Images du travail, travail des images

9 | 2020

L'apprentissage et l'enseignement professionnel en images

L'enseignement agricole dans la première moitié du XX^e siècle : résistances locales et adaptations nationales en images et en mots

Agricultural education in the first half of the 20th century: local resistance and national adaptations in pictures and words

Laure Minassian

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/itti/475>

DOI : 10.4000/itti.475

Éditeur

Université de Poitiers

Référence électronique

Laure Minassian, « L'enseignement agricole dans la première moitié du XX^e siècle : résistances locales et adaptations nationales en images et en mots », *Images du travail, travail des images* [En ligne], 9 | 2020, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/itti/475> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/itti.475>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2021.

Images du travail, travail des images

L'enseignement agricole dans la première moitié du XX^e siècle : résistances locales et adaptations nationales en images et en mots

Agricultural education in the first half of the 20th century: local resistance and national adaptations in pictures and words

Laure Minassian

- 1 Construit au cours de la Seconde République, l'enseignement agricole s'est durablement constitué à l'époque des lois Ferry et a dû s'adapter au cours du temps à des publics ruraux très diversifiés, pas toujours favorables à l'école devenue obligatoire, puis à l'allongement des scolarités. Simultanément, la séparation de la société civile d'avec la société religieuse a conduit l'enseignement agricole privé à élaborer de nouvelles stratégies dans l'objectif de perdurer.
- 2 Ce cadre général peut être saisi à travers deux institutions distinctes, aujourd'hui bien implantées dans le paysage scolaire de cet enseignement : les lycées de l'Instruction Chrétienne des Frères de Ploërmel et les Maisons Familiales de France (devenues depuis les Maisons Familiales Rurales). Ces institutions, de lieux et temps différents, ont en partage la même volonté : mettre à distance l'État de la formation agricole. L'analyse s'appuie sur des images allant du début du XX^e jusqu'à dans les années 1950. Ces dernières constituent un témoignage inédit sur la manière dont ces institutions d'enseignement agricole se voient ou souhaitent être vues, les façons dont elles définissent leur rôle et les attributions dont elles s'estiment porteuses en s'affichant de façon plus ou moins masquée. Elles autorisent à interroger des transformations d'un enseignement à part, dépendant dès son début du ministère de l'Agriculture et non de l'Instruction publique.
- 3 La méthodologie mobilisée s'inspire des travaux sociosémiotiques et puise tant dans le courant des *pictures studies* que des *litteraties studies* en vue de centrer l'analyse sur

l'agencement d'éléments dans le dessin, dans les contenus des situations photographiées, dans la typographie. Ces éléments constituent des matériaux et des modes de faire qui donnent à voir des rapports distinctifs aux familles, au travail, à l'école et à l'État depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle. Ces analyses ne procèdent pas exclusivement d'images car ce type de données par trop lacunaires a contraint à un « bricolage méthodologique » et par là même à reposer la question des frontières entre l'objet image et l'objet écrit.

- 4 La première partie du propos opère un tour d'horizon des conditions politiques et économiques du développement de l'enseignement agricole. La seconde est l'occasion de montrer comment les éléments sémiotiques contenus dans les images informent sur le positionnement de l'enseignement agricole privé au regard du projet républicain, et ce, malgré des politiques d'établissement très éloignées l'une de l'autre car adaptées à des publics distincts comme le montrera la dernière partie. Ces deux institutions construisent deux réseaux de discours en relation avec des publics-cible pris en étau entre tradition et innovation.

1. L'État et la paysannerie

- 5 Le développement de l'enseignement agricole en France s'explique en partie par le contexte politique et économique du milieu du XIX^e siècle. Dans cette période, les trois quarts de la population française habitent la campagne (Molinier, 1977). La France est le pays le plus rural d'Europe, l'exode vers la ville y est l'un des plus faibles. Pourtant les rendements agricoles restent faibles comparativement à ses voisins européens et l'instabilité des prix est forte. Le prix des denrées agricoles conditionne pour une grande part différentes émeutes urbaines (révolte des Canuts de Lyon en 1831, journées d'émeutes populaires de juin 1848 à Paris). La prise en considération politique des campagnes vise à faire advenir la paix sociale et la stabilisation de l'État. Depuis la révolution des « trois glorieuses » (27, 28 et 29 juillet 1830) jusqu'à la révolution de 1848, puis depuis la Seconde jusqu'à la Troisième République, la lutte pour le pouvoir oppose monarchistes, bonapartistes, chouans, républicains, socialistes, révolutionnaires. Chaque camp politique tente alors de séduire la paysannerie et met essentiellement en jeu des représentations du monde différenciées (Gaboriaux, 2010).
- 6 Le développement de l'enseignement agricole en France doit beaucoup à ces différents contextes. Le rapide tour d'horizon proposé vise à montrer les liens unissant de façon intime mondes politique et rural à travers quelques exemples entre la Seconde République et le milieu du XX^e siècle.

1.1 La naissance de l'enseignement agricole en 1848 : entre aspiration et conservation

- 7 En 1848, une vague révolutionnaire traverse l'Europe. Appelées le « printemps des peuples », ces révoltes et révolutions sont toutes écrasées, excepté en France (Vigreux, 2006). Le rejet par les libéraux des régimes autoritaires incarnés en France par la Monarchie de juillet et la crise économique qui sévit depuis 1846 tant dans le domaine agricole que dans le domaine industriel, constituent deux facteurs favorables à la résurgence des idéaux de 1789. Dès février 1848 un gouvernement provisoire est mis en place. Il instaure une République démocratique et sociale. « L'esprit de 48 » rétablit la

liberté de presse et de réunion, on parle d'esprit de concorde, des arbres de la liberté sont plantés et certains curés les bénissent. Plusieurs mesures sont prises : la suppression de la peine de mort, la fin définitive de l'esclavage dans les colonies, l'instauration du suffrage universel des hommes âgés d'au moins 21 ans. Cette dernière mesure a eu un effet direct sur l'orientation initiale de l'enseignement agricole.

- 8 La première élection au suffrage universel a lieu le 23 avril 1848, elle concerne l'Assemblée Constituante. En termes de participation, l'élection est un succès : 84 % des électeurs votent. Le suffrage universel donne une place considérable aux paysans (Dupâquier, 1989). En effet, le nombre des ruraux est si important qu'il n'est pas exagéré de dire que le « destin national est entre leurs mains » (Guionnet, 1997). Peu sensible aux idées républicaines, le vote rural profite aux notables des villages. Aussi, le premier décret sur l'enseignement agricole, adopté le 3 octobre 1848, est soutenu par une assemblée plutôt conservatrice, alors que ce dernier aurait pu bénéficier d'un élan plus social quelques mois plus tôt.

Encadré 1. La représentation de la campagne : du romantisme au roman paysan

Quel que soit le camp observé, la représentation politique dominante est celle d'une campagne comme monde préservé ou à préserver. L'apogée du romantisme concourt à distinguer les Français selon leur habitat en opposant les « vices de la classe ouvrière » aux « vertus de la classe paysanne » (Jablonka, 2004). La propagation de cette idéologie s'accompagne d'une littérature spécifique – *La mare au diable* de Georges Sand est un ouvrage caractéristique de la Seconde République – mais aussi dans la peinture qui célèbre un certain idéal de la vie champêtre à travers le courant naturaliste. Ces éléments ont eu pour effet de créer un imaginaire collectif, mythologique et agrarien, puisant dans une représentation valorisante du monde rural (glorification d'une vie modeste, présente aussi dans le roman paysan *La vie d'un simple* d'Émile Guillaumin (1904), alors agriculteur et écrivain, qui célèbre les valeurs du travail rythmé par les saisons (Barral, 1968 ; Mayaud & Cornu, 2007)).

Image 1 : Le naturalisme et la vie champêtre sont présents dans la peinture à tel point qu'on a pu parler d'un certain agrarisme de la Troisième République.

Edouard DEBAT-PONSAN, « Coin de vigne-Languedoc » – 1886 – Huile sur toile – 202x260 cm – Musée de Nantes

- 9 À la suite des élections de juin 1848, sur 800 élus, plus de 400 sont issus de la bourgeoisie et de la noblesse. Environ 300 députés sont monarchistes, dont 200 orléanistes (Weber, 1983 ; Vigier, 1982). La grande majorité de ces députés prônent l'apprentissage par la tradition, l'adresse naturelle, le don comme le montrent les citations ci-dessous choisies comme autant d'indices de l'atmosphère des débats portant sur l'enseignement agricole.

Encadré 2. Quelques extraits d'oppositions à l'Assemblée au moment de l'exécution du décret de 1848

« L'enfant, Messieurs, c'est dans les champs qu'il apprend l'agriculture, avec son père, en conduisant les chevaux. »

(citation du citoyen Amable Dubois, Assemblée nationale, séance du 23 septembre 1848, in Wouters, 1848 : 261).

« (...) entre un bon et un mauvais ouvrier, si nous avons bien observé, il y a une différence d'adresse naturelle que l'exercice ne peut remplacer, il y a une différence de force que l'exercice et les leçons ne peuvent pas donner. »

(citation du citoyen Laussat, député des Basses-Pyrénées, Assemblée nationale, séance du 3 octobre 1848, in Wouters, 1848 : 522).

- 10 Dans le cadre de ces débats, le décret de 1848 sur l'enseignement agricole structure ce dernier en trois niveaux : les « fermes-écoles », les « écoles régionales » et les « instituts

agronomiques » (Boulet, Lelorrain, Vivier, 1998) en correspondance avec trois types de public et de métier : les ouvriers agricoles et les paysans vivriers, les agriculteurs-exploitants, les techniciens et ingénieurs.

1.2 La Troisième République et la paysannerie

- 11 Conscients de l'effet du vote paysan, trente ans plus tard les pères fondateurs de la Troisième République mettent en œuvre des stratégies de séduction à l'égard de la paysannerie, facilement visibles dans la rhétorique des discours politiques :

« C'est donc à faire comprendre à nos amis les paysans, [...] l'importance de ce bulletin de vote, de ce carré de papier [...] Je ne veux ni vous flatter ni vous diminuer, mais, dans un pays aussi éprouvé que le nôtre et qui, sur dix millions d'électeurs, compte huit millions d'agriculteurs, il est certain que vous aurez entre les mains les destinées de la patrie, vos propres destinées. » Château-Chinon, 26 octobre 1877 (Discours de Gambetta, VII, p. 320-324)

- 12 L'amélioration des conditions de vie de la paysannerie par le progrès devient ainsi un objectif politique républicain. Les promesses faites aux agriculteurs peuvent être lues comme une réflexion républicaine « opportuniste » (Gaboriaux, 2014) sur le monde agricole et rural en vue de conserver et/ou transformer cet espace et les catégories sociales et économiques qui y sont rattachées (Agulhon, 2000).

- 13 C'est dans cet esprit que la République part à la conquête des ruraux (Barral, 1968). Si elle trouve un intérêt dans l'espace rural, c'est aussi pour lutter contre l'insurrection générale. Elle craint en effet que la colère dans les villes ne contamine les campagnes où la population reste importante, à un moment où la défaite de Sedan renverse le Second Empire et où l'avènement de la Commune (1871) menace le régime républicain.

- 14 À partir de 1883, sous l'impulsion du ministre de l'Agriculture Jules Méline, la paysannerie devient la pierre angulaire d'un projet économique d'importance. Parallèlement, le développement du transport facilite l'importation des marchandises, le blé d'outre-Atlantique vient affaiblir le prix de celui produit en France. Ce double contexte va inciter à recourir aux droits de douane. Il s'agit désormais de penser l'économie nationale au regard des autres pays, notamment l'Allemagne, l'Angleterre et les États-Unis. Une politique protectionniste est mise en place. Elle vise, par le biais entre autres des tarifs Méline, en 1892, à protéger les produits agricoles nationaux. À la différence du saint-simonisme où l'industrie occupe une large place, le mélinisme présente l'agriculture comme la condition nécessaire à la bonne santé de tous les autres secteurs économiques :

« La prospérité publique est semblable à un arbre : l'agriculture en est la racine, l'industrie et le commerce en sont les branches et les feuilles ; si la racine vient à souffrir, les feuilles tombent, les branches se détachent et l'arbre meurt. » (Méline, 1905 : 313)

- 15 Un ensemble de signaux sont envoyés aux travailleurs agricoles pour les rallier à la cause républicaine tout autant que pour prôner l'impulsion d'une nouvelle donne économique. Il s'agit alors d'inciter les agriculteurs à s'organiser en introduisant de nouveaux organes de diffusion du progrès :

1. la création du Crédit Agricole en 1881 (Gueslin, 1982 ; Sadoun, 2005),
2. le soutien de l'État face à l'effondrement du prix du blé (Aldenhoff-Hübinger, 2005) et au phylloxera (Pech, 1975),
3. la création de prix agricoles (Barral, 1968),

4. les lois autorisant la formation de syndicats en 1880 soit quatre années avant la loi Waldeck-Rousseau (Lagrave, Hubscher, 1993).
- 16 La création du ministère de l'Agriculture détaché du ministère du Commerce en 1881, sous l'impulsion de Gambetta, a eu pour fonction de réunir en un même lieu l'ensemble des moyens pour promouvoir l'agriculture. L'enseignement agricole y est alors intégré à l'issue de débats houleux : le ministre de l'Instruction publique souhaite que ce dernier passe aux mains de son ministère, mais la grande majorité des députés redoute que les « hussards noirs de la République » emportent l'adhésion idéologique des futurs agriculteurs et préfèrent la tutelle de l'Agriculture. Ainsi le débat concernant la formation agricole reste plutôt dans un registre conservateur au moment où parallèlement les lois Ferry (1882) instaurent la gratuité, la laïcité et l'obligation (jusqu'à 13 ans) de l'instruction. Les politiques éducatives d'alors promeuvent une instruction publique détachée de l'Église, dans l'objectif, entre autres, d'ôter le maximum de pouvoir à un certain catholicisme attaché sinon à l'Ancien Régime, du moins à la mainmise du clergé sur l'éducation. La loi Goblet de 1886, remplace tous les congréganistes dans l'Instruction publique par des instituteurs laïques. Les lois de 1902 et 1903 les combattent et les poussent hors des frontières de France. Cette politique se poursuit par la séparation de l'Église et de l'État, en 1905. Il n'y a plus de religion officielle ou de religion privilégiée par l'État, celui-ci se déclare neutre en matière religieuse.

1.3 L'enseignement agricole : la dialectique nationale/locale à son apogée dans les années 1930

- 17 La politique menée au niveau national et les adaptations voire les impulsions locales déterminent les formes du développement de l'enseignement agricole. Ce double plan et les objectifs divergents qui en découlent apparaissent tant dans le vote rural, plutôt orienté vers les besoins du village que sur les valeurs portées nationalement par les partis (Georges, 1989), que dans les nécessités économiques : cohérentes au plan national, multiples et variantes au plan local.
- 18 La formation agricole suit ces deux plans. Du point de vue du gouvernement et de l'État républicain qui s'impose, il s'agit de favoriser l'adhésion des ruraux au régime grâce au progrès et à ses retombées. Selon Méline rien n'est « plus facile à changer » que les esprits pour les tourner uniformément par l'enseignement agricole vers le progrès, de « convertir tous les jours de nouvelles couches de jeunes agriculteurs » (Méline, 1905 : 157). En revanche, Plissonnier, député de la Vienne (de 1902 à 1924), fait le constat suivant :
- « Nous avons un million de jeunes ruraux appartenant aux diverses classes de la société ; 2 500 environ sont répartis dans nos divers établissements. Comment assurer à tous le bénéfice de l'enseignement agricole ? » (Préambule au projet de loi sur l'organisation de l'enseignement professionnel de l'agriculture du 30 mars 1912)
- 19 Un des obstacles majeurs à l'uniformisation de la formation agricole, et par là-même des esprits, relève de la spécificité du territoire rural : la France possède une multitude de communautés qui suivent des systèmes agraires très différents selon les régions. Les structures sociales et les activités agricoles sont intimement imbriquées : un système pastoral n'a pas le même besoin en main d'œuvre qu'un système céréalier, la production laitière tend à prospérer dans de petites fermes familiales (Thirsk &

Sanconie, 1999). Pour répondre à ces besoins multiples, la formation agricole devient polymorphe, allant de l'école de formation avec une ferme intégrée (Dubois, 2000) à l'enseignement ambulant (Lembré, 2010). L'enseignement primaire est aussi mis à contribution, les instituteurs doivent participer à la formation des jeunes ruraux et transmettre un enseignement agricole scientifique, rationnel, éclairé (Chanet, 2007), visant l'abandon de « l'ancienne agriculture » (Grignon, 1975) pour impulser des modes de faire plus rationnels et scientifiques. Ces éléments montrent la difficulté à mettre en œuvre un enseignement unifié dans ce domaine.

- 20 Mais l'organisation par degrés de l'enseignement agricole redouble cet éclatement. Cette organisation par niveau est prolongée par la loi du 2 août 1918 dans laquelle l'enseignement appelé « moyen » (c'est-à-dire le second degré dans le décret de 1848) est décliné à son tour selon la catégorie sociale d'origine des publics : les « écoles professionnelles d'agriculture » sont destinées aux fils d'agriculteurs, la scolarisation est de deux à trois ans ; à l'opposé, les « écoles d'agriculture d'hiver » sont pensées pour les « fils de petits cultivateurs » (id.).
- 21 Dans l'entre-deux guerres, l'État change de perspective et valorise plutôt l'enseignement agricole privé en notant l'économie qu'il permet de réaliser :
(...) on voit qu'aujourd'hui l'enseignement agricole libre a fait ses preuves. Il est plus que jamais désirable de le laisser se développer sous toutes ses formes. Il réalise pour l'État, au milieu de formidables difficultés financières, une économie très sérieuse, car il peut vivre sans aucune subvention, surtout grâce aux exploitations agricoles rémunératrices jointes aux diverses écoles (Georges Lemoine, vice-président de l'Académie des sciences, auteur d'un rapport sur l'enseignement agricole (1917), in Chatelain, 1953)
- 22 L'anticléricalisme est alors moins prégnant. Mais cette liberté laisse aux institutions la possibilité de s'inscrire dans un corporatisme large. Dans la grande diversité des voies qu'emprunte le corporatisme se situe aussi le syndicalisme et le souci d'améliorer la vie des paysans (Chatriot, 2013).

2. Deux institutions de temps et de lieux différents

2.1 Au-delà des temporalités et des espaces géographiques

- 23 L'histoire générale retracée ici à grands traits autorise à entrevoir des indices relatifs à un enseignement en partie initialement voulu par les républicains, mais fortement contrôlé localement, puis laissé aux mains d'initiatives privées. Ces éléments ne permettent pas cependant d'apprécier les attitudes concrètes des acteurs *in situ*.
- 24 Les deux institutions étudiées constituent des cas concrets pour caractériser les résistances et accommodements. Celles-ci se situent à deux niveaux dans la hiérarchie prévue pour l'enseignement moyen dans la loi de 1918. L'une émerge plutôt à l'enseignement primaire (Les Maisons Familiales de France), la seconde (les écoles d'agriculture des frères de Ploërmel) au secondaire. Les écoles d'agriculture des frères de Ploërmel sont soutenues par le Syndicat des Agriculteurs de France (SAF), le puissant syndicat des propriétaires terriens de la rue d'Athènes à Paris ; les Maisons Familiales Rurales soutenues par le Sillon fondé par Marc Sangnier peuvent être envisagées comme une forme de continuité des « écoles d'agriculture d'hiver », c'est-à-dire des écoles adaptées au travail agricole familial selon les saisons (la présence des

enfants sur l'exploitation pouvant être requise lors des grands travaux : semis, récoltes, labour, etc.).

- 25 Un des intérêts des cas choisis est qu'ils permettent de former des hypothèses dépassant les spécificités de chaque institution, dont le commun est de proposer un enseignement détaché de l'Etat.
- 26 Jean-Marie de la Mennais, alors vicaire de la grande aumônerie de Paris, fonde une congrégation enseignante en Bretagne en 1819. En s'appuyant sur le travail de Jean-Baptiste de La Salle, la congrégation connaît une croissance rapide. En 1881, elle comptait environ 1 580 frères, dont 1 370 en exercice dans les écoles. Elle dirigeait 433 écoles en France et 55 aux Antilles, au Sénégal, en Guyane, et à Saint-Pierre et Miquelon. Elle propose un cours d'agriculture et d'horticulture à partir de 1860 et y recrute cette même année plus de soixante élèves. Il faudra attendre 1892 pour que se mette en place un véritable enseignement agricole, d'abord à Derval en Loire-Atlantique. Un an après l'ouverture du lycée agricole de Derval, les frères éditent un manuel scolaire à destination de cet enseignement.
- 27 Les Maisons Familiales de France naissent dans le Lot-et-Garonne durant l'entre-deux guerres, en 1935, c'est-à-dire au moment d'une nouvelle crise des prix agricoles (Chatriot, 2016). Elles représentaient une possibilité de poursuivre la scolarité sans obliger les jeunes et/ou leur famille à faire de longs déplacements. Plutôt proches des congrégations jésuites, les Maisons Familiales sont assez vite portées par des militants de la Jeunesse Agricole Chrétienne (JAC) (Sanselme, 2000). La JAC tend à marquer sa réserve à l'égard des grands courants politiques et se dit à distance du corporatisme, très puissant dans les années 1930, auquel elle participe pourtant dans la mesure où ce mouvement se veut être un acteur du développement local, notamment par la diffusion des droits sociaux dans le monde paysan. Dans cette perspective, les Maisons Familiales de France ne peuvent être considérées comme venant simplement combler le vide laissé par les politiques publiques dans les localités rurales. Elles promeuvent un certain type d'école se voulant plus appropriée aux populations dans une perspective d'éducation populaire, alternative aux écoles publiques.
- 28 Ces deux écoles visent un même objectif : doter les agriculteurs de savoirs et compétences pour qu'ils soient en capacité de fixer par eux-mêmes les grandes orientations de leurs exploitations. Cette volonté de rendre les agriculteurs autonomes ne donne pas lieu à un même enseignement selon le temps disponible des élèves et le type d'exploitation familiale dont ils sont issus (grands domaines versus exploitation vivrière). Tout en diffusant l'idée de progrès et de droits, ces écoles participent de la reproduction sociale au moins parce que l'enseignement diffère fortement selon l'origine sociale des élèves (grands versus petits exploitants). Ce modèle n'est pas si éloigné de celui préconisé par l'État (puisque les textes législatifs prévoient de séparer les élèves selon l'origine sociale), sauf qu'il est réalisé sans lui par des structures indépendantes les unes des autres en des temps et des lieux disjoints.

Encadré 3. Un recueil de fascicules publicitaires composés de textes, dessins et photos

Dans le cadre de l'enquête, la centration sur les fascicules publicitaires d'écoles à destination des familles a permis de caractériser une présentation de soi, un récit plus ou moins en adéquation avec des besoins identifiés dans une société en profonde mutation (obligation scolaire et modernisation agricole). Pour l'école des

frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel, les documents relevés s'étendent des années 1900 (soit dix ans après la fondation de la première école d'agriculture) aux années 1950. Quelques photos des mêmes époques ont été retrouvées.

Autre temps, autre lieu, le recueil des archives des Maisons Familiales de France concerne la période qui s'étend de 1937, c'est-à-dire deux ans après la création de la première Maison Familiale de France, aux années 1950. Les documents utilisés, dans le cadre de l'enquête, sont issus de différents lieux (le Centre d'histoire du travail de Nantes et la maison-mère de Chaingy pour les Maisons Familiales, la maison-mère de Ploërmel pour l'institution des frères). L'analyse s'appuie sur l'étude de chaque document en son entier puis compare les éléments saillants communs et distinctifs des deux institutions.

La rareté des images parmi l'ensemble des documents conservés, ou du moins le déséquilibre du recours à l'image retrouvé selon l'institution, a contraint à la mise en œuvre d'une méthodologie mixte comprenant image et texte. En effet, face à des données lacunaires ou rétives, il a fallu explorer délibérément des associations inhabituelles, jouer sur la combinaison ainsi que le préconise Abbott (2004 ; 2011). L'étude des fascicules permet dans une certaine mesure d'élargir le champ du mot « image ». Composés de dessins, de photos, mais aussi de textes, la pluralité des contenus dans les documents de l'enquête autorise à étendre l'analyse au graphisme des mots, leur typographie, mais aussi leur agencement, les soulignements, leurs formes, etc. Autrement dit, on s'est intéressé à des éléments visuels qui viennent appuyer, voire compléter de façon symbolique des idées scripturalisées. Le cas des encadrés est intéressant : ils constituent des figures géométriques dans lesquelles du texte est inscrit. Les formes de ces textes-images ne sont pas arbitraires, mais fabriquent un continuum, un objet-frontière où des pratiques de récit se structurent dans le texte et sa forme (Leigh Star, 2010). De façon similaire, une image peut être lue en tant que texte. Le cas du blason est exemplaire de cette possibilité. Il renvoie à une devise, connue des usagers et pour lesquels texte et image sont interprétés comme ne faisant qu'un. Autrement dit, selon les usages temporels et l'interprétation locale, textes et images peuvent dessiner un espace partagé.

En interprétant librement les travaux de Elio Ugenti (2016), il s'agit alors de ne pas isoler une catégorie d'image (les images représentatives, symboliques, la sémiotique attachée au texte). Au travers de l'analyse, ces procédés visuels permettent d'objectiver des formes d'expression, une façon de s'adresser et de regarder le monde paysan et de le transformer.

- 29 L'enquête a fait des images (textes, photos, dessins) des lieux de discours des institutions, donnant à voir tout à la fois des événements, des pratiques sociales, des valeurs en tant qu'objets de médiation adressés à des destinataires réels ou supposés.
- 30 Dans le corpus figure un ensemble de photos en plus des fascicules. Celles-ci sont traitées de façon distincte car textes, images et photos constituent des objets à la fois proches et très différents. En effet, dans le cas de l'image, la représentation graphique est intentionnelle, elle possède un agencement propre, des éléments peuvent être ou non portés sur un dessin. La photo reste un « ça a été » au sens de Barthes (1980) : « au contraire de ces imitations, dans la photographie, je ne puis jamais nier que la chose a été là. Il y a double position conjointe : de réalité et de passé » (id. : 120).

- 31 Cette double réalité à la fois de témoignage de ce qui est et a été, reste assez déséquilibrée dans les données recueillies. Elle peut justement servir la réflexion sur la mémoire de l'institution, sur ce qui l'a constituée, ses pratiques réelles au-delà du discours officiel.
- 32 Pour montrer des cas concrets de mise à distance, de réticence, voire de résistance à l'État, l'étude sociologique proposée s'inspire du courant de la *microstoria* développé par un groupe d'historiens italiens dans le courant des années 1970 (Carlo Poni, Edoardo Grendi, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg). La *microstoria* a offert en histoire ou en sociohistoire une alternative aux approches macrosociohistoriques. Elle permet de réduire l'échelle d'observation, de comprendre une société par ses marges plutôt que par son centre (Grendi, 1939). En recourant à des photographies, des dessins, des écrits pris au sens iconographique, c'est-à-dire des sources peu traditionnelles, en particulier en sociologie qui a pris marginalement en compte l'importance des représentations non-scripturales ou langagières, contrairement à l'histoire ou l'anthropologie (De Verdalle & Israël, 2002), cette étude, certes limitée, autorise un niveau de granularité très fin, une appréhension plus précise des phénomènes. Le reflet des mouvements de la société y est très perceptible, même si c'est au prix d'une certaine déformation du fait d'un effet loupe. Les résultats de l'enquête amènent à reconsidérer des hypothèses plus globales par la mise en relief de certains processus qui ont pu échapper à une réflexion générale sur cet enseignement. Par exemple, à rebours d'une pensée dominante qui voudrait que l'État se soit accommodé des institutions privées de l'enseignement agricole, les données permettent d'envisager les relations entre l'Église et l'État sous une modalité plus interactionniste. Sous un autre angle, si l'État se fait plus neutre dans l'entre-deux guerres, les services rendus par l'enseignement agricole s'annoncent dans un discours en confrontation avec les valeurs républicaines que ne vient pas freiner le Front populaire.
- 33 L'objectif est de donner à voir « au ras du sol » (Loïc Le Pape, 2012) tout à la fois des formes de positionnement d'écoles au regard des contextes politiques généraux décrits, et des formes scolaires qui découlent de et contribuent à ces positionnements (Vincent, 1980). Plus précisément, il s'agit d'observer comment deux institutions d'enseignement se sont constituées : quels discours sont tenus aux familles, pour quel type d'enseignement, comment ont-elles continué à garantir des valeurs religieuses sans les afficher ou au contraire y ont-elles renoncé ?
- 34 L'étude des documents d'archives autorise à identifier trois types d'indices par lesquels des hypothèses peuvent se dégager au sujet des différences entre les institutions étudiées. Ces indices concernent les modes d'adressage à des publics-cible, la manière dont les valeurs de l'institution sont affirmées, les formes d'apprentissage et leur étendue ou non au domaine non-scolaire. Au-delà des différences, les adressages retrouvés dans les fascicules, leurs contenus sémiotiques, permettent de poser quelques éléments d'une ambition résolument nationale, contournée par des associations et congrégations locales dans un contexte de profondes réformes agraires et de tensions d'une partie de la population agricole face à la généralisation de l'enseignement, son obligation, sa prolongation.

2.2 Les lieux d'apprentissage : les cieux, la terre et la République

- 35 Le point commun entre les institutions choisies est l'opposition franche à l'Instruction publique. Cette opposition est marquée dans les lieux d'apprentissage. Alors que l'Instruction publique fait de l'école un lieu générique, les institutions étudiées font de l'école un *topos*, c'est-à-dire un espace d'apprentissage générateur d'une identification propre. Ce *topos* diffère d'une institution à l'autre et porte deux visions de l'agriculture. S'opposent alors les tenants d'une formation sous l'autorité des frères dans l'école pensée comme sanctuaire (Frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel) de celle d'un apprentissage « par les paysans pour les paysans » (Maisons Familiales de France), où l'expérience est d'abord acquise auprès des pairs dans le concret. Les images de fascicules ci-dessous permettent d'objectiver ces quelques éléments. Il s'agit d'avancer masqué : apprendre dans une école pensée comme sanctuaire.

Image 2 : Frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel (1910 environ)

Source : Archive, maison mère des Frères de Ploërmel

- 36 Chez les frères, l'école est dessinée dans un plan large, dans la clarté de nuages blancs par contraste avec le reste du ciel (cf. les travaux de Saint Girons sur les nuages dans la peinture, 2010). Cette luminosité donne une assise à l'édifice posé sur une terre en culture. À la différence de l'architecture des bâtiments de l'école publique qui épouse les courants dominants de son temps en particulier en ville (Deney, 2005), l'architecture des écoles confessionnelles rurales opte pour une reprise des édifices religieux. Ploërmel ne fait pas exception : l'école est située dans le couvent des Ursulines acheté par les frères de l'Instruction Chrétienne en 1824 (archives de la ville), puis acheté une seconde fois par ces derniers en 1909 (suite à la confiscation de leurs biens en 1904). La façade est classique, avec à gauche les salles de classe, à droite les dortoirs et dans le milieu un escalier haut (cf. image 4 ci-après pour plus de netteté). On peut remarquer l'absence de symboles religieux (pas de croix catholique). Le couvent

est posé sur un champ comme s'il était détaché de tout symbole religieux, tandis qu'il est inséré dans la ville, assez proche de l'église de Sainte-Armel (cf. image 3 ci-dessous). L'effacement des éléments religieux peut être mis en relation avec les lois de 1901, 1903 et 1904, puis 1905.

Image 3 : Couvent des Ursulines au premier plan, tour de Sainte-Armel au second plan, carte postale 1930

Source Internet, image sous Licence <https://www.creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

- 37 Mais moins qu'un effacement des origines catholiques de l'école, les images 2 et 4 montrent plutôt une atténuation par un effet de masque. En effet, les frères réaffirment leur appartenance à l'Église par le biais de symboles médiévaux. Une hermine est posée au centre du cercle que forment les mots « école d'agriculture » (image 4). Ce symbole renvoie typiquement au clergé et à la justice, à la noblesse d'âme, au courage. Il est aussi le symbole de la Bretagne où se situe Ploërmel. L'hermine vient remplacer la croix, l'évoque au moins sur le plan sémiotique et rappelle le continuum entre les valeurs de l'église et de l'institution. Les termes « les agriculteurs d'élite n'hésitent pas à confier leurs enfants » constituent un autre continuum sur le fascicule. En effet, le verbe « confier » renvoie au latin *confidere*, c'est-à-dire « avec l'influence de se fier », « livrer quelque chose à l'action de quelque chose » ; le terme « élite » renvoie au latin *eligere*, c'est-à-dire « choisir », par extension à ceux qui sont « choisis » (Gaffiot, 1934).

Image 4 : Frères de l'instruction Chrétienne de Ploërmel (1910 environ)

Source : Archive, maison mère des Frères de Ploërmel

- 38 Dans l'image 4, le couvent des Ursulines est exposé de façon moins austère. Les références aux valeurs chrétiennes sont davantage affirmées par un plus grand nombre de symboles médiévaux. L'hermine occupe cette fois le haut du fascicule, à la place de la croix catholique. Elle est située au-dessus d'un grand médaillon entouré de fleurs dans lequel l'école est représentée. Deux formes rondes sont dessinées de chaque côté du médaillon central. Celle de droite contient le blason de Ploërmel dont la devise est « D'hermines au léopard lionné de sable couronné d'azur tenant de sa patte dextre une bannière du même chargée de cinq mouchetures d'hermine d'argent ordonnées trois et deux ». Avec sa réputation de force, de bravoure, de noblesse, conforme à l'idéal médiéval, le léopard du blason renvoie aux valeurs morales traditionnelles.
- 39 À gauche du médaillon central, sont exposés les lettres EAHP (« École d'Agriculture et d'Horticulture de Ploërmel », Dubois, 2000), un épi de blé et deux hermines. Le blé symbolise la fécondité de la terre tout autant que la fertilité de l'âme spirituelle. Il est un symbole de la croissance et de la fructification, il renvoie aussi probablement à l'accroissement des rendements dans les perspectives politiques et économiques d'alors. Il peut être mis en relation avec le terme « prospère » dans l'expression « pas d'agriculture prospère sans agriculteurs instruits » (en haut du fascicule), c'est-à-dire sans savoirs enseignés dans un milieu spécifique : celui de la congrégation.
- 40 Ces éléments posent la question suivante : comment, pourquoi le front républicain semble facile à mener dans l'enseignement primaire et non dans l'enseignement agricole ? En effet, alors que les frères sont expulsés de Ploërmel en 1904 dans l'enseignement primaire (ils poursuivent cependant leurs activités de façon clandestine ; Rulon & Friot, 1962), ils parviennent à ouvrir une école secondaire privée d'agriculture après leur expulsion. Faut-il voir dans cette France aux campagnes pleines, l'évitement de la part de l'État de troubles fréquents entre les habitants des communes et les gendarmes à l'occasion d'expulsion de congrégations ou de confiscation des biens de l'Église par exemple ? À partir de cette toile de fond, peut-on

penser qu'en se posant comme garant de l'enseignement agricole, l'État peut être considéré par les familles comme une menace allant bien au-delà du contrôle des esprits par l'apprentissage du lire-écrire-compter, pour viser le patrimoine, l'orienter, voire l'accaparer ? Dans une France où les tensions entre cléricaux et anticléricaux sont à leur paroxysme – moyennant des variations régionales –, l'agriculture constitue potentiellement une frontière indépassable.

- 41 À l'inverse des Frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel, les Maisons Familiales de France s'affirment peu dans le domaine religieux, même si le fondateur (l'abbé Granereau) est un membre du clergé. L'affirmation de l'institution porte plutôt sur l'esprit militant rural et la valorisation de l'expérience concrète.

Image 5 : Fascicule Maison Familiale, 1935-1937

Source : Centre d'histoire du travail de Nantes

- 42 La scolarisation des jeunes est traduite par la référence à la famille (« Les Maisons Familiales » au centre du texte-image). L'association d'univers traditionnellement distincts (école et famille) constitue l'une des valeurs de cet enseignement. En introduisant les termes « maison » et « familiale » l'école indique sa volonté d'ancrer l'enseignement dans des situations de vie quotidienne, de montrer la réciprocité des espaces, autrement dit, on apprend à la ferme autant qu'à l'école, voire plus, l'apprentissage à la ferme vient enrichir celui de l'école tandis que celui de l'école vient transformer la vie quotidienne des familles et contribue au développement de la communauté¹.
- 43 Dans cette perspective, la transmission du savoir « pour les paysans, par les paysans » est première relativement à toute autre forme de transmission. Sur l'extrait du fascicule, elle est mise en fronton du document portée en lettres majuscules blanches sur un rectangle noir, tranchant avec le reste du texte (lettres noires sur carré blanc). La mise en relief de l'expression, sa position au-dessus des autres messages du texte-image marque la volonté de ne pas séparer la sphère du travail avec celle de l'école, et ce faisant de se démarquer de l'État par l'implication des pairs. Le savoir valorisé n'est donc ni celui du maître, ni celui du technicien ou de l'ingénieur, mais plutôt de ceux qui font le métier.

- 44 Le mot rural est aussi d'importance, il est le seul en lettres noires qui ne figure pas complètement dans le carré blanc, le trait du carré est d'ailleurs plus épais à l'endroit où le terme est exposé. Le terme rural est attaché à celui d'apprentissage, il s'agit d'un « apprentissage rural », c'est-à-dire d'une voie alternative en lien avec le pouvoir local au détriment du pouvoir central dans l'enseignement scolaire. De façon cohérente, il s'agit également d'affirmer le lieu de la formation en opposition à un enseignement « à la ville » ou « de la ville », souvent associé dans les représentations collectives à l'enseignement agricole dispensé par l'Instruction publique. Enfin, le terme « apprentissage » ne doit pas être lu ici au sens d'un statut scolaire spécifique, il est plutôt la valorisation d'un savoir concret, dans l'expérience du faire.
- 45 L'ensemble des messages exposés sur le document fabriquent des lieux d'acquisition des savoirs comme non situés exclusivement dans l'enceinte de l'école, il s'agit d'apprendre partout d'un pair plus expérimenté, localement, en opposition aux objectifs d'un enseignement centralisé, pour valoriser l'enseignement « à la maison », en opposition avec un enseignement considéré par le fondateur comme « livresque » (Granereau, 2007).

3. Des formes scolaires et objets de savoirs distincts

3.1 Enseignement mutuel/enseignement simultané

- 46 Les Maisons Familiales de France visent un public jeune, plutôt issu des exploitations vivrières. Elles permettent aux parents de conserver la main-d'œuvre enfantine gratuitement dès l'âge de 12 ans. En effet, dans l'image 6, l'institution se présente comme une solution alternative à la scolarisation obligatoire et contourne la loi Jean Zay du 9 août 1936, laquelle prolonge la scolarisation de 12 à 14 ans (article 2 de la loi). Ces éléments sont visibles dans l'organisation de la formation composée de 28 semaines à l'école pendant quatre ans, soit sept semaines par an en moyenne. Le discours des Maisons Familiales consiste à inculquer aux familles le principe suivant : dès lors que les enfants sont scolarisés, les parents respectent la loi.
- 47 Sur le plan législatif, le décret de 1848, puis la loi de 1918 rendent l'enseignement pratique obligatoire, mais il reste peu spécifié, en particulier le lieu de cet enseignement n'est pas prescrit. La loi sur l'apprentissage agricole de 1929 autorise ensuite les parents à prendre leurs enfants comme apprentis dans l'industrie et l'artisanat. Ces éléments facilitent la proposition d'un enseignement basé sur une alternance de temps longs dans l'exploitation familiale et de temps courts d'enseignements à l'école répartis en fonction des contraintes du travail et des saisons.

Image 6 : Les Maisons Familiales de France, une école de contournement de la scolarité obligatoire (document de 1937)

Source : Centre d'histoire du travail de Nantes

- 48 La situation des Maisons Familiales de France questionne : alors que les gouvernements successifs de cette période entendent soustraire les enfants du travail précoce, cette institution se veut autonome vis-à-vis de ces questions. Est-ce pour éviter une opposition franche à l'école que les politiques d'alors s'imposent cette neutralité ? Là encore, les données suffisamment significatives manquent pour aller au-delà du questionnement. Reste que les Maisons Familiales de France montrent leur proximité avec une certaine idéologie anti-école alors que les familles se défient de l'État, et sont sensibles à un discours véhiculé selon lequel les instituteurs de la République enverraient vers les villes les meilleurs élèves (ceux dont on aurait besoin à la campagne), mais laisseraient les plus mauvais élèves retourner à la terre. Les travaux de Lelorrain (1995) montrent pourtant le contraire : les instituteurs républicains ont largement contribué au développement de l'enseignement agricole en introduisant, entre autres, des cours du soir.
- 49 L'identité des Maisons Familiales se déploie par des oppositions. Dans le document ci-dessus, les concepteurs utilisent au plan sémiotique, un ensemble de tracés pour distinguer, voire opposer deux types de scolarisation. La séparation du milieu par une accolade montre deux mondes : l'instruction publique et l'enseignement dans les Maisons Familiales de France. Le terme « école unique », alors objet de vifs débats et globalement associé à une politique scolaire « de gauche », désigne ici simplement l'Instruction publique, laquelle s'opposerait à « la véritable école paysanne », au « centre paysan » mis en lien avec le lieu géographique de l'école, ici « formule de Lauzun ». Ces éléments constituent des formes d'affirmation d'une adaptation au contexte local.

- 50 La continuité avec la famille est rappelée (« en collaboration étroite avec les familles ») et constitue l'une des facettes fortes de l'identité de l'institution. La mise en avant d'un espace social d'apprentissage expérientiel dans la continuité familiale, en opposition aussi avec celui préconisé par l'Instruction publique et plus encore par les frères où il est séparé d'avec la sphère familiale, engendre des formes d'acquisition spécifiques. Celles-ci se réalisent principalement dans une perspective mutuelle : on y apprend avec d'autres, des pairs, des professeurs qui ne sont pas nécessairement des spécialistes. Elle est rappelée dans le dessin ci-dessous montrant le professeur en chaussures de ville et le jeune paysan avec ses sabots. Tous deux tiennent un même instrument de travail (une houe ou une charrue). On notera la séparation des corps par la tenue vestimentaire, malgré un discours de la proximité, qui vient déconstruire symboliquement, matériellement, réglementairement la non-séparation entre enseignants et enseignés.

Image 7 : L'apprentissage pratique en Maisons Familiales de France

Source : Centre d'histoire du travail de Nantes

3.2 Privilège de l'enseignement simultané

- 51 Les formes d'acquisition, ou la « forme scolaire » (Vincent, 1980), revendiquée en Maisons Familiales, contraste avec celle des Frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel chez lesquels le lieu de pratique se situe dans l'établissement. Chez les frères, les élèves rentrent chez leurs parents après les grands travaux, ce qui signifie que les familles y envoient leurs enfants parce qu'elles peuvent économiquement se dispenser de la main-d'œuvre enfantine. La scolarité y est plus longue : les élèves entrent à partir du certificat d'études primaires au moins. Les savoirs chez les frères sont codifiés, ordonnés par discipline, séparés des pratiques du travail (Chalopin, 2011). Les

enseignements sont pensés par discipline, en allant du plus simple au plus complexe y compris dans l'enseignement pratique lequel est encadré par des maîtres spécialisés. De ce point de vue, l'institution est proche des orientations de la direction de l'enseignement technique qui défendait un apprentissage « méthodique et complet » en rupture avec la « routine » (Brucy, 2003).

- 52 Les photos retrouvées témoignent d'un enseignement où les pratiques font l'objet d'explicitations, d'acquisitions construites non sur l'imitation de gestes et l'informel qui en découle, mais plutôt dans une perspective formelle et simultanée (Dubois, 2000) consistant en la réalisation d'un enseignement par groupe d'élèves, de même niveau, de même classe d'âge. La pratique est soumise au maître orateur. Elle est aussi une pratique corporelle participant de la transformation des individus : regarder en même temps, écouter ensemble les explications des maîtres, réaliser les mêmes travaux. Dans les photographies, ci-après, les élèves manipulent des porcelets (image 8). L'image 9 montre des élèves écoutant des explications du maître au sujet d'un moteur de tracteur. L'enseignant fait de la monstration, du pointage, c'est-à-dire scolarise la pratique.

Image 8 : Apprendre l'élevage

Source : Archive, maison mère des Frères de Ploërmel

- 53 L'image 9 montre des élèves écoutant des explications du maître au sujet d'un moteur de tracteur. L'enseignant fait de la monstration, du pointage, c'est-à-dire scolarise la pratique

Image 9 : Apprendre la mécanique (années 1930)

Source : Archive, maison mère des Frères de Ploërmel

3.3 Une éducation qui se clôt sur le métier ou qui s'étend aux sphères de loisirs

- 54 La distinction sociale entre les deux institutions se retrouve dans de nombreux domaines, y compris le trousseau peu exigeant en Maisons Familiales de France (« vos enfants peuvent venir en sabots s'il le faut »), et beaucoup plus formel chez les frères (les élèves doivent aller à la messe en « complet du dimanche »). On notera que l'assertion « en sabots s'il le faut » est seulement destinée à rassurer pour recruter. Nous sommes davantage dans le registre de la propagande ici, puisqu'à la campagne, depuis la fin du XIX^e et jusque dans les années 1940, les enfants se rendaient couramment à l'école ainsi chaussés :

« La première heure de la sixième année vient de sonner. Bien vite le garçonnet prend sa casquette, chausse ses sabots, passe une blouse sur son gilet à manches, tout comme un homme, et un gros cache-nez autour du cou, un panier au bras avec ses provisions de la journée, le voilà en route tout équipé de neuf, ainsi qu'un soldat qui entre en campagne. » (Rouland, 2004)

Image 10 : L'équipement de l'écolier à l'école primaire

(Réseau Canopé, 2017)

- 55 On trouve très peu d'images des Maisons Familiales de France du fait probablement de la non-institutionnalisation des lieux et des élèves en tant que tels. Ils sont plutôt paysans et ils apprennent en tout lieu possible. Ainsi, il n'est guère étonnant que les photos de classe ne soient pas ritualisées puisque l'enseignement ne se réalise pas nécessairement dans une classe, et même s'y réalise rarement compte tenu de l'organisation du temps scolaire. Au contraire, dans l'institution des frères, la classe fait l'objet d'une institutionnalisation.

Image 11 : Les élèves en complet du dimanche, années 1950-1960 à Derval

Source : Archive, maison mère des Frères de Ploërmel

- 56 L'éducation du corps dépasse les frontières des savoirs pratiques et disciplinaires chez les Frères. Il est proposé aux parents des cours de langue anglaise, d'escrime, de musique. Ces leçons sont payées au cachet. On retrouve des photos d'excursions dans les fascicules, ainsi que des équipes sportives.
- 57 D'ailleurs les domaines sportifs proposés et la manière de s'y rapporter renvoient à la culture corporelle des grands propriétaires terriens décrite par Terret (2016). Le modèle de « la gentry agrarienne » en Angleterre, où la pratique physique est valorisée comme pour rappeler les origines rurales des *gentlemen-farmers*, commence à se diffuser dans les années 1860-1870 en Europe occidentale. Les écoles utilisent par la suite ces pratiques à des fins éducatives en vue d'en faire un instrument de maîtrise du corps. Le rapport à la discipline du corps, voire de l'ascèse liée à la préparation des épreuves, est porté à son paroxysme avec l'Association sportive de préparation militaire interne à l'établissement des Frères.

Conclusion. L'enseignement agricole entre pouvoir central et résistances locales

- 58 L'attention portée aux contenus des images pour objectiver de nouvelles connaissances présente un intérêt réel. En effet, dans le cas précis, on peut documenter de façon locale des tendances nationales en dégagant dans deux études de cas un faisceau d'indices relatifs aux résistances face à la mise en place d'un enseignement agricole centralisé, alors même que les institutions étudiées ne poursuivent pas les mêmes ambitions et ne scolarisent pas les mêmes publics. En outre, elles permettent d'interroger la hiérarchie sociale interne de cet enseignement entre établissements dédiés à la grande paysannerie et dédiés à la paysannerie vivrière reconduisant par là même, voire entérinant une classification sociale. Ces éléments sont cohérents avec

l'organisation même du champ de l'agriculture en France où les acteurs possèdent des représentations unifiées alors même qu'en interne ils forment des groupes stratifiés. En ce sens l'étude permet de documenter par la petite lucarne quelques éléments d'une tendance beaucoup plus générale opposant un état centralisateur et un corporatisme à multiples facettes.

- 59 Dans les documents pris en compte, la hiérarchie de l'enseignement agricole a pour traits saillants les formes de transmission de savoirs : les formes scolaires valorisées par les frères sont académiques, destinées à un public riche, dans l'objectif de produire une agriculture de domaines sur le modèle anglo-saxon, y compris dans ses aspects extra-scolaires ; alors que le versant de l'apprentissage expérientiel en Maisons Familiales est en lien avec l'adaptation nécessaire des petits agriculteurs pour tenir face à la modernisation et à la spécialisation du monde rural. La distinction entre apprentissage scolaire et non-scolaire s'étend au-delà des contenus des images, dans le sens où la pauvreté comme la richesse en nombre d'images sont un indicateur à prendre en compte. En effet, les Frères de l'Instruction Chrétienne valorisent l'apprentissage formel et produisent dans le même temps et de façon cohérente une multiplicité d'images ayant trait à l'enseignement scolaire ; à l'inverse, les Maisons Familiales valorisent l'apprentissage en situation de travail, et du même coup possèdent peu d'images d'élèves en situation scolaire.
- 60 Enfin, les deux institutions étudiées dessinent en creux des populations, mais aussi des territoires très inégaux (La Bretagne d'un côté, le Lot et Garonne de l'autre). L'aspect territorial est sans doute une partie de l'explication des distorsions et hiérarchisation entre groupes d'agriculteurs, mais ne s'y limite probablement pas. Pour conforter ou réfuter cette hypothèse, il faudrait alors privilégier l'analyse d'autres institutions scolaires pour comprendre de façon plus documentée comment l'enseignement agricole s'est constitué puis développé concrètement, c'est-à-dire de façon multiple et éclatée, à rebours du projet cohérent et unifié porté par Méline.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott A. (2004), *Methods of discovery: Heuristics for the social sciences*, New York, W.W. Norton & Co.
- Abbott A. (2011), « Time matters », *Terrains & travaux*, n°19, p. 183-203.
- Agulhon M. (2000), « Présentation » et « Conclusions », in *La politisation des campagnes au XIX^e siècle : France, Italie, Espagne, Portugal*, Rome, École Française de Rome.
- Aldenhoff-Hübinger, R. (2005), « Deux pays, deux politiques agricoles ? », *Histoire & Sociétés Rurales*, n°23, p. 65-87.
- Barthes R. (1980), *La chambre claire : Note sur la photographie*, Paris, Seuil.
- Barral P. (1968), *Les Agrariens Français de Méline à Pisani*, Paris, Armand Colin.
- Brucy G. (2000), « Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique », *Entreprises et histoire*, 26(3), p. 45-62.

- Cépède M. (1986), « Controverses et avatars historiques », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n°1, p 15-22.
- Chalopin M. (2001), *L'enseignement mutuel en Bretagne*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Chanet J-F. (2007), « L'école rurale et la désertion des champs. Les débats sur la place de l'agriculture dans l'enseignement primaire des années 1880 aux années 1920 », in Cornu, P. & Mayaud, J-L. [dir.], *Au nom de la terre. Agrarisme et agrariens en France et en Europe du 19e siècle à nos jours*, Paris, La Boutique de l'histoire, p. 93-118.
- Chatelain R. (1953), *L'agriculture française et la formation professionnelle*, Paris, Sirey.
- Chatriot A. (2013). « Un débat politique incertain : le corporatisme dans la France des années 1930 », *Les Études Sociales*, p. 231-244.
- Chatriot A. (2016), *La politique du blé : crises et régulation d'un marché dans la France de l'entre-deux-guerres*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2016.
- Cornu P. et Mayaud J-L. (2007), *Au nom de la terre. Agrarisme et agrariens en France et en Europe du 19e siècle à nos jours*, Paris, La Boutique de l'histoire.
- Deney T. (2005), « Histoire des écoles bruxelloises », Bruxelles, Ministère de la Région Bruxelles-Capitale (Ville d'Art et d'Histoire, 39), p.1-47.
- Dogan M. (1953), « La stabilité du personnel parlementaire sous la Troisième République », *Revue française de science politique*, n°2, p. 319-348.
- Dubois, Y. (2000), « L'École d'agriculture La Touche à Ploërmel, recrutement, méthodes pédagogiques (1909-1945) », dans M. Boulet (dir.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD, 19-21 janvier 1999, Dijon, Educagri éditions.
- Dupâquier J. (1989), « Le plein rural en France », *Espace, populations, sociétés*, n°27, p. 349-356.
- Gaboriaux C. (2014), « La République et les paysans : La lutte électorale en 1863 selon Jules Ferry », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 22(3), p. 107-114.
- Gaffiot F. (1934/2000), *Le Grand Gaffiot*, Paris, Hachette.
- Granereau A. (2007), *Le Livre de Lauzun, une histoire des premières Maisons familiales rurales*, Abbé Granereau (Préface et annexes biographiques de Patrick Guès), Paris, L'Harmattan.
- Grendi E. (1977), « Microanalisi e storia sociale », *Quaderni storici*, n°35, p. 506-520.
- Grignon, C. (1975), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1-1, p.75-97
- Guionnet C. (1997), *L'apprentissage de la politique moderne. Les élections municipales sous la Monarchie de Juillet*, Paris, L'Harmattan.
- Guillaumin E. (1904), *La Vie d'un simple*, Paris, Stock.
- George J. (1989), *Histoire des maires, Terres de France*, Paris, Plon.
- Hervieu B. et Pursaigle F. (2013), *Sociologie des mondes agricoles*, Paris, Armand Colin, coll. « U Sociologie ».
- Huard R. (2002), « Le suffrage universel », in Alain Garrigou (dir.), *Histoire sociale du suffrage universel en France, 1848-2000*, Paris, Le Seuil, 2002.
- Hubscher R. et Lagrave, R.M. (1993), « Unité et pluralisme dans le syndicalisme agricole français. Un faux débat », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n°48-1, p.109-134.

- Jablonka I. (2004), « Agrarisme et État-providence », *Le Mouvement Social*, n°209, p. 9-24.
- Leigh Star S. (2010), « Ceci n'est pas un objet-frontière : Réflexions sur l'origine d'un concept », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, 1(1), p. 18-35.
- Lembré S. (2010), « L'expérience de l'enseignement agricole ambulant dans la région du Nord (1900-1939) », *Histoire & Sociétés Rurales*, vol. 34(2), p. 149-180.
- Lelorrain A-M. (1995), « Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970) », *Histoire de l'éducation*, n°65, p. 51-69.
- Lelorrain A-M. et Bobbio M. (2005), *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Libération à nos jours*, Dijon, INRP/Educagri.
- Le Pape L. (2012), « Microhistoire et pratiques historiennes », programme de la journée d'étude Franzini A. & Lett D. (dir), mis en ligne le 6 avril 2012, <http://calenda.org/207128>
- Méline J. (1905), *Le retour à la terre et la surproduction industrielle*, Paris, Hachette.
- Molinier J. (1977), « L'évolution de la population agricole du XVIIIe siècle à nos jours », *Economie et statistique*, n°91, Juillet-Août, p. 79-84.
- Pech R. (1975), *Entreprise viticole et capitalisme en Languedoc-Roussillon, du phylloxera aux crises de mévente*, Toulouse, Université Toulouse-Le-Mirail.
- Prost A. (1992), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Paris, Le Seuil.
- Rouland M. (2004), *Un poulbot de campagne*, Paris, Michel Rouland.
- Rulon, H.-C. et Friot, Ph. (1962), *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940). Histoire des méthodes et des manuels scolaires utilisés dans l'Institut des Frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel*, Paris, Vrin.
- Sanselme F. (2000), *Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. le Sens social.
- Seguy J-Y. (2007), « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, p. 289-311.
- Saint Girons, B. (2010), « Les nuages dans la peinture chinoise et occidentale », in J. Pigeaud (dir.), *Nues, nuées, nuages*, XIV^{es} Entretiens de la Garenne Lemot, Rennes, PUR, p. 201-211.
- Terret T. (2016), *Histoire du sport*, Paris, PUF, p. 11-23.
- Thirsk J. et Sanconie M. (1999), « L'agriculture en Angleterre et en France de 1600 à 1800 : contacts, coïncidences et comparaisons », *Histoire, économie et société*, n°18-1, p. 5-24.
- Ugenti E. (2016), *Immagini nella rete. Ecosistemi mediali e cultura visuale*, Mimesis, Milano-Udine.
- Verdalle (de), L. & Israël, L. (2002), « Image(s) des sciences sociales (avant-propos) », *Terrains & travaux*, 3(1), p. 7-13.
- Vigier Ph. (1982), *Vie quotidienne en Province et à Paris pendant les journées de 1848*, Paris, Hachette, 1982.
- Virgeux J. (2006), « Les campagnes françaises et la politique (1830-1914) », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 5(1), p. 54-72.
- Vincen G. (1980), *L'École primaire française, Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Weber E. (1983), *La Fin des terroirs. La modernisation de la France rurale*, Paris, Fayard /Éditions Recherches.

Wouters F. (1848), *Histoire parlementaire de l'Assemblée nationale, précédée du récit de la révolution de Paris*, Bruxelles, L'association des ouvriers typographes pour l'organisation libre du travail.

NOTES

1. On notera que dans le secteur agricole la dénomination « famille » est plus étendue que les relations de parenté puisqu'elle relève aussi des relations de travail, et par là même de la communauté d'habitants.

RÉSUMÉS

À partir d'une étude portant sur des images d'archives, cette contribution rend compte de résistances locales à l'égard de l'État chaque fois que l'enseignement agricole fut pensé comme un levier essentiel de la transformation de l'agriculture et du monde rural. Le cadre d'analyse s'inspire du courant de la microstoria pour donner à voir deux institutions distinctes, ou plutôt deux mondes pédagogiques : les Maisons Familiales de France (devenues Maisons Familiales Rurales) et les écoles d'agriculture des frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel. L'analyse des images met au jour un pont entre ces deux institutions que tout oppose, pour faire front à la mise en place d'un enseignement agricole étatisé et centralisé tout au long de la première moitié du XX^e siècle. Ces résistances, ici vues à travers la petite lucarne que constitue notre étude de cas, a conduit au recul et à une adaptation d'un projet d'enseignement agricole laïque, public et unifié.

Based on a study of archival images, this contribution reports from local resistance against the state whenever agricultural education was thought to be an essential lever for the transformation of agriculture and the rural world. The analytical framework is inspired by the microstoria to show two distinct institutions, or rather two pedagogical worlds: the Maisons Familiales de France (which became Maisons Familiales Rurales) and the agricultural schools of the Brothers of Christian Instruction of Ploërmel. The analysis of the images suggests that these two institutions, very different, are united in order to cope with the establishment of state-controlled and centralized agricultural education throughout the first half of the 20th century. These resistances, seen here through the small skylight constituted by our case study, led to the retreat and adaptation of a secular, public and unified agricultural education project.

INDEX

Mots-clés : enseignement agricole, inégalités, politiques publiques

Keywords : agricultural education, inequalities, public policies

AUTEUR

LAURE MINASSIAN

Docteure en sociologie et sciences de l'éducation à l'université de Nantes et membre du laboratoire CIRCEFT-EScol (Education-Scolarisation). Dans le prolongement de sa thèse soutenue en 2013, ses recherches portent sur la question des inégalités et des processus différenciateurs à l'école. Son approche est comparative et contrastive, il s'agit à chaque fois de mettre en regard les différents contextes d'apprentissage destinés à des élèves socialement différents, y compris dans une même classe. Ses travaux portent sur l'enseignement agricole et l'alternance, le lycée professionnel, l'enseignement en classe de 4ème de collège (qui reste un des paliers de l'orientation). Dans cette perspective, elle aborde depuis plusieurs années les ressources matérielles d'apprentissage (supports de cours, écrits des élèves) sous l'angle sémiotique.