Permanence des ordres d'enseignement : réseaux, orientation et classes sociales. L'exemple de la formation agricole

*Differentiated trainings institutions: system, orientations and class. The
example of agricultural training.*

Laure Minassian

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9395>

DOI : 10.4000/ree.9395

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Laure Minassian, « Permanence des ordres d'enseignement : réseaux, orientation et classes sociales. L'exemple de la formation agricole », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9395> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9395>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Permanence des ordres d'enseignement : réseaux, orientation et classes sociales. L'exemple de la formation agricole

Laure Minassian¹

Résumé

Une des conséquences les moins visibles du phénomène de massification scolaire a été de favoriser l'apparition d'un nouveau public dans l'enseignement agricole : les enfants d'ouvriers et employés non agricoles composent aujourd'hui le gros de l'effectif. Historiquement construit de façon binaire sur le modèle primaire-professionnel versus secondaire-supérieur, l'enseignement agricole est aujourd'hui formellement unifié. Pourtant, cette unification formelle cache des fractures réelles, repérables dans les classes de deux écoles situées en Loire-Atlantique et historiquement ancrées dans l'un ou l'autre de ces réseaux. À même niveau de diplôme, dans les filières traditionnellement dédiées aux enfants d'agriculteurs, les enfants d'ouvriers et d'employés s'inscrivent plus volontiers dans l'ancien primaire-professionnel quand les enfants d'agriculteurs s'orientent plus massivement dans l'ancien secondaire-supérieur. Ces orientations sociales et scolaires sont de surcroît justifiées par les élèves par un système de valeurs et de goûts personnels. Dans cette perspective, les pratiques langagières des élèves en entretien constituent un lieu d'observation privilégié pour objectiver in vivo des effets de domination reconduisant les réseaux de scolarisation.

Bien que l'orientation scolaire professionnelle soit structurée par secteur d'activité, que les élèves varient selon les filières (en fonction de la classe sociale, de genre et/ou ethnique) sur le modèle des disparités dans l'accès aux professions (Palheta, 2012 ; Moreau, 2003), il semble que l'institution² de formation participe de cette structuration et de ces disparités. En effet, la dichotomie « écoles de notables » versus « écoles du peuple » (Prost, 1968), dont ont rendu compte Troger et Pelpel (2001) dans l'enseignement technique, est aussi présente dans l'enseignement professionnel agricole. Ce dernier constitue donc un *cas d'école* d'une unification non achevée malgré les vagues de démocratisation-unification qui se sont succédé. D'un point de vue historique, l'enseignement agricole est le seul à avoir inscrit les élèves en fonction de leur origine sociale « en droit » (Grignon, 1975). Institutionnalisé par décret (décret de 1848, premier texte législatif sur l'enseignement agricole), l'enseignement est construit sur trois degrés à l'image de l'échelle hiérarchique des emplois agricoles. Au premier degré, les fermes-écoles et colonies ont eu pour vocation de former, par un enseignement essentiellement pratique, tant un public d'enfants orphelins et jeunes délinquants urbains que des enfants d'ouvriers agricoles et de la paysannerie vivrière. Au second degré, les écoles régionales étaient réservées aux enfants de la paysannerie aisée, fermiers, propriétaires, cultivateurs. Et enfin, au troisième degré l'enseignement supérieur formait les élites de la profession (Lelorrain, 1995). Parce que des passerelles entre les second et troisième degrés existaient tandis que les premier et second niveaux étaient hermétiques (Grignon, 1975), cette structuration peut être rapportée au système primaire versus secondaire de la III^e République décrit par Chapoulie (2010), Briand (1995) et Prost (1989), repris ultérieurement et dans un autre contexte par Baudelot et Establet (1971) sous les catégories : « primaire-professionnel » (PP) et « secondaire-supérieur » (SS). Bien que les deux premiers échelons du décret aient depuis fusionné, bien que les élèves s'orientent dorénavant dans l'institution de leur choix, que l'origine sociale n'est plus officiellement un facteur

¹ Doctorante, Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Éducation Formation Travail - Éducation et scolarisation (CIRCEFT-Escol), Université de Paris 8.

² L'institution est un concept que nous reprenons à Weber (1921/1995) au sens de manières collectives d'agir et de penser, de règles et de normes, de pratiques tacites et socialement partagées et incorporées, elles sont des objets autonomes c'est-à-dire qu'elles existent en dehors des individus pris séparément.

de sélection, elle reste ce par quoi les élèves continuent de se distribuer dans les réseaux historiques.

Par quels processus la distribution sociale peut-elle perdurer alors que les élèves ne sont plus les mêmes et que le contexte a changé ? Il faut en effet souligner que l'enseignement agricole a connu de nombreuses mutations qui ont favorisé l'accès d'un public issu de la seconde vague de massification. Parmi les profondes modifications qui ont facilité l'accroissement de nouveaux publics, les plus emblématiques concernent la création du baccalauréat professionnel en 1985, l'obligation d'obtenir le niveau IV pour prétendre à l'installation d'une exploitation éligible aux subventions, et enfin la mise en place de nouvelles filières d'enseignement (service à la personne, soigneur-animalier, etc.). Ces événements sont solidaires de la volonté politique énoncée par Jean-Pierre Chevènement de porter « *80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat* ». Un autre élément a durablement ouvert l'enseignement agricole et concerne la chute des effectifs traditionnels qui a contribué, de façon indirecte, à ouvrir largement l'enseignement agricole à de nouvelles catégories d'élèves. En effet, en 2005, les enfants d'agriculteurs représentaient environ 18% des effectifs, c'est-à-dire deux fois moins qu'en 1995, et leur nombre décline en 2011 pour atteindre près de 13% (DGER, 2013). Certes, en vingt ans près de la moitié des exploitations ont disparu (DGER, 2008), mais outre ce phénomène, les enfants d'agriculteurs suivent eux aussi le mouvement de prolongation des études. Ils sont par exemple plus nombreux qu'autrefois dans les écoles d'ingénieurs agronomes et constituent aujourd'hui 15% de leur public (Drouet, 2008). Par contraste, sur la même période, la part des enfants d'employés et d'ouvriers n'a cessé d'augmenter. En 2005, ils représentaient 43,8% de l'effectif national de l'enseignement agricole (DGER, 2008), 60% en 2011 dans les Pays de la Loire (Kerdommarec, 2013), alors que les enfants de cadres ne sont que 6% (*ibid.*). Ainsi deux types d'élèves rejoignent l'enseignement agricole : d'abord des élèves qui poursuivent leur scolarité au niveau IV par incitation financière, ils constituent pour cette raison une variante d'« *enfants de la démocratisation scolaire* » (Beaud, 2002), ensuite des élèves en difficultés dans les *filières générales*, l'enseignement agricole devenant l'émergence d'une *solution de recours*.

Cependant, cet accès socialement plus ouvert ne signifie pas qu'il existe une réelle hétérogénéité sociale dans les classes des différentes institutions de formation. En effet, ces dernières continuent à accueillir des publics socialement contrastés (les unes, les enfants d'ouvriers ; les autres, les enfants d'agriculteurs quand autrefois la répartition se réalisait au regard de l'opposition petite paysannerie *versus* grande paysannerie). Paradoxalement la distribution sociale des élèves est efficace parce qu'elle est une conséquence de l'apparence des libres choix d'orientation, générés en réalité par une intrication entre structuration de l'offre de formation, environnement social et dispositions des sujets. L'illusion du choix conduit alors les élèves à s'inscrire dans un établissement plutôt que dans un autre avec la certitude de le faire en fonction de valeurs, d'intérêts personnels. Ils réitèrent, de cette manière, et presque *sans douleur*, les réseaux de scolarisation anciens sans qu'il ne soit plus besoin de légiférer.

En Loire-Atlantique, les cas que constituent les Maisons Familiales Rurales (MFR) et un lycée privé dépendant des Frères de Ploërmel (lycée de D), choisis pour leur aspect clivé, représentent deux idéaux-types de cette distribution. Parmi la diversité des parcours et des diplômes qu'offre l'enseignement agricole (certification d'aptitude professionnelle agricole - CAPA, baccalauréat professionnel, technologique ou encore scientifique), le diplôme du baccalauréat agricole a été retenu comme niveau de formation pertinent à analyser à deux titres. Tout d'abord, ce diplôme national (Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole, CGEA) est traditionnellement dédié aux enfants d'agriculteurs, il constitue ce qui, dans l'enseignement agricole est appelé le « *sésame* » pour l'installation d'une exploitation agricole éligible à des financements (État, régions, aides européennes, etc.). Ce diplôme s'inscrit en outre dans la continuité de l'enseignement agricole historique et permet donc de relever des ruptures et des continuités dans les institutions d'enseignement de façon synchronique et diachronique. Dans le cadre de l'enquête, deux classes de baccalauréat CGEA ont fait l'objet d'observations simultanées sur deux années. L'analyse proposée, construite en deux temps, questionne historiquement et actuellement la relation entre les MFR et le lycée des Frères (à travers le lycée de D) avec les notions de PP et de SS. Il s'agit ensuite, à partir d'entretiens biographiques et de questionnaires

de mettre au jour quelques éléments relatifs à l'hétérogénéité des dispositions des élèves. Ces éléments conjugués autorisent à discuter l'enseignement agricole, souvent décrit comme un enseignement à part, alors qu'il s'apparente, à l'aune des données recueillies, à un segment du système éducatif où s'entérinent, aux portes de l'emploi, la sélection des individus et les inégalités scolaires qui en découlent par la reconduction tacite du PP et du SS. Les pistes proposées permettent, en retour, d'interroger, de façon plus globale, les formes d'inégalités que peut revêtir l'enseignement professionnel.

Terrain et méthode d'enquête

Cette recherche, conduite dans le cadre d'une thèse, visait à comprendre comment se construisaient au quotidien les inégalités dans l'enseignement agricole. Un des objectifs poursuivis était d'étudier qui sont les élèves et ce qu'ils deviennent à l'issue de deux années de formation, alors même qu'ils sont plongés dans un univers scolaire historiquement stratifié, dans des filières parfois éloignées de leur environnement. La partie de l'enquête présentée dans le cadre de cette contribution vise à mettre au jour des dispositions d'élèves. Trente entretiens biographiques, d'une durée comprise entre une et deux heures, ont été réalisés auprès des élèves des deux classes suivies. Pour accéder à des pratiques d'élèves, des modes de raisonnement, l'entretien a pris la forme d'une instruction au sosie (Oddone & al., 1971) sans viser toutefois les objectifs habituellement assignés à cette méthode. L'objectif principal de l'adoption de cet entretien était de saisir des façons d'être, des manières de faire des choix, des compromis. Ce dispositif d'enquête a été complété par des questionnaires comprenant des questions plus directives portant à la fois sur la famille (profession des parents et des grands-parents, nombre de frères et sœurs, rang de fratrie, etc.) et sur des éléments qui ont pu modifier des trajectoires scolaires (classe(s) redoublée(s), orientation(s) au collège, disciplines scolaires appréciées, etc.). Ces premiers volets permettent de rendre compte d'éléments distinctifs tant dans les trajectoires scolaires, que les origines sociales, ou enfin dans les modes de socialisation que traduisent leurs pratiques langagières socialement situées.

S'ajoute à ces premières productions de données, la constitution d'un corpus d'archives des années 1930 aux années 1970 concernant les institutions étudiées. Dans cet autre corpus sont principalement retenus les fascicules publicitaires distribués aux familles (vingt-sept fascicules ont fait l'objet d'une analyse approfondie). La présence d'éléments relatifs au temps d'enseignement, aux diplômes délivrés etc., offre des indices sur l'émergence historique de ces institutions.

Ce choix méthodologique qui consiste à mettre ensemble des corpus variés, à croiser des échelles temporelles et des méthodes, outre qu'il permet d'élargir « *le périmètre des matériaux considérés comme pertinents* » (Boutet & Demazière, 2011), favorise la construction d'analyses au plus près des données de terrain, par maillages successifs, contraignant à fonder des interprétations à partir d'une constellation d'indices.

1. Réseaux primaire-professionnel et secondaire-supérieur, les indicateurs d'une césure persistante

Qualifier diachroniquement et synchroniquement des institutions scolaires à partir des travaux de Baudelot et Estabiet (1971) requiert quelques explications. Un des premiers critères de distinction entre les réseaux « *primaire-professionnel* » et « *secondaire-supérieur* » décrit par les auteurs est lié à la sortie ou la poursuite des élèves dans le cycle long. Or d'un point de vue historique, la création des MFR (qui prendra deux années : de 1935 à 1937) coïncide avec la promulgation de la loi Jean Zay portant l'instruction obligatoire de 13 à 14 ans (loi Jean Zay, 1936). Cette année supplémentaire, dont dépendait le versement des allocations familiales, a favorisé l'essor des MFR qui se sont alors imposées comme écoles de compromis auprès des familles réticentes à se séparer de la main-d'œuvre enfantine (voir archive 1 ci-dessous). En se substituant à l'enseignement primaire classique avec un temps d'enseignement court (sept semaines par an en moyenne) et un temps de pratique long sur l'exploitation des parents (permis

par la loi Astier de 1919), les MFR se sont présentées comme alternative à ce qui paraît être (et ce qui est *présenté comme* auprès des catégories populaires paysannes, Grignon, 1975) une scolarisation imposée. Par contraste, l'émergence des lycées des Frères, antérieure à la troisième République, a eu pour visée de former les élèves à la science agricole, de créer des agriculteurs « éclairés ». Se présentant dans la continuité d'un cursus long, ces lycées ont eu pour vocation de transmettre une agriculture novatrice en vue d'accroître les rendements du capital d'exploitation. Scolarisant toute l'année scolaire les élèves à partir du B.E. (Brevet Élémentaire, équivalent du baccalauréat dans l'enseignement primaire, il s'agit du plus haut diplôme de l'ordre primaire supérieur) ou après l'obtention de la première partie du baccalauréat, ces lycées se sont donnés pour mission de créer une élite agricole (voir archives 2 et 3 ci-dessous).

Archive 1 - MFR, archive de 1937 : scolarisation à partir de 12 ans et avant l'obtention du Certificat d'Études Primaires (origine de l'archive : Centre du Travail de Nantes)

Les Maisons Familiales de France

APPORTENT AU PAYS

A PARTIR DE 12 ANS, sans bouleversement aucun dans les lois existantes, par le simple jeu du choix des parents, seuls vraiment responsables de leurs enfants, la possibilité de créer la **Véritable Ecole Paysanne**, en collaboration étroite entre la famille et les professeurs.

Liberté du choix entre

<p>FORMULE DE LAUZUN</p> <p>Maison Familiale de jeunes gens Maisons Familiales de jeunes filles au centre paysan (par groupes de 12 élèves)</p> <p>10 semaines : d'octobre à juillet . 12/13 ans</p> <p>8 semaines : d'octobre à juin . 13/14 ans</p> <p>6 semaines : de novembre à avril 14/15 ans</p> <p>4 semaines : de décembre à mars 15/16 ans</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> BREVET D'APPRENTISSAGE AGRICOLE BREVET-MÉNAGER AGRICOLE </div>	<p>ECOLE PRIMAIRE</p> <p>Ecole unique dans chaque commune.</p> <p>3^e année</p> <p>4^e année</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES </div>
--	--

2^e CYCLE :

1^o Dans les semaines intercalaires, les élèves des deux cycles emportent chez eux en devoirs et leçons une valeur de 8 à 10 heures de travail intellectuel.

2^o Dans les mois d'été une « Journée Mensuelle » garde le contact entre les élèves et les professeurs.

La liberté du choix entraîne nécessairement

MEME OBLIGATION **MEME GRATUITE**

*Archive 2 - Frères de Ploërmel, archive des années 1930 : scolarisation à partir de 15 ans, entrée conditionnée par l'obtention, du CEP ou du BE et par un examen de sélection des élèves
(origine de l'archive : Maison-mère des Frères de Ploërmel)*

DURÉE des ÉTUDES La durée normale des études techniques est de deux ans. Cependant, pour faciliter et rendre plus fécondes ces études techniques, l'Ecole a organisé un cours préparatoire d'une année pour les jeunes élèves de 14 et 15 ans, munis du C.E.P. ou mieux du C.S. (1^{re} année du B.E.).

Conditions d'Admission Pour être admis, les candidats doivent être âgés de : 14 ou 15 ans pour le cours préparatoire, 15 à 18 ans pour la 1^{re} année technique. De plus ils doivent subir les épreuves d'un examen d'entrée; cet examen a lieu habituellement dans la deuxième quinzaine d'août.

Les parents sont priés de faire inscrire leurs enfants avant le 31 juillet, pour que la Direction de l'Ecole puisse organiser les centres d'examens et indiquer aux candidats celui où ils doivent se présenter.

Les résultats sont communiqués aux parents dans les derniers jours d'août. Les candidats doivent fournir un bulletin de naissance, sur papier libre, et un certificat, de bonne conduite, délivré par le Directeur de l'Ecole précédemment fréquentée ou à défaut par M. le Curé de la paroisse. Les candidats titulaires du B.E. ou du Bac. 1^{ère} partie sont dispensés de l'examen d'entrée.

*Archive 3 - Archives des années 1936-1937, « Les Agriculteurs d'élites n'hésitent pas... »
(origine de l'archive : Maison-mère des Frères de Ploërmel)*

au service des

*les Agriculteurs d'élite n'hésitent pas...
ils confient leurs enfants à l'*

ECOLE

d'AGRICULTURE

de la Touche

PLOËRMEL

JEUNES RURAUX

Aujourd'hui encore, la dichotomie entre cycle long *versus* cycle court et origines sociales des élèves perdure. Certes, les élèves ont changé, mais en MFR, ils restent davantage d'origines populaires défavorisées que ceux du lycée. Majoritairement issus de familles ouvrières et d'employés, les MFR continuent toutefois d'accueillir quelques enfants d'agriculteurs. Ces derniers sont cependant moins nombreux qu'au lycée, ils représentent un tiers de l'effectif dans les filières agricoles et près de 90% dans ces mêmes filières au lycée de D. D'ailleurs, une des questions subsidiaires, à laquelle ne répond pas complètement l'enquête, est en lien avec les types de familles paysannes dont ces élèves sont issus dans chacun des groupes. Sans apporter de réponse définitive, des traces de différences apparaissent dans les descriptions très courtes de ces familles que font les élèves par questionnaire, en particulier lorsqu'ils énoncent le statut professionnel des mères. En ce qui concerne les élèves du lycée, lorsque le père est agriculteur, les mères le sont majoritairement aussi (voire sont agricultrices quand le père ne l'est pas forcément), ce qui est moins le cas pour les élèves de MFR. En outre, beaucoup d'élèves du lycée ont inscrit la profession de leur mère sous la dénomination « *agriculteur* » et non « *agricultrice* » (voir tableaux 1 et 2), comme pour signifier une égalité de statut. Même si ces

différences, à ce niveau d'échantillonnage ne sont pas significatives, il semble qu'il se joue là des pistes de nouvelles investigations possibles.

Tableau 1 - Élèves en MFR³

Élève	Genre	Type de 3 ^e	Profession père	Profession mère
Ewann ⁴	M	Professionnelle	Menuisier	Infirmière
Jérémy 1	M	Technologique	Moniteur d'atelier	Caissière
Jérémy 2	M	Technologique	Couvreur	Calibreuse
Jérôme	M	Alternance (en MFR)	Agriculteur	Agricultrice
Luc	M	Professionnelle	Agriculteur	Agent administratif
Michaël 1	M	Professionnelle	Ouvrier d'usine	Mère au foyer
Michaël 2	M	Technologique	(ns)	Aide-ménagère
Nick	M	Générale	Technicien-géomètre	Secrétaire
Quentyn	M	Générale (orientation après une seconde de lycée général)	Menuisier	Comptable
Sébastien	M	Générale	Reprographe	Mère au foyer
Valantin	M	Générale	Agriculteur	Aide-soignante
Amanda	F	Générale (orientation après une seconde de lycée général)	(ns)	Intérimaire
Delphyne	F	Aide et soutien	Menuisier dans une usine	Aide-cuisinière
Mathilde	F	Générale (orientation après une terminale E.S de lycée général)	Chauffeur-livreur	Agent de service dans une maison de retraite

Tableau 2 - Élèves en lycée des Frères

Élève	Genre	Type de 3 ^e	Profession père	Profession mère
Anthoyne	M	Générale	Agriculteur	Fabrication et vente directe des produits de la ferme familiale (exploitation bio)
Armand	M	Générale (orientation après une seconde de lycée général)	Agriculteur	Agricultrice
Davide	M	Générale	Pépiniériste	Agricultrice
Dominic	M	Générale	Agriculteur	Agriculteur
Geo	M	Générale	Agriculteur	Agriculteur
Jean	M	Générale	Contrôleur laitier	Aide-maternelle
Jérémie	M	Générale	Agriculteur	Agricultrice
Jorden	M	Générale	Agriculteur-éleveur	Mère au foyer
Max	M	Générale	Agriculteur	Assistante maternelle
Sébastien	M	Générale	Agriculteur	Agriculteur (en arrêt maladie)
Valantin	M	Technologique	Agriculteur	Surveillante dans un hôpital
Amélia	F	Générale (orientation après deux jours en seconde générale)	Agriculteur	Agricultrice
Manon	F	Générale	Agriculteur	Adjoint administratif

³ Les professions des parents sont reproduites telles que les élèves les ont inscrites dans un questionnaire.

⁴ Les prénoms des élèves ont été anonymés.

Dans l'éventualité où ces tendances entre les configurations familiales selon l'institution fréquentée seraient confirmées, ces dernières pourraient être pensées en cohérence avec les parcours scolaires des enfants de ces familles qui, en MFR, diffèrent assez sensiblement de ceux du lycée. En effet, comme plus de la moitié des autres élèves de la classe, leur trajectoire scolaire est marquée par le passage par des classes de transition de collège. Ces quelques éléments constituent un indicateur de différences entre les élèves de familles agricoles selon l'institution. Parce que le passage par les classes de transition concerne un grand nombre des élèves scolarisés en MFR, comme le confirme un rapport de l'académie de Versailles (2013), ces trajectoires dominantes placent les MFR dans le prolongement d'un enseignement dirigé vers la sortie prématurée du cycle long. En revanche les élèves suivis au lycée de D qui ont, pour la plupart, fréquenté une classe de troisième générale (voir tableau 2), auraient pu poursuivre, pour la très grande majorité, leur scolarité dans un lycée d'enseignement général, et tous (sauf un) ont obtenu le diplôme national du brevet.

D'autres éléments synchroniques et diachroniques constituent des indices de conservation des réseaux. Dans *L'école capitaliste en France* les auteurs relevaient que la pluridisciplinarité des enseignants des classes d'Enseignements Manuels Techniques rappelait le modèle du maître au cours élémentaire. Cette particularité a toujours été présente en MFR tandis que le principe de l'école lassalienne (dont s'inspirent les Frères) consistait justement à proposer des enseignants spécialisés selon les disciplines. Plus d'un siècle après les créations de ces écoles et cinquante ans après la parution des travaux de Baudelot et Establet, ces oppositions récurrentes au fil de l'histoire amènent à se demander si cette distinction n'existe pas aujourd'hui encore. À titre d'exemple, un des formateurs suivis dans le cadre de l'enquête assurait l'enseignement de cours professionnels (la zootechnie) tout autant que d'enseignements généraux (histoire-géographie, français, économie), une autre formatrice assurait les cours de zootechnie mais aussi d'anglais et de mathématiques, une autre encore d'agronomie, d'économie et de français. À l'inverse, les enseignants sont restés disciplinaires dans l'établissement des Frères (un enseignant par discipline professionnelle). On pourrait objecter que la bi-disciplinarité est fréquente en lycée professionnel, qu'elle a concerné jusqu'à récemment une catégorie d'enseignants de collège (les PEGC qui d'ailleurs étaient pour beaucoup anciens instituteurs) et qu'elle est générale dans l'enseignement secondaire allemand. Toutefois l'offre de formation des institutions choisies, diversifiée par la pluridisciplinarité ou non des enseignants, l'est également par la modalité de l'alternance (qui occupe 50% du temps pédagogique en MFR, 25% au lycée), renouvelant ainsi les différences des temps à l'école et hors l'école de ces institutions au début du XX^e siècle. Cette différence de temps scolaire est traduite encore par la devise MFR « *apprendre autrement* », c'est-à-dire *autrement* que par un enseignement scolaire pour valoriser l'enseignement informel que procurent le travail et la vie, alors que les lycées des Frères s'affichent comme école classique et valorisent les savoirs formels.

Ces quelques descriptions montrent que l'unification n'est qu'apparente et que se cachent des fractures repérables à partir d'éléments récurrents et cumulatifs. Mais ces fractures existent aussi d'un point de vue législatif. Car à y regarder de près, ces deux institutions ne bénéficient pas des mêmes statuts, leur contractualisation est différente, réitérant une stratification originelle. En effet, alors que les lycées des Frères sont sous contrat d'association encadré par la loi Debré de 1959 (décret du 30 avril 1963), les MFR sont le dernier groupe d'établissements à passer sous contractualisation en 1984 sous la forme d'une participation (loi Rocard, L.813-1). Le contrat d'association est une intégration de l'institution au système éducatif, les personnels sont recrutés sur concours et sont fonctionnaires de l'État, le contrat de participation est une intégration à la marge du système éducatif, l'État verse un financement à l'élève, le personnel est recruté par le directeur, rémunéré par l'institution, dépend d'une convention collective.

L'ensemble de ces éléments montre que l'unification cache des disparités importantes car non seulement ces éléments sont récurrents mais, au lieu de tomber progressivement en désuétude au fil du rapprochement d'avec l'Éducation nationale, ils se cumulent pour marquer des écarts anciens sous des formes renouvelées. Certes, ils ne permettent pas à eux seuls d'expliquer les processus par lesquels s'opère l'inégale répartition des élèves puisqu'ils s'orientent d'eux-mêmes dans l'une ou l'autre de ces institutions. En revanche la mise en regard de la manière

dont ces derniers lisent leur trajectoire scolaire et leur avenir éclaire la construction sociale de leurs « choix » d'orientation dans des institutions historiques. Bien que d'autres pistes d'analyses puissent éclairer les phénomènes décrits, parmi lesquelles figure la manière dont les professionnels portent un regard sur la réussite ou l'échec des élèves au cours du collège et antérieurement (Geay, Meunier, 2003), les éléments présentés mettent en lumière des principes qui participent activement de la conservation des réseaux de scolarisation.

2. Rejet de l'école et valorisation du travail productif : des invariants en MFR

Dans la classe de MFR, plus le parcours scolaire a été chaotique et marqué par des processus d'étiquetage, plus le « *sentiment de disqualification scolaire* » (Millet & Thin, 2004) est grand et plus la scolarité vécue comme une attente obligatoire. Un quart de l'effectif de la classe a redoublé au collège, un élève a redoublé en primaire, trois d'entre eux ont connu des réorientations au lycée, plus de la moitié de la classe a été concernée par une réorientation au collège parfois évitée grâce à l'intervention de leurs parents.

Sébastien⁵ : *Sinon ça allait encore/dans le français tout le temps/l'histoire pareil/j'étais pas motivé alors j'apprenais pas forcément/puis ben j'ai redoublé puis ben l'ambiance de classe elle était bien/mais elle était trop bien je pense en cinquième/c'est pour ça que j'ai redoublé/enfin c'est pas ça qui m'a fait redoubler mais ben (soupir)/(...) oh la quatrième c'était pas terrible/les notes/j'avais failli/fallait faire une troisième technologique/bas du coup les parents étaient pas trop d'accord et euh du coup j'ai fini la quatrième/c'était pas/bon j'ai eu la moyenne/c'était à peu près bon/(...) et puis après la troisième ça s'est bien passé/ (Sébastien, M, MFR ; père : reprographe ; mère au foyer).*

Les problèmes scolaires rencontrés s'ancrent pour quelques élèves dans une histoire longue, qui commence parfois dès le primaire. Pour un élève les problèmes dont il se sent victime s'expliquent par une histoire familiale, les grandes sœurs avaient rencontré des problèmes à l'école primaire.

Jérôme : *Ben ouais puis même au niveau primaire j'ai fait deux écoles/parce que la première c'était dans ma commune mais mon père/fin la maîtresse ne m'aimait pas parce qu'elle n'aimait pas mon père/(...)parce qu'ils ont eu des ennuis l'un avec l'autre par rapport à mes grandes sœurs/et puis ben après ben voilà/c'est moi qu'a subi/donc elle aimait pas mes sœurs donc moi ça a été la suite/pareil/toujours au fond d'la classe/c'était toujours d'ma faute/d'toute façon/à force j'étais habitué hein/puis ben voilà/puis ben après/j'ai changé d'école et euh/puis plus ça allait/mieux qu'ça allait/mais chaque fois qu'j'changeais d'école/ça allait/ (Jérôme a changé trois fois d'établissement) (Jérôme, M, MFR ; père : agriculteur ; mère : agricultrice).*

Certains élèves sont passés par des périodes de déscolarisation au collège.

Nick : (...) *ils (les professeurs) disaient il fallait tout de suite/si j'étais comme ça/il fallait tout de suite que j'arrête l'école/que ça servait à rien que je continue/ils disaient que j'étais quelqu'un de nul/quoi/et surtout la prof de français/alors celle-là/ah ouais/je m'en rappellerai toujours de celle-là/c'est pas la peine que tu continues/tu n'y arriveras jamais/t'es un gros naze/t'es là juste (3s) tu peux te barrer de cours si tu veux tout de suite/ouais à la fin/j'arrivais plus à rien/et voilà/à la fin j'ai arrêté les cours/ (Nick, M, MFR ; père : technicien-géomètre ; mère : secrétaire).*

Parmi les enfants d'agriculteurs de la classe, deux sur trois déclarent rester scolarisés dans le but unique d'obtenir le niveau IV en vue de prétendre aux aides financières liées à l'installation d'une exploitation agricole (« *sans quoi, ça f'rait longtemps qu'j'aurai arrêté l'école* »). Le rejet de l'école, qui est exprimé de façon plus ou moins appuyée dans l'ensemble des entretiens, est une

⁵ Les prénoms des élèves ont été anonymés.

dimension centrale pour comprendre les choix d'orientation. « *J'aime pas l'école* », « *j'ai jamais aimé l'école* » sont des énoncés très récurrents de la part des élèves. L'école est parfois définie comme un lieu « *où on ne fait rien de ses mains à part écrire* », les savoirs scolaires comme « *des complications à Daniel* » (Daniel est le prénom d'un formateur). Ce rapport à l'école constitue un « *principe organisateur de pratiques et des représentations* » (Bourdieu, 1980, p.88) et explique en partie en quoi l'alternance longue telle qu'elle est pratiquée en MFR (50% du temps scolaire est un temps de stage) est, pour la très grande majorité des élèves, un choix d'orientation acceptable, le temps de l'école étant en partie compensé par le temps de stage. Ce temps hors des murs est vécu pour une partie des élèves comme une libération « *là ça va parce que je suis dans ma branche* », ou plutôt comme une pré-libération scolaire.

Mais ce n'est pas seulement le rejet de l'école qui caractérise le système de valeurs largement partagé par les élèves de MFR suivis, mais aussi ce qu'ils investissent dans le stage car il n'a pas pour seule vertu de permettre « *d'éviter les cours* ». Il concourt à au moins trois autres pratiques sociales. Tout d'abord, il permet d'éprouver un choix professionnel empiriquement « *de trouver sa branche* », « *de savoir si c'est sa voie* ». Ensuite, il constitue un lieu dans lequel les élèves peuvent vivre une existence au plus proche des savoirs concrets, de l'urgence du travail. Ils disent ainsi être satisfaits d'apprendre « *des trucs du quotidien* », « *not' métier et puis la vie d'jà* », « *des gestes professionnels* ». Enfin, le stage sert d'étalon aux relations interpersonnelles, au classement des individus. La thématique de la pratique du travail manuel cristallise ces éléments au sens où elle est satisfaisante parce qu'elle permet de faire, mais détermine aussi des modes de relation, participe de manières de concevoir le monde. À ce titre, l'expression « *quand t'as pas fait ça vaut pas* » qu'utilisent fréquemment les élèves condense assez bien des modes de classement des individus entre ceux qui font et les autres (souvent les professeurs). D'autres étalons sont repérables et servent ce double objectif à la fois d'apprentissage en situation et de modes de reconnaissance pour soi et pour autrui. Il en va ainsi de l'endurance physique au sens où le stage symbolise le lieu où les élèves prouvent qu'ils sont « *capables* », en particulier de tenir de longs horaires de travail (certains déclarent travailler de 8 heures à 20 heures). Cette endurance s'exprime encore lorsqu'il s'agit d'aider à des tâches difficiles (pendant les travaux saisonniers) y compris pour les filles dont l'une déclare y mettre « *tout son cœur* ». Ils retirent une fierté de la force physique en énonçant qu'ils ne sont « *pas des fainéants* » et s'évaluent entre eux à l'aune de cette force. Ces pratiques passent encore par la reconnaissance de leur travail par le maître de stage. Elle prend diverses formes et peut être celle que les élèves nomment « *une bonne entente* ». Mais elle s'actualise plus fortement lorsqu'il existe une preuve symbolique de leur compétence qui s'exprime quand le maître de stage leur demande de le remplacer lors de temps courts (le week-end, lors de courtes périodes de vacances scolaires), plus encore lorsqu'il y a une rétribution financière⁶ contre ces services rendus. En effet, ces remplacements marquent une maîtrise d'un ensemble de postes opérationnels. Ils sont souvent inaugurés par des responsabilités données aux stagiaires pour assurer certaines activités de travail (la traite, le labour constituent des tâches qui impliquent une attention particulière parce qu'elles sont complexes). L'annonce aux pairs que l'on a su réaliser seul(e) une de ces activités de travail marque un passage symbolique.

Ce système de valeurs (travailler physiquement, gagner de l'argent, apprendre ce qui est immédiatement utile, etc.) participe de la construction d'une attitude de mise à distance de l'école. Il faut d'ailleurs souligner, qu'à bien des égards, cette attitude n'entre pas nécessairement en contradiction avec le système de valeurs des MFR qui repose sur une « *pédagogie du concret* », pour reprendre une maxime de l'institution. Si, en première approche, il pourrait être énoncé que la correspondance apparente entre les valeurs des élèves et de l'institution MFR constitue une aide pour ces derniers, la congruence apparente peut s'avérer trompeuse et porte le risque de spécialiser ces élèves à une position spécifique dans le travail.

⁶ Dans chacune des institutions observées, les élèves suivent des stages sous statut scolaire, ils ne sont donc pas officiellement rétribués (contrairement à l'apprentissage ou au contrat de professionnalisation). Cependant, quelques maîtres de stage donnent une rétribution, en particulier pour des services de remplacement.

3. Légitimation par l'école et par les savoirs scolaires : invariants des élèves du lycée de D

Un des traits significatifs qui ressort des entretiens des élèves du lycée de D est que les élèves sont tous issus de l'enseignement privé. Cette méfiance des élèves vis-à-vis de l'enseignement public, et en creux celle de leurs parents, est-elle un indicateur d'une culture plutôt corporatiste ? Cette question résonne avec l'histoire de cette profession historiquement portée des syndicalismes engagés contre ce qui est communément nommé *l'ingérence de l'État dans les affaires agricoles* (Sénéchal, 2013), y compris dans les *affaires éducatives* (Hubscher, 1993). En Loire-Atlantique, cette culture est encore observable à de multiples endroits notamment à partir du cas que constitue l'implantation du lycée agricole public. Disparu au cours du XIX^e siècle au profit d'une école privée (le lycée de D), il a été réimplanté un siècle après, dans les années 1980 après de longues luttes syndicales. Le débat n'est d'ailleurs pas clos puisque ce lycée n'est toujours pas habilité à former les élèves au baccalauréat agricole CGEA, c'est-à-dire à la formation la plus emblématique de l'enseignement agricole. Si cette hypothèse d'un rapport spécifique à l'État et à ses institutions de la part des familles mériterait un approfondissement, dans les entretiens la méfiance exprimée s'étend à une autre ligne de clivage qui concerne cette fois la réputation des établissements privés. Le choix d'une scolarisation dans le lycée de D obéit au moins à cette double contrainte. Pourquoi les élèves ne vont-ils pas en MFR ? De prime abord, ils en ont une image négative.

Amélia : *Ben c'est-à-dire qu'on a euh/ c'est pas comme l'alternance où ils (les élèves) sont quinze jours à l'école et quinze jours en stage/(...) là on a douze semaines de stage/pour moi c'était bien déjà pour commencer/alors bon/en alternance à l'école/on ne fait pas grand-chose/* (Amélia, F, lycée ; père : agriculteur ; mère : agricultrice).

Chercheur : *Pourquoi es-tu allé à D//il n'y avait pas d'autres lycées près de St B.*//Anthoyne : *Il y avait un lycée à xx/(il s'agit d'une MFR)* Chercheur : *Mmh/* Anthoyne : *'fin c'est plus/ouais/mais comme mon père/il y a été pour euh/dans sa jeunesse/il avait dit qu'il enverrait jamais ses enfants là-bas/parce que c'est une école un peu/pas reconnue du tout/et puis/voilà/et puis D était réputé/* (Anthoyne, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : fabrication et vente directe des produits de la ferme familiale, exploitation bio).

L'organisation contraignante du lycée de D, l'internat, l'étude obligatoire du soir – que des élèves parviennent parfois à détourner en prétextant un isolement nécessaire pour un travail en sous-groupe qui sert pour certains de couverture aux parties de belotes – rassure les parents. Ce qui rassure encore est l'orientation dans un secteur scolaire bien connu, loin de l'enseignement général souvent vu de façon oblique alors que la plupart des élèves auraient pu y poursuivre leur scolarité. S'ils renoncent, c'est parce que ces derniers, et en creux encore leurs parents, s'interrogent et calculent en négatif les chances de réussir en s'engageant dans des études autres qu'agricoles (la plupart des garçons ont fait des études agricoles dans les fratries, les *meilleurs* sont en écoles d'ingénieurs). Ces élèves appréhendent difficilement une autre trajectoire scolaire que la leur, parce qu'ils peinent à entrevoir ce que l'enseignement général pourrait leur apporter. Ils ont pourtant d'autres centres d'intérêt que l'agriculture (le dessin et les arts plastiques pour Sébastien, le théâtre pour Amélia, la littérature et la philosophie pour Manon, la politique pour Jordenn). Ils se demandent si le choix des études agricoles est celui qui leur convient, se situent dans une ambivalence entre ne pas prendre de risques et les regrets que génère le *statu quo*.

Chercheur : *Et tu as eu d'autres projets professionnels/* Davide : *Si/je réfléchis tout l'temps/si je ne peux pas me lancer dans autre chose/mais euh pour l'instant je m'investis dans ce projet/* (Davide, M, lycée ; père : pépiniériste ; mère : agricultrice).

Chercheur : *Et tu t'es déjà projeté dans un autre métier/* Sébastien : *Oui/tout ce qu'est artistique/j'aime bien/mais je ne dessine pas bien* (Sébastien passe de longues heures à dessiner)

/c'est difficile d'être dessinateur/Chercheur : Donc du coup agriculteur/Sébastien : Pour l'instant/ça peut changer/ (Sébastien, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur en arrêt maladie).

Dominic : Ben déjà en cinquième et quatrième/ils (les enseignants) nous demandaient ce qu'on voulait faire/mais moi/à part l'agriculture/je ne savais pas trop quoi faire/et en fait/je me trouve bien ici/Chercheur : Tu ne pouvais pas ne pas savoir/Dominic : Oui mais après ne pas savoir/il faut faire une seconde générale/ou aller dans des lycées généraux/ Chercheur : Mmh/Dominic : Puis ça m'intéressait moins/ Chercheur : Qu'est-ce qui t'intéressait moins au lycée général/Dominic : Ben je ne sais pas/j'y suis jamais allé/ (Dominic, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur).

L'incertitude d'être à la hauteur dans le secondaire général domine et pour ceux qui ont tenté l'aventure, l'expérience est plutôt négative.

Amélia : Ben euh/déjà moi je suis passionnée par l'agriculture/on va dire ça fait dix ans que mon choix est fait/voilà quoi/je savais ce que je voulais faire/donc j'ai commencé ici en seconde générale/j'ai fait deux jours et j'ai fait une crise d'angoisse/j'ai tout abandonné au bout de deux jours/je suis rentrée chez moi et j'ai eu un rendez-vous après avec le directeur/ça m'a fait réfléchir encore/et je me suis dit ce n'est pas la peine/ce n'est pas du tout ce qu'il me faut le général/donc je suis allée en professionnel/ (...)/ (Amélia, F, lycée ; père : agriculteur ; mère : agricultrice).

Prudents, sans que cela ne soit un manque d'ambition (Broccolichi & Sinthon, 2011), ils ne sont pas toujours convaincus par leur orientation actuelle. Une explication possible de cette méfiance à l'égard de l'enseignement général peut s'expliquer comme ces auteurs l'ont proposée au sens où, bien que la connaissance du système scolaire de ces élèves soit diffuse, elle peut être lue en relation avec des signaux objectifs concernant « *la croissance des inégalités sociales de performance en cours de scolarité* » (*ibid.*). Ces élèves sont difficiles à caractériser pour deux raisons : ils n'appartiennent pas à la catégorie populaire ouvrière, alors que leur prudence peut y renvoyer, et dans le même temps ils cultivent une posture scolastique, trouvent une légitimation de leur choix par l'intérêt qu'ils disent porter aux savoirs scolaires. Cette posture scolastique est attestée à au moins trois endroits. Tout d'abord, ils énoncent leur « *curiosité* » pour des savoirs non applicables à des pratiques situées.

Chercheur : L'appareil digestif de la vache est un thème qui t'intéresse alors/Jordenn : Oui/Chercheur : Pourquoi/Jordenn : Pour le suivi des animaux/on peut interpréter nous-mêmes/sans avoir à aller chercher le vétérinaire/de connaître quelques éléments/bon et puis ça a quand même un rapport avec le terrain/par exemple l'appareil reproducteur de la vache/ça a un rapport avec la transplantation embryonnaire/donc/il y a un rapport/ce qui m'a intéressé c'est savoir comment on fait/je ne savais pas et c'est quand même difficile/donc ça m'a plu/même si ce n'est pas directement applicable/ (Jordenn, M, lycée ; père : agriculteur-éleveur ; mère au foyer).

Geo : (...) l'appareil reproducteur aussi/c'est important en reproduction/Chercheur : Pourquoi c'est important/Geo : Ben pour euh/pour euh/pour faire des inséminations des trucs comme ça/si on veut les faire faire soi-même/c'est intéressant de le savoir/puis même c'est intéressant de savoir comment l'inséminateur dépose la graine/comme ça moi j'aime bien/ (Geo, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur).

Cette légitimation est aussi visible dans l'énonciation de la nécessité d'« *enrichir les échanges avec le maître de stage* » qui apparaît dans les entretiens des élèves, cet enrichissement passant par les cours.

Sébastien : quelquefois/quand on discute avec le maître de stage/ben je peux lui dire/tiens ben ça on a appris en cours/ (Sébastien, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : agriculteur en arrêt maladie).

Chercheur : *tu apprends plus sur l'école ou en stage/Anthoyne : En je dirai que c'est kif-kif/ça dépend comment on discute avec les éleveurs aussi/* (Anthoyne, M, lycée ; père : agriculteur ; mère : fabrication et vente directe des produits de la ferme familiale, exploitation bio).

Enfin, elle passe par la description de savoirs scolaires qui deviennent des outils pour construire d'autres hypothèses possibles sur le monde.

Anthoyne : *on apprend plusieurs techniques en stage qui peuvent nous servir/alors qu'à l'école on apprend plus des choses qui sont valables partout/en stage on apprend plus des pratiques/des méthodes de travail quoi/sur le stage c'est toujours différent/chacun a ses propres pratiques/ à l'école c'est plus valable partout/donc on essaye de faire des liens un peu/fin moi j'essaie/par exemple quand il y a une culture qui démarre mal/j'essaie de me poser des questions/pourquoi elle démarre mal/si ça vient du sol/température du sol/ou je ne sais pas/de revenir au cours/ça aide/enfin je trouve/*

L'école devient alors une source de possibilités de réflexion offertes : *« j'aime bien réfléchir/comme les disserts/j'aime bien avoir une ouverture d'esprit et essayer de/à partir de quelque chose d'élaborer une idéal »* (Jordenn), *« l'anglais ça va de mieux en mieux/faut dire qu'on en fait beaucoup cette année/comme on part aux Pays-Bas/on en fait beaucoup/et on voit qu'on évolue/ça motive »*, certains disent regretter ne pas poursuivre l'apprentissage d'une seconde langue. L'attitude de la très grande majorité de ces élèves face à l'école peut être mise en relation avec ce que Pierre Bourdieu nomme la *scholè*, en référence à la *skole* antique associant école et temps libre : *« temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde »* (Bourdieu, 1997, p.10).

Valeurs et goûts personnels : une entité de régulation sociale efficace

Alors que pour la plupart des élèves de MFR suivis, leur orientation constitue une possibilité d'obtenir un diplôme, de s'insérer professionnellement pour travailler rapidement et subvenir aux nécessités économiques de la vie quotidienne (*« pouvoir vivre de son travail »*), pour les élèves du lycée de D le temps des études est davantage mis en avant. Ce capital culturel exprimé, les significations que prend ce dernier dans les énoncés des élèves, trouvent en outre des points d'achoppement avec la culture véhiculée dans les institutions de formation observées. Mais de façon cumulative, ce capital culturel, en partie légitimée par les institutions de formation, n'a pas la même rentabilité sur la poursuite de la scolarité et le marché de l'emploi. En effet, à l'issue de la formation un quart des effectifs de la classe de MFR devient ouvrier non agricole ou employé et plus de la moitié des élèves ne prolonge pas leurs études à la suite du baccalauréat. Par contraste, seuls deux élèves du lycée sortent de l'école après le baccalauréat pour devenir associés d'exploitation avec leurs parents et les autres élèves de cette classe poursuivent leur scolarité en BTSA. Dans cette perspective, la distinction cycle long/cycle court et type d'emploi (ouvrier *versus* entrepreneur) renvoie de façon presque caricaturale (du fait sans doute des contrastes très importants des deux cas choisis) aux réseaux PP et SS. Ces réseaux sont en résonance avec une circulation culturelle et sociale entre élèves profanes et héritiers. Car les élèves de D sont héritiers, mêmes modestes, dans au moins deux dimensions. Ils le sont tout d'abord par filiation puisqu'ils sont majoritairement repreneurs du capital d'exploitation de leurs parents. Ils traduisent en outre leur héritage de ce type d'enseignement par l'attitude scolastique qu'ils développent. Par contraste, le public, majoritairement populaire en MFR, est souvent profane à double titre puisque dans leur grande majorité les élèves sont éloignés à la fois du domaine agricole et de l'école. Ces différences sociales, scolaires, culturelles, économiques se traduisent encore par des modes de faire langagiers qui justifient des orientations menant à des cloisonnements sociaux, le tout sous couvert d'un libre arbitre qui s'apparente à une fiction efficace pour reconduire les réseaux de scolarisation, au moins dans cette filière.

Mais ces distinctions ici relevées peuvent exister sous d'autres formes dans d'autres filières et même à d'autres niveaux d'enseignement car une partie de l'enseignement professionnel est

historiquement élitiste comme l'ont montré Ropé et Tanguy (1994). En effet, les meilleures écoles professionnelles avaient mis en place des épreuves de recrutement interdites à partir de 1967 (*ibid.*). Mais la disparition d'une sélection officielle a pu prendre d'autres formes et perdurer notamment au travers de la diversité des modalités de formation (type d'alternance, d'apprentissage, d'ateliers, etc.). Dans cette perspective, l'institution juridique de l'unification ne resterait que formelle, comme le dénonçait Bourdieu (2000) au sens où, l'orientation – produit apparent des besoins, des goûts, des nécessités des élèves – reproduit, informellement, et de façon consentie, la stratification des établissements (et des élèves). Mais il y a plus. Dans l'enquête, les élèves les plus démunis sont davantage persuadés, ceux de MFR plus que ceux du lycée de D, que leur orientation est le fruit d'une altérité radicale, tandis qu'il s'agit d'une restriction de possibles rendue nécessaire par une domination sociale plus large. Cette tendance soulève à nouveau la question des enjeux d'une offre de formation diversifiée où chacun s'oriente avec la conviction de le faire par aspiration. Cette conviction apparaît au fond telle une modalité de contrôle des plus dominés. Elle est moins visible, mais plus étendue et agit tel un instrument au service d'une société répressive au sens où la répression « *c'est avant tout la continuité des besoins développés et satisfaits dans une société répressive qui reproduit toujours à nouveau la société répressive dans les individus eux-mêmes* » (Marcuse, 1968).

Bibliographie

BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, François Maspero.

BEAUD S. (2002), *80% au bac...et après ?*, Paris, La Découverte.

BOURDIEU P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.

BOUTET J. & DEMAZIERE D. (2011), Présentation, *Langage et société*, 1/ 2011 (n°135), p.5-8.

BRIAND J.-P. (1995), « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e - milieu XX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, n°66, *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e - XX^e siècles*, p.159-200.

BROCCOLICHI S. & SINTHON R. (2011), « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue Française de Pédagogie*, n°175, p.15-38.

CHAPOULIE J.-M. (2010), *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DGER (2013), *Panorama de l'enseignement agricole*, Dijon, EDUTER.

DGER (2008), *Panorama de l'enseignement agricole*, Dijon, EDUTER.

DROUET J.-M. (2008), « À quelles conditions le marché professionnel de l'ingénieur diplômé de l'enseignement supérieur agricole peut-il s'étendre ? », Etude CEREQ.

GEAY B. & MEUNIER A. (2003), « Enjeux et usages de la "déscolarisation" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°2, p.7-19.

GRANEREAU J.-J. (1968/2007), *Le livre de Lauzun*, Aurillac, Gerbert.

GRIGNON C. (1975), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1.

KERDOMMAREC L. (2013), « Les Pays de la Loire, une région fertile en établissements agricoles », *Lycées et lycéens des Pays de la Loire : état des lieux et perspectives à l'horizon 2025*, Insee Pays de la Loire, mai 2013.

LELORRAIN A.-M. & BOBBIO M. (2005), *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Libération à nos jours*, Dijon, INRP/Educagri.

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.

MARCUSE H. (1968), *La Fin de l'utopie*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, Editions du Seuil.

MILLET M. & THIN D. (2004), *La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique, La déscolarisation*, D. Glasman & F. Œuvrard (dir.), Paris, La Dispute.

MOREAU G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

ODDONE I., RE A. & BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Editions sociales, (1^{ère} édition 1977) (traduction de M.L. & I. Barsotti, préfacé par Yves Clot).

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

PROST A. (1968), *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

ROPE F. & TANGUY L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, F. Ropé & L. Tanguy (dir.), Paris, L'Harmattan.

TROGER V. & PELPEL P. (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan.

WEBER M. (2014), *La domination*, Saint-Amand-Montrond, La Découverte, (traduction de I. Kalinowski).