

Izvorni znanstveni članak /  
 Original scientific article  
 Primljen/Received: 8. 6. 2025.  
 Prihvaćen/Accepted: 15. 9. 2025.

UDK/UDC: 37:37.013(44)  
 DOI: 10.46352/18403867.2025.11

## **Les maisons familiales rurales, une forme scolaire « poreuse » dans l'enseignement professionnel français**

**Joachim Benet Rivière**

University of Poitiers, Laboratoire Gresco

### **Résumé**

L'article souligne que la forme scolaire dominante, caractérisée par un contrat didactique et des savoirs décontextualisés, évolue sous l'effet de l'émergence d'écoles dites alternatives en France. Les maisons familiales rurales (MFR), en intégrant des professionnels comme formateurs (appelés moniteurs) et en estompant les frontières entre temps et lieux d'apprentissage, illustrent une forme scolaire poreuse. Cette approche permet une circulation des savoirs où les savoirs pratiques et oraux prennent sur les savoirs scripturaux. L'article propose de repenser la forme scolaire non comme un modèle figé, mais comme un ordre scolaire négocié, en interaction avec les conditions sociales de l'apprentissage. Les MFR offrent ainsi un exemple révélateur d'adaptation structurelle de la forme scolaire dans un contexte de formation professionnelle en alternance initialement au sein du milieu agricole.

**Mots clés :** forme scolaire, pédagogie de l'alternance, enseignement professionnel

### **Rural Family Houses: A “Porous” School Form in French Vocational Education**

#### **Abstract**

This article highlights how the dominant school form—characterized by a didactic contract and decontextualized knowledge—is evolving under the influence of so-called alternative schools in France. The Maisons Familiales Rurales (MFR, or Rural Family Houses), by integrating professionals as trainers (referred to as moniteurs) and blurring the boundaries between times and places of learning, illustrate a porous school form. This approach enables the circulation of knowledge where practical and oral knowledge takes precedence over written, academic knowledge.

The article proposes reconsidering the school form not as a fixed model, but as a negotiated educational order, shaped in interaction with the social conditions of learning. The MFRs thus offer a revealing example of the structural adaptation of the school form in the context of vocational training through initial work-study programs rooted in the agricultural sector.

**Keywords:** school form, work-study pedagogy, vocational education

## 1.0 Introduction

Cet article se propose d'interroger les spécificités de la forme scolaire dans les formations professionnelles en alternance des maisons familiales rurales (MFR), une institution scolaire de l'enseignement professionnel agricole français apparue dans les années 1930. Il s'agit d'analyser comment une forme scolaire poreuse entre l'école et le travail se construit dans le contexte des MFR. Le concept de forme scolaire, élaboré par Guy Vincent (1980), désigne l'émergence de nouvelles relations sociales fondées sur un mode particulier de transmission des savoirs et savoir-faire, qui privilégie l'écrit au détriment de l'oral. L'école en constitue une de ses manifestations centrales. Ce modèle implique une séparation nette entre les lieux d'apprentissage et les autres sphères de la vie sociale, rompant ainsi avec les formes traditionnelles d'apprentissage par la pratique et l'oral, telles que le compagnonnage. Il suppose également une codification des apprentissages à travers des règles asymétriques entre enseignants et élèves.

En France, la prééminence de la forme scolaire s'est renforcée avec le mouvement de massification de l'école, désormais centrale dans les trajectoires socioprofessionnelles. Ce mode scolaire de socialisation s'est progressivement diffusé dans de nombreux espaces sociaux au-delà de l'école elle-même (Thin, Millet, 2018). Les centres de vacances et de loisirs ont été identifiés comme des espaces dans lesquels la forme scolaire s'est, par exemple, largement diffusée (Houssaye, 1998). Dans le contexte de massification de l'école, le concept de forme scolaire permet aussi d'éclairer les difficultés d'apprentissage, voire les ruptures scolaires (Thin, Millet, 2005), rencontrées par les élèves issus des classes populaires, souvent éloignés de ce mode de socialisation. Ceux-ci sont davantage ancrés dans une forme orale pratique des relations sociales (Lahire, Thin, Vincent, 1994), qui imprègne leur quotidien. Ils se trouvent ainsi en décalage avec une école définie comme un espace spécifique, structuré par la culture écrite, et cherchant à les soumettre à une autorité

légitime : celle de l'enseignant. Comme le précise Guy Vincent (1980), la forme scolaire des relations sociales peut être traversée par des résistances de la part d'individus socialisés à d'autres formes de relations sociales.

Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005) précisent les contours de cette forme scolaire devenue dominante. Selon eux, elle suppose l'existence d'un contrat didactique, définissant la relation entre l'enseignant et ses élèves, au sein d'une institution dont la mission est l'instruction. Les pratiques d'enseignement doivent être distinctes des autres pratiques sociales. En d'autres termes, pour qu'il y ait forme scolaire, les interactions pédagogiques doivent se dérouler dans un lieu protégé, permettant au rapport pédagogique de jouir d'une certaine autonomie par rapport aux autres rapports sociaux. Les savoirs transmis doivent être décontextualisés, intégrés dans un apprentissage planifié, structuré par une « transposition didactique » (Reuter, 2023). Cet apprentissage exige un effort spécifique de la part des élèves et donne lieu à une évaluation permettant de mesurer leur progression.

Des travaux ont mis en évidence des évolutions de la forme scolaire, sous l'effet des politiques publiques éducatives, de l'émergence d'écoles dites « alternatives » en France et du développement du numérique. Un dossier coordonné par Julie Delalande et Diane Bedoin (2024) invite à réinterroger ce concept à la lumière des transformations des relations pédagogiques et de l'apparition de dispositifs dits inclusifs. Certaines pratiques, parfois impulsées par les acteurs éducatifs eux-mêmes, introduisent dans les établissements des formats pédagogiques qui séparent de la pédagogie traditionnelle, notamment en redéfinissant le rôle de l'enseignant, qui n'est plus uniquement dispensateur de savoirs. Parmi ces dispositifs, les classes dehors contribuent à déconstruire le cadre spatio-temporel classique de l'institution scolaire (Delalande, 2024). Elles introduisent des apprentissages fondés sur le jeu et le contact avec la nature, permettant aux élèves de s'approprier un environnement tel que la forêt. Ces expériences ne remettent cependant pas en cause la

domination de la forme scolaire ; elles participent plutôt à son élargissement à des sphères sociales historiquement éloignées de ce mode de socialisation. C'est notamment le cas des dispositifs d'inclusion scolaire à destination des élèves reconnus comme autistes, qui visent à articuler apprentissages et socialisation (André et Bedoin, 2024).

Plusieurs chercheurs ont proposé des modélisations pour penser la diversité des formes scolaires, en dépassant l'idée d'un modèle unique. Laurent Lescouarch (2024) distingue ainsi, aux côtés de la forme scolaire conventionnelle, une forme rénovée, caractérisée par des pratiques pédagogiques diversifiées, et une forme restructurée, fondée sur des apprentissages collaboratifs et coopératifs. Dans la continuité de ces tentatives d'adaptation de la forme scolaire aux publics hétérogènes, certains dispositifs de formation professionnelle constituent un terrain privilégié pour interroger plus radicalement ses frontières. Les formations professionnelles qui comprennent des temps de stage en entreprise ont été rarement interrogées à l'aune de ce concept (David, 2021, Minassian, 2021). Pourtant, les pratiques qu'on peut y retrouver sont susceptibles de remettre en partie en question la logique de séparation entre l'univers scolaire et les activités de travail puisqu'elles s'appuient sur l'expérience dans le monde professionnel. Ces hybridations de la forme scolaire posent la question de la persistance et de l'adaptabilité du modèle scolaire dans des contextes de formation professionnelle. On peut se demander en quoi les spécificités de ces dispositifs en alternance permettent-elles de repenser les frontières de la forme scolaire ?

Dans le prolongement de ces reconfigurations de la forme scolaire, certaines formations professionnelles en alternance offrent donc un exemple particulièrement révélateur d'une adaptation structurelle de cette forme. Cet article se propose ainsi d'analyser les spécificités de la forme scolaire dans ces formations au sein des MFR qui sont issues d'un mouvement d'éducation populaire valorisant des formes d'apprentissage par le faire et dans différentes sphères sociales, notamment dans les activités de travail. On peut qualifier cette forme scolaire de poreuse,

dans la mesure où les apprentissages s'effectuent en partie dans le cadre de ses activités de travail en dehors de l'espace scolaire, et parce que les savoirs issus de l'expérience se situent en haut dans la hiérarchie des savoirs dans ces institutions de formation. Cette forme ne se limite donc pas à une transmission des savoirs entre enseignants et élèves : un troisième acteur y occupe une place centrale, celui des maîtres de stage en entreprise. Si les principes généraux de la forme scolaire demeurent — notamment l'organisation intentionnelle des apprentissages —, ces formations introduisent une spécificité : des professionnels y interviennent comme formateurs, et la séparation entre les temps et les lieux d'apprentissage est moins marquée que dans les formations scolaires à temps plein. La première partie de l'article retrace les conditions d'émergence et de développement des formations en alternance des MFR en France au début du XXe siècle, afin de comprendre les origines de cette forme scolaire poreuse, qui s'est ensuite diffusée à l'international à partir des années 1960. La seconde partie analyse les effets de cette organisation sur la circulation des savoirs. L'étude des pratiques pédagogiques contemporaines révèle que les savoirs pratiques et oraux y restent privilégiés, tandis que les savoirs scripturaux sont relégués au second plan. Ces éléments permettent de repenser la forme scolaire non comme une forme figée, mais comme un dispositif négocié, en interaction avec les conditions sociales de l'apprentissage.

## 2.0 Cadre méthodologique

Cet article s'appuie sur une approche sociohistorique visant à retracer les évolutions des finalités éducatives et des modalités pédagogiques au sein des MFR, en lien avec les transformations de la forme scolaire dans le contexte des formations professionnelles en alternance. L'objectif est de comprendre comment ces dispositifs, historiquement situés à la croisée de la sphère scolaire et du monde professionnel, ont pu donner lieu à l'émergence d'une forme scolaire poreuse, caractérisée par une perméabilité des temps et des espaces. L'analyse repose sur un corpus

d'archives constitué à partir de fonds documentaires accessibles à la Bibliothèque nationale de France, au centre d'histoire du travail de Nantes (fonds de la Jeunesse Agricole Catholique) et au centre national pédagogique des MFR à Chaingy. Y figurent divers types de documents produits entre les années 1930 et les années 2010 : publications syndicales (notamment *Le Militant à l'action*), brochures pédagogiques destinées aux moniteurs (les formateurs dans les MFR), documents internes de formation, journaux associatifs tels que *La maison familiale* et *Le lien des responsables*, ainsi que des textes produits par les responsables de la formation continue des moniteurs. Cette démarche permet d'analyser les représentations portées par les acteurs de l'institution sur leur propre mission éducative, les rôles attribués aux moniteurs, et la place occupée par les savoirs dans ces dispositifs. En centrant l'analyse sur les discours institutionnels, cette méthode met toutefois l'accent sur des points de vue stabilisés ou dominants, au risque d'occulter les formes de dissonance ou les pratiques locales divergentes. La lecture historique, fondée sur l'analyse des productions institutionnelles, ne prétend pas à l'exhaustivité mais vise à éclairer les conditions d'émergence et de consolidation progressive d'une forme scolaire aménagée, dont les caractéristiques seront mises en perspective avec d'autres travaux sur la diversification des formes scolaires dans la suite de l'article.

La seconde partie de l'article s'appuie sur une enquête de terrain menée dans plusieurs MFR, visant à documenter les pratiques pédagogiques et à analyser la manière dont les savoirs pratiques et oraux sont mobilisés, transmis et reconnus dans le cadre des formations en alternance. Cette approche qualitative repose sur un dispositif combiné d'observations non participantes et d'entretiens semi-directifs, conçu pour comprendre les interactions pédagogiques et les représentations qu'en ont les acteurs. Le travail de terrain a consisté en plusieurs séjours d'observation au sein de MFR situées dans des territoires ruraux. Ces observations ont été menées pendant les temps de regroupement à la MFR, dans les salles de cours, les temps de vie résidentielle, et parfois en accompagnement sur

les lieux de stage. Elles ont permis d'objectiver les modalités concrètes de la circulation des savoirs entre les différents espace-temps de la formation. Un journal ethnographique a été tenu pour consigner les situations observées, en s'attachant aux interactions pédagogiques, aux supports mobilisés (oraux, écrits, matériels), et aux formes de légitimation des savoirs. En complément, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des moniteurs, des directeurs d'établissement, ainsi qu'avec des élèves en formation. Ces entretiens portaient notamment sur les perceptions du rôle des savoirs acquis en stage, sur la place de l'oralité dans la formation, et sur les pratiques d'évaluation. Cette méthode permet d'accéder à la manière dont les acteurs eux-mêmes construisent du sens autour de la pédagogie de l'alternance. Une attention particulière a été portée à la façon dont les moniteurs des MFR articulent les exigences de la culture scolaire avec les savoirs issus de l'expérience. Cette démarche vise à interroger la manière dont ces pratiques pédagogiques contribuent, à la reconnaissance institutionnelle des savoirs pratiques et oraux, au sein d'une forme scolaire partiellement reconfigurée. Ce protocole d'enquête permet ainsi de prolonger l'analyse sociohistorique afin de discuter empiriquement la notion de forme scolaire poreuse, à partir de la façon dont les savoirs circulent entre l'école et l'entreprise.

### **3.0 Les MFR : une école alternative pour les paysans faite par les paysans**

L'émergence des MFR s'inscrit dans un contexte législatif et social favorable au développement d'une éducation agricole pensée en rupture partielle avec les formes classiques de scolarisation (Benet Rivière, 2020). Dès l'entre-deux-guerres, plusieurs mesures étatiques facilitent la création de centres d'apprentissage agricole et d'études par correspondance portés par des syndicats paysans. Ces initiatives s'inscrivent dans une volonté de structurer une formation post-primaire ancrée dans le monde agricole, sans pour autant confier l'intégralité de cette mission

à l'institution scolaire publique. La Loi du 18 janvier 1929 permet aux parents exploitants agricoles de prendre comme apprenti leurs enfants en signant une simple déclaration d'apprentissage. Cette loi introduit un changement dans l'apprentissage agricole dans la mesure où elle délègue aux familles un pouvoir qui n'était détenu jusque-là par les instituteurs de l'enseignement primaire, qui avaient un quasi-monopole de la formation scolaire agricole. Ces lois permettent aux syndicats de créer des sections d'apprentissage afin de préparer les jeunes aux examens des cours agricoles par correspondance. Les cours par correspondance, qui sont une des dispositions de la loi de 1929, sont préparés par des jeunes encadrés par des moniteurs, qui sont employés par les syndicats paysans. Les premières MFR, qui sont des lieux de préparation des cours par correspondance, se créent sous l'égide des syndicats paysans, notamment le Syndicat Central d'Initiatives Rurales (SCIR) qui s'inscrit dans la filiation du mouvement du Sillon de Marc Sangnier. La première MFR est fondée à Lauzun dans le Lot-et-Garonne comme une section d'apprentissage du SCIR. Le SCIR, né en 1920, avait pour vocation, d'après le journal *La maison familiale* de faire surgir du milieu rural lui-même les « véritables chefs paysans » dont l'agriculture avait besoin pour prendre dans la nation la place qui lui revient : la première dans l'ordre de production. Ce syndicat a été créé par deux amis, tous deux fils de paysans catholiques : un instituteur laïc et un curé, l'Abbé Granereau.

Les militants jacistes racontent dans les journaux de leur mouvement comment ils ont réussi à ouvrir les centres de formation avec l'appui des prêtres de leur secteur (Benet Rivière, 2022). Dans *Militant à l'action*, on peut lire régulièrement des portraits élogieux de ces jeunes moniteurs qui ont réussi à implanter des MFR dans leur village. Ces moniteurs doivent gérer l'animation des groupes de jeunes en formation et non dispenser un enseignement. A la tête de petits groupes de militants qui se constituent, ils se présentent généralement comme des « ainés protecteurs » c'est-à-dire qu'ils jouent le rôle de conseillers des jeunes sans se présenter auprès d'eux comme des « enseignants ». Ils recrutent

eux-mêmes leurs premiers élèves, tous fils d'agriculteurs, en s'appuyant sur leur réseau d'interconnaissance villageoise, de leurs familles et des réseaux syndicaux. Ces campagnes d'adhésion les conduisent à rechercher des locaux pour accueillir les temps d'animation du groupe de jeunes. Ces locaux peuvent être prêtés par les municipalités lorsqu'elles sont favorables à l'enseignement privé. Ce qui fait la réussite de cette formule, d'après les témoignages des militants jacistes, c'est qu'elle trouve une certaine adhésion chez les agriculteurs locaux. En raison de leur recrutement local, les moniteurs auraient la capacité d'établir de bonnes relations avec les parents des jeunes et les acteurs agricoles qui peuvent ainsi soustraire leurs enfants de l'école publique ou en tout cas leur éviter le passage dans l'enseignement postscolaire agricole des instituteurs en leur proposant de poursuivre leur scolarité après le certificat d'études.

Le succès initial de la formule avant la Seconde Guerre Mondiale tient au fait qu'elle permet aux paysans d'assurer la scolarisation de leurs enfants en dehors de l'école publique et de ses normes éducatives perçues comme inadaptées, voire déconnectées des réalités agricoles. La figure du moniteur, recruté localement, joue ici un rôle important : ni instituteur au sens strict, ni simple encadrant, il incarne un « aîné » chargé de créer un espace éducatif situé à la frontière entre l'école, la famille et le travail. En mobilisant les réseaux militants catholiques et les ressources du monde rural, les MFR constituent un exemple précoce d'institution de formation dans laquelle les rôles d'enseignement sont distribués entre plusieurs figures – moniteurs, parents, maîtres de stage – et où l'apprentissage ne se limite pas à un lieu ou un temps dédié (Benet Rivière, 2020). Cette configuration rompt avec les principes de séparation et de décontextualisation caractéristiques du modèle scolaire classique : c'est en cela que les MFR incarnent, dès leur genèse, une forme scolaire poreuse, au sens d'un modèle éducatif traversé par les pratiques sociales extérieures au monde scolaire et les logiques professionnelles du monde agricole.

Les premières MFR sont donc conçues dès l'origine comme des écoles où s'articulent apprentissage à distance, encadrement de groupes

de jeunes par des moniteurs non enseignants, et formation pratique assurée par les pères de famille dans le cadre du travail agricole (Bonniel, 1982). En cela, elles se différencient radicalement des établissements agricoles publics dans lesquels on peut trouver un enseignement pratique de l'agriculture : ici, la responsabilité de la transmission des savoirs pratiques est entièrement déléguée aux parents, et le rôle des moniteurs est d'accompagner, d'animer, et non de dispenser des savoirs dans un cadre scolaire formel. Cette organisation de l'alternance repose sur une conception pédagogique alternative, fondée sur la proximité avec les milieux locaux, la reconnaissance des savoirs issus de l'expérience, et une forte participation des familles dans l'organisation de la vie quotidienne des MFR.

Le mouvement syndical à l'origine des MFR était surtout inquiet face au rôle grandissant des instituteurs publics dans la formation agricole. L'enseignement agricole des instituteurs était considéré par ces syndicats comme étant inadapté aux paysans. Ils veulent que leurs enfants échappent à une scolarité dans l'enseignement primaire au-delà du certificat d'études primaires. L'enseignement public est perçu comme la raison principale du départ des jeunes du milieu local qui se projettent dans d'autres métiers en étant au contact des instituteurs. Un des organes essentiels de l'État par lequel se sont propagées les notions élémentaires d'agriculture depuis le XIXe siècle, c'est, en effet, l'école primaire communale qui en garda le quasi-monopole jusque dans les années 1930. L'enseignement agricole primaire a d'abord servi d'instrument pour favoriser l'adhésion aux valeurs républicaines des couches paysannes. Son introduction dans les programmes de l'enseignement primaire a été présentée comme une solution à l'absentéisme scolaire : pour réduire la méfiance des paysans envers l'école, il faut leur proposer un enseignement qui s'appuie sur leurs centres d'intérêt. Les moniteurs MFR sont des militants engagés dans la défense de la paysannerie et attachés au milieu local, l'enseignement qu'ils dispensent ne doit pas provoquer la fuite des élèves hors du milieu agricole. Ces agents de formation doivent

être capables de dispenser un enseignement adapté aux particularités locales ; et surtout ils doivent s'effacer devant les parents dans le processus de transmission des connaissances techniques.

Le nouveau modèle d'enseignement agricole défendu par les militants de la JAC et les organisations agricoles attachées à une éducation agricole repose sur une collaboration étroite entre les moniteurs et les familles d'agriculteurs (Benet Rivière, 2016). Ces « instituteurs ruraux », tels qu'ils sont envisagés par la JAC, ne doivent pas reproduire le modèle scolaire classique, avec ses lieux dédiés à la pratique encadrée. Ils ne disposent pas de jardin d'expérimentation comme les instituteurs de l'enseignement postscolaire : l'apprentissage agricole doit se faire directement dans la ferme familiale, au contact du père. Si le moniteur peut organiser des visites collectives d'exploitations, celles-ci ont pour fonction de stimuler la curiosité des élèves sans se substituer à l'apprentissage par immersion dans le travail quotidien. Cette configuration traduit moins un rejet du modèle scolaire qu'une volonté d'en atténuer les effets de rupture, en proposant une forme d'éducation qui reste étroitement arrimée aux logiques de transmission familiale des savoirs professionnels. L'enjeu est bien de construire un compromis entre école et travail, dans lequel les savoirs s'acquièrent toujours en « regardant, écoutant et faisant ».

Dans les premières publications des MFR, les moniteurs apparaissent comme des médiateurs enracinés dans le territoire, chargés de dispenser un enseignement adapté au contexte local. Leur rôle reste cependant strictement encadré : ils ne doivent pas se substituer au père dans la transmission des savoirs pratiques. Cette délégation éducative repose sur une hiérarchie claire des autorités, où la légitimité du moniteur est conditionnée par sa capacité à reconnaître celle des pères de famille, agriculteurs. L'enseignement proposé dans les MFR vise ainsi moins à rompre avec la socialisation familiale qu'à l'accompagner sans la contredire, dans une forme de continuité. Il s'agit de former sans déraciner : l'institution scolaire se déploie dans un cadre spatial, social et temporel qui ne rompt pas avec l'ordre domestique et familial. Les jeunes peuvent

continuer à vivre dans leur ferme, s'y former et y revenir régulièrement, tout en accédant à une forme d'instruction agricole de base. L'ancrage local des moniteurs et la proximité sociologique avec les familles favorisent cette intégration du scolaire dans le familial, au point que les parents conservent un droit de regard sur les contenus enseignés.

Les MFR ne visent donc pas explicitement à transformer les logiques de transmission intergénérationnelle, mais favorisent une circulation régulée des savoirs entre les générations. Selon Jacques Bonniel (1982), l'une des ambitions fondatrices de ces centres de formation est précisément de limiter les potentiels conflits de savoirs professionnels entre pères et fils. Pour cette raison, la formation dispensée en centre doit être compatible avec les pratiques locales, et surtout validée par les détenteurs légitimes des savoirs, autrement dit les familles d'agriculteurs. Les contenus enseignés ne doivent pas venir perturber les équilibres de l'exploitation familiale. La structuration temporelle de la formation en alternance — une semaine sur trois à la MFR, le reste du temps à la ferme — incarne cette volonté de préservation de la famille paysanne. Ces établissements, initialement conçus comme des écoles d'hiver, fonctionnent de la Toussaint à Pâques, afin de ne pas désorganiser le travail agricole pendant les saisons les plus exigeantes. Les moniteurs doivent d'ailleurs agir avec prudence dans la définition des thèmes d'étude, en évitant que les familles y perçoivent une intrusion dans la gestion de leur ferme. La relation pédagogique se construit sur une vigilance permanente : il ne s'agit pas d'imposer un savoir externe, mais d'accompagner une explicitation progressive de savoirs implicites déjà transmis dans la sphère familiale agricole.

Cette posture de retrait n'empêche pas une transformation des rôles parentaux. Comme le note Jacques Bonniel (1982), l'entrée des jeunes en MFR redéfinit la place des parents dans l'apprentissage. Ces derniers se voient assigner une fonction pédagogique nouvelle : celle de co-formateurs, impliqués à la fois dans la transmission pratique et dans le pilotage

du projet éducatif. L'organisation associative des MFR — dirigée par les parents d'élèves, qui participent aussi matériellement à leur fonctionnement — renforce ce brouillage entre sphère familiale et sphère scolaire. Les familles nourrissent l'institution autant qu'elles en dépendent.

Dans ce contexte, la figure du moniteur ne se réduit pas à celle d'un enseignant : il intervient aussi dans les temps de vie résidentielle, participe aux veillées, accompagne les enfants dans leurs gestes quotidiens. Cette omniprésence vise à construire une alliance de confiance avec les parents, dont l'implication est une condition essentielle de la réussite du projet éducatif des MFR. Jacques Bonniel (1982) parle à ce sujet d'*« astuce pédagogique de l'alternance »* : maintenir la formation théorique à l'école tout en rassurant les familles sur le fait qu'elle ne s'éloigne pas de la pratique réelle. Les moniteurs sont ainsi chargés de faciliter la formalisation de savoirs empiriques plutôt que de les transmettre.

Malgré cette volonté affichée de continuité, les récits des prêtres jacobites témoignent de résistances face à ce modèle pédagogique de la part des agriculteurs. Certains parents perçoivent les moniteurs comme des figures menaçantes, notamment lorsque les contenus enseignés remettent en cause les habitudes de travail. Lorsque les jeunes, armés de nouvelles connaissances, souhaitent introduire des innovations dans la ferme familiale, cela peut engendrer des tensions : autour de l'usage des engrains, de l'achat de machines, ou encore de l'accès à des formes de loisirs nouvelles. Certaines MFR sont accusées de trahir leur projet initial en *« scolarisant »* excessivement la formation, en ignorant les familles ou en enseignant de manière trop détachée du réel vécu des élèves. Ces critiques révèlent l'instabilité de cette forme scolaire poreuse : tout déplacement trop marqué vers les codes scolaires classiques peut être perçu comme une rupture, menaçant le consensus fragile sur lequel repose ce modèle.

#### **4.0 « La pédagogie de l’alternance » : entre perméabilité des frontières et valorisation de la forme orale pratique**

Entre 1946 et 1950, les expérimentations pédagogiques menées par André Duffaure, futur directeur de l’Union nationale des maisons familiales rurales (UNMFREO), participent à la structuration d’un modèle éducatif fondé sur le primat de l’expérience professionnelle des élèves. L’introduction du cahier d’exploitation familiale (Duffaure, Robert, 1955), conçu comme un support d’observations et de réflexion sur les activités réalisées en entreprise, incarne une reconfiguration du rapport au savoir caractéristique de la forme scolaire poreuse qui se met en place dans les MFR. Ce cahier, rempli par le stagiaire à partir d’un plan d’étude, vise à guider ses questionnements et à structurer ses recherches d’informations en lien direct avec sa pratique professionnelle. À la MFR, ses idées sont ensuite reprises, organisées, puis partagées collectivement lors de séances de mise en commun. Ces temps de regroupement permettent de relier les expériences vécues à des apports d’ordre technique ou général, apportés par le moniteur. Ainsi, le savoir ne précède pas l’expérience : on peut même dire qu’il en découle, dans un processus de circulation entre le terrain professionnel, l’individu, le groupe et l’institution. Cet outil témoigne d’une modalité pédagogique où les frontières entre école et travail sont redéfinies, et où la transmission des savoirs repose sur l’oralité, l’échange, et la mobilisation de situations contextualisées — autant de traits constitutifs d’une forme scolaire que l’on peut qualifier de poreuse et qui est encore perceptible dans les pratiques actuelles dans les MFR. Sur le plan des pratiques pédagogiques, les moniteurs continuent d’utiliser ce support sous la forme d’un rapport de stage qui oblige les élèves à consigner les observations réalisées sur leur propre entreprise. Les jeunes y analysent les caractéristiques économiques de leur entreprise et les évolutions techniques envisageables, à partir de leurs propres observations, enrichies parfois de visites collectives réalisées avec les moniteurs dans des entreprises.

Même les disciplines générales comme le français ou les mathématiques prennent appui sur ces situations professionnelles. En conséquence, les moniteurs doivent articuler les contenus d'enseignement avec les activités pratiques des élèves.

Si les formations en alternance dispensées dans les MFR ont d'abord été conçues, dans les années 1930, comme une tentative d'adaptation de la forme scolaire aux conditions de vie et de travail des familles paysannes, elles ont depuis connu d'importantes transformations. Désormais, elles s'adressent à une grande diversité de publics, majoritairement éloignés du monde agricole, et préparent à un éventail de métiers ancrés dans les territoires ruraux : services à la personne, commerce, aménagement paysager, métiers liés à la nature ou à l'environnement. Malgré ces mutations, un socle commun de principes pédagogiques se maintient dans ces formations. Il repose sur une valorisation marquée des savoirs issus de la pratique, au détriment des savoirs plus théoriques et scripturaux. Ce renversement des hiérarchies traditionnelles dans la circulation des savoirs s'explique par la porosité structurelle de la forme scolaire propre aux MFR : leur organisation pédagogique, fondée sur l'alternance et l'ancrage local, continue de privilégier l'expérience concrète, le vécu professionnel et les formes orales d'apprentissage.

Le plan d'étude constitue encore aujourd'hui le centre de la pédagogie de l'alternance dans les MFR, héritier direct des premières expérimentations menées après-guerre. Ce dispositif illustre la logique de porosité propre à la forme scolaire qui s'y déploie : il organise une circulation des savoirs fondée sur une continuité entre les espaces d'apprentissage que sont l'entreprise, la famille et l'école. Le plan d'étude est co-construit par les élèves en classe, à partir de leur expérience en stage. Cette élaboration collective, encadrée par le moniteur en position d'animateur, repose sur la mise en mots de préoccupations concrètes : les élèves formulent eux-mêmes les questions, les organisent thématiquement et les valident en groupe. Ce travail préalable d'objectivation des attentes leur permet

de s'engager dans un questionnement préparant leur période en entreprise. Le moniteur, dans ce processus, n'est pas le détenteur du savoir mais un simple médiateur des interrogations formulées par les élèves. Il les aide à structurer leurs questionnements, anime les échanges, favorise l'expression individuelle et collective sans imposer une logique didactique descendante. C'est dans cette posture d'accompagnement que se joue la spécificité pédagogique des MFR : la transmission ne précède pas l'expérience, elle en dépend. Au retour de stage, une série d'étapes s'enclenche : un entretien individuel avec le moniteur, une production écrite d'un document de synthèse, puis une mise en commun collective donnant lieu à des débats ou à des apports plus théoriques. Une visite en entreprise ou l'intervention d'un professionnel peut venir clore le cycle de travail autour d'un thème étudié. Ce va-et-vient entre terrain et centre de formation incarne une temporalité de l'apprentissage distincte de celle de la forme scolaire plus conventionnelle : les savoirs y sont produits dans l'après-coup de l'expérience, puis retravaillés en commun. Si les plans de formation définissent à l'avance les grands thèmes abordés dans chaque classe, les contenus précis sont toujours reconfigurés en fonction des vécus de stage, ce qui exige des moniteurs une capacité d'adaptation constante.

Dans ce mode de circulation des savoirs en MFR, le travail écrit occupe une place plutôt réduite : les élèves échangent principalement sur les savoirs professionnels de manière orale lorsqu'ils sont en lien étroit avec le travail et à propos des situations rencontrées lors des stages en entreprise. À l'inverse, dans les lycées agricoles (où le stages sont moins longs et ne couvrent pas la moitié de l'année contrairement aux MFR), la transmission des connaissances s'appuie davantage sur des supports écrits et des pratiques langagières scolaires plus classiques (Benet Rivière, 2020). En lycée agricole, l'accent est mis sur des savoirs plus théoriques et scientifiques, dans l'optique d'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. En MFR, les moniteurs mettent aussi en avant un temps particulier dans les formations en alternance : les veillées.

Ces temps organisés dans le cadre de l'internat scolaire sont des espaces d'échanges des savoirs entre les élèves qui s'inscrivent dans la continuité des veillées paysannes.

Les cours observés dans les MFR mettent donc en évidence une circulation des savoirs différente de celle observée dans les lycées professionnels ou agricoles : les savoirs issus de l'expérience sont considérés comme plus importants que les savoirs plus théoriques, qui viennent en second temps pour étayer ou analyser les expériences vécues par les élèves. Ainsi, les moniteurs privilégient l'oralité car ils interrogent leurs élèves sur des situations concrètes, notamment lors des mises en commun lors des retours d'alternance. Il s'agit de temps d'échanges au cours desquels les élèves font un bilan de leurs expériences de stage, ils évoquent le contenu de leurs activités durant les stages et les difficultés éventuellement rencontrées. De plus, en lycée agricole, les élèves ont l'occasion d'expérimenter des savoirs scientifiques et techniques dans le cadre des exploitations agricoles qui leur sont rattachées dans l'enceinte de l'établissement. Ces expérimentations pratiques n'existent pas vraiment dans les MFR où ce sont les stages en entreprise qui constituent le principal lieu de transmission des connaissances professionnelles, avec les visites collectives en entreprise.

Pour Laure Minassian (2021), ce modèle pédagogique des MFR se rapproche de celui des centres de formation des apprentis, dédiés notamment à la préparation du Certificat d'Apprentissage Professionnel (CAP), qui sont ancrés dans une culture de métiers et développent une forme pratico-scolaire qui se trouve en cohérence avec la culture ouvrière. La voie de l'apprentissage se distingue ainsi de la forme scolaire classique par le fait que les apprentis doivent signer un contrat d'apprentissage et parce que la formation alterne entre temps en entreprise et temps dans le centre de formation. Laure Minassian (2021) les opposent aux lycées professionnels ou agricoles qui relèvent davantage d'une forme scolaro-technique car ils s'appuient sur une pédagogie permettant l'application directe des sciences. Les lycées professionnels et agricoles présentent donc un degré

de porosité moins élevé avec le monde professionnel que les CFA ou les MFR qui sont historiquement plus ancrés dans les mondes professionnels. C'est dans les temps de stage que s'acquièrent les savoir-faire professionnels, mais également les normes relationnelles comme le travail en équipe ou la relation avec le patron. Néanmoins, ce modèle pédagogique ne signifie pas une porosité totale avec le monde professionnel ; l'école garde en grande partie ses logiques propres, avec ses programmes et méthodes scolaires mais en interaction avec les contextes professionnels. Les moniteurs expriment d'ailleurs souvent la difficulté d'associer pleinement les maîtres de stage à la formation scolaire, de les rencontrer, et soulignent parfois leur manque d'implication dans l'encadrement des stagiaires, ce qui nuit à leur apprentissage.

En MFR, l'appel au vécu des stagiaires prend aujourd'hui un sens différent car il joue une fonction de remobilisation pour des élèves en difficulté scolaire. En effet, l'alternance apparaît, depuis les années 1980, comme une « seconde chance » dans des parcours scolaires marqués par des difficultés d'apprentissage (Benet Rivière, 2020). Les élèves interrogés n'ont, en effet, pas réussi à se maintenir dans l'enseignement traditionnel, et se sont réorientés en MFR après des situations d'échec, de redoublement ou de difficultés importantes, conduisant souvent à des conflits avec les enseignants. Ce qui renforce l'appel au vécu dans la formation et les outils pédagogiques qui assurent le lien avec les expériences, mais qui marque aussi une rupture avec l'enseignement classique. En effet, les élèves, généralement issus des milieux populaires, sont distants vis-à-vis de la forme scolaire des relations sociales, et sont même sur une posture défensive voire hostile face aux exigences scolaires traditionnelles qui leur sont demandées par les moniteurs, notamment pour réaliser les devoirs à la maison durant les périodes où ils sont en entreprise. Pendant leur stage, les élèves sont, en effet, censés effectuer des exercices scolaires distribués par les moniteurs dans les matières générales et scientifiques. Pour expliquer la non réalisation de ces travaux scolaires, les élèves utilisent l'argument selon lequel ils ne

disposeraient pas du temps nécessaire pour faire les exercices demandés. Mais ces exercices scolaires ne sont pas vraiment leur priorité. Pour les moniteurs interrogés, le manque de temps est un prétexte qu'ils utilisent pour justifier l'absence de travail scolaire. Le rapport aux savoirs pratiques légitimé par les MFR dans le cadre des pratiques pédagogiques valorise plutôt leurs activités en stage au détriment des travaux plus scolaires, ce qui constitue une source de motivation pour se maintenir dans la formation.

Cette légitimité de l'entreprise qui apparaît comme le lieu central de l'acquisition des savoirs professionnels place les moniteurs dans un rôle secondaire d'accompagnateur et de médiateur entre les élèves, les maîtres de stage et les familles. Les élèves doivent collecter des informations et restituer leurs observations du travail professionnel dans le cadre de leur rapport de stage. Des carnets de bord permettent de faciliter les échanges entre ces différents acteurs et soutenir leur implication dans la formation : les maîtres de stage peuvent y indiquer les éventuelles difficultés rencontrées, tout comme les jeunes en stage. L'émergence de cette fonction de remobilisation scolaire dans les formations en alternance des MFR n'a fait que renforcer la place de ces outils instaurés pour faciliter ces échanges. L'alternance, qui réduit de moitié le temps de présence en classe du fait des stages en entreprise, est une source de motivation pour les élèves ; les MFR apparaissent comme des écoles qui ont un moindre degré de scolarisation, c'est-à-dire comme des écoles qui permettent de passer moins de temps à l'école. Les pratiques pédagogiques renforcent ce rejet de l'école à temps plein en valorisant les savoirs issus de leurs expériences pratiques.

Une critique, qui est monnaie courante, chez les moniteurs de MFR, est faite à l'école en général : l'école classique transmettrait des savoirs trop généraux et abstraits, et qui seraient peu applicables dans les réalités professionnelles. Ces agents de formation adhèrent à un modèle pédagogique dans lequel l'institution scolaire occupe une place moindre

car ils reconnaissent l'entreprise comme le principal lieu d'apprentissage. Ils ne se considèrent pas comme les acteurs de premier plan dans la formation de leurs élèves ; il s'agit pour eux, des maîtres de stage. Leur adhésion majoritaire à un rôle que l'on peut qualifier de périphérique montre une forme de décentralisation des savoirs légitimes en dehors de l'espace scolaire. Leur représentation de l'école et de leur fonction professionnelle est liée à leur propre parcours scolaire, marqué également par des difficultés voire des échecs notamment lors de la préparation des concours d'enseignement, et leurs parcours professionnels et personnels. Ils sont donc, en règle générale, hostiles à l'école à temps plein, car ils ne reconnaissent pas la valeur des savoirs abstraits et scientifiques qui sont secondaires dans leur esprit. L'alternance dans les MFR ne constitue pas vraiment un simple dispositif technique avec des outils et des méthodes spécifiques (cahiers d'exploitation ou rapport de stage, mise en commun des savoirs professionnels, carnet de bord, veillées, etc) mais bien une modalité de la reconfiguration de la forme scolaire.

## 5.0 Conclusion

Malgré l'évolution des publics et des contenus des savoirs dispensés dans les formations professionnelles en alternance, le modèle pédagogique qui s'y déploie reste profondément marqué par une organisation spécifique de la transmission des savoirs. Ce qui perdure, c'est une forme scolaire singulière qui accorde une place centrale aux savoirs pratiques et oraux, au détriment des savoirs plus scientifiques et scripturaux. Ce primat de l'expérience s'explique par la porosité structurelle de la forme scolaire propre aux MFR : la configuration de ces établissements, à l'interface entre école, entreprise et famille, produit un mode d'apprentissage qui brouille les frontières traditionnelles entre les sphères de socialisation. L'analyse des pratiques pédagogiques observées dans ces établissements montre que le travail écrit y occupe une place secondaire. Les apprentissages s'appuient d'abord sur des situations vécues en stage,

discutées de manière orale lors des retours en centre de formation. Les échanges pédagogiques prennent la forme de mises en commun, où les élèves sont invités à relater, commenter et analyser leurs expériences professionnelles. À travers ces temps collectifs, les moniteurs adoptent une posture d'écoute et de relance, privilégiant l'oralité comme vecteur de construction du savoir. Le savoir théorique, quant à lui, intervient en second temps, pour donner du sens à des expériences déjà intégrées. En ce sens, les pratiques pédagogiques observées aujourd'hui dans les MFR illustrent la persistance d'une forme scolaire poreuse : un modèle d'enseignement professionnel construit autour de la continuité entre les espaces, qui valorise la pratique, et trouve une forme d'adhésion chez les publics en raison de leurs trajectoires sociales souvent fragilisées par la rencontre avec la forme scolaire classique au cours de leur cursus antérieur. Finalement, cette forme scolaire poreuse semble plus ajustée aux aspirations des jeunesse populaires malmenées par l'école classique. Mais on pourrait se demander si, en se fondant sur les expériences professionnelles, souvent en relation avec celles des parents, elles ne contribuent pas à leur tour à un phénomène de reproduction sociale des professionnels des milieux populaires en laissant peu de place à des logiques d'émancipation de leur classe sociale. D'autres dispositifs pédagogiques pourraient témoigner de cette forme scolaire poreuse et valoriser de la même façon des savoirs populaires peu légitimes au sein de l'école.

## Bibliographie

1. André, A., Bedoin, D. (2024) : Quand l'inclusion inversée tend à bousculer la forme scolaire en école maternelle. *Recherches en éducation*, (56).
2. Benet Rivière, J. (2022) : Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales. *Phronesis*, 11(1), 57-74.
3. Benet Rivière, J. (2020) : Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire. *Formation emploi*, 151(3), 45-64.
4. Bonniel, J. (1982) : L'enseignement agricole et la transformation de la paysannerie. Les maisons familiales rurales. Doctoral dissertation, thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Guy Vincent, Lyon II.
5. David, P. (2021) : Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale: entre forme scolaire et socialisation professionnelle. *Éducation et sociétés*, 46(2), 77-93.
6. Delalande, J., Bedoin, D. (2024) : Édito-Interroger la forme scolaire: pour quoi faire?. *Recherches en éducation*, (56).
7. Delalande, J. (2024) : L'école dans la forêt. L'exemple d'un projet pédagogique porté par une attention à l'expérience des enfants. *Recherches en éducation*, (56).
8. Duffaure, A., Robert, J., Cousinet, R. (1955) : *Une méthode active d'apprentissage agricole: les cahiers de l'exploitation familiale*. EAM.
9. Houssaye, J. (1998) : Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95-107.
10. Maulini, O. Perrenoud, P. (2005) : La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). De Boeck Supérieur.
11. Lahire, B., Thin, D., & Vincent, G. (1994) : *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
12. Lescouarch, L. (2024) : Dépasser la forme scolaire pour penser une nouvelle systémique d'apprentissage: de la variation à la rupture. *Recherches en éducation*, (56).

13. Millet, M., Thin D. (2005) : *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, Le lien social.
14. Minassian, L. (2021) : *L'enseignement professionnel entre promotion et relégation. Une approche sociologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-L'Harmattan.
15. Reuter, Y. (2023) : Quelques débats en didactiques autour du concept de forme scolaire. *Raisons éducatives*, 27(1), 51-72.
16. Thin, D., Millet, M. (2018) : Guy Vincent (1933-2017). *Revue française de sociologie*, 59(2), 187-189.
17. Vincent, G. (1980) : *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon, Presses universitaires de Lyon/Maison des sciences de l'homme.