacrer près de 75% de son temps de travail à l'enseignement. Les directeurs assurent eux-aussi des charges d'enseignement. Cependant, ils ne mettent pas en avant dans les entretiens ces charges d'enseignement comme une mission indispensable. Elle est, selon eux, une contrainte qu'ils s'imposent en raison d'un manque de personnel. Hervé explique ainsi sa décision de candidater à un poste de directeur : « *le face-à-face m'intéresse moins et pour l'avoir vécu à la*

maison familiale d'où je viens, la charge administrative est tellement lourde qu'elle ne permet plus d'être opérationnel sur les activités pédagogiques, donc quelque chose que je considérais faire mal ». Éliane veut donner l'image d'une directrice accessible, elle souhaite donc que son bureau soit accueillant pour les élèves. Agnès s'oblige à connaître tous les prénoms des élèves de l'établissement dès les premières semaines de l'année scolaire. Hélène, née en 1964, est la fille d'un plombier et d'une couturière à domicile. Pour elle, la dimension relationnelle est première dans la fonction de directrice, elle déclare que l'entretien de la convivialité et de la proximité avec les jeunes est sa priorité. Hélène estime que son rôle est donc de créer une atmosphère chaleureuse en faveur des jeunes. « *Les jeunes ce n'est pas un numéro, on les connaît [...] On discute avec le jeune, on prend le temps de discuter en dehors des cours [...] C'est la proximité avec le jeune, la convivialité, c'est le relationnel* ». Hélène ajoute : « *ce qui est important c'est l'écoute et la prise en considération de chacun et ce qu'ils disent en fin de compte ce n'est pas parce qu'ils sont moniteurs, j'ai une aide-cuisinière, un homme d'entretien. Ils sont hyper importants et ce qu'ils disent j'en tiens compte parce que ce n'est pas parce que c'est l'homme d'entretien* ». L'empathie devient une norme professionnelle pour Hélène, l'attention portée à autrui est considérée comme une obligation : « *pour moi c'est primordial d'arriver à me dégager du temps. J'ai un moniteur qui a un problème avec un élève, même un problème personnel, peu importe. Est-ce qu'on peut en parler ? Si j'ai quelque chose d'urgent je vais lui dire oui mais attends on peut se voir dans la journée mais à tel moment ça me dérangera moins. Je serai plus à ton écoute* ». La préservation de l'ordre qui reste le but visé passe par la volonté de maintenir des relations qui ne soient pas des confrontations entre individus. Venir dans son bureau ne doit pas être vécu par les élèves comme une sanction. De même, la résolution des conflits ne peut se faire que dans le cadre d'un compromis entre les deux parties qui s'opposent : « *J'ai un problème entre deux personnes, ils travaillent à deux. Ils ne s'entendent pas. Il y en a une qui va dans tous les sens, une qui est très rigide, très carrée. Là je ne prends pas parti ni pour l'une ni pour l'autre. Par contre, on essaye de trouver des concessions parce que je n'ai pas à prendre parti. Trouver un terrain d'entente* ». Éliane, née en 1967, est la fille d'un mineur qui travaillait dans les ardoisières du Maine-et-Loire et d'une femme au foyer. La directrice reconnaît également que les « *qualités relationnelles* » sont un élément essentiel de la fonction :

*« Il y a toujours faire avancer une équipe, cette notion de gestionnaire, de manager. Il faut avoir des compétences. Par contre, il y a des choses que nous on a les femmes que les hommes ont plus de mal. Moi je sais que c'est une qualité chez moi que j'ai sûrement entretenue mais je ne sais pas **une qualité relationnelle**. Je ne sais pas si c'est de l'empathie mais peut-être **cette envie de rassembler** et je pense qu'en tant que femme on sait aussi jouer de notre charme. Je ne peux pas dire le contraire et qu'on a des hommes*

*parfois en face de nous qui malgré tout t'es une femme donc voilà quelque part je ne peux pas me permettre des choses que se permettrait un homme quoi. Au niveau des élèves, il y a peut-être **une proximité de maman** qu'on peut arriver à faire passer qu'on n'a pas quand on est homme parce qu'il y a ce côté mec quoi. Moi, mon style de management à moi c'était vraiment le fait **d'avancer ensemble. Je faisais toujours adhérer tout le monde à mon projet** ».*

Éliane insiste dans cet extrait d'entretien sur l'importance du travail en équipe et sur l'idée de partager les décisions. Le type de management qu'Éliane met en place dans l'établissement renvoie à l'idée que les femmes viendraient pacifier les relations. Les proviseuses interrogées par Marlaine Cacouault mentionnent plus souvent que leurs collègues hommes cet aspect relationnel du métier : ces « coopérantes infléchissent les représentations du rôle dans le sens de l'aide qu'il est possible d'apporter aux partenaires de travail. La moitié des proviseurs femmes se voient comme un adjuvant pour autrui qu'elles aident et stimulent »⁴⁸⁴. Les directrices de maison familiale insistent particulièrement sur l'importance de faire en sorte que les agents travaillent en équipe et que les décisions soient comprises et partagées le mieux possible. Elles refusent le « leadership autoritaire » mais insistent sur une culture du dialogue. Claudine Baudoux a montré que les styles de direction varient assez sensiblement en fonction du sexe : les femmes ont une gestion plus participative tandis que les hommes ont tendance à engager plutôt des rapports de domination⁴⁸⁵. Elles mettent en œuvre un management plus participatif que leurs collègues hommes dans la mesure où elles incitent le personnel à participer davantage aux prises de décision, elles les sollicitent et prennent en compte leur bien-être personnel. Elles considèrent ce bien-être comme un facteur d'efficacité au travail, Éliane explique accorder une grande importance au personnel. Les salariés ne seraient pas heureux au travail s'ils sont d'abord malheureux dans leur vie familiale. Elle se doit donc de protéger les salariés d'éventuels conflits entre leur travail et leur vie familiale. Marlaine Cacouault et Gilles Combaz observent la même différence entre les personnels de direction femmes et hommes. Ils écrivent qu'« une part des femmes met l'accent sur les aspects relationnels du métier à travers des expressions telles que : "médiateur, fédérateur, régulateur, négociateur ou arbitre" utilisées pour définir leur rôle ; un peu moins souvent elles se dépeignent sous les traits d'un "chef d'orchestre". Cette expression met l'accent sur la position de leader au sein de l'établissement, mais elle laisse transparaître une certaine "distance au rôle". Par contraste, les hommes se définissent plus souvent

⁴⁸⁴ Marlaine CACOULAU, *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 134.

⁴⁸⁵ Claudine BAUDOUX, *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes ?*, Québec, Les Press Inter universitaires, 1994.

comme des "chefs d'entreprise" ou des "managers" »⁴⁸⁶. La mise en avant des compétences « relationnelles » participe à justifier le fait que les directrices de MFR se cantonnent à prendre la direction de certains établissements dans lesquels les conflits entre personnels sont exacerbés. Certains directeurs mentionnent tout de même l'importance du travail relationnel, mais ils jugent cette mission relativement secondaire, c'est le cas de Yann :

« Ce qui me plaît dans ce métier de direction c'est qu'il y a un côté social, de relations avec les jeunes, relations avec les parents, relations avec les partenaires économiques, et puis, il y a un milieu qui me plaît, c'est la gestion financière de l'établissement. Le côté social et le côté gestion économique j'adore ça. J'avais besoin de faire du social et du relationnel, ça me plaisait, mais pas que ça, le social pur, style mec éduc spé, moi c'est trop, social oui mais pas que ça ».

Dans cet extrait d'entretien, Yann mentionne son intérêt pour la fonction parce qu'elle permet de conjuguer deux dimensions, une dimension « sociale » et une dimension « économique ». « *Le style mec éduc spé* » renvoie en fait à son interprétation du métier de moniteur. En effet, lorsqu'il évoque son passé dans le métier il se présente comme un travailleur social. Pour lui, les élèves de MFR sont des « jeunes à problèmes », qui ont des difficultés d'ordre social. Il raconte dans l'entretien qu'il accordait une place importante aux relations avec les élèves en dehors des heures de cours, à la participation aux veillées et aux activités sportives. L'investissement dans ces activités autres que l'enseignement permet selon lui de valoriser les jeunes.

*« La veillée ça permet de montrer au jeune qu'il a des compétences qui sont pas les mêmes. Pour lui, si vous êtes prof de maths, c'est parce que vous êtes bon en maths. Par contre au ping-pong, peut-être qu'il va vous mettre, à la patinoire, il va vous montrer que lui est bon, et vous il va vous prendre par la main et faire un tour de patinoire parce que lui il sait faire. Voilà, il y a une relation où c'est plus vous qui avez la compétence qui la donnez, parfois c'est lui qui va vous la donner. **Là, on est vraiment dans un métier d'éducateur, d'animateur.** Et là, vous pouvez valoriser le jeune, il a eu un trois en maths le matin, il a les larmes aux yeux, il est déçu. Bon vous ne lui dites rien, puis le soir vous le félicitez parce qu'il a réalisé un truc ici. Il a joué un morceau de guitare dans la classe, c'était génial vous lui dites bravo, voilà le gamin, il ressort grandi, ça efface les maths ».*

⁴⁸⁶ Marlaine CACOUAULT, Gilles COMBAZ, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements scolaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, janvier-février-mars 2007, p. 13.

Yann a recherché à rompre avec le métier de moniteur, c'est pour cette raison qu'il s'est engagé dans la fonction de direction. Cela confirme l'idée selon laquelle les directeurs ont tendance à vouloir délaissier les activités de face-à-face pédagogiques. Il pourrait s'agir d'une motivation plutôt « masculine » dans l'accès à la fonction. Une des raisons qui pourrait expliquer la supériorité numérique des directeurs sur les directrices, est donc probablement leur nette préférence pour la mission de management qui implique un pouvoir plus coercitif, c'est-à-dire moins partagé.

2. Les prédispositions à la fonction : le poids de la socialisation familiale

Dans un second temps, nous examinons les dispositions constituées dans l'environnement familial qui pourraient expliquer l'intérêt pour la fonction. Certains travaux sur les personnels de direction de l'Éducation nationale ont décrit les contextes familiaux de ceux qui occupent des postes à responsabilité. Une des caractéristiques principales du personnel de direction de maison familiale par rapport aux moniteurs, c'est qu'ils sont souvent des enfants de petits indépendants, de commerçants et d'agriculteurs. Ils ont hérité de dispositions particulières dans leur environnement familial au sein duquel sont imbriqués les rapports familiaux avec les rapports de travail. Un autre élément qui distingue le personnel de direction des moniteurs, c'est la prégnance d'une socialisation religieuse durant l'enfance.

2.1. Des enfants de petits indépendants et d'agriculteurs : les parents comme modèle

L'héritage familial n'est pas sans conséquence sur la façon de s'investir au travail : les directeurs et les directrices ont hérité d'un goût pour l'indépendance professionnelle qu'ils tentent de perpétuer. L'éducation familiale reçue les prédispose à intégrer des métiers dans lesquels ils sont leurs propres patrons. L'accès à un poste de responsabilité les inscrit dans la lignée familiale. Certains parents ont transmis des compétences professionnelles à leurs enfants. Dans le cas des directeurs, ce processus de transmission est plus visible dans la mesure où ils mentionnent leurs qualités d'entrepreneur. Les anciens moniteurs « techniciens agricoles » qui sont devenus directeurs de MFR mentionnent, nous l'avons vu, l'envie de reprendre l'exploitation familiale. Ils ne dénigrent donc pas leurs origines, certains d'entre eux ont même exercé le métier d'agriculteur avant d'entamer une reconversion dans le monitorat. L'attrait pour la fonction de direction renvoie à cette aspiration à l'indépendance : une fois directeur, ils sont à leur compte. L'accès à la fonction de direction constitue pour eux une ascension dans le sens où elle permet d'échapper à la relation de subordination. Les qualités

d'entrepreneur sont surtout mentionnées par les directeurs parce que ce sont eux qui ont hérité de cette indépendance professionnelle. Les directrices issues des milieux indépendants mentionnent plus rarement le goût pour l'entreprise. Agnès, qui est l'aînée de sa fratrie, a un père responsable d'une droguerie ; elle déclare avoir toujours eu « *un petit peu le goût de l'entreprise* ». Elle a vécu toute son enfance auprès de son père, sa mère étant absente, elle est habituée à l'irruption du travail chez soi et à la gestion autonome du temps de travail. Après un BTS de tourisme, elle s'élève dans la hiérarchie de l'hôtel où elle travaille. Elle devient responsable de cet hôtel. Christine dont les parents sont restaurateurs à leur compte dans un petit village travaillant auprès d'eux en tant qu'aide familiale : « *On était très impliqués dans l'entreprise familiale, on travaillait un peu comme des salariés hein, donc très jeunes on a été très impliqués dans l'entreprise familiale, ce qui m'a donné l'envie de démarrer le métier de directrice de maison familiale rurale* ». Les directrices qui sont issues des milieux indépendants et de l'agriculture n'ont pas trouvé dans leur environnement de « concurrence masculine ». Par exemple, Louise, fille d'agriculteurs, qui est l'aînée, a trois sœurs mais n'a aucun frère. Comme elle, ses sœurs ont occupé des postes à responsabilité. La cadette a monté avec son mari, un ancien agriculteur, une école d'ULM après avoir dirigée l'exploitation avec lui pendant vingt ans. La troisième sœur est CPE dans un établissement privé, elle est responsable de la vie scolaire dans un lycée hôtelier. Enfin, la benjamine a occupé des postes de direction dans la restauration à l'étranger, elle est actuellement conseillère dans une agence immobilière.

2.2. Bernard et l'aspiration à l'indépendance

Le cas de Bernard est exemplaire pour saisir l'importance de cette socialisation dans l'itinéraire professionnel. Il a cherché à satisfaire une aspiration à l'indépendance transmise par ses parents. Son cas montre également que la carrière d'un homme peut faire l'objet de négociations dans le couple. Bernard, né en 1964 dans une famille de petits agriculteurs du Maine-et-Loire, a été dirigé par ses parents vers une formation en apprentissage en boulangerie-pâtisserie. Ses parents, qui vendaient leurs produits au marché, s'étaient liés d'amitié avec un boulanger qui est devenu le maître d'apprentissage de Bernard. Aîné d'une fratrie de sept enfants, ce dernier ne s'est pas orienté vers le domaine agricole. La présence d'un centre d'apprentissage dans un village à proximité de la résidence familiale n'est pas pour rien dans son « choix » d'orientation.

« C'était une petite ferme, ils vendaient tous les produits de la ferme en ville et n'avaient pas forcément les moyens de payer des études à tous leurs enfants. Comme j'étais l'aîné, ils me disaient bon tu vas rentrer en apprentissage. Surtout pas de l'agriculture parce que je n'aimais pas ; commerce, à ce moment-là les filles allaient plutôt dans le commerce,

les gars pas trop ; et donc moi j'ai toujours aimé faire de la pâtisserie, donc je suis rentré en apprentissage de pâtissier. Cet apprentissage je l'ai fait chez leur copain, qui était installé [dans ma ville natale], boulanger-pâtissier, je l'ai fait pendant deux ans. Ensuite j'ai continué, j'ai fait une spécialisation glace-chocolat pendant un an sur Bressuire. Voilà ce qui m'a permis d'avoir deux CAP : le CAP de pâtissier et le CAP chocolatier-glacier. Et là je suis parti sur Paris, parce qu'à ce moment-là dans la région ouest de la France, il n'y avait pas le choix, il n'y avait pas de travail. Fallait partir sur Paris, il ne fallait surtout pas rester à rien faire pour mes parents parce que ce n'était pas leur conception des choses. Je suis parti sur Paris où j'ai travaillé dans la pâtisserie en boutique, c'est-à-dire en boutique salon de thé et également en restauration de luxe ».

Après ses années d'apprentissage, il ne voit pourtant pas son avenir professionnel dans la région et songe à s'installer dans la capitale. A Paris, il travaille d'abord dans la pâtisserie d'un salon de thé puis dans un restaurant de luxe. Arrivé dans la capitale, il peine à se reconstituer un nouveau réseau amical. Il vit aussi difficilement les contraintes d'horaire de travail.

« La vie parisienne ne me plaisait pas trop, j'avais perdu tous mes copains. Je me dis je reviens en province. Je suis revenu sur Cholet où j'ai postulé sur une boutique en pâtisserie avec l'envie derrière de reprendre mes études parce que j'avais comme projet soit d'ouvrir ma boutique avec mon épouse ou soit d'être prof de pâtisserie, donc y avait déjà une idée d'enseignement derrière [...] A l'issue de ces trois ans, j'ai demandé un peu plus en termes de salaire à mon patron, il m'a dit non, donc j'ai dit, c'est bon je m'en vais. Là j'ai postulé à l'assemblée permanente des chambres de métiers, ça regroupe tous les emplois d'enseignants professionnels et technologiques en France. Partant de là, tout de suite on m'a proposé un poste à Nîmes, j'y suis allé, à Nîmes, j'ai été retenu, je suis revenu de Nîmes et je n'y suis pas retourné. Pourquoi ? Parce que quand j'en ai parlé à celle qui allait devenir ma femme, elle n'était pas trop favorable pour partir. Dans sa famille, son frère est à Paris, sa sœur était dans l'est, sa mère, ils n'étaient pas trop d'accord. J'ai vu que Nîmes ça n'allait pas coller, j'ai postulé dans un CFA en Vendée, qui est un CFA qui a un statut particulier puisqu'il dépend des maisons familiales, mais on y prépare que des diplômes « Éducation nationale », on y prépare des CAP, BEP, bac pro, en pâtisserie, boulangerie et cuisine, restaurant ».

Il envisage de repartir en formation pour devenir son propre patron ou se reconvertir dans l'enseignement. Sa compagne, originaire de l'Anjou, qui l'a suivi jusqu'à la capitale ne semble pas

accepter ses conditions de travail. Stéphanie qu'il a connue parce qu'un de ses copains d'enfance sortait avec sa cousine est d'abord gardienne d'enfants à domicile. Elle devient en 2001 auxiliaire de vie sociale à mi-temps dans une structure auprès de personnes âgées et handicapées. Le retour dans le Maine-et-Loire est le fruit d'une décision commune puisque le couple ambitionne de reprendre une boulangerie artisanale dans la ville de Cholet. Lorsque Bernard décide de reprendre une formation pour devenir enseignant technique en pâtisserie, son choix est également orienté par le compromis qu'il établit avec son épouse. Il trouve en effet un compromis entre son désir de repartir en formation et la demande de son épouse, qui ne souhaite pas que le couple s'éloigne des deux familles. L'entretien des bonnes relations familiales est un rôle dévolu à son épouse, mais il n'en reste pas moins que les arrangements conjugaux ont des effets sur leurs trajectoires respectives. Le retour en formation aurait pu entraîner une déstabilisation des échanges familiaux, mais la négociation conjugale amène finalement Bernard à se détourner de l'école de Nîmes dans laquelle il a pourtant été admis. Il s'inscrit aux cours de la Chambre des métiers d'Angers où il passe son brevet de maîtrise, formation qui l'habilite à enseigner en centre de formation d'apprentis. Le projet du couple qui était celui de s'installer dans une boulangerie est abandonné en raison des difficultés rencontrées pour trouver une entreprise viable mais aussi à cause des répercussions sur la vie familiale qui sont perçues comme trop lourdes pour le couple qui a fait l'expérience du monde de la restauration parisienne. Le projet de formation continue de Bernard fait donc l'objet de discussions et d'arrangements au sein du couple, même si sa carrière semble davantage privilégiée que celle de sa compagne. C'est l'artisanat qui est envisagé comme un vecteur de mobilité sociale et non le métier de technicien agricole. Il veut échapper aux postes d'exécution, il a envie d'être à son compte. Davantage intéressé par la pâtisserie, il considère le métier de boulanger comme trop prenant en termes de temps. En 1986, il est ainsi recruté en tant que moniteur remplaçant puis titulaire dans une maison familiale en Vendée. Il reste dans l'établissement pendant dix-sept ans et prend des responsabilités de plus en plus importantes qui font naître chez lui le désir d'occuper la fonction de direction. Bernard repart en formation à quatre reprises : d'abord afin d'être en mesure de prendre la responsabilité de nouvelles formations, il obtient un CAP chocolatier en 1991 puis un CAP glacier en 1992 à l'École Normale Supérieure de la pâtisserie en Haute-Loire ; ensuite, comme il envisage d'entrer dans le métier de directeur il passe un DURF en sciences de l'éducation puis un DUEPS. Grâce aux accords entre le centre pédagogique des maisons familiales rurales et l'Université d'Orléans-Tours, il peut suivre ces formations qui se déroulent six jours par an pendant trois ans. Il envisage un temps de passer le concours de meilleur ouvrier pâtissier de France mais il est freiné dans ce nouveau défi par son épouse : *« j'avais passé un moment le titre de meilleur ouvrier de France, mais il fallait énormément d'investissement personnel et mon épouse ne souhaitait pas trop. Entre temps, on a eu des enfants, donc elle ne souhaitait pas plus que je m'investisse, c'était les week-ends, c'est impressionnant »*. Bernard est alors membre de

l'OGEC, l'organisme qui gère les écoles privées dans lesquelles sont scolarisés ses enfants. Il est aussi membre du bureau du club de volley de sa commune de résidence. En 2000, l'épouse de Bernard décide à son tour de reprendre ses études pendant une année afin d'obtenir le diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale. Bernard met entre parenthèses son objectif, à savoir devenir directeur d'une maison familiale : « *c'est moi qui ai un peu géré la famille à ce moment-là, c'est normal, elle avait donné du temps pour moi donc je lui en donne et puis en 2002, j'ai dit j'en ai marre, je voulais changer, je me sentais pousser des ailes* ». Avec l'accord de son directeur, il présente sa candidature pour entrer dans la formation de directeur en 2003.

2.3. La prégnance de la socialisation religieuse : la fonction de direction, une « mission »

Jusque dans les années 1990, les militants de la Jeunesse agricole, détenaient le monopole des postes de pouvoir dans l'institution. Nous les avons peu rencontrés dans les établissements, ils sont désormais partis en retraite ou occupent des fonctions administratives dans les instances départementales et régionales du mouvement des maisons familiales. Franck Sanselme qui a conduit une étude sur le personnel de direction des maisons familiales à la fin des années 1990 écrit que les militants jacistes ont investi, dans certains départements, l'ensemble des fonctions à responsabilité depuis la création des établissements : « localement, les présidences et directions des établissements furent massivement investies par d'anciens militants ou sympathisants du mouvement d'Action catholique. Cette situation fut particulièrement marquée en Ile-et-Vilaine, département où les maisons familiales virent la quasi-totalité d'anciens responsables jacistes de secteur, de fédération (département) voire de région, parvenir à la direction et à la présidence d'établissements »⁴⁸⁷. Le personnel de direction des établissements interrogé dans le cadre de ma thèse, qui s'est substitué aux anciens militants jacistes, ne s'est pas engagé dans les organisations d'action catholique comme la JAC. Pourtant, il est frappant de constater que les directeurs et les directrices de MFR mentionnent très souvent dans les entretiens une « éthique spirituelle » qui interviendrait dans la décision de s'engager dans la fonction. Ce n'est pas le cas des moniteurs qui n'invoquent pas cette éthique. Dans l'ordre des motivations, la conformité entre le métier et leur conception du monde apparaît comme prépondérante. Johanna Siméant, qui a étudié les trajectoires militants d'organisations françaises d'aide internationale a constaté une forte prégnance de la socialisation catholique⁴⁸⁸.

⁴⁸⁷ Franck SANSELME, *Les maisons familiales rurales. op. cit.*, 2000, p. 138.

⁴⁸⁸ Johanna SIMEANT, « Socialisation catholique et biens de salut dans quatre ONG humanitaires françaises », *Le Mouvement Social*, 2009, n° 227, vol. 2, p. 102.

Elle écrit que « la question de ce qui est transmis au travers de cette socialisation reste complexe. Parce que certains types de socialisation catholique valorisent et favorisent des comportements qualifiés d'altruistes, il ne s'agit pas d'envisager la seule question de la "foi", mais tout aussi certainement celle de la formation de dispositions, de compétences et d'appétences [...] La question de la vocation, de la réalisation altruiste de soi et de son lien avec la dimension professionnelle est prégnante dans ces organisations »⁴⁸⁹. La socialisation religieuse ne se limite pas comme le précise Johanna Siméant à un système de valeurs, mais elle engage également des pratiques spécifiques d'aide aux autres, des participations à des kermesses, des expériences précoces de vie en groupe. Elle implique des passages dans des lieux spécifiques, comme le scoutisme. Ces expériences socialisatrices sont très présentes dans les récits des directeurs et des directrices. Le cas de Jacques apparaît exemplaire pour saisir la force de l'imprégnation catholique. Né en 1959 dans un village vendéen, il est le dernier d'une fratrie de trois enfants. Son père était épicier et se rendait dans les petits villages pour vendre ses produits. La forte prégnance du travail dans l'épicerie où toute la famille est mobilisée joue un rôle majeur dans sa socialisation. Les services rendus comme l'attention portée aux clients constituent des souvenirs mémorables de son enfance (« *j'aidais dans le magasin, dans les jupes des clientes, dans l'écoute des conversations* »). Jacques deviendra moniteur dans une formation de commerce dans une maison familiale. Ses deux parents sont d'origine agricole et marqués par la religion catholique. Trois tantes paternelles de Jacques sont entrées au Couvent de la Sagesse de Saint-Laurent sur Sèvre et un de ses oncles a été missionnaire aux Missions étrangères de Paris. Une de ses tantes a longuement voyagé durant ses missions en Amérique Latine notamment. Une de ses tantes religieuses s'est occupée des sourds et muets. L'un des deux oncles est parti vivre au Japon après avoir été ordonné prêtre. La fréquence du passage dans les institutions d'enseignement catholique n'est pas négligeable chez les directeurs. Jacques a effectué toute sa scolarité dans des établissements privés où il a reçu un enseignement dispensé par des religieux. Ces directeurs sont porteurs d'un héritage religieux, même s'ils ont en partie rompu avec la pratique religieuse. Clément est né à Paris en 1965 dans une famille catholique très pratiquante. Son père, devenu postier, devait passer ses trois années de formation dans la capitale. Élevé dans une atmosphère imprégnée d'idées et de représentations religieuses, Clément est le deuxième enfant d'une fratrie de six. Son père est issu d'une lignée de notables poitevins qui possédaient des propriétés foncières mais qui avaient été ruinés au XVI^e siècle. Le père de Clément provient donc d'une famille de propriétaires désargentés. L'un des membres de la famille, auquel est dédié un musée, est connu pour être l'auteur d'un livre liturgique. Le père de Clément est devenu diacre, il participe à la préparation de toutes les messes. La possession d'un capital social permet au père de Clément d'être premier adjoint de sa

⁴⁸⁹ *Ibid.*

commune, il est également membre de plusieurs associations investies dans le développement local. La mère de Clément est recrutée dans le bureau de poste où travaille son mari après de nombreuses années sans activité professionnelle. Les parents de Clément sont imprégnés par la doctrine sociale de l'Église. La mère de Clément est également bénévole dans le mouvement coopératif des castors qui aidait les personnes à accéder à la propriété privée. Ils ont appris que le travail ne doit pas être traité comme une marchandise parce que c'est l'homme qui est au centre du travail. L'importance accordée à l'assistance à la messe tous les dimanches par les parents et à la participation active aux rituels traditionnels apporte un certain nombre de repères aux enfants, les mettent en relation avec des savoirs et des personnes qui les encouragent à se questionner sur le sens de leur vie. Le père de Clément lui a transmis des convictions qui inspirent des actions concrètes : l'aide aux autres, le bénévolat. L'esprit de solidarité est un point important mis en avant dans l'éducation de Clément. La famille est le premier lieu dans lequel doit s'exercer cette solidarité, l'esprit familial doit être entretenu par des événements qui réunissent la famille élargie. Les cousinades sont l'un des rituels d'appartenance au groupe qui vise à resserrer les liens affectifs entre plusieurs générations et qui est une occasion d'évoquer la mémoire familiale. Il s'agit de consolider l'esprit familial lors des grandes réunions de famille. Elles semblent très importantes pour Clément qui continue de participer à ces fêtes annuelles avec ses enfants. Cependant, il ne semble pas transmettre à ses enfants ce lien avec la religion : ses croyances ont évolué et les dispositifs traditionnels d'inculcation et de contrôle sont moins acceptés par les jeunes générations.

La socialisation religieuse conduit le personnel de direction à interpréter la fonction comme une « mission ». Le cas d'Agnès est à ce titre exemplaire pour saisir les effets de cette socialisation dans l'investissement. Agnès, née en 1975, dont les parents tenaient une petite épicerie, a exercé le métier de professeure dans un lycée hôtelier. Elle passe le concours de professeur de lycée professionnel dans le privé qu'elle obtient, mais démissionne au bout de quatre ans d'exercice seulement. Agnès valorise dans l'entretien la relation pédagogique avec les élèves, cette relation prime sur la transmission des connaissances. La démission d'Agnès du professorat s'explique par le décalage entre sa conception de l'enseignement et son travail effectif, il lui semble en effet impossible d'appliquer ses méthodes dans les établissements qu'elle a fréquentés. Le manque d'attention portée aux élèves serait généralisé chez les enseignants, des « *maîtres du savoir tout puissant* » dont la seule fonction consisterait à transmettre sans « *aucun échange avec les élèves* ». Il y aurait d'après elle « *une censure* » qui expliquerait la relation « *trop distante* » entre les enseignants et les élèves. Elle raconte avoir été convoquée dans le bureau du proviseur-adjoint lorsqu'elle était professeure dans un lycée professionnel parce qu'elle ne limitait pas son rôle à la stricte transmission des savoirs.

*« J'avais remarqué pendant le cours un jeune qui ne semblait pas bien aller. A l'issue du cours, j'ai pris un temps avec lui pour essayer de savoir de quoi il en retournait, puisqu'il était aussi agitateur pendant le cours. Je pars du principe que l'ado n'est pas agitateur pour rien, soit y a une carence au niveau pédagogique, il ne comprend pas donc pour éviter de faire face à cette difficulté ben j'amuse la galerie, soit y a un mal être donc il faut aller creuser pour faire en sorte qu'il aille bien. Ce temps pris d'écoute du jeune, je l'ai fait à plusieurs reprises, celui-ci et un autre, et j'ai été convoquée dans le bureau du proviseur adjoint qui m'a dit que ma mission s'arrêtait à une mission de transmission des savoirs. Donc, vu sous cet angle-là, enseigner, ça m'intéressait pas du tout, donc j'ai dit au revoir Éducation nationale pour par être psychorigide [...] Le conseil de classe en Éducation nationale, considération du jeune zéro, celui qui roule, qui ne pose pas de difficultés, qui est **dépersonnalisé**, qu'on a bien mis dans le moule, et qui ne bouge pas dans le mauvais sens, et celui qui a un peu plus de difficultés, les discours, ben moi, je le laisse à côté du radiateur, s'il veut dormir il dort, et puis de toute façon il n'est bon qu'à ça et on ne cherche pas de solution pour les jeunes et on ne cherche pas l'origine du problème ».*

Cet extrait d'entretien montre que pour la directrice le « travail sur soi » compte plus que la transmission des connaissances, ce qui renvoie à une conception du métier proche du travail social. Prêter une oreille attentive à des élèves est une transgression qui lui vaut selon elle un avertissement. Les élèves seraient tout simplement traités comme « des choses » par les professeurs qu'elle a côtoyés dans le lycée professionnel et non pas considérés en tant que « personnes », cela signifie qu'ils ne compteraient pas aux yeux des enseignants. Le métier d'enseignant tel qu'elle le conçoit exige un accompagnement individualisé des élèves en difficulté. Sa volonté de prendre en charge ses élèves en entamant des conversations personnelles avec eux se heurte aux normes institutionnelles. L'insatisfaction occasionnée est grande parce qu'elle n'arrive pas à travailler avec ses collègues, elle a le sentiment qu'ils ne partagent pas ses attentes ; de plus, l'institution ne ferait rien pour régler les problèmes rencontrés par les élèves. L'absence de proximité avec ses collègues de travail est une source de désengagement, l'absence de reconnaissance par la hiérarchie du travail effectué met également à l'épreuve la valeur que la professeure accorde à son métier. Agnès met en avant un rôle de soutien et d'écoute parce qu'elle privilégie « l'épanouissement des élèves » plutôt que « la réussite aux examens ». Agnès est protestante évangélique depuis son enfance. Lorsqu'elle évoque son activité, elle remplace le terme de « fonction globale » utilisé par la génération des années 1970 (qui désigne l'exercice de différentes activités d'animation et d'éducation au sein de l'établissement et à

l'extérieur) par celle de « *mission globale* ». L'emploi de ce terme a une signification particulière, il renvoie à son engagement dans le domaine culturel. Elle assiste tous les dimanches avec son mari, artiste-peintre, aux assemblées de Dieu. Patrick Tapernoux avait repéré que certains enseignants ont choisi le privé parce qu'ils pensent trouver une « terre d'évangélisation » ; ils font référence à leur foi pour justifier leur entrée dans le métier⁴⁹⁰. Yveline Jaboin note également que les enseignants du privé ne donnent pas les mêmes finalités à l'enseignement que ceux du public. Ils accordent plus d'importance à la « formation de la personnalité »⁴⁹¹ des élèves, autrement dit à la dimension « globale » de l'enseignement. L'orientation dans l'enseignement privé peut donc également s'expliquer par l'adhésion à un modèle d'éducation différent de celui du public. Yveline Jaboin ajoute que les enseignants du privé ont intériorisé « les attributs du modèle communautaire »⁴⁹², c'est-à-dire qu'ils mettent en avant « l'éducation » plutôt que « l'instruction », tandis que ceux du public adhèrent au « modèle civique » et subordonnent « l'éducation » à « l'instruction ». Si Agnès a démissionné du lycée professionnel où elle avait débuté sa carrière c'est probablement à cause de motifs religieux. Elle est protestante évangélique et s'est retrouvée dans un établissement catholique. Il est fort probable qu'elle a recherché une institution d'enseignement privée davantage en conformité avec son éthique. Cette directrice n'est d'ailleurs pas la seule à proclamer son appartenance religieuse.

2.4. La socialisation religieuse du fils d'un couple d'indépendants

Les deux directeurs protestants (dont Agnès) n'ont certainement pas trouvé d'autres institutions d'enseignement dans lesquelles ils auraient pu répandre leur foi. Les structures éducatives protestantes ne sont pas autant développées que les institutions catholiques en France. Benoît veut pouvoir développer des temps d'échange avec les élèves pour résoudre leurs problèmes personnels. Aumônier réserviste dans une église baptiste, Benoît est né en 1965 et décédé en 2014. Il a été soumis depuis son enfance à un ensemble de règles spirituelles imposées par ses parents. Il est le fils cadet d'un ancien contremaître de l'usine Ford de Blanquefort et d'une couturière qui ont tous les deux quitté leur activité professionnelle pour monter leur entreprise, ils ont ouvert un pressing dans une galerie marchande. Les descriptions que Benoît fait de l'école montre son rejet de cet univers. Il a redoublé la première année du cours élémentaire et sa deuxième année de BTS agricole. Lorsqu'il évoque son parcours scolaire, il mesure surtout le sentiment de ne pas avoir été à sa place sur les bancs de l'école. Son institutrice dans les cours élémentaires est décrite comme une enseignante « atroce » qui se moque de lui devant ses camarades. Le père de Benoît, comme de

⁴⁹⁰ Patrick TAPERNOUX, *Les enseignants du privé : tribu catholique ?*, Paris, Anthropos, 2001, p. 111-116.

⁴⁹¹ Marie-Pierre MOREAU, *op. cit.*, 2011.

⁴⁹² Yveline JABOIN, *op. cit.*, 2003.

nombreux évangélistes, est catholique de naissance. Il s'est converti à l'âge de treize ans après avoir assisté à une assemblée organisée par des tziganes. Le père devient adorateur dans les assemblées de Dieu, où il rencontre sa future épouse. Ils obligent leurs quatre enfants à assister avec eux à tous les cultes et les célébrations. Benoît et les autres membres de sa fratrie sont inscrits dans les camps de scouts pendant les vacances. C'est au cours de l'un de ces camps, que Benoît découvre la drogue et fume ses premiers joints. Il se lie d'amitié avec un jeune toxicomane. La participation au scoutisme lui permet également d'occuper la fonction d'animateur, après avoir obtenu comme ses deux frères et sa sœur le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA). Il a intégré une équipe de moniteurs de colonie de vacances et offre ses services dans une association chrétienne du Lot-et-Garonne tous les étés pendant dix ans. Il apprécie cette activité et finit par devenir responsable des camps d'été de l'association. Benoît rencontre sa future femme, qui travaillait à l'époque comme laborantine de l'union laitière normande. Benoît est scolarisé dans un lycée agricole parce qu'avant de monter son pressing, le père du jeune homme avait développé un autre projet avec son fils (auquel il a renoncé) : ils voulaient créer tous les deux un élevage de chevaux. La reconversion dans le pressing est moins coûteuse que l'installation dans l'agriculture. Le père de Benoît, âgé de quarante ans au moment de sa reconversion, a aussi bénéficié d'une prime de départ pour pouvoir se lancer dans ce nouveau projet avec sa femme. L'installation en agriculture a donc été abandonnée alors que Benoît préparait le brevet de technicien agricole. Il obtient le diplôme en 1989. Le désir des parents d'entamer une reconversion professionnelle et surtout d'exercer une activité indépendante est le produit de l'intériorisation des normes véhiculées par les cultes qu'ils fréquentent. En effet, dans les assemblées de Dieu, ils entendent qu'ils auront un avenir meilleur et qu'ils doivent tout mettre en œuvre pour améliorer leurs conditions d'existence. Au lycée agricole, Benoît se lie d'amitié avec des camarades qui l'initient au cannabis et à l'héroïne, il devient toxicomane. Après avoir sombré dans la drogue, Benoît affirme avoir été « délivré par le Christ ». Il raconte « l'acte de délivrance contre ce mal » au cours d'une « cérémonie de guérison ». Cette cérémonie est un rituel évangélique qui permet aux adeptes de se débarrasser du « mal qui s'est installé dans leur corps ». Elle est une étape clé dans le processus de conversion évangélique parce qu'elle entretient la croyance que les valeurs et les normes adoptées dans la vie des adeptes n'ont pas été imposées, mais qu'elles relèvent d'un choix intérieur. Benoît raconte comment il s'est offert à Jésus « pour extraire le mal qui est en lui ». Après ce rituel, il se décrit comme un « *homme nouveau* », « *une nouvelle créature* », « *délivré des chaînes de la drogue et du sang de Jésus* ». Ce rituel a lieu lorsque Benoît achève ses études de BTSA. Il part donc à la recherche d'un travail en conformité avec ses croyances. Il envisage de passer le concours de professeur d'enseignement socio-culturel de lycée agricole, mais il finit par renoncer après avoir découvert une offre d'emploi de moniteur de maison familiale rurale. Dans l'entretien, si Benoît explique avec précision ses expériences spirituelles c'est parce qu'il appartient à une communauté

religieuse qui cherche à se rendre visible au plus grand nombre. Il ne faut pas se cacher, mais délivrer la parole du Christ dans toutes les sphères de son existence, dans le travail en particulier. Il serait cependant excessif de qualifier Benoît « d'évangéliste ». Il cherche plutôt à travailler en conformité avec ses croyances et les principes moraux qui en découlent. Dans cet extrait d'entretien, il explique le sens qu'il donne aux temps d'échange qu'il organise avec les élèves :

« J'aimerais que les maisons familiales me permettent de pouvoir partager ma foi. Ce qui m'a été demandé [par le conseil d'administration] c'est justement de ne pas faire de prosélytisme ici quoi. Alors, ce n'est pas prêcher pour une religion ce n'est pas ça, le but c'est de dire à un jeune ben écoute moi j'ai vécu des choses et lorsque tu as des questions existentielles ou même que tu souffres dans ton cœur, dans ton âme ou même dans ton corps. Bien voilà, après derrière, c'est partager l'évangile, le salut, l'œuvre de Jésus parce que moi j'ai franchement expérimenté. Donc voilà quand j'ai commencé à faire des carrefours, à faire des veillées le soir avec les jeunes, poser des questions sur le spiritisme, à faire des choses qui sont liées à l'au-delà, alors bien sûr ça brasse un peu les choses hein, on fait remonter des trucs. Moi, je pense qu'il y a eu un combat spirituel, moi je le vois comme ça et quelque part, on m'a demandé de m'arrêter dans cette manière d'agir. Ce n'est pas le fait de devenir protestant, catholique ou autre c'est pour te dire qu'on est corps, âme et esprit et qu'à un moment donné on a besoin de trouver les réponses. Et là-dessus, on m'a dit que ce n'était pas mon rôle. Après moi, j'ai essayé de trouver des appuis au niveau des églises environnantes pour qu'il y ait des personnes qui puissent venir et puis finalement je n'ai pas trouvé d'appui réel. Moi, si je fais autre chose un jour comme boulot parce que j'aime bien ce que je fais ici et parce que j'aime bien les ados. Si je fais un jour autre chose, c'est justement pouvoir accompagner plus en profondeur les gens, tu vois que ça soit dans un foyer mais à vocation chrétienne ou que ça soit quelque chose où on ne va pas faire que travailler sur la psyché quoi, où on va essayer de voir aussi l'autre côté de la personne ».

Benoît envisage une reconversion parce qu'il estime ne pas pouvoir mettre en conformité ses pratiques de travail avec sa vie spirituelle. La volonté de répandre sa foi ne suffit pas à expliquer son attrait pour la fonction de direction. Le désir d'accéder à un métier indépendant a été entretenu par sa socialisation familiale. Le projet qu'il avait entrepris avec son père, celui de monter une entreprise dans le domaine du cheval a été abandonné, mais Benoît a gardé des aspirations à l'indépendance

qu'il cultive dans les maisons familiales. La volonté d'être son propre patron est donc une aspiration qui l'a conduit à devenir directeur d'une MFR.

2.5. Le refus de la condition de domestique

Éliane est une ancienne élève de maison familiale ménagère. Elle n'a pas dans sa famille de modèle de femme ou d'homme indépendant qui lui aurait permis de se projeter dans la fonction de directrice. Son désir de prendre la direction d'une maison familiale rurale peut être interprété comme une forme de revanche sociale. En effet, elle explique, dans l'entretien, avoir vécu de façon très éprouvante sa première expérience de travail. Pour des raisons financières, ses parents ne peuvent pas se permettre de lui offrir des études longues, pourtant Éliane se décrit comme une bonne élève dans la maison familiale ménagère. Alors qu'elle veut continuer la formation, ses parents la placent dans une famille bourgeoise. Les parents d'Éliane ont quatre enfants et n'arrivent pas à financer leur scolarité. Lorsqu'elle quitte la maison familiale ménagère dans le Maine-et-Loire, Éliane est donc envoyée dans une maison bourgeoise à Paris. Ses parents entretenaient une relation avec des « bourgeois » qui avaient un château dans le Maine-et-Loire et une résidence secondaire à Paris. Le départ de la campagne pour devenir « employée de maison » dans une maison bourgeoise en ville est, probablement, une forme de mobilité féminine partagée par des filles scolarisées dans les maisons familiales ménagères (« *une élève qui travaillait en maison familiale c'était une élève qui savait faire de la cuisine* » affirme Éliane). Elle détient des savoir-faire domestiques qui sont « *opérationnels* » dans la maison bourgeoise. Frédérique El Amrani-Boisseau a décrit dans sa thèse des portraits de femmes des milieux ruraux qui ont été engagées, comme Éliane, dans des emplois de domestique⁴⁹³. Éliane, fille d'ouvrier, se retrouve ainsi à l'âge de 16 ans dans une chambre de bonne « *au pied de la Tour Eiffel* » et dans un emploi qui consiste à faire le ménage et à garder des enfants (qui eux avaient « *un grand espace de vie* ») lorsque les parents « *partaient à l'Opéra le soir* ». Son entrée précoce dans ce monde social est vécue comme une violence subie et elle est en colère contre ses parents : « *mes parents m'avaient enlevée de l'école j'étais quand même vexée par rapport à ça, par rapport à cette situation, et se retrouver, ben servir des gens qui ont de l'argent et que toi tu en as beaucoup moins, ouais dans une petite tête de fille provinciale et puis prendre le train, se retrouver à Paris, je ne connaissais rien de tout ça quoi, donc par contre un an de réflexion où je me suis dit tu ne feras pas ça toute ta vie et si tu veux t'en sortir tu vas devoir un petit peu te bouger quoi* ». C'est le fait

⁴⁹³ Frédérique EL AMRANI-BOISSEAU, *Filles de la terre: apprentissages au féminin (Anjou 1920-1950)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.

d'avoir été privée, par ses parents, de la possibilité de continuer ses études qui alimente son rejet de la condition de domestique. Elle est contrariée par son destin social qui a été décidé sans qu'elle puisse donner son avis. Ainsi, au bout d'un an seulement, elle décide de quitter la maison bourgeoise. Éliane reprend ses études dans une maison familiale rurale, mais n'obtient pas le soutien de ses parents. Elle bénéficie cependant d'une bourse du ministère de l'Agriculture.

3. L'élargissement des responsabilités

Les travaux sur les personnels de direction ont montré que les enseignants qui aspirent à la fonction ont déjà élargi leurs missions avant d'entrer dans la fonction. Le fait d'assumer des missions nouvelles les conduit à envisager une promotion. Anne Barrère écrit que « la totalité des chefs d'établissement autrefois enseignants disent avoir ressenti ou éprouvé l'étroitesse du cadre de la classe. Devenir chef d'établissement c'est alors et d'abord avoir une vision plus large des problèmes et surtout un champ plus étendu d'action »⁴⁹⁴. Cependant, les directeurs et les directrices se représentent la promotion d'une façon différente : pour les directrices, cette forme de promotion est moins évidente, elles expliquent l'entrée dans la fonction comme le produit de circonstances et de rencontres, tandis que les directeurs mentionnent l'existence d'un véritable projet de carrière réfléchi.

3.1. Opportunité ou projet ?

Les interprétations différenciées de la fonction de direction entre les sexes renvoie à une opposition plus large qui concerne le rapport que les directeurs et les directrices entretiennent avec leur carrière professionnelle. Les directeurs ont une capacité d'individualisation, ils ont le sentiment d'avoir la maîtrise de leur avenir professionnel, ce qui n'est pas le cas des directrices. La carrière des directeurs est généralement vécue sous l'angle d'un projet, tandis qu'elle est pour les directrices une succession d'opportunités. Elles évoquent leur carrière promotionnelle comme dépendante des événements familiaux, ce qui est rarement le cas des directeurs. Cela s'explique parce que les événements familiaux empêchent les directrices de se projeter à long terme dans l'emploi. Elles mentionnent l'intervention des tiers dans l'accession à la fonction parce que cette promotion va moins de soi. Les directrices évoquent les tensions engendrées dans leur couple au moment de l'accès à la responsabilité notamment en raison des difficultés qu'elles ont à faire accepter à leur conjoint une plus grande implication de sa part dans les tâches domestiques. Les directrices expliquent avoir

⁴⁹⁴ Anne BARRÈRE, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 17.

rarement envisagées la fonction de directrice comme un projet construit à long terme. Dans les entretiens, elles font souvent part de leurs doutes. Elles disent être demeurées longtemps dans l'incertitude concernant leurs ambitions de carrière. Par exemple, Éliane fait part de ses doutes quant à ses choix en raison de son fort attachement à l'activité d'enseignement : *« je semblais avoir le profil mais dans ma tête ce n'était pas une évidence parce que je m'éclatais avant tout au niveau des élèves et puis quand on devient directeur on laisse un petit peu ce côté »*. Hélène exprime aussi les doutes suscités par le projet : à l'âge de cinquante ans, elle voulait changer de métier et a examiné différentes possibilités d'évolution. Elle s'est questionnée sur les perspectives de carrière qui impliquaient de quitter le mouvement des MFR, elle s'est notamment renseignée sur les compétences requises pour être directrice d'un EHPAD, mais elle a fini par abandonner cette forme de reconversion dont les coûts sont trop élevés car elle impliquait de repartir en formation. L'évocation spontanée des rencontres et des doutes par les femmes reflète le fait qu'il n'est pas « naturel » qu'une femme développe des ambitions de carrière semblables à celles des hommes ; elles sont « aux commandes », mais disent ne pas avoir réellement cherché à y être ou plus exactement que le chemin qu'elles ont emprunté ne les menait pas nécessairement vers la fonction de directrice et que ce chemin n'était pas tout tracé⁴⁹⁵.

L'accès à la fonction est perçu par les directrices comme le prolongement d'investissements préalables dans leur ancien établissement, alors que les directeurs affirment plus que les directrices avoir voulu rompre avec les activités de face-à-face avec les élèves. Les femmes se projettent dans la fonction de directrice lorsqu'elles ont réussi à s'épanouir au préalable dans les activités de gestion et de coordination de projets éducatifs. Dans les entretiens, elles mettent en valeur leur capacité à monter des projets avec des partenaires et à animer des équipes. Elles se sont investies plus particulièrement dans les relations d'accompagnement personnalisé, dans les projets pédagogiques comme les voyages et dans des activités en rapport avec la vie quotidienne tandis que les hommes proposent des projets socioculturels et sportifs dans les temps de vie en internat. Le cas d'Agnès illustre celui des monitrices qui ont été portées par la mise en œuvre de projets dans l'établissement qui vont au-delà des activités de face-à-face pédagogique. La conquête de la légitimité et la capacité à se projeter dans la fonction de directrice se réalisent lorsqu'elle s'investit dans la coordination d'un réseau social dont le ressort principal est la volonté de créer un service afin d'améliorer le cadre éducatif global des élèves. Agnès est ainsi portée par la dynamique collective qu'elle a instaurée dans son établissement, son projet

⁴⁹⁵ Marlaine Cacouault et Gilles Combaz expliquent que les femmes évoquent plus souvent les alternatives que les hommes. Marlaine CACOUAULT, Gilles COMBAZ, Les personnels de direction du second degré. Perception du changement, revendications et aspirations des femmes et des hommes chefs d'établissement et adjoints dans les années 2000, Rapport de recherche UNSA Éducation, 2011, p. 71.

visant à réduire la consommation par ses élèves des produits psychotropes et à les amener à réfléchir sur les conséquences de leurs actes déviants.

« Ma démarche initiale c'était construire avec le jeune son projet, son identité, faire quelque chose ensemble. Je suis passée très vite d'un mi-temps à un temps plein avec une responsabilité de classe. Ce qui a peut-être fait que la piquûre a bien prise c'est que je suis tombée sur une classe que personne ne voulait, c'était un groupe apparemment très agitateur et agité [...] On avait un gros problème d'addiction au schit, à l'ecstasy et à une nouvelle drogue qui provoquait une addiction et une surexcitation pendant trois jours. J'ai senti qu'il y avait un réel besoin, j'ai monté un réseau social avec beaucoup de partenaires par le biais d'un partenaire que j'avais fait intervenir suite à un mauvais climat de classe que j'avais rencontré au pôle de l'hôpital. On a pu mettre en place une convention avec cette personne en lien avec l'hôpital et cette personne intervenait tous les jeudis matin auprès de nos jeunes. Je faisais office de secrétaire, je prenais les rendez-vous de façon anonyme. Ils allaient rencontrer cette personne et parler de leurs différents problèmes, alors que ça soit addiction, boire, on avait des problèmes d'alcoolisme chez certaines familles avec aussi des déviances sexuelles, des maltraitances ».

Agnès mentionne cette expérience passée pour signaler qu'elle a apprécié les activités autres que l'enseignement qui est une étape qu'elle décrit comme réussie et qui l'a incitée à élargir son champ d'action. Cette volonté d'agir avec des partenaires extérieurs à l'établissement pour faciliter le travail éducatif est une dimension essentielle de la fonction pour les femmes. A posteriori, Agnès voit son projet comme une étape préparatoire à l'entrée dans la fonction de directrice. Ces projets marquent indéniablement un tournant dans la manière dont ces femmes vivent leur activité et la pensent : l'élaboration d'outils d'action transforme leur rapport au travail car elle impulse une dynamique nouvelle qui les incite à vouloir participer à la « prise de décision ». Marlaïne Cacouault avait repéré la manière dont les femmes à la tête des établissements de l'Éducation nationale se démarquent de leurs collègues hommes car elles « font davantage allusion aux compétences acquises dans l'exercice du professorat »⁴⁹⁶. Les directrices de maison familiale se démarquent de la même façon que leurs collègues hommes en faisant référence à leur condition antérieure de monitrice.

⁴⁹⁶ Marlaïne CACOUAULT, *op. cit.*, 2008, p. 146.

3.2. La rencontre avec un « mentor »

Les directrices affirment avoir bénéficié de l'appui des membres masculins de leur réseau, en particulier de leur ancien directeur, qui se sont positionnés auprès d'elles comme des « mentors ». Ces directeurs les ont incitées à prendre des responsabilités dans leur établissement, ils leur ont confié des missions autres que les activités de face-à-face pédagogique avec les élèves telles que l'organisation des projets scolaires, des responsabilités de filière et des activités administratives. Cette prise de responsabilité a permis aux monitrices d'acquérir un certain goût pour les activités assurées par le personnel de direction. Il s'agit d'une différence notable avec les récits des directeurs. Les hommes ne reconnaissent pas l'intervention d'un « mentor » dans le processus d'accès à la fonction de direction. Contrairement à leurs collègues femmes, les directeurs présentent l'accès à la fonction davantage l'orientation dans la fonction comme un choix intérieur, mûrement réfléchi et de longue date. Pour les directrices, la promotion a surtout été envisagée par d'autres. Les directrices ne voient pas chez elles des « compétences personnelles » pour la fonction, mais les « qualités » de certains directeurs et leur intervention pour les aider à évoluer professionnellement. Jacqueline Laufer et Annie Fouquet ont observé le même phénomène dans le processus d'accès des femmes aux métiers de cadre⁴⁹⁷. Les femmes cadres relèvent que des hommes influents qui occupent des positions élevées dans la hiérarchie leur ont apporté un soutien déterminant. Certaines femmes peuvent donc bénéficier de la cooptation par les hommes. Dans l'entretien, Éliane évoque chacune des étapes de sa carrière dans les maisons familiales rurales en précisant le rôle positif qu'ont joué les directeurs qu'elle a rencontrés. D'abord embauchée en tant que maîtresse de maison, chargée de la cuisine et des tâches ménagères dans l'établissement, Éliane a élargi ses missions parce que selon elle les directeurs ont su voir son « potentiel ».

« Je suis restée quatre ans maîtresse de maison et là j'ai plutôt eu la chance d'avoir un directeur. C'était un jeune directeur qui embauchait comme moi la même année et ben il a vu en moi du potentiel. Faire la cuisine, l'économat mais j'avais envie de faire beaucoup plus que ça quoi, donc il m'a donné beaucoup plus de responsabilités. Je me suis retrouvée à organiser les voyages d'étude hein, j'avais un budget voyage d'étude, prendre le téléphone, négocier et tout. Je me suis retrouvée à faire des évaluations dans les autres maisons familiales parce que j'avais une formation de base, il m'a laissé beaucoup de responsabilités qu'une maîtresse de maison de base quoi [...] Donc là

⁴⁹⁷ Jacqueline LAUFER, Annie FOUQUET, « A l'épreuve de la féminisation », in Paul BOUFFARTIGUE (dir), *Cadres, la grande rupture*, Paris, La Découverte, 2001.

*douze ans monitrice et à l'intérieur du poste de monitrice j'ai évolué aussi, c'est-à-dire que j'étais simple monitrice, très vite **le directeur à l'époque a découvert aussi en moi du potentiel** d'un petit peu de management et tout. Donc dans les douze ans je suis passée d'une phase de monitrice à une phase de responsable de filière où j'ai animé une filière donc là j'étais responsable d'un bac pro quand le bac pro technicien vente en animalerie. Je me suis retrouvée responsable de cette filière donc je chapotais trois-quatre personnes [...] Donc petit-à-petit on m'a laissé la responsabilité de gérer le planning, c'était quand même une équipe de vingt-cinq collègues, donc j'ai commencé à avoir certaines responsabilités. **Le directeur sentait en moi du potentiel de prise de responsabilité** ».*

Pour la directrice, ce sont ses responsables hiérarchiques qui ont révélé son « potentiel ». Éliane qualifie ces hommes dont l'attitude a été salvatrice de « pères » : « *le fait qu'il m'a dit que tu deviendras directrice un jour. Donc ça c'était les deux personnes ressources qui ont été un peu des modèles pour moi [...] dans les maisons familiales on a souvent ce qu'on appelle des pères* ». Si ses directeurs ont vu en elle du potentiel, c'est avant tout parce qu'elle s'empare avec enthousiasme des responsabilités confiées. La directrice relate à plusieurs reprises le processus d'élargissement des missions que la plupart des agents qui accèdent à la fonction de direction ont connu, y compris les hommes. Les directrices et les directeurs de MFR se sont projetés dans la fonction grâce aux projets dont elles et ils ont été responsables lorsqu'elles et ils étaient monitrices et moniteurs ; projets qui leur ont permis d'être reconnu-e-s et de se reconnaître comme une actrice ou un acteur du développement de leur établissement. Mais dans les entretiens, seules les femmes évoquent spontanément l'importance de leur supérieur hiérarchique dans la construction des motivations pour cette responsabilité. Les phases décrites par Éliane sont pourtant communes à l'ensemble des responsables. Les études effectuées sur le personnel de direction dans l'Éducation nationale montrent que ce processus n'est pas limité aux maisons familiales rurales. Marlaine Cacouault et Gilles Combaz ont également repéré que les supérieurs hiérarchiques ont incité les enseignants à solliciter la direction d'un établissement⁴⁹⁸. Selon eux, devenir chef d'établissement est en quelque sorte une confirmation de l'élargissement de l'activité d'enseignant. La volonté de mettre un terme aux activités de face-à-face pédagogiques est aussi mentionnée par certains. Cependant, comme le précisent les auteurs cités, ce souhait de rompre avec le face-à-face est rapporté par les interviewés à leur volonté de contribuer « autrement » à la réussite de leurs élèves, notamment par la mise en place de dispositifs de soutien ou d'accompagnement pour les élèves en difficulté. Dans notre enquête, ce sont plutôt les directrices

⁴⁹⁸ Marlaine CACOULT, Gilles COMBAZ, Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ?, *op. cit.*

qui interprètent leur trajectoire de cette façon. Si ces étapes ont été des moments clés dans les parcours de l'ensemble du personnel de direction dans les maisons familiales, les hommes ne mettent pas en avant l'intervention des personnes de leur réseau professionnel car il s'agit selon eux d'un véritable choix « intérieur ». Les directrices mentionnent davantage des circonstances plus fortuites : ce sont d'après elles des aléas ou des contextes extérieurs qui les ont dirigées vers la fonction. Cette interprétation de la trajectoire est à nuancer : elles sont pour une partie d'entre elles, comme leurs collègues hommes, issues de l'agriculture et du petit commerce, elles ont donc également pris leurs parents pour modèle.

3.3. La représentation masculine de la carrière en termes de défis et de challenge

Nous l'avons dit, les directeurs ont la capacité de se projeter loin dans leur carrière et ils affirment sans aucune difficulté leurs ambitions dans les entretiens. Clément constitue un cas extrême de ce rapport que les directeurs entretiennent avec leur carrière. « Se donner des nouveaux challenges » dans sa vie professionnelle comme dans sa vie personnelle est l'expression qui désigne le mieux la manière dont Clément se représente les différentes étapes de sa trajectoire ; c'est celle d'une carrière construite comme le produit de ses actions personnelles et successives, de défis qui ont été relevés. Les récits des directeurs sont marqués par le caractère cumulatif de leurs engagements professionnels et extraprofessionnels. Clément se présente à nous comme étant fortement engagé dans plusieurs projets et domaines : il se dit co-gérant d'une entreprise de transport (« *moi je signe 25 bulletins de paye par mois* »), gérant d'une boulangerie (il aurait soutenu l'installation de son frère comme boulanger en finançant l'entreprise). Il se présente également comme responsable d'un club sportif, propriétaire de plusieurs biens immobiliers qu'il gère le week-end (des maisons en location). Coureur à pied, il se dit « ultramarathonien » (« *je cours 300 jours par an, juste pour le fun* »). Les aspirations au management qui se développent par le biais des engagements associatifs conduisent les futurs directeurs à une dépréciation des activités de face-à-face pédagogique. Clément affirme ainsi dans l'entretien :

« Aujourd'hui ce qui m'embête le plus c'est d'aller donner des cours. Aujourd'hui je ne prépare plus de cours pour me donner au moins la jouissance de l'improvisation ou pas du n'importe quoi mais de l'effort d'ajustement en fonction de ce que je perçois dans la classe. Alors dès fois ça peut être déstabilisant, non mais attends il va où il fait quoi mais je sais qu'en régulant de temps en temps... Dans ma présentation, il me faut à peu près dix minutes pour préparer une séance de deux heures. Mais cette préparation je ne

prépare pas du tout de cours, je prépare l'animation, c'est-à-dire que là je vais commencer par faire un rappel, un exercice, tiens là je vais raconter une blague et je vais plutôt travailler sur les rythmes. Tiens là je vais mettre plutôt un exercice pour accompagner tel ou tel élève et puis je me lance un défi quand j'entre en salle de cours par exemple ça c'est le micro-défi que je me lance à chaque fois : quel est le mot ou la phrase que je veux que tout le monde sache ? Et à la fin mine de rien je vérifie mon challenge, je me dis ça c'est acquis ».

Clément se représente chaque changement important dans sa vie comme un défi intérieur, un challenge personnel à relever. Son récit est caractérisé par la recherche de la performance individuelle : dans ses pratiques de loisirs (le sport) et dans ses activités de travail. On peut dire qu'il conduit sa vie comme un professionnel de la performance. Selon Alain Ehrenberg, ce culte de la performance « se manifeste par la valorisation de l'individu, souple, mobile, autonome, indépendant, qui trouve par lui-même ses repères dans l'existence et se réalise par son action personnelle »⁴⁹⁹. La performance « pousse le plus humble, l'exclu, à faire la preuve qu'il est capable de se gouverner par lui-même sans que soit rendue nécessaire la présence d'une autorité supérieure lui indiquant comment il doit être et comment il doit se comporter »⁵⁰⁰. Pour Clément, c'est comme s'il n'en faisait jamais assez, au travail et dans ses loisirs. Les conditions qui conduisent Clément à penser chacune de ses actions comme un défi permanent (l'intériorisation du culte de la performance) ne peuvent s'analyser en dehors de sa trajectoire et de son parcours professionnel. Clément a été formé dans une école de commerce à Béziers fondée par Bernard Tapie. L'entrepreneur symbolisait dans les années 1980 la réussite sociale. L'apprentissage des techniques de communication sous la direction d'un « expert en réussite » s'appuie sur l'idée que les individus doivent s'identifier comme étant les meilleurs. Le goût du risque et de l'entreprise est un modèle d'action auquel Clément se réfère. Il va ainsi devenir un investisseur et financer une entreprise de transport ainsi que la boulangerie de son frère. Ces « business angels » sont des investissements dont le risque est élevé et qui sont pour l'école de commerce de Bernard Tapie une clé de la réussite économique et sociale. L'attitude de Clément en classe n'échappe pas à cette logique de la performance puisqu'il voit chacun de ses cours comme un défi sans cesse renouvelé. Clément était entré en CAP électronique en 1978. Après l'obtention du CAP, il entre dans un lycée privé catholique comme pensionnaire pour passer le baccalauréat F3 Electronicien. Il obtient ensuite un emploi de salarié dans un magasin de produits électroménagers. Dans cette entreprise, il a pris progressivement la responsabilité de la formation continue et a ensuite décidé de se reconvertir dans

⁴⁹⁹ Alain EHRENBURG, *Le culte de la performance*, 1994, Calman Lévy, 1994.

⁵⁰⁰ *Ibid.*

l'enseignement. Il a cherché à intégrer un organisme de formation continue dans le domaine du transport, mais n'a pas été recruté.

4. Les modes de gestion de l'articulation des dynamiques familiales et professionnelles : obstacles ou ressources ?

Les interprétations des trajectoires données par les agents reflètent des modes différenciés de gestion de l'articulation des dynamiques professionnelles et familiales. Si les directeurs affirment se projeter de longue date dans la fonction de direction, c'est parce qu'ils ont organisé une forme d'articulation qui facilite leurs engagements dans les postes à responsabilité. Comme c'est le cas des moniteurs enseignants « de passage », les directeurs se sont engagés dans des associations et ont occupé des postes à responsabilité. Ils disposent d'une grande disponibilité temporelle pour s'engager dans ces postes. C'est au cours de ces engagements qu'ils se préparent à exercer de nouvelles responsabilités dans la sphère du travail. En effet, dans les associations, ils prennent goût à la fonction de responsable ou de président : gérer du personnel et des budgets, intervenir auprès des acteurs publics, développer des réseaux sont un ensemble de missions qu'ils ont appréciées dans le milieu associatif. Les monitrices ont rarement des engagements temporels aussi importants. Cependant, certaines d'entre elles ont pris des responsabilités proches de celles des hommes, mais celles-ci leur ont davantage permis d'après elles, de développer des « savoir-faire relationnels ». Par ailleurs, les directrices ont abandonné leurs engagements lors de leur première prise de direction, ce qui n'est pas le cas de leurs collègues hommes. Les directrices n'évoquent pas leur mode de gestion de l'articulation des dynamiques de la même façon : elles font face à des contraintes plus fortes qui ont entraîné leur auto-exclusion des postes à responsabilité pendant de nombreuses années. Néanmoins, lorsqu'elles mentionnent leur vie familiale, ce n'est pas seulement en termes de contraintes, car elles soulignent l'influence exercée par leur conjoint dans leurs décisions qu'elles ont prises dans le domaine du travail rémunéré.

4.1. Les directeurs : les engagements associatifs, un effet stimulant de la carrière

Les directeurs ne conçoivent pas spontanément l'existence d'une relation entre les aspirations professionnelles de leur conjointe et les leurs. Ils ne perçoivent pas les interactions entre leur vie familiale et leur vie professionnelle. Par conséquent, ils sont peu réceptifs aux questions qui portent sur le mode de gestion de l'articulation des temps dans leur couple. C'est seulement lorsque nous les

interrogeons sur les aspirations de leur conjointe, qu'une minorité d'entre eux prennent conscience du lien qui existe entre leur trajectoire professionnelle et celle de leur conjointe. En revanche, ils perçoivent leurs engagements associatifs comme des atouts qui leur ont permis de développer des qualités managériales. Ils voient plutôt leurs engagements extraprofessionnels comme des « tremplins » vers la fonction de responsable d'établissement. Les directeurs sont amenés à sortir de leur établissement pour maintenir des relations prolongées avec les institutions publiques et professionnelles. La majorité des directeurs se sont impliqués lorsqu'ils étaient moniteurs dans les institutions avec lesquelles ils établissent des relations une fois entrés dans la fonction de directeur. C'est même l'implication dans ces institutions parallèles au mouvement des MFR qui ont constitué des étapes préparatoires à l'accès à la fonction. A l'opposé des directrices qui n'établissent pas de lien entre d'éventuelles implications dans les organismes et les associations, les directeurs font de ces engagements une véritable propédeutique à l'exercice de la fonction de direction. Une seule directrice évoque cependant le rôle de l'un de ses engagements associatifs pour expliquer son désir d'ascension professionnelle. Hélène a pris la tête du comité d'animation de sa commune juste avant d'accéder à la direction d'une maison familiale. Mais ce sont en règle générale les hommes qui voient dans les engagements associatifs et locaux des étapes préparatoires à l'entrée dans la fonction de directeur. Hervé a été moniteur de maison familiale en 1981, mais il a quitté le métier pour devenir conseiller dans une mission locale. Il a gravi les échelons au sein de cette structure. Dans l'entretien, Hervé explique avoir été responsable de plusieurs associations :

« Oui, j'étais responsable d'un club sportif pendant toute la durée de ma carrière en maison familiale et de mission locale, puisque je n'avais pas bougé de village. Donc j'étais responsable d'un club sportif en tant que bénévole. J'ai fait l'arbitrage des choses comme ça. Dans les années 2005, j'ai créé une association qui s'appelle l'atelier des parents qui est dans le sud-ouest qui a pour objet d'apaiser les conflits en famille, de la médiation familiale principalement, mais aussi de la formation d'intervenants. Donc c'est une activité totalement bénévole et l'atelier des parents intervient auprès de professionnels, techniciens de l'intervention familiale, professeurs de lycée, de collègues et des familles ».

L'évocation par Hervé de ses responsabilités associatives fait sens dans sa trajectoire professionnelle : il a encadré du personnel et a le sentiment de posséder des compétences managériales. Hervé s'identifie donc à un poste de manager qu'il veut ensuite occuper dans la sphère professionnelle. Ces expériences sont plutôt masculines car les directeurs ne sont pas confrontés aux

412

mêmes contraintes que les directrices au sein de leur couple, elles influencent leur mode de gestion de l'articulation des temps. Marlaine Cacouault explique que les proviseurs citent plus souvent que leurs collègues femmes « des expériences effectuées et des responsabilités assumées hors du milieu scolaire, qui ont contribué à les rendre aptes à occuper une fonction de direction [...] La participation à l'action collective sous des formes et avec des buts divers aurait donc permis à nos enquêté-e-s d'acquérir des compétences utiles dans le cadre d'une reconversion professionnelle. Certains et certaines ont indiqué spontanément [...] que les expériences vécues dans le milieu associatif et les "capacités" mises en œuvre les avaient incité-e-s à devenir personnel de direction »⁵⁰¹. Les hommes interrogés dans son enquête comme dans la nôtre font de la participation à la vie associative une étape préparation à la fonction.

Si Hervé peut s'engager dans le milieu associatif, participer à la création d'associations dans le domaine social, c'est parce qu'il dispose du temps nécessaire : sa conjointe, assistante sociale, n'est pas engagée dans des associations au même titre que lui. Elle a même quitté son emploi à l'âge de 50 ans pour devenir femme au foyer. C'est également à elle qu'est revenue la prise en charge des activités quotidiennes de leurs trois enfants. C'est en déléguant à sa compagne ces tâches couteuses en termes de temps qu'Hervé a pu s'investir dans le milieu associatif. Cette différence de gestion de l'articulation des temps est tout à fait déterminante, les directeurs peuvent s'engager dans le milieu associatif grâce à une configuration familiale asymétrique : même s'ils ne sont pas tous en position d'unique travailleur dans leur couple, ils ont une « carrière leader ». Il faut donc saisir le rôle moteur que joue dans l'évolution de la carrière l'engagement dans les associations. L'entretien avec Clément se déroule quelques mois avant son entrée dans un poste de directeur. Il était donc encore moniteur au moment de notre rencontre, mais attendait d'obtenir son premier poste.

Joachim : *est-ce que tu as des engagements ?*

Clément : *alors c'est une des difficultés que j'ai aujourd'hui avec ma maison c'est que je suis beaucoup quelqu'un d'engagé, de représenté. Enfin je fais beaucoup de représentation tant politique que développement local, associatif, caritatif. Je ne sais pas je dois accompagner sept ou huit associations. Quand je dis que je suis sous-exploité, j'ai un chiffre qui ne veut pas dire grand-chose mais au minimum un intervenant sur deux à la maison vient de mes relations.*

Joachim : *tu peux me dire quels sont tes engagements ?*

⁵⁰¹ Marlaine CACOUAULT, *op. cit.*, 2008, p. 146-147.

Clément : *oui, par exemple moi je suis administrateur à L'outil en mains, c'est une association qui encadre l'accueil des jeunes de neuf ans à quatorze ans tous les samedis par des anciens professionnels. C'est un micro-apprentissage tous les samedis matins et donc par exemple le fait que je sois dans ce système-là ça me permet de connaître tous les artisans disponibles parce qu'ils sont à la retraite et quand il y a besoin d'intervenants, ils passent par mon réseau. Hier il y avait besoin d'un intervenant vidéo, ben ils ne se posaient pas la question, Clément tu connais quelqu'un ? Alors c'est tant caritatif que loisir, ludique, des choses de développement. Par exemple, des choses qui me posent problème aujourd'hui j'avais plutôt une bonne reconnaissance politique c'est-à-dire à la préfecture, au conseil général, au comité national de l'Éducation nationale. Je trouve dommage que la maison familiale, elle le sait, elle ne l'utilise pas. Là ça fait trois mois qu'ils essayent de négocier un rendez-vous avec Geneviève Gaillard⁵⁰² alors que je sais que s'ils avaient accepté, je passais un coup de fil, après ça aurait été possible ou pas possible, mais ça aurait été simple, souple. Et ça ils ne le font pas, je sais pourquoi parce que depuis deux ou trois ans il y a des gens qui demandent des nouvelles du directeur au directeur.*

Joachim : *ils pensent que tu es directeur en fait ?*

Clément : *voilà, comme j'étais beaucoup sur le terrain, les gens pensaient que j'étais directeur. Ben quand j'ai eu quelques remontées je m'en suis expliqué avec le directeur. En même temps, je m'aperçois qu'il n'y est pas.*

D'après cet ancien moniteur, son multi positionnement au sein de l'espace local n'est pas suffisamment rentabilisé dans son emploi. Il met à disposition son capital social pour le fonctionnement de l'établissement. Par exemple, il affirme qu'une part importante des intervenant-e-s extérieur-e-s à la maison familiale serait issue de son réseau de sociabilités, mais Clément semble en vouloir plus, il a l'impression d'avoir les pieds et poings liés. Il considère qu'il n'a plus de défi à relever dans la fonction de moniteur. Il souhaite donc disposer de plus grandes marges de manœuvre en accédant à un poste de direction. L'objectif étant de consolider les échanges entre l'établissement et son réseau, d'utiliser ses compétences relationnelles extérieures en les réinvestissant dans la fonction de directeur. Ses collègues le surnomment d'ailleurs le « sous-directeur » pour signifier qu'il prend un poids de plus en plus important dans l'établissement. Les moniteurs qui mettent au premier plan les relations qu'ils entretiennent avec le monde extérieur pour définir leur emploi affirment par

⁵⁰² Geneviève Gaillard est une députée des Deux-Sèvres.

la même occasion leur autonomie dans la gestion de leur emploi du temps. Les moniteurs qui envisagent leur métier au travers de la multiplicité de leurs engagements relativisent implicitement l'importance de la hiérarchie de l'établissement. En effet, les décharges dont bénéficient les élus, les fonctions électives dans les organisations professionnelles permettent de conquérir un sentiment d'indépendance.

4.2. Les directrices : l'évocation spontanée des arrangements conjugaux

Les événements familiaux et les aspirations des conjoints ont pour les directrices des implications directes dans leur rapport à la carrière. Spontanément, les directrices disent dans les entretiens que les discussions avec leur conjoint ont été houleuses. Tout porte à croire qu'elles ont le sentiment de ne pas avoir un droit d'accès « naturel » à la fonction, contrairement aux hommes directeurs. Certaines d'entre elles insistent sur le fait que leur compagnon a dû s'impliquer davantage dans les tâches domestiques. Elles disposent cependant de ressources pour faire accepter leur promotion dans la famille. La promotion implique le déménagement familial. Elles ont choisi des partenaires qui ont une position moins élevée et qui apportent au ménage des revenus inférieurs aux leurs. La vie conjugale n'est pas évoquée nécessairement comme un frein à la promotion dans la carrière, elle peut être une voie permettant le succès professionnel. Éliane obtient son premier poste de directrice en 2000, elle s'installe alors avec sa famille dans la commune de l'établissement où elle est recrutée. Lorsqu'elle évoque les aspirations de son conjoint dans l'entretien, ce n'est pas pour expliquer qu'il a constitué un frein à son évolution, mais au contraire pour souligner qu'il a facilité son accès à la fonction de direction :

« A cette époque, c'était encore un métier [ouvrier dans le bâtiment] où pour changer de boulot c'était facile quoi et puis financièrement je commençais à nettement mieux gagner ma vie que lui. Il n'est pas à son compte, il est toujours ouvrier d'ailleurs donc financièrement pour passer directrice le salaire était déjà pratiquement le double du sien quoi. On a déménagé et on a racheté une maison [...] Mon mari m'a toujours soutenue. C'était plutôt à la base un sportif. Lui, il s'éclate dans le côté sport et détente. Par contre, il m'a toujours suivie parce qu'il savait aussi que l'apport financier puis le fait que moi je m'y retrouvais bien c'était par là qu'on pouvait l'avoir et non pas par lui avec son boulot d'ouvrier quoi [...] Je ne veux pas dire que ça été facile hein. Il y a quand même eu des discussions mais bon je suis quand même quelqu'un qui a du tempérament et du caractère ».

Les possibilités de promotion sont moins réduites pour Éliane. Son compagnon n'arrivera pas à atteindre un poste équivalent au sien en termes de revenus. L'aspect financier est donc un critère déterminant dans son couple : c'est sur la future directrice que repose en grande partie le bien-être économique de la famille. Alors que dans la majorité des cas, les déménagements familiaux se font en raison de la mobilité professionnelle des hommes⁵⁰³, la moindre implication du mari dans la sphère du travail se traduit par une inversion du sens de la mobilité : Éliane, qui occupe un emploi plus qualifié et plus rémunérateur, est plus souvent confrontée aux offres de mobilité, c'est donc sa carrière qui est privilégiée dans le couple. Elle tire donc argument de sa carrière et la disponibilité temporelle que requiert la fonction pour déléguer à son mari certaines tâches domestiques. Si Éliane précise que la négociation en faveur de sa carrière n'a pas été évidente, elle signale néanmoins qu'elle a profité de l'absence de perspective d'évolution professionnelle de sa part, ce qui aurait facilité sa propre évolution. Toutefois, Éliane ne peut pas se projeter dans un avenir professionnel sans négocier avec son conjoint. Ce constat rejoint à nouveau celui formulé par Armelle Testenoire : les femmes ont une capacité d'individualisation plus réduite que les hommes, elles se vivent davantage comme des membres de leur communauté conjugale au travail⁵⁰⁴. La principale différence entre les récits des directrices et ceux des directeurs n'est pas le fait qu'elles évoquent leur vie familiale comme une contrainte, mais qu'elles se sentent obligées en quelque sorte de se référer à leur vie familiale pour raconter leur parcours professionnel. Les directrices auraient besoin d'un homme à la maison qui les encourage et qui les comprend. Éliane se dit reconnaissante envers son mari dans l'entretien : « *Je reconnais que mon mari m'a donné la chance et la possibilité de faire ce que je fais parce que c'est quand même un boulot prenant si on veut vraiment donner et s'investir complètement. A un moment donné c'est vrai que l'aspect familial en pâtit quoi hein. Partir une semaine comme moi je le fais je crois qu'il n'y a pas beaucoup de femmes qui sont capables de le faire* ». La comparaison avec les récits des directeurs est très révélatrice : les conjointes n'apparaissent quasiment jamais dans les passages des entretiens où ils décrivent le déroulement de leur carrière. Marlaine Cacouault note également que « ce qui différencie principalement les proviseurs adjointes de leurs collègues hommes, c'est d'abord le fait que certaines d'entre elles expliquent leur second choix professionnel à partir de facteurs qui tiennent à la vie personnelle »⁵⁰⁵. Les travaux sur le personnel enseignant ont montré que les enseignantes dans l'Éducation nationale évoquent elles-aussi les contraintes familiales comme des freins aux avancements de carrière. Ces freins les conduisent à repousser le passage du collège au lycée.

⁵⁰³ Estelle BONNET, Beate COLLET, Béatrice MAURINES, « Carrière familiale et mobilité géographique professionnelle », *Cahiers du genre*, 2006, n° 41, p. 74-98.

⁵⁰⁴ Armelle TESTENOIRE, *Les carrières féminines*, op. cit.

⁵⁰⁵ Marlaine CACOUAULT, op. cit., 2008, p. 145.

La charge de travail occasionnée pour préparer ce passage s'avère dissuasive car elle entre directement en conflit avec des préoccupations familiales, en particulier lorsque les enseignantes ont des enfants en bas-âge. L'évolution vers un poste d'inspection, de cheffe d'établissement ou la préparation à l'agrégation peuvent être repoussées en raison de la présence de jeunes enfants. Les enseignantes diffèrent leurs projets tandis que leurs collègues hommes sont exemptés de certaines tâches domestiques. Mais une partie des enseignants peuvent eux-aussi refuser des promotions pour les mêmes raisons. Dominique Cau-Bareille et Julie Jarty notent cependant qu'une grande majorité d'enseignantes interrogées dans le cadre de leur enquête affirment être limitées par les charges familiales : « le dilemme entre privilégier sa carrière et assurer le fonctionnement de la famille penche souvent vers un report des désirs d'évolution de carrière chez les enseignantes les pénalisant dans leurs trajectoires professionnelles par rapport à leurs collègues hommes »⁵⁰⁶.

L'hypogamie ne constitue pas nécessairement une ressource suffisante pour négocier avec le conjoint qui apporte des revenus plus faibles dans le ménage. Nathalie a pour sa part épousé un artiste-peintre qui travaille à domicile. Il a accepté le déménagement familial parce qu'il n'affecte en rien son activité professionnelle. Mais Hélène n'a pas réussi à imposer à son mari, chauffeur-routier, le déménagement. Elle est entrée tardivement dans la fonction, à l'âge de cinquante ans. Hélène a hésité à demander à son mari un changement de domicile ce qui aurait facilité son investissement dans la fonction de direction. Elle est obligée de faire près d'une heure de route chaque matin et chaque soir entre le foyer conjugal et son lieu de travail. La mobilité géographique est un enjeu majeur dans les carrières du personnel de direction, elle est même dans la plupart des cas une condition nécessaire pour entrer dans la fonction. Pour les monitrices, l'exigence de mobilité géographique est un obstacle important. Nous avons vu que certaines d'entre elles sont justement devenues monitrices et ont quitté des emplois plus élevés parce que c'est la carrière de leur conjoint qui est prioritaire dans leur couple. Lorsqu'elle avait obtenu son premier poste de monitrice, Hélène avait emmené toute sa famille dans un petit village d'une autre région. Son mari, alors menuisier, a abandonné son emploi pour la suivre. Dans cette nouvelle région, il n'a pas retrouvé de travail. Jérémy a exigé de retourner dans son département natal où il a pu retrouver du travail : Hélène a quitté son emploi pour le suivre. Pendant six mois, elle est au chômage mais elle obtient un nouveau poste de monitrice dans le département où le couple est installé. C'est seulement à 50 ans qu'elle s'engage dans la fonction de directrice. Le départ des enfants du foyer lui a permis de se rendre disponible pour s'engager dans la fonction.

⁵⁰⁶ Dominique CAU-BAREILLE, Julie JARTY, *Trajectoires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré*, Rapport SNES, septembre 2014, p. 84.

« J'ai attendu que le dernier soit autonome parce que ça veut dire qu'on a des réunions le soir et là je ne sais pas à quelle heure je vais partir. Il faut donc quelqu'un à la maison qui assure ma place. Moi je ne pouvais pas le concevoir, faire ce métier quand mes enfants avaient besoin de moi puisque je pense que mon rôle était très important à la maison ».

Le souhait de se rendre disponible pour assurer l'éducation de ses enfants a clairement retardé la prise de responsabilité. Laurence Le Douarin et Ghislaine Doniol-Shaw se demandent si les femmes qui atteignent des postes à responsabilité ont « un mari qui les encourage à se réaliser professionnellement ou qui, au contraire, les ralentit ? »⁵⁰⁷. Les événements familiaux ne sont pas « sans incidence sur les relations qu'elles entretiennent avec leurs collègues au bureau »⁵⁰⁸. Les deux sociologues font le constat que ces femmes doivent compter sur leur conjoint pour prendre en charge les tâches domestiques, celui-ci les relaye lorsqu'elles ne sont plus disponibles. Lorsqu'elles se sentent épanouies dans leur travail et qu'elles le font savoir, leur mari ou leur conjoint doit les encourager dans cette direction. Toutefois, ces arrangements au sein des couples ne sont pas les seules conditions à remplir pour atteindre des postes à responsabilité. Si l'organisation et la gestion des temps privés sont conditionnées par l'attitude du conjoint, d'autres éléments qui ne relèvent pas du domaine conjugal sont à prendre en considération pour comprendre l'ascension des femmes aux postes de direction.

Dans les entretiens, si les directeurs évoquent peu l'existence des contraintes familiales dans leur trajectoire professionnelle, cela ne veut pourtant pas dire que les aspirations de leurs conjointes et les étapes de la scolarité de leurs enfants n'influent pas sur leurs décisions dans la sphère du travail, mais ils n'arrivent pas à le penser ainsi. Il faut souligner que si les directeurs se présentent davantage que les directrices comme des « artisans » de leurs propres parcours c'est parce qu'ils ont le sentiment que leur progression dans la carrière n'est pas déterminée par leur configuration familiale. Les directrices se mettent des barrières, plusieurs d'entre elles ont pris tardivement des responsabilités au cours de leur carrière parce qu'elles n'étaient pas prêtes à « renoncer » à leur vie familiale. Elles n'ont pas pour autant réduit leurs ambitions mais elles les ont concrétisées plus tardivement que leurs collègues hommes. La mise au jour des déterminants sociaux d'accès à la fonction de direction de maison familiale montre que les femmes retardent l'entrée dans un poste. C'est seulement lorsqu'elles sont dégagées des contraintes familiales qu'elles s'engagent dans la fonction. Elles attendent le moment jugé opportun, notamment lorsque leurs enfants ne sont plus à leur charge.

⁵⁰⁷ LE DOUARIN Laurence, DONIOL-SHAW Ghislaine, « L'accès des femmes aux emplois supérieurs de la fonction publique : une construction au croisement des itinéraires professionnels et familiaux », *op. cit.*, 2008, vol. 26, n° 2, p. 79.

⁵⁰⁸ *Ibid.*

Catherine Marry et Irène Jonas expliquent que les chercheuses en biologie se mettent à distance par rapport aux enjeux de carrière. Elles notent que « les femmes seraient moins promues parce qu'elles sont moins candidates à une promotion. Moins sûres d'elles ou plus modestes, anticipant les difficultés symboliques et pratiques de positions pensées par et pour les hommes, elles tendraient à se présenter plus tard, parfois jamais ou trop tard, aux concours ouvrant ces postes »⁵⁰⁹.

5. Le contournement de la règle de la mobilité par les hommes possédant un capital d'autochtonie

La mobilité géographique pourrait être également un obstacle pour les moniteurs agricoles dans la mesure où ils sont attachés au milieu local (le village et ses alentours). Nous avons vu que l'emploi de moniteur a d'ailleurs été pour eux une opportunité pour garantir le maintien de leur résidence. Cependant, ceux qui sont attachés au milieu local parviennent tout de même à accéder à un poste de direction. Ceux qui sont entrés à un âge tardif (vers cinquante ans) dans la fonction de direction, ne déménagent pas avec toute leur famille à proximité de leur établissement. Ils font les allers-retours en train tous les week-ends pour retrouver leur famille. La mobilité géographique est posée par l'institution comme une exigence pour obtenir un poste de direction, toutefois dans la pratique, un certain nombre de moniteurs parviennent à accéder à la fonction dans l'établissement où ils ont été recrutés comme moniteur, ils échappent à cette règle. Le capital d'autochtonie constitue alors une ressource pour contourner la règle de la mobilité géographique. Les seuls cas rencontrés de recrutement local du personnel de direction concernent des hommes qui mentionnent dans les entretiens avoir conservé des attaches avec leur milieu d'origine. La possession d'un capital d'autochtonie permet à ces hommes d'apparaître comme les personnes « incontournables » pour prendre la direction des établissements.

Le cas de Gustave apparaît tout à fait exemplaire : il est recruté en tant que directeur dans l'établissement où il a enseigné pendant toute sa carrière.

« On m'avait proposé la direction, c'est qu'en tant que moniteur j'étais très impliqué dans la marche globale de la maison puisque ben j'étais arrivé en même temps que la formation forestière donc y avait ce côté-là mais effectivement aujourd'hui pratiquement pas de maisons le font. La plupart des fédérations départementales, interdisent, enfin elles n'ont pas le pouvoir d'interdire mais déconseillent vivement de faire ça ».

⁵⁰⁹ Catherine MARRY, Irène JONAS, « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », *Travail, genre et sociétés*, 2005, n° 14, p. 75.

Gustave, né en 1966 de parents agriculteurs dans le Loir-et-Cher, est devenu moniteur technicien forestier dans le Poitou-Charentes puis directeur du même établissement. Il a été mobile au moment de son entrée dans le marché du travail, mais a constitué dans son nouveau lieu de résidence un capital d'autochtonie qui lui a permis de s'imposer dans la fonction de direction. Dans le département le plus boisé de la région Centre, le Loir-et-Cher, les agriculteurs comme son père étaient amenés à travailler dans les forêts pendant les saisons d'hiver (« *les agriculteurs allaient travailler dans la forêt donc c'était quand même un petit peu dans la culture familiale [...] J'étais amené à aller un peu en forêt mais de façon pas très professionnelle* »). Gustave a vu certains de ses camarades de l'école partir en maison familiale rurale. Ses parents avaient même été démarchés par les moniteurs mais ils ont préféré envoyer leur fils dans un établissement agricole privé à temps plein. Gustave affirme avoir été dans un premier temps intéressé pour reprendre l'exploitation familiale mais le développement de la filière bois dans la région et la mise en place de formations forestières l'ont éloigné de ce projet. A l'issue de son BTS forestier, il occupe un emploi d'ouvrier dans une propriété forestière pendant six mois, puis il passe l'autre partie de l'année en tant qu'agent de remplacement dans un centre départemental de jeunes agriculteurs. Gustave parle d'un emploi d'attente parce que dès la fin de son BTS il veut suivre la même voie que ses camarades : devenir moniteur technicien forestier en maison familiale. Son expérience d'une année d'ouvrier et d'agent de remplacement était nécessaire pour pouvoir être recruté dans un emploi de moniteur technicien. Gustave postule dans différentes maisons familiales réparties dans plusieurs départements. Le petit village où il s'installe est éloigné de son département natal. Il affirme ne pas avoir eu de difficultés d'intégration parce qu'il a retrouvé des formes de sociabilité similaires à celles qu'il a connues par le passé :

*« En fait, j'ai trouvé un tissu rural qui était un peu équivalent avec celui d'où je venais et je me suis intégré tout naturellement [...] Je veux dire des administrateurs de la maison familiale qui étaient agriculteurs qui auraient pu être mes parents c'était un petit peu la même culture quoi alors à la fois moi ça s'est très bien passé avec eux et eux passaient très bien avec moi. **Je me suis marié dans le secteur** [rires] et c'est pareil, dans ma belle-famille, on a été plus scolarisés en temps plein dans les établissements agricoles du secteur mais en même temps on connaissait un peu la forêt donc à certains moments il n'avait pas d'un côté le professionnel et de l'autre le privé, y a pas mal d'interactions entre les deux [...] Assez naturellement on est venu nous solliciter pour le comité des fêtes et à la mairie alors mon épouse travaille dans la maison donc assez naturellement tiens ben eux ils travaillent à la maison familiale, ce sont des gens engagés [...] C'est là qu'on s'est rencontrés, c'est ce qui a contribué à me faire rester dans le secteur en plus du fait que je m'y sentais bien d'avance ».*

La rencontre amoureuse avec une fille du coin a en quelque sorte permis de le fixer sur le territoire. Il devient « quelqu'un d'ici » en épousant sa compagne, qui est conseillère municipale de sa commune et monitrice dans la maison familiale. Gustave bénéficie du réseau social de sa compagne qui l'adopte. Arrivé vers l'âge de 20 ans, il a vécu dans le même village avec son épouse pendant 20 ans avant d'être sollicité pour prendre la direction de son établissement. L'accumulation de différents réseaux familiaux et professionnels lui a permis d'être repéré comme un acteur indispensable du milieu local. Son recrutement dans la fonction de direction a eu lieu à un moment donné où la maison familiale a tenté de se spécialiser dans les formations forestières. Gustave était considéré comme la personne la plus fiable pour mettre en œuvre cette nouvelle politique d'établissement.

* * *

Les personnes interrogées qui occupent la fonction de direction sont très souvent issues de familles de travailleurs indépendants et mettent en avant le poids de la socialisation religieuse durant leur enfance. La volonté de rendre service à la communauté et le désir d'accéder au statut d'indépendant sont les deux principaux facteurs qui ont contribué à orienter leur trajectoire. Ils trouvent ensuite dans l'exercice du monitorat des contextes favorables à un élargissement de leur rôle. Ils s'impliquent dans des missions confiées par leur directeur qui leur permettent de se projeter dans la fonction. Cependant, cette projection est moins évidente pour les monitrices qui doivent faire face à des contraintes familiales plus fortes. Dans les entretiens, elles ne peuvent pas séparer les étapes de leur vie familiale, l'itinéraire professionnel de leur conjoint et leur trajectoire professionnelle. Leurs décisions sont davantage soumises à ces contraintes, c'est pour cette raison qu'elles retardent leur entrée dans la fonction. Elles ont des compagnons qui acceptent qu'elles soient les premières pourvoyeuses de ressources économiques du ménage, ce qui constitue une transgression par rapport aux normes conjugales traditionnelles. Cette difficulté de gestion des carrières au sein des couples domine dans les récits des directrices mais pas dans ceux des directeurs. Cependant, lorsqu'on leur pose des questions très précises sur la gestion de leur carrière par rapport à celle de leur conjointe, les directeurs peuvent admettre l'existence d'une imbrication des carrières. Il n'en demeure pas moins qu'ils n'évoquent pas spontanément les aspirations de leur conjointe dans l'entretien. Les moniteurs annoncent que l'entrée dans la fonction de direction est un projet construit de longue date. Ils ont été préparés aux missions de management dans le cadre de leurs engagements associatifs : la plupart des directeurs mentionnent ainsi leur prise de responsabilité dans des associations (le fait d'en occuper la présidence d'une association) comme des expériences incitatrices à la mobilité professionnelle.

Il s'agit pour les directeurs de rechercher un certain équilibre entre leur vie associative et leur vie professionnelle : ils se sont affirmés dans ces responsabilités associatives et ont la maîtrise de leur disponibilité temporelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour conclure, nous souhaitons insister sur les apports et les enseignements essentiels de cette recherche tout en soulignant ce qu'elle suggère comme prolongements possibles. Les résultats dégagés dans cette thèse permettent d'améliorer la connaissance des logiques des carrières des formateurs de l'enseignement agricole, mais ils apportent aussi un éclairage plus global sur les mutations récentes de cet enseignement. Ces deux aspects sont intimement liés dans notre recherche parce que l'évolution au fil du temps des carrières des moniteurs et des monitrices de maison familiale rurale a permis de dévoiler les mutations des fonctions sociales de l'enseignement agricole. Expliquer les dynamiques qui façonnent le groupe des moniteurs et des monitrices de MFR a nécessité de prendre en compte différents facteurs. Les deux principaux faisceaux de facteurs identifiés ici – les fonctions sociales de l'institution d'un côté (l'évolution de l'offre de formation et de ses publics), les trajectoires biographiques de l'autre (les aspirations des agents et les contraintes qui pèsent sur leurs décisions) – n'interviennent pas de la même manière dans la construction des dynamiques professionnelles mais ils sont emboîtés. Parmi les résultats auxquels nous sommes parvenus concernant les transformations morphologiques des moniteurs et des monitrices de maison familiale rurale, nous proposons d'insister plus particulièrement sur quatre éléments.

Notre contribution à une sociohistoire de l'enseignement agricole a mis au jour la dimension militante de l'activité professionnelle. En effet, il s'agit d'un premier résultat important qui montre que l'engagement militant et l'emploi ne constituaient pas deux activités séparées. Le monitorat de maison familiale rurale, au contraire, est une forme de déclinaison professionnelle du militantisme paysan. Sont donc mêlées des logiques de carrière tout à la fois professionnelles et militantes en ce sens que l'entrée dans le monitorat de maison familiale est, à l'origine, un prolongement d'engagements militants préalables ; il permet de réinvestir des réseaux et des connaissances transmis et entretenus dans la sphère militante et locale. Ces engagements prennent une dimension « totale » dans les trajectoires des individus dans la mesure où ils offrent des gratifications qui s'observent dans les itinéraires promotionnels décrits en particulier dans le chapitre n°4. L'entrée dans le monitorat représente une manière de rester fidèle à ses engagements passés et plus largement à son milieu d'origine. En effet, le monitorat représente une petite mobilité sociale qui permet tout à la fois d'envisager un éventuel retour dans l'activité productive et d'imaginer de nouveaux devenirs professionnels non agricoles. Avec le renouvellement des normes professionnelles, à la suite du développement de la fonction de remédiation scolaire et de l'arrivée de jeunes qui ne sont pas issus du milieu agricole, le caractère militant de l'activité se transforme : le militantisme prend, progressivement, une

dimension plus « pédagogique » chez les nouveaux agents - dont les trajectoires ont été analysées dans le chapitre n°5 - qui se positionnent surtout comme des acteurs pratiquant des pédagogies dites alternatives. Le militantisme agricole, pédagogique, mais aussi écologique, s'impose comme une des étapes par laquelle on adhère aux normes de l'institution, même si elle n'est pas la seule. Historiquement, il semble que le moniteur se soit construit à travers l'image du militant de la Jeunesse agricole catholique.

Le second résultat important de cette thèse, qui s'articule avec le premier, concerne l'utilisation de la notion de capital d'autochtonie. En effet, nous avons vu que les agents combinent leurs ressources militantes, associatives et locales qui jouent un rôle majeur dans les dynamiques de leurs carrières professionnelles, en particulier dans les processus d'accès aux fonctions. Cette thèse confirme des résultats déjà établis par les recherches qui utilisent la notion. Le capital d'autochtonie, et plus largement les réseaux de sociabilité, sont des ressources qui permettent d'atteindre des positions plus élevées : les formes de prestige et la renommée individuelle, produites par la participation aux activités organisées dans le village et ses alentours, peuvent être des bénéfiques permettant d'obtenir un positionnement plus avantageux sur le marché du travail ; cette rétribution a été en particulier observée, dans le cadre de notre recherche, lors des reconversions professionnelles. Mais, ce capital, bien qu'il soit un atout offrant des perspectives de promotion, apparaît davantage comme un moyen de compenser des ressources absentes et peut même constituer un obstacle par rapport à d'autres types de mobilités professionnelles conditionnées par la mobilité géographique. Mais ce qui constitue principalement un apport de cette thèse, c'est le fait d'avoir réenvisagé les investissements dans les associations, les clubs associatifs, la vie politique locale, qui peuvent procurer ce capital d'autochtonie, à la lueur de la sociologie du genre, qui interroge l'imbrication des dynamiques familiales et professionnelles dans les carrières. Le capital d'autochtonie est une ressource qui provient surtout des engagements extraprofessionnels, il convient donc d'intégrer pour comprendre son inégale répartition, les dynamiques de genre. En effet, dans la mesure où les individus qui sont en possession d'un capital d'autochtonie doivent faire preuve d'une disponibilité temporelle, les monitrices se trouvent en difficulté pour développer cette ressource. C'est pourquoi, il s'est avéré nécessaire d'avoir recours à la sociologie du genre qui permet de mettre au jour cette différenciation sexuée de la gestion de l'articulation des dynamiques familiales et professionnelle, qui a des répercussions sur les carrières d'une part, sur les interprétations des rôles professionnels d'autre part. On peut d'ailleurs insister sur cet apport majeur de la thèse, qui concerne l'étude sociologique des reconversions et des réorientations professionnelles. En effet, celles-ci n'ont pas été appréhendées jusqu'à

maintenant sous l'angle du genre. Or, nous avons vu que ces mobilités sociales sont conditionnées par des configurations familiales qui ont des effets différents sur les carrières des hommes et des femmes et sur leur investissement professionnel. Cette thèse nous a permis d'établir un cadre d'analyse que l'on peut considérer comme original, un cadre d'analyse des trajectoires biographiques dans lequel sont articulées trois principales dimensions : la socialisation, les dynamiques familiales et professionnelles, le rôle des événements et des réseaux de sociabilité dans les reconversions et les réorientations professionnelles. Ce cadre d'analyse montre l'emboîtement des différentes sphères dans la construction des « destins » sociaux.

C'est justement à travers cette analyse des trajectoires des agents et de leurs contextes, qu'apparaît un troisième résultat important, plus général : il répond à l'une des questions qu'on s'était proposé d'examiner initialement, qui porte sur l'évolution des logiques de cette institution de l'enseignement agricole, les maisons familiales rurales. Nous avons analysé le processus de complexification des fonctions de cet enseignement. A l'origine, il répond aux préoccupations de la Jeunesse agricole catholique qui cherche à lutter contre l'exode rural. Pour ce faire, le mouvement de jeunesse veut éviter la coupure entre les générations. En conséquence, les maisons familiales sont le moyen utilisé, sur le terrain scolaire, pour empêcher les enfants de quitter leur milieu, malgré l'allongement de la scolarité. Mais progressivement, avec la diminution des effectifs agricoles et la volonté des nouvelles générations de sortir de la condition agricole, les maisons familiales se sont ouvertes à d'autres formations conduisant à des emplois non agricoles. Ensuite, avec la généralisation des études secondaires, les maisons familiales se sont confrontées à de nouveaux publics qui sont en difficulté scolaire. Elles proposent désormais une large palette de formations qui préparent à de très nombreux métiers, qui sont en majorité non agricoles. Les formations agricoles se sont elles-mêmes ouvertes à de nouvelles fonctions puisqu'elles ne préparent pas au métier traditionnel d'agriculteur mais à d'autres professions dans le cadre de la diversification agricole (chapitre n°6). Nous avons analysé cette complexification des enjeux des formations des maisons familiales rurales à travers deux principales transformations de la morphologie des moniteurs et des monitrices : la mise en minorité des personnes d'origine agricole et la mise en minorité des hommes. En effet, l'origine sociale agricole a été posée comme une condition indispensable dans les années 1960 pour intégrer le groupe professionnel d'après les écrits institutionnels, mais la référence à l'appartenance sociale des moniteurs et des monitrices disparaît ensuite dans ces documents. En raison de l'évolution des modalités de recrutement décrites, le monitorat de maison familiale s'est ensuite ouvert à des personnes venant d'autres

milieux sociaux, comme le suggèrent les résultats de notre recherche. Simultanément à la mise en minorité des enfants d'agriculteurs parmi le personnel de l'institution et les élèves, le renouvellement du groupe professionnel se présente donc, dans les années 1980, comme un aspect de la transformation des logiques de l'institution. Cette transformation est perceptible à travers la diversification des parcours des agents qui montre cette complexification des fonctions des maisons familiales rurales. L'unité du groupe professionnel, caractérisé par son ancrage agricole, est remise en question par l'hétérogénéité de l'offre de formations. Simultanément, un ensemble de transformations internes à la sphère du travail et à la sphère scolaire ont participé à modifier les enjeux de cet enseignement. La congruence des différents mouvements (l'élévation des niveaux de qualification, l'ouverture sociale du monitorat, l'élargissement de l'offre de formation, l'arrivée de nouveaux publics) a provoqué une rupture dans l'histoire du groupe professionnel. Rappelons que cette rupture n'est pas une remise à plat complète des normes professionnelles, elle a plutôt généré une recomposition progressive de ces normes qui s'est traduite par la perte de la dimension agricole et locale, mais également par un processus de spécialisation mettant fin à la pluridisciplinarité de l'enseignement. L'évolution des modes de recrutement génère un changement de position des moniteurs et des monitrices de MFR dans la structure sociale, soit un détachement du milieu agricole et un glissement vers d'autres groupes sociaux, notamment les strates moyennes de la fonction publique. La féminisation est une seconde facette de ces évolutions.

Mais, bien que les nouveaux moniteurs recrutés après les années 1980 rejettent un certain nombre de pratiques traditionnelles (les activités d'animation en dehors des classes, le rôle de veille du milieu local), ils s'inscrivent d'un certain point de vue en continuité avec les générations antérieures en raison de la place qu'ils accordent à la dimension pratique des savoirs et aux expériences des élèves. En effet, les moniteurs et monitrices interrogés partagent une conception des savoirs qui s'exprime dans le rejet de toute forme de savoir qui ne renvoie pas directement à des pratiques sociales déterminées et extérieures au monde scolaire, qu'il s'agisse des stages comme des loisirs de leurs élèves. Cette conception va de pair avec la défense d'un modèle pédagogique centré sur « la personne », qui se situe dans le prolongement des idées de la Jeunesse agricole catholique, qui voulait transformer les personnes en leur apportant une formation dans tous les aspects de leur existence.

Cette thèse a répondu aux questions posées initialement. Mais le travail effectué conduit à envisager de nouvelles pistes pour approfondir la recherche. En effet, elle ouvre un certain nombre de chantiers et invite à des prolongements. C'est sur ces ouvertures possibles que nous allons achever le propos.

Il serait certainement nécessaire de mettre en évidence les similitudes qui pourraient exister entre les moniteurs de maison familiale rurale et les catégories d'enseignants voisines, dont les professeurs de lycée agricole public et privé. Il conviendrait d'élargir la réflexion à ces autres catégories. Car si les moniteurs et les monitrices de maison familiale rurale ne peuvent plus être considérés, désormais, comme un « point obscur » de la recherche, cela reste le cas de ces groupes voisins. Ainsi, il reste encore des terrains à explorer pour parvenir à dresser un portrait plus global des formateurs de l'enseignement agricole et des dispositifs d'apprentissage. Limiter l'investigation à un groupe professionnel est un choix que nous avons fait par rapport à l'état des questionnements sur les personnels de l'enseignement agricole. Mais l'on souhaite pouvoir, à l'avenir, établir des constats ayant une portée plus générale. Nous pouvons penser que des transformations similaires (la féminisation, la mise en minorité des personnes d'origine agricole) ont pu avoir lieu chez les professeurs de lycée agricole dans la mesure où ils ont probablement été affectés par des changements comparables en ce qui concerne l'offre de formation et les publics, mais aussi du point de vue de l'élévation des exigences de qualification. Par ailleurs, les trajectoires des moniteurs et des monitrices de maison familiale partagent sans doute des éléments caractéristiques avec d'autres catégories, comme les formateurs de CFA mais également les formateurs de la formation continue. Certain-e-s de nos interviewé-e-s sont passé-e-s par ces emplois avant d'entrer dans les maisons familiales rurales. D'une certaine façon, notre recherche devrait contribuer à éclairer les mutations récentes de ces groupes voisins. En effet, elle ouvre la voie à d'autres enquêtes. De plus, le cadre d'analyse des trajectoires biographiques pourrait être adopté pour analyser les dynamiques récentes concernant d'autres groupes professionnels, notamment le personnel enseignant dans les lycées professionnels et dans l'enseignement privé. Dans ces institutions, une proportion importante des agents ne sont pas entrés directement dans le métier d'enseignant après leurs études initiales. Cette thèse de sociologie peut donc constituer une étape dans un programme de recherche plus étendu.

Si nous avons montré que dans les maisons familiales rurales, les expériences pratiques étaient mises au premier plan, et non les connaissances théoriques, nous n'avons pas centré la réflexion sur les contenus d'enseignement et leur processus de fabrication. Cependant, nous

nous sommes intéressé à la construction sociale de la pédagogie de l'alternance : sa définition est le produit d'un enjeu social que nous avons interprété comme un compromis entre les formes de transmission traditionnelles des savoirs dans les familles agricoles et l'obligation de la scolarité ; les méthodes pédagogiques mises en œuvre dans l'institution répondent à ce souci de laisser à la profession le monopole de la formation pratique. Il s'agit de ne pas remettre en cause sa légitimité sur ce terrain. Cet aspect est majeur et doit être relié à l'importance accordée aux savoirs pratiques par les moniteurs et les monitrices. Cependant, bien que les finalités des enseignements aient été abordées, la question des contenus d'enseignement sous le prisme du processus de sélection et des conflits auxquels ils donnent lieu n'a pas été appréhendée dans toute sa complexité. Sans doute, une étude circonscrite à un secteur de formation ou une étude comparative entre deux secteurs serait judicieuse pour parvenir à développer une réflexion sur les contenus d'enseignement.

En raison de la forte hétérogénéité du groupe professionnel et des spécialités de formation, nous n'avons pas rendu compte de l'ensemble des profils des agents. La contribution des monitrices d'apprentissage ménager reste, par exemple, un thème à explorer. En effet, nous n'avons pas éclairé les trajectoires de ces monitrices au même titre que celles de leurs collègues hommes en raison du manque de témoignages et du faible nombre de documents d'archives sur l'apprentissage ménager. Il serait souhaitable également d'approfondir la question de la formation pédagogique de ces enseignants et plus largement celle de leur socialisation professionnelle. On pourrait questionner les effets du passage par les dispositifs de formation continue interne aux maisons familiales rurales et le rôle qu'ils jouent éventuellement dans ce que nous avons appelé le processus « de deuil de l'Éducation nationale ». La formation pédagogique serait une occasion pour les moniteurs et les monitrices de reconstruire un rapport plus positif aux maisons familiales rurales. Ils seraient amenés, au cours du travail d'écriture exigé dans le cadre de cette formation pédagogique, à réexaminer leur parcours et à élaborer de nouveaux schèmes d'explication qui leur permettent de donner un sens nouveau à leur entrée dans l'institution.

Enfin, un prolongement possible de cette thèse consisterait à réexaminer nos matériaux à l'aune des enjeux soulevés par les travaux qui interrogent la question de l'adéquation entre la formation et l'emploi. En effet, les parcours des enseignants de l'enseignement agricole, tout comme les devenir professionnels des élèves, seraient susceptibles de fournir des exemples d'une éventuelle relative déconnexion entre les titres scolaires et les emplois occupés, entre les spécialités de formation et les domaines d'emploi. Les politiques éducatives qui ont appuyé le

développement de l'enseignement agricole supposent que la possession d'un diplôme est nécessaire pour accéder à un emploi dont la spécialité est similaire à celle du diplôme. Cette hypothèse « adéquationniste » devrait être réinterrogée particulièrement dans l'enseignement agricole parce que si les institutions scolaires affiliées au ministère de l'Agriculture présentent leurs formations comme étroitement liées aux évolutions du marché du travail et aux dynamiques locales de l'emploi, plusieurs indices repérés au cours de ce travail de thèse suggèrent, au contraire, une possible inadéquation entre la spécialité de la formation suivie et le parcours professionnel des agents. Les formations des « services aux personnes », les formations agricoles spécialisées telles que les formations équine font partie des plus valorisées actuellement dans l'enseignement agricole, pourtant elles ne semblent pas indispensables pour occuper certains emplois dans ces domaines et en même temps, elles ne paraissent pas a priori correspondre à des besoins locaux. Une analyse des devenir professionnels des titulaires des diplômes de ces spécialités permettrait de vérifier si elles sont vraiment déterminantes en termes d'insertion professionnelle. Les quelques constats établis sur cette question en ce qui concerne les personnels des maisons familiales rurales montrent dans certains cas l'absence objective d'un lien durable entre la formation initiale et l'emploi occupé d'une part, que la non-possession de diplômes professionnels n'est pas un frein pour travailler dans certains domaines, d'autre part.

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON (C.), TANGUY (L.), POLONY (A.), « Les institutions d'enseignement technique court en France. Genèse et évolution », *Revue française de sociologie*, 1987, vol. 78, n° 1, p. 43-64.

AGULHON (C.), TANGUY (L.), POLONY (A.), *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur, le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*, Paris, Groupe de sociologie du travail, CNRS – Université Paris VII, 1988.

AGULHON (C.), *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Les éditions de l'Atelier, 1994.

ARBORIO (A-M.), ANGELOFF (T.), « Des hommes dans des "métiers de femmes" : mixité au travail et espaces professionnels dévalorisés », *Sociologie du travail*, 2002, vol. 135, n° 85, p. 123-135.

ARRIGHI (J-J.), « Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation Emploi*, 2004, n° 87, p. 63-78.

BARRÈRE (A.), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.

BARTHEZ (A.), *Travail, famille, agriculture*, Paris, Economica, 1982.

BARTHEZ (A.), « Devenir agricultrice : à la frontière de la vie domestique et de la profession », *Économie rurale*, 2005, n° 289-290, p. 30-43.

BARTHEZ (A.), « Installation "hors cadre familial" et relation d'adoption », *Économie rurale*, 1999, vol. 253, n° 1, p. 15-20.

BATTAGLIOLA (F.), BERTAUX-WIAME (I.), FERRAND (M.), IMBERT (F.), *Dire sa vie entre travail et famille. La construction sociale des trajectoires*, Paris, CSU, 1991.

BATTAGLIOLA (F.), BERTAUX-WIAME (I.), FERRAND (M.), IMBERT (F.), « A propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens », *Population*, 1993, vol. 48, n° 2, p. 325-346.

BALAN (J.), JELIN (E.), « La structure sociale dans la biographie personnelle », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1980, vol. 27, n° 69, p. 269-289.

BARBICHON (G.), DELBOS (G.), PRADO (P.), *L'entrée dans la ville. Migrants d'origine rurale, migrants d'origine citadine dans deux situations de croissance urbaine*, Paris, Centre d'ethnologie française, 1974, n° 54.

- BARBICHON (G.), « Aspects psychologiques et sociaux du transfert des agriculteurs de l'agriculture vers l'industrie », *Économie rurale*, 1968, vol. 77, n° 1, p. 45-54.
- BAUMONT (I.), *Un savoir-faire de bergers*, Versailles, Editions Quæ, 2010.
- BEAUD (S.), *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte et Syros, 2002.
- BEDUWE (C.), GIRET (J-F.), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Économie et statistique*, 2004, vol. 378-379, n° 1, p. 55-83.
- BERGER (I.), « Hommes et femmes dans une même profession, instituteurs et institutrices », *Revue française de sociologie*, 1960, vol. 1, n° 2, p. 173-185.
- BERLIVET (L.), SAWICKI (F.), « La foi dans l'engagement. Les militants syndicalistes CFTC de Bretagne dans l'après-guerre », *Politix*, 1994, n° 27, vol. 7, p. 111-142.
- BERTAUX (D.), « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1980, vol. 69, p. 197-225.
- BERTAUX (D.), *Histoires de vie ou récits de pratique ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, C.O.R.D.E.S., 1976.
- BERTAUX-WIAME (I.), « Conjugalité et mobilité professionnelle : le dilemme de l'égalité », *Cahiers du Genre*, 2006, n° 41, vol. 2, p. 49-73.
- BESSIÈRE (C.), *De génération en génération : arrangements de famille dans les entreprises viticoles de Cognac*, Paris, Liber/Raisons d'agir, 2010.
- BESSIÈRE (C.), « Les séparations conjugales dans les familles agricoles », *Informations sociales*, 2011, n° 164, vol. 2, p. 64-71.
- BESSIÈRE (C.), « Vaut mieux qu'elle travaille à l'extérieur ! », Enjeux du travail salarié des femmes d'agriculteur dans les exploitations familiales », *Cahiers du genre*, 2004, n° 37, vol. 2, p. 93-114.
- BIDART (C.), « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006, n° 120, vol. 1, p. 29-57.
- BODIN (R.), MILLET (M.), « L'université, un espace de régulation. "L'abandon" dans les 1er cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2011, vol. 2, n° 3, p. 225-245.
- BONNERY (S.), « Le décrochage scolaire en France : un "problème social" émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004, n° 35, p. 81-88.
- BONNET (E.), COLLET (B.), « Les familles face à la mobilité pour raisons professionnelles : des logiques de genre bien différenciées », *Recherches familiales*, 2009, n° 6, vol. 1, p. 55-66.

BONNIEL (J.), L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les maisons familiales rurales, thèse de doctorat sous la direction de Guy Vincent, Université Lumière Lyon 2, 1982.

BONNIEL (J.), 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 maisons familiales, Ministère de l'Agriculture, Centre de sociologie de l'éducation, Lyon 2, 1977.

BOUHAOUALA (M.), CHIFFLET (P.), « Logique d'action des moniteurs des sports de nature : entre passion et profession », *Staps*, 2001, n° 56, vol. 3, p. 61-74.

BOULET (M.), *Le fonctionnaire et le paysan, 1836-1912*, Paris, INRAP, 1991.

BOULET (M.), CHOSSON (J-F.), LELORRAIN (A-L.), Nadine VIVIER (N.), 1848. *Le printemps de l'enseignement agricole*, Dijon, Editions Educagri, 1998.

BOULET (M.), Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945, Actes du colloque ENESAD, 2000.

BOULET (M.), « La construction de l'articulation école-entreprise dans l'enseignement agricole (1820-1960), *Formation Emploi*, 1997, n° 57, p. 35-44.

BOURDE (A.), *Agronome et agronomies en France au XVIIIe siècle*, Paris, Sevpen, 1967.

BOURDONCLE (R.), DEMAILLY (L.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

BOURDIEU (P.), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 62-63, n° 1, p. 69-72.

BOZON (M.), CHAMBOREDON (J-C.), « L'organisation sociale de la chasse en France et la signification de la pratique », *Ethnologie française*, 1980, vol. X, n° 1, p. 65-88.

BRET (D.), « Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? » *Les Sciences de l'éducation, pour l'Ere nouvelle revue internationale*, 2015, vol. 48, n° 3, p. 59-81.

BRIAND (J-P.), CHAPOULIE (J-M.), *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, Editions du CNRS, 2012.

BROMBERGER (C.), *Passions ordinaires. Du match de football au concours de dictée*, Paris, Bayard Edition, 1998.

BRUCY (G.), « Penser historiquement le CAP », in BRUCY (G.), MAILLARD (F.), MOREAU (G.), *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

CACOUAULT-BITAUD (M.), Déterminants d'accès aux fonctions de direction, déroulement des carrières et rapport à l'exercice de la profession : une comparaison entre les hommes et les femmes personnels de direction dans trois académies, Rapport à la FEN-IRES, 1996.

CACOUAULT-BITAUD (M.), « La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme... », in LAUFER (J.), MARRY (C.), MARUANI (M.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte, 2003, p. 163-180.

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

CACOUAULT-BITAUD (M.), COMBAZ (G.), « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? », *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 158, p. 5-20.

CACOUAULT-BITAUD (M.), *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan, 2008.

CACOUAULT-BITAUD (M.), « Les personnels du second degré au regard du genre », *Idées économiques et sociales*, 2008, n° 153, vol. 3, p. 28-35.

CACOUAULT-BITAUD (M.), OEUVRARD (F.), *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 2009.

CACOUAULT-BITAUD (M.), COMBAZ (G.), « Les évolutions du "métier" de personnel de direction, leurs enjeux au regard du genre dans les années 2000 », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

CAILLE (J-P.), CRETIN (L.), « Les transformations des scolarités des enfants d'agriculteurs », Analyse du centre d'études et de prospective du ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, n° 57, mai 2013.

CAMUS (J.), « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agoradébats/jeunesses*, 2008, vol. 2, n° 48, p. 32-44.

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

CANIOU (J.), « L'enseignement agricole féminin et son histoire », *Éducation permanente*, 1985, n° 77, p. 87-95.

CARDI (F.), *La clé des champs : les fonctions sociales de l'enseignement agricole en France*, thèse sous la direction de Paul de Gaudemar, Université Paris VIII, 1978.

CARDI (F.), « Origines sociales et scolaires des élèves de l'enseignement technique agricole public. Eléments d'analyse statistique », *Revue française de pédagogie*, 1985, n° 73, p. 15-22.

CARDON (P.), KERGOAT (D.), PFEFFERKORN (R.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, Paris, La Dispute, 2009.

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

CHAMPAGNE (P.), « La reproduction de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 65, n° 1, p. 41-64.

CHAPOULIE (J-M.), MERLLIE (D.), « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire : I. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, 1975, vol. 16, n° 4, p. 439-484.

CHAPOULIE (J-M.), « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue française de sociologie*, 1974, vol. XV, n° 2, p. 155-200.

CHAPOULIE (J-M.), *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, Ed MSH, 1987.

CHARLES (F.), *Instituteurs, un coup au moral, Genèse d'une crise de reproduction*, Paris, Ramsay, 1988.

CHARLES (F.), CLÉMENT (J-P.), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.

CHARLES (F.), « L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin », *Revue française de pédagogie*, 1998, vol. 124, n° 1, p. 29-42.

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

CHARMASSON (T.), DUVIGNEAU (M.), LELORRAIN (A-M.), LE NAOU (H.), *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, Dijon, Editions Educagri, 1999.

CHARMASSON (T.), LELORRAIN (A-M.), RIPA (Y.), *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération*, INRP, Publications de la Sorbonne, 1992.

CHEVALIER (B.), « Les agriculteurs recourent de plus en plus à des prestataires de services », *INSEE Première*, n° 1160, 2007.

CHEVALIER (P.), « Activités tertiaires et dynamiques rurales », *Annales de géographie*, 2005, n° 641, p. 27-48.

CHEVALIER (V.), DUSSART (B.), « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, 2002, vol. 52, n° 2, p. 459-476.

CHEVALIER (V.), « Pratiques culturelles et carrières d'amateurs : le cas des parcours de cavaliers dans les clubs d'équitation », *Sociétés contemporaines*, 1998, vol. 29, n° 3, p. 27-41.

CRIBIER (F.), « Les résidences secondaires des citadins dans les campagnes françaises », *Études rurales*, 1973, vol. 49-50, n° 1, p. 181-204.

DAHACHE (S.), *La féminisation de l'enseignement agricole : un cas révélateur de la dynamique des rapports sociaux de sexe dans le monde agricole*, thèse sous la direction d'Anne-Marie Granié et d'Annie Rieu, Université Toulouse II, 2011.

DAHACHE (S.), RIEU (A.), « Engagement individuel et collectif des femmes en agriculture. Entre obstacles et stratégies » in CARDON (P.), KERGOAT (D.), PFEFFERKORN (R.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, Paris, La Dispute, p. 117-135.

DARMON (M.), *La socialisation, domaines et approches*, Paris, Armand Colin, 2010 (2^e édition).

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

DEAUVIAU (J.), *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009.

DELANNOY (C.), *Elèves à problèmes, écoles à solutions*, Paris, ESF, 2000.

DELORY-MONBERGER (C.), « Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n° 36, vol. 1, p. 9-17.

DEMAILLY (L.), *Le collège, crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991.

DEMAILLY (L.), *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

DEMAILLY (L.), « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue Française de Pédagogie*, 1985, vol. 26, n°1, p. 96-119.

DEMAZIERE (D.), DUBAR (C.), « Récits d'insertion et mondes socio-professionnels. Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école en 1986 », *Travail et emploi*, 1996, n° 69, p. 55-69.

DEMAZIERE (D.), DUBAR (C.), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

DENAVE (S.), *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.

DENAVE (S.), « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006, n° 120, vol. 1, p. 85-110.

DERAMBURE (F.), « La population scolaire en 2009 », *StatEA*, n° 10-05, février 2010.

DIGARD (J-P), « Cheval, mon amour. Sports équestres et sensibilités "animalitaires" en France », *Terrain*, 1995, n° 25, p. 49-60.

DONIOL-SHAW (G.), LE DOUARIN (L.), « L'accès des femmes aux emplois supérieurs de la fonction publique: une construction au croisement des itinéraires professionnels et familiaux », *Politiques et management public*, 2008, vol. 26, n° 2, p. 87.

DUBOST (F.), *L'Autre maison : La "résidence secondaire", refuge des générations*, Paris, Autrement, 1998.

DUBUISSON-QUELLIER (S.), GIRAUD (C.), « Les agriculteurs entre clôtures et passerelles », in HERVIEU (B.), MAYER (N.), MULLER (P.), PURSEIGLE (F.), *Les mondes agricoles en politique : de la fin des paysans au retour de la question agricole*, Paris, Presses de Sciences po, 2010, p. 111-130.

DUCEUX (Y.), *Les éducateurs sportifs voile : dynamiques identitaires au travail et construction d'un monde pour soi dans une activité professionnelle transitoire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Marguerite Altet, Université de Nantes, 2006.

DUCEUX (Y.), « Educateur sportif voile : du saisonnier au transitoire », *Agora débats/jeunesses*, 2008, n° 47, vol. 1, p. 88-97.

DUFFAURE (A.), ROBERT (J.), *Une méthode active d'apprentissage agricole : le cahier d'exploitation familiale*, Paris, EAM, 1955.

DURKHEIM (E.), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1938.

EIZNER (N.), HERVIEU (B.), *Anciens paysans, nouveaux ouvriers*, Paris, L'Harmattan-CNRS, 1979.

EMILE (J.), *Les sociétés royales d'agriculture au XVIIIe siècle : 1757-1793*, Saint-Lo, 1935.

FOSSE-POLIAK (C.), *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 1992.

GARNER (H.), MEDA (D.), « La place du travail dans l'identité des personnes », *Données sociales – La société française*, Paris, INSEE, 2006.

GERBAUX (F.), MULLER (P.), « La naissance du développement agricole en France », *Économie rurale*, 1984, vol. 159, p. 17-22.

GERVAIS (M.), JOLLIVET (M.), TAVERNIER (Y.), *Histoire de la France rurale, tome 4, La fin de la France paysanne, de 1914 à nos jours*, Paris, Seuil.

GIRAUD (C.), REMY (J.), « Division du travail et légitimité professionnelle. Le cas des activités de diversification agricole en France », *Travail, genre et société*, 2013, vol. 2, n° 30, p. 155-172.

GIRAUD (C.), « Accueillir le touriste en ami », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2007, n° 170, vol. 5, p. 14-31.

GLASMAN (D.), OEUVRARD (F.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004.

GRIGNON (C.), *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit, 1971.

GRIGNON (C.), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 1, vol. 1, p. 75-97.

GROSSETI (M.), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006, n° 120, vol. 1, p. 5-28.

GUIBERT (P.), LAZUECH (G.), RIPERT (F.), *Enseignants débutants : « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

GUILLAUME (C.), POCHIC (S.), « La fabrication organisationnelle des dirigeants », *Travail, genre et sociétés*, 2007, n° 17, vol. 1, p. 79-103.

HEBRARD (L.), « Le développement des services agricoles. Une sous-traitance spécialisée au service des agriculteurs », *INSEE Première*, n° 817.

HERVIEU (B.), HERVIEU LÉGER (D.), *Le retour à la nature : au fond de la forêt, l'État*, Paris, Éditions du Seuil, 1979.

HERVIEU (B.), PURSEIGLE (F.), « Pour une sociologie des mondes agricoles dans la globalisation », *Études rurales*, 2009, n° 183, vol. 1, p. 177-200.

HELOU (C.), LANTHEAUME (F.), « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et formation*, 2008, n° 57, p. 65-78.

JABOIN (Y.), « Les enseignants de l'enseignement général et technique en privé et en public : déterminants sociaux de l'orientation institutionnelle et caractéristiques professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, 2003, vol. 2, n° 16, p. 14-31.

JABOIN (Y.), *Le prof dans tous ses états, féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Editions Fabert, 2003.

JACQUES-JOUVENOT (D.), *Choix du successeur et transmission patrimoniale*, Paris, L'Harmattan, 1997.

JACQUES-JOUVENOT (D.), GILLET (M.), « La dépendance dans l'indépendance », *Cahiers du genre*, 2004, vol. 2, n° 37, p. 171-190.

JACQUES-JOUVENOT (D.), GILLET (M.), « L'agriculture en Franche-Comté: un métier patrimonial rediscuté », *Études rurales*, 2001, vol. 3, n° 159-160, p. 111-128.

JEANNOT (G.), « Les métiers flous du développement rural », *Sociologie du travail*, 2005, vol. 47, n° 1, p. 17-35.

JEGOUZO (G.), BRANGEON (J-L.), *Les paysans et l'école*, Paris, Cujas, 1978.

JEGOUZO (G.), BRANGEON (J-L.), « Les chances scolaires des enfants de paysans », *Économie et Statistique*, vol. 67, n° 1, p. 15.

JEGOUZO (G.), « L'évolution après 1975 du célibat agricole masculin », *Population*, 1991, vol 46, p. 41-61.

JEGOUZO (G.), « Le célibat paysan en 1975 », *Population*, 1979, vol. 34, p. 27-41.

JEGOUZO (G.), « Mobilité professionnelle et amélioration des revenus des ménages agricoles, le cas des usines Citroën à Rennes », *Économie rurale*, 1968, n° 77, p. 33-43.

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

JELLAB (A.), « Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? », *L'Homme et la société*, 2005, vol. 2, n° 156-157, p. 147-165.

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

JUNTER-LOISEAU (A.), « La notion de conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale : révolution temporelle ou métaphore des discriminations », *Cahiers du genre*, 1999, n° 24, p. 73-98.

KAYSER (B.), *La Renaissance rurale : sociologie des campagnes du monde occidental*, Paris, Armand Colin, 1990.

KAYSER (B.), « Permanence et perversion de la ruralité », *Études rurales*, 1988, n° 109, p. 75-108.

KNITELL (F.), *Agronomie et innovation. Le cas Mathieu de Dombasle (1777-1843)*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2009.

LAGRAVE (R-M.), *Celles de la terre. Agricultrice : l'invention politique d'un métier*, Paris, Editions de l'EHESS, 1987.

LAFERTE (G.), BESSIÈRE (C.), BRUNEAU (I.), « Les agriculteurs dans la France contemporaine », *Sociétés contemporaines*, 2014, n° 96, p. 5-25.

LAHIRE (B.), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002.

LAHIRE (B.), « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 134, p. 151-161.

LAOT (F.), *La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan, 1999.

LAOT (F.), « Formateurs d'adultes. Entre fonction et métier », *Recherche et formation*, 2006, n° 53, p. 79-93.

LAPEYRE (N.), *Les professions face aux enjeux de la féminisation*, Toulouse, Octares, 2006.

LAPEYRE (N.), ROBELET (M.), « Les mutations des modes d'organisation du travail au regard de la féminisation. L'expérience des jeunes médecins généralistes », *Sociologies pratiques*, 2007, n° 14, p. 19-30.

LAPEYRE (N.), LE FEUVRE (N.), « Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de 'conciliation travail-famille' dans les professions libérales en France », *Nouvelles questions féministes*, 2004, n° 23, p. 42-53.

LAUFER (J.), « La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel », *Travail et Emploi*, 2005, n° 102, p. 1-44.

LAUFER (J.), POCHIC (S.), « Carrières au féminin et au masculin », in *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*, Paris, La Découverte, p. 147-168, 2004.

LE BIHAN-YOUIYOU (B.), MARTIN (C.), « Travailler et prendre soin d'un parent âgé dépendant », *Travail, genre et sociétés*, 2006, n° 16, p. 77-96.

LÉGER (A.), *Enseignants du secondaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983.

LÉGER (D.), « Les utopies du "retour" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n° 29, p. 45-63.

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

LELORRAIN (A-M.), SYLVESTRE (J-P.), ANDRE (T.), *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole, Histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*, Dijon, Educagri Editions/CRDP de Bourgogne, 2007.

LESCURE (E.), FRETIGNE (C.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

MARESCA (S.), « Le théâtre de la profession, le contrôle collectif de l'installation des jeunes agriculteurs », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 65, n° 1, p. 77.

MAROIS (T.), « La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales », *Éduquer*, 2003, vol. 4, 2003.

MARRY (C.), JONAS (I.), « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », *Travail, genre et sociétés*, 2005, n° 14, p. 69-88.

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

MINASSIAN (L.) Des formes scolaires différenciées: unification de l'école ou réseaux de scolarisation ? L'exemple de l'enseignement professionnel agricole, Thèse de doctorat sous la direction d'Elisabeth Bautier, Paris 8, 2013.

- MINASSIAN (L.), « Inégalités sociales et scolaires dans l'enseignement agricole », *Revista Pedagogica*, 2014, vol. 16, n° 32, p. 33-48.
- MONACO (A.), *L'alternance école-production*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.
- MONCEAU (D de.), *Éléments d'agriculture*, Tome 1er, Paris, 1762.
- MONSO (O.), « Changer de groupe social en cours de carrière. Davantage de mobilité depuis les années 1980 », n° 1112, *INSEE Première*, décembre 2006.
- MOREAU (G.), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.
- MOREAU (G.), La formation professionnelle initiale et son public, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes, 2007.
- MOREAU (G.), « Apprentissage: une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, 2008, n° 101, p. 119-133.
- MOREAU (M-P.), *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.
- MOSCONI (N.), DHAL-LANOTTE (R.), « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées », *Travail, genre et sociétés*, 2003, n° 9, p. 71-90.
- MUEL-DREYFUS (F.), *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit, 1983.
- MUEL-DREYFUS (F.), « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, vol. 17-18, p. 37-61.
- MULLER (P.), « Un métier né de la crise : l'exploitant rural », *Sociologie du travail*, 1987, vol. 29, n° 4, p. 459-475.
- MULLER (P.), « Vers une agriculture de services ? », *Économie rurale*, 1991, n° 202-203, p. 67-70.
- MUXEL (A.), *Individu et mémoire familiale*, Paris, Nathan, 1996.
- NEGRONI (C.), *Les reconversions professionnelles volontaires*, Paris, Armand Colin, 2007.
- NEGRONI (C.), « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2005, n° 2, p. 311-331.
- OEUVRARD (F.), RONDEAU (M-C.), « Déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs », *Revue française de pédagogie*, 1985, vol. 73, p. 7-14.
- OZOUF (J.), OZOUF (M.), *La république des instituteurs*, Paris, Points, 1992.

PAILHE (A.), SOLAZ (A.), *Entre famille et travail, des arrangements de couples aux pratiques des employeurs*, Paris, INED-La Découverte, 2009.

PELAGE (A.), *Devenir proviseur : de la transition du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*, thèse de doctorat sous la direction de Claude Dubar, Université de Versailles-Saint-Quentin en Yvelines, 1996.

PENEFF (J.), *La méthode biographique. De l'Ecole de Chicago et à l'histoire sociale*, Paris, Armand Colin, 1997.

PERRIER (P.), « La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2008, vol. 37, n° 2, p. 241-265.

PINTO (V.), *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014.

PINTO (V.), « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, n° 3, p. 58-71.

PONCHELET (D.), MUNDLER (P.), « Agriculture et mobilité sociale : les agriculteurs venus d'ailleurs », *Économie rurale*, 1999, vol. 253, n° 1, p. 21-27.

PORCHER (J.), « Ouvrières en production porcine industrielle. Le prix de la reconnaissance », *Ethnographiques*, 2008, n° 15.

PORCHER (J.), « Bien-être et souffrance en élevage : conditions de vie au travail des personnes et des animaux », *Sociologie du travail*, 2003, vol. 45, p. 27-43.

RATTIN (S.), « Agricultrice : un métier qui s'impose à tout petits pas », *Agreste Primeur*, n° 223, 2009.

RATTIN (S.), « L'agriculture au féminin se professionnalise », *Agreste, Cahiers* n°2, juillet 2002.

RAYOU (P.), VAN ZANTEN (A.), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004.

RÉMY (J.), BRIVES (H.), LÉMERY (B.), *Conseiller en agriculture*, Educagri éditions/INRA éditions, Paris, 2006.

RENAHY (N.), *Les gars du coin, enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte, 2005.

RETIÈRE (J.-N.), « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, 2003, vol. 16, n° 63, p. 121-143.

RONDEAU (M.-C.), OEUVRARD (F.), « Déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs », *Revue Française de Pédagogie*, 1985, vol. 73, p. 7-14.

SANSELME (F.), « L'identité de l'enseignement agricole à l'épreuve de l'État et du "service public" : le cas des Maisons familiales rurales », 1999, *Ruralia*, n° 4.

SANSELME (F.), *Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2000.

SAWICKI (F.), DURIEZ (B.), « Réseaux militants et adhésion syndicale. Le cas de la CFDT », *Politix*, 2003, n° 63, vol. 16, p. 17-51.

SIMEANT (J.), « Socialisation catholique et biens de salut dans quatre ONG humanitaires françaises », *Le Mouvement Social*, 2009, n° 227, p. 101-122.

TANGUY (L.), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

TAPERNOUX (P.), *Les enseignants du privé : tribu catholique ?*, Paris, Anthropos, 2001.

TERRAIL (J-P.), *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

TESTENOIRE (A.), « Les carrières féminines : contingence ou projet ? », *Travail, genre et sociétés*, 2001, n° 5, p. 117-133.

TOURAINÉ (A.), RAGAZZI (O.), *Ouvriers d'origine agricole*, Paris, Editions du Seuil, 1961.

ANNEXES

| | |
|--|-----|
| ANNEXE 1 : LISTE DES AGENTS DES MAISONS FAMILIALES RURALES INTERROGÉS DANS LE CADRE D'UN ENTRETIEN ET ÉVOQUÉS DANS LA THÈSE | 449 |
| ANNEXE 2 : REVUE DE PRESSE..... | 451 |

**ANNEXE 1 : LISTE DES AGENTS DES MAISONS FAMILIALES RURALES
INTERROGÉS DANS LE CADRE D'UN ENTRETIEN ET ÉVOQUÉS DANS LA THÈSE**

| | Prénom | Année de naissance | Sexe | Fonction | Profession du père | Profession de la mère |
|--|---------------|---------------------------|-------------|-----------------|---------------------------|------------------------------|
|--|---------------|---------------------------|-------------|-----------------|---------------------------|------------------------------|

Chapitre n°4

| | | | | | | |
|----------|-----------|------|-------|---------------------------|-------------|--------------|
| 1 | Camille | 1934 | Homme | Moniteur (en retraite) | Agriculteur | Agricultrice |
| 2 | Adrien | 1956 | Homme | Moniteur | Viticulteur | Viticultrice |
| 3 | Sylvain | 1960 | Homme | Directeur | Agriculteur | Agricultrice |
| 4 | Thierry | 1959 | Homme | Directeur | Agriculteur | Agricultrice |
| 5 | Alexandre | 1954 | Homme | Directeur | Agriculteur | Agricultrice |
| 6 | Gilles | 1955 | Homme | Moniteur | Agriculteur | Agricultrice |
| 7 | Louise | 1958 | Femme | Directrice | Agriculteur | Agricultrice |
| 8 | Jean | 1954 | Homme | Moniteur | Agriculteur | Agricultrice |

Chapitre n°5

| | | | | | | |
|-----------|-----------|------|-------|-----------|-------------------------------|---|
| 9 | Olivier | 1979 | Homme | Moniteur | Conseiller financier | Laborantine |
| 10 | Marc | 1968 | Homme | Moniteur | Ouvrier | Ouvrière |
| 11 | Marlène | 1975 | Femme | Monitrice | Banquier | Institutrice |
| 12 | Alexandre | 1979 | Homme | Moniteur | VRP dans l'habillement | Secrétaire |
| 13 | Paul | 1975 | Homme | Moniteur | Psychomotricien | Psychomotricienne |
| 14 | Barbara | 1970 | Femme | Monitrice | Contrôleur des impôts | Assistante maternelle |
| 15 | Noémie | 1965 | Femme | Monitrice | Ouvrier | Agent de la fonction publique territoriale |
| 16 | Nadège | 1979 | Femme | Monitrice | Banquier | Directrice d'une école d'infirmière |
| 17 | Éric | 1972 | Homme | Moniteur | Conseiller bancaire | Institutrice |
| 18 | Pierre | 1962 | Homme | Moniteur | Directeur d'une auto-école | Institutrice |

Chapitre n°6

| | | | | | | |
|-----------|------------|------|-------|-----------|----------------------------------|------------------------------------|
| 19 | Grégoire | 1983 | Homme | moniteur | Directeur régional de la SNCF | Agent commercial |
| 20 | Guillaume | 1978 | Homme | moniteur | Instituteur | Professeure de lettres modernes |
| 21 | Émilie | 1963 | Femme | monitrice | Ouvrier qualifié | Employée de banque |
| 22 | Jean-Marie | 1974 | Homme | moniteur | Agriculteur | Agricultrice |
| 23 | Damien | 1968 | Homme | moniteur | Agent de logistique | Infirmière |

| | | | | | | |
|-----------|--------|------|-------|----------|-------------------------------|-----------|
| 24 | Arnaud | 1981 | Homme | moniteur | Agent de la fonction publique | Comptable |
|-----------|--------|------|-------|----------|-------------------------------|-----------|

Chapitre n°7

| | | | | | | |
|-----------|---------|------|-------|--------------------------|-------------|--------------|
| 25 | Suzanne | 1963 | Femme | monitrice | Agriculteur | Agricultrice |
| 26 | Sophie | 1970 | Femme | Formatrice dans un GRETA | Pompier | Secrétaire |

Chapitre n°8

| | | | | | | |
|-----------|----------|------|-------|-----------|-----------|--------------------|
| 27 | Nathalie | 1958 | Femme | monitrice | Cadre | Employée de banque |
| 28 | Josiane | 1956 | Femme | monitrice | Ingénieur | Femme au foyer |

Chapitre n°9

| | | | | | | |
|-----------|-----------|------|-------|-----------|-------------|----------------|
| 29 | Michelle | 1955 | Femme | monitrice | Agriculteur | Agricultrice |
| 30 | Dominique | 1972 | Femme | monitrice | Agriculteur | Agricultrice |
| 31 | Corine | 1973 | Femme | monitrice | Agriculteur | Agricultrice |
| 32 | Clément | 1978 | Homme | moniteur | Postier | Femme au foyer |
| 33 | Pauline | 1978 | Femme | monitrice | Cuisinier | Cantinière |

Chapitre n°10

| | | | | | | |
|-----------|---------|------|-------|------------|-------------------------------------|-----------------------|
| 34 | Hervé | 1956 | Homme | directeur | Employé de banque | Femme au foyer |
| 35 | Yann | 1968 | Homme | directeur | Cadre dans une coopérative agricole | Caissière |
| 36 | Agnès | 1975 | Femme | directrice | Épicier | NSP |
| 37 | Bernard | 1964 | Homme | directeur | Agriculteur | Agricultrice |
| 38 | Jacques | 1959 | Homme | directeur | Épicier | Aide-familiale |
| 39 | Éliane | 1967 | Femme | directrice | Mineur | Femme au foyer |
| 40 | Hélène | 1964 | Femme | directrice | Plombier | Couturière à domicile |
| 41 | Benoît | 1965 | Homme | directeur | Chef d'entreprise | Cheffe d'entreprise |
| 42 | Gustave | 1966 | Homme | directeur | Agriculteur | Agricultrice |

La Maison familiale rurale de « Frécul » dimanche, vingt-cinquième anniversaire (13 MAI) (1974)

L'enseignement par alternance. Dès la création des Maisons Familiales Rurales, c'est le principe pédagogique qui a été retenu. Depuis son existence, la Maison Familiale a reçu l'appui des organisations professionnelles agricoles.

La plupart des parents des jeunes qui suivent les cours des M.F. sont eux-mêmes agriculteurs. Il semble que jusqu'à maintenant, les Maisons Familiales Rurales soient parvenues à leurs buts : permettre aux enfants d'acquiescer la véritable maîtrise d'un métier en évolution permanente. L'enseignement dispensé n'est donc pas traditionnel. Contrairement à la plupart des établissements scolaires, les Maisons Familiales, l'encadrement des élèves est assuré par des moniteurs.

L'action pédagogique est menée par un directeur et des moniteurs polyvalents qui jouent surtout un rôle de tuteur et d'animateur. Le principal souci de ces établissements est donc de faire des élèves des êtres responsables, les habituer à la vie de groupe, enfin leur apprendre à évoluer avec l'évolution de l'agriculture elle-même.

Evidemment, dans le domaine agricole, les connaissances pratiques s'acquiescent en travaillant à l'exploitation familiale. Il est certain que les parents ont un rôle important de pédagogie à jouer. Cependant, un complément de formation est nécessaire.

Exemple de cet enseignement dans le canton de Secondigny, la Maison Familiale Rurale de « Frécul » fête dimanche son 25^e anniversaire.

Uniquement des fils d'agriculteurs

La Maison Familiale de garçons était créée en 1954 par M. Abel Godard, du Tailud, de la Jeunesse Agricole Chrétienne.

Au cours de la première année de fonctionnement, l'établissement ne comptait que 15 élèves. L'évolution a cependant été rapide puis qu'il accueille maintenant 100 jeunes. « Un effectif maximum », souligne M. Gérard Vitré, directeur.

« Sur les 100 élèves, 95 sont fils d'agriculteurs », ajoute M. Vitré. Un chiffre que l'on comprend aisément lorsque l'on sait que la plupart des jeunes prendront un jour la succession de leurs parents.

« Cependant, reprend le directeur, la moyenne d'âge des parents est de 45 ans. Or, les jeunes qui sortent de la Maison Familiale ont environ 17 ans. Si l'on considère l'âge de la retraite, ils ne pourront prendre en charge l'exploitation qu'à l'âge de 37 ans. Seulement la quasi-totalité des jeunes débute en association avec leurs pères. »

La maison de garçons de Frécul regroupe 16 élèves de Secondigny, 12 de Parthenay, 29 de Mazières-en-Gâtine, 5 de Saint-Maixent, 6 de Champdeniers, 3 de Niort, 24 de Coulonges et 5 de Moncontour.

Un sondage récemment effectué parmi les jeunes de la M.F. laisse apparaître que la moyenne d'exploitations des parents variait de 30 à 35 ha, alors que la moyenne réelle du canton n'est que de 19 ha.

Il semble donc que, seuls, les jeunes certains d'avoir une succession assurée, fréquentent la Maison.

La plupart du temps, les jeunes entrent à la Maison Familiale après la classe de cinquième. Déjà, les deux premières années sont consacrées à l'enseignement général, professionnel, technique et pratique.

Les études s'étalent sur trois années à Frécul, la quatrième seffectuant à l'Institut Rural de Bressuire. Cette dernière année prépare le B.E.P.A. Par la suite, si l'élève veut poursuivre ses études, il doit demeurer une année dans la vie active après quoi, il entre dans un centre de préformation avant d'être accepté dans un centre de techniciens.

Cependant, comme l'affirme M. Vitré, « Il n'existe pas de centre technique dans le département et souvent les jeunes hésitent, en raison de l'éloignement des centres les plus proches, à continuer leurs études. »

Pour la plupart, donc, la formation s'arrête au B.E.P.A. 2^e année. Le diplôme délivré à l'issue des deux premières années est le C.A.P.A., et conduit à des emplois d'ouvriers spécialisés. Le B.E.P.A., quant à lui, permet aux jeunes de s'installer comme agriculteurs, de se spécialiser et bien sûr, de poursuivre éventuellement une formation pour devenir technicien.

Un enseignement basé sur la profession

Les jeunes viennent évidemment à la Maison Familiale

le Rural de Frécul pour apprendre le métier d'agriculteur. La particularité de l'enseignement est que finalement, l'élève ne passe qu'un tiers de son temps à l'établissement, 1 semaine en internat et 2 semaines à l'exploitation familiale ou en stage.

L'enseignement théorique n'en est pas moins complet : enseignement général (expression écrite, mathématiques, chimie, physique, mécanique), enseignement agricole (biologie animale, végétale, étude des productions animales, études du sol, fertilisation, étude de la compatibilité, gestion, législation). De plus, cette formation est complétée par des visites d'études dans divers exploitations agricoles, des exposés techniques. Cependant, deux semaines à l'exploitation familiale ne signifient pas que le futur agriculteur pourra se consacrer en vacances. Dans un premier temps, il participe aux travaux de l'exploitation, mais réalise aussi des enquêtes, étudie le milieu.

De plus, chaque Maison Familiale tient compte dans son enseignement, des productions et cultures locales ce qui permet aux jeunes de se familiariser très vite avec l'exploitation qu'il sera amené à prendre en charge.

Première année de préparation au B.P.A.

Cette année, la Maison Familiale de « Frécul » commente un nouvel enseignement destiné aux adultes de 20 à

27 ans, en vue de la préparation du B.P.A. (Brevet professionnel pour adultes). Cet enseignement, très particulier se déroule en deux hivers, à raison de 400 heures par hiver. Les jeunes agriculteurs sont, bien entendu, rémunérés pendant leur formation. Pour cette première année, ils sont 11 à suivre les cours.

L'âge minimum requis pour cette formation est 18 ans. L'élève doit en outre justifier d'un an de pratique professionnelle et s'engager à suivre toute la formation.

Les études adaptées aux adultes portent principalement sur l'agriculture (300 hectares), l'élevage (300 heures), l'économie et la gestion (200 heures). Des exposés, des visites concrétisent la formation.

Dimanche 13 mai, à l'occasion du 25^e anniversaire de la Maison Familiale de Frécul aura lieu l'inauguration d'un atelier de mécanique. La cérémonie sera présidée par M. Jacques Fouchier, secrétaire d'état à l'agriculture, et se déroulera en présence de diverses personnalités de la région et de M. Durfaure, directeur de l'Union Nationale des Maisons Familiales. Le rassemblement est prévu à 10 heures et un vin d'honneur sera servi à 10 h 45.

Anciens administrateurs et élèves seront invités à ce vin d'honneur. Toutes les personnes intéressées pourront déjeuner sur place. L'après-midi, la maison ouvrira ses portes à partir de 14 h 30. Enfin, le groupe « Légende » de Vernoux-en-Gâtine se chargera de la partie spectacle.

Secondigny

Spécial = 19 au 23 Novembre 1976

Les élèves de Secondigny ont planché sur la vie de leur commune



Au cours de l'exposé présenté par M. Fourré

Les deux maisons familiales de Secondigny ont mené conjointement une opération pédagogique ayant pour thème la vie d'une commune. Les élèves se sont mélangés et pendant cinq jours ils ont mené l'enquête. Par groupes, ils sont allés voir et interroger les sapeurs-pompiers, les gendarmes, le G.I.C.A.S., le prêtre de la paroisse, l'Arc-en-Ciel, le centre de soins, le maire de Secondigny M. Coulay, le Club du Troi-

sième Age, les responsables de l'O.M.S., etc. Les renseignements et enseignements obtenus à l'issue de ces contacts ont fait l'objet d'une synthèse lors d'un exposé. Le programme s'est poursuivi par deux conférences données successivement par Mme Morin, maire d'Allonne, et M. Fourré, conseiller général.

Cette expérience a réellement enthousiasmé les élèves qui ont pu explorer un monde qu'ils côtoient de-

puis toujours sans véritablement en connaître les structures et les rouages.

des Deux-Sèvres

Maisons familiales : pour une autre formation

Un an après la loi qui les reconnaît officiellement alors qu'elles ont plus d'un quart de siècle d'existence, les maisons familiales font le point.

Avec ses 980 élèves répartis dans douze maisons familiales et deux instituts ruraux (Brioux et Bressuire), la Fédération départementale des maisons familiales est solennellement implantée en Deux-Sèvres et bon nombre d'agriculteurs de notre région ont été formés dans ces maisons qui proposent un enseignement original, basé sur l'expérience. Concrètement, le centre se voit proposer de façon alternative des périodes d'étude au centre et des périodes de stage selon le rythme d'une semaine de théorie pour trois semaines sur le terrain.

Ce type de formation est de plus en plus copié dans cette région où l'on veut que l'enseignement soit tourné vers le concret. Les maisons familiales, et particulièrement celles des Deux-Sèvres sont en quelque sorte des précurseurs dans cette forme de pédagogie. Et pourtant... elles n'ont été reconnues officiellement que par la loi du 31 décembre 1984, soit un quart de siècle après leur création. C'est de cette période qu'il est question de la loi et surtout de la question de l'assemblée générale de

la Fédération départementale des maisons familiales qui s'est tenue samedi à Moncoutant en présence de nombreuses personnalités : M. Papiin, directeur de la Fédération départementale ; M. Trompas, du service développement à l'Union nationale ; M. Michel Desnoues, président de la F.D.S.E.A. ; Mme Jeanne Charraud, présidente de l'A.D.A.S.E.A., etc. On remarquait également la présence de M. Gonnord, conseiller général et de M. Bécot, maire de Moncoutant ainsi que de M. Bobin représentant M. Trelle.

Le bâton de pèlerin

D'entrée le président M. Roux a situé le problème : « Si durant cette année transitoire de l'application de la loi, nous avons pu maintenir nos activités voir lancer des actions nouvelles, il faut bien reconnaître que l'attente n'a pas suivi. Nous attendions de cette loi, qui reconnaît les maisons familiales comme un enseignement à temps complet selon un rythme approprié, un finance-

ment amélioré... Après les promesses vint le temps des duretés réelles. Résultat : prise en charge de 80 % des salaires des enseignants alors que l'on en espérait 100 %. Une fois de plus les maisons familiales, dont on reconnaît le sérieux par ailleurs, ont dû se contenter des restes... Nous venons de vivre une échéance électorale, il nous faut à nouveau reprendre notre bâton de pèlerin et faire disparaître ce que nous considérons comme une injustice. »

Voilà qui est clair, les maisons familiales veulent bien être reconnues... encore faut-il qu'on leur en donne les moyens.

Des projets pour les formations longues

Si les problèmes financiers se résolvent, les maisons familiales qui savent s'adapter vont connaître une nouvelle jeunesse. C'est ainsi que pour la rentrée prochaine plusieurs projets ont été définis : mise en place des classes de 4^e et 3^e préparatoires en rempla-



Les maisons familiales : une pédagogie efficace

ment des classes de CAPA 1 et CAPA 2 ; mise en place d'un DEPA horticole et d'une formation arboricole ; regroupement des CAPA 3 à Moncoutant et Secondigny ; ouverture d'un BEPA services en milieu rural ; mise en place de certificats de spécialisation en aviculture, conduite et maintenance du matériel agricole, production

ovine ; création d'un BTS TAGE 1^{er} année.

Les participants à l'assemblée se sont déclarés satisfaits de cette série d'innovations qui confirme « l'engagement des maisons familiales et des instituts ruraux dans la vitalité du milieu rural ». Les maisons familiales vont donc tout mettre en œuvre pour « développer les

formations secondaires et supérieures, si l'on nous en donne les moyens. C'est d'ailleurs l'un des défis de l'an 2000 », a conclu le président M. Roux ajoutant que le thème « insertion professionnelle et initiative locale », choisi pour la réflexion cette année, devrait permettre de mieux répondre aux attentes des jeunes.

Du nouveau à l'Institut rural...

Opérationnels pour 1987, il s'agira d'un B.T.S. TAGE et d'une seconde de détermination. Un autre projet : un stage sur le tourisme rural.

DEUX nouvelles options vont compléter à la rentrée 1987 la formation proposée aux élèves de l'Institut rural de Breussire. Il s'agit d'une seconde de détermination, par alternance, et d'un B.T.S. TAGE (Techniques Agricoles et Gestion de l'Entreprenariat).

La seconde de détermination, comme nous l'a expliqué M. Papin, directeur, est une formation options sciences biologiques et techniques agricoles. Elle devrait permettre de faire découvrir l'agriculture et le milieu rural afin de mettre en évidence et valoriser les projets professionnels. Ce sera une préparation pour les titulaires B.T.A. de l'Institut; c'est-à-dire la production agricole, l'élevage et les services en milieu rural. La formation durera un an, sur le principe de l'alternance, l'admission se fera au sortir d'une troisième.

Le B.T.S. TAGE, formation supérieure courte, a pour but

de conduire à une bonne connaissance des problèmes de gestion et de la conduite d'une entreprise agricole. L'accent sera mis sur la gestion de la production, des marchés et de l'espace rural ainsi que sur l'animation du milieu rural et la communication. L'élève effectuera de nombreux stages, en exploitations agricoles, en industries agro-alimentaires, en organismes professionnels agricoles et à l'étranger. L'admission se fera sur présentation d'un B.T.A., bac D ou tout autre baccalauréat général ou professionnel.

Inauguration et portes ouvertes le 11 avril

Autre nouveauté à l'Institut rural et qui sera annoncée d'une façon plus officielle lors de la visite inaugurale des nouveaux locaux pédagogiques : le pro-

jet déjà bien avancé d'un atelier sur le tourisme rural.

« C'est une réflexion que nous avons menée à la suite des derniers états généraux du tourisme en Bocage et de l'expérience déjà très avancée de l'Association de Promotion du Bocage », précise M. Papin. L'Institut peut avoir un rôle non négligeable, d'autant que va bientôt se mettre en place un Pays d'accueil ».

Selon le directeur de l'Institut, cette formation devra être tout à fait concrète. Elle intéressera les adultes sur une base de 200 à 300 heures de stage, avec l'intervention de professionnels et de particuliers ayant déjà effectué ce type de démarche. « Saur'excepton, ajoute M. Papin, le tourisme en milieu rural restera une activité complémentaires. La production, lorsque l'on est exploitant, ne suffit plus, il faut aujourd'hui accompagner son produit. Pour le tourisme, ce sera la valorisation des locaux, des sites, des



M. Papin : « Le tourisme comme production complémentaire pour l'exploitant »

produits et des compétences ».

Ce même samedi 11 avril, jour de la visite inaugurale en présence de M. Fruchard, président du conseil régional, et M. Treille, président du conseil général, se dérouleront les

« portes ouvertes » de l'établissement, de 10 heures à 17 heures. Le public pourra s'informer de l'ensemble des activités de l'Institut et des formations proposées. Le B.E.P.A., le B.T.A. et le certificat de formation de machinisme agricole.

PARTHENAY

COMMUNICATIONS

Les Maisons familiales de Secondigny sur les rails



Dans le cadre de semaines d'études communes, les classes de 4^e des maisons familiales rurales garçons et filles de Secondigny se sont penchées sur les dossiers transport (trafic routiers, ferroviaires, aériens...) et communication (langues, téléphone, minitel...). Des visites à la gare de Parthenay et au studio de « Gâtine FM » ont permis aux adolescents de découvrir certaines formes de communications. En veillée, mercredi, M. Métais, président de l'associa-

tion « Solidarité tiers monde », est venu présenter les problèmes d'échange et de liberté d'expression avec les personnes étrangères.

La semaine dernière, les élèves de classe de troisième s'étaient réunis pour approfondir, en économie sociale et familiale, le thème : la consommation et l'éducation du consommateur. La découverte des techniques de vente d'une grande surface, l'intervention d'un banquier et d'un agent de l'UDAF, ont

sensibilisé les jeunes à ce problème.

Les maisons familiales de Secondigny réunies invitent d'ores et déjà les familles à participer à leurs journées portes ouvertes samedi 7 et dimanche 8 avril de 14 heures à 18 heures pour la maison familiale de filles et les samedi 15 et dimanche 16 avril, à partir de 14 heures, pour la maison familiale de garçons. Le dimanche 16 avril, sera proposé un radio-crochet.

Le Courrier de l'Ouest, 17 mars 1989

Les Maisons familiales assument bien leur fusion

Vendredi dernier, le centre de formation des maisons familiales filles et garçons de Secondigny a tenu son assemblée générale, pour la première fois commune aux deux associations. La fusion a été adoptée à l'unanimité. La formation continue représente désormais 40 % des 93.000 heures d'enseignement dispensées.

La réunion était placée sous la double présidence de MM. Bernard et Lièvre, et en présence de MM. Fourré, conseiller général et Guinard, maire de Secondigny, ainsi que de M. Papillon, directeur de la Maison familiale rurale.

Le président Bernard devait préciser que les maisons familiales ont

«... après l'avoir longtemps combattue, alors que chez nos voisins allemands, la majeure partie de l'enseignement professionnel fait appel à cette pédagogie ».

Arboriculture et mécanique

Dans son rapport d'activité, M. Lièvre a présenté le cheminement de cette dernière année. C'est avec fierté qu'il a souligné les bons résultats aux examens et commenté l'évolution positive des effectifs en formation. A ce titre, on constate une stabilité de l'effectif en formation initiale et une progression en formation continue qui représente désormais plus de 40 % des

93.000 heures dispensées. Les projets, quant à eux, ont été définis en quatre points :

- Le renforcement du secteur des services aux personnes (en proposant un BEPA du secteur tertiaire dans le domaine sanitaire et social). Il permettra de poursuivre ses études et favorisera l'insertion directe dans le monde du travail.

- La confirmation de l'orientation des classes de 4^e et 3^e technologiques (au delà du secteur agricole, proposer des stages d'orientation vers les nombreux métiers du milieu rural, dont la mécanique et la maintenance).

- Accentuer le développe-

ment du secteur arboriculture fruitière. A la rentrée prochaine, cette spécialité verra le jour en formation initiale. On y préparera donc un BEPA cultures-pérennes.

- Vitaliser l'association par la valorisation du rôle des parents dans la formation et l'amélioration de la qualité de vie des élèves.

L'assemblée a l'autre soir, entériné à l'unanimité la fusion des deux associations. « Nous voulons cette fusion pour simplifier le fonctionnement administratif du centre de formation, mais aussi, pour concrétiser une fusion qui existe déjà au niveau des hommes » indiquent les deux présidents.



Parmi l'assistance, MM. Fourré, conseiller général et Guinard, maire de Secondigny.



Le comité directeur réuni autour de M. Papillon, directeur, et des présidents MM. Lièvre et Bernard.

Jeunes en alternance

Les maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation ont su s'adapter aux métiers de la ville

LA Grange Colombe. La demeure est superbe. Plantée en bordure de la ville de Rambouillet (Yvelines), au milieu d'un parc, elle fut autrefois le rendez-vous de chasse de Louis Renault. Depuis début septembre, elle accueille des adolescents en quête d'une formation professionnelle. La formule qui leur est proposée est l'apprentissage. Mais pas n'importe lequel. Le mot ici reprend un poids, une richesse de signification perdus : accompagnement multiforme de jeunes au long du parcours décisif qui va les faire passer de l'enfance à l'âge adulte.

L'organisme qui les accueille, l'Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation, a une longue et riche expérience. Nées en 1935 à l'initiative de quelques familles d'agriculteurs du Lot-et-Garonne, les Maisons familiales rurales (MFR) revendiquent d'avoir inventé l'alternance : les temps consacrés à une formation donnée dans leurs locaux s'entrelacent avec d'autres passés à apprendre concrètement le métier d'agriculteur au sein de l'exploita-

dents qui ont marqué l'année 1990 dans les banlieues, un certain nombre d'acteurs du monde politique et du secteur social ont commencé à leur demander de s'impliquer dans l'un des grands problèmes actuels : la mise en place de filières éducatives pour les jeunes qui rejettent l'école et, en particulier, pour ceux qui vivent dans les quartiers «difficiles».

Une idée d'autant mieux venue que les MFR peuvent assumer les deux faces du problème. D'une part, elles ont une pratique exigeante de l'alternance : elles savent qu'on ne forme pas des esprits aptes à affronter le XXI^e siècle en se contentant de juxtaposer des temps d'activité professionnelle et des temps d'enseignement. Il faut arriver à susciter un va-et-vient intellectuel incessant entre les deux pour que l'esprit soit ensuite capable d'évoluer vers les savoirs plus complexes que réclament de plus en plus de métiers. D'autre part, les MFR ont une conception globale du projet éducatif que les met en bien meilleure position que

gnonage, chargée non seulement de préparer les repas mais aussi d'éduquer au respect de soi et des autres ; ses «moniteurs» qui sont bien plus que des enseignants, parce qu'on partage avec eux les repas, l'entretien de la maison, la veillée du soir, des temps de discussions et de loisirs.

Après quelques expériences préliminaires, dont l'une tentée en plein quartier HLM et sans internat, les responsables de l'Union nationale des MFR ont dû se rendre à une évidence : à part un minimum d'adaptation pédagogique, il ne fallait rien changer à leurs méthodes. Elles amènent une rupture féconde qui facilite l'entrée dans une vie nouvelle. Même la participation des familles (elles sont toutes membres de l'association qui gère la maison ; et les cours font appel à l'expérience familiale autant qu'à l'expérience en entreprise) ne semble pas devoir poser de problème.

Il y a tout de même une différence entre les Maisons familiales rurales et urbaines ou « rur-



tion familiale. Elles sont aujourd'hui 450 réparties sur l'ensemble du territoire, sans compter celles - à peine moins nombreuses - qui se sont créées dans 22 pays étrangers. Et elles regroupent 45 000 élèves ou stagiaires.

La raréfaction de l'emploi agricole les a conduites, dans les années 70, à s'ouvrir aux métiers de l'artisanat, des services et de l'industrie, mais toujours pour satisfaire aux besoins du milieu rural. Avec une conséquence inattendue : les MFR proches des villes ont vu venir à elles des jeunes de milieu urbain, que leurs parents leur confiaient parce qu'ils étaient réfractaires à la scolarité classique. Et c'est parce qu'elles ont réussi auprès de ces jeunes aussi bien qu'avec leurs élèves traditionnels qu'un nouveau tournant se dessine aujourd'hui dans leur histoire. A la suite des graves inci-

d'autres instances de formation pour assumer l'accueil et la prise en charge d'adolescents ou de pré-adolescents qui ont grandi dans une famille ou un environnement désstructuré. Elles se préoccupent du développement affectif, relationnel, civique autant que de qualification professionnelle.

Comme toute MFR, la Grange Colombe est un internat. Les apprentis y passent une semaine sur trois, les pré-apprentis, deux sur quatre, les autres semaines se déroulant en entreprise et dans le cadre des familles respectives. Ce n'est pas un hasard si ce lieu, qui reçoit des jeunes des cités des Mureaux de Mantes-la-Jolie, de Meulan, de Poissy... est un endroit beau, spacieux, calme. Il dit le désir de bien accueillir, que l'on retrouve par ailleurs dans le fonctionnement de la maison : avec sa «maitresse de maison», qui évoque les «mères» du compa-

baines : ces dernières initient à des métiers de la ville. A la Grange Colombe, on se prépare à devenir spécialiste de tout ce qui touche à la maintenance d'hygiène ou au gardiennage des bâtiments collectifs ainsi qu'aux services aux personnes (enfants, personnes handicapés ou âgées...) : des secteurs dont on sait qu'ils sont porteurs de nombreux emplois pour l'avenir. A Etampes, on s'est tourné vers la cuisine et la restauration. A Rennes, Toulouse, Reims, Alençon, d'autres maisons se sont lancées dans des voies analogues : elles connaissent les tâtonnements des débuts mais, héritières d'une si riche expérience, elles paraissent avoir de bonnes chances de réussir dans une entreprise difficile.

Marie-Claude Betbeder

► MFR, 36, allée Vivaldi, 75012 Paris. Tél. : (1) 40-01-12-12.

La Maison familiale et rurale, « une école à dimension humaine »

La Maison familiale et rurale (MFR) de Questembert ouvrait ses portes, samedi, toute la journée.

Près de 400 personnes sont venues se renseigner ou s'inscrire dans cet établissement qui forme, à partir de la 4^e et jusqu'au bac pro, à la filière agricole, hippique et aménagés paysagers.

La MFR compte 238 élèves et apprentis, venant de 20 départements différents. Elle s'appuie sur 26 formateurs enseignants et un réseau de 300 entreprises d'accueil.

Des stages à l'étranger

Les élèves suivent une formation en alternance avec quelques éléments spécifiques, propres à chaque filière, qui donnent à la formation des atouts supplémentaires. Ainsi, les élèves de première bac pro élevage réalisent un mois de stage en Irlande, contre une semaine en Angleterre pour les seconds.

Si le bac est obtenu, des avantages sont offerts pour le passage du permis poids lourds, ainsi que le passage du brevet de secouriste du travail. Des atouts appréciés par les jeunes et les entreprises. Pour ces raisons, de nombreux élèves poursuivent leur formation vers des BTS, à l'issue de leur bac.

« On se sent soutenu »

L'équipe pédagogique se félicite des résultats généraux de l'établissement, avec un taux de 83 % de



Les élèves se sont mobilisés pour accueillir les nombreuses personnes venues se renseigner sur les bacs pros.



réussite aux examens, 100 % de réussite pour le bac pro paysage et 96 % au brevet des collèges.

Mathilde, 16 ans, actuellement en classe de 3^e, vient d'Aray et vise le bac pro équin. « J'étais totalement en rupture au collège. Ici, j'aime l'alternance avec l'entreprise. J'y suis deux semaines par mois. En plus, les formateurs sont disponibles, ils nous soutiennent et répondent à nos questions. Et puis, il y a la vie de la maison, les tâches communes, les cocains, l'internat... »

Un avis partagé par Océane, 18 ans, venue de Vannes, qui est en terminale bac pro conduite et gestion d'exploitation hippique. « Je suis là depuis 4 ans. J'ai vraiment pu assosier ma passion du cheval avec mes études. L'alternance, c'est vraiment super : les formateurs sont présents et ont un réel contact avec le maître de stage. On se sent suivi et soutenu. C'est une école à dimension humaine. »

Les formateurs rencontrés soulignent que la majorité des jeunes

présents étaient auparavant en rupture scolaire. « Nous les voyons mûrir au fil des années, se fortifier et arrêter des choix personnels de formation et d'avenir. C'est très motivant, car beaucoup poursuivent des études et réussissent. »

■ Conseil de communauté de communes

Lundi 18 mars, 20 h, salle Asphodèle, rue Pont-à-Tan.

Puy-de-Dôme ➔ Portrait

PASSION ■ Depuis l'adolescence, Frédéric Prulhière met son temps et son énergie au service de ce qu'il aime

L'homme qui sait parler aux chiens

Il a fait d'une passion précoce un vrai métier. A 31 ans, Frédéric Prulhière a déjà une longue expérience derrière lui et son École du Chien, à Orcet, est en train de devenir une référence en matière d'éducation canine.

Josée Barnérias

Rien ne prédisposait Frédéric Prulhière, adolescent, à consacrer sa jeune existence à l'espèce canine. « Je ne sais pas d'où cela m'est venu, mais dès que j'ai eu douze ou treize ans, j'ai eu que je voulais travailler avec des animaux. » Très vite, son choix s'est porté sur les chiens. « A l'époque, il n'existait pas de formation pour devenir éducateur canin et, pour ma famille, ce n'était pas un vrai métier. » Frédéric a tenu bon. A quatorze ans, il a eu son premier chien, une femelle labrador de cinq ans dont il avait la charge au lycée de Saint-Gervais d'Auvergne. Elle s'appelait Virdy. Un sacré tempérament. « C'était une horrible fugueuse. A partir du jour où je l'ai emmenée chez moi, elle n'a plus bougé. »

En 2004, après des années d'études, d'expériences, de diplômes, grâce à sa détermination et une passion indéfectible pour la voie qu'il avait choisie, Frédéric a enfin monté sa petite entreprise. L'École du chien a pris ses marques à Orcet, dans la commune de son enfance. Aujourd'hui, en pédagogie serin et efficace, Frédéric passe ses journées à éduquer les chiens et à donner à leurs maîtres des conseils avisés, à condition qu'ils laissent au vestiaire leurs certitudes. Et aussi à s'occuper de ses propres chiens. Parmi eux, R'Khéops, le malinois, un authentique champion à la retraite. « Il a assez travaillé. Je ne veux plus le fatiguer. Je veux le garder le plus longtemps possible auprès de moi. »

Les activités de Frédéric ne lui laissent « pas beaucoup de temps libre ». On n'a pas le sentiment que cela lui pèse : « Lorsque je suis en vacances, au bout de quelques jours je finis par m'ennuyer si je ne fais pas travailler mes chiens. Pour moi, c'est un vrai plaisir. »

Le jour de notre visite, il s'occupait du cas de Loust, un jeune corniaud costaud et hyperdominant, du genre qui a besoin d'être rappelé à l'ordre sans faiblesse. Du haut de son mètre quatre-vingts et quelque, en murmurant presque, sans ja-



MAÎTRE ET ÉLÈVES. Frédéric Prulhière et sa meute (il manque un second malinois) : « Tia », la petite tibétaine, dispensée de « travailler » ; « Codix », la jeune labrador hyperactive, très douée pour le field trial retriever, et « R'Khéops », le malinois, 8 ans, un multiple champion dans la catégorie « chien d'utilité », au caractère exceptionnel. PHOTO PASCAL CHARENTON

PARCOURS

1977
Naissance à Beaumont.

1994-1996
Préparation d'un BEPA élevage canin au lycée de Saint-Gervais d'Auvergne.

1996-1998
Préparation d'un BTA élevage canin.

1999-2004
Moniteur cyno-technique à la maison familiale rurale de Montagne-au-Perche, dans l'Orne. Depuis 1993, Frédéric Prulhière a remporté de nombreux concours avec ses chiens.

2004
Création de l'École du chien, à Orcet.

mais élever la voix, mais en montrant une fermeté dissuasive, l'homme apprend à la bête à obéir. « Le but, c'est que ses maîtres soient heureux avec lui et vice versa. » L'obéissance est essentielle. « Sans elle, ça se termine toujours mal. Par un abandon ou une chaîne au fond du jardin. » Il dit que l'on peut obtenir l'obéissance de n'importe quel chien, à n'importe quel âge. Question de temps, d'investissement personnel. Et sans brutalité, jamais.

Lorsque Frédéric Prulhière n'est pas en train d'apprendre les bonnes manières aux chiens auvergnats, il parcourt le monde pour aller exercer ses talents sous d'autres cieux : la Martinique, l'île de la Réunion, le Mexique... Il a été sollicité pour participer à des tournages. Il se souvient d'une semaine passée au Maroc, sur un film d'André Téchiné avec le duo Depardieu-Deneuve. *Les temps qui changent.* « Il y avait une scène de mordant, qui a été coupée au montage. J'étais en string, je me faisais attaquer par un malinois, et on m'avait collé sur la cuisse une platine en latex. » Ses expériences cinématographiques le font sourire. Sans plus. A force de fréquenter les chiens, on n'est pas très impressionné par les requins du showbiz.

Il dit : « Être responsable d'un chien, c'est commencer par l'éduquer. Lui, la responsabilité, comme l'éducation, il en a à revendre. »

Contact. L'École du Chien, ZA des Sagnes, 63670 Orcet. Tél. 06.09.88.83.41. Site web : <http://www.lecoleduchien.fr/>

Sol Alava, une formatrice pleine d'entrain à Bel Aspect

Elle enseigne le français et la communication aux jeunes BEPA.

Altruisme, impartialité, sincérité, dynamisme sont les composants savamment dosés de personnalité solaire de cette jeune trentenaire. Après avoir obtenu une maîtrise en sciences de l'éducation, Sol Alava a rejoint depuis la rentrée 2008, l'équipe des formateurs au BEP Agricole Service à la Personne de la MFR de Bel Aspect. Situé à quelques kilomètres de Gaillac, ce centre de formation propose aux jeunes de « réussir autrement ». L'objectif de la Maison Familiale et Rurale est d'offrir aux élèves un cursus pédagogique ouvert sur l'action, grâce au principe de l'alternance; de permettre à chacun d'acquérir une vraie expérience professionnelle, de les aider à développer motivation et sens de l'engagement afin de devenir de véritables acteurs de notre territoire.

« Nous proposons des formations à des métiers au fort potentiel de développement sur le bassin local de l'emploi. La section Service à la Personne à laquelle je suis rattachée accueille par exemple, un public essentiellement féminin de 15 à 20 ans qui ne se sent généralement pas à l'aise dans un cadre scolaire traditionnel et qui souhaite s'orienter vers un métier à caractère social. Ici nous formons de futur

(es) aides-soignant(e)s, auxiliaires de puériculture, des agents de service hospitalier... Tant de professions utiles au développement de notre commune », explique Sol. À Bel Aspect, la pédagogie de l'alternance s'appuie d'abord

sionnels du secteur, formateurs en matières générales...) cette mixité est un facteur de réussite pour les jeunes car elle leur permet d'acquérir confiance, autonomie, culture et d'apprendre à se comporter en vrais



Ses dates

24 août 1978
Née à Toulouse

2002
Décroche sa maîtrise de sciences de l'éducation au Mirail

20 septembre 2008
Formatrice à la MFR Bel-Aspect

sur l'expérience des personnes, sur les activités conduites dans l'entreprise et dans le milieu de vie, en relation avec différents partenaires : les parents, le maître de stage ou d'apprentissage, l'équipe de formateurs. Ce principe accorde aux jeunes un suivi personnalisé où l'humain trône en maître. L'équipe pédagogique est riche des diverses potentialités qui la composent (conseillères en économie sociale et familiale, anciens profes-

professionnels sur le terrain. « Pour ma part cette expérience de vie partagée avec des jeunes issus d'univers très différents au parcours parfois chaotique est pleine d'enseignements. Travailler à leurs côtés; à un âge où ils sont capables du meilleur comme du pire, les voir évoluer et obtenir de bons résultats est la plus belle récompense que l'on puisse obtenir ».

Adeline Fabre

Formateur du monde agricole

Enseignant en économie rurale à Sèvreurope à Bressuire, Philippe Bodel-Emeriau a d'abord travaillé dans l'exploitation familiale avant de reprendre ses études et de réussir son doctorat, à 60 ans.



Bressuire, au domicile de Philippe Bodel-Emeriau, jeudi 2 juillet. Philippe avec sa thèse de doctorat de 600 pages qu'il a préparée et travaillée pendant huit ans.

Dominique CADU
bressuire@courrier-ouest.com

Dans un an, Philippe Bodel-Emeriau sera en mesure de prendre sa retraite. Celui, qui aura 60 ans le 18 août prochain, a un parcours incroyable. Originaire de La Jubaudière, dans les Mauges, il a appris le sens de l'engagement par ses parents. « Ils avaient une exploitation agricole de 23 hectares avec un système déjà très moderne. Mon père a été président départemental à la fois de la jeunesse agricole catholique (JAC) et des aides familiales ». Employé jusqu'à 20 ans à la ferme familiale, Philippe reprend ses études avec l'idée d'être enseignant. Tout

n'est pas évident mais Philippe n'est pas du genre à se plaindre. « J'étais le troisième d'une nombreuse famille. Ma mère est décédée dans un accident de voiture en 1963 (...). Quant au nom composé que je porte, cela s'explique par le fait que mon père s'est remarié avec Paulette Emeriau ».

« Henri Papin était un visionnaire »

Le travail mène Philippe à Boisse (1977-1979) puis à Beaupréau (1982-1984). Entre temps, il étudie, obtient un BTS de gestion et un diplôme d'ingénieur des techniques agricoles. Le voilà en 1986 à Bressuire à ce qui était alors l'Institut rural

(aujourd'hui, Sèvreurope) : « J'ai été recruté par Henri Papin qui était visionnaire, indépendant des institutions. Il avait un vrai projet pour le développement de son établissement et du monde agricole. Il fallait mettre en place des BTS ». Ce rôle, Philippe Bodel-Emeriau l'a assumé et l'assume avec son ami, Jean Giret avec une incroyable réussite. « 90 à 95 % de nos élèves sont en insertion professionnelle (agriculteurs, professions para-agricoles, salariés autonomes voire en mesure de devenir des associés) ». Ce BTS en analyse et stratégie d'entreprise agricole a été novateur. « J'ai travaillé entre les deux années un stage d'un mois à l'étranger pour chaque élève. Parler de l'étranger, c'était bien ; y aller, c'était mieux. Je me

souviens qu'à la ferme familiale, mon père accueillait des stagiaires du Canada, de Hollande, d'Afrique et même du Japon. J'avais d'ailleurs en 1972 fait un stage au Danemark et en Hollande, c'était une tradition inculquée par mes parents. Quarante ans que je suis sensible aux questions européennes ». Et l'autre approche de ce BTS était « un deuxième stage au sein des communes, mixtes comprenant les dynamiques locales et la perception des gens yb-à-vis du monde agricole ». Formateur, pédagogue, Philippe Bodel-Emeriau se dit curieux de tout. L'homme réfléchit, se lance de nouveaux défis mais envisage aussi de transmettre le relais. « Difficile pourtant de l'imaginer en retraite... »

Au grade de docteur de l'Université de Nantes

La thèse de doctorat, obtenu par Philippe Bodel avec mention très honorable (à l'unanimité du jury), portait sur « le capital politique des agriculteurs entre déclin, résistance et conversion ».

Une maîtrise de sociologie avec un mémoire sur « l'engagement syndical et équilibre de vie auprès des agriculteurs », avait déjà valu à son auteur, une mention très bien avec félicitations du jury. Philippe Bodel a continué avec cette thèse, fruit d'un travail de huit ans... en plus de son métier d'enseignant.

« J'ai dû y passer l'équivalent de 5 000 heures de travail », explique-t-il. « Il y a trente ans, un maire sur deux était agriculteur et représentait 10 % des actifs. Aux élections de 2008, 25 % des maires étaient agriculteurs représentant 3 % des actifs. J'ai voulu par ce mémoire faire une enquête sur les maires



Philippe Bodel, élevé au grade de docteur.

agriculteurs en Deux-Sèvres entre la période allant de 1983 à 2008 ». Sur

les 180, ils ont été 163 à répondre à un questionnaire détaillé. « Aucun des agriculteurs n'a été député ou sénateur, seulement conseiller général (...) il y a quatre types de maires agriculteurs : les hémères, les self-made maires, les modestes, les allochtones. Ils ont en général des exploitations plus grandes, des responsabilités professionnelles, ne sont pas toujours nés dans les communes où ils sont maires. Certains accèdent plus facilement à des responsabilités politiques (Conseil départemental par exemple), d'autres n'y accéderont jamais ».

Élevé au grade de docteur de l'Université de Nantes, après cette soutenance du 27 mai 2015, Philippe Bodel-Emeriau devrait voir « son » travail se transformer en ouvrage. Le Bressuirais ira aussi animer quelques colloques et parler de cette fonction de maire-agriculteur. Un sujet passionnant.

A SAVOIR

Au sein d'associations

Philippe Bodel-Emeriau n'est pas seulement enseignant à Sèvreurope. Il n'hésite pas à donner de son temps dans des associations bressuiraises. Il a ainsi été président du comité de jumelage Bressuire-Fraserburgh (Ecosse), membre de la Poterie de Saint-Porchaire, administrateur de la caisse locale du Crédit agricole. Sa grande passion est la photo. Il est adhérent du club « Regards ». « J'ai envie de montrer par les photos ce que les gens ne voient pas. La photo est quelque part une représentation de la réalité ».

L'enseignant a également été très présent lors des différentes foires-expositions de Bressuire dont le thème était un pays ou une ville étrangère. « J'ai par exemple reçu un Chilien qui m'a aidé par la suite à faire venir dans son pays des élèves de Sèvreurope ».

Une animalerie pédagogique à la maison familiale

C'est plus beau que je ne pourrais l'imaginer", s'exclame une élève.

Un magnifique lieu de vie animale vient d'être inauguré à la maison familiale rurale de Puylobrier dirigée par Rodolphe Leroy, et ce dans le cadre d'un projet d'établissement. Il est judicieux que la structure de Puylobrier qui conduit en 3 ans, par alternance, des élèves au bac professionnel de technicien conseil vente en animalerie se dote d'une animalerie pédagogique. L'instigateur du projet est Arnaud Fosset, formateur en animalerie. "J'ai poussé le conseil d'administration et le directeur à jouer le jeu", précise-t-il. Brigitte Comstang, présidente de la MFR complètera la liste des personnes qui ont contribué à la réussite du projet : soit les professionnels qui ont offert, non seulement les conseils mais le matériel immobilier et chimique et des petits animaux ; le conseil d'administration et le personnel de la MFR, et l'équipe pédagogique qui œuvrent dans les classes dispensant cette qualification professionnelle : Marie-Hélène Deshayes, Stéphane Becker, Didier Magnier et bien sûr Arnaud Fosset.

Améliorer la qualification

La présidente a considéré cette initiative comme "une véritable plus-value pour améliorer la qualification et l'insertion dans la vie active des élèves. En améliorant leur responsabilité à gérer du vivant ; en développant un grand sens d'organisation et de réactivité".

Elodie, en 2^e année du bac professionnel conseil vente en ani-



Arnaud Fosset, formateur en animalerie ; Stéphane Becker, professeur et deux élèves posent derrière l'aquarium de 800 litres d'eau de mer. La structure de Puylobrier conduit des élèves au bac professionnel de technicien conseil vente en animalerie.

malerie est enthousiaste : "Nous allons avoir dorénavant la possibilité de venir voir les animaux au moment des pauses ou à la fin des cours, en demandant l'autorisation au formateur. Les élèves pourront étudier le comportement, le mode de vie, la reproduction, des espèces". Au cours des 3 ans de scolarité, il est demandé aux élèves de connaître 250 fiches concernant les animaux, soit 50 par an. La présence de cette animalerie au sein de la maison familiale présente d'autres avantages et pas des moindres. Les élèves pourront mettre plus facilement en

pratique les cours en milieu naturel ; et échanger leurs compétences avec leurs camarades de classe qui, au cours de leurs stages en animaleries, ne rencontreront pas toujours les mêmes espèces. L'entraînement (pour l'appréhension des animaux) et la reconnaissance des espèces pourront se faire sur place et non sur site. Jusqu' alors les épreuves techniques comptant pour l'examen, obligeaient les classes à se rendre en animalerie ; les épreuves du bac comportent ce module. Quant à l'entretien et l'alimentation à l'animalerie, une réglementation a

- APPRENDRE À S'OCCUPER DES ANIMAUX**
- Oiseaux : neuf espèces différentes.
 - 5 hamsters ; un lapin, cochon d'inde, souris, hamsters et
 - une gerbille qui doit arriver.
 - 5 espèces de reptiles.
 - 60 espèces de poissons d'eau douce et d'eau de mer.



Préparé à l'Université d'Avignon, il est délivré au cours d'un master. Étaient présents à l'inauguration : Rodolphe Leroy, Brigitte Comstang, Claude Guillemain, directeur de la Fédération départementale des Maisons familiales, M. Mouillé, président de la Fédération régionale des maisons familiales, des directeurs d'animaleries ; des professionnels fournisseurs d'animaux vivants et produits inertes, d'alimentation et de produits vétérinaires...

été mise en application. Des élèves de service se sont désignés aussi bien pour intervenir en semaine, le week-end et pendant les vacances. Mais un nouveau sentiment émerge désormais Arnaud Fosset : "Tous les matins, quand je pénètre dans l'animalerie, je ressens un petit stress : la peur de ne pas retrouver les animaux en bonne santé... on s'attache pas mal!".

Au terme des discours, Arnaud Fosset s'est vu remettre le Certificat d'Information et d'Interprétation de Niveau 2 qui atteste ses compétences de la maîtrise des outils informatiques et réseaux.

Contact : 04 92 66 32 09

La Maison Familiale Rurale, école de l'alternance

Depuis 1937, la Maison Familiale Rurale de Saint Philbert mise sur l'alternance et sur un suivi personnalisé de chaque jeune. Entretien avec Guillaume Ferchal, nouveau directeur de l'établissement.

Qu'est ce qu'une Maison Familiale Rurale ?

Guillaume Ferchal : « La MFR est une association Loi 1901, dont le conseil d'administration est composé de parents d'élèves et de maîtres de stage. A l'origine, la Maison Familiale Rurale a été créée par des familles d'agriculteurs qui souhaitaient que leurs enfants continuent leurs études tout en travaillant à la ferme. De là est née la formation en alternance, qui concilie stages en entreprise et enseignement théorique. Autre particularité, l'établissement fonctionne en relation étroite avec son territoire. Les formations proposées évoluent en fonction des besoins du monde économique local.

Découvrez la Maison Familiale Rurale à l'occasion de ses portes ouvertes le samedi 23 mars de 10h à 17h.
Tél. 02 40 78 70 69

Au départ, l'enseignement était centré sur l'agriculture. Aujourd'hui, nous formons nos élèves aux métiers des services à la personne (santé, social) avec le bac pro « Services aux personnes et aux territoires ». Nous accueillons 110 élèves de 16 à 20 ans dont 50 % viennent de Saint Philbert ou de ses environs. »

Quelles sont les particularités de votre enseignement ?

GF : « Pour nous, la théorie vient après la pratique. Concrètement, l'élève effectue d'abord un stage dans une structure puis, de retour dans l'établissement, confronte ses observations et les questions qu'il a pu se poser avec le savoir théorique qu'on lui apporte. C'est une manière très efficace d'apprendre. La qualité de notre enseignement vient aussi de notre petite taille qui nous permet de proposer un suivi vraiment



Guillaume Ferchal, directeur de la MFR

personnalisé de chaque élève. Des entretiens réguliers avec les « moniteurs » (terme qui désigne les animateurs / enseignants de la MFR) nous aident à bien connaître les attentes, les besoins de chacun. Nous voulons également que l'élève s'implique fortement dans la vie de l'établissement, qu'il fasse l'apprentissage de la vie de groupe à travers des activités sportives, culturelles,

des animations...

Et en termes de débouchés
GF : « Après le bac, 78 % de nos élèves trouvent du travail dans les maisons de retraite, écoles, crèches, aide à domicile, etc. Grâce à l'alternance, nos élèves ont pratiquement deux ans d'expérience de terrain. C'est un atout important pour l'employeur. » ■

De futurs ouvriers polyvalents

Le secteur de l'agriculture saisonnière recrute. Trois Maisons familiales rurales animent une formation qui s'adresse à des demandeurs d'emploi.



Bressuire, hier. Cédric Proust, de la Maison familiale rurale de La Grange (à droite), anime l'atelier conduite d'un tracteur.

Michel FRADIN

bressuire@courrier-ouest.com

Les emplois saisonniers dans l'agriculture ne sont pas toujours pourvus, faute de candidats. En concertation avec les responsables agricoles au niveau régional, la Région Poitou-Charentes a lancé un appel d'offres pour une formation d'ouvrier polyvalent, ouverte aux demandeurs d'emploi. A Bressuire, la Maison familiale rurale (MFR) SèvreEurope y a répondu et a été retenue.

Une nouvelle formation en 2015

Avec les MFR de La Grange à Bressuire et du Marais poitevin à Sansais, elle a mis en place une session qui a commencé le 6 octobre et se terminera le 6 janvier.

Huit stagiaires, du nord Deux-Sèvres, découvrent les différents modules. « Les thèmes essentiels sont le maraîchage, la viticulture, l'arboriculture,

la conduite et l'entretien du matériel agricole... Une analyse de la Région a montré un besoin dans ces secteurs. Et l'objectif de la formation est bien de développer des compétences plurielles », explique Fabienne Chusseau, formatrice à SèvreEurope.

Les jeunes, recrutés par l'intermédiaire de Pôle emploi, « étaient au chômage parfois depuis plus de six mois. La formation leur permettra de se réinsérer dans le monde du travail, de reprendre confiance en eux ». Les stagiaires sont accompagnés dans

leur projet professionnel. « Certains se dirigeront vers des contrats saisonniers. D'autres pourront choisir d'autres formations pour, par exemple, ensuite s'installer ou s'inscrire au service de remplacement », souligne Fabienne Chusseau.

« C'est la première fois que les Maisons familiales rurales se fédèrent pour répondre à une demande de formation précise », indique-t-elle. Une nouvelle formation de huit semaines est déjà programmée à partir de février 2015.

A SAVOIR

Une formation reconnue

La formation d'ouvrier polyvalent en agriculture est reconnue par le milieu professionnel. Les stagiaires repartiront avec plusieurs documents : une attestation de compétences en conduite de matériel agricole ; un Certificat d'utilisateur de produits

phytopharmaceutiques (Certiphytol) et une attestation de sauveteur secouriste du travail.

Ils pourront exposer leurs compétences à des chefs d'exploitation agricole lors d'un job dating, prévu le 6 janvier.

Ils ont reçu leur diplôme du brevet à la maison familiale

Sur les 14 élèves de l'année de 3^e en 2011-2012 qui ont obtenu leur brevet, 8 ont pu faire le déplacement jusqu'à leur ancienne école située dans les locaux du village de vacances de La Baume.

Ils ont ainsi pu recevoir leur diplôme des mains du président et du vice-président de l'association "Maison Familiale Rurale" (MFR).

Les parents étaient également conviés à cette cérémonie qui s'est tenue autour d'un buffet préparé par les élèves. Les uns pour le service, les autres pour la préparation des plats.

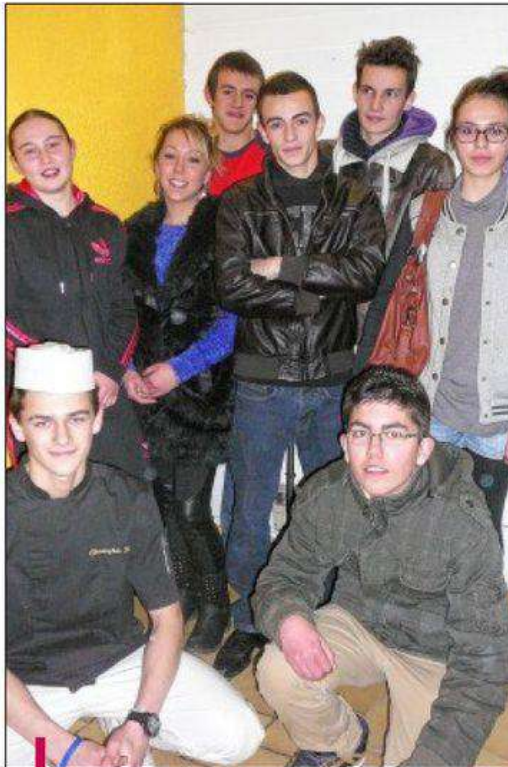
Des parents d'ailleurs très impliqués dans le fonctionnement de cette structure, que ce soit des anciens élèves ou actuels, ils sont régulièrement consultés et participent aux décisions prises par le conseil d'administration.

C'est sans doute ce qui fait l'originalité et la force de ce genre d'école.

Ajoutez à cela une équipe serrée et solidaire, une vision d'avenir et une représentation claire de la transmission des savoirs, et vous aurez une première idée de la Maison Familiale Rurale.

P.-P.S.

MFR La Roque d'Anthéron, annexe du CFA des MFR Paca, village de la Baume BP 15 13640 La Roque d'Anthéron.
04 42 50 41 27. www.mfr-laroque.com



Des élèves qui réussissent, parfois réconciliés avec eux-mêmes, et qui montrent la voie aux autres.

PHOTO R.-P.S.

BELLE RÉUSSITE

Cette jeune Rocassière a connu un parcours difficile en collège classique. Arrivée en 3^e à la Baume, Élixa Bole-Besançon ne croyait pas forcément en ses chances. Un an plus tard, forte de sa mention "assez bien" au diplôme national du brevet, elle poursuit vers un bac pro SAPAT (Services aux personnes et aux territoires). Ce qui l'a fait se redresser ? Une structure adaptée, des professeurs à l'écoute grâce, entre autres, à des classes non surchargées et l'enseignement en alternance : premier trimestre dans une crèche, le deuxième dans une cuisine collective scolaire, et le troisième dans un restaurant de La Roque. La meilleure supportrice de cette formation, sa mère : "Il faut dire le travail extraordinaire qu'ils font ici, ils ont sauvé ma fille !"



Maison familiale. Les bac pro en service

Dans le cadre d'une action professionnelle comptant pour l'examen de fin d'année, quatre élèves de terminale bac pro Sapat (Service aux personnes et aux territoires) de la Maison familiale ont pris leurs quartiers, pendant toute la semaine, à l'Ehpad de la Fondation de Plouescat.

Beauté, bien-être et informatique

Chaque matin, Rachel Abgrall, Mélinda Guéguen, Julie Cueff et Damien Flaquer apportent des soins de beauté - bien-être aux résidents et l'après-midi, les initient à l'informatique.

Au total, une bonne quarantaine des 153 résidents que compte l'Ehpad plouescatais aura bénéficié des services de ces quatre jeunes particulièrement motivés.



Sous la houlette de l'animatrice de la Fondation, Mirielle Ily, les élèves de la Maison familiale se sont faits formateurs en informatique pour les résidents.

▼ À noter

Portes ouvertes à la MFR, aujourd'hui, de 9 h à 17 h.

Tél. 02.98.61.41.30 ;
courriel : mfr.plounevez-lochrist@mfr.asso.fr

Le Télégramme, 05/02/2015

PUYLOUBIER

La maison familiale et rurale lieu de jeunesse et de formation

Vos enfants ont quelque chose à vous dire". Tel était le thème de l'assemblée générale de la maison familiale rurale (MFR) de Puylobier. Dans le souci de bien cerner les jeunes qui étudient et vivent en internat, Rodolphe Leroy, directeur de la MFR avec l'aide d'un conseiller psychologue a créé un questionnaire pour recueillir des témoignages d'élèves. 106 d'entre eux, âgés de 14 à 20 ans, y ont ré-



Ancien élève de la MFR, Frédéric Kempf est venu témoigner de son passage dans l'établissement et de son parcours pro. / N.E.S.

"Les ados ont besoin de cadres et de limites indispensables."

RICHARD REDONDO

pondu. Ce questionnaire était axé sur leur vision des choses - suis-je adulte ou adolescent? -, sur la définition de l'adolescence, de l'entourage familial et le concept d'être parent... L'éducation passant également par le respect de l'établissement le jour, l'internat le soir, au sein de la formation scolaire et de l'entreprise en alternance, une charte éducative a été rédigée par la commission éducative

composée de parents, d'enfants et d'administrateurs faisant partie du monde éducatif.

Frédéric Kempf, un ancien élève de la MFR, où il était arrivé dès la classe de 4^e, est ensuite venu évoquer son passage dans l'établissement et témoigner de son insertion professionnelle puisqu'aujourd'hui titulaire de son bac de "technicien conseil vente en animalerie", il est responsable d'un rayon animalerie et maître de stage.

Le psychologue Richard Redondo a pris sa suite afin d'apporter des éléments de réflexion sur la définition des adolescents d'hier et d'aujourd'hui: la fracture importante de la société dans les années 70; les nouvelles figures contemporaines de l'enfance; le but fonctionnel de l'adolescent et ses besoins... "Les ados ont besoin de cadres et de limites indispensables, ils ne se gèrent jamais tous seuls." Et

d'établir un constat: "85% des ados vont bien; 15% vont mal; 1% va très mal." Richard Redondo a également évoqué la crise de l'adolescence qui, si angoissante et stressante soit elle pour le jeune comme pour les parents, est un élément déterminant "du passage dans le monde adulte".

La réunion s'est poursuivie par un point sur les projets de l'année à la MFR: la réhabilitation des anciens locaux (début des travaux en juin), qui permettra d'agrandir l'espace pédagogique pour la formation professionnelle du public adulte et l'ouverture de la classe de terminale de la filière Bac "services aux personnes et aux territoires". Pour la rentrée prochaine, il reste quelques places dans les sections suivantes: CAP agricole "services en milieu rural", Bac pro "services aux personnes et aux territoires" et dans la classe préparatoire aux concours d'aides soignantes et auxiliaires en puériculture.

N.E.S.

Le conseil d'administration: présidente, Brigitte Constant; vice-président, Philippe Hervier; trésorier, Michel Agnel; secrétaire, Barbara Cassart. Le contact: 04 42 66 32 09 ou www.mfr-puylobier.com

208 étudiants ont choisi l'alternance

Une nouvelle formation par alternance au sein de la MFR a été ouverte cette rentrée : le bac professionnel en 3 ans «services aux personnes et aux territoires» avec douze élèves.

L'équipe pédagogique, le personnel administratif et technique de l'institut des Maisons Familiales Rurales sont prêts à accueillir 208 élèves, jeunes et adultes. Trois nouveaux moniteurs font leur rentrée au sein de l'équipe pédagogique, Lise Souchet, Romain Blanchet, Alexandra Aubout ; l'institut compte 26 salariés.

La MFR propose sept formations par alternance, dont le bac professionnel en 3 ans pour la formation services aux personnes et aux territoires. 208 étudiants, soit une augmentation de 15 %. En bac professionnel, il y a 64 élèves, technicien conseil de vente en animalerie, 8 élèves, technicien conseil de vente en produits de jardin, 96 élèves, services en milieu rural et les 12 élèves du nouveau bac. En BTS, il y a 4 élèves, technico-commercial jardins et végétaux d'ornement, 13 élèves, technico-commercial animaux d'élevage et de compagnie. La MFR accueille aussi 11 adultes qui préparent les concours d'aide-soignant et d'auxiliaire puériculture.



Les 26 salariés au sein de la MFR Ireo.

Une nouvelle rentrée scolaire très active pour l'ensemble de l'équipe enseignante de la MFR : la pérennisation des nouvelles formations mises en place depuis deux ans (BTS Technico-commercial et la formation de préparation aux concours

d'Aide-soignant et Auxiliaire de Puériculture), la poursuite du travail lié à la mise en place du bac professionnel en 3 ans «Services aux personnes et aux territoires», le lancement des futurs aménagements des locaux (amélioration de l'internat,

construction de salles de classe, construction d'une nouvelle animation pédagogique...), et obtenir, à nouveau, d'excellents résultats aux examens de fin d'année. Le taux de réussite aux examens bacs professionnels en juin 2011 était de 90 %.

SALIGNY-SUR-ROUDON Depuis déjà plusieurs années, la Maison familiale et rurale a fait le choix de faire découvrir à ses élèves en formation équine des activités équestres diversifiées.

Attelage et équitation pour les élèves de la MFR

Cette ouverture sur le monde du cheval leur permet de mieux cerner les enjeux de la filière équine en mesurant la diversité et donc la richesse, d'acquérir de nouvelles compétences, en améliorant leur employabilité et tout simplement en se faisant plaisir au contact de la plus noble congénère de l'homme.

Trois ans pour tout connaître de l'attelage

Depuis cet automne, les élèves de seconde professionnelle, comme leurs prédécesseurs de première et terminale, suivent un module attelage qui, durant leur Bac professionnel (trois ans), devraient les amener à obtenir les capacités nécessaires pour se présenter aux examens fédéraux gabop 1 à 4 attelage en simple, ils pourront aussi dans

ce cadre côtoyer les chevaux autrement, enrichir leur vécu de stage et travailler en équipe car nous oublions pas que l'attelage nécessite au moins une entente entre deux personnes : le meneur et son groom.

Les premières impressions accueillies de la part des élèves sont toutes positives : du traditionnel « c'est génial » au plus original « c'est très impressionnant de ne pouvoir avoir un lien avec le cheval qu'avec les guides et la voix, on se sent impuissant et cela nous remet à notre place en faisant preuve d'humilité par rapport à l'animal ».

Tout ceci semble prometteur pour l'avenir. Les beaux jours s'annonçant, ceux-ci devraient permettre un engouement encore plus fort pour cette discipline trop souvent délaissée par



L'attelage nécessite au moins une entente entre deux personnes : le meneur et son groom.

les adolescents par méconnaissance. Les sensations fortes sont là et bien là dès que les attelages s'ébranlent.

Dans le même temps, un demi-groupe est en activité équitation afin de parfaire sa pratique et de

découvrir et approcher l'équitation de pleine nature avec des notions notamment de topographie qui amènent les élèves à parcourir notre belle montagne Bourbonnaise.

Il nous souhaitons remercier nos

deux partenaires : l'Écurie des Boyers, école d'attelage à l'apollisse et le centre équestre de la Vallée au Breuil.

MFR DE SALIGNY-SUR-ROUDON

L'ALLIER AGRICOLE 30 janvier 2014

55, rue de la République, 43000 Clermont-Ferrand

