

# L'identité de l'enseignement agricole à l'épreuve de l'État et du « service public » : le cas des Maisons familiales rurales

Franck Sanselme

---



## Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ruralia/89>

ISSN : 1777-5434

## Éditeur

Association des ruralistes français

## Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1999

ISSN : 1280-374X

## Référence électronique

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* [En ligne], 04 | 1999, mis en ligne le 01 janvier 2003, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ruralia/89>

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Tous droits réservés

---

# *L'identité de l'enseignement agricole à l'épreuve de l'État et du « service public » : le cas des Maisons familiales rurales*

Franck Sanselme

---

## **De la définition administrative de l'enseignement agricole...**

- <sup>1</sup> Pour le profane, l'appellation « Maison familiale rurale » ne dit généralement pas grand chose. Il suffit maintenant de rattacher lesdites « Maisons » à leur fonction d'enseignement agricole pour que le flou commence à se dissiper. Bien que l'idée selon laquelle l'agriculture puisse faire l'objet d'un enseignement ne va pas forcément de soi pour un certain sens commun, les Maisons familiales gagnent déjà ici en visibilité sociale et en compréhension. Remarquons qu'elles le doivent surtout à une définition administrative qui leur est apparemment étrangère<sup>1</sup> mais à laquelle nous sommes d'abord obligés de sacrifier afin de situer notre objet.
- <sup>2</sup> Les Maisons familiales rurales sont un enseignement agricole privé<sup>2</sup> mais non confessionnel, bien qu'elles furent créées, en 1935, à l'initiative d'un prêtre (l'abbé Granereau) qui assura la direction du premier établissement. L'institution participe désormais au « service public d'éducation et de formation » mis en place par l'État en 1984 pour les enseignements professionnels agricoles. Plus spécifiquement, c'est sous le régime d'un « contrat » passé avec le ministère de l'Agriculture que les Maisons familiales scolarisent environ 25 %<sup>3</sup> du public de l'enseignement agricole français, ceci dans des formations initiales de cycles court et long<sup>4</sup> et selon une pédagogie dite de l'« alternance »<sup>5</sup>. Une scolarisation qui se répartit entre différentes filières qui, tout

comme les diplômés auxquels elles préparent, doivent s'aligner sur des normes nationales.

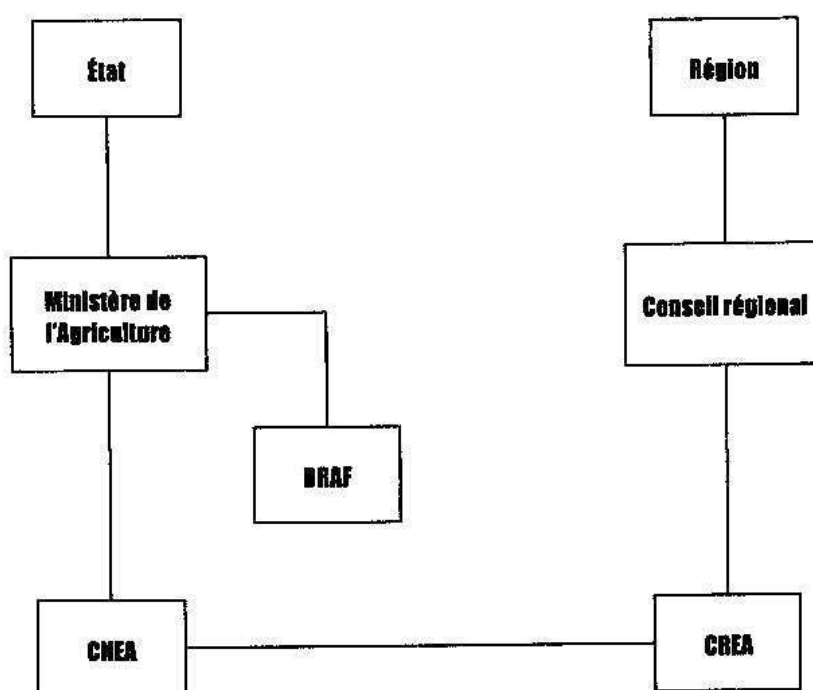
- 3 Certes rapidement établie, cette fiche signalétique satisfait néanmoins à une première définition administrative, technique et professionnelle (en termes de formations liées à une sphère économique particulière) des Maisons familiales. De ces points de vue, l'essentiel serait dit. Sociologiquement parlant, tout reste encore à dire tant cette définition officielle et surtout externe élude pour les Maisons familiales, et au-delà pour l'ensemble de l'enseignement agricole, la possibilité de leur existence dans un rapport actif et réfléchi au monde. Un rapport où l'univers ici objectivé des lois et autres réglementations étatiques est investi par « la médiation de systèmes symboliques »<sup>6</sup> propres aux représentants de l'institution scolaire.

## ... à l'objet sociologique

- 4 L'organisation de l'agriculture et de son enseignement est peut-être avant tout une affaire d'orientation et de politique étatiques. Soit. Les législations successives autorisent certes à penser un enseignement agricole au service de l'État et de sa politique agricole globale qui règle techniquement, économiquement et sociologiquement la question de l'agriculture française. Néanmoins, et cela vaut surtout pour les établissements privés<sup>7</sup>, il y aurait moins une domination verticale et unilatérale de normes étatiques très formelles (et par là lointaines) sur des enseignements agricoles, que des rapports négociés de « reconnaissance », d'« agrément » puis de « contrat »<sup>8</sup> entre l'État et les institutions scolaires. Gageons que celles-ci savent y faire valoir leurs intérêts, notamment financiers. Soutenons qu'elles ne se résument pas simplement à « des instruments dont dispose la classe dominante pour assurer, conformément à ses intérêts, la transformation de l'agriculture »<sup>9</sup>. Et soyons attentifs à certaines déclarations qui, pour les Maisons familiales, expriment le vécu de leurs relations à la tutelle étatique : « Nous avons accepté la mission de service public, non pas pour remplir les cases prévues par l'Administration, mais pour apporter une réponse organisée aux besoins d'une population rurale »<sup>10</sup>.
- 5 Plus encore, le terme même de « reconnaissance » doit nous amener à prendre en considération la dimension sémantique et symbolique d'une loi. S'il ne s'agit pas de nier ici le poids des contraintes structurelles qui pèsent sur une institution telle que l'enseignement agricole, il convient surtout d'affirmer que la structure n'a pas véritablement d'existence en dehors des représentations des acteurs qui lui donnent sens, l'objectivent. L'enseignement agricole *stricto sensu*, pris comme une instance « dominée »<sup>11</sup> et, au mieux, comme une « chose »<sup>12</sup> ou une organisation dépourvue de tout enracinement et « capacité » symboliques<sup>13</sup>, ne peut tout à fait rendre compte d'institutions ou de collectifs humains qui se sont dotés de systèmes de représentations et de valeurs... et donc de la parole. Des représentations et des paroles collectives qui se déploient moins face à l'extériorité contraignante d'univers objectifs que dans un rapport beaucoup plus dialectique avec ces derniers auxquels participe l'État<sup>14</sup>. Celui-ci serait assimilable à un ordre « législatif » qui, formellement, depuis la loi du 2 août 1960, réglemente et régule le champ de l'enseignement agricole. Objectivé par des lois et des décrets dont l'application est contrôlée par des instances administratives, cet univers impose ses normes en matière d'enseignements dispensés (contenu des programmes, ouverture des filières), de diplômes délivrés et définit le niveau de recrutement du corps enseignant<sup>15</sup>.

## L'enseignement agricole au service de l'État : une constante historique

- 6 Formellement, l'État et la région gèrent de concert la question de l'enseignement agricole. Cette cogestion date de la loi du 22 juillet 1983 qui instaure les « schémas prévisionnels des formations » :



- 7 Les schémas prévisionnels des formations indiquent les besoins quantitatifs et qualitatifs de formation sur une période donnée : celle d'un plan quinquennal. Ces schémas sont élaborés localement par les conseils régionaux. Ajustant ce dispositif à l'enseignement agricole, la loi du 31 décembre 1984 a prévu la mise en place de Comités régionaux de l'enseignement agricole (CREA). Ces comités transmettent leur évaluation et leur avis au Conseil national de l'enseignement agricole (CNEA), instance sur laquelle s'appuie le ministère de l'Agriculture afin d'établir « le schéma national qui détermine l'évolution souhaitable des flux d'entrée et de sortie d'élèves par filière et par niveau en se fondant [...] sur les besoins en formation du monde agricole et rural »<sup>16</sup>.
- 8 Ce partage des compétences révèle cependant assez rapidement certaines limites en ce qui concerne le pouvoir effectif délégué aux régions. Premièrement, le ministre de l'Agriculture élabore un schéma prévisionnel national qui reste la traduction des options (déterminées par le plan quinquennal) de la politique étatique. Or toute planification prend en compte, entre autres, des variables économiques, et toute intervention dans le système éducatif a des répercussions financières, qui plus est pour un enseignement technologique aux forts coûts d'équipement. Bref, « une vraie réforme coûte »<sup>17</sup> et impose à l'État certains choix que dénonce ici celui que les Maisons familiales considèrent comme « un fervent défenseur de l'enseignement agricole » : « Le ministère de l'Agriculture a affirmé son intention de limiter à 2 % la hausse des effectifs de

l'enseignement agricole. Aujourd'hui il y a un problème budgétaire. C'est vrai. Mais c'est surtout une question politique. C'est un leurre à mon avis, de croire que moins de crédits à l'enseignement agricole donnera plus à l'agriculture en général »<sup>18</sup>.

- 9 Quant au CNEA, qui est censé recevoir et tenir compte des évaluations et des avis des CREA sur les schémas prévisionnels des formations, son action semble largement assujettie au contrôle régalién du ministère du Budget : « Près d'un an de discussions [...] et nous aboutissons à la proposition du Ministre [de l'Agriculture] de modifier le taux d'encadrement pour les CAPA-BEPA en le faisant passer de 1,45 à 1,77. Nous ignorions alors le chemin qu'il nous faudrait encore parcourir pour obtenir la simple réalisation de l'engagement du Ministre. Comme prévu en juin dernier, le Ministère soumet au CNEA un projet de décret modificatif conforme à l'engagement pris. Ce projet est largement approuvé par le CNEA [...]. Nous suivons alors le texte pas à pas, tout semble se dérouler normalement quand, fin Août, nous apprenons que notre projet vient d'être bloqué par le Ministère du Budget »<sup>19</sup>. Comme le précise bien à propos la loi du 31 décembre 1984 dans ses articles 12 et 3 (alinéa 5), il est ainsi vérifié que « l'État [...] émet un avis sur le projet régional de schéma prévisionnel des formations de l'enseignement agricole » et « [...] ne peut contracter que pour les formations qui correspondent aux besoins définis par le schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole et dans la limite des crédits inscrits à cet effet dans la loi de finances ». Enfin, les compositions des CREA et CNEA sont, elles aussi, très révélatrices du contrôle étatique : huit représentants de l'État contre trois des régions siègent à ces instances.
- 10 Selon la thèse fonctionnaliste et quelque peu « marxisante » de Claude Grignon<sup>20</sup>, il faut voir dans cette intervention étatique à la fois l'aboutissement et le prolongement de la domination symbolique de la paysannerie par l'intermédiaire de l'enseignement agricole. Postulant une domination unilatérale, totale, dont la fin dernière serait la conversion de l'agriculture française à l'économie capitaliste ainsi que son entrée dans la société de consommation<sup>21</sup>, l'auteur annihile de ce fait toute capacité réelle et autonome de négociation-intervention de la paysannerie (et de l'enseignement agricole). Celle-ci serait cette « classe-objet »<sup>22</sup>, pour ne pas dire dupée, dans ce processus d'assimilation. Ainsi, si la diffusion par l'enseignement agricole du progrès technique en agriculture est censée répondre à une demande du milieu, cette demande n'est qu'artificielle. Elle est largement suscitée par cette « classe dominante » s'appuyant originellement sur une idéologie égalitaire et agrarienne républicaine afin de mieux servir ses intérêts politiques et économiques.
- 11 Dans un cadre d'analyse un peu moins péremptoire et mécaniste en termes de « corporatisme d'État », Denis Segrestin<sup>23</sup> traite sur le mode d'une « dynamique croisée d'intérêts et de valeurs » la rencontre entre l'offre d'État et la demande du collectif de travail. Sont ainsi définis et pris comme modalité de régulation étatique du système trois axes d'intervention de l'État<sup>24</sup> : -1. Composer ou endiguer des déficits structurels de main-d'œuvre dans des segments stratégiques du marché ; -2. Affirmer des ambitions techniques et industrielles hors de la portée de l'entrepreneur ordinaire ; -3. Imposer à une collectivité professionnelle des missions ou des contraintes spécifiques d'intérêt public.
- 12 Les lois successives sur l'enseignement agricole montrent assez clairement que chacune de ces orientations s'applique à l'agriculture par l'intermédiaire de son enseignement. Ainsi, dès 1852, le premier axe assigne à l'enseignement agricole la mission d'orienter hors de l'agriculture une partie de son public. Plus précisément, quatre ans après le vote

du décret du 3 octobre 1848 organisant l'enseignement professionnel de l'agriculture, les fermetures de l'Institut national agronomique (INA) et d'une école régionale traduisent les aspirations économiques des « capitalistes du Second Empire pour qui l'agriculture n'est que le fournisseur de main-d'œuvre et le lieu de prélèvement du capital nécessaire à la mise en place de grandes unités industrielles et commerciales »<sup>25</sup>. Selon une logique identique, mais avec une modalité d'expulsion de l'agriculture toutefois différente<sup>26</sup>, le rapporteur des Affaires culturelles, familiales et sociales à l'Assemblée nationale situait ainsi l'enseignement agricole lors de son discours du 28 avril 1960 : « Nous assistons à des mutations entre différents secteurs économiques, mutations qui sont des phénomènes mondiaux et qui ne touchent pas seulement des peuples où l'agriculture est en difficulté mais également ceux où elle est prospère comme les Pays-Bas ou le Danemark. En prévision de reconversions possibles les parents conseillent à l'enfant de ne pas se spécialiser prématurément dans la discipline agricole. Il faut donc que l'enseignement qui sera dispensé à l'enfant lui permette toujours une réorientation ».

- 13 Pris dans un contexte de dépeuplement des campagnes françaises dû aux effets conjugués d'une « politique agricole des structures » (1952-1962)<sup>27</sup> et d'une industrie en pleine expansion qui opère un fort prélèvement de main-d'œuvre au sein de la population rurale, ce discours inaugurerait une des orientations majeures de la loi du 2 août 1960 qui institutionnalisait l'enseignement agricole. Plus de 25 ans après, François Guillaume, ministre de l'Agriculture, déclarait lors de l'inauguration de l'année scolaire 1987-1988 que : « les jeunes formés par l'enseignement agricole doivent être qualifiés mais surtout requalifiables, adaptés mais également réadaptables dans des secteurs économiques éventuellement différents de ceux que vise de manière privilégiée notre enseignement »<sup>28</sup>. Bien que le secteur de l'industrie ne soit plus aussi demandeur que par le passé, l'enseignement agricole travaille toujours à « l'orientation » de son public dans cette direction<sup>29</sup> en même temps qu'il entretient la nouvelle mystique du « tertiaire rural ».
- 14 Le second axe est une constante historique. Il vise à faire de l'enseignement agricole un des moteurs de la modernisation et du développement de l'agriculture française. Celle-ci, dès 1960, « demande à être rentable, elle demande à pouvoir profiter du progrès scientifique et technique »<sup>30</sup> grâce à la technicisation de son enseignement. Reprenant et confirmant le *credo* moderniste et scientiste inscrit en fait depuis un siècle<sup>31</sup> dans les lois et décrets successifs qui ont régi l'enseignement agricole, l'article premier de la loi du 9 juillet 1984 « portant rénovation de l'enseignement agricole » marque la volonté du législateur « d'élever, par des filières organisées de façon appropriée, le niveau des connaissances et des aptitudes de l'ensemble des agriculteurs et des membres des professions para-agricoles et d'accroître leur niveau scientifique et technique pour leur permettre de maîtriser les nouvelles technologies, notamment dans leur application à la chaîne alimentaire ».
- 15 Quant au troisième axe enfin, qui peut intégrer le second<sup>32</sup>, il attribue à l'enseignement agricole une double fonction : celle, quasi séculaire, d'une part, de veiller à la parité d'éducation (avec tout ce que cela a comporté de « conscientisation » politique des campagnes) entre urbains et ruraux tout en luttant, préoccupation plus récente<sup>33</sup>, contre l'échec scolaire ; celle, d'autre part, de s'engager activement dans la politique (?) nationale d'animation et de développement rural.
- 16 Tel doit donc être l'enseignement agricole, ce serviteur des intérêts de l'État, institutionnalisé par la loi du 2 août 1960. Néanmoins, et afin de ne pas verser dans le fonctionnalisme du pire où l'enseignement agricole serait en quelque sorte le cheval de

Troie de l'appareil d'État, il convient de mettre au jour ici une activité essentielle pour les Maisons familiales. Une activité d'interprétation et de (re)traduction des normes étatiques en valeurs croisées, communes ou supposées telles, qui permet à l'institution scolaire de maintenir la version « communautaire » (pour soi) de son identité collective à côté de celle, « sociétaire » (contractuelle), qu'induit son rapport législatif à l'État.

## L'État, les Maisons familiales et les valeurs croisées du « service public » : de l'habilitation réelle à l'habilitation supposée

- 17 L'État et les institutions d'enseignement agricole ne se sont rencontrés et ne se rencontrent que parce que le premier a su aussi « féconder » les attentes stratégiques (en termes d'intérêts matériels, c'est-à-dire financiers) et les aspirations culturelles (en termes de valeurs et d'identité collective) des secondes. Nous posons ainsi l'hypothèse que pour les Maisons familiales rurales, l'État est aussi susceptible d'incarner une altérité « législative » habilitante et positivement constitutive de l'identité de l'institution. Autrement dit, en reconnaissant officiellement un droit d'existence aux Maisons familiales et, à travers cela, une certaine validité à leur entreprise éducative, l'État participe à l'élaboration (autant par confirmation que par redéfinition) de l'identité collective de l'institution. L'asymétrie d'une subordination juridique et administrative ne doit pas occulter la possibilité d'une symétrie dans les valeurs partagées.
- 18 En entrant par la loi de décembre 1984 dans le « service public d'éducation et de formation », les Maisons familiales rurales se voient officiellement reconnaître une capacité (éducative-technique) à former des professionnels agricoles. Elles répondent bien en cela au second axe d'intervention de l'État (voir la première partie de cet article). Toutefois, ce dernier est en fait moins regardant sur les moyens employés<sup>34</sup> que sur les taux de réussite aux examens nationaux et le respect du programme. Il serait ainsi plus juste, à propos du ministère de l'Agriculture, de parler d'une reconnaissance d'une capacité certificative<sup>35</sup> technique des Maisons familiales : « Il faut savoir que le ministère de l'Agriculture nous finance, nous verse des subventions qui sont calculées sur le nombre d'élèves, qui sont versées à l'élève. Partant de là, on doit rendre des comptes, bien évidemment. Des comptes quant à la qualité de la pédagogie, c'est-à-dire fournir un dossier, des “états de rentrée” comme on appelle ça. - Q : C'est à partir de ce dossier que le ministère exerce son contrôle pédagogique ? Son contrôle pédagogique, oui, pour voir la qualité de l'enseignement. Bon, à partir du moment où les gens ont le niveau pour enseigner et que le programme est bien suivi... »<sup>36</sup> « La DRAF [Direction régionale de l'agriculture et de la forêt] a un contrôle surtout sur notre façon d'attribuer... Parce que bon, [les élèves] ils sont toujours en contrôle certificatif puisque nous sommes dans une politique d'examens rénovés. Donc la DRAF a droit de regard sur notre façon d'enseigner sachant qu'à aucun moment elle ne va nous dire “c'est pas bien” ! Je pense qu'ils sont intimement convaincus de nos qualités pédagogiques mais la DRAF suit un petit peu la..., tous ces examens, tous ces contrôles continus »<sup>37</sup>.
- 19 Il y aurait donc cette apparente souplesse du côté du contrôle étatique mais qui ne dit rien, pour l'instant, sur la manière dont les Maisons familiales perçoivent la reconnaissance officielle de leur capacité certificative technique : « Moi je suis inquiet dans le sens où on entrave notre liberté pédagogique par le contrôle pédagogique en

cours de formation instauré par le ministère de l'Agriculture. Sans remettre en cause le contrôle continu qui est un bon système parce que ça valorise l'acquisition des connaissances sur un parcours de formation, je déplore sa lourdeur sur le plan administratif. C'est un peu au détriment de la qualité de l'enseignement au niveau de la formation des hommes de demain. On veut former des gens avec une tête grosse »<sup>38</sup>. « Il y a eu des pressions à la conformité qui ont joué de façon très réelle à travers la rénovation des examens. Il est évident que mettre en œuvre du contrôle continu dans les formations, ça a posé un tas de problèmes pour être bien certain que les formations étaient de même niveau partout. Et là, il y a eu une pression administrative à la bureaucratie des affaires qui a été épouvantable ! Il a fallu multiplier les épreuves écrites parce qu'un écrit c'est plus facilement contrôlable qu'une épreuve orale en situation professionnelle »<sup>39</sup>.

20 À première vue, la « lourdeur administrative » semble dans les jugements l'emporter sur la « valorisation de l'acquisition des connaissances sur un parcours de formation » qu'autorise le nouveau système certificatif du contrôle continu. Disons plutôt que cette « pression administrative » tend à tempérer les retombées positives d'une reconnaissance recherchée depuis la création de l'institution. Ainsi, dès 1939, le fondateur de la première Maison familiale caressait l'idée d'« examens et [de] diplômes, nous les voulions pour nos élèves afin d'officialiser ainsi notre initiative d'ordre privé »<sup>40</sup>. C'est bien là en fait que se situe l'essentiel. L'État, par son sceau, par un curieux processus d'étiquetage, de « labellisation » qui renverse le stigmate initial d'un « enseignement au rabais » en « une composante du service public d'éducation et de formation », apporte ici aux Maisons familiales une « structure de plausibilité »<sup>41</sup>, qui leur permet une « contre-définition » d'une identité longtemps stigmatisée. Les Maisons familiales sont à présent tout à fait aptes et dignes de certifier leur public : « Aujourd'hui, il y a encore des choses un petit peu aberrantes, que les gens ont un petit peu de mal à comprendre : c'est que malgré le temps de formation qui est chez nous plus court (à prouver encore, à prouver), malgré le temps de *présence* [c'est l'enquêté qui souligne] dans l'établissement qui est plus court, nos élèves réussissent pratiquement aussi bien que les autres au niveau examen. Et la loi de 84 ça a été quand même un point stratégique de pouvoir reconnaître cette formation par alternance et cette réussite dans le cas d'un service public. On a des chiffres. On n'est pas plus mauvais que les autres aux examens ! »<sup>42</sup> « On sent bien qu'ils [les gens du ministère] reconnaissent maintenant que l'institution, que les Maisons familiales ont une part très importante dans la qualification des jeunes et la requalification pour leur vie professionnelle »<sup>43</sup>. « Les conditions d'entrée des élèves, les conditions d'inscription aux examens, bon, ce sont les mêmes examens que ceux du [de l'enseignement à] plein temps et donc il n'y a plus aucun problème là-dessus »<sup>44</sup>. « La Maison c'est quand même un établissement scolaire reconnu par le ministère. Nous on prépare quand même tous les examens. C'est quand même une école de formation. Il n'y a pas que le mot "famille" qui est là. Il y a aussi quand même le fait que l'on prépare aux examens officiels. On a des programmes à suivre, des examens. On est reconnu. Il y a ça aussi qui rentre en ligne de compte »<sup>45</sup>.

21 Enfin, si les responsables institutionnels interviewés ne cessent à grand renfort de « quand même » de se satisfaire d'une telle reconnaissance, ils ne manquent pas non plus d'apposer le sceau de l'État sur leurs dépliants publicitaires :



« Une autonomie reconnue.

Depuis le 31 décembre 1984, la loi reconnaît l'autonomie des Maisons Familiales, elle engage les Associations à participer aux missions du service public : formation, animation et développement du milieu rural, coopération internationale [...].

Des diplômes et un travail.

Les Maisons Familiales préparent aux diplômes officiels du Ministère de l'Agriculture et de l'Éducation Nationale : CAP, BEPA, Bacs professionnels, BTS [...] »<sup>46</sup>.

- 22 « Réussir Autrement », certes, mais aussi, donc, avec l'aval du ministère comme gage d'une qualité certificative à destination d'un public scolaire potentiel. L'État, par une taxinomie légiférante (l'intégration des Maisons familiales au « service public d'éducation et de formation »), règle ici en partie le travail d'identification collective de l'institution. Ainsi, face à une offre d'État construite sur une vision moderniste et scientiste d'une agriculture et de son enseignement soumis à des impératifs technocratiques, les Maisons familiales sont contraintes de s'aligner sur une exigence nationale en matière de contenu des savoirs techniques dispensés. Un programme<sup>47</sup> et des examens communs à l'ensemble des familles d'établissements de l'enseignement agricole ayant passé contrat avec le ministère de l'Agriculture : tel est l'effet structurant, objectif, d'une offre d'État sur la constitution et la présentation sur le marché d'une identité Maison familiale. Néanmoins, cette habilitation à la capacité certificative, à la fois contrainte et gage de légitimité pour les Maisons familiales, ne rend totalement compte d'une dynamique croisée d'intérêts entre l'État et l'institution. Plus fondamentale semble être la reconnaissance par la loi de 1984 d'une pratique pédagogique qui est pensée comme spécifique par les Maisons familiales : l'« alternance ». Hétérodoxie dans l'orthodoxie ou différence revendiquée et définie comme réelle (au sens du « théorème » de Thomas) par les acteurs institutionnels, toujours est-il que s'offre ici aux Maisons familiales la possibilité de présenter et de promouvoir au sein du champ de l'enseignement agricole un savoir-faire ou un capital éducatif qu'elles considèrent comme spécifique : « Je pense que la fonction publique travaille aussi plus ou moins dans le sens où on travaille nous. C'est-à-dire qu'on en arrive aux mêmes directives. - Q : *Quelles sont ces directives communes ?* Ben les mêmes directives, c'est un peu le principe de l'alternance. Alors en formation on voit de plus en plus, tout est basé sur soit l'apprentissage, soit l'alternance ; ce sont deux choses à peu près similaires. Et il est réel que le service public travaille dans le même sens où ils veulent plus de pratique ; c'est les professionnels, notamment en paysage, qui le demandent et les agriculteurs de même. Donc on correspond bien au schéma, au schéma-type actuel »<sup>48</sup>. « Cette fameuse loi de 84, ça a été quand même quelque chose d'important. Ça a été pour la première fois de reconnaître l'alternance en tant que formation, dans le cadre du ministère de l'Agriculture. Parce qu'avant, la Maison familiale c'était la bête noire, quoi. En permanence, [c'était] "l'alternance ça vaut rien", l'alternance ceci, "enseignement au rabais". En fait, il a fallu attendre 84 pour qu'on reconnaisse que ça pouvait être une méthode de formation »<sup>49</sup>. « L'alternance a été reconnue comme un système avec toutes ses lettres de noblesse et puis donc ça continue sur la lancée ; on fait des formations alternées maintenant, on reconnaît que c'est un système qui a le droit au chapitre, quoi. Avant, c'est vrai, c'était considéré comme un enseignement au rabais »<sup>50</sup>. « Je pense que la loi, finalement, elle reconnaît légalement un certain nombre de principes dont

l'alternance comme un temps plein de formation. Finalement, je pense que si dans les faits les choses existaient [déjà], je crois qu'il y a une reconnaissance publique »<sup>51</sup>.

- 23 Plus encore que la reconnaissance de la composante ici technique<sup>52</sup> du savoir-faire éducatif des Maisons familiales, c'est celle estimée d'une axiologie éducative tout aussi importante et spécifique : « La loi de 84 a été pour les Maisons familiales une étape tout à fait essentielle. Parce qu'elles ont été reconnues sans aucune ambiguïté tout en leur donnant les moyens de ne pas devenir conformes. Les Maisons familiales ont à résister à deux risques opposés : soit devenir des marginaux ; c'était le risque qu'on avait avant la loi de 84, c'était en permanence qu'on était marginalisé et critiqué d'enseignement au rabais. Soit de se conformer, de devenir complètement conforme. La loi de 84, elle garantit ça par au moins deux verrous importants, deux reconnaissances importantes. Une première, c'est que c'est l'association qui passe le contrat. Ce n'est pas l'Union des Maisons familiales qui est reconnue par le service public, c'est l'association locale, c'est le président de l'association. Deuxième point qui est important, c'est une liberté totale qui nous a été conservée pour organiser nos équipes, et l'association est employeur. Par contre, s'il avait fallu que l'on rentre dans un fonctionnement à la fois de l'embauche du personnel par l'État (parce que c'est quand même ça pour l'enseignement privé [catholique], c'est ce qui s'est passé) et d'autre part, que ce personnel soit assimilé à un personnel enseignant, c'était la fin ! C'était la mise en conformité totale des Maisons familiales. Donc ça, c'est totalement préservé »<sup>53</sup>. « Les Maisons familiales sont restées en dehors du service public par rapport à l'article 5 de la loi [de 1984]. Tout est sous la tutelle du ministère alors qu'à la Maison familiale c'est l'association qui est reconnue. L'association, c'est important ça. En fait, ce sont les *parents* [c'est l'enquête qui souligne] qui sont reconnus maître d'œuvre dans la formation de leurs enfants et dans le choix des formateurs »<sup>54</sup>.
- 24 Outre la reconnaissance d'une assise juridique (d'une association loi 1901 à base familiale et à caractère éducatif<sup>55</sup>) comme condition d'obtention d'une « visibilité sociale »<sup>56</sup>, c'est celle, indissociable, d'une axiologie, d'une éthique éducative à base de familialisme institutionnel qui est ici perçue. Un familialisme qui tient à promouvoir un ensemble de familles « autonomes » et « responsables »<sup>57</sup> : « La loi de 84, elle permet l'expression à un mouvement associatif. Donc tout le monde peut s'exprimer. Les familles peuvent s'engager, prendre des responsabilités. Donc il n'y a pas de secteur qui puisse empêcher les familles d'œuvrer à une œuvre éducative. Je pense que c'est la reconnaissance de l'association comme un partenaire et je crois que c'est..., oui, c'est cette reconnaissance, donc à travers l'association, de l'ensemble des familles. Moi je pense que, indépendamment de l'aspect financier qui est important, la reconnaissance de l'association, moi ça me paraît être absolument capital »<sup>58</sup>.
- 25 Enfin, l'égalitarisme que promeut l'institution en matière de (seconde) chance scolaire, autre pilier idéologique qui soutient l'axiologie éducative des Maisons familiales, est aussi porté au jour à travers leur reconnaissance par la loi de 1984 : « La Maison Familiale participe à un service public dans le sens que, sur un plan pédagogique, elle permet l'égalité des chances à tous les jeunes, ceci de façon particulière parce que de par le parcours individualisé, le suivi de chaque jeune. Je pense que oui, elle participe au service public »<sup>59</sup>. « Je pense que cette loi nous ouvre au service public dans la mesure où on accueille tous les jeunes, hein, sans discrimination, sans sélection. De ce côté-là, donc, je pense que la Maison familiale participe au service public parce qu'elle est ouverte à tous, sans discrimination »<sup>60</sup>.

- 26 L'idéologie du service développée par les Maisons familiales se trouve ainsi consacrée par « le modèle de l'intérêt général aux sources de la définition du service public »<sup>61</sup>. Le troisième axe d'intervention de l'État (voir la première partie de cet article) rencontre bien une des préoccupations quasi originelles<sup>62</sup> des Maisons familiales en matière d'objectif éducatif : le souci de démocratisation scolaire et d'égalité des chances au travers d'une offre et d'un égalitarisme scolaires compensatoires. D'ailleurs comment pourrait-il en être autrement dans la mesure où l'État définit les besoins légitimes fondés sur une « opinion mobilisée », « conscience sociale du tolérable et de l'intolérable »<sup>63</sup> ?
- 27 Cette dernière remarque est particulièrement pertinente dans la perspective du rattachement, de l'assimilation pourrait-on dire, des Maisons familiales rurales au service public d'éducation et de formation mis en place par la loi de 1984 sur l'enseignement agricole. Si nous nous attachons aux conséquences qu'induit pour les Maisons familiales leur intégration au service public, outre la reconnaissance officielle de leur capacité certificative, on entrevoit déjà bien que cette entrée dans le service public se joue sur un certain croisement, un ajustement de valeurs entre l'institution et l'État. Celui-ci n'a-t-il pas su aussi mettre en œuvre une technique d'assimilation assez subtile ?
- 28 En effet, qu'y a-t-il derrière cette notion de « service public » ? Peut-être avant tout la polysémie et la fluidité sémantique finalement éminemment consensuelles, intégratives, d'une appellation qui légitime symboliquement (sur la base de représentations collectives *doxiques*) le contrôle étatique sur un enseignement privé : « Ah ben j'ai le sentiment de jouer, que l'établissement joue un rôle d'ordre public, d'intérêt public... D'intérêt public, oui, oui. Je crois que tous ces gens qu'on forme, et qui se concrétise par la préparation au CAP et au BEP puis au BTA, constituent bien là une démonstration concrète de notre utilité. On forme des professionnels, des actifs, hein, de demain. Si on entrerait dans le service public on perdrait de toute façon tout pouvoir du choix des enseignants et du directeur. - Q : Mais officiellement, vous êtes dans le service public... Euh... oui, on est dans le service public, c'est vrai »<sup>64</sup>. « La notion de service public, qu'est-ce que ça signifie ? Ça signifie qu'on est au service des gens qui viennent chez nous. On est au service d'un public »<sup>65</sup>.
- 29 L'« intérêt » ou l'« utilité » publique, être « au service d'un public », ceci pouvant aller jusqu'à faire oublier l'intégration à une logique d'État, sont autant d'extensions de la notion de « service public ». Une notion qui est somme toute très générale, qui permet entre l'État et les Maisons familiales le partage d'un bien lexical commun et opère, selon cette règle sémantique de l'élasticité qui est un rapport de sens, la légitimation d'une domination (politique et juridique) étatique. C'est d'une manière identique que la participation des Maisons familiales au service public, problématique politique commune, est ainsi pensée (et acceptée) par les membres de l'institution comme un devoir, une « mission » à remplir : « Je vous dirai d'abord que la loi de 84, ce qui pour nous a été important, c'est une reconnaissance à parité avec les autres composantes [de l'enseignement agricole]. Et reconnaître aux Maisons familiales cette capacité à participer aux missions de service public, c'est les reconnaître avec parité avec les autres secteurs. Donc en cela c'était essentiel. De façon plus terre à terre, quand on est sollicité par un nombre de familles de plus en plus important, de jeunes qui se posent des questions par rapport à leur formation et qu'on essaie d'y répondre, alors chacun des responsables de Maison familiale a intimement la conviction qu'il participe au service public. Alors on n'a pas en Maison familiale, je dirai, une philosophie, une religion du service public élaborée,

mais les Maisons familiales ont la conviction d'y participer... - Q : [...] à l'utilité publique plutôt ? Voilà, à l'utilité publique davantage »<sup>66</sup>.

- 30 Une « mission » qui semble naturellement participer à l'effort national, collectif (« sociétaire »), d'éducation et de formation : « On accomplit quand même une mission de service public en apportant une éducation aux jeunes et une formation professionnelle. La formation professionnelle aura certainement des incidences économiques à terme. Donc en ce sens, oui, les Maisons familiales ont une mission de service public et elles l'accomplissent bien. Une mission d'éducation, de formation et d'insertion »<sup>67</sup>. « “Public” ou pas, je m'en fous... Ou du moins, c'est pas tout à fait ça mon problème. On participe au service de formation de la nation, point à la ligne »<sup>68</sup>.
- 31 Il est aisé de repérer ici toute l'efficacité d'une idéologie du service public parvenant à transcender dans les esprits les plus réticents (même si « on n'a pas en Maison Familiale une philosophie, une religion du service public élaborée ») les particularismes de l'institution au profit d'une homogénéité et d'une envergure nationale dans le projet éducatif. Cependant, ce travail idéologique n'aurait pu pleinement aboutir sans la reconnaissance officielle par l'État. Une reconnaissance juridique (accompagnée d'une dotation financière annuelle) mais qui, peut-être, autorise surtout, symboliquement, la pleine et entière participation des Maisons familiales au champ de l'enseignement agricole : « La loi de 84, c'était une reconnaissance à part entière de l'ensemble du privé, confessionnel et Maisons familiales. Donc, de ce côté-là, on peut dire que la loi est bonne, elle a donné satisfaction. Les Maisons familiales co-participent et participent réellement au service public de l'éducation et de la formation »<sup>69</sup>. « La loi de 84 ? Moi je pense qu'on l'a plutôt vue comme une reconnaissance »<sup>70</sup>.
- 32 Consécration ou reconnaissance (et ratification) d'un droit entier de participation qui fut longtemps dénié ou minoré, les responsables en Maison familiale attribuent donc une valence toute positive à cette dimension symbolique. Plus encore, cette compréhension d'une reconnaissance officielle est celle d'une approbation supposée du ministère à l'égard de savoir-faire et savoir-être éducatifs qui seraient spécifiques aux Maisons familiales. Autrement dit, il y aurait là une confirmation ou un encouragement implicite pour les Maisons familiales à pratiquer une culture de la différence éducative<sup>71</sup> vis-à-vis des autres enseignements, ceci au risque de renforcer l'orientation d'une lutte symbolique sur le front de la concurrence entre établissements agricoles au détriment, peut-être, d'une vigilance de l'institution à l'égard d'une politique d'assimilation de l'État. En d'autres termes, l'État, dans son accompagnement ou dans sa gestion politique très consensuelle des représentations sociales des Maisons familiales, n'amènerait-il pas celles-ci à « baisser quelque peu leur garde » ?
- 33 Au total, le processus de construction de l'identité collective des Maisons familiales ne peut donc se départir d'un cadre structurel étatique qui régleme l'accès et le maintien de l'institution dans le marché de l'enseignement agricole. D'un côté le ministère de l'Agriculture exige des établissements une capacité certificative technique et, par là, un alignement contrôlé sur les normes nationales en matière de diplômes et d'exams préparés. Apparaît donc ici une dimension à la fois normative et politique du structurel : l'État, détenteur du pouvoir législatif, détermine l'efficacité de la compétence éducative technique des Maisons familiales et assoit de la sorte sa domination. Cette domination peut être alors assimilable à une contrainte extérieure négative pour les Maisons familiales, notamment quand celles-ci se plaignent d'une certaine rigidité et d'une prégnance des contrôles administratifs. Toutefois, il s'agirait là plus d'une contrainte

virtuelle que réelle. En effet, la fonctionnarisation des établissements, et celle surtout du personnel enseignant<sup>72</sup>, reste pour l'instant dans le domaine du risque pour les Maisons familiales. Seule cette incertitude relativise l'accueil positif fait au service public par l'institution et génère une certaine distanciation vis-à-vis du modèle identitaire que leur propose l'État. Reconnaissance mais autonomie, là est toute l'ambivalence : « Il faut à la fois concilier cette fonction de service public à laquelle nous répondons et cette possibilité du privé d'entreprendre, d'essayer, de risquer. Nous savons que l'initiative et la responsabilité octroyées à la base sont essentielles au fonctionnement des Maisons. Nous savons aussi que les Maisons ne peuvent exister sans la reconnaissance et l'aide de l'État »<sup>73</sup>.

- 34 Il convient maintenant de pondérer cette hypostasie sociale et cette asymétrie en faveur du pouvoir étatique par au moins deux faits. Premièrement, l'État, si présent soit-il dans la politique de gestion de l'enseignement agricole, ne demeure pas moins une instance de régulation globale et « externe ». Plus précisément, si l'État définit et impose un cadre législatif qui définit l'action éducative et la formation professionnelle (ou plutôt un idéal-type de formation) à suivre, l'intérêt du ministère se porte en fait bien plus sur la capacité certificative des établissements. Libre champ est alors laissé aux Maisons familiales quant aux moyens pédagogiques (ceux de l'« alternance ») à mettre en œuvre et à organiser dans leur savoir-faire technique. La logique de l'offre d'État, dans laquelle s'inscrit le mouvement d'institutionnalisation d'un collectif de travail, est bien plus une affaire de réglementation externe et lointaine du marché professionnel ; elle n'appréhende que les dimensions « extérieures » de la réalité professionnelle. Beaucoup moins que le procès de travail, c'est surtout le marché qui intéresse l'État<sup>74</sup>, ce qui permet une certaine autonomie du milieu professionnel et la mise en évidence « d'espaces vierges »<sup>75</sup> dans ce modèle de régulation corporatiste. Cette liberté de manœuvre permet de présenter un savoir-faire éducatif acceptable, car reconnu par l'État, tout en offrant aux Maisons familiales la possibilité de jouer avec le contenu. Deuxièmement, la régulation étatique est tout aussi contraignante qu'elle est habilitante pour les Maisons familiales. Selon une « dualité du structurel »<sup>76</sup>, de telles contraintes filtrent certes les formes possibles d'activités, mais elles sont aussi, et peut-être avant tout, des éléments qui habilitent l'action. Soupçonner ainsi, à travers l'intervention de l'État, une souplesse calculée car dissimulant un contrôle social sous la très consensuelle appartenance au service public (vécue comme participation à l'intérêt public), n'évacue pas cependant pour les Maisons familiales la possibilité qui leur est offerte par leur reconnaissance officielle d'asseoir légitimement leur action éducative. Une action éducative technique qui est désormais reconnue par la capacité certificative à laquelle accède pleinement l'institution. Une action éducative empreinte de valeurs morales que la dimension sémantique, et fondamentale, de la loi de 1984 consacrerait à présent de la même manière.

\* \* \*

- 35 L'acte juridique de l'État garantit bien aux Maisons familiales une reconnaissance identitaire. En parlant de reconnaissance, nous voulons en fait signifier deux choses. Premièrement, cette reconnaissance participe du caractère réflexif de l'identité institutionnelle, fut-elle collective. Par le jeu ou la médiation symbolique des libres interprétations et retraductions des exigences « sociétales » émanant des normes étatiques, les Maisons familiales réactivent un « soi communautaire » susceptible d'être mis entre parenthèses. Par ce retour réflexif, c'est-à-dire cette conversation intérieure qu'autorise l'ouverture sémantique de la notion de « service public », l'institution

confirme son attachement à une réalité « communautaire » originelle ou primaire. Elle se reconnaît, se retrouve. Susceptible de menacer la cohérence et la solidité de l'identité collective des Maisons familiales, l'auto-infirmation<sup>77</sup> du « communautaire » par le « sociétaire » (le rapport contractuel à l'instance régulatrice du marché : l'État) se résout par ce travail compensatoire de libre interprétation des normes étatiques. L'alternative « communauté ou société ? » ne se pose donc pas véritablement pour les Maisons familiales. Deuxièmement, l'État représente effectivement pour l'institution d'enseignement agricole un « Autrui significatif », une altérité « législative ». Il est cette ressource identitaire, cette référence intégrée et positive qui permet surtout aux Maisons familiales une véritable économie (de preuves) dans leur travail d'imposition d'une définition de soi au sein du marché scolaire. Tel serait le gain identitaire d'une consécration officielle qui, néanmoins, demeure encore ici largement virtuelle tant qu'elle ne s'est pas éprouvée dans la réalité marchande de la rencontre entre l'offre scolaire et la demande des familles.

---

## NOTES

1. Au regard d'une appellation « MFR » qui se veut spécifique et qui se suffirait à elle-même étant donné qu'elle s'affiche sans le complément d'« enseignement agricole ».
2. En tant qu'association de type loi 1901, chaque établissement est géré par un conseil d'administration qui, généralement, est composé de parents d'élèves issus majoritairement du secteur professionnel auquel se rattachent les formations dispensées par la Maison familiale. Le mouvement associatif est par ailleurs fédéré aux échelons départemental, régional et national.
3. Dont les enfants d'exploitants agricoles constituent 17,7 % du public scolarisé en Maison familiale, soit la deuxième catégorie statistique, qui se place derrière les 26,8 % d'enfants de « salariés industriels » (Source : Enquête de l'Union nationale des Maisons familiales rurales, 1995).
4. Soit, respectivement, des 4e-3e technologiques/CAP/BEP et des BT/Bac professionnels à dominante agricole et para-agricole (horticulture, forêt, hippisme, etc.).
5. Quinze jours d'école/quinze jours de stage professionnel.
6. Luc BOLTANSKI, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1982, p. 50.
7. C'est-à-dire, principalement, les établissements diocésains et les Maisons familiales rurales dont le poids total en termes d'effectifs scolarisés est considérable. Ensemble, ils scolarisaient à la rentrée 1988 près de 60 % du public global de l'enseignement agricole : 79 494 élèves contre 56 907 pour l'enseignement agricole public. Voir : Michel BOULET et René MABIT, *De l'enseignement agricole au savoir vert*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1991, p. 92.
8. Selon les termes-phares des lois successives (1960, 1978 et 1984) sur l'enseignement agricole qui, plus spécifiquement, traitent de la question des établissements privés.
9. Claude GRIGNON, « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975, p. 78.

10. Président de l'Union nationale des Maisons familiales rurales, *Le lien des responsables*, n° 110, juillet 1987, p. 63.
11. « L'École, dit Jacques Bonniel, est dotée d'une multifonctionnalité : fonction de production-reproduction de connaissances, reproduction des classes sociales et reproduction de la force de travail qualifiée... [...]. Car l'École loin d'atténuer, voire de supprimer, ces inégalités sociales et scolaires ne fait que les renforcer. [...] C'est dans ce cadre théorique que doit se situer l'analyse de l'enseignement professionnel agricole car ce dernier qui recrute ses éléments dans les classes dominées [...] s'est constitué sur le même modèle que l'enseignement professionnel industriel et occupe également le pôle dominé de cette structure scolaire ». Jacques BONNIEL, *La réussite scolaire dans le cadre d'une institution privée de formation : le cas de l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation*, Paris, Économie et Humanisme, 1972, p. 5.
12. C'est-à-dire, selon le premier Durkheim des *règles de la méthode sociologique* et du naturalisme méthodologique qu'il y édicte, ce fait social que l'on peut faire parler mais qui, de lui-même, ne parle pas, ne symbolise pas. Voir : Émile DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, 23e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1987, 149 p. (1ère édition, 1894).
13. La critique vaut aussi pour une sociologie des organisations qui, si elle estime avoir le mérite de restaurer l'acteur dans sa relative liberté face au système, réduit néanmoins sa « capacité (à la médiation) symbolique » à la portion congrue. Voir : Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, 500 p.
14. Via le ministère de l'Agriculture et son instance administrative, la DRAF [Direction régionale de l'agriculture et de la forêt], pour l'enseignement agricole.
15. Selon les articles 2, 3, 4 et 10 de la loi du 31 décembre 1984.
16. Michel BOULET et René MABIT, *De l'enseignement agricole...*, ouv. cité, p. 50.
17. Louis LEGRAND, *Les politiques de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1988, p. 40.
18. Sénateur Albert Vectun [Rapporteur spécial du budget de l'enseignement agricole], *Le lien des MFR*, n° 277, décembre 1996, p. 4.
19. Rapport d'activité 1991 de l'Union nationale des Maisons familiales rurales sur la question du financement de fonctionnement et du coût de l'internat. Un rapport qui est communiqué aux partenaires des Maisons familiales, aux associations de base du mouvement ainsi qu'au ministère de l'Agriculture.
20. Claude GRIGNON, « L'enseignement agricole et la domination symbolique... », art. cité, p. 78.
21. Entrée effective selon l'historienne : Annie MOULIN, *Les paysans dans la société française. De la Révolution à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1988, pp. 211-254.
22. Pierre BOURDIEU, « Une classe-objet : la paysannerie », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 17-18, 1977, pp. 2-5.
23. Denis SEGRESTIN, *Le phénomène corporatiste. Essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1985, 283 p.
24. Dont le « corporatisme » renvoie à l'institutionnalisation des systèmes professionnels ainsi soustraits à la logique des échanges privés pour entrer dans celle d'une régulation étatique du système.
25. Michel BOULET et René MABIT, *De l'enseignement agricole...*, ouv. cité, p. 14.
26. Disons qu'au frein économique du développement de l'enseignement agricole succède une politique scolaire d'homogénéisation en matière d'enseignements dispensés et de

diplômes délivrés qui s'alignent fortement sur la norme généraliste de l'Éducation nationale.

27. Une politique qui encourage l'exode agricole. Voir : René GROUSSARD, « Vingt ans de Politique des structures : une aide au financement de l'agriculture ? », dans *Économie rurale*, n° 181, 1987, pp. 5-10.

28. « L'enseignement agricole fait aussi sa rentrée », dans *BIMA*, n° 1197, 17 septembre 1987, p. 4.

29. Voir : Michel GOLLAC et Pierre LAUHLE, « La transmission du statut social. L'échelle et le fossé », dans *Économie et statistique*, n° 199-200, 1987, p. 90.

30. Selon les mots du premier ministre de l'époque, Michel Debré. Voir : Michel BOULET et René MABIT, *De l'enseignement agricole...*, ouv. cité, p. 26.

31. C'est à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle que naît, avec la pensée agronomique, l'idée que l'on peut enseigner systématiquement l'agriculture, téléologie prométhéenne d'une science moderne. Voir : Michel BOULET, « L'enseignement agricole entre l'État, l'Église et la profession », dans *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 1, 1986, pp. 188-189.

32. Si l'on admet que le développement de l'agriculture est un facteur possible d'expansion de l'économie globale. Voir ici le poids de l'agriculture dans la balance commerciale française à travers, notamment, le travail comparatif de : Fanch ELEGOET et Lambert VAN GILS, *Agriculture en Hollande. L'intelligence efficace*, Plabennec, Tud Ha Bro, 1989, 214 p.

33. Et rejoignant en cela le processus de démocratisation scolaire qui, de 1958 à 1963, s'engage à tous les niveaux de l'enseignement secondaire général et technique en France. Voir : Antoine PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, Presses universitaires de France, 1986, 206 p. ; Jean-Pierre TERRAIL, « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1990) », dans *Revue française de sociologie*, tome XXV, 1984, pp. 421-436.

34. Si parmi les directeurs locaux de Maison familiale interviewés, certains, en plus de dix ans de fonction, évoquent une seule venue d'un inspecteur du ministère de l'Agriculture dans les murs de leur établissement, d'autres n'ont jamais été confrontés à ce type de contrôle *in situ* somme toute exceptionnel.

35. Voir : Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, pp. 202-206.

36. Directeur de Maison familiale rurale.

37. Président de Maison familiale rurale.

38. Directeur de Maison familiale rurale.

39. Directeur de l'Union nationale des Maisons familiales rurales.

40. Abbé GRANEREAU, *Le Livre de Lauzun*, Aurillac, Les Éditions Gerbert, 1968, p. 166.

41. Peter BERGER et Thomas LUCKMANN, *The Social Construction of Reality*, Londres, The Penguin Press, 1967, traduction française : *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989, pp. 225-226.

42. Directeur de Maison familiale rurale.

43. Président de Maison familiale rurale.

44. Directeur de la fédération départementale des Maisons familiales rurales d'Ille-et-Vilaine

45. Enseignante en Maison familiale rurale

46. « Réussir Autrement. Maisons familiales rurales ».



47. Même si la récente « modularisation » des programmes laisse entrevoir des spécificités et une certaine autonomie en prévoyant l'existence de modules d'adaptation régionale (MAR) et d'initiative locale (MIL).
48. Président de Maison familiale rurale.
49. Directeur de Maison familiale rurale.
50. Directeur de Maison familiale rurale.
51. Directeur de Maison familiale rurale.
52. Reconnaissance que soutenaient les mots du directeur général de l'enseignement et de la recherche : « L'enseignement agricole présente-t-il une originalité ? [...]. Tout d'abord, cet enseignement est centré sur la confrontation de l'homme avec le monde vivant [...]. Il s'agit d'un contact avec la nature [...]. Mais surtout, ce contact est direct. [...] . Et ce contact est global. [...] . Tout cela oblige à une pédagogie qui se construit du concret vers l'abstrait, qui, partant du contact avec les plantes et les animaux, de l'expérience acquise sur l'exploitation du lycée, sur celle des parents, sur celle où se déroulent les stages, amène à la maîtrise des savoir-faire et des savoirs généraux scientifiques et techniques ». Ministère de l'Agriculture, *Enseignements agricoles et formation des ruraux. Actes du colloque des 23, 24 et 25 janvier 1985*, Paris, Fernand Nathan, 1985, p. 7.
53. Directeur de l'Union nationale des Maisons familiales rurales.
54. Directeur de Maison familiale rurale.
55. Qui semble s'accorder à la notion de « communauté éducative » qui fut promue lors de la mise en place de la réforme de 1984, puis reprise et confirmée par la loi d'orientation sur l'éducation et le rapport qui lui est annexé en juillet 1989. Voir Michel BOULET et René MABIT, *De l'enseignement agricole...*, ouv. cité, p. 40 et p. 53.
56. Cette « visibilité sociale » est prise comme produit « du travail d'objectivation que le groupe a exercé sur lui-même. Première tâche : la représentation juridique. Elle est la condition de la *délégation* qui fait exister la personne collective par le mystère de son incarnation dans des personnes physiques autorisées à la personnifier. [...] . La formation d'une personne collective juridiquement reconnue et son incarnation dans des personnes physiques autorisées devient l'une des conditions que les groupes sociaux doivent remplir pour obtenir une sorte de visibilité sociale et pour défendre efficacement leurs intérêts économiques et politiques. [...] Les instances administratives ne reconnaissent officiellement l'existence d'un groupe et même, parfois, ne discernent sa présence que s'il est juridiquement constitué et représenté. [...] La représentation juridique a aussi pour effet d'accélérer l'institutionnalisation du groupe, son enracinement dans l'ordre des choses. L'objectivation du groupe dans une personne collective juridiquement définie et de la personne collective dans un capital institutionnel contribuent à faire du groupe un être social plus dur et plus durable que ne l'est l'agrégat des agents qui s'en réclament et qui l'entretiennent ». Luc BOLTANSKI, *Les cadres...*, ouv. cité, pp. 233-235.
57. Surtout, semble-t-il, dans le contrôle serré du recrutement et du congédiement oligarchique du personnel enseignant. Les Maisons familiales ont toujours refusé le paiement de leurs enseignants par l'État, système qui, comme le soulignait le précédent directeur de l'Union nationale, risquerait de faire « échapper à l'autorité de l'association de base (qui crée et gère la Maison familiale) les enseignants ». André DUFFAURE, *Éducation et promotion*, n° 256, 1985, pp. 11-17.
58. Directeur de Maison familiale rurale.
59. Directeur de Maison familiale rurale.
60. Directeur de Maison familiale rurale.

61. Jean-Louis DEROUET, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, A.-M. Métailié, 1992, pp. 87-95.
62. Au sortir, du moins, de la Seconde guerre mondiale où les visées élitistes des premières Maisons tendent à laisser la place à une « mystique de la prise de responsabilité » en même temps que l'institution laïcise sa volonté missionnaire. Voir : Jacques BONNIEL, *L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les Maisons familiales rurales*, thèse de 3e cycle en sociologie, Université Lyon 2, 1982, f° 20-85.
63. Pierre BOURDIEU et Rosine CHRISTIN, « La construction du marché. Le champ administratif et la production de la politique du logement », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 81-82, 1990, p. 66.
64. Directeur de Maison familiale rurale.
65. Directeur de Maison familiale rurale.
66. Directeur de l'Union nationale des Maisons familiales rurales.
67. Président de Maison familiale rurale.
68. Directeur de la fédération régionale des Maisons familiales rurales de Bretagne.
69. Directeur de la fédération départementale des Maisons familiales rurales d'Ille-et-Vilaine.
70. Président de Maison familiale rurale.
71. Voir : Franck SANSELME, « L'histoire sociale d'une différence identitaire ou le choix originel de l'hérésie scolaire : les Maisons familiales rurales », dans Michel BOULET [dir.], *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945. Actes du colloque des 19, 20 et 21 janvier 1999, ENESAD/Dijon* (à paraître).
72. Derrière un éventuel nivellement identitaire, c'est une logique de recrutement exogène des enseignants et des directeurs qui constituerait pour les Maisons familiales le mauvais côté de la loi de 1984. Ce serait une faille dans un mécanisme de contrôle et de reproduction institutionnels internes aux Maisons familiales.
73. Précédent directeur de l'Union nationale des Maisons familiales rurales, extrait du discours prononcé lors du congrès du 40e anniversaire de la création des Maisons familiales rurales, Bordeaux, 1977.
74. Cette logique s'applique à des « mondes » très variés comme celui, par exemple, de l'art : « Les artistes et les agents économiques collaborent [...] pour produire des objets et des manifestations qui seront commercialisés, vendus ou diffusés conformément à la législation en vigueur. L'État qui élabore et fait appliquer cette législation ne témoigne par là aucun intérêt particulier aux œuvres d'art. Il se préoccupe simplement de créer les conditions d'une activité économique régulière, l'art étant un secteur du commerce parmi d'autres ». Howard BECKER, *Art Worlds*, The University of California Press, 1982, traduction française : *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988, p. 180.
75. Denis SEGRESTIN, *Le phénomène corporatiste...*, ouv. cité, p. 33.
76. Anthony GIDDENS, *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1984, traduction française : *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Presses universitaires de France, 1987, 474 p.
77. Comme le montrent ces efforts de clarification où l'institution tente de remettre les choses à leur juste place : « Notre confiance dans des valeurs humaines signifie, pour nous : - Privilégier le développement des personnes sur l'apprentissage de techniques ou de recettes. [...] . Pour nous, la priorité ce n'est pas : le nombre d'heures de cours, la performance technique de l'entreprise qui reçoit le stagiaire ou encore des équipements pédagogiques dernier cri. [...] . C'est aussi et surtout une famille [...] qui s'engage dans l'Association. C'est une équipe de formateurs qui accompagne chaque jeune dans ses projets, qui va à la

rencontre des familles [...], qui a le souci de leur écoute ». (Président de l'Union nationale des Maisons familiales rurales, *Le Lien des responsables*, n° 136, août 1992, pp. 3-4). « La mission des MFR, ce ne sont pas prioritairement des écoles professionnelles mais des missions de formation et d'éducation, de former des hommes. Nous formons de plus en plus des gens adaptables. Certains seront agriculteurs, d'autres artisans. Mais la priorité des priorités reste pour nous le développement d'un milieu et des personnes ». (*Le Lien des MFR*, n° 256, septembre 1991, p. 5).

---

## RÉSUMÉS

« Communauté » ou « Société » : telle pourrait être l'alternative apparente, sinon le paradoxe, qui se pose aux Maisons familiales rurales dans cette gestion publique extérieure (étatique) d'un espace privé (un enseignement agricole associatif). Le processus de construction de l'identité collective des Maisons familiales ne peut en effet se départir d'un cadre structurel étatique qui réglemente l'accès et le maintien de l'institution au sein du marché de l'enseignement agricole. Toutefois, cette exigence « sociétaire » n'interdit pas aux Maisons familiales une certaine autonomie à travers, notamment, l'existence d'espaces vierges dans ce modèle de régulation étatique. Plus encore, par de libres interprétations et retraductions de cette même exigence « sociétaire », les Maisons familiales sont à même de réactiver un « soi communautaire » alors menacé d'être mis entre parenthèses. Finalement, par un retour réflexif, sorte de conversation intérieure qu'autorise l'ouverture sémantique de la notion de « service public », l'institution peut parfaitement confirmer son attachement à une réalité « communautaire » originelle ou primaire.

### **The Identity of an Agricultural Education Put to the Test of the State and the “Public Service”: the Case of the Maisons familiales rurales**

“Community” or “Society”: the Maisons familiales rurales are faced with this obvious alternative, or paradox, in the external public administration (state control) of a private space (an associative agricultural education). As a matter of fact, the processus of the building of the Maisons familiales' collective identity cannot depart from a structural frame of state control which regulates the access and the upholding of the institution within the market of agricultural education. However, this “society” demand does not prevent the Maisons familiales from being somewhat autonomous through, among others, the existence of blank spaces in this type of state control. Even more, thanks to free interpretations and retranslations of this same “society” demand, the Maisons familiales are able to reactivate a “community self” then threatened to be put aside. Finally, the institution may perfectly confirm its attachment to an original or primary “community” reality by an introspective return, a sort of inside conversation allowed by the semantic opening of the notion of “public service”.

## INDEX

**Index chronologique : XXe siècle**