



SACRIPANTI Catherine | Thèse de doctorat | Décembre 2018



UNIVERSITE DE CORSE - PASCAL PAOLI



**ECOLE DOCTORALE ENVIRONNEMENT ET SOCIETE
UMR CNRS 6240 (LISA)**

Thèse présentée pour l'obtention du grade de DOCTEUR
de l'Université de Corse en
SCIENCES DE L'EDUCATION
de l'Université de Montréal en
EDUCATION COMPAREE ET FONDEMENTS DE L'EDUCATION

**Soutenue publiquement par
Catherine SACRIPANTI**

Le 12 décembre 2018

**Identités enseignantes, le temps des incertitudes.
De la représentation du métier dans les établissements publics de
l'enseignement agricole**

Président

Dominique Verdoni, Professeure des Universités, Université de Corse Pascal Paoli

Directeurs

Bruno Garnier, Professeur des Universités, Université de Corse Pascal Paoli

Maurice Tardif, Professeur titulaire, Université de Montréal Québec Canada

Rapporteurs

Louis Le Vasseur, Professeur titulaire, Sociologie, Université de Laval Québec Canada

Angela Barthes, Professeure des Universités, Université d'Aix-Marseille.

Examineurs

Cecilia Maria Ferreira Borges, Professeure titulaire, Université de Montréal Québec Canada

Adriana Morales Perlaza, Professeure adjointe, Université de Montréal Québec Canada

Cécile Riolacci, Dr-HDR, Université de Corse Pascal Paoli

Avertissement

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Tout d'abord je voudrais remercier Louis Le Vasseur, Professeur titulaire, sociologie, Université de Laval Québec Canada, Angela Barthes, Professeure des Universités, Université d'Aix-Marseille d'avoir accepté de relire cette thèse et d'en être rapporteurs. La version finale de ce mémoire a bénéficié de leur lecture très attentive et de leurs remarques précieuses. Je tiens à remercier Dominique Verdoni, Professeure des Universités, Université de Corse Pascal Paoli d'avoir accepté d'être présidente du jury. Je remercie également tous les membres du jury d'avoir accepté d'assister à la présentation de ce travail, particulièrement Cecilia Maria Ferreira Borges, Professeur titulaire, Université de Montréal Québec Canada, qui s'est déplacée depuis Montréal.

Je voudrais remercier tout particulièrement Bruno Garnier, Professeur des Universités, de l'Université de Corse Pascal Paoli qui m'a proposé un sujet très intéressant et m'a laissé la liberté de le réorienter au cours du déroulement de la thèse. Le suivi rigoureux qu'il a apporté à mes travaux m'a permis de progresser tout au long de ces quatre années de thèse. Au cours de ce travail, il a souvent attiré mon attention sur certains problèmes de conception et m'a consacré beaucoup de temps, entre-autres pour s'occuper de l'organisation du jury de thèse. Je voudrais également remercier vivement Maurice Tardif, Professeur titulaire, Université de Montréal- Québec qui m'a codirigée tout au long de ces quatre années de thèse. Toujours disponible, à l'écoute de mes nombreuses questions, il s'est intéressé à l'avancée de mes travaux avec efficacité et bienveillance. Les nombreuses discussions que j'ai pu avoir avec mes deux directeurs de thèse ainsi que leurs précieux conseils sont pour beaucoup dans le résultat final de ce travail. Leur rigueur, leur capacité d'analyse des problèmes et leurs très nombreuses connaissances m'ont permis d'approfondir et enrichir mes recherches. Leur capacité d'analyse et leur enthousiasme ont répondu à mes nombreux questionnements. Enfin, leurs relectures attentives et corrections très appréciables de cette thèse ont été déterminantes.

Cette thèse leur doit beaucoup et pour cela, je les remercie infiniment.

Je remercie également toutes les personnes qui ont bien voulu participer à cette recherche, notamment les enseignants et formateurs des deux établissements d'enseignement agricole en Corse qui ont bien voulu répondre à mes questions, ainsi que leurs directeurs qui ont permis que ces enquêtes se déroulent dans les meilleures conditions en mettant à ma disposition le matériel et lieux nécessaires. Je souhaite par ailleurs remercier mes collègues et fidèles amies Marie-Dominique de Meyer et Laetitia Patrizi qui ont œuvré aux aspects techniques et informatiques de cette thèse m'évitant par leurs encouragements et assistance dans la maîtrise des logiciels, des crises de désespoir de profond.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont permis d'oublier momentanément le travail dans des soirées, repas, et randonnées pédestres sur les chemins de Corse indispensables à un bon équilibre physique et mental.

Enfin, je remercie ma mère, Danièle, ainsi que mes deux frères Jean-Marc et Laurent pour leurs indéfectibles encouragements pendant toute la durée de ma thèse et plus particulièrement durant les derniers mois de rédaction qui n'ont pas toujours été des plus agréables. Cette thèse et moi vous devons beaucoup. Merci.

Résumé.

Aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, l'agriculture, le monde rural et l'enseignement agricole ont connu des mutations successives qui en ont profondément changé les fonctions et les identités professionnelles. Les régions rurales connaissent aujourd'hui une ouverture aux populations par l'extension des zones périurbaines qui colonisent les établissements d'enseignement agricole soulevant des problématiques nouvelles pour des structures scolaires autrefois dédiées aux enfants d'agriculteurs souhaitant reprendre l'exploitation agricole transmise de père en fils.

Les métiers et professionnels du monde rural changent, les enfants de familles moins agricoles investissent les lycées ou leurs centres de formation important de nouveaux profils d'élèves et difficultés d'apprentissage dues à certaines conditions socio-familiales fragiles, et les mutations dans l'environnement socioéconomique des zones rurales continuent de se poursuivre.

La Corse qui constitue notre terrain de recherche n'échappe pas aux conséquences de ces mutations. Toutefois, les spécificités en lien avec l'insularité et un territoire marqué par une géographie de montagne apportent une dimension quelque peu différente à notre étude.

Au cours de nos recherches et entretiens auprès des enseignants des deux établissements d'enseignement agricole en Corse, nous avons cherché à savoir comment les enseignants et formateurs des deux lycées agricoles en Corse vivaient ces transformations de fond et leurs conséquences sur les publics scolaires, la pédagogie, les relations avec les partenaires sociaux et économiques des établissements, et si ces derniers constituaient des facteurs déterminants de changement identitaire et professionnel chez ces agents éducatifs du ministère de l'Agriculture.

Descripteurs : Enseignement agricole, mutations, publics scolaires, identité professionnelle, éducation.

Title and Abstract

Since the aftermath of the Second World War, agriculture, rural areas and agricultural schools have seen successive mutations which have deeply affected their functions and professional identities.

Nowadays, rural areas are becoming more open to new populations through an extension of peri-urban areas which allow their inhabitants to colonize the agricultural schools located in their immediate vicinity.

This new influx is raising unprecedented issues for these educational and vocational schools, traditionally dedicated to the children of agricultural families that are looking to follow in their parents' footsteps on the family farm.

For more than twenty years now, fewer and fewer of these aforementioned children have been enrolling in these agricultural schools and their professional training centres, thus compelling these establishments to expand their regional curriculum offer. Consequently, in Corsica, our region of interest, changes in these agricultural areas and populations are pertinent.

Moreover, this territory is characterized by certain specific economical points relating to insularity and a mountainous geography which gives our study a different dimension. It is the reason why we wanted to investigate how the teachers and vocational trainers of the two agricultural schools in Corsica managed to cope with these fundamental socio-economic transformations, their consequences and adaptation to the specific needs of the new schoolgoing public. Coupled with this, we have also looked at teaching and education, the relations with their social partners and ultimately, if all of these could be determining factors in influencing the professional and identity changes of the teachers and vocational trainers of the Ministry of Agriculture.

Keywords: Agricultural learning, mutations, school-going public, professional identity, education.

Riassuntu

Dopu à a seconda guerra mundiale, l'agricultura, a sucietà campagnola è l'insignamentu agriculu anu vistu tanti è tanti cambiamenti, è cusì l'incàrichi è l'identità professiunale sò mutate di manera prufonda.

I spazii campagnoli oghjinchi sò grand'aperti à quelli chì càmpanu in i cuntorni crisciuti di e grande cità. Sò elli i più numarosi in i stabilimenti di l'insignamentu agriculu, induv'elli anu fattu nasce d'altri capatoghji: si trattava fin'à tandu di cumbuli figlioli d'agricultori in cerca di piglià a seguita di splutazione agricole sfrutate da babbone à figliulini.

I mistieri è i professiunali di u spaziu campagnolu sò cambiati, a maiò parte di i zitelli in i licei o in i stabilimenti di furmazione agricula sò nati in famiglie chì campavanu pocu o micca di l'agricultura. È cusì, l'ambiente suciale è ecunomicu di i rughjoni campagnoli muta tantu è più. A Còrsica, chì ghjè u nostru scopu di ricerche, ùn s'hà pussutu francà tutti sti cambiamenti. È puru e so specificità, in lea cun insularità è rughjone muntagnolu, anu arricatu qualcosa di sfarente à u nostru studiu.

Emu circatu à capì cumu l'insignanti è i furmatori di i nostri dui licei agrìculi Corsi campavanu cù tutti sti cambiamenti prufondi è quale éranu e conseguenze incù i sculari, a pedagogia è e relazione

cù i partenarii di l'ambiu suciale è ecunòmicu di i stabilimenti. S'hè circatu à sapè s'elli èranu sti partenarii quelli chì ghjèranu u più à l'origine di i cambiamenti in l'identità è a pràtica di l'agenti educativi di u Ministeriu di l'Agricoltura.

Parolle scelte : Insignamentu agrìculu, cambiamenti, sculari, identità prufessiunale, educazione

Principales abréviations

ACSE : Analyse et conduite de systèmes d'exploitation

AP : Aménagement paysager

Bac Pro : Baccalauréat professionnel

BEPA : Brevet d'enseignement professionnel agricole

BPREA : Brevet professionnel responsable d'exploitation agricole

BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole

CAPA : Certificat d'aptitude professionnel agricole

CDI : Centre de documentation et d'information

CFA : Centre de formation par apprentissage

CFAA : Centre de formation agricole pour adulte

CFPPA : centre de formation professionnelle et de promotion agricole

CGEA : Conduite et gestion d'une entreprise agricole

CIO : Centre d'information et d'orientation

CNEAP : Conseil national de l'enseignement agricole privé

CTC : Collectivité Territoriale de Corse (aujourd'hui CC : collectivité de Corse)

DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche

DOM : Département d'outre-mer

DFAAF : Direction régionale de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt

EA : Enseignement agricole

EATDD : Écologie, agronomie, territoire et développement durable

EN : Éducation nationale

ENFA : École nationale de formation agricole

ENSFEA : École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole

EPLEFPA : Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

FIS : Formation initiale scolaire

FQCMFR : Fédération québécoise des coopératives de Maisons familiales rurales

GRETA : Groupement d'établissement

IA : Industrie agro-alimentaire

IAE : Ingénieur de l'agriculture et de l'environnement

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

JPO : Journées portes ouvertes

MAA : ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation

MFR : Maison familiale et rurale

MOOC : Massive Open Online Course

OCDE : Organization for Economic Co-operation and Development

OPA : Offre publique d'achat

PREAC : Plan régional de l'enseignement agricole corse

SAPAT : Service aux personnes et aux territoires

SRFD : Service régional de la formation et du développement

STAV : Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant

TUTAC : Tutorat des agents contractuels

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNREP: Union Nationale Rurale d'éducation et de Promotion

Table des matières

Introduction.....	13
1. L’enseignement agricole en France	20
1.1 Un enseignement spécifique dans le paysage éducatif français.....	20
1.1.1 Mutations de l’espace rural : vers une remise en question de l’identité des agriculteurs	26
1.1.2 L’enseignement agricole public au péril de la loi du marché scolaire ?	33
1.1.3 Enseignants du MAA : une adaptation nécessaire	44
1.1.4 Qui sont les enseignants et formateurs de l’EA ?	48
1.1.5 Contexte socio-économique de la Corse	53
1.2 Les deux établissements de la région Corse.....	57
1.2.1 Le lycée agricole de Sartène- Corse du sud : U Rizzanese	57
1.2.2 Le lycée agricole de Borgo-Marana- Haute Corse.....	58
1.2.3 Conclusion	59
2 Pour une approche psychosociale de la construction des identités professionnelles enseignantes 63	
2.1 Représentations et réalités du métier d’enseignant	63
2.1.1 Les représentations du métier aujourd’hui.....	65
2.1.2 L’identité professionnelle enseignante : quelle est-elle et comment se construit-elle? 67	
2.1.3 Une identité enseignante plurielle en construction constante.	68
2.1.4 Prise en compte de la dimension macrosociologique dans la construction identitaire des enseignants.....	70
2.2 Les enseignants du Ministère de l’Agriculture.	74
2.3 Défis du XXI siècle : quelles perspectives pour les enseignants ?.....	75
2.3.1 Professionnalisation et travail collaboratif.....	75
2.3.2 L’enseignant, un praticien réflexif.....	77
2.3.3 Conclusion	79
2.4 Enseigner dans les lycées Agricoles : un métier aux réalités complexes dans une ruralité en pleine mutation socioéconomique.....	81

2.4.1	Enseigner dans un établissement agricole développe-t-il une identité enseignante spécifique ?	82
2.4.2	La structure professionnelle	82
2.4.3	Les enseignants du MAA : des agents au service du monde rural	85
2.4.4	Le cas des enseignants professionnels : Qui sont les enseignants des disciplines professionnelles?	86
2.5	Enseignants professionnels agricoles : une identité spécifique ?	89
2.6	Conclusion	89
3	Approche méthodologique.....	96
3.1	Population	102
3.2	Échantillon	103
3.3	Contextes de la recherche	104
3.4	Traitement des données.....	110
3.5	Conclusion	117
4	L'enquête dans les deux établissements d'enseignement agricole en Corse : analyse et résultats 121	
4.1	Deux régions, deux établissements	121
4.1.1	Les enseignants et formateurs du lycée agricole de Sartène	121
4.1.2	Les enseignants des centres CFA et CFPPA de Sartène	123
4.1.3	Les enseignants et formateurs du lycée agricole de Borgo-Haute Corse	124
4.2	Enseignants et formateurs : de l'entrée dans la fonction à la construction	126
	d'une identité professionnelle	126
4.2.1	Le recrutement	126
4.2.2	La formation des enseignants et formateurs des deux établissements	131
4.2.3	Les ressources pédagogiques : recherche d'outils et mentorat	137
4.2.4	La charge de travail chez les enseignants et formateurs débutants ou anciens	146
4.2.5	Conclusion	157
5	Les facteurs de changement identitaire et professionnel chez les enseignants de l'Enseignement Agricole en Corse	159

5.1 Existence d'une identité insulaire commune aux enseignants et formateurs des établissements agricoles en Corse?	160
5.2 Publics scolaires : un facteur déterminant de changement identitaire et professionnel ?	176
5.3 Origines sociales et familiales des apprenants : un facteur déterminant dans une nouvelle définition identitaire et professionnelle des enseignants ?	185
5.3.1 Des enseignants éducateurs.....	185
5.3.2 Le facteur générationnel : pour la naissance d'une nouvelle identité professionnelle enseignante agricole ?.....	192
Conclusion	198
L'enseignement agricole : acteur de son histoire et des mutations socioéconomiques du monde rural.	198
Le métier d'enseignants en lycée agricole : nouvelles représentations et changement identitaire.	202
Les résultats des enquêtes dans les établissements agricoles de Corse.....	205
Quels éclairages nouveaux apportés par l'enquête réalisée?	214
Quelles perspectives de recherche?	217
Bibliographie	Erreur ! Signet non défini.
Table des annexes	226
Annexe 1 Questionnaire sur le métier d'enseignant.e.s- Syndicat SEA-UNSA Annexe 2 Courrier de demande d'autorisation d'entretien des personnels adressé aux	226
directeurs d'établissement et directrice régionale de la recherche, de la formation et du développement.....	226

Introduction

La notion d'identités professionnelles dans l'enseignement soulève de nombreux questionnements depuis les années soixante alors que les jeunes générations du baby-boom entrent dans les salles de classe, que l'institution scolaire connaît des bouleversements inédits, et que les réformes battent leur plein, cherchant à relever les défis sociétaux qui s'amorcent. Les établissements scolaires se construisent, écoles primaires, collèges, lycées, pour accueillir des cohortes d'élèves plus nombreuses, et les enseignants se trouvent alors confrontés à des jeunes toujours plus exigeants, toujours plus différents, issus de milieux socioprofessionnels plus éclectiques. Or les salles de classes et filières scolaires par trop traditionnelles, fonctionnent sur un modèle désuet et par endroits sclérosé. Qu'il s'agisse de l'institution scolaire, des enseignants ou encore des lieux d'enseignement, temples du savoir, véritables « sanctuaires scolaires » (Dubet, 2010) encore épargnés par les mouvements de société, ils trouvent leurs fondations ébranlées aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, par une multitude de transformations profondes qui affectent tant les individus que les codes sociaux. Par périodes successives, plusieurs vagues de mutations sociétales et économiques atteignent les milieux scolaires : les chocs pétroliers de la fin des années soixante-dix, les premières bulles financières qui explosent dans la société de consommation des années quatre-vingt, et qui par ricochet se répercuteront jusqu'aux années deux mille et ce début de XXIème siècle.

Ainsi, le monde moderne semble s'éloigner à un rythme exponentiel des Trente Glorieuses où l'industrialisation offrait à tous des emplois pour lesquels les filières d'enseignement formaient les futurs employés, ouvriers du secteur secondaire ou tertiaire, salariés d'entreprises privées ou d'État. La mondialisation, dans sa progression inébranlable ouvre les pays et les individus, en même temps qu'elle répercute ses effets pervers sur les populations laborieuses, créant des raz de marée délétères dans les industries qui fermeront leurs portes, délocaliseront l'outil de travail livrant les forces vives aux mâchoires du chômage de masse. L'adaptation des populations à ces mutations oblige dès lors les systèmes d'enseignement à faire face : qu'il s'agisse de formation initiale scolaire ou par la voie de l'apprentissage, l'enseignant y a perdu de sa superbe : contestées parce que devenues soudain contestables, ses méthodes pédagogiques et ses rapports à l'apprenant évoluent : de jeunes enseignants entrent dans l'école, générations qui ne considèrent pas pour acquis un métier qu'elles embrassent moins par vocation que par désir de changer le monde, d'offrir aux jeunes une chance de s'insérer dans la société moderne et mondialisée. Dans ce temple de la diffusion du savoir, des générations d'enseignants se côtoient, se fréquentent, tentant de partager leurs savoir-faire dans un esprit de collégialité.

De la même manière, il leur arrive de se confronter, de s'observer au cœur d'une profession touchée par les incertitudes identitaires que traduit une expression professionnelle plus vague, sous le regard plus aigu des partenaires éducatifs et sociaux.

L'école, l'enseignement, les enseignants, se trouvent depuis les années quatre-vingts dans un maelström qui les précipite vers une harmonisation internationale à l'échelle des diplômes de fin d'étude que les élèves sont censés atteindre à la fin du secondaire ou encore du cycle universitaire, et qui rend également visible la réussite des élèves par établissement lors de publications médiatisées sur une toile virtuelle qui échappe à leur contrôle : réseaux sociaux, journaux en ligne, même si certains journaux et magazines diffusent également de manière plus traditionnelle le palmarès des établissements. Cette visibilité dévoile l'école, désacralise ses chapelles, la rend accessible à tous : les parents autrefois arrêtés aux portails des écoles, y entrent aujourd'hui de plain-pied, désireux non seulement de participer au fonctionnement de cette vénérable institution, mais également d'en surveiller l'organisation et d'observer, dans la mesure du possible, le travail des enseignants à qui ils confient l'éducation et l'instruction de leurs enfants. Si jusqu'à la fin des années 1950-1960 l'éducation¹ était partagée entre les parents et l'école, elle semble se trouver à présent confiée intégralement à l'école, et aux enseignants qui ont du mal à concevoir leur rôle d'instructeur associé à celui d'éducateur. Visibilité, remise en cause, questionnements sont aujourd'hui responsables de l'émergence de nombreuses incertitudes liées au métier d'enseignant et traduisent un certain malaise dans cette profession. De nombreux chercheurs se sont penchés sur cette question qu'ils ont mise en relation avec l'évolution du métier d'enseignant. Parmi eux, Bruno Garnier désigne les « nouvelles fonctions des enseignants » comme responsables de ces incertitudes liées au métier d'enseignant, dans des structures scolaires où « leur espace d'autorité et d'autonomie » a progressivement laissé la place à « un type d'établissement où le travail d'enseignant » revêt aujourd'hui une toute autre nature qui croise l'individu avec la collégialité dans les activités pédagogiques (Garnier, 2017)². Les auteurs auxquels nous nous référons ont diversement tenté d'en diagnostiquer les causes possibles ainsi que les effets sur les agents éducatifs : Hargreaves³ semble vouloir y trouver une cause politico-économique, Lantheaume⁴, plus récemment, considère une évolution du métier davantage sociale et

¹ Éducation : *action d'élever, de former un enfant, un jeune homme, une jeune fille, de développer ses facultés intellectuelles et morales ou résultats de cette action. Signifie encore connaissance et pratique des usages de la société, relativement aux manières, aux égards, à la politesse.* (Dictionnaire CNTRLR- Centre National des ressources lexicales- <http://www.cnrtl.fr/definition/academie8/education>)

² Garnier, B. (2017) Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes. Présentation. Spirale n°60

³ Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times, teacher's work and culture in the postmodern world. Professional Development and Practice, in Teachers College Press- 1994, Columbia University, New York, USA

⁴ Lantheaume, F., Hérou, C. (2004). *Souffrance au travail et redéfinition du métier d'enseignant*. Texte de la communication de Françoise Lantheaume et Christophe Hérou pour le séminaire sur le travail enseignant : « *Souffrance au travail et redéfinition du métier d'enseignant* ». UMR Education & Politiques (Inrp, Université Lyon2)

⁵ Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crises dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle* 2008/2 (n°18), p.49-56

psychologique dans un contexte scolaire en crise, lorsque Chapoulie (1987), Bourdoncle (1993,1998) et Barrère (2000, 2002) qui ont orienté leurs travaux sur le métier des enseignants, ont davantage travaillé sur la diversité des tâches exercées par les enseignants, y voyant une évolution nécessaire, exigée par le contexte socioéconomique de ce métier « en redéfinition » (Lantheaume, 2008⁵).

Les pays d'Amérique du Nord, dont le Canada, et plus proche de nous le Québec où l'on relève des problématiques d'intégration sociale en lien avec l'immigration (LeVasseur, 2011), concentrent leurs recherches sur les transformations qui touchent la profession enseignante et l'école dans une société marquée par la diversité sociale et ethnique, et par les changements radicaux qui s'y opèrent.

Les observations et enquêtes menées au plus près des acteurs éducatifs révèlent des difficultés à faire face aux élèves, aux parents, aux exigences des directions, aux attentes des institutions, aux médias, etc. Un ensemble d'incertitudes qui parfois les conduit au mieux à une profonde remise en question de leurs méthodes pédagogiques, au pire à une forme de fatalisme, de lassitude, au renoncement voire à la démission.

Pourquoi, alors que tout semble avoir été écrit sur les identités enseignantes, se pencher aujourd'hui sur cette question ?

La réponse se trouve dans le contexte qui entoure ce projet de recherche. Notre expérience d'enseignante dans l'enseignement agricole nous conduit depuis plus de vingt ans à réfléchir sur ce métier pour différentes raisons.

Tout d'abord, nous avons pu constater des changements notoires dans le profil des enseignants qui tiennent essentiellement à des questions générationnelles et de recrutement. Un quart de siècle auparavant, les enseignants recrutés dans l'enseignement agricole l'étaient principalement par la voie d'un concours national externe. Parallèlement, des mesures d'intégration à la fonction publique réservées aux agents contractuels enseignants existaient, tels que les concours *Sapin* ou *Perben* (du nom des ministres qui ont permis la mise en œuvre des plans de titularisation pour ces agents précaires). En quoi leurs profils semblent-ils différents de ceux des enseignants recrutés par la voie du concours externe ? La première raison est que ces personnels étaient enseignants depuis plusieurs années avant leur intégration dans la fonction publique, alors que les *externes* étaient fraîchement issus des universités ou des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). La voie réservée offrait un accès au concours plus simple, moins axé sur l'évaluation de la maîtrise des savoirs académiques universitaires, mais davantage sur les savoir-faire, l'expérience professionnelle d'enseignant, ce qui est encore le cas aujourd'hui. Pour ce qui est du recrutement par concours

externe, il est toujours de type universitaire, à quelques différences près : les diplômes universitaires ont été repensés, harmonisés à l'échelle européenne (voire internationale), et les futurs enseignants se forment au métier grâce un certain nombre de stages en milieu professionnel. Aujourd'hui, on ne parle plus d'IUFM, mais d'ESPÉ (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation).

La seconde raison qui permet d'évoquer un profil différent entre agents recrutés par la voie externe et ceux recrutés par la voie réservée, tient à la situation professionnelle.

Souvent en poste depuis de nombreuses années avant d'accéder au concours (entre 5 et 10 ans, parfois plus), les agents contractuels ont développé non seulement une expérience dans leur domaine d'expertise, mais également un réseau collaboratif avec le monde professionnel, le territoire et leur propre ministère. L'expérience ne se situe pas uniquement dans la maîtrise de la discipline enseignée, de la pédagogie ou des outils didactiques, elle concerne également tout ce qui est périphérique au cœur du métier, c'est-à-dire les obligations contractuelles administratives telles que les conseils de classe, les réunions pédagogiques et de filière, l'évaluation des élèves, les examens de fin d'année ou de fin de cycle.

On peut aussi penser aux initiatives professionnelles qui inscrivent les enseignants (contractuels ou titulaires) dans une pédagogie de projet chère aux établissements agricoles, individuels ou collectifs. Un second élément de réponse à la question posée plus haut situe notre expérience d'enseignante dans les lycées professionnels publics agricoles, établissements originaux dans le paysage éducatif français. Notre réflexion cherche à porter sur une évolution, plus exactement une transformation de ce lieu éducatif depuis un quart de siècle, que nous constatons parce que les publics scolaires changent, parce que l'enseignement agricole est dans l'obligation de modifier ses référentiels de formation, et parce que les nouveaux publics, les réformes parallèles aux mutations sociétales et du monde agricole et rural se font sur un rythme rapide, mondialisé, qui tend à essouffler les enseignants, les conduisant également à se questionner sur leurs/s rôle/s, leur métier, leur avenir. L'enseignement agricole n'échappe pas à ces modifications profondes, lui qui semblait ronronner presque à l'abri dans les campagnes, proche d'un public scolaire encore essentiellement issu du milieu agricole, plus rarement de filles et fils d'agriculteurs dont les parents découvraient le monde rural après s'y être nouvellement enracinés pour des raisons professionnelles ou d'idéal social. Certes, les évolutions de la société d'après-guerre ont obligé l'agriculture à des rendements productivistes et l'enseignement agricole s'est adapté à de nouvelles techniques et technologies de production. Mais ses établissements ont toujours conservé leur taille humaine dans les années de massification de l'école, ils sont restés proches de leurs territoires et de leurs problématiques sociales ou économiques, et

parce qu'une agriculture moderne exigeait des compétences nouvelles, l'enseignement agricole a su saisir la chance de l'innovation, tant dans l'expérimentation agricole que dans les enseignements, capable de proposer à ses apprenants des sessions de cours en pluridisciplinarité, une ouverture sur le monde, l'information et l'art, et, pour que les enfants des campagnes puissent bénéficier de ces enseignements, il leur a ouvert les portes de ses internats. Aujourd'hui encore, chaque établissement agricole, du plus petit, du plus reculé au plus grand, possède un internat.

Ainsi, innovation pédagogique, expérimentation agricole et égalité des chances sont peut-être les notions qui définissent le mieux l'enseignement agricole d'aujourd'hui comme celui d'hier.

Ce que nous remarquons également depuis ces quelques vingt années dans l'enseignement agricole, ce sont les recrutements de nouveaux publics scolaires qui entrent dans les lycées agricoles avec des problématiques diverses : si les filles et fils d'agriculteurs constituaient jusqu'alors l'essentiel de leurs publics scolaires, les établissements agricoles s'ouvrent aujourd'hui davantage à des jeunes issus de milieux non agricoles, plus urbains et qui connaissent des difficultés d'apprentissage plus visibles comme les troubles « dys- ». D'autres évoluent dans des milieux sociaux et familiaux fragiles qui fabriquent des adolescents plus sensibles, réfractaires à l'autorité scolaire, rebelles ou éteints, lorsqu'ils ne manifestent pas leur mal-être par des atteintes sur leur physique (anorexie, scarifications ou pire encore), ou par des comportements violents envers leurs camarades, voire leurs enseignants. Il va sans dire que ces nouveaux publics scolaires interrogent non seulement les méthodes pédagogiques mais également le métier d'enseignant, qu'il soit de l'Éducation nationale ou de l'enseignement agricole. Ces interrogations créent un climat d'incertitudes multiples, protéiformes, des questionnements qui touchent par ailleurs à l'avenir de ce métier. Ce que l'on demande aujourd'hui aux enseignants de ces établissements, c'est de sortir des modèles ancestraux de la transmission du savoir, de prendre en compte l'individu, de travailler sur le transversal plus que sur le mono-disciplinaire, de faire appel au collectif, de sortir de l'espace classe pour plus de créativité. Malgré les appels aux changements, les enseignants entrent en résistance en manifestant une certaine inertie devant les propositions d'innovation ou d'originalité didactique. En cause, la peur d'être inefficaces, dépassés ou tout simplement parce que la certitude que ce qui se faisait avant marchait bien.

Si le titre de la thèse propose une lecture des identités enseignantes, de leurs incertitudes traduites à travers les représentations que les enseignants ont de leur métier et des réalités auxquels ils font face, la question de recherche que nous posons oriente notre travail sur une problématique axée sur les facteurs déterminants dans les changements identitaires et professionnels des enseignants des établissements agricoles. En effet, nous sommes bien dans un temps d'incertitudes, non seulement parce que les représentations du métier d'enseignant ne sont pas toujours en phase avec les réalités

du métier, mais aussi parce que l'enseignant doit aujourd'hui s'adapter à un monde mouvant, évolutif qui remet en question l'acte pédagogique même, ainsi que les contenus des enseignements. L'école n'est plus ce roc immuable qui voyait passer les générations, les époques, les guerres sans trop changer, dressé au cœur des tempêtes. Le sol a tremblé et le roc a considérablement bougé.

Aujourd'hui, il tangue entre les accusations d'inadaptation aux mouvements de la société, les exigences du monde du travail qui attend de l'école plus d'innovation pour une meilleure employabilité, et enfin, il tremble devant les nouvelles technologies qui offrent un accès novateur et original aux savoirs.

Si jusqu'alors les offres de cours ou de formation en ligne sur internet avançaient masquées, timidement, elles lancent à présent une véritable OPA sur l'enseignement, proposant des cours ou formations gratuits sous forme de MOOCS à un large public, jusqu'à des sessions de formation aux enseignants eux-mêmes tels que les *serious games* ou *gestion de projet*, avec à la clé un certificat reconnu, accrédité. Ainsi, ce n'est plus uniquement l'enseignement agricole ou l'Éducation nationale qui se voient touchés par le cyber modernisme (ainsi que le qualifie Vincent Cespédès, philosophe et professeur de philosophie)⁵, mais également la formation des enseignants qui voit elle aussi ses sanctuaires progressivement envahis par l'internet.

Notre recherche vise à cerner les facteurs déterminants du changement identitaire et professionnel des enseignants des établissements agricoles. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter dans un premier chapitre l'enseignement agricole en France, ses spécificités dans un monde rural en pleine mutation socioprofessionnelle. Nous y évoquons également le contexte de recrutement des nouveaux publics scolaires qui nécessitent une adaptation chez les enseignants de l'EA, mais aussi des référentiels de formation. Enfin, ce chapitre nous permet d'approcher les enseignants du ministère de l'Agriculture dans un contexte socioéconomique ciblé, celui de la région Corse qui constitue notre terrain d'investigation, et plus particulièrement à travers une présentation des deux établissements agricoles où nous avons conduit notre travail de recherche. Nous proposons également de nous arrêter plus précisément sur les enseignants généralistes et professionnels des établissements agricoles afin de savoir s'ils ont une identité qui leur est propre et puisque ces établissements fonctionnent autour de quatre centres constitutifs (lycée, centre de formation par apprentissage, centre de formation par alternance pour adultes et exploitation agricole), nous avons par ailleurs consacré une partie de ce premier chapitre aux enseignants-formateurs de l'EA qui travaillent dans les autres centres de formation que le lycée.

⁵ Entretien avec Vincent Cespédès. nousnousils. L'emag de l'éducation- 4 septembre 2015.
<https://www.nousnousils.fr/2015/09/04/vincent-cespedes-lecole-devitalise-les-enfants-de-leur-envie-de-connaître-de-lire-et-decrire-574386>

Le titre de la thèse mentionne une utilisation plurielle du terme *identité*, ce qui n'est pas sans raison puisque les identités se construisent non seulement à partir des représentations du métier, mais également en fonction de ses réalités, du contexte de travail, des évolutions dues à l'expérience, à l'âge, ainsi qu'à un collectif socio-professionnel.

Dans le second chapitre de la thèse, nous abordons la construction de l'identité professionnelle en axant notre travail sur l'approche psychosociale de l'identité de l'individu et collective dans le travail en convoquant les travaux des sociologues de l'éducation, les sociologues du travail et les théories de la psychologie du travail.

Nous nous sommes également basée sur les recherches empiriques dans le domaine de la construction identitaire professionnelle et ce qu'elles ont révélé des représentations du métier d'enseignant, de ses réalités et de leurs incidences sur une recomposition identitaire de ce groupe socioprofessionnel.

Sans omettre la dimension macrosociologique comme élément majeur dans la construction de l'identité enseignante, nous repositionnons les enseignants dans les nouvelles perspectives qui orientent leur activité professionnelle et nous consacrons une partie de ce chapitre aux enseignants de l'EA, généralistes et professionnels, dans un paysage rural nouveau et en évolution qui semble être à l'origine d'un profil et d'une identité spécifique à ces enseignants. Le troisième chapitre est consacré à l'approche méthodologique de nos travaux où nous présentons le choix de l'échantillon, les contextes de la recherche ainsi que la démarche d'analyse des données. Nous évoquons la nécessité d'une rigueur dans l'analyse des verbatims, de distanciation ainsi que les outils sur lesquels nous nous sommes appuyée pour dépouiller et rendre compte des entretiens réalisés auprès des enseignants et formateurs des deux établissements concernés par notre recherche.

C'est en interrogeant les enseignants des établissements professionnels agricoles, que nous avons cherché à cerner les facteurs de changement identitaire et professionnel au sein de ces lycées, mais aussi des centres de formation par apprentissage ou par alternance qui leur sont attachés.

Dans le quatrième chapitre, nous atteignons le cœur de notre recherche. En effet, nous y présentons l'enquête que nous avons menée, ses résultats, et leur analyse afin de répondre aux questions dégagées par notre problématique. Ainsi, lors des entretiens avec les enseignants des deux lycées agricoles de Borgo en Haute Corse et de Sartène en Corse du Sud, nous avons concentré notre recherche sur un territoire, la région Corse afin de vérifier si la spécificité insulaire et rurale de ce territoire entre en compte dans la construction d'une identité propre aux enseignants de l'île, puisque le tissu socioéconomique dans lequel ils évoluent et pour lequel ils forment les jeunes est sensiblement différent de celui de la France continentale.

Les questions qui ont donc émergé au cours des entrevues nous orientent à déterminer:

1. comment les personnels enseignants des lycées professionnels agricoles sont recrutés en Corse ?
2. quelles sont les représentations qu'ils se font de leur métier avant de l'exercer, lors de leur année de professionnalisation, et au cours de leur activité professionnelle ?
3. quelles sont les réalités de leur métier dans les établissements agricoles ?
4. comment les vivent-ils ?
5. comment voient-ils l'avenir de l'enseignement agricole et de leur métier ?

Ces différentes questions trouveront leurs réponses dans l'analyse des entretiens.

Nous les abordons plus largement dans notre cinquième et dernier chapitre.

Nous avons cherché à vérifier si les théories abordées dans le second chapitre entrent en concordance avec notre recherche et si nos enquêtes révèlent les changements identitaires supposés et les facteurs qui en sont déterminants chez les enseignants du ministère de l'Agriculture.

1. L'enseignement agricole en France

Dans ce premier chapitre, nous présentons à larges traits l'évolution de l'enseignement agricole en France, évolution elle-même liée aux transformations qui ont affecté le monde agricole, le métier d'agriculteur et les territoires agricoles. Nous considérons en effet que l'identité professionnelle des enseignants qui œuvrent dans les établissements agricoles ne peut pas s'étudier ni se comprendre en vase clos : il est nécessaire de la resituer dans les évolutions plus larges qui ont affecté le travail agricole et, par ricochet, modifié les besoins et demandes de formation, sans parler des transformations des publics scolaires qui en ont découlé. En ce sens, l'identité professionnelle des enseignants des établissements agricoles n'a rien d'une monade; il s'agit d'une identité ouverte et bonne partie dépendante de l'évolution du monde agricole et des besoins sociaux de formation qui en découlent.

1.1 Un enseignement spécifique dans le paysage éducatif français

L'enseignement agricole accompagne l'histoire de l'Éducation nationale en France depuis la période de la Révolution (1789-1799), une histoire riche en bouleversements qui ont entraîné de nombreux changements de société en même temps qu'ils ont favorisé l'innovation technique et technologique dans les villes et les campagnes. Après de nombreuses hésitations, l'enseignement agricole semble

avoir trouvé sa place dans le paysage éducatif français et c'est peut être cette stabilité qui fait se tourner vers lui la recherche en éducation, en sociologie ou encore les historiens qui s'intéressent de près à son évolution. La revue littéraire est vaste qui évoque l'enseignement agricole.

En 1999, Thérèse Charmasson⁶ accompagnée d'historiens (Duvigneau, LeLorrain, LeNaou) édite un ouvrage remarquable en deux parties qui couvrent les années de la Révolution Française à nos jours et brosse le portrait de l'enseignement agricole au fil de cette période historique. Plus tard, Éric Marshall (2012)⁷, ancien directeur de l'école de formation des enseignants du ministère de l'Agriculture, s'intéresse de plus près aux lycées agricoles dans un ouvrage établissant un diagnostic des établissements agricoles et de leurs projets d'établissements.

Parallèlement à ces recherches autour de l'enseignement agricole, le ministère de l'Agriculture⁸ édite une abondante littérature plus conventionnelle sur ses lycées, ses référentiels de formations, et chaque année fait un point sur l'enseignement agricole dans une revue de vulgarisation que l'on trouve dans tous les centres de documentation et d'information de ses établissements scolaires. Enfin, puisque le monde rural et les agriculteurs vivent eux aussi un ensemble de mutations complexes qui en modifient considérablement la perception, les représentations ainsi que l'outil de travail, la recherche en sociologie s'est penchée sur ces différentes problématiques affectant le milieu rural.

Nous citerons parmi eux Jean-Pierre Sylvestre (2002)⁹ qui dans deux ouvrages de référence évoque une vision de l'avenir des campagnes françaises, ou encore Alpes et Fauguet (2008)¹⁰ qui dévoilent l'école rurale sous un angle sociologique, mais encore Berger (1975)¹¹ qui recontextualise l'économie de l'espace rural dans ses nouvelles fonctions. Nous évoquerons également Henri Mendras¹² (1967) qui près de dix ans plus tôt envisage la fin de la civilisation rurale avec le passage d'une agriculture familiale à des exploitations productivistes, industrialisés, thématique que l'on recense dans la recherche en sociologie appliquée au monde rural.

⁶ Charmasson, T., Duvigneau, M., LeLorrain, A.M et LeNaou, H. (1999). Enseignement agricole : 150 ans d'histoire. Dijon : Educagri

⁷ Marshall, E. (2012). L'EPL de l'enseignement agricole : diagnostic et projet d'établissement. Dijon : Educagri

⁸ MAA- Référentiel de diplôme 2011. Baccalauréat professionnel Services à la personne et aux territoires : les notions de territoire et de territoires ruraux.

MAA : Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

MAA- Référentiel de diplôme 2010. Baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'entreprise agricole: contexte de l'emploi visé. [CGEA]

⁹ Sylvestre, J.P. (2002) Introduction - Le devenir des campagnes françaises : vers une nouvelle « révolution silencieuse ». In Agriculteurs, ruraux et citoyens : les mutations des campagnes françaises. Dir. Jean-Pierre Sylvestre. Dijon : CRDP de Bourgogne : Educagri, 2002, p.7-14

¹⁰ Alpe, Y. et Fauguet, J. L. (2008). Sociologie de l'école rurale. Education et Sociétés. Paris : L'Harmattan

¹¹ Berger, A. (1975). La Nouvelle économie de l'espace rural. Paris : Editions Cujas, 1975

¹² Mendras, H. (1967). La fin des paysans, Paris, SEDEIS, 1967

En plus de 150 ans, l'enseignement agricole a connu des phases de construction et des évolutions qui continuent de marquer son histoire contemporaine. Les différents points qui ont jalonné sa création et les nombreuses variations qu'il subira au gré des événements historiques auront des répercussions notables, et leurs conséquences accompagneront les mutations du monde rural. La période qui nous intéresse (1960-2018) verra se confirmer l'intérêt grandissant des gouvernements successifs dans la réforme des structures d'exploitation agricoles et donc la nécessité de former les fils et filles d'agriculteurs aux aspects et outils modernes indispensables à leur activité professionnelle, dans un cadre référentiel par ailleurs en pleine mutation. Auparavant, si le Second Empire prend la mesure de la compétitivité et de la nécessité de former des agriculteurs aux nouvelles techniques culturales qui s'expérimentent en Europe, il faudra attendre la fin des années 1800 et le début du vingtième siècle pour que l'enseignement agricole connaisse enfin un essor remarquable, impulsé par la volonté de son ministère de tutelle dans le but de reconstruire le paysage et la production agricoles victimes des éventrations de la guerre de 1914-1918 (Charmasson, 1999).

Il devient également impératif de freiner l'exode rural au profit des grands centres urbains qui attirent vers eux les populations des campagnes (Berger, 1975) à la recherche d'un emploi dans les industries et d'une amélioration du niveau de vie, au contraire d'un travail éreintant et peu rentable de la terre. Toiletté par un ensemble de textes et circulaires ministériels, l'enseignement agricole s'ouvre à la modernisation et développe une interaction avec le milieu professionnel rural en mettant à la portée des professionnels les « ressources des écoles d'agriculture au service de la vulgarisation [...] en dehors du cadre scolaire » ainsi que l'y invite la circulaire de son ministère le 7 décembre 1921 (Charmasson, 1999, p. 135¹³).

Au cours des années 1939-1945, le régime de Vichy conduit par le Maréchal Pétain (Charmasson, 1999) veut faire de l'agriculture une priorité, non seulement pour ravitailler le pays, mais également pour diffuser et répandre dans une France urbanisée ouvrière plus revendicatrice, un ensemble de valeurs fiables et traditionnelles, basées sur le labeur, le respect de la morale et la pratique religieuse: le régime de Vichy considère que les agriculteurs « constitue[nt] avec le soldat les garanties essentielles de l'existence et de la sauvegarde du Pays » (Maréchal Pétain, 1941)¹⁵. Il les opposera aux citadins qui peuvent « vivre au jour le jour », alors que « le cultivateur doit prévoir, calculer, lutter » et que « le travail à la terre exige des qualités de décision ainsi que des dons d'observation et de prévision » (Maréchal Pétain, discours, 1941).

¹³ Charmasson, T., LeLorrain, A.M, Ripa, Y. (1992). L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération: textes officiels avec introduction, notes et annexes. Publications de la Sorbonne, 1992 - Agricultural education ¹⁵ Pétain, P. (1941). Discours prononcé à Pau le 20 Avril 1941

On peut entendre en discours sous-jacent dans ces paroles de Pétain, des propositions de formations qui seront dispensées dans les établissements agricoles encore balbutiants à cette période, entre « des écoles fixes d'hiver » et « ambulantes » le reste de l'année (Charmasson, 1999, p.81).

Aux lendemains de cette période, les décideurs politiques prennent entièrement conscience des besoins indispensables de réformer ce secteur de l'éducation, pour faire face à une agriculture moderne et techniquement plus performante qui s'organise en entreprise productive, et de fait exige une main d'œuvre qualifiée tant dans les compétences techniques que le niveau d'instruction générale. Toutefois, la période qui s'étend de 1940 à 1960 connaîtra de nombreuses incertitudes et questionnements (Charmasson, 1999) sur le rôle et la place à attribuer à l'enseignement agricole.

Aucune réforme fondamentale n'accompagne véritablement cette révolution que Michel Debatisse, dirigeant du Cercle National des Jeunes Agriculteurs, caractérise de « silencieuse » (Debatisse, 1963)¹⁴ subie par les campagnes françaises. Cette partie du pays qui se dépeuple rapidement en 1943, attend des réponses en termes de « formations adressées aux fils [et filles] d'agriculteurs appelés à travailler hors de l'exploitation » (Charmasson, 1999, p.96).

Des vagues d'hésitations politiques caractérisent cette période, notamment en ce qui concerne l'enseignement agricole. Il apparaît inévitable que le nombre d'agriculteurs ne puisse que diminuer, et à cette période, seul un faible nombre d'élèves est lauréat d'un diplôme délivré par le ministère de l'Agriculture (Charmasson, 1999). En 1960, le rapporteur du projet de loi sur l'enseignement agricole constate qu'un nombre élevé d'agriculteurs manque de qualification professionnelle par une formation adaptée ce qui permet à l'OCDE en 1962 de « regretter le mauvais niveau de formation des agriculteurs français » (Charmasson, 1999, p. 107).

À la suite du rapport de 1960, six lois cherchent à répondre aux besoins de l'évolution de l'agriculture, insistant sur le rôle majeur de la formation professionnelle et technique, pour une « technisation de la formation des ruraux » (Charmasson, 1999, p.111).

C'est donc la loi du 2 août 1960 (MAA, 2004; Charmasson, 1999)¹⁵ qui confirme la tutelle du ministère de l'Agriculture pour ce secteur éducatif, mais également met en œuvre une décentralisation « qui répond à la nécessité de l'adaptation de cet enseignement aux réalités locale » (MAA, 2004). Enfin, elle reconnaît l'enseignement agricole privé désormais « financé par l'état sur des crédits ouverts au budget du ministère de l'Agriculture » (Charmasson, 1999).

Finalement, c'est par cette loi que ce secteur spécifique de l'enseignement se stabilise dans une architecture encore actuelle, en associant une formation professionnelle importante à un

¹⁴ Debatisse, M. (1963). La révolution silencieuse - le combat des paysans (préface de Bloch-Lainé, Fr). Calmann-Lévy. 1963

¹⁵ MAA : Ministère de l'agriculture et de l'alimentation

enseignement général. La loi de 1960 tente enfin de mettre en « harmonie l'enseignement agricole avec l'enseignement technique » (MAA, 2004). Elle autorise un désenclavement de ce domaine spécifique d'enseignement grâce à des « passerelles entre les deux systèmes » (Éducation nationale et enseignement agricole) en cours de formation, également en permettant à tous les élèves de poursuivre des « études à un niveau supérieur » (Charmasson, 1999, p.113).

Alors que la période historique des Trente Glorieuses atteint son sommet, que l'on ne parle plus de paysans mais d'agriculteurs (Alpe et Fauguet, 2008; Berger, 1975; Mendras, 1967), que la taille des exploitations augmente sensiblement entraînant la disparition des petites fermes familiales, alors que, d'autre part, les rendements sont en croissance constante encouragés par l'État, l'enseignement agricole connaît un essor fondé sur « l'esprit productiviste » (MAA, 2004) qui caractérise les années 1960. Ainsi, il adapte ses formations aux mutations économiques nationales et internationales, également aux transformations sociales qui marquent les années 1960-1970.

Pourtant, cet enseignement agricole dynamique, porté par le vent des réformes et du progrès technologique va connaître à partir des années 1975 un certain nombre de difficultés (Charmasson, 1999). En effet, les modèles de production atteignent leurs limites, les jeunes agriculteurs « sont confrontés à un endettement que l'inflation rend de plus en plus insupportable » (Charmasson, 1999, p.133) et le public de l'enseignement agricole évolue en raison des migrations qui accroissent les populations urbaines (Berger, 1975; Alpes et Fauguet, 2008) lorsque le secteur primaire ne représente qu'un faible pourcentage de la population active (Charmasson, 1999). Dans ce contexte socio-économique perturbé, une certaine amertume conduit de nombreux agriculteurs à se tourner vers l'enseignement privé qu'ils estiment « plus proche de la profession et moins élitiste » (Charmasson, 1999, p.134).

Cette désertion partielle des établissements publics d'enseignement agricole vers le privé qui dès lors bénéficie de subventions de fonctionnement plus importantes, est un des facteurs qui déclenchent à partir de 1984 les premières étapes d'une rénovation de l'enseignement agricole. Son but vise également de le mettre en phase avec la Politique Agricole Commune [PAC] (Charmasson, 1999) qui impose aux agriculteurs un ensemble de mutations économiques européennes, voire mondiales. Si l'État conserve l'élaboration des diplômes et leur validité (Marshall, 2012) ou encore se réserve le recrutement des enseignants par le biais de concours nationaux, le rôle des régions se trouve accru dans la gestion physique des établissements, leur financement, la gestion des personnels rattachés aux régions. Les directions d'établissement travaillent de concert avec les DRAAF et SRFD et les collectivités territoriales et les représentants des différents secteurs professionnels pour coordonner les formations en fonction des besoins régionaux des bassins d'emploi (Marshall, 2012). Les conclusions de ces enquêtes font l'objet de projets d'établissements qui cherchent à mettre en accord

la zone d'implantation de l'EPLEFPA¹⁶, les nécessités de recrutements sur les marchés locaux d'emploi et les formations offertes dans la carte scolaire (Charmasson, 1999). En conclusion, si la loi de 1960 a créé les établissements d'enseignement agricole pour les agriculteurs, celle de 1984 (MAA, 2004) les a élargis aux habitants des zones rurales dans le but de les ouvrir à un public plus large pour former aux besoins d'emploi les acteurs des espaces ruraux (Charmasson, 1999). En outre, si le troisième schéma prévisionnel des formations de l'enseignement agricole de 1998 (MAA, 2004) accorde aux formations des dimensions de citoyenneté, de mobilité et de flexibilité pour un meilleur développement du territoire et de l'insertion professionnelle, les missions confiées à l'enseignement agricole dès 2010, l'invitent à favoriser le développement culturel, social, et économique des territoires où il est implanté (Charmasson, 1999 ; MAA, 2004).

Cette dernière fonction traduit un ensemble de mutations qui génèrent une nouvelle physionomie du public scolaire dans les EPLEFPA, et qui ont pour conséquence « une répartition plus hétérogène de la population sur le territoire amorcée dès le milieu des années 1970 » (MAA, 2011). On en veut pour preuve une série de recensements de la population effectués entre 1990 et 1999, qui révèlent que plus de deux millions de personnes ont quitté les zones rurales (Alpe et Fauquet, 2008, p.49). Toutefois, les effets de ce mouvement sont « masqués en partie par un phénomène nouveau d'exode urbain » (Alpe et Fauquet, 2008, p.49). En effet, près de « 3,5 millions d'habitants » des « pôles urbains » quittent les zones urbaines pour se diriger vers des zones rurales et s'installer parfois dans des territoires très isolés (Alpe et Fauquet, 2008, p.49).

Ces mouvements de populations auront des conséquences remarquables sur l'activité économique, jusqu'à « rendre secondaire l'activité agricole dans le monde rural », pour une population d'agriculteurs qui s'affaiblit au cours des années 2010 (Alpe et Fauquet, 2008, p.49). Ce phénomène migratoire va créer des mutations sociales, qui entraînent dans leur sillage l'émergence de nouvelles activités économiques, transformant l'espace rural en « campagne-ressource » (Alpe et Fauquet, 2008, p.50) mais également en cadre de vie pour les nouveaux résidents, donnant ainsi aux campagnes une nouvelle dimension écologique qui symbolisera la montée des préoccupations de protection de l'environnement.

¹⁶ EPLEFPA : Etablissement public local d'enseignement professionnel agricole

Dans ce contexte socio-économique en pleine transformation, l'enseignement agricole s'ouvre pour offrir aux néo-ruraux des formations adaptées à la demande économique et professionnelle, en même temps qu'il se trouve confronté à une vive concurrence de l'Éducation Nationale, elle-même obligée de faire face à une diminution de ses effectifs en raison de la décroissance démographique qui révisé à la baisse le nombre des élèves en classe. Cette baisse démographique provoque par endroit des fermetures de classes ou parfois l'abandon de certaines filières jugées sans débouché professionnel.

1.1.1 Mutations de l'espace rural : vers une remise en question de l'identité des agriculteurs

Cet axe de recherche trouve son importance dans la mesure où les mutations dans l'espace rural touchent non seulement les populations qui s'y sont progressivement installées mais remettent également en question l'identité même des exploitants agricoles.

Les néo-ruraux en place depuis les années soixante-dix ont fait émerger pour leur installation dans les zones rurales des nécessités d'emplois nouveaux dans les campagnes, souvent orientés vers le secteur tertiaire, eux-mêmes à l'origine d'offres de formation plus diversifiées, plus en phase avec les marchés de la consommation et de l'emploi.

Considérant qu'elles occupent aujourd'hui une place importante parmi les foyers vivant dans les zones rurales et périurbaines, ces populations génèrent l'arrivée d'une clientèle scolaire non agricole dans les établissements d'enseignement et de formation agricole. Cela signifie une adaptation constante des acteurs éducatifs: constante parce que les sociétés sont mouvantes au regard des marchés de plus en plus internationalisés de l'emploi, mais également en fonction de l'évolution des mentalités, des mœurs, et plus récemment des nouvelles technologies.

Ce défi que l'enseignement agricole doit relever est aussi lié à une vision nouvelle du métier d'agriculteur. En effet, la professionnalisation des agriculteurs débute dans les années soixante-dix avec une nouvelle génération. Cette dernière développe ses compétences et son expertise en matière de production (Bleton-Ruget, 2002) et remet en question l'identité même de ces professionnels jusqu'à en interroger les fondamentaux : de producteurs nourriciers d'une nation, ils deviennent également les gardiens du patrimoine environnemental et paysager, capables d'offrir en toute légitimité des services récréatifs, écologiques et touristiques aux populations urbaines de proximité ou plus éloignées.

Cela signifie pour cette catégorie socio-professionnelle de voir au-delà d'une fonction traditionnelle de son métier et de s'adapter : tout d'abord à de nouvelles conditions matérielles, techniques et technologiques, puis à une disparition progressive du nombre des agriculteurs en raison des contraintes de gestion des petites exploitations qui cèdent la place à des structures plus grandes, et enfin de savoir faire face aux exigences écologiques et environnementales qui pèsent à présent sur cette profession.

Aujourd'hui, la répartition de la population sur le territoire n'autorise plus une approche qui scinderait espace rural et espace urbain de manière aussi claire et marquée telle qu'établie jusqu'aux années soixante-dix. Les sociologues du monde rural parlent en revanche

[...] d'espace à dominante rurale incluant les pôles ruraux et d'espace à dominante urbaine dans lequel figurent de nombreuses petites communes rurales largement phagocytées par les pôles urbains [...] (Sylvestre, 2002, p.7).

Cette nouvelle configuration traduit également une situation inédite de l'emploi dans les zones rurales, à savoir que seulement 20 % d'agriculteurs vivent de leur travail dans leurs exploitations agricoles alors que 90 % des ménages résidant dans l'espace « à dominante rurale ne [sont pas des] travailleur[s] agricole[s] » (Sylvestre, 2002, p.7).

Cette situation ne semble pas changer d'orientation en raison essentiellement des modèles de production développés dans l'espace européen et encouragés par la politique agricole commune. Il en résulte une forme de « distorsion » (Sylvestre, 2002, p.8) entre groupes de population et activité économique qui ne sera pas sans incidence sur les formations proposées par l'enseignement agricole mais également sur les enseignants et formateurs des établissements agricoles.

Enfin, les publics de ces établissements autrefois majoritairement fils et filles d'agriculteurs sont donc aujourd'hui essentiellement des enfants d'ouvriers ou employés salariés de filières tertiaires, services ou commerces, fonctionnaires territoriaux ou d'État, ou encore travailleurs libéraux. On peut considérer qu'un

[...] équilibre complexe (...) s'instaure entre deux logiques socio-économiques : celle des fonctions productives classiques (...) et celle des nouvelles fonctions (résidentielle, récréative, environnementale, paysagère (...) des espaces ruraux [...] (Sylvestre, 2002, p.8).

Le croisement des deux espaces a pour conséquence une pénétration de la « culture urbaine » (Sylvestre, 2002, p.8) dans le rural en raison également d'une mobilité croissante de la population. En conséquence, l'espace rural connaît un véritable « desserrement » qui s'étend bien au-delà des « couronnes actuelles de périurbanisation » (Sylvestre, 2002, p.8). Cette intrication draine une nouvelle

clientèle scolaire, nouvelle par ses origines mais également par ses attentes de formation et de débouchés professionnels, ainsi que dans ses rapports avec l'institution scolaire. Cette situation crée également des transformations sociétales profondes et interroge les agriculteurs sur leur identité, l'image qu'ils projettent de leurs rôles d'acteurs économiques et leur position sociale.

Ce questionnement se produit dans un contexte de « remaniement des espaces ruraux » où les non ruraux tiennent une place croissante alors que celle des agriculteurs est de plus en plus « limitée numériquement et territorialement » (Hervieu, 1997 in Bleton-Ruget, 2002, p.19¹⁷). Longtemps, l'image des paysans a conservé une résonance positive auprès des populations et des gouvernants or elle se trouve aujourd'hui largement questionnée en raison des « crises alimentaires » récurrentes et des « critiques émises » (Bleton-Ruget, 2001, p.20) concernant un rapport à l'environnement du monde paysan qui semble camper sur des positions conservatrices alors que les populations et consommateurs demandent plus de transparence et des méthodes de productions qui soient plus respectueuses de l'espace naturel.

Enfin,

[...] le désir de campagne qui se manifeste depuis les années soixante-dix (...) recouvre des aspirations multiples (...) qui toutes sollicitent la « paysannerie » et contribuent à déconstruire l'identité professionnelle de ce groupe [...] (Hervieu, et Viard, 1996 in Bleton-Ruget, 2002, p.20).

Cette crise de l'identité professionnelle agricole déconstruit les représentations mais traduit aussi une véritable

[...] inadéquation (...) entre un modèle de l'excellence professionnelle et l'évolution socio-économique du modèle européen et mondial [...] (Sylvestre, 2001, p. 55¹⁸)

dans lequel l'agriculture française doit s'inscrire. Aujourd'hui, le rôle des agriculteurs dépasse largement celui de la production alimentaire puisqu'il inclut également une dimension de protection du patrimoine environnemental et paysager. Cette nouvelle approche de la *fonction* agricole apparaît de façon évidente dans un référentiel professionnel qui connaîtra des évolutions où l'image traditionnelle du *paysan* sera redessinée pour une approche plus moderne en phase avec ce qu'en attendent les années 50-60. Ce référentiel professionnel donnera progressivement à

[...] l'impératif écologique une place dominante, modifiant en profondeur l'archétype de l'entreprise agricole familiale, puis celui de l'agriculteur entrepreneur

¹⁷ Hervieu, B., Viard, J. (2001). *L'Archipel paysan*. La fin de la république Agricole. La Tour d'Aigues, éd. de l'Aube. 2001 Bleton-Ruget, A. (2001). La France et ses paysans : 130 ans d'histoire in *Agricultures, ruraux et citadins : les mutations des campagnes françaises*, dir. Sylvestre, J.P. (2001). Educagri Editions (2001)

¹⁸ Sylvestre, J.P. (2001). Les usages de la campagne et la dynamique identitaire des agriculteurs français in *Agricultures, ruraux et citadins : les mutations des campagnes françaises*, dir. Sylvestre, J.P. 2001. Educagri Éditions

productiviste, traçant la voie à un renouvellement des « finalités de l'activité agricole [...] (Sylvestre, 2001, p.55).

Enfin, si les aspects traditionnels de la profession ont évolué en fonction des demandes socioéconomiques de base pour la production alimentaire, ils sont également à l'origine d'une modification importante dans l'approche des rôles des agriculteurs dans l'espace rural, et donc de leur identité professionnelle. Ainsi, ces derniers se voient dans l'obligation de « composer avec de nouveaux acteurs » qu'ils ne sont plus en mesure de « considérer comme des simples hôtes de passage ou des étrangers indésirables ». Ils doivent se faire plus « accueillants aux usages écologiques-esthétiques de l'espace rural » (Sylvestre, 2001, p.68), développer une activité diversifiée, telle que l'ouverture de gîtes ruraux, s'adapter aux visiteurs des campagnes et leur proposer par exemple, un accueil à la ferme conviviale.

Non seulement ces actions leur permettent de se connecter aux nouvelles réalités économiques et attentes sociétales, mais elles les conduisent à une attitude réflexive qui questionne un ensemble de problématiques en lien avec leur métier. C'est ainsi par l'échange avec les citadins que l'image même des *paysans* s'enrichit, se redessine, et se trouve valorisée.

Cette redéfinition du référentiel professionnel des agriculteurs passe aussi par l'accueil des néo-ruraux qui s'installent dans les campagnes. Si les agriculteurs doivent considérer ces nouveaux arrivants comme autant de partenaires sur le territoire rural avec lesquels il faut composer, il en est de même pour les établissements d'enseignement agricole qui en accueillent les enfants.

La Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) à l'origine de l'écriture des référentiels de formation, consciente des restructurations majeures de l'agriculture porte elle aussi un regard nouveau sur les territoires ruraux et leurs besoins éducatifs.

Cette approche en matière d'éducation transparait dans les référentiels de diplômes qui proposent une définition des notions de *territoires* et *territoires ruraux*, tenant compte de leurs nouvelles spécificités et fonctions productive, résidentielle, récréative et touristique, également environnementale. Ces quatre fonctions majeures « communes » varient « selon les dimensions géographiques, humaines, sociales et politiques des territoires » (Référentiel de diplôme baccalauréat professionnel SAPAT. 2011, p.3)¹⁹ et composent le nouveau paysage de l'espace rural. Elles obligent par conséquent le MAA²⁰ à renouveler son offre de formation, à la diversifier en fonction de cette nouvelle clientèle scolaire, ainsi que des « nouveaux usages de l'agriculture, et de la tertiarisation de l'économie rurale » (Référentiel de diplôme SAPAT. 2011, p. 3). Si aujourd'hui, « être agriculteur

¹⁹ MAA- Référentiel de diplôme 2011. Baccalauréat professionnel « Services à la personne et au territoire » : les notions de « territoire » et de « territoires ruraux »

²⁰ MAA : Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

devient une activité parmi d'autres » (Référentiel de diplôme CGEA. 2010, p.5)²¹, un constat s'impose : le profil des exploitants agricoles change, se féminise et cela impacte considérablement les représentations du métier. Ainsi, les référentiels de formation du MAA évoluent constamment depuis les années 1980 non seulement en raison des politiques agricoles de la Communauté Européenne mais également en fonction d'une « réflexion globale sur le fonctionnement des agrosystèmes et le métier d'agriculteur » (Référentiel de diplôme CGEA- 2010, p.6), cela dans un contexte de performance technique et technologique mais aussi d'expectatives sociétales (Barthes, 2012).

Ce nouveau regard posé sur le métier d'agriculteur conduit ainsi l'enseignement agricole sur la voie d'une

« éducation[s] au développement durable sous deux formes, lesquelles peuvent être indépendantes ou associées. La première forme [...] s'oriente vers une formation à l'éco-responsabilité, « aux bons gestes », (tri des déchets, économie d'énergie, covoiturage...), et justifie sa position éducative d'un point de vue de l'apprentissage citoyen. La seconde forme est celle du projet de territoire formalisé, qui répond à une vision utilitariste du développement durable (Barthes, 2012, p.4).

Dès 1967, dans un ouvrage intitulé « La Fin des paysans » (Mendras, 1967) Henri Mendras annonce les changements fondamentaux dans la définition du métier d'agriculteur : de paysans qu'ils étaient, cela incluant à la fois leur travail et la représentation qui lui était associée, ils deviennent des agriculteurs, soit des techniciens experts en exploitation et production agricoles. Il n'est dès lors plus question de traditions ancestrales transmises dans un milieu très cloisonné, mais davantage d'apprentissage de techniques culturelles sans cesse mises à jour par différents moyens : enseignement agricole, salons agricoles, certificats de spécialisation... Ainsi, selon Mendras le monde rural bien que résistant au changement, est malgré lui engagé dans une épreuve de force qu'il estime perdue d'avance, entre ses pratiques dénoncées comme passéistes et inefficaces et les besoins grandissants des populations. Il ne suffit plus seulement de nourrir, il faut aussi produire sur des modèles industriels qui exigent un rythme toujours plus soutenu sans tenir compte de celui des saisons ni spécificités géographiques.

Cette nouvelle conception de l'agriculture confirme les mutations non seulement d'un référentiel professionnel jusqu'alors centré sur des méthodes séculaires mais aussi un nouveau regard social.

²¹ MAA- Référentiel de diplôme 2010. Baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'entreprise agricole » : contexte de l'emploi visé. [CGEA]

En effet, ce que l'on attend des agriculteurs dépasse la dimension *alimentaire*. On les veut aujourd'hui compétents, adaptables, modernes, connectés. En somme, on attend d'eux qu'ils soient capables de

[...] réactualiser le contrat social existant entre le monde agricole et la société en matière d'alimentation, de santé publique, de bien-être animal et de respect de l'environnement (...), sans négliger (...) l'emploi, la compétitivité (...) et le changement climatique [...] (Référentiel de diplôme CGEA- 2010, p.3)²².

Ces aspects du métier d'agriculteur, le ministère de l'Agriculture a dû en tenir compte pour ne pas se trouver en décalage avec un monde rural en pleine évolution. Il a adapté ses formations et diplômes à ce nouveau métier, mais également à tout ce que ce dernier peut générer en termes d'innovations tant éducatives que professionnelles. Il ne suffit plus de former des *agriculteurs*, ni même des chefs d'entreprise agricole mais des professionnels capables de répondre à l'évolution de la réglementation, de la technologie, tout en sachant tenir compte des défis climatiques, numériques et sociétaux.

Afin de pouvoir se développer et continuer de remplir sa mission éducative au-delà de la formation purement agricole, l'enseignement agricole intègre également dans sa politique de formation, la tertiarisation de l'économie rurale et ses conséquences sur les offres d'emplois, à savoir une augmentation significative des métiers de service.

En effet, selon le rapport 448 du Sénat,

[...] La population rurale augmente aujourd'hui trois fois plus vite que celle des zones urbaines (...) au sein de [laquelle] plusieurs profils ont pu être identifiés tels que les jeunes familles, les retraités ou encore la nouvelle génération d'entrepreneurs ruraux [...] (Référentiel de diplôme SAPAT- 2012, p.3)

Il faut remarquer que le référentiel de formation des futurs agriculteurs ne parle plus d'*exploitation agricole*, mais bien d'*entreprise agricole*, ce qui oriente les enseignements sur des problématiques de gestion économique. Cette nouvelle dénomination reflète une approche différente du métier d'agriculteur. En effet, la gestion d'une entreprise agricole tend à se complexifier : il faut savoir gérer les comptes de l'entreprise, vendre sa production aux grandes centrales d'achat, ou en coopératives, faire du marketing. En outre, l'exploitant agricole travaille sur du vivant, ce qui lui confère une responsabilité particulière face aux exigences de la société et des consommateurs qui tendent de plus en plus à prendre en compte les conditions de bien-être animal.

²² CGEA : Conduite et gestion d'une entreprise agricole

La conduite d'une exploitation agricole nécessite à la fois la maîtrise des techniques agricoles de production, des opérations comptables et de gestion, des techniques de vente... et tout cela dans un environnement très administré. C'est pourquoi ces nouveaux profils génèrent des attentes originales en termes de formation dont on attend une certaine polyvalence.

Enfin, les « nouveaux arrivants en milieu rural expriment (...) les mêmes attentes que les populations urbaines » (Référentiel de diplôme SAPAT- 2012, p.3)²³. Ces attentes ne sont pas sans conséquence sur l'offre de formation du MAA : elles impactent également les enseignants et formateurs.

La nécessité d'adaptation aux nouveaux ruraux et aux agriculteurs contemporains met également l'EA²⁴ dans une situation de concurrence territoriale d'offre de formation. La diminution des seuils de recrutement menace le maintien de certaines filières de formation dans des espaces scolaires que doivent se partager les établissements d'enseignement agricole, de l'Éducation nationale, publics ou privés, de formation initiale ou par apprentissage.

²³ SAPAT : Service aux personnes et aux territoires

²⁴ EA : enseignement agricole

1.1.2 L'enseignement agricole public au péril de la loi du marché scolaire ?

Comme nous l'avons vu, de la seconde moitié du XVIIIème siècle au début du XIXème siècle, l'EA connaîtra ses premiers balbutiements et de nombreux tâtonnements avant de naître officiellement le 3 Octobre 1848. Cette date est marquée par la création de trois types d'institutions

- les fermes-écoles pour un enseignement pratique afin de former essentiellement des ouvriers agricoles ;
- des écoles régionales d'agriculture qui elles formeront des fermiers, propriétaires, ou chefs d'exploitation ;
- l'institut national d'agronomie pour la formation d'ingénieurs, professeurs et organisateurs d'un EA encore au berceau.

Les enseignants employés dans les fermes écoles sont formés, et, par une loi d'Août 1912, ils deviennent des professeurs d'agriculture ayant pour mission la vulgarisation et la diffusion des techniques modernes d'agriculture. Les périodes de guerre et entre deux guerres sont également l'occasion pour l'agriculture d'asseoir son rôle nourricier. À la fin de la seconde guerre mondiale, il devient impératif de la moderniser pour faire face aux techniques productivistes concurrentielles notamment dans la nouvelle Communauté Économique Européenne.

Le 2 Août 1960, L'EA, toujours à titre de vecteur de diffusion des nouvelles techniques et technologies agricoles, connaît une seconde naissance pour un enseignement plus moderne en phase avec les nécessités économiques du moment. Son adaptation en rythme avec les contextes économiques et évolutions sociétales, le conduit en 1984 à une rénovation profonde tant de ses structures que de ses formations.

L'EA est aujourd'hui marqué par l'évolution des clientèles scolaires qui l'obligent à ajuster ses offres de formation et sa pédagogie. Deux points essentiels en attestent en effet,

- les enfants d'agriculteurs sont moins nombreux (ils représentent aujourd'hui moins de 15% des effectifs scolaires) ;
- les adolescents qui entrent dans ses murs connaissent des difficultés d'apprentissage variées (plus nombreux sont ceux issus de milieux défavorisés, de familles monoparentales, ou de familles atteintes par le chômage...).

L'évolution de ces public scolaires, leurs attentes en termes de formation et d'employabilité sur le marché du travail, l'affaiblissement du nombre des enfants d'agriculteurs, obligent l'EA à élargir son offre de formations en ouvrant par exemple, des filières qui ne sont pas en lien direct avec l'agriculture, mais avec le territoire, ses besoins, ses partenaires socioprofessionnels. L'enseignement agricole a donc élargi ses missions, notamment celles touchant au développement et à l'animation du territoire, également en collaborant étroitement avec les partenaires de l'agriculture par le biais d'expérimentations et de diffusion des techniques.

De plus, ses missions le confrontent à la formation des jeunes adultes ainsi qu'à l'insertion par la voie de l'apprentissage, système éducatif alternatif qui offre aux jeunes la possibilité d'être rapidement en contact avec les professionnels.

Les publics de jeunes adultes, quant à eux, auront la possibilité de se réorienter professionnellement ou de découvrir des métiers en lien de près ou de loin avec l'agriculture.

Dans un contexte de mutations sociétales et économiques, l'EA est plus spécifiquement touché par les mutations de l'espace rural qui se traduisent par des attentes marquées en matière de bio écologie, d'activités professionnelles moins agricoles et qui sont à l'origine d'un questionnement identitaire chez les agriculteurs. En effet, puisque leur rôle dépasse nettement celui de simple nourricier, ils doivent faire face à des exigences qui touchent au domaine de l'écologie, de conservation et entretien du patrimoine rural par exemple.

Enfin, le monde rural vit, depuis les années 70 en France, un développement des zones périurbaines qui drainent, attirent vers les campagnes des populations non agricoles importantes. Cela n'est pas sans incidence sur les nouveaux défis auxquels l'EA est aujourd'hui confronté en termes de formations, ou d'étiquette agricole de ses établissements, de ses enseignants ou formateurs.

Les lycées agricoles se sont donc ouverts à de nouveaux champs de compétence en matière de formations, teintées ou non d'agriculture, d'agronomie, d'agroalimentaire. Cette ouverture leur permet également d'accroître leurs effectifs, de les maintenir parfois contre toute attente.

L'enseignement agricole cherche aussi à s'adresser à l'ensemble des acteurs du territoire rural, comprenant toutes les filières de transformation, de commercialisation, de services aux populations rurales et d'aménagement du territoire, ce qui peut le porter sur le terrain de la concurrence, notamment entre établissements d'enseignement agricole géographiquement proches ou avec ceux de l'Éducation nationale.

Dans un contexte de restrictions budgétaires qui visent à contenir les seuils de recrutement, et ce malgré une évolution démographique à la hausse, les établissements agricoles fonctionnent avec des moyens constants et se trouvent en concurrence sur un marché scolaire fluctuant. Du fait de leur

situation géographique, nombreux sont les établissements qui se trouvent à proximité ou inclus dans des zones périurbaines tentaculaires.

Malgré ce, ils demeurent encore méconnus du grand public, en dépit également d'une coloration agricole moins prononcée, ce qui paradoxalement peut également leur porter préjudice.

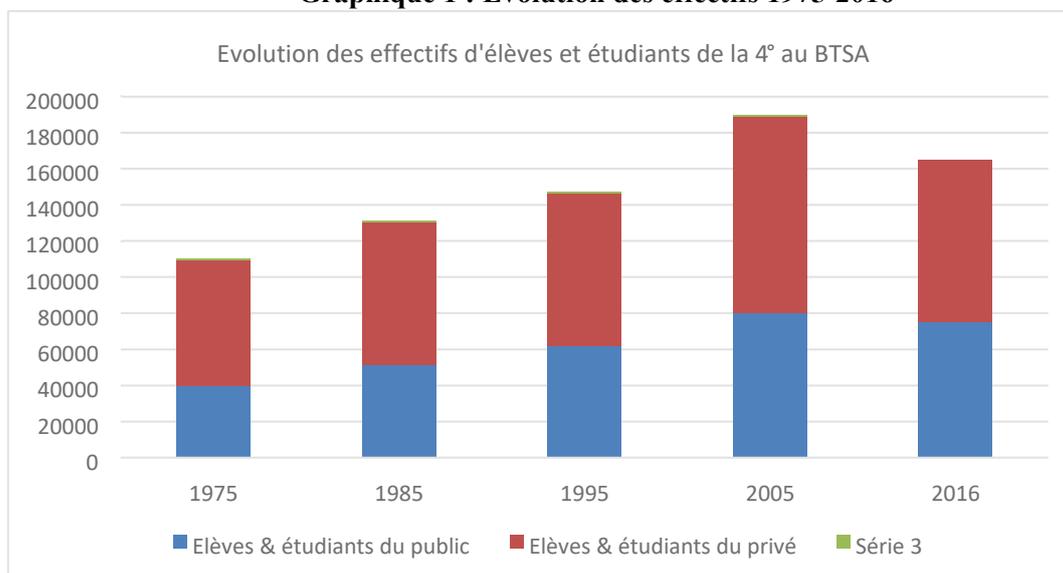
Alors qu'autrefois l'EA bénéficiait d'un budget très large lui permettant une certaine innovation technique et pédagogique, il voit aujourd'hui fondre les financements et se trouve également victime de l'assouplissement de la carte scolaire.

Enfin, sur le terrain de la concurrence, les établissements agricoles privés lui font de l'ombre, captent ses publics, notamment ceux qui se destinent à la voie de l'apprentissage.

Cette concurrence directe n'est pas sans conséquences sur les seuils de recrutement et donc, les effectifs des établissements publics agricoles.

Il existe 216 lycées agricoles publics sur le territoire métropolitain pour 604 établissements d'enseignement agricole privés. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : le privé, en 2016, captait 100 000 élèves alors que le public n'en accueillait que 62 700. En pourcentage, la part du privé est quasiment le double de celle du public, sachant que ces établissements privés sont également largement subventionnés par l'État. On peut conclure que cette part de subvention attribuée au privé peut faire défaut au public, notamment lorsqu'il s'agit d'ouvertures de classes ou de filières de formation.

Le graphique suivant permet de mieux évaluer la progression en termes d'effectifs des publics scolaires publics et privés, bien que l'on constate une légère augmentation des effectifs scolaires dans le public aux rentrées 2015 et 2016.

Graphique 1 : Évolution des effectifs 1975-2016

Source : ministère de l'agriculture et de l'alimentation - 2016²⁵

Selon le rapporteur du Sénat,

[...] parce qu'il concentre les formations du premier cycle, l'enseignement privé est particulièrement touché par la diminution des effectifs, perdant près de deux mille élèves (-1,9 %). L'enseignement public, qui prend en charge la majorité des classes du second cycle général et technologique et du premier cycle du supérieur, voit ses effectifs augmenter faiblement en 2016 (+0,4 %) [...].

Ce rapport du Sénat considère que cette baisse est le résultat d'une mauvaise connaissance, par les élèves et leurs familles, des possibilités offertes par l'enseignement agricole ainsi que de la politique d'orientation menée par l'Éducation nationale.

Enfin, il n'est pas rare que ces deux types d'établissements soient en concurrence au niveau même des formations qu'ils offrent dans un étroit périmètre géographique. Bien que l'État assure l'arbitrage entre agricole privé et public, il arrive que ce dernier se sente menacé. En effet, un recrutement moindre, ou à la baisse, conduit l'autorité de tutelle à geler une classe, puis, si le nombre des élèves de remonte pas, à fermer une filière. La menace est réelle et l'agricole public doit faire preuve d'innovation dans les projets, les options de formation, pour attirer une clientèle scolaire toujours plus sollicitée par l'agricole privé qui lui aussi doit faire face à la concurrence.

²⁵ <https://www.senat.fr/rap/r06-027/r06-0272.htm>

Avant d'évoquer la concurrence qui peut exister entre l'enseignement agricole et l'Éducation nationale, nous souhaitons ouvrir ici une parenthèse sur l'enseignement agricole privé : en effet,

[...] La population agricole, par attachement culturel, accorde davantage sa confiance à l'enseignement privé qui couvre [nos] les campagnes de maisons familiales rurales et dénombre bien plus de candidats que les établissements agricoles publics, tous confondus [...] (Cohen-Clerget, 2017, p.4)²⁶

Aujourd'hui proposé dans différentes structures telles que les maisons familiales et rurales (MFR), l'enseignement agricole privé accompagne l'agricole public dans son histoire et les nombreuses réformes qui marquent son développement.

La distinction nette entre enseignement agricole public et privé de fait aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale lorsque les campagnes se réorganisent. Mais c'est surtout à la fin des années soixante puis au cours des années quatre-vingt que les établissements agricoles privés se structurent en trois grands types d'établissements sur le territoire : l'Union Nationale des Maisons Familiales et Rurales (UNMFR), l'Union Nationale Rurale d'Éducation et de Promotion (UNREP), et le Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé (CNEAP). Toutes trois structures de type associatif, elles se distinguent cependant par l'histoire de leur création. L'UNREP, la plus ancienne, fut créée en 1925 sous la forme d'une association pour le développement de l'apprentissage horticole et des petits métiers ruraux. Son but principal était de défendre l'intérêt de ses adhérents, d'encourager et développer de nouvelles filières et centres de formation, également d'améliorer les conditions d'apprentissage des jeunes ruraux. En 1928, l'UNREP développe de forts liens avec les organisations professionnelles. Aujourd'hui ses établissements sont sous la compétence de divers ministères : de l'agriculture, de l'Éducation nationale, du Travail, des Affaires Sociales, ou de la Justice, et accueillent donc un public varié.

Les établissements de formation agricole de l'UNREP sont également propriétaires d'exploitations qui sont présentées comme un atout, un outil pédagogique qui valorise l'apprentissage technique et professionnel.

Largement implantés sur le territoire avec 806 établissements de formation principalement situés dans les régions Nord-Ouest, Centre Est et grand quart Sud-Est du pays, ils accueillent plus de 180000 élèves et étudiants ainsi que plus de 30000 apprentis.

²⁶ In Chlorofil : Études et recherches : Enseignement agricole : les grandes étapes de son adaptation permanente au regard de ses prochains défis

En 1935, la première MFR (maison familiale et rurale) voit le jour dans le Sud-Ouest de la France. Elle constitue une initiative originale d'agriculteurs qui remettent en question le système scolaire traditionnel classique estimé loin des besoins de leurs enfants et de leur métier. Deux ans plus tard, en 1937, plusieurs familles se réunissent pour acheter un bâtiment qui sera la première école MFR. Dans les années 1950, les MFR mettent en œuvre une pédagogie qu'elles-mêmes qualifient d'innovante autour de formations par alternance qui constituent encore aujourd'hui leur modèle de formation exclusif. Elles se développent alors rapidement dans les zones rurales, puis, après 1984, ce sont les secteurs de l'artisanat, du commerce, des services à la personne et autres nombreux métiers du monde rural et agricole qui sont concernés par cette forme pédagogique.

Également associatives, les MFR impliquent activement les parents dans l'éducation de leurs enfants, fidèles à l'esprit des créateurs. Sur le plan juridique, elles fonctionnent en association de type familial qui peut s'apparenter à une coopérative familiale dont les membres sont principalement les parents des enfants inscrits dans la structure.

Les MFR puisent leurs racines dans les mouvements syndicaux et chrétiens progressistes du XX^{ème} siècle. Elles ont développé leur approche pédagogique autour des courants de pensée de l'Éducation Populaire et de l'École Nouvelle. Les premières années qui ont suivi leur création, elles ont approfondi une expérience de l'alternance entre stages et séjours à l'école. Elles présentent aujourd'hui un modèle original et alternatif à l'institution scolaire traditionnelle. On recense 430 MFR en France. Ces associations éducatives n'ont cessé de se développer. Dans les années 1950, le continent africain accueillait ses premières MFR (Tunisie, Algérie, puis Afrique Subsaharienne dans les années 1960). Plus proche de nous, dans les années 1970, elles s'implantent sur le continent sud-américain, et à partir de 2010, elles poursuivent leur rayonnement en Asie (Cambodge) et s'ouvrent également au Québec à la fin du XX^{-ème} sous la forme de Fédération Québécoise des Coopératives de Maisons Familiales Rurales (FQCMFR)²⁷.

La troisième structure privée éducative agricole, à savoir le Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé, est constituée d'un réseau d'établissements et centres de formation des métiers ruraux. Ils ouvrent leurs portes en 1975. Ils accueillent des élèves et étudiants dans leurs 186 établissements ainsi que des jeunes en formation par apprentissage ou continue. Les filières d'enseignement agricole sont identiques à celles proposées dans l'enseignement agricole public.

²⁷ <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/consultations-2015/federation-coop-maisons-familiales-rurales.pdf>

Comme nous pouvons le constater à la lecture de ces quelques paragraphes, l'enseignement agricole privé dispose d'un réseau largement étendu, également d'une reconnaissance du ministère de l'Agriculture qui lui octroie des subventions de fonctionnement. Également dans l'obligation de faire face à des difficultés de recrutement (fin des générations baby-boom, disparition du tissu économique paysan traditionnel et des structures familiales, nouvelles orientations socioéconomiques du monde rural), les établissements agricoles privés ont développé une politique de recrutement plus agressive (deux journées portes ouvertes au lieu d'une dans le public), une meilleure technique de communication basée sur une expérience plus ancienne (campagnes de recrutements dans les journaux locaux, édition de *flyers*, participation des parents aux JPO...). Peut-on expliquer cela par leur situation géographique, leur implantation dans des zones rurales plus reculées où la densité de population est faible au regard des lycées agricoles publics plus proches des zones périurbaines et qui donc doivent gérer une problématique de recrutement différente ? Les lycées agricoles publics ont-ils raté le coche de la communication parce qu'ils ont plus tardivement été contraints par la diminution des effectifs ?

Bien qu'essayant d'avoir une politique de recrutement complémentaire avec l'agricole privé, l'enseignement agricole public souffre de la présence parfois très rapprochée de ses concurrents privés, une concurrence qu'il estime parfois déloyale puisque son ministère subventionne les structures privées, ou autorise des ouvertures ou maintien de classes à très faible effectif, ou encore des filières semblables qui captent les élèves du public.

La Corse est encore épargnée par cette concurrence. En effet, il n'existe pas pour le moment d'établissement agricole privé.

En matière de proximité géographique, comme évoqué plus haut, avec également l'assouplissement de la carte scolaire, la concurrence entre les établissements de l'EN et ceux de l'EA se fait sentir dans les recrutements d'élèves, même si elle est moins féroce qu'entre public et privé de l'EA.

Considérons les chiffres suivants :

- pour 1595 lycées généraux et technologiques publics de l'Éducation nationale, auxquels s'ajoutent 901 établissements professionnels (restons dans le public), il existe 218 établissements agricoles (lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels confondus).

À l'évidence, sur un territoire donné, par exemple celui de la Haute Corse, la concurrence en termes d'offre de formations et/ou de recrutement se fait également sentir.

L'Éducation nationale publique et privée regroupe en Haute Corse, dans la ville de Bastia, cinq établissements secondaires (lycées généraux et technologiques et lycées professionnels) pour un lycée agricole situé en périphérie de la ville, à une distance de dix kilomètres. Cette offre diversifiée aura tendance à attirer les publics scolaires des villages avoisinants ou situés sur le bassin de recrutement immédiat au lycée agricole.

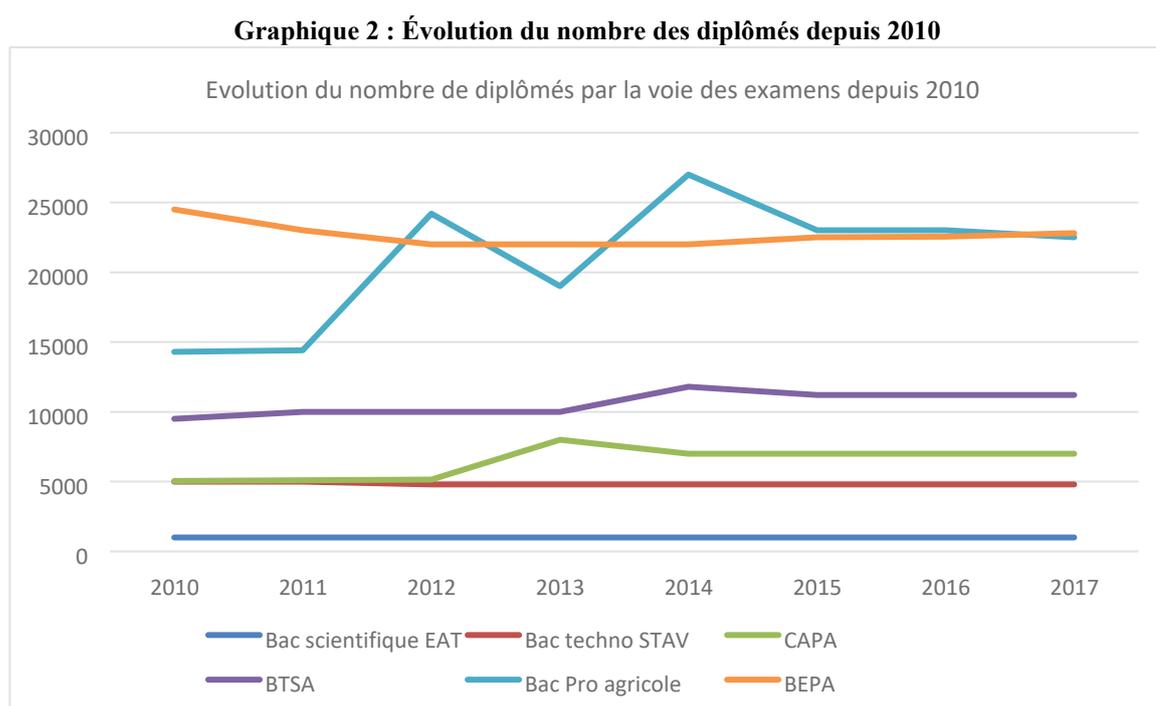
Ainsi se pose la question de la concurrence entre établissements, non seulement de l'Éducation nationale, mais également ceux de l'EA sur un territoire périurbain plus ou moins large selon les zones géographiques. Cette concurrence se fait sur un même bassin de recrutement et touche des offres de formation parfois identiques ou voisines. On peut citer ici à titre d'exemple, la formation qui conduit à un diplôme de fin de cycle secondaire, le baccalauréat professionnel. Il sera pour l'Éducation nationale le SSP : soins et service à la personne et trouvera son équivalent dans l'EA avec le SAPAT : service aux personnes et aux territoires. Les référentiels de formation sont identiques, la nuance étant la coloration agricole contenue dans le libellé : services ... *aux territoires*. Cette concurrence touche de nombreux diplômes en lien avec les filières de service ou de commercialisation et on peut alors se demander ce qui motive le choix de l'un ou de l'autre, de l'EN ou de l'EA en ce qui concerne la formation dans le public.

Cela tient à plusieurs points, mais essentiellement des parents peu informés et qui par tradition font le choix de l'EN (sauf si l'enfant a un projet professionnel bien défini en lien avec l'agriculture ou la ruralité).

- une méconnaissance des formations proposées par l'EA.
- une méfiance vis-à-vis de la connotation agricole dans des formations pourtant équivalentes.
- des lycées parfois éloignés de la zone périurbaine et d'habitation ce qui pourrait engendrer des difficultés de transport.

Toutefois, l'EA ne manque pas d'atouts ni d'attraits. En effet, à diplômes équivalents pour le baccalauréat par exemple, (soit diplôme de fin de secondaire), la réussite est souvent remarquée parmi les cohortes de bacheliers accueillis dans des établissements de petite dimension, munis d'internat et de foyer très actifs dans les activités socio-culturelles qui sont proposées à tous les élèves et apprentis en alternance. On notera également l'innovation pédagogique dont sait faire preuve l'EA : par exemple une pédagogie de projet avancée, des activités et enseignements pluridisciplinaires, et des équipes soudées dans la lutte contre le décrochage ou l'échec scolaire, sans mentionner le contrôle continu qui compte pour 50% de la note obtenue pour l'examen de fin de secondaire (baccalauréat).

Le graphique suivant permet de recenser l'évolution du nombre de diplômés par la voie des examens depuis 2010. Si les filières baccalauréat scientifique, baccalauréat technologique, apprentissage ou encore CAPA²⁸ et BEPA se maintiennent en termes de réussites aux examens, le bac pro (baccalauréat professionnel) connaît deux pics de réussite dues à un double flux de candidats liés à la rénovation de la voie professionnelle.



Source : MAA-DGER 2018

La concurrence existe également dans la formation continue : l'EN capte dans ses GRETA²⁹ certains publics sur des modules de formation semblables à ceux proposés par les CFAA (centres de formations agricole pour adultes), ce qui nécessite de la part de ces derniers une entente avec les chambres consulaires, les groupements professionnels ainsi qu'une étude approfondie du marché de l'emploi afin de bien cibler les formations.

Dans ce contexte, on peut se demander comment l'EA s'y prend pour continuer d'exister sans être contraint par la concurrence. Développe-t-il une technique d'adaptation en considérant qu'il existe une complémentarité, un terrain d'entente entre les différents acteurs scolaires et pourvoyeurs d'éducation, publics, privés, agricoles ou de l'Éducation nationale ?

²⁸ CAPA : certificat d'aptitude professionnel agricole ; niveau V. BEPA : brevet d'enseignement professionnel agricole ; niveau V.

²⁹ GRETA : groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes

Sa présence dans les commissions d'affectation, où l'orientation vers ses établissements d'élèves en grande difficulté ou qui optent à la dernière minute pour une nouvelle orientation semble être une des réponses possibles. En assurant sa promotion par les centres d'orientation et d'information que les élèves sont appelés à consulter, ou en présentant ses formations lors des périodes de constitution des dossiers d'orientation dans les établissements de l'EN avoisinant, il parvient à élargir ses zones de recrutements aux départements ou régions limitrophes. Également, les journées portes ouvertes de ses établissements lui permettent d'inviter les anciens élèves à présenter leur parcours scolaire, leur réussite dans l'obtention du diplôme et sur le marché du travail. Ces techniques de visibilité par le témoignage cherchent à consolider son image, et même si elles s'apparentent à une forme de démarchage telle qu'en font les établissements privés, il les juge indispensables pour se positionner dans un marché de la concurrence scolaire, d'autant plus qu'aujourd'hui, la vague du baby-boom du début des années 2000 s'épuise.

Il ne suffit pas des seules journées portes ouvertes ou de communications informelles pour un recrutement efficace. L'enseignement agricole a vécu lui aussi sa révolution numérique. Il utilise à présent l'internet à des fins de création ou de mise à jour constante de ses sites web. Ceux-ci permettent le maintien d'un lien solide avec les clientèles scolaires qui aujourd'hui s'informent largement par le biais des nouvelles technologies en plus du traditionnel bouche à oreille. Le ministère de l'Agriculture s'assure également d'un lien constant avec ses agents éducatifs. En effet, le site *Chlorofil* dédié à l'enseignement agricole permet à ces derniers de s'informer des rénovations de référentiels de diplômes ou de consulter en ligne les formations qui leur sont offertes, ou encore de se documenter sur les postes au mouvement national, etc.

De plus, d'autres sites tels que *Pollen* leur permettent de se documenter sur les innovations pédagogiques partagées de l'enseignement agricole. Nombreux sont les sites du ministère de l'Agriculture dont le nom est un clin d'œil au monde rural, à l'écologie ou à l'environnement.

C'est aussi par ces approches communicationnelles que l'EA se démarque de l'EN et recrute ses publics scolaires. Mais n'est-ce pas aussi un moyen de consolider ainsi sa culture d'établissement, auprès des élèves, de leurs parents, plus largement de son territoire de recrutement ? Cette culture d'établissement n'est-elle pas également un élément crucial dans la représentation identitaire des lycées agricoles ? Enfin, par le biais des sites qui lui sont dédiés, l'EA ne cherche-t-il pas à affirmer son identité en la rendant visible et lisible à tous ?

Pourtant, il arrive parfois que l'identité des établissements agricoles se brouille quelque peu par la création de partenariats entre les établissements de l'EN et ceux de l'EA. Ce partenariat qualifié d'expérimentation, bien qu'original n'obtient que des résultats partiels en termes de recrutement. Les deux exemples suivants nous permettent d'illustrer le propos.

Depuis 2010, la carte des options offertes aux jeunes qui entrent au secondaire a été élargie sous la forme d'enseignements dits d'exploration qui leur permettent d'envisager une poursuite d'étude en fonction ou non de cet enseignement d'exploration. L'option qui nous intéresse ici est intitulée EATDD, soit Écologie, Aménagement, Territoire et Développement Durable.

L'expérimentation menée entre par exemple un établissement public de l'EN situé à Bastia en Haute Corse et le lycée agricole de Borgo, dans la même microrégion, est la suivante : l'option EATDD proposée aux jeunes rentrant en première année du cycle secondaire, est animée par des enseignants du lycée agricole de Borgo, dans les locaux du Lycée Jean Paul Vincensini dépendant de l'Éducation nationale : les matières d'enseignement animées par les enseignants du lycée agricoles sont les suivantes:

- agronomie, éducation socio-culturelle, et élaboration du projet professionnel.

Cette option offerte aux jeunes qui l'ont choisie, leur permet de poursuivre en cycle de baccalauréat STAV (Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant). Cela représente pour l'EA et le lycée agricole de Borgo, une réelle opportunité de recrutement en première et terminale baccalauréat technologique STAV. Malgré cela, les deux établissements n'ont pas souhaité renouveler le partenariat. En effet, cette option pratiquée au lycée Jean-Paul Vincensini n'a pas eu l'effet escompté. Sur les six années d'expérimentation, un faible nombre d'élèves a prétendu poursuivre son cycle secondaire au lycée agricole de Borgo. En cause, un défaut d'information par les CIO (centres d'information et d'orientation), et l'idée de venir dans un lycée agricole à connotation par trop rurale qui a mauvaise presse auprès des adolescents.

Le second exemple permet d'évoquer une expérimentation conduite entre deux établissements scolaires : *le lycée agricole de la Brie* situé à Monbazillac dans la zone périurbaine de Bergerac en Dordogne, et celui de l'Éducation nationale *Maine de Biran* au cœur même de Bergerac. Cette expérimentation concerne une classe de seconde générale (soit première année de cycle secondaire). Cette classe a pu être ouverte au lycée agricole de Bergerac (dénomination administrative), cela grâce à cette même option EATDD. Ainsi, le lycée de l'EN, au bord de l'asphyxie en raison d'un nombre croissant d'élèves dans des locaux devenus exigus, s'est accordé avec le lycée agricole pour l'accueil des élèves. L'enseignement de certaines disciplines était toutefois assuré par des enseignants du lycée de l'EN (économie sociale, par exemple). Sur un effectif de 25 élèves, la moitié des élèves a poursuivi son cycle secondaire dans l'établissement agricole de Bergerac. Ce dernier cas illustre un partenariat plus réussi. Est-ce dû au fait que ces deux établissements ont une très grande proximité géographique, ou encore parce que l'option sous traitée dans l'EATDD est celle de la viticulture, activité plus *noble* que l'élevage et donc plus attrayante ?

Il existe bien d'autres exemples de collaboration expérimentale entre établissements de l'EN et de l'EA, permettant ainsi de développer partenariat, connaissance mutuelle et partagée des systèmes éducatifs. Cette collaboration autorise à terme une coexistence en dehors du ring de la concurrence. Par exemple la carte des formations différentes et complémentaires entre les établissements agricoles de Borgo en Haute Corse et Sartène en Corse du Sud, est inscrite dans le projet d'établissement du lycée agricole de Borgo. La promotion de ce même établissement est assurée à Sartène lors des Journées Portes Ouvertes et inversement. Également, une formation Etwinning est assurée par l'EN auprès des enseignants de l'EA qui s'intéressent aux actions de coopération européenne (projet Erasmus+, projet Etwinning, etc.)³⁰.

La loi du marché place les établissements scolaires dans des situations de concurrence, public-privé ou entre ministères, et pour échapper à l'enlisement, les lycées agricoles tentent de poursuivre une politique intelligente d'adaptation au marché de l'éducation, de développer leur attractivité auprès des publics des zones périurbaines. Ces zones qui ne cessent de se développer au profit d'une dynamique économique majeure, constituent un bassin de recrutement essentiel que se disputent âprement les établissements scolaires. Pour échapper à une raréfaction dans leurs effectifs scolaires, les lycées agricoles mettent en œuvre un ensemble de mesures éducatives qui leur permettent de se trouver à un niveau d'égalité avec leurs concurrents (public, privé ou Éducation nationale), qu'il s'agisse d'expérimentation pédagogique entre établissements de ministère concurrents, d'attractivité en termes de pratiques pédagogiques innovantes ou encore de suivi personnalisé des élèves en difficulté (par exemple le développement de tiers temps enseignant pour favoriser la lutte contre le décrochage scolaire).

1.1.3 Enseignants du MAA : une adaptation nécessaire

Préparer les individus en formation à devenir des acteurs de la société est presque un lieu commun lorsqu'on évoque le rôle des enseignants et formateurs d'aujourd'hui. Ceux de l'enseignement agricole n'en sont pas exempts bien que s'ajoute également celui de [...] médiateur pédagogique entre les différents acteurs qui détiennent les savoirs nécessaires aux apprentissages et à la redéfinition du métier d'agriculteur [...] (Cayre, 2013, p.15).

Cette médiation pédagogique a connu une évolution constante depuis les années 1960 en fonction des divers modèles d'agriculture qui se sont succédé jusqu'au XXI^{ème} siècle.

³⁰ Etwinning : plate-forme coopérative pour les projets dits de coop inter ou à l'intérieur des territoires

Les enseignants et formateurs du MAA ont dû accompagner les agriculteurs, leurs fils et leurs filles sur la voie de la modernisation, « optimiser [leur] posture pédagogique » pour passer d'un métier traditionnel paysan à une activité agricole de nature entrepreneuriale (Cayre, 2013, p.15). De la même manière, ils se sont ouverts à de nouveaux champs de compétences en matière de formations pour être en mesure de s'adresser à l'ensemble des acteurs du territoire rural : futurs employés des filières de transformation, commercialisation et services aux populations rurales, d'aménagement du territoire ou encore en réponse au vieillissement de ces mêmes populations.

Jusqu'aux années 1980, il existait une forte proximité entre les sphères pédagogiques et professionnelles, proximité qui a largement contribué à « construire une culture propre à l'enseignement agricole ». Elle a également permis d'institutionnaliser les enseignants et formateurs du ministère de l'Agriculture dans leur rôle « d'acteurs du développement du territoire » (Cayre, 2013, p.72). À cette culture s'est ajoutée la mission plus traditionnelle de former un public aux techniques agricoles pratiques et théoriques avec parfois la difficulté que présentait l'origine socio-professionnelle des parents et qui pouvait s'avérer conflictuelle. Il s'agissait, en effet, de confronter les modèles d'agriculture familiaux et traditionnels à d'autres plus modernes, mais également de faire prendre conscience des nouvelles perspectives liées au métier d'agriculteur. Cette culture spécifique à l'enseignement agricole n'a cessé de s'enrichir : en même temps que le métier d'agriculteur évoluait, les enseignants et formateurs accroissaient leurs rôles de vecteurs pédagogiques entre la profession et les apprenants et d'acteurs du développement du territoire, ce dernier aspect étant par ailleurs une des cinq missions que l'enseignement agricole s'est fixé, parallèlement à celle d'expérimentation et d'innovation. Ces deux missions lui permettent d'élargir une « culture du terrain » (Cayre, 2013, p.15) à laquelle cet enseignement prétend tout autant que ses agents, faisant de ce système éducatif un acteur différent, parfois complémentaire, dans le paysage de l'éducation scolaire rurale et périurbaine.

Également confrontés aux évolutions du monde rural et de la profession d'agriculteur, les enseignants du MAA doivent dans le même temps adapter leur pédagogie afin de pouvoir « contribuer (...) au travail de redéfinition du métier d'agriculteur » (Cayre, 2013, p.17), pédagogie alliant éducation et formation, construite autour d'axes et savoirs scientifiques et technologiques, mais aussi de savoirs liés à la pratique et à l'expérience (Cayre, 2013) qui autorisent le développement d'un apprentissage théorique et pratique original.

C'est dans ce sens que les exploitations agricoles, qui constituent un des quatre centres des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole, prennent toute leur dimension pédagogique lorsqu'elles permettent un travail de terrain et d'expérimentation pratique dans le cadre scolaire. Elles favorisent ainsi une légitimité de l'EA et de ses enseignants et

formateurs, reconnus auprès des acteurs du monde agricole de même qu'elles entretiennent le lien entre l'institution, ses agents et les professionnels du monde agricole au sens large du terme.

Enseignants et formateurs de l'EA sont caractérisés par les publics scolaires auxquels ils dispensent leur enseignement : les uns s'adressent à des jeunes de la formation initiale dans les lycées agricoles, alors que les autres « opèrent en formation continue » auprès de filles et garçons en apprentissage ou d'adultes dans les autres centres de formations des établissements (Cayre, 2013). Ils ont chacun des obligations institutionnelles, des missions et objectifs à remplir dans le cadre de leur expertise disciplinaire, tels que former leur public, faire réussir à l'examen ou encore mener à son terme le programme du référentiel, etc. Cependant, en même temps que le monde rural connaît ses propres révolutions, les agents du MAA sont forcés de reconstruire, repenser leur mission d'enseignants ou de formateurs vers une orientation plus expérimentale et innovante:

[...] il ne s'agit plus de transmettre des savoirs et des savoir-faire [mais d'ajuster] leur position traditionnelle d'agent [...] de l'EA et [...] désormais de [se repositionner] au sein de l'établissement et dans les multiples espaces de régulation sociale du métier [...] (Cayre, 2013, p.83).

Au même titre que les enseignants de l'Éducation nationale, les agents du MAA redéploient leur rôle au-delà de l'expertise disciplinaire : la demande sociale cherche à les investir dans la transmission de valeurs citoyennes, de développement culturel et attend d'eux qu'ils soient un facteur

[...] d'émancipation (...) des jeunes afin de leur garantir leur insertion dans la société [...] (Cayre, 2013, p.87).

Dans un contexte de montée en puissance du chômage qui touche également les zones périurbaines et rurales, une massification scolaire et une augmentation de la période de scolarité, les enseignants et formateurs de l'EA sont alors confrontés à des attentes de plus en plus fortes d'insertion dans le monde du travail. Ces attentes, voire ces injonctions sociétales, les obligent donc à mettre en perspective leurs rapports à l'élève et/ou à l'apprenti,

et

[...] déplace[nt] le statut et la dimension intellectuelle [de leur métier] vers une conception de *praticien* de l'éducation [...] (Cayre, 2013, p.88).

Plus spécifiquement, les nouveaux modèles de production agricole, le métier d'agriculteur en redéfinition, mais également les acteurs économiques non agricoles dégagent un nouveau profil du public scolaire qui investit les lycées de l'EA. Cela risque de déséquilibrer cette institution et ses enseignants qui ne peuvent plus réduire leur rôle à celui d'agent d'intégration des enfants

d'agriculteurs à la modernité des pratiques agricoles ou sociétales. Au contraire, ce monde rural en évolution constante les oblige à

[...] composer avec l'hétérogénéité des savoirs et des acteurs qui les détiennent et qui sont tenus pour légitimes [...] (Cayre, 2013, p.90), mais également avec une clientèle scolaire qui n'est plus uniquement héritière du monde agricole.

S'il faut faire face aux évolutions du métier d'agriculteur, il faut aussi se confronter à celles du public scolaire dans une institution qui s'ouvre davantage au rural qu'à l'agricole. Lorsque l'EA étend son offre de formation aux filières de service à la personne, aux entreprises de près ou de loin agricoles, ou encore à l'aménagement du territoire rural, certains enseignants ou formateurs sont tentés de considérer cette ouverture comme une forme de parasitage ou de mésalliance. Lorsqu'en plus entrent dans le *temple* des adolescents turbulents, peu motivés, atteints de troubles du comportement ou par des difficultés d'apprentissage, des jeunes qui ne se destinent pas aux métiers de l'agriculture, alors c'est la noblesse de l'enseignement agricole qui perd de son prestige. Les agents éducatifs qui s'en estimaient investis se trouvent alors démunis, subissant leur métier dans une forme de malaise qu'ils ne parviennent pas à définir. Le captage de nouveaux publics, s'il a l'avantage d'élargir et diversifier l'espace de formation de l'EA, offre à un public non agricole des perspectives professionnelles nouvelles et une alternative à l'Éducation nationale pour des élèves en difficulté qui trouveront dans ces établissements à vocation agricole un enseignement de terrain attractif « basé sur du concret », une tonalité verte et environnementale qui les séduira. Dans les coulisses des établissements agricoles, on s'interroge parfois sur le sens de ce que représente la notion d'enseignement agricole (Cayre, 2013). Il est vrai que la qualification *agricole* trouve encore une résonance dans les établissements, mais la présence d'une clientèle scolaire de moins en moins familière avec le monde de l'agriculture et prompte à contester certains fondements tels les disciplines en lien avec le monde agricole ou rural, plus encore lorsque ces élèves ne manifestent pas le désir d'une carrière dans l'agriculture (Cayre, 2013) [on parle ici de jeunes par exemple en seconde générale bénéficiant de l'option EATDD- Écologie, Aménagement, Territoire et Développement Durable] questionne ses enseignements, ses pratiques et les contenus de ses référentiels. À l'évidence, la dimension *agricole* de ces établissements s'en trouve fragilisée, à tel point que dans les années quatre-vingt-dix

[...] on leur suggèrera de nouvelles appellations comme par exemple lycées d'*environnement, métiers et sciences du vivant* ou encore *enseignement agricole et rural* ou bien *lycées des espaces ruraux* [...] (Cayre, 2013, p. 124).

Bref, un toilettage de l'image des établissements d'enseignement agricole en même temps qu'une révision de leur identité dans une perspective de modernisation et une meilleure inscription dans l'espace régional.

1.1.4 Qui sont les enseignants et formateurs de l'EA ?

Dans une enquête élaborée portant sur la formation adressée aux futurs acteurs du monde rural, Patrice Cayre (2013)³¹ distingue les enseignants des formateurs qui travaillent les uns pour le lycée, les autres pour les centres de formations pour adultes. Cependant, aux enseignants et formateurs qui transmettent savoirs et techniques aux agriculteurs de demain, il attribue la dénomination d'*enseignants-formateurs*. En effet, ces agents enseignent aux agriculteurs de demain des savoirs académiques inscrits dans un référentiel de formation, mais les forment également aux techniques, technologies et attentes des états et populations. L'auteur se réfère à ces enseignants-formateurs en tant qu'« experts » (Cayre, 2013, p.69) mais il note que leur expertise est compromise pour deux raisons majeures : le rapprochement de l'enseignement agricole avec l'Éducation nationale, et la multiplication des innovations technologiques dans l'agriculture. La première raison semble éloigner les enseignants-formateurs des enseignements techniques puisque l'encadrement scolaire les fige dans le référentiel de formation,

[...] une certaine forme de scolarisation qui tend à sanctuariser l'espace scolaire, en particulier en faisant de l'Enseignement Agricole un espace garant des normes, des valeurs du modèle agricole des années 1960 [...] (Cayre, 2013, p.69).

Le second élément de fragilisation de leur expertise peut déstabiliser les connaissances acquises de ces agents, puisque les agriculteurs se tiennent eux-mêmes à la pointe de l'innovation et sont ainsi capables de remettre en question les apprentissages transmis par les *enseignants-formateurs* des établissements agricoles, essentiellement les savoirs techniques, ou une théorie jugée parfois comme superflue dans les situations réelles de terrain.

Enfin, les nouvelles missions qui participent du développement et de l'animation du territoire, d'expérimentation et innovation en agriculture, placent les *enseignants-formateurs* (selon la formule de Cayre), en concurrence avec les acteurs variés, externes souvent aux établissements scolaires ou centre de formation (Cayre, 2013, p. 76),

[...] acteurs hétérogènes, agricoles et non agricoles, qui désormais se livrent à un travail de déconstruction et de reconstruction du métier d'agriculteur [...] (Cayre, 2013, p.82).

³¹ Cayre, P. (2013). Former « au » métier, former « le » métier. La médiation pédagogique pour accompagner la recomposition du métier d'agriculteur dans l'enseignement agricole. Thèse. Sciences agricoles. AgroParisTech, 2013.

Concentrée sur les enseignants-formateurs techniques et professionnels agricoles, l'enquête conduite auprès de ces agents dégage cinq « idéaux-types » classés de la manière suivante: [...] l'enseignant Éducation nationale, le formateur enseignant, le paysan pédagogue, l'enseignant animateur, l'animateur formateur [...] (Cayre, 2013, p.205).

Ils ont tous choisi l'EA en fonction d'une histoire personnelle qui a déterminé leur itinéraire professionnel en accord avec les motivations qui leur sont propres. L'origine de ces individus, leur choix d'intégrer l'enseignement les classent parallèlement en deux catégories : les enseignants du type « Éducation nationale » et les formateurs, deux catégories que l'on retrouve aussi bien chez les enseignants de la formation secondaire initiale, que dans la formation par apprentissage ou continue des adultes. Bien souvent, leurs rapports à l'enseignement, à la discipline enseignée ou encore au public scolaire sont différents selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre de ces deux catégories. Les premiers, plus axés sur la transmission des savoirs disciplinaires semblent vivre plus difficilement l'entrée d'une jeunesse marquée par l'hétérogénéité et les difficultés d'apprentissage, sans mentionner une orientation scolaire vers l'EA qu'ils estiment déplacée lorsque l'apprenant se trouve comme parachuté par défaut dans ce type d'établissement. En effet, ce public les éloigne de leur idéal disciplinaire mais également de la réussite dans leur mission vertueuse d'émancipation et d'intégration scolaire, sociale et professionnelle. Ils s'avouent alors impuissants à remédier à ce qu'ils considèrent comme des échecs dans l'apprentissage des jeunes en difficulté. Ce qui est remarquable c'est que cette catégorie d'enseignants a elle-même connu une évolution : si dans les années soixante ils se distinguaient par leur origine souvent agricole ou rurale, ils ont depuis les années quatre-vingt de moins en moins de proximité avec cet univers professionnel.

Une majorité d'entre eux n'aura

[...] généralement rien connu d'autre que l'école (...) espace dans lequel ils ont construit leur expérience sociale et par laquelle ils se sont imprégnés de normes et de valeurs *traditionnelles* qui influencent leur manière de faire et de penser leur action [...] (Cayre, 2013, p.221),

d'autant plus qu'ils sont souvent issus d'un milieu socio-professionnel de près associé à l'enseignement (parents proches ayant effectué une carrière dans l'enseignement par exemple). Lorsqu'ils ne parviennent pas à ajuster leur pédagogie à ce nouveau public scolaire, il leur est également difficile de résoudre les tensions ou les situations de conflit, ce qui les amène à faire le constat

[...] d'une dégradation des rapports entre enseignants et élèves au sein de l'institution [...] (Cayre, 2013, p.221).

Dans cette catégorie d'enseignants de type *Éducation nationale*, certains enseignent des savoirs techniques ou professionnels relevant de disciplines agricoles. Souvent plus théoriques que pratiques, ces enseignements déconcertent les élèves qui ont fait le choix de cette orientation professionnelle. Les prérequis scientifiques et techniques qui leur font parfois défaut ou encore « leurs propres savoirs profanes » et « connaissances empiriques » (Cayre, 2013, pp. 212-213), les placent dans des situations d'opposition ou de conflit, voire d'échec, face aux savoirs théoriques qui leur sont prodigués. Ils se trouvent également en opposition face à leurs enseignants. Ces derniers se voient alors dans l'obligation d'ajuster leur posture pédagogique s'ils veulent éviter les débordements. Toutefois, la controverse et le conflit ne sont pas toujours négatifs: ils permettent également aux enseignants une reconstruction de leur expertise disciplinaire, les conduisent à mettre à jour leurs connaissances, à redéployer leur expertise et leurs savoirs. Ces postures vis-à-vis de la controverse remet en question leur [...] conception intellectuelle du métier où les savoirs conceptuels et abstraits valent plus que les savoirs pratiques, techniques et les savoirs d'action [...] (Cayre, 2013, p. 207).

Pourtant, certains d'entre eux sont davantage tentés par une stratégie de contournement qui leur permet d'éviter la controverse, préférant imposer le savoir par la *norme*, c'est-à-dire ce que contiennent les référentiels de formation, incontestables d'autant plus qu'ils conduisent à un objectif bien précis, celui de l'examen de fin de cycle.

La seconde grande catégorie d'enseignants est celle des formateurs qui pratiquent une pédagogie plus alternative que celle de leurs collègues mono-disciplinaires. Leur parcours biographique les a conduits d'un univers professionnel agricole vers l'enseignement de disciplines pratiques adressées à des publics en formation continue pour adultes ou de plus jeunes en apprentissage. Nous en avons rencontré plusieurs au cours de nos entretiens. Il n'est pas entièrement faux de dire que ces formateurs qui se sont un temps essayés à l'agriculture, ont opté pour la formation, par dépit à la suite d'un échec professionnel, ou pour compléter leur activité en conservant un lien fort avec le rural.

Cependant, ils semblent trouver dans cette nouvelle voie une forme de second souffle et parviennent à établir avec leurs apprenants de bonnes relations en raison d'une certaine proximité professionnelle, parfois de génération lorsqu'ils sont en contact avec des publics adultes. Cette proximité les conforte aussi dans l'idée que pour être enseignant :

[...] il ne suffit pas seulement d'être savant et de transmettre un savoir mais [cela] suppose des relations avec le public qui se distinguent de celles de l'expert disciplinaire attaché à la formation initiale [...] (Cayre, 2013, p.221)

Les formateurs qui enseignent auprès des publics en apprentissage, donc plus jeunes, doivent eux aussi faire face à une hétérogénéité grandissante, soit par l'origine socio-professionnelle des jeunes, soit dans la maîtrise des savoirs ou savoir-faire essentiels au métier auquel ils se destinent tant au sein de l'entreprise d'apprentissage que lors des temps scolaires. Il arrive donc que ces enseignants connaissent des questionnements aux réponses incertaines devant l'attitude de jeunes peu motivés malgré leur choix de formation, des adolescents qui se dressent contre les adultes et s'opposent aux règles du milieu scolaire ou encore professionnel. Ainsi, le travail sur le terrain, l'apprentissage actif hors des salles de classe, ne semblent peut-être plus suffisants pour maîtriser les débordements ou situations déstabilisantes mais ils forcent les formateurs à une attitude réflexive et d'échange avec leurs stagiaires, parfois avec les partenaires avec lesquels ils sont amenés à travailler.

Les enseignants que nous venons d'évoquer s'adressent à des jeunes ou des adultes qui souhaitent exercer le métier d'agriculteur. Or, tous les élèves des établissements agricoles ne souhaitent pas cette destination professionnelle. Certains d'entre eux s'orientent vers des métiers en lien avec le monde rural : d'aménagement paysager, de service aux personnes et aux territoires, mais encore de commercialisation des produits du terroir ou agro-alimentaires. Ainsi, les enseignants et formateurs qui travaillent auprès de ce public sont en majorité des généralistes, la part du professionnel étant moins importante que pour les futurs agriculteurs qui bénéficient de cours d'agronomie et du vivant, de zootechnie, d'économie et gestion de l'exploitation agricole, agroécologie, ou encore développement durable et de stages pratiques pendant les périodes de classes (à distinguer des 14 semaines de stage professionnel lors des deux années du cycle première et terminale baccalauréat professionnel). On peut penser que cet accent porté sur les disciplines plus agricoles est un héritage transmis de l'histoire de l'enseignement agricole.

À cette étape de notre recherche, nous pouvons d'ores et déjà dresser plusieurs catégories d'agents éducatifs qui constituent notre échantillon dans les deux établissements de la région Corse :

Tableau 1 : catégories des agents éducatifs- Lycées agricoles de Borgo et Sartène

Type de contrat	Enseignants (formation initiale)	Formateurs
Fonctionnaire/titulaires ou stagiaires	-Bi-disciplinaires généralistes ou professionnels	100% ou 70% généralistes ou professionnels
	-Mono-disciplinaires généralistes ou professionnels -Ingénieurs (IAE)	
Contractuels nationaux	-Bi-disciplinaires généralistes ou professionnels -Mono-disciplinaires généralistes ou professionnels	Idem ou moins généralistes ou professionnels
Vacataires	-Bi-disciplinaires généralistes ou professionnels -Mono-disciplinaires généralistes ou professionnels	Exploitants agricoles ou professionnels du paysage

Il sera intéressant, dans l'analyse de nos résultats d'enquête de confronter les profils d'enseignants que nous avons pu dégager aux idéaux-types révélés dans les travaux de Cayre (2013). Avant tout, nous souhaitons dans les paragraphes suivants, poser le contexte de recherche.

Nous le rappelons, la région Corse (320000 habitants) a réparti son enseignement agricole dans deux établissements situés stratégiquement en Haute Corse (Nord de l'île) et en Corse du Sud afin de couvrir le plus largement possible les bassins de recrutements de leurs publics d'apprenants.

Ils se distinguent toutefois par les formations proposées et les problématiques socio-économiques qui relèvent de leur situation géographique.

1.1.5 Contexte socio-économique de la Corse

Nous avons choisi de consacrer notre étude à un territoire insulaire français qui, par son histoire et ses relations conflictuelles avec la France continentale, a développé une identité territoriale forte. La Corse, du fait de son insularité, possède des caractères qui lui sont propres- mais qui font également écho à des problématiques que l'on peut rencontrer dans d'autres îles méditerranéennes : une économie tournée presque exclusivement vers le tourisme, une forte identité liée à la gastronomie, mais aussi une grande dépendance alimentaire à l'égard des produits venus du continent. Enfin, l'île présente une offre de formations limitées en raison du faible nombre d'établissements présents sur le territoire.

La question que nous posons en parallèle à notre problématique, cherche à démontrer si les mutations dans le monde rural et agricole ont une égale incidence sur notre territoire d'investigation comparées à celles de la France continentale, et si elles constituent un facteur déterminant dans les changements identitaires et professionnels des enseignants en Corse. Afin d'approcher cette question, nous proposons d'établir dans quel contexte socio-économique la Corse se situe.

Dans le rapport récent de son projet régional de l'enseignement agricole en Corse (PREAC)³², la DGER³³, par le biais de la DRAAF³⁴ et de son SRFD³⁵ en Corse a recensé un certain nombre de données spécifiques à l'île. Il apparaît globalement que la population de cette région est nettement vieillissante et parmi les plus âgées de France. En outre, la situation économique des jeunes est préoccupante dans la mesure où 24,6% vivent dans la pauvreté contre 20,6% en France continentale et DOM³⁶. Parmi les facteurs socioéconomiques sources d'échec et de décrochage scolaire, le rapport retient essentiellement la situation fragile des parents face à l'emploi, de qualification faible à moyenne ainsi que des typologies de structures familiales au sein desquelles les jeunes évoluent. La Corse semble particulièrement touchée par le phénomène social des familles monoparentales, situation qui ne favorise pas le suivi du travail scolaire à la maison et pèse souvent de manière décisive sur les résultats scolaires.

³² PREAC : Projet régional de l'Enseignement Agricole en Corse-2017-2020. Publication de la DGER/DRAAF et SRFD de Corse

³³ DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche

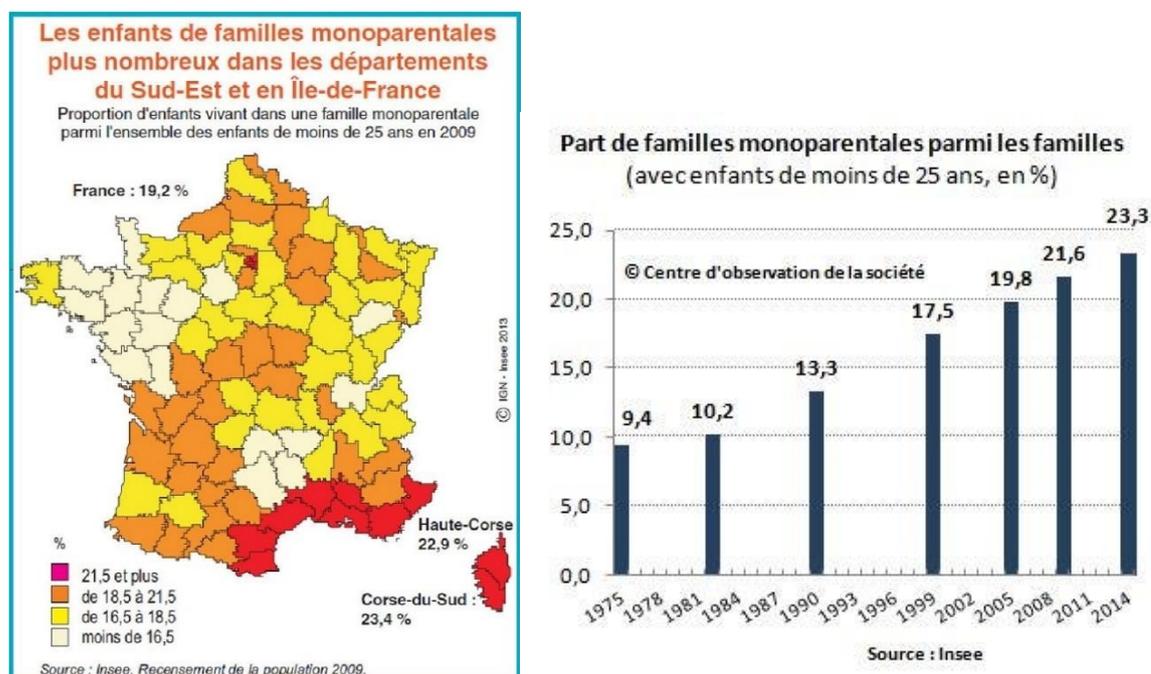
³⁴ DRAAF : Direction régionale de l'agriculture, de l'agronomie et de la forêt

³⁵ SRFD : Service régional de la formation et du développement

³⁶ DOM : Départements d'outre-mer

Or en Corse déjà en 2009, cette épine sociale est très proéminente, comme dans l'ensemble des départements du Grand Sud-Est de la France. Si on relève en France métropolitaine jusqu'à 23% de familles monoparentales en 2014, en Corse ce nombre s'élève à 22,9% en Haute Corse et 23,4% en Corse du Sud :

Figure 1 : répartition en pourcentage des familles monoparentales en 2014



Sources : Insee. Recensement de la population en 2009 et <http://www.observationsociete.fr>

Il apparaît enfin dans cette étude conduite par la DRAAF Corse, que les bassins de recrutement des deux lycées agricoles sont au cœur des zones d'intensité de précarité moyenne à forte (6,89 à 7,57/10). Cette situation de difficultés économiques des familles se traduit visiblement par un taux d'élèves boursiers supérieur au taux national : 42,08 % en 2015 contre 34,2 %.

Face à certaines inégalités, l'environnement socioéconomique des deux établissements génère un ensemble de « fractures territoriales entre urbain et rural, et entre littoral et intérieur de l'île » (PREAC-2017, p.4).

En effet, le territoire Sartenais connaît une situation critique en ce qui concerne notamment « le nombre de demandeurs d'emplois, le nombre de familles monoparentales et d'allocataires dépendants à 75 % des aides sociales » (PREAC-2017, p.4).

Le territoire du lycée agricole de Borgo quant à lui,

[...] appartient au groupe [de communes] où la situation est la plus aggravée par rapport aux indicateurs de précarité (allocataires dépendants à 75 % des aides sociales, personnes isolées à bas revenus, familles monoparentales) mais avec moins de problèmes en termes d'accès aux pôles de services [...] (PREAC-2017, p.4).

En ce qui concerne l'activité agricole, elle est marquée en Corse par l'agropastoralisme et une diversification dans les activités professionnelles des chefs d'exploitation. Cette situation traduit souvent une diversité de petites structures et certaines difficultés économiques de vie des exploitations. En effet, 20% des agriculteurs mènent plusieurs activités professionnelles complémentaires afin de s'assurer d'un revenu décent. En outre, l'agriculture de l'île ne représente qu'une part réduite dans l'économie insulaire, à savoir

[...] 3,2 % des actifs de l'île dans les secteurs agriculture – pêche - forêt), mais occupe 45 % de la surface insulaire [...] (PREAC-2017, p.5).

Enfin, il faut savoir que ce secteur de l'économie corse très dépendant de l'extérieur, ne couvre pas les besoins alimentaires de la population.

Ces constats en matière d'activités économiques poussent le ministère de l'Agriculture à s'interroger sur l'avenir de ses établissements, mais également sur la mise en œuvre de ses missions de développement des territoires. Les enjeux dépassent l'aspect alimentaire via les formations de production agricole et nécessitent de réorienter voire de renforcer les formations sur des priorités de qualité, de production en adéquation avec les comportements écologiques et d'agriculture durable au sein des territoires, mais également en fonction de la volonté de la Collectivité de Corse qui souhaite

[...] favoriser l'installation d'agriculteurs, (...) améliorer l'accessibilité et le niveau d'équipements des exploitations agricoles, et (...) former les agriculteurs pour gagner en technicité [...] (PREAC- 2017, p.5).

Malgré une offre de formation variée, les deux établissements sont confrontés à la question majeure de l'insertion dans le monde professionnel. Dans une enquête menée « conjointement par les services de pôle emploi et de la CTC »³⁷ (PREAC-2017, p.16), il apparaît que les jeunes diplômés connaissent des difficultés dans la recherche et l'obtention d'un emploi alors que dans le même temps, les employeurs de « ces mêmes secteurs font part de leurs difficultés de recrutement de personnels

³⁷ CTC : Collectivité Territoriale Corse aujourd'hui CC : Collectivité de Corse

qualifiés » (PREAC-2017, p.16). Cela pose la question de l'offre de formation : répond-elle aux besoins des professionnels, en termes de compétences, de niveau de qualification, de géolocalisation Les jeunes ont-ils une représentation erronée des métiers auxquels ils sont formés ?

Cette dernière question nous amène à nous interroger non seulement sur les contenus pédagogiques mais également sur ces mêmes représentations, transmises par les acteurs éducatifs dont on peut se demander s'ils sont en phase avec les réalités des métiers auxquels ils forment les jeunes apprenants. Enfin, il nous semble important de nous questionner ici sur les facteurs d'incertitudes liées aux identités du métier d'agriculteur : les lycées agricoles n'en sont-ils pas également responsables au même titre que les évolutions de cette profession ?

Faut-il en déduire à ce point de la réflexion que les enseignants de l'Agricole sont alors eux-mêmes étroitement acteurs des incertitudes en lien avec leur métier et donc leur identité professionnelle d'enseignant ?

Aujourd'hui, les missions de développement des territoires, d'insertion, de formation et d'éducation ne s'arrêtent pas aux professions en lien direct avec l'agriculture. Elles visent aussi d'autres secteurs d'activité économique à accroître ou encore à conforter tels les services aux personnes et aux territoires, également l'entretien des paysages ruraux, l'exploitation de la filière bois, ou encore le secteur du tourisme et de l'animation du territoire.

En 2015-2016, les deux établissements d'enseignement agricole de Corse regroupaient 456 apprenants dont plus de 50 % inscrits comme élèves et étudiants, en formation initiale scolaire (FIS). Ces élèves se répartissent sur une large diversité de diplômes couvrant une grande partie des secteurs professionnels présents sur l'île, à l'exception notable des IAA³⁸.

Aujourd'hui encore en Corse, malgré les difficultés liées à cette activité, l'agriculture reste de loin le secteur privilégié par les jeunes inscrits dans les deux lycées agricoles (30 %), principalement dans des diplômes de niveau IV (Baccalauréat professionnel) et de niveau III (BTSA ACSE)³⁹, permettant d'obtenir la capacité professionnelle agricole nécessaire à l'installation aidée des jeunes agriculteurs.

Une étude plus précise des formations proposées dans ces deux territoires nous permettra d'approcher les facteurs déterminants de changement dans les identités professionnelles enseignantes spécifiques à ces deux établissements agricoles. Peut-être l'évolution de l'offre d'emploi dans le rural en constitue-t-elle un point crucial.

³⁸ IAA : Industries agroalimentaires

³⁹ BTSA ACSE : Brevet de technicien supérieur agricole, Analyse et conduite de systèmes d'exploitation

1.2 Les deux établissements de la région Corse

1.2.1 Le lycée agricole de Sartène- Corse du sud : U Rizzanese

Situé au cœur de la vallée du Rizzanese entre Propriano et Sartène, le lycée agricole de la région ouvre ses portes en 1985 sous l'impulsion des politiques de l'époque qui visent le désenclavement des zones rurales et l'ouverture des territoires sur les plans économiques et d'innovation en matière d'expérimentation et de modernisation agricoles. Il devient le second employeur de la commune de Sartène.

La microrégion du Sartenais est un territoire demeuré rural, marqué par un nombre important d'exploitations pratiquant la polyculture et le poly-élevage, avec pour ce dernier, une orientation dominante en élevage bovin et ovin. La taille des exploitations agricoles est variable tant en surface qu'en production et il faut noter que dans cette région, de 2000 à 2010, le nombre des petites exploitations a diminué comme on peut le voir sur le tableau suivant :

Tableau 2 : Nombre des exploitations dans le Sartenais de 2000 à 2010

Sartenais	Petites exploitations	Moyennes exploitations	Grandes exploitations
Année 2000	123	40	11
Année 2010	70	49	12

Source : Agreste-Recensements 2000 et 2010⁴⁰

Cette diminution dans le nombre des petites exploitations de la région, due en partie aux cessations d'activité (départ à la retraite et non reprise de la ferme, difficultés économiques de gestion), pose également la question du recrutement d'élèves dans la filière *CGEA* (conduite et gestion des exploitations agricoles) du lycée agricole de Sartène, traduisant une désaffection de l'activité agricole dite familiale dans des structures de petite taille. Enfin, ces données corroborent les constats établis par le MAA au sujet du nombre décroissant de fils et filles d'agriculteurs dans ses établissements secondaires, ce qui conduit cet établissement à engager une politique de recrutement plus diversifiée. À cette fin, il propose trois baccalauréats professionnels (conduite et gestion de l'entreprise hippique, gestion des milieux naturels de la faune, ainsi qu'un baccalauréat professionnel *forêt*).

⁴⁰ Atlas agricole Corse-Édition 2015. Première partie, p.14

L'établissement s'est également ouvert sur des formations type bac+2 (soit BTSA, brevet de technicien supérieur spécialisé en analyse et conduite des systèmes d'exploitation, gestion et protection de la nature, gestion forestière).

Enfin, dans un but d'attractivité, il propose par ailleurs 5 brevets de bi-qualification, à savoir accompagnateur en moyenne montagne, le brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique, ainsi que le brevet nageur-sauveteur, opérateur de parc acrobatiques en hauteur, et enfin, le passage des niveaux 1 à 3 en plongée sous-marine. À l'évidence, cette diversification des formations éloigne le lycée agricole de Sartène des filières strictement agricoles. En revanche, on peut considérer qu'elles entrent dans le cadre des autres missions que le MAA assigne à ses établissements d'enseignement, plus particulièrement celle d'animation des territoires ruraux. On peut également comprendre que ces formations permettent non seulement de maintenir les populations dans une région de moyenne montagne demeurée encore très rurale, mais aussi de développer des activités socioéconomiques ouvertes au tourisme. Notons par ailleurs que cette région située en Corse du Sud entre mer et montagne, est un lieu de fréquentation hautement touristique ce qui nécessite des structures d'accueil et des activités liées à ce secteur économique.

Outre les formations s'adressant aux jeunes en formation secondaire initiale, le lycée agricole de Sartène développe également son offre de formation aux publics en apprentissage et adultes qui varient des diplômes de niveau V (cap agricole), au baccalauréat professionnel et certificat de spécialité.

1.2.2 Le lycée agricole de Borgo-Marana- Haute Corse

Créé en 1962 dans la proximité immédiate de la commune de Bastia, d'abord collège agricole à partir de 1969, l'établissement devient lycée d'enseignement professionnel agricole en 1979. Ses locaux seront par la suite transférés sur la commune de Borgo en 1991 suite à une volonté conjointe soutenue par la Collectivité Territoriale de Corse et le ministère de l'Agriculture. Il est actuellement implanté sur un domaine de 43 hectares et doté d'une exploitation agricole pédagogique, variant au cours des années ses activités de production, de la vigne à la culture des agrumes.

Situé au cœur de la microrégion *Plaine orientale-Marana*, le lycée agricole de Borgo inscrit son exploitation agricole et pédagogique dans la dominante de production agricole dite d'*arboriculture*. Cette région qui concentre une majorité de vergers dans un système de production intensif, est également destinée à une commercialisation de sa production vers la France continentale principalement.

On constate dans le Sartenais une diminution des petites exploitations entre 2000 et 2010 (de 123 à 70) mais en augmentation en Haute Corse (de 111 à 117).

Dans le Sartenais encore, les moyennes et grandes exploitations sont en augmentation (de 40 à 49, et de 11 à 12) alors que la situation est inversée en Haute Corse (de 182 à 137, et de 109 à 78) soit une diminution significative des exploitations de moyenne et grande taille entre 2000 et 2010

Tableau 3 : Nombre des exploitations agricoles dans la Plaine orientale-Marana entre 2000 et 2010

Plaine Orientale/Marana	Petites exploitations	Moyennes exploitations	Grandes exploitations
Année 2000	111	182	109
Année 2010	117	137	78

Source : Agreste-Recensements 2000 et 2010⁴¹

On peut penser que ce regain pour l'agriculture en petites entreprises tient à une politique de développement rural dynamisée par la Collectivité Territoriale de la région Corse, qui vise non seulement l'activité économique mais aussi le repeuplement des zones rurales et de montagnes reculées. On peut se demander toutefois si le lycée agricole de Borgo situé dans une aire périurbaine et de plus en plus axé sur les services (d'aménagement paysager, services aux personnes et aux territoires, ou encore filière générale et technologique) est un partenaire majeur pour l'installation, et si ce sont ses formations par apprentissage ou pour adultes en reconversion qui sont à l'origine de ce retour à la terre.

1.2.3 Conclusion

Comme nous l'avons observé, la période 1960-2018 a été marquée par des mutations fondamentales du monde rural qui ont entraîné une suite de réformes des structures des exploitations agricoles, la disparition d'une agriculture traditionnelle au profit de techniques de productions modernes essentiellement basées sur le rendement.

Progressivement, les travailleurs de la terre, les paysans, sont devenus des agriculteurs, puis des chefs d'exploitation et aujourd'hui des chefs d'entreprise agricole.

⁴¹ Agreste-Atlas agricole Corse 2015. Première partie- <http://www.corse-du-sud.gouv.fr/atlas-agricole-corse>

En plus d'être des *managers* d'entreprise, les agriculteurs se voient actuellement confier des missions en lien avec les préoccupations environnementales et la conservation du patrimoine rural.

Outre ces changements profonds dans la profession agricole, le monde rural vit également des mutations significatives. À la suite des exodes ruraux qui ont vidé les villages et les campagnes, on remarque depuis les années soixante-dix un retour vers les zones rurales de populations qui s'y établissent, soit en raison d'opportunités d'emploi, soit en fonction d'un idéal de vie.

Souvent installés dans des zones périurbaines ou des territoires rendus accessibles par le développement des transports, ces populations modifient considérablement les sociétés rurales. Elles représentent également pour les lycées agricoles une nouvelle ressource scolaire.

Aujourd'hui les établissements agricoles se trouvent par ailleurs en concurrence avec ceux de l'Éducation nationale ouverts dans les zones rurales et périurbaines, qui ont eux aussi profité de cette affluence scolaire (massification de l'enseignement, vagues de baby-boomers, migration des populations urbaines vers les espaces ruraux).

En plus de l'existence traditionnelle de l'Éducation nationale sur le territoire, les établissements agricoles privés ont connu un développement important vers la seconde moitié du XX^{ème} siècle, et représentent actuellement pour les lycées agricoles publics un autre concurrent de taille.

Parallèlement aux transformations qui modifient le métier d'agriculteur, l'enseignement agricole adapte ses formations et ses diplômes à un public scolaire où l'on recense de moins en moins d'enfants d'agriculteurs. Si son rôle se bornait jusqu'aux années soixante à former des agriculteurs en phase avec leur époque (que l'on parle d'agriculture ou de société), il propose aujourd'hui un panel plus large de formations afin de rencontrer les projets professionnels de ses publics scolaires. Ainsi, la vocation première de l'enseignement agricole a bien changé, et l'on se demande si toutes les mutations auxquelles il doit faire face à présent changent également le métier d'enseignant dans les établissements agricoles. Représentent-elles des facteurs déterminants dans les changements identitaires et professionnels des enseignants des lycées agricoles ? Si le métier d'agriculteur a significativement changé, le travail et l'identité professionnelle des enseignants de ces établissements trouvent-ils aujourd'hui une nouvelle définition ? Les mutations des espaces ruraux sont-elles seules à l'origine des questionnements identitaires ? Ces interrogations sont-elles également liées aux nouveaux publics scolaires dont il faut prendre les difficultés en compte, à leurs parents plus exigeants ?

Enfin, puisque la Corse est notre terrain de recherche, cette donnée appelle une autre question : les enseignants des établissements agricoles de ce territoire rencontrent-ils les mêmes problématiques de transformation de la vocation de leurs établissements et d'introduction de nouveaux publics scolaires qui sortent de la norme scolaire par leurs difficultés d'apprentissage et de comportements ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en enquêtant au plus près des acteurs éducatifs des deux établissements de Corse, enseignants et formateurs, titulaires et contractuels d'État et régionaux des plus anciens aux plus nouveaux, hommes et femmes qui vivent aussi bien leur territoire que leur profession d'enseignant.

À la lumière de ce premier chapitre ayant porté sur l'enseignement agricole, son environnement socioéconomique et professionnel, nous constatons que les changements qui l'affectent, conduisent progressivement vers une redéfinition de sa missions éducative, dépassant largement les rôles qui lui étaient autrefois assignés.

Les mutations sociales et économiques semblent constituer des facteurs déterminants dans les changements identitaires-mêmes de l'enseignement agricole. Nous en voulons pour preuve les modifications visibles, lisibles pour ainsi dire, dans les noms de ses établissements scolaires qui, de lycées agricoles se sont rebaptisés dans le but de traduire- dans la mesure du possible- toutes leurs tâches d'enseignement sur le territoire. Par exemple, pour ce qui nous intéresse de près, le lycée agricole de Borgo (Borgo- la Marana), à ses débuts collège agricole, est devenu

Complexe d'Enseignement Agricole, *Complessu d'Insegnamentu Agriculu di u Borgu -a Marana*. Aujourd'hui, il se cherche un nom plus attractif qui lui permettrait de s'afficher auprès d'un public plus large, également d'appuyer son empreinte régionale au-delà d'un unique étiquetage bilingue.

Enfin, puisque l'enseignement agricole vit encore des transformations notables en raison des mouvements de fond socioéconomiques, on peut envisager l'hypothèse que cela crée un contexte favorable aux changements identitaires et professionnels de ses enseignants et formateurs. Ils ont eux aussi vécu de nombreuses vagues, non seulement de réformes éducatives, mais aussi de mutations sociétales qui touchent jusqu'aux fondements-mêmes de leurs fonctions et de leurs représentations. Si l'institution ou encore un public averti ne voient plus en eux des enseignants, ils sont affichés dans un rôle plus largement défini d'acteurs investis dans le développement du territoire parallèlement à leur rôle d'animateur pédagogique et éducatif.

En cela, ils ont pour but de former des publics scolaires agricoles pour •

un enseignement technique et professionnel traditionnel agricole.

- de nouvelles définitions des entrepreneurs agricoles.
- l'éducation dans son acception la plus large.
- l'inclusion et insertion scolaire et professionnelle.
- une autonomie des publics formés.

Finalement, plus qu'acteurs, les enseignants et formateurs sont devenus des adjuvants qui facilitent les apprentissages, les transitions qui s'opèrent dans le monde rural (économiques, écologiques...) et dans le paysage éducatif. C'est bien ce qui apparaît dans leurs propos en discours sous-jacent. Ce

rôle inscrit dans le nouveau schéma narratif de l'enseignement agricole relève-t-il des facteurs déterminants dans les changements identitaires et professionnels chez les enseignants de l'enseignement agricole ? C'est ce que nous tenterons de démontrer à la lumière des entretiens réalisés dans les deux lycées agricoles de la région Corse.

2 Pour une approche psychosociale de la construction des identités professionnelles enseignantes

2.1 Représentations et réalités du métier d'enseignant

L'intitulé de notre recherche mentionnant les représentations du métier d'enseignant dans l'enseignement agricole, il nous paraît important d'ouvrir ici une parenthèse sur cette notion, ainsi que celle de l'identité professionnelle enseignante dans les établissements scolaires de l'EA encore méconnus.

En soi, le terme *représentation* peut s'appréhender sous différents angles. Pour évoquer le concept de représentation, nous nous appuyons ici essentiellement sur la recherche en sociologie et en psychologie qui le traitent différemment et pourtant de façon complémentaire.

L'intérêt porté à la représentation sociale ou collective naît avec Émile Durkheim⁴² qui édite en 1898 un ouvrage majeur à une époque entre deux siècles qui voit les sociétés et le monde du travail vivre des mutations capitales. Peu exploité entre temps, ce champ de recherche connaît un regain d'intérêt dans les années 1960 avec Serge Moscovici⁴³ qui l'approfondit et lui donne une tonalité plus moderne, basant ses travaux sur un élargissement des concepts de représentation précédemment définis par Durkheim.

La question liminaire que nous posons porte sur une définition des représentations sociales ou encore collectives ainsi que Durkheim les caractérisait (Durkheim, 1898) : que sont-elles et comment se construisent-elles? Une réponse possible se trouve dans une définition consensuelle de la communauté scientifique selon laquelle la représentation sociale est

[...] une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social [...] (Jodelet, 1989-1997, p. 53)⁴⁴.

Largement, sans vouloir nous attarder sur les thèses psychosociales ayant pour objet d'étude les représentations sociales, nous résumons brièvement ici en quoi consiste leur construction. Il ressort des différents travaux menés sur ce thème (Jodelet, 1989, Moscovici, 1960, Sperber, 1969, Abric, 1969, Laplantine, 1969), que les représentations sociales sont un phénomène cognitif permettant de

⁴² Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives, in *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 1967

⁴³ Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris PUF, 1961 (2^{ème} éd. 1976)

⁴⁴ Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise Jodelet, Paris PUF, 1989 (2^{ème} éd. 1997)

relier un sujet à un objet suivant un ensemble de processus mentaux qui établissent un lien entre l'individu, soit le sujet, et le monde ou autrui, soit l'objet.

C'est par ce phénomène que l'individu construit sa relation au monde et qu'il se développe. Ainsi, l'expérience individuelle intériorisée, les « conduites socialement inculquées ou transmises » (Jodelet, 1989, p.53) sont fondamentales dans la construction des représentations sociales. Interactive, cette construction participe également du développement collectif. En effet, la recherche a établi que l'individu n'est pas que le receveur des pratiques ou modèles de ces conduites. Il est également un acteur majeur du développement collectif qui se construit en interaction entre le sujet et l'objet, qui devient ainsi à son tour, sujet. C'est l'une des thèses que la psychologie sociale développe en attribuant à la représentation sociale une fonction de

« savoir pratique » permettant « d'agir sur le monde et sur autrui » (Jodelet, 1989, p.61). Ramenées au plus près de notre sujet, nous envisageons les représentations non seulement comme un lien entre l'individu et le monde dans lequel il évolue et se construit, mais aussi comme un ensemble de projections mentales qui se font de l'enseignant vers autrui, ou encore vers son propre groupe socio-professionnel. C'est également dans cette relation à double entrée que se construisent les identités professionnelles enseignantes notamment dans l'enseignement agricole, objet de nos travaux.

Avec le temps, l'expérience acquise au cours de situations réelles et d'interactions avec le groupe, les représentations se modifient :

[...] une représentation est [donc] susceptible d'évoluer, de se transformer superficiellement [...] (Abric, in Jodelet, 1989, p.215)⁴⁵.

Elle se structure en relation avec des émotions, des attitudes ou encore des valeurs qui permettent le développement des individus et enrichissent son expérience dans le groupe social. On évoque alors

[...] un savoir, (...) une interprétation qui s'organise en relation étroite au social et qui devient (...) la réalité elle-même [...]. (Laplantine, in Jodelet, p.298)⁴⁶.

Partant de cette hypothèse d'évolution des représentations, nous nous sommes intéressés aux enseignants des deux établissements agricoles de la région Corse, leurs façons d'appréhender leur métier avant leur entrée en fonction puis au cours des années de pratique professionnelle.

Nous avons souhaité, à partir de notre propre représentation d'un profil-type identitaire d'enseignant, observer s'il en existe une modification, et quels sont les facteurs déterminants de ce changement.

⁴⁵ Abric, J.C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Les représentations sociales, sous la direction de Denise Jodelet, Paris PUF, 1989 (2ème éd. 1997)

⁴⁶ Laplantine, F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentation de la maladie : de quelques recherches menées dans la France. In Les représentations sociales, sous la direction de Denise Jodelet, Paris PUF, 1989 (2ème éd. 1997) contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne.

2.1.1 Les représentations du métier aujourd'hui

Il est loin le temps où les enseignants vivaient protégés dans un temple du savoir érigé au cours de plusieurs siècles d'histoire institutionnelle « hors du monde » pour reprendre Dubet (Dubet, 2002, p.27). Or leur métier vit un ensemble de mutations qui effacent progressivement l'image de l'enseignant véhiculée par un art cinématographique décomplexé des années 1950-1960, « un pauvre type [...] qui végétait » (Prost, 1981, p.326), ou encore un « minable d'antan » (Prost, 1981, p.326)⁴⁷. La représentation que l'opinion publique s'en fait (et qu'il se fait de lui-même) connaît elle aussi une transformation sensible.

Elle s'éloigne de celle plus traditionnelle du « professeur magister » évoquée par Blin (Blin, 1997, p.193) pour celle du pédagogue, à savoir un individu qui donne de l'éducation, enseigne les manières de se comporter, également un professionnel qui transmet des connaissances, enseigne, une personne ressource, un travailleur social, c'est à dire un travailleur de la société pour la société des hommes. Paradoxalement, certains aspects dans la représentation traditionnelle du métier d'enseignant semblent vouloir résister aux changements sociétaux parce qu'ils constituent finalement l'essentiel d'une profession dont les missions visent la maîtrise du savoir disciplinaire, et la capacité à « l'enseigner à un public scolaire de plus en plus hétérogène » (Maroy, 2002, p.243⁴⁸).

Malgré une reconnaissance par les États qui se manifeste certes timidement depuis une décennie, malgré un regard moins agressif que portaient il y a peu les acteurs sociaux sur les enseignants, malgré encore les invitations fermes des organismes internationaux à une meilleure considération de la profession, une pénurie des enseignants s'est amorcée dont les origines se trouvent à la fois dans l'émergence d'un *papy-boom* qui caractérise les pays développés industrialisés, conséquence évidente d'une décroissance démographique préoccupante, corollaire d'une baisse tout aussi inquiétante du taux de natalité « qui se traduisent par une demande moins forte d'enseignants » et une réduction des ratio maître-élève (Unesco, 1998, p.26). Cette pénurie semble également traduire un désamour pour la profession d'enseignant. À quoi est due cette désaffection pour un métier qui représentait encore il y a peu, une réelle promotion sociale ?

⁴⁷ Prost, A. (1981). Histoire générale de l'enseignement et l'éducation en France. Vol.4. L'école et la famille dans une société en mutation depuis 1930. Paris : Nouvelle Librairie de France. 1981

⁴⁸ Maroy, C. (2002). L'enseignement secondaire et ses enseignants. De Boeck. Pédagogie en développement. 2002

Michel et Sellier (2015)⁴⁹ tentent d'apporter une réponse qui trouve ses arguments dans plusieurs facteurs, à commencer par la crise économique de ces dernières décennies qui « limite la possibilité d'actions susceptibles d'accroître l'attractivité » (Michel et Sellier, p.2), même si le salaire ne constitue pas, selon Maroy (2002) l'essentiel des préoccupations. La représentation que la société renvoie aux enseignants de leur métier varie sensiblement selon son origine de diffusion. Une enquête Pisa de 2015 corrobore les préoccupations émises dans le rapport de l'UNESCO de 1998, à savoir une pénurie d'enseignants qui a pour effet un recours à des personnels moins qualifiés, pour ainsi dire de moindre qualité. Aujourd'hui, la question se pose d'un recrutement de qualité, mais aussi sur les moyens à mettre en œuvre pour inciter les « candidats performants et motivés » à embrasser la profession durablement ainsi que le stipule le rapport Pisa de 2015. En effet, malgré une représentation générale qui classe la profession d'enseignant parmi celle des cadres, en raison d'études universitaires longues et diplômante, les générations montantes semblent peu attirées par le métier. Les chiffres avancés par l'enquête Pisa (2015) sont alarmants. Seul 1/10ème des élèves du secondaire qui visent la catégorie socioprofessionnelle de cadre se projettent dans la profession d'enseignant, un métier qui n'intéresse plus vraiment parce que justement, on peut prétendre à mieux après cinq années universitaires, plus particulièrement dans les disciplines scientifiques qui souffrent le plus de désaffection (Pisa, p.1).

Paradoxalement, et contrairement à ce que laissent paraître Perier (2004), et dans une moindre mesure Dubet (2002), Pochart (2008)⁵⁰ dans son rapport sur l'évolution du métier d'enseignant, révèle qu'en France, 63% des enseignants qui exercent leur métier le font par vocation contre 59% en 1972 (Pochart, 2008, p.38). Ces données permettent de souligner que cet appel constitue encore aujourd'hui un moteur au cœur de la motivation des enseignants pour leur profession. Ce rapport commandé par le ministère de l'Éducation nationale nous apprend qu'en définitive, les représentations traditionnelles du métier sont encore bien présentes et restent relativement stables malgré tous les changements qui ont pu affecter l'école et la profession enseignante : transmission du savoir, goût pour la discipline enseignée, plaisir du contact avec les élèves, un attrait pour l'autonomie d'organisation, ainsi qu'une certaine forme d'altruisme. Mais alors on peut se demander ce qui a changé dans la perception du métier, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'École?

⁴⁹ Michel, A., Sellier, M.(2014). L'attractivité du métier d'enseignant en Europe. État des lieux et perspectives. <http://ifgu.auf.org/documents/lattractivite-du-metier-denseignant-en-europe-etat/>

⁵⁰ Pochard, M.(2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Rapport au Ministre de L'Éducation Nationale. La Documentation française. Collection des rapports officiels. Février 2008

Selon Blin (1997), la fin des années 1990 a connu l'émergence de nouvelles représentations du métier chez les enseignants, selon la discipline qu'ils enseignent, leurs filières et cycles d'enseignement, ou encore selon les publics scolaires accueillis dans les établissements (Blin, 1997). Il s'avère que ce qui est perçu de l'enseignant en ce début de millénaire, l'apparente à « praticien réfléchi » (Blin, 1997, p. 217) qui

[...] maîtrise les contenus disciplinaires, [...] connaît les théories et principes sous-jacents à ses activités, possède les savoirs théoriques[...] (Blin, 1997, p.193), en d'autres termes, un professionnel et un praticien capable, parce qu'il en a les compétences, de réfléchir sur son activité professionnelle, ses échecs, également ses réussites, afin de concevoir un ensemble de remédiations lorsque cela s'avère nécessaire, et qui vise l'amélioration de ses performances professionnelles (Blin, 1997). Cette représentation d'un caractère nouveau souligne également son rôle dans l'action sociale et collective éducative, de même qu'elle l'identifie à un individu susceptible de porter sur son métier un regard renouvelé selon les situations rencontrées face aux élèves, au collectif de travail, à l'institution ainsi qu'à l'environnement social. En résumé, ce qui est proposé dans cette perception de l'enseignant du troisième millénaire reflète l'image d'un pédagogue, qui s'enrichit dans l'art et la manière d'enseigner, d'éduquer, de transmettre les savoirs, ce qui constitue un défi lancé non seulement aux enseignants mais également à l'institution qui les recrute et les forme.

2.1.2 L'identité professionnelle enseignante : quelle est-elle et comment se construit-elle?

La problématique qui se dégage en filigrane de nombreuses œuvres de référence est bien celle de l'identité professionnelle des enseignants autour des représentations qu'eux-mêmes se font de leur métier, mais également celles véhiculées par l'institution et les autres acteurs scolaires, notamment les élèves et leurs familles. Elles trouvent un écho différent auprès de l'opinion publique ou se trouvent déformées par les prismes des crises et mutations socioéconomiques qui entourent la profession enseignante. Il apparaît opportun de s'interroger à ce point de la réflexion sur ce que l'on entend par identité/s professionnelle/s et comment elle se construit dans un métier contraint à affronter de multiples transformations.

Cette identité autrefois basée sur les certitudes d'une représentation classique du métier d'enseignant, s'articulait et se développait autour d'activités normées, traditionnelles, puissamment encadrées par une institution ancienne, dont l'efficacité était admise par tous à tous les niveaux de l'organigramme social.

Or, les exigences économiques, l'évolution des mentalités, mais également les injonctions des organismes internationaux pour plus d'équité et d'harmonisation dans les systèmes d'enseignement, ont considérablement modifié le paysage scolaire, et entraîné dans leur sillage une force de travail dont l'influence était autrefois incontestée dans l'édification d'une jeunesse citoyenne. Cette force de travail (les enseignants), s'est vue obligée de modifier ses comportements, et ses pratiques, prise dans le rythme des réformes successives qui ont jalonné son environnement professionnel depuis plusieurs décennies :

[...] tout cela amène certains de ceux qui [exercent le métier d'enseignant] à des interrogations, des incertitudes, voire des angoisses et d'autres à des revendications de professionnalisme[...] (Blin, 1997, p.189).

Aujourd'hui apparentés à ce que l'on pourrait qualifier de travailleurs sociaux, ou, pour citer Dubet de « travailleurs sur autrui » (Dubet, 2002, p.33)⁵¹, les enseignants développent une nouvelle identité professionnelle émise par les reflets vibrants de représentations multiples et variables selon les strates socioéconomiques, également culturelles et ethniques.

2.1.3 Une identité enseignante plurielle en construction constante.

De nombreux auteurs s'accordent à évoquer une crise d'identité professionnelle qui touche les enseignants (Tardif et Lessard, 1998, Barrère, 2002, Perrier, 2004, Lantheaume et Hérou, 2008) entre autres ceux du secondaire, et mettent l'accent sur une détérioration des conditions de travail qui semble à l'origine de cette crise. Ils dénoncent également à l'unanimité un statut social dégradé et se font l'écho des enseignants lorsqu'ils évoquent une hétérogénéité souvent complexe des publics d'élèves qui rend plus difficile leur travail. Résultat de l'effritement du cadre normatif traditionnel, l'exercice du métier connaît de profondes modifications qui distribuent aux enseignants de nouvelles tâches et redéfinissent leur rôle au sein de l'école, également de la société.

Dans un article de 2001⁵², Cattonar s'est penchée sur les identités professionnelles enseignantes, rejoignant en partie la réflexion de Blin (1997). Il en ressort que les enseignants évoluent à l'intérieur d'un « groupe social » (Cattonar, 2001, p.1) spécifique à leur profession et qui leur permet de se distinguer d'autres groupes sociaux. Cet ensemble est constitué d'un certain nombre de sous-groupes comme par exemple les enseignants titulaires, les enseignants précaires contractuels, ceux du primaire, du secondaire ou du supérieur etc.

⁵¹ Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution. Seuil, 2002

⁵² Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. 2001.

Toutefois, comme le remarque Blin (1997) tous partagent un « référentiel commun » qui leur sert de « grille de lecture » (Blin, 1997, p.54, cité par Cattonar, 2001, p.6). On peut ainsi dire que le choix d’embrasser cette profession résulte d’une identification mentalement projetée qui guidera le futur enseignant tout au long de ses études ou encore sera à l’origine d’une réorientation professionnelle, que la raison en soit économique ou personnelle. Une fois intégré à ce groupe socialement défini, l’enseignant construit en parallèle une identité professionnelle qui subit les influences des pairs, des partenaires, également de l’institution et acteurs sociaux variés. Ce « processus de socialisation » (Huberman, 1987, p.12) peut s’effectuer en cinq étapes déterminantes au cours de la carrière que sont : « l’exploration », « la stabilisation dans le métier », « la diversification et l’expérimentation », mais également la « remise en question » et enfin, « la sérénité et la distanciation » (Huberman, 1987, p.12). La construction identitaire des enseignants traduit généralement des « représentations [qui se construisent] en fonction de données psychologiques, biographiques et sociales » (Gohier, Anadon, Bouchard et Chevrier, 2001, p.3-32)⁵³ ou encore d’un écho idéalisé renvoyé par les ministères de l’éducation à travers la formation des maîtres et enseignants des différents cycles scolaires. Les idéaux d’accomplissement, d’émulation, de complicité avec les élèves, mais aussi ceux d’appartenir à une communauté éducative au sein d’une institution prête à soutenir et encourager l’innovation pédagogique sont au cœur même de la motivation des jeunes diplômés prêts à embrasser la profession d’enseignant. C’est au cours de leurs années de formation qu’ils développent une identité forte d’appartenance à leur groupe socioprofessionnel et, comme le formule Cattonar (2001) en se référant à Baillauquès (1999)

[...] la formation initiale est un moment important de la socialisation et de l’élaboration identitaire[...] (Baillauquès, citée par Cattonar, 2001, p.18).

Toutefois, lorsque l’on comprend que le *processus de socialisation* est une succession de constructions et de déconstructions, il est aisé de concevoir qu’une confrontation au choc des réalités pour citer Huberman (1987) et Cattonar (2001) entre autres, ainsi que le vécu d’un certain nombre d’événements professionnels mais également personnels, provoqueront de multiples reconstructions de l’identité professionnelle, de l’entrée dans le métier à la fin de carrière. Selon Huberman le « choc du réel » (Huberman, 1987, p.13) trouve généralement son origine dans la découverte du nouvel univers de travail, des collègues et des élèves. Avoir sa propre classe peut être la source d’un stress positif qui participe d’une reconstruction de l’identité, et s’intègre dans une nouvelle représentation plus concrète de la réalité du métier dans sa pratique quotidienne.

⁵³ Cattonar B. (2001). La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel. Un processus dynamique interactif. Revue des sciences de l’éducation. Vol 27. N°1, 2001, p. 3-32

Même s'il s'agit d'une étape souvent brutale entre représentation et réalité au sein d'une institution absente qui fait confiance, cette identité réelle (au contraire d'une vision fantasmée) fait l'objet d'un travail psycho-social important de recomposition. Si cette période peut interroger le jeune enseignant sur ses choix professionnels, la présence, les conseils des collègues, ses « partenaires dans la construction identitaire » (Cattonar, 2001, p.3-32) ainsi qu'une succession de réussites pédagogiques peuvent lui permettre d'acquérir une confiance en soi que l'expérience professionnelle achèvera de consolider. Sujet à des mécanismes de construction de son identité qui mettent en jeu celle de l'individu *Je* et celle générée par l'appartenance au groupe socioprofessionnel *Nous* (Gohier, Anadòn, Bouchard et Chevrier, 2001)⁵⁴, l'enseignant se voit l'objet de nombreuses remises en questions professionnelles, contextuelles à l'école, l'institution dont il dépend, au groupe même auquel il appartient, mais aussi conséquence du regard social porté sur son travail et son interaction avec les élèves, leurs parents et autres acteurs sociaux éducatifs ou non. Toutefois, ces remises en question sont l'occasion de s'engager différemment dans son métier, d'en explorer les nouvelles possibilités et de procéder à une auto-évaluation, selon ces mêmes auteurs (Gohier, Anadòn, Bouchard et

Chevrier, 2001), expérience qui constitue en soi une redéfinition perpétuelle de l'identité professionnelle. Ce travail de remise en question ne constitue pas nécessairement une manifestation « négative ou désenchantée » mais traduit plus vraisemblablement des

[...] moments de crises caractérisés par l'exploration, l'engagement [...] ayant une incidence sur [...] sa représentation de lui-même et du groupe[...] (Gohier, Anadòn,

Bouchard et Chevrier, 2001, p.3-32) à savoir un ensemble de considérations d'ordre personnel en rapport avec son métier mais également avec la profession elle-même (les valeurs éducatives, le système scolaire ou encore les demandes sociales par exemple).

2.1.4 Prise en compte de la dimension macrosociologique dans la construction identitaire des enseignants.

Manifestation d'un phénomène historique et social, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, plus particulièrement au cours de ces quarante dernières années, les enseignants, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, assistent à une remise en question de leur identité professionnelle dans

⁵⁴ Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel. Un processus dynamique interactif. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.27, N°1, 2001, p. 3-32

un contexte d'incertitudes sociales, économiques, culturelles et institutionnelles qui connaît des mutations de fonds.

Couplé à un second exode rural massif ainsi qu'à de nouvelles aspirations des peuples et des sociétés, le *baby-boom* des années 1950-1960, accompagnera une modification significative du paysage social, économique et culturel trouvant ses résonances dans des mutations rapides qui affecteront non seulement les systèmes scolaires, mais tous leurs acteurs, qu'ils soient enseignants, élèves, parents d'élèves ou institutions. Ce contexte socio-économique porte également une nouvelle vision du métier d'enseignant que traduisent les préconisations ou injonctions des organisations internationales (OCDE, UNESCO, FMI, Banque mondiale, UE, etc.). Il place également l'éducation dans une perspective de concurrence et semble vouloir subordonner l'offre de formation aux évolutions du marché.

Si la construction identitaire des enseignants est une entreprise permanente au cours de la carrière, on peut comprendre que les mutations sociétales peuvent en fragiliser la consolidation. Ce que les sociétés semblent attendre d'eux, au-delà d'une activité essentiellement d'instruction et de formation, c'est qu'ils acceptent un rôle de personnes relais et ressources qui instruisent et en même temps assurent aux jeunes générations une initiation aux changements sociétaux, ou pour Jacques Delors (1996, cité par UNESCO, 1998, p. 48) un rôle décisif qui devrait permettre aux

[...] préjugés ethniques et culturels [...] de céder devant l'universalisme et la tolérance [...]. Dans un contexte économique et culturel mondial traduit par une grande diversité des publiques scolaires et des systèmes éducatifs, l'enseignant reçoit une mission humaniste, qui revêt une dimension philosophique dont la noblesse des objectifs vise l'épanouissement de l'individu mais aussi participe au développement social, culturel et économique des sociétés. De toute évidence, la mise en pratique de ces objectifs dignes du Siècle des Lumières, se heurte à des choix économiques plus matérialistes dont le but avoué vise la maîtrise du budget aux dépens d'un idéal éducatif. Ce contrôle très serré des dépenses éducatives se traduit trop fréquemment par des lourdes compressions financières. Ce qui semble caractériser le métier d'enseignant aujourd'hui trouve par ailleurs son origine dans un ensemble de recommandations émanant des organismes internationaux qui s'accordent sur une éducation à la portée de tous dans une mouvance de démocratisation, mais également dépendante d'objectifs d'efficacité en termes d'évaluation, de performance des résultats, ou encore de qualité de la formation, et qui traduisent une rhétorique néolibérale qui convertit les apprenants en *capital humain*. On impute alors aux enseignants qui doivent rendre des comptes aux parents, ou à la communauté, une responsabilité dans les résultats attendus par l'ensemble de la communauté sociale.

Plusieurs facteurs entrent en œuvre dans ce que l'on peut qualifier d'hésitation identitaire chez les enseignants.

En effet, le changement de public scolaire remet en cause non seulement un certain modèle éducatif, mais également les missions qui étaient associées au métier, autrefois indiscutables et incontestées à tous les niveaux de l'organigramme social. Les élèves attendent de leurs enseignants des relations qu'ils considèrent légitimes quand la société elle-même reconnaît leurs spécificités. En conséquence, l'identité des enseignants connaît une fragilisation notable que la posture bureaucratique de l'institution aggrave. Les attentes administratives elles-mêmes semblent en inadéquation avec les exigences socioculturelles contemporaines, et la redistribution des missions et rôles éducatifs sur le nouvel échiquier social, déconstruit une identité enseignante jusqu'alors stable. En outre, la reconnaissance des enseignants est en évolution, et remet la légitimité de leurs savoirs en question. Aujourd'hui, l'école n'est plus le lieu unique de développement culturel. Les multimédias la placent en concurrence directe sur le plan des modes et moyens d'acquisition des apprentissages. Les savoirs savants, ainsi que leur transmission, sont des notions sur lesquelles l'école fondait l'enseignement. Elles se trouvent à présent largement remises en question ou du moins fortement diluées dans un véritable maelström d'informations disparates et infiniment accessibles. L'institution elle-même invite les enseignants à plus de créativité et à s'emparer des nouvelles technologies pour la diffusion des connaissances et des savoirs. Ainsi émergent depuis quelques années des méthodes d'apprentissages qui incitent à davantage d'autonomie de la part des apprenants, et qui vont dans le sens d'une génération numérique. L'enseignant s'éloigne du modèle traditionnel des transmissions pour intégrer un modèle constructiviste des apprentissages en favorisant l'expérience individuelle de ses élèves par le biais de pédagogies innovantes telles que la classe inversée (cours mis en ligne sur les plateformes d'apprentissage –elearning ou cahier de texte virtuel), ou encore les *serious games* (applications informatiques dont l'objectif est de combiner à la fois les aspects sérieux de l'apprentissage avec des outils ludiques issus du jeu vidéo). Ces nouvelles méthodes dont celles citées en exemple, réactivent l'apprenant en tant qu'acteur de ses apprentissages au lieu de le cantonner au rôle de simple récepteur passif dans une classe. Cette rupture traditionnelle de la pédagogie transmise favorise l'interaction et le travail de classe, plaçant l'enseignant dans un rôle de tuteur dans une classe hybride, virtuelle et réelle, où les élèves de la classe voire, plus loin à travers le monde, peuvent collaborer dans une dynamique d'apprentissage et œuvrer à leur autonomie. Cela traduit chez l'enseignant une remise en question de son rôle, interroge également l'identité du professeur type magister qui apparaît dès lors désuète. Le type pédagogue, modèle d'enseignant plus orienté vers l'élève, trouve ici un sens plus affiné. L'enseignant reconnaît la complexité et l'hétérogénéité des modes d'apprentissage, admettant que les connaissances varient d'un individu à

l'autre et que l'émergence d'un acteur social plus indépendant passe par de nouvelles manières de pratiquer et de penser l'enseignement.

Cette attitude réflexive de l'enseignant et qui entre dans le cadre d'une posture écologique, l'invite également à intégrer les nouvelles technologies, à ne pas craindre leur entrée massive dans les classes, mais à en maîtriser non seulement les techniques mais les contenus. Dès lors, l'identité enseignante s'enrichit d'expériences nouvelles qui s'inscrivent dans une démarche prédictive et proactive, dans la mesure où elles lui permettent de mieux appréhender les interrelations complexes qui existent dans ce nouveau jeu identitaire, de les synthétiser afin de construire une identité individuelle et de groupe social et professionnel en résonance avec ses environnements. On comprend ainsi que l'incertitude et la fragilisation des identités enseignantes nécessitent un questionnement réflexif du *Je* dans le groupe et du groupe en tant qu'acteur social, afin de développer une nouvelle identité professionnelle. Si ce travail de reconstruction identitaire n'est pas effectué, alors un risque de crise, de souffrance voire de repli, menace de s'installer durablement et de nuire au processus de construction de l'individu qui se reconnaît dans le groupe, et par voie de conséquence, du groupe lui-même.

Au bout du compte, ce qui semble émerger de ce nouveau profil des enseignants relève de la nécessité d'une réelle professionnalisation de l'enseignement, qui affirme leur fonction de travailleur social.

C'est bien la raison pour laquelle, depuis la fin des années 1990, il s'est créé une forme de consensus autour de la formation des enseignants afin de développer en eux une nouvelle identité forte acquise au cours des années universitaires et qui vise non seulement la maîtrise des savoirs, un approfondissement des connaissances, mais également des compétences dans les stratégies et techniques d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, la formation initiale des enseignants semble être la clef dans la construction de leur identité professionnelle, également du processus de professionnalisation au sein d'une communauté éducative, qui les rend aptes à réagir efficacement devant la diversité des publics scolaires. En amont, afin d'y parvenir, la formation initiale doit pouvoir former des enseignants autonomes, de bons communicants capables de s'investir, au-delà d'un simple rapport pédagogique, dans une logique de développement professionnel, auprès de tous les acteurs de l'éducation, actants ou non de la communauté éducative. Ces nouvelles attentes obligent donc les enseignants à une évolution dans l'approche et la pratique de leur métier, une mutation obligatoire s'ils veulent gagner en crédibilité, mais donner également aux citoyens de demain les outils nécessaires à leur intégration dans la société de la connaissance, leur insertion dans un marché du travail dont les exigences dépassent celles du siècle dernier.

Alors, peut-être les enseignants se verront-ils accorder la confiance dont ils bénéficiaient, dans une action sociale et éducative équitable qui ne laisse derrière elle aucun laissé pour compte.

2.2 Les enseignants du Ministère de l'Agriculture.

L'ENSFEA de Toulouse est l'école de formation spécifique aux enseignants du ministère de l'Agriculture. Elle s'adresse tant aux futurs enseignants en formation initiale aux enseignants et contractuels en poste dans les établissements scolaires agricoles.

Le cadre réglementaire de l'ENSFEA est précisé dans un décret 19 du 27 juin 2016. Il définit ses missions dont celle d'assurer la formation initiale et continue des personnels, d'éducation et d'encadrement de l'enseignement technique agricole. À cette fin, l'ENSFEA

[...] dispense des formations, initiales et continues, à destination des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants, d'éducation et d'encadrement des établissements mentionnés (...) permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement[...] (Décret, 2016).

Enfin, cette école prépare aux concours de recrutement d'enseignants du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation et assure pour l'ensemble du personnel une formation tout au long de la vie. Parmi les personnels que nous avons pu interroger, peu d'entre eux sont issus des concours et donc de la formation type ESPÉ proposée par le ministère de l'Agriculture. Une majorité des enseignants-lycée ont généralement été recrutés par opportunité et ont intégré la fonction publique relativement tard, lors des concours de déprécarisation organisés par le ministère en vagues successives entre les années 1995 et 2017. Leur formation a été assurée par le dispositif *TUTAC*⁵⁵ lors de l'année de professionnalisation au cours desquelles les enseignants et formateurs nouvellement recrutés participent obligatoirement. Cette formation vise essentiellement à apporter aux nouveaux agents un ensemble d'informations concernant l'enseignement agricole, ses actualités, ses référentiels de formation. Pour les personnels recrutés pour la formation initiale scolaire ces dix dernières années, le dispositif est plus proche de ce qui se pratique lors de la formation initiale des enseignants : il est proposé une année dite *de professionnalisation* durant laquelle les enseignants sortants concours doivent intégrer un parcours de formation. Celle-ci se déroule sur six semaines articulant deux regroupements à l'ENSFEA (2 fois 2 semaines consécutives) et un stage pédagogique de deux semaines auprès d'un conseiller pédagogique validé par l'inspection de l'enseignement agricole dans un autre établissement que l'établissement d'affectation.

⁵⁵ TUTAC : Tutorat des agents contractuels, dispositif de formation adressé aux contractuels enseignants lors de leur première année d'exercice dans la fonction

Elle s'appuie sur l'expérience professionnelle des stagiaires lauréats des concours internes afin d'améliorer et de conforter les pratiques professionnelles acquises.

Lors des entretiens portant sur le récit de vie professionnelle, nous avons pu relever les choix de ces agents d'entrer dans l'enseignement agricole, puis d'être titularisés, ce qui constitue des cas de figure particuliers dans la construction d'une identité professionnelle, et l'adhésion à une identité collective. Il en est de même pour les enseignants formateurs qui entrent dans un nouveau cycle de professionnalisation avec un passé professionnel acquis et donc une identité différente et par ailleurs construite. C'est également le cas des enseignants auparavant professionnels de l'agriculture qui ont bénéficié des concours de déprécarisation au cours de ces dernières années. Ces formateurs découvrent ce qu'est l'enseignement agricole lors des sessions de formation *TUTAC*.

Il nous a semblé approprié de pouvoir observer comment les influences des environnements psychosociaux participent chez les jeunes enseignants (jeunes par l'âge ou par l'expérience) à l'élaboration d'un processus de construction identitaire. Les questions que nous leur avons posées portaient sur les raisons du choix de la profession, et donc des représentations qui y sont liées. Les réponses apportées nous ont permis de déterminer où se situent les hésitations, voire les tâtonnements identitaires. S'ils connaissent une forme de déstructuration au contact du groupe, comment se construit l'adhésion aux buts et valeurs de ce même groupe ? Entrent-ils en conflit avec ceux assimilés aux représentations du métier, et enfin sont-ils la cause d'une certaine incertitude identitaire à l'entrée même dans le jeu social professionnel et collectif ?

2.3 Défis du XXI siècle : quelles perspectives pour les enseignants ?

2.3.1 Professionnalisation et travail collaboratif

Si la professionnalisation des enseignants est admise de façon générale et consensuelle par un grand nombre de spécialistes de l'éducation, elle progresse encore lentement dans les esprits des professeurs. En effet, cette démarche peut les exposer davantage puisqu'elle les rend plus redevables vis-à-vis de la société, et les désigne comme responsables de leurs actions au même titre qu'un médecin par exemple, bien qu'elle encadre leur travail dans un espace plus sécuritaire. En effet, on peut penser qu'en devenant des experts dans leur discipline et dans la transmission des apprentissages (Cattonar et Mangez, 2001) les enseignants gagnent plus de respect, (qu'ils clament avoir perdu), plus de considération.

Au regard même de leur spécialisation en éducation, couronnée par un cursus universitaire de qualité, ils veulent regagner une légitimité justifiée en fonction de leur travail, non par une représentation qui n'est plus en phase avec la réalité de leur métier (Dubet, 2002). Cette nouvelle approche du métier d'enseignant permet une redéfinition de leur rôle au sein de la société et de l'institution scolaire qui renvoie à des individus volontaires et capables d'engager les apprenants dans l'action et l'activité de leurs apprentissages, de mener une pédagogie grâce à laquelle les individus construisent leur avenir social et personnel (Cattonar et Mangez 2001).

Outre le fait de bénéficier d'un statut de cadres au service de l'enseignement et donc de pouvoir légitimement revendiquer une meilleure considération et reconnaissance tant salariales que sociales, ces professionnels « spécialistes de l'apprentissage » (Maroy, 2002, p.12), souhaitent que les autorités pédagogiques prennent en compte leur expertise et qu'ils soient reconnus comme un groupe socioprofessionnel de valeur (Maroy, 2002). Conséquence de leur professionnalisation, les enseignants seraient mieux à même d'appréhender cette nouvelle « prise de responsabilité (*empowerment*) individuelle et collective » (Maroy, 2002, p.19) qui les mettrait en mesure de s'impliquer davantage dans le pacte pédagogique et éducatif de leurs établissements, plutôt que de subir des décisions verticales top-down qui les privent de toute initiative. Cependant, cette voie ne fait pas l'adhésion de tous. Déjà en 1993, dans une note de synthèse, Bourdoncle⁵⁶ posait en effet la question d'un « mythe de la professionnalisation des enseignants » faisant état d'un certain nombre de positions et d'obstacles dans sa réalisation, comme par exemple promouvoir la standardisation d'une activité de masse. Malgré tout, cette conception du métier fait encore son chemin et trouve un écho largement favorable auprès des spécialistes en éducation.

La nouvelle société baptisée *du savoir* ou *de la connaissance*, incite les enseignants à plus de performance non seulement dans les résultats mais également dans le travail en équipe en tant que « membres d'organisations apprenantes » (Michel et Sellier, 2014 , p.5). Lorsqu'ils rencontrent une institution dynamique et encourageante, les enseignants sont généralement prêts à s'engager dans le travail en équipe également à innover dans la production d'outils didactiques selon Lantheaume et Hélou afin d'intéresser les élèves, « les enrôler dans l'action » (Lantheaume et Hélou, 2008, p.67) et les rendre plus acteurs dans leurs apprentissages que consommateurs. Même si le travail en équipe et l'aspect collectif des activités enseignantes ne sont pas quelque chose qui va de soi, selon Hargreaves (1994) le collectif permet de trouver soutien, stimulation, partage de stratégies éducatives et émulation.

⁵⁶ Raymond Bourdoncle, La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe , in : Revue française de pédagogie, n° 105, octobre-décembre 1993

Il faut savoir que les enquêtes de l'OCDE (2013) relaient elles aussi la nécessité de collaboration entre les personnels de l'éducation. Dans la pratique, la collaboration peut revêtir différentes formes, telles que l'enseignement pluridisciplinaire en équipe, une planification collaborative des tâches ou des enseignements, les conseils pédagogiques par un pair, une relation de mentorat, de dialogue professionnel et de recherche collaborative, activités qui ne nuisent en rien à l'autonomie des enseignants, autonomie que l'OCDE relayée par les gouvernements appelle de tous ses vœux. Ils sont au contraire l'occasion d'échanges fructueux entre des professionnels qui se reconnaissent entre eux et s'inscrivent très exactement dans une approche de praticien réflexif selon la formule de Maroy (2002) dans un objectif de qualité et d'efficacité, au profit des élèves, mais également pour leur propre bénéfice.

2.3.2 L'enseignant, un praticien réflexif

Si « l'enseignement est une profession dont les membres assurent un service public, [il] exige [...] des connaissances approfondies et des compétences particulières » ainsi qu' « un sens des responsabilités personnelles et collectives » (UNESCO, 1998, p.23), cela implique également l'obligation de tenir à jour ces mêmes connaissances et compétences, et puisque la professionnalisation fait de lui un expert, un praticien, il en va de sa responsabilité d' « actualiser et de renouveler périodiquement [...] ses aptitudes » dans son domaine d'expertise (UNESCO, 1998, p.23) ce qui relève d'une action d'auto-formation inscrite dans un « acte éducatif complexe, réflexif et interactif » (Gohier, Anadòn, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.3). Les bénéficiaires directs de cette pratique réflexive sont les élèves, plus particulièrement ceux en difficulté d'apprentissage. Cela traduit la dimension « interactive de l'acte éducatif » mentionné par ces mêmes auteurs (Gohier, Anadòn, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.3). De même, une telle rétroaction pour ainsi dire dans la réflexion, peut amener les enseignant à s'adresser sans jugement à leurs collègues et redynamiser les rapports dans des « assemblées de professeurs...mortes » mais qui pourront rapidement « devenir des institutions fécondes et excellentes si elles sont consultées avec franchise et compétence » comme le prophétisait « le Rapport Ribot en 1899 » (cité par Pochart. 2008, p.16).

Être un praticien réflexif relève également d'un investissement dans les projets d'établissement. Cette démarche engage l'enseignant à participer aux choix stratégiques éducatifs dont il sera bénéficiaire au même titre que tous les partenaires en lien direct avec l'école, qui, lorsqu'ils sont impliqués explicitement, deviennent plus attentifs, moins passifs, et donc mieux à même de comprendre les objectifs définis par les équipes pédagogiques.

Enfin, cette approche nouvelle du métier place les enseignants en situation d'experts professionnels aptes à communiquer avec les différents acteurs de la communauté éducative, discuter d'égal à égal, d'être reconnus en tant que cadres experts par tous les partenaires intra ou extra établissement. Également, ils peuvent dès lors prétendre à une formation continue enrichissante pour leur pédagogie, leurs pratiques de techniciens spécialistes en éducation.

Depuis quelques décennies, la formation des enseignants semble être devenue un pilier solide non seulement dans le but de créer des experts dans le domaine, mais également afin de développer voire ancrer une réelle identité professionnelle enseignante. Dans son rapport mondial sur l'éducation, l'UNESCO (1998) rappelle à quel point il est indispensable que les enseignants reçoivent une formation « de qualité », tout en insistant sur le fait que

« Le progrès de l'enseignement dépend [...] des qualifications, de la compétence du corps enseignant [...] des qualités humaines et pédagogiques de chacun de ses membres » (UNESCO, 1998).

C'est probablement la raison pour laquelle les états investissent à présent dans la formation de leurs enseignants, tentant de concilier l'apprentissage d'une efficacité pédagogique par la maîtrise des contenus de programmes «imposés par les systèmes scolaires» avec une efficacité devant la « diversité des besoins et des intérêts de l'ensemble des élèves » (UNESCO, 1998). Ainsi, les enseignants sont-ils formés, au niveau supérieur initial, à l'exercice de l'ensemble des activités enseignantes, (conception, animation de séquences d'enseignement, évaluation des apprentissages en formation initiale et continue, communication). Enfin, si la formation initiale tente de professionnaliser les enseignants, cela signifie également de leur part une formation continue, tout au long de la vie professionnelle, afin de poursuivre un approfondissement de leurs qualifications et un élargissement des compétences dans leur domaine d'expertise. C'est à ce prix très certainement que les représentations du métier d'enseignants pourront être perçues sous un jour différent et plus flatteur par l'opinion publique, dans la mesure où les pratiques professionnelles répondront davantage aux attentes des sociétés.

2.3.3 Conclusion

Les représentations du métier d'enseignant ont connu bon nombre de perspectives selon les époques, les politiques nationales et internationales, mais également en fonction des bouleversements de société qui ont ébranlé le socle autrefois jugé solide de l'institution scolaire. Longtemps perçu comme un individu ayant reçu une vocation pour ce métier honorable, il professait dans une sorte de *sanctuaire* le protégeant du regard peu critique d'une population soumise à l'idée d'une pratique traditionnelle de l'enseignement, héritage d'une construction de près de deux siècles sur un modèle souvent rigide, fortement encadré par un ensemble de règles normatives définissant l'organisation de, [et dans] l'école, les tâches et obligations scolaires des enseignants, également des élèves.

La déferlante démographique amorcée à la fin des années 1950 dans les pays industrialisés a créé un afflux massif dans les établissements élémentaires, puis secondaires, ensuite universitaires. Ces vagues successives d'élèves ont obligé les états à entreprendre une démocratisation de l'école, plus particulièrement secondaire, encore souvent réservée à des classes sociales moyennes aisées. Portés par le souffle nouveau de la reconstruction économique d'après-guerre, ils investissent à la fois dans les moyens et les fins éducatives de transmission des savoirs et d'ouverture culturelle adressés aux classes populaires en pleine expansion démographique. Si les phénomènes de massification et par conséquent de démocratisation de l'école marquent ces années d'après-guerre, ils rencontrent une institution en complet décalage, vieillissante et peu réactive, prise pour ainsi dire dans une gangue bureaucratique qui l'empêche de se mettre au diapason. Sa rigidité guindée creuse le fossé profond qui l'éloigne dès les années 1960 d'une jeunesse en pleine métamorphose sociale et culturelle, accompagnée par un public de parents tout aussi demandeur de changement.

Les années 1970-2000 voient se confirmer un ensemble de mutations sociétales à l'origine d'incertitudes chez les enseignants qui ne se reconnaissent plus dans les représentations que lui renvoient l'opinion publique, les réformes entreprises par les gouvernements, les médias et enfin, les élèves. Victimes et souvent ouvriers dans la désacralisation de l'institution scolaire ainsi que de leur profession en raison d'une posture souvent passéiste, les enseignants acceptent difficilement le regard critique que posent sur eux les acteurs de la société, d'autant plus qu'ils se sentent abandonnés par un état qui se désengage massivement en pratiquant une austérité budgétaire, conséquence d'une crise économique à l'origine de sévères restrictions dans le financement des moyens scolaires.

Cette pratique restrictive budgétaire des états reflète également l'apparition d'une gestion néolibérale qui cherche à considérer l'école comme une entreprise, l'obligeant à adapter ses performances dans un objectif d'efficacité de résultats, une efficacité attendue également par les instances internationales.

Si le doute et la critique sociale semblent stigmatiser les enseignants et les désigner comme inefficaces dans la résolution des problèmes économiques (employabilité des sortants d'école ou d'université), ces derniers voient progressivement leur métier évoluer vers de nouvelles pratiques qui vont modifier les représentations que la société dans son ensemble, tend à conserver de leur profession. En même temps que les mutations sociales se poursuivent dans un flux migratoire consécutif à un phénomène de mondialisation économique, parents et élèves connaissent eux aussi des modifications profondes dans leur mode de vie, notamment dans les structures familiales et culturelles.

Le rapport à l'éducation et au savoir change, qui tend à complexifier le travail des enseignants et donc modifie substantiellement leur rôle, également la perception qui s'en dégage. Ces nouvelles représentations questionnent une identité qui connaît de nombreuses évolutions.

Elles tendent aujourd'hui à les associer à des professionnels de l'éducation plus qu'à des enseignants. Elles exigent d'eux un professionnalisme tant dans la maîtrise des savoirs et des compétences que dans un rapport éthique aux élèves. Les défis que lance aujourd'hui la société du savoir aux enseignants s'axent essentiellement autour d'une nouvelle pratique de l'enseignement qui les invite à plus de recul, à une réflexion approfondie sur leur métier et leur façon d'enseigner. Il s'agit également pour les enseignants de fournir aux futures générations les moyens de la mobilité leur permettant de s'insérer dans un marché du travail mondialisé qui requiert non seulement des facultés d'adaptation, mais également les outils pour y parvenir. Dans cet objectif, ils doivent renoncer à une certaine routine dans l'exercice de leur métier et pour parvenir à sortir du «sanctuaire» selon la formule de Dubet (2002). Les enseignants doivent accepter leurs nouvelles fonctions de partenaire éducatif, de praticien réflexif, au-delà de l'acte pédagogique, ce qui sous-entend une forme d'introspection professionnelle aboutissant à un investissement prononcé dans une formation tout au long de la vie.

Les bénéfices à tirer de cette nouvelle posture concernent avant tout un intérêt constant dans l'innovation pédagogique, le partage et l'expérimentation au sein d'équipes de professionnels qui reconnaissent leurs propres compétences et celles d'un collectif, prompts à s'engager dans une démarche collaborative au profit de l'école, mais avant tout de celui des élèves dont ils ont la charge.

Accepter de ne pas être infaillible en plus de modifier ses propres représentations du métier, peut réduire la distance entre les usagers de l'école et les enseignants, également faire d'eux des partenaires crédibles dans le pacte éducatif signé entre les établissements, les parents, les élèves, l'institution, plus largement, la société. Cette attitude peut réduire la fracture ethnoculturelle qui éloigne les parents issus de l'immigration de la scène scolaire, de même qu'elle peut permettre de retisser le lien entre l'école et les classes sociales les plus défavorisées.

En conséquence de l'évolution actuelle du métier, les enseignants ne sont plus de simples professeurs qui entrent en classe pour donner un cours, mais des personnels investis dans un ensemble de missions éducatives qui les rendent plus visibles, plus actifs, également plus fiables. Finalement, si dans le contexte d'incertitudes sociales et institutionnelles qui caractérise ce nouveau millénaire, les représentations du métier obligent les enseignants à réviser leur rôle, ne peut-on considérer également que la société du savoir tente de redonner aux enseignants le rôle fondamental que lui attribuaient la société de l'Antiquité, celui du pédagogue au service du futur citoyen, qui chemine à ses côtés et l'accompagne sur la voie de la connaissance?

2.4 Enseigner dans les lycées Agricoles : un métier aux réalités complexes dans une ruralité en pleine mutation socioéconomique.

Nous l'avons évoqué précédemment, c'est avec la loi du 2 Août 1960 que naît l'enseignement agricole moderne dont la mission est alors de permettre à la France de développer son agriculture et entrer dans le Marché Commun. Quelques années seront nécessaires à l'enseignement agricole pour vivre une transformation majeure de ses structures, des contenus pédagogiques et des diplômes délivrés par le ministère de l'Agriculture. L'objectif affiché des gouvernements qui se sont succédé est de fournir au monde rural les chances d'accéder au savoir, à la qualification et à l'emploi, de l'ouvrier agricole à l'ingénieur agronome. Outre sa fonction institutionnelle, l'enseignant d'établissements agricoles bénéficiait d'une aura toute particulière spécifique au rural, une autorité charismatique auprès des parents inscrite traditionnellement dans les mentalités, basée sur le respect du lettré auquel l'État délègue ses pouvoirs. Or, si jusqu'à présent ces enseignants étaient au service des enfants de la France rurale, s'ils exerçaient leur métier de façon incontestée, ils doivent aujourd'hui faire face à des transformations sociales qui les affectent de la même manière que l'espace urbain, et modifient leur rôle en profondeur ainsi que le regard que posent sur eux les parents d'élèves, la société plus globalement.

2.4.1 Enseigner dans un établissement agricole développe-t-il une identité enseignante spécifique?

Cette question au cœur de nos travaux a fait l'objet de questions ciblées lors des entretiens que nous avons conduits avec les enseignants des deux microrégions où se situent les établissements d'enseignement agricole en Corse. Avant d'y répondre en nous appuyant sur les textes de référence ou par l'analyse de nos entretiens, il est nécessaire de cerner qui sont les enseignants du ministère de l'Agriculture et dans quelle structure professionnelle ils évoluent.

2.4.2 La structure professionnelle

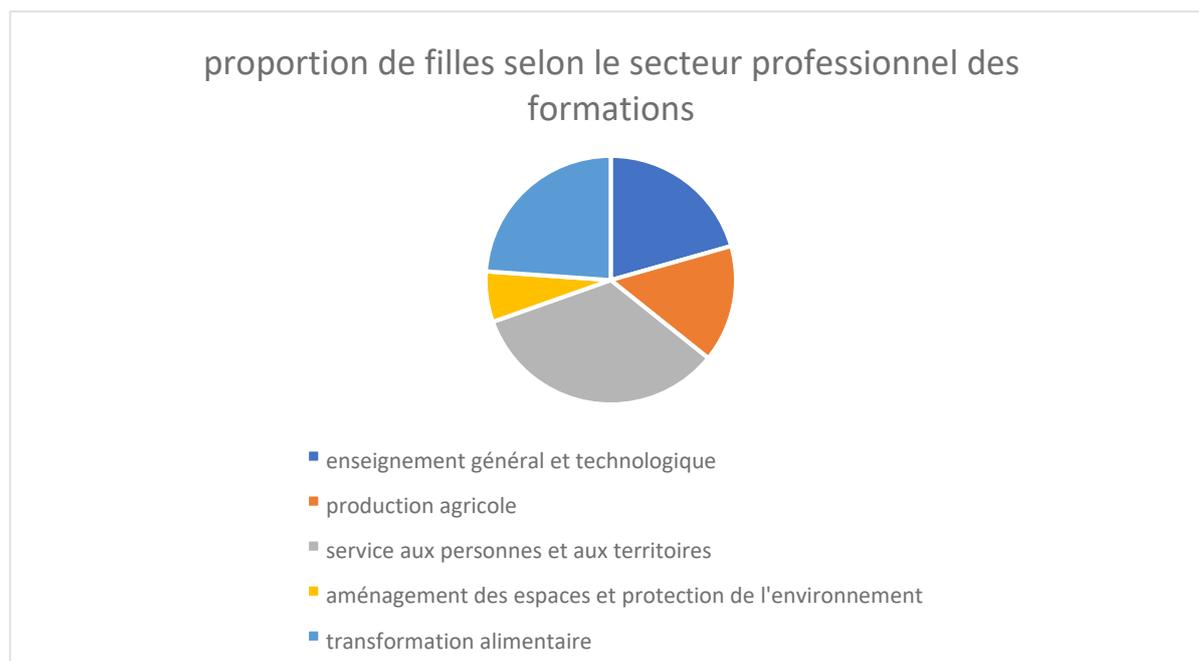
Les EPLEFPA⁵⁷ regroupent généralement plusieurs centres d'enseignement (initial général et technologique, professionnel, et par apprentissage). Cela signifie que les disciplines enseignées ne sont pas uniquement de nature professionnelle, mais qu'elles concernent également les fondamentaux ainsi que des matières générales touchant à l'économie, aux sciences physiques, de la terre et du vivant, ainsi que socioculturelles. Cette remarque sous-entend la présence d'une communauté éducative étendue dans des établissements (lycées) qui bénéficient d'un bon ancrage territorial à l'origine du développement d'une identité forte. Bien que ces établissements regroupent un nombre important d'élèves, étudiants, apprentis stagiaires de la formation continue (public et privé confondus) dans un ensemble de structures scolaires variées, ils demeurent encore méconnus du grand public et marqués d'une empreinte agricole appuyée. Une transition vers un élargissement d'une offre de formation nettement moins agricole qu'auparavant est remarquable, également d'une féminisation du public scolaire par le biais des filières de services (51% de filles contre 49% de garçons à la rentrée 2014-2015) (ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2015, p. 5)⁵⁸. Ces dernières données ne traduisent pas nécessairement une diminution des inégalités de genre puisque les formations de production, donc très agricoles, demeurent majoritairement masculines. En effet, les filles ne représentent encore qu'un faible effectif des formations en production ou en aménagement de l'espace et protection de l'environnement.

⁵⁷ Etablissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole

⁵⁸ MAA : Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation

Dans la situation des effectifs par genre pour la rentrée 2017, il est à remarquer une diminution en pourcentage des filles (parmi les élèves, apprentis et étudiants en BTSA⁵⁹) dont on peut se demander si elle correspond à une baisse des effectifs globale, liée aux seuils et aux difficultés de recrutement (47% de filles pour 53% de garçons).

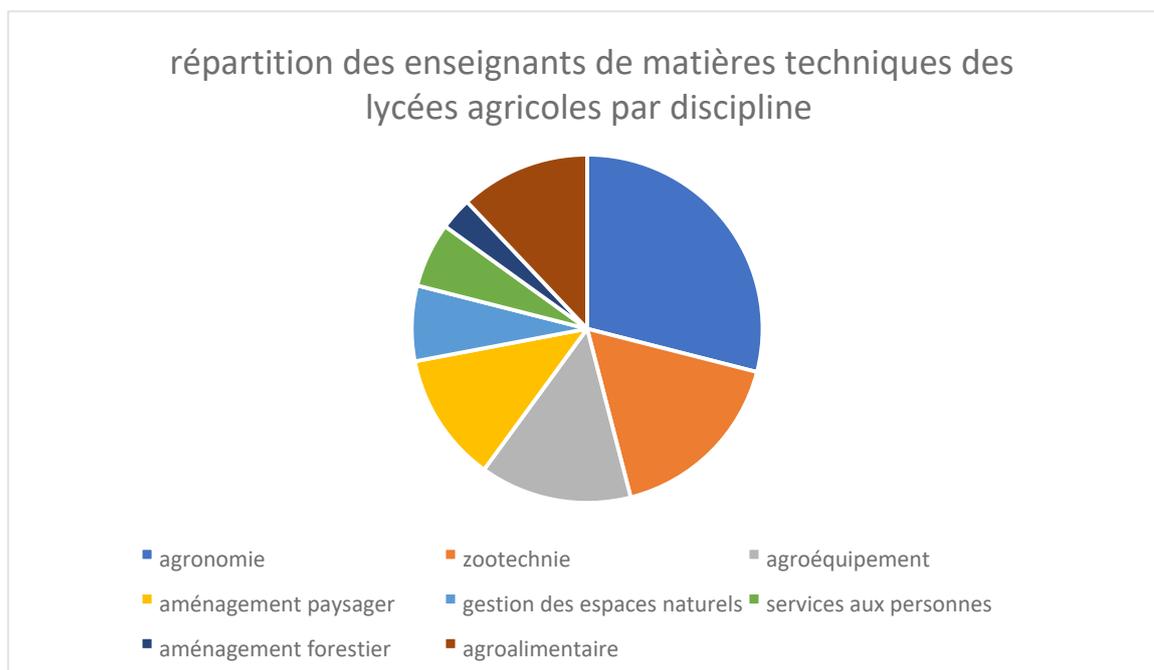
Graphique 3 : proportion de filles selon le secteur professionnel des formations



Source : MAA-DGER, MENESR-SIFA-MENESR-SISE-2017

Aujourd'hui à connotation moins agricole, plus généraux, les EPLEFPA accueillent une majorité d'enseignants de disciplines générales, alors que les professeurs des matières techniques agricoles et professionnelles sont moins représentés, en dehors des enseignants de gestion d'entreprise agricole (économie). À titre d'exemple, nous citerons le nombre des postes ouverts au recrutement externe des enseignants de lycée professionnel agricole public : en 2014, pour 28 postes offerts, seuls 6 concernaient les disciplines agroalimentaires et agroéquipement, et en 2016, sur 43 des postes ouverts en externe, 14 intéressaient les enseignants d'agroéquipement, agronomie et gestion des espaces verts (MAA, 2016). Malgré tout, les disciplines techniques « représentent une part importante des enseignements dispensés » (MAA, 2017) et plus spécifiquement, l'agronomie, la zootechnie et l'agroéquipement qui sont celles qui comptent le plus grand nombre d'enseignants.

⁵⁹ Brevet de technicien supérieur agricole

Graphique 4 : répartition des enseignants des matières techniques

Source : MAA-DGER-2017

Il est également intéressant de noter l'augmentation des femmes dans la profession enseignante au ministère de l'Agriculture, essentiellement pour ce qui nous concerne le taux de féminisation dans l'enseignement technique agricole. Les chiffres fournis ne montrent qu'un instantané des années 2015 et 2016. Les années en amont et suivantes ne sont pas pour l'instant disponibles.

Tableau 4 : Égalité professionnelle ; taux de féminisation chez les enseignants du MAA (2015-2016)

Année	Professeures de l'enseignement technique agricole titulaires
2015	50,42%
2016	50,77 %

Source : Bilan Social 2015 & 2016-Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation

Ces données reflètent également des nouvelles orientations de filières au sein de l'enseignement agricole qui répondent aux mutations socioéconomiques du monde agricole et rural.

On peut se demander si ces chiffres traduisent bien une identité enseignante agricole qui semble se maintenir ou si la baisse des effectifs dans certaines filières conduit à une perte de cette identité agricole qui faisait leur spécificité.

2.4.3 Les enseignants du MAA : des agents au service du monde rural

Selon un rapport du ministère de l'Agriculture sur la mobilité des professeurs dans l'enseignement agricole, il s'avère que les différentes catégories d'enseignants qui se côtoient dans les lycées agricoles publics, partagent « un fort sentiment d'appartenance » à cet enseignement pour des raisons touchant principalement au caractère « original et innovant » qui d'après eux par « comparaison avec l'Éducation nationale », marque sa spécificité identitaire (MAA, 2011). Également, la « participation à des projets en pluridisciplinarité » permet d'entretenir un lien avec des professionnels locaux, notamment lorsqu'il s'agit « d'animation du territoire » ou encore d'appui « à des réseaux thématiques » par exemple sur l'eau, le développement durable, ou encore la biodiversité (MAA, 2011). Dans ces établissements de taille réduite, la pédagogie de projet qui implique les élèves reflète souvent les « convictions profondes » environnementales des enseignants, qu'ils soient du domaine général ou professionnel. Enfin, les liens étroits entretenus avec la profession et le milieu rural via l'exploitation agricole qui est un centre constitutif des EPLEFPA, renforcent cette identité agricole chez les enseignants. Malgré ce, une ombre au tableau se dessine. En effet, bien qu'ils fassent des stages en milieu professionnel au cours de l'année de professionnalisation, de nombreux enseignants non professionnels, ignorent les spécificités de l'entreprise agricole et du milieu rural. Ils se concentrent davantage sur leur mission d'éducation, effectuant dès lors un repli disciplinaire qui les éloigne du domaine professionnel agricole (MAA, 2011). Enfin, certains enseignants craignent une « évolution de l'enseignement agricole » qui le conduit à ressembler de plus en plus à l'Éducation nationale, en raison d'une diminution des moyens et de fait, des financements des projets et de l'expérimentation (MAA, 2011).

En conclusion, s'il est encore vrai que les professeurs des EPLEFPA (toutes catégories confondues) développent rapidement un sentiment d'appartenance à l'enseignement agricole, il n'en demeure pas moins que les nécessités économiques des zones rurales, le développement rurbain et l'ouverture des filières moins agricoles pour un public plus divers, entraînent vraisemblablement une mutation progressive à l'intérieur même de ces établissements. Si l'identité agricole persiste chez les enseignants, elle subit l'évolution d'un monde rural lui-même confronté à un ensemble de défis qui mettent ses traditions jusqu'alors pérennes en difficulté, défis auxquels l'enseignement agricole se doit de répondre.

2.4.4 Le cas des enseignants professionnels : Qui sont les enseignants des disciplines professionnelles?

Il semble important de définir le profil des enseignants des disciplines professionnelles puisqu'ils constituent un groupe spécifique et fondateur de l'enseignement agricole. Sont-ils différents des enseignants des matières générales, ou partagent-ils avec eux les mêmes caractéristiques identitaires? Sont-ils apparentés à un sous-groupe de professeurs? Comment sont-ils perçus par la communauté éducative, ou encore par la clientèle scolaire?

Avant de répondre à ces questions, il est nécessaire d'évoquer ce que l'on sait des enseignants des disciplines professionnelles d'une façon plus globale. Les chercheurs qui se sont penchés sur ces enseignants (Tanguy, 1991, Grollmann, 2008, Shoulders et Meyer, 2011) ont établi qu'en plus d'être les parents pauvres de l'éducation, les mal-aimés, ils sont généralement victimes de la perception d'une infériorité de leur statut, alors que l'importance de leur rôle au sein de la société s'est accrue, non seulement pour des raisons économiques et d'insertion professionnelle, mais également au regard de l'importance que l'on accorde à la formation continue de ces personnels (Grollmann, 2008)⁶⁰. Alors que leur mission d'enseignement a considérablement évolué en fonction des avancées technologiques - ce qui sous-entend de leur part des stratégies de mise à jour de leurs compétences et connaissances techniques - on peut se questionner sur leur niveau de recrutement qui semble moins exigeant que celui des enseignants des disciplines générales. Cette ouverture qui leur est faite semble être possible dans la mesure où une certaine pénurie d'enseignants se fait sentir dans les disciplines professionnelles. Pourtant, à l'évidence, une moindre exigence dans les critères de recrutement ne ferait qu'accentuer le sentiment d'infériorité de leur statut, de même qu'elle affaiblirait la qualité de l'enseignement. Toutefois, les critères de recrutement subissent souvent l'influence des contextes et injonctions économiques (Tanguy, 1991)⁶¹ et donc des variations dans les besoins de main d'œuvre ou l'émergence de nouveaux métiers. Bien que les sociétés reconnaissent le rôle fondamental que jouent les enseignants de disciplines professionnelles dans les établissements scolaires pour l'insertion des jeunes en formation initiale secondaire, elles n'accordent à leurs matières qu'une place secondaire au contraire des enseignements de disciplines générales (Shoulders et Meyer, 2011).

⁶⁰ Grollmann, Ph (2008). The quality of professional teachers: teacher education, institutional roles, and professional realities. *European Educational Research Journal*, Vol. 7 N°4, 535-547

⁶¹ Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. PUF

C'est un enseignement qui reste encore ignoré, aux pratiques parfois regardées de haut par les autres agents enseignants généralistes ou techniques. Cela explique peut-être pourquoi et cette catégorie d'enseignants ne soulève que peu d'intérêt (Tanguy, 1991).

On observe que la représentation négativement connotée associée aux enseignants du domaine professionnel, « peut affecter [leur] identité » (Shoulders et Meyer, 2001)⁶² et nuire à leur investissement dans l'établissement et par conséquent, à leur intégration au sein d'une équipe pédagogique moins cloisonnée. En effet, ces enseignants ont tendance à « resserrer les rangs » (*stick together*)⁶³ d'une part en raison du parcours professionnel qui les a « conduits à l'enseignement » et d'autre part en conséquence de « leur formation professionnelle à l'enseignement » (Shoulders et Meyer, 2001, pp.98-108). L'origine de ces enseignants varie selon leur expérience professionnelle. On entend par là un parcours antérieur à l'enseignement qui les a conduits pour diverses raisons à envisager une réorientation de carrière. Bon nombre d'entre eux bénéficient d'acquis dans « la pratique d'un métier » pour lequel ils se sont qualifiés grâce à des études spécialisées ayant abouti à une diplomation « professionnelle ou technique » (Gagné, 2015)⁶⁴. Parfois sollicités pour « des interventions ponctuelles dans l'enseignement » qui constituent leur premier contact avec ce milieu, ils en ont retiré une expérience positive qui leur a permis « d'envisager la possibilité d'intégrer cette profession » (Gagné, 2015). Certains d'entre eux ont par ailleurs exercé des activités d'éducateurs ou associatives qui les ont mis en contact avec le public scolaire. Ils se plaisent alors à « construire une [nouvelle] expérience empathique » avec des élèves en formation initiale (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010)⁶⁷. La moyenne d'âge pour ces enseignants qui ont « un pied dans le monde de l'éducation, un autre dans le monde de la production » (Tardif et Lessard, 2003, p 237) se situe généralement entre 35 et 45 ans (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010, p.43-61) à l'issue d'une carrière professionnelle comme « salarié » ou d'une expérience de chef d'entreprise (Gagné, 2015). Comme s'accordent à le dire certains chercheurs, ils ont déjà opéré *un processus de socialisation* qui a développé en eux une identité professionnelle qui leur est propre (Gagné, 2015; Köpsén, 2011⁶⁵, Shoulders et Meyer, 2011; Tanguy, 1999).

⁶² Shoulders, C.W., Myers, Brian, E. (2011). *Considering professional identity to enhance agriculture teacher development*. In Journal of agricultural education; Vol. 52 N°4, pp. 98-108

⁶³ Traduction libre

⁶⁴ Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant*. Mémoire de maîtrise inédit en éducation, Chicoutimi ⁶⁷ Balleux, A., Castellan, J., et Sahuc, P. (2010). *Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec: croisement de perspectives*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(1), p.43-61

⁶⁵ Köpsén, S. (2014) *How vocational teachers describe their vocational teacher identity?* Journal of vocational education and training. Janvier 2014, Vol. 66 N°2, p.194-211

S'ils sont attirés par une deuxième carrière dans l'enseignement, c'est également parfois en raison de la possibilité d'un retour « aux origines sociales » (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010, p.43-61) lorsque dans leur environnement familial proche ils ont connu des enseignants.

Les rapports que les enseignants des matières professionnelles entretiennent avec les élèves diffèrent de ceux des professeurs de disciplines générales, en ce sens qu'ils représentent un lien direct avec le monde du travail. En effet, ils perçoivent souvent leur rôle comme celui de « guide de ces jeunes adultes en devenir » et ils s'investissent dans la mission de les « préparer à affronter la vie » et les réalités du monde professionnel avec ses impératifs, par exemple de « prise d'initiatives [...], de ponctualité [...] ». De même, ils se chargent de leur transmettre les codes de la bienséance et de la « communication » dans le milieu du travail (Köpsén, 2011, p.194-211). Cependant, à l'instar de leurs collègues de disciplines générales, ils se sentent parfois démunis dans l'exercice de ce « rôle social » qui les assimile à des « parents [...] lorsque les jeunes manquent d'éducation » ou qui parfois fait peser sur eux « la charge complexe psychologique que peut développer un rôle de confident » auprès d'élèves dont la situation familiale s'avère compliquée (Köpsén, 2011, p.194-211). Ainsi vivent-ils les mêmes sentiments d'impuissance que leurs collègues, et ressentent-ils également l'impression d'un « empiètement sur la sphère privée » qui les oblige à plus de distance dans le but de reprendre le contrôle (Köpsén, 2011, p.194-211). Enfin, comme une grande majorité d'enseignants généraux, ils avouent leur interrogation face à des élèves qui semblent « manquer d'engagement et d'intérêt » pour leur discipline alors qu'ils se considèrent comme un trait d'union entre l'école et le monde du travail. Ils admettent leur perplexité face des jeunes qui semblent suivre un cursus de formation *par défaut* et qui leur paraissent s'ennuyer et décrocher même dans la discipline professionnelle qui propose des activités généralement plus pratiques et qui met en œuvre des savoir-faire plus que des savoirs (Köpsén, 2011, p.194-211).

En conclusion, si les enseignants de disciplines professionnelles souffrent d'un manque de considération et de reconnaissance dans leur travail social—et l'on entend par là une action majeure d'ordre socioéconomique dans la formation des futurs actifs de même que le rôle éducatif joué auprès des élèves—, s'ils se perçoivent comme un sous-groupe d'enseignants de par leur passé professionnel et un parcours atypique et moins conventionnel qui les conduit à se cloisonner dans une identité spécifique, ils n'en demeurent pas moins des enseignants victimes d'un certain désenchantement lorsque le « manque d'intérêt » que manifestent les élèves « affecte leur motivation » à l'égal de leurs collègues des disciplines générales (Köpsén, 2011, p.194-211).

2.5 Enseignants professionnels agricoles : une identité spécifique ?

Les enseignants des matières professionnelles spécifiques aux établissements agricoles n'échappent pas au profil psychologique et professionnel établi précédemment. Cependant, il est nécessaire d'apporter quelques nuances. Si bien des enseignants entrent dans la profession parce qu'ils ont envers les enfants un lien d'affection (Tardif et Lessard, 1999), les professeurs des disciplines professionnelles agricoles entrent dans l'enseignement parce qu'ils aiment l'agriculture et les métiers de l'agriculture auxquels ils forment les jeunes générations (Shoulders et Meyer, 2001). Ils sont eux-mêmes souvent issus du milieu agricole, fils d'agriculteurs—à ce sujet il est remarquable que cette population d'enseignants demeure encore presque exclusivement masculine, ce qui tient très certainement aux raisons historiques d'une profession par tradition patriarcale (Shoulders et Meyer, 2001). Leur enseignement se concentre dans la transmission des savoir-faire agricoles, de même qu'il est le vecteur de valeurs et traditions propres à ce milieu socioprofessionnel. Leur vision constructiviste de l'éducation entre en résonance avec la reproduction de techniques et savoir-faire ancestraux, de savoirs et savoirs faire agricoles qui s'inscrivent également dans la perspective de l'économie productiviste des années 1950-1980 (Shoulders et Meyer, 2001). Cette dernière trouve aujourd'hui ses limites, et ces enseignants vivent eux aussi une crise identitaire en raison d'une opposition entre leurs bagages et connaissances disciplinaire et les nouvelles attentes sociales (Shoulders et Meyer, 2001) et professionnelle agricole. Le *savoir vert* porté par le ministère de l'Agriculture dont ils dépendent, les contraint à une réactualisation des connaissances, tant techniques que didactiques, et l'enseignant de disciplines agricoles se voit donc dans l'obligation de les appréhender dans une attitude réflexive même si l'objectif à la base de son enseignement a pour objectif principal le partage de ses savoirs d'exploitant agricole (Shoulders et Meyer, 2001).

2.6 Conclusion

Si l'on établit à larges traits un profil des enseignants agricoles, on peut dire qu'ils ont une identité propre et forte en raison de leur expérience professionnelle, de leur attachement aux valeurs du milieu agricole et rural, qui, s'ils permettent d'établir des rapports de confiance avec les élèves, semblent les limiter dans un type de pédagogie de base parce que par tradition populaire, elle a fait ses preuves. Pourtant, l'institution les sollicite régulièrement pour qu'ils œuvrent à une pédagogie de projet, qu'ils développent et innovent tant en pédagogie qu'en expérimentation agricole.

Cet aspect du travail apparaît finalement comme un repère identitaire et professionnel chez ces enseignants, puisque par définition, l'enseignement agricole, étroitement associé au monde de l'agriculture, existe aussi pour développer et diffuser un système de production moderne adapté aux évolutions techniques et technologiques de son temps. Une approche plus affinée incite à penser que cette identité est également l'aboutissement d'une interaction profonde entre l'identité personnelle (d'enfant d'agriculteur ou d'agriculteur) et celle d'enseignant, deux environnements psycho-sociaux qui se rencontrent et construisent une référence identitaire qui leur est singulière.

Nous avons évoqué au cours de ce chapitre cette obligation chez les enseignants d'adapter leur pédagogie et leurs enseignements en fonction des demandes sociales de chaque époque, qu'ils soient de l'Éducation nationale ou de l'enseignement agricole. On peut toutefois penser que ces adaptations se sont effectuées sur un rythme bien plus lent que celui imposé par la période d'après Seconde Guerre mondiale, période marquée par une accélération des réformes éducatives, l'ouverture des établissements scolaires à un public varié issu d'horizons sociaux tout aussi variés, en attente d'innovation et de flexibilité tant pédagogique que morale. Les lycées agricoles n'ont certes pas échappé à ces remises en cause du cadre normatif, d'ordre scolaire ou de formation aux techniques culturelles modernes. Cela a-t-il pour autant modifié leurs représentations de leur métier, de leur relation aux élèves, aux parents, aux professionnels de l'agriculture ? Les enquêtes que nous avons menées auprès des personnels enseignants des deux établissements de la région Corse posent directement la question de ces représentations.

Si l'échantillon semble peu représentatif de l'enseignement agricole puisque que réduit à une région et à deux établissements, il nous a paru pertinent de concentrer notre recherche sur ce territoire, original par son insularité, également par la diversité des enseignants que nous y avons rencontrés. Le territoire, comme nous avons pu le constater au cours de nos entretiens, apporte une coloration distincte dans la représentation du métier d'enseignant à l'Agricole en Corse. Cette empreinte territoriale transparaît dans les paroles, les témoignages, l'origine socio-familiale de nombreux enseignants interrogés. Certains des enseignants que nous avons sollicités ne sont originaires ni du milieu agricole, ni de Corse. Pourtant, nous avons remarqué qu'ils ont acquis cette « connaissance socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1989-1997, p. 53) du territoire insulaire, des spécificités du monde rural et de montagne corse, qui vraisemblablement ne répondait pas aux représentations qu'ils en avaient.

Nous choisissons de citer ici en exemple une parole d'enseignant qui, dans sa réponse au sujet des représentations du métier d'enseignant à l'EA en Corse, évoque un souvenir de jeune enseignante nouvellement mutée en Corse :

Il n'y a personne dans ma famille qui est dans l'agriculture. C'était surtout par rapport à l'endroit où j'allais travailler. J'avais tellement peur d'être mutée dans les quartiers Nord de Marseille, j'ai choisi les lycées agricoles quand j'ai vu ce qu'on m'y proposait... C'est vrai que le jour où j'ai dit que j'allais là-bas, à Sartène, les gens m'ont dit : " mais qu'est-ce que tu vas faire là-bas ?". On avait une image au départ du lycée qui n'était pas trop top.[E#9, 1.8-14]

On imagine aisément que la connotation négative sous-jacente à la question posée a influencé la représentation qu'elle se faisait de l'établissement, de la région (*là-bas*), de l'enseignement agricole en Corse et qu'elle arrivait avec une certaine appréhension. Toutefois, comme de nombreux enseignants dans cette situation, l'adaptation au milieu professionnel et l'identification sont facilités par la découverte des collègues, des élèves et du site scolaire :

ça ne m'a pas paru compliqué, les effectifs étaient petits, les élèves étaient supers... C'est vrai qu'au début on était un peu sceptiques, ça nous faisait un peu flipper. Finalement, ça s'est bien passé.[E#9,1.17-19]

L'adaptation et l'identification passent aussi par cette « connaissance partagée » pour reprendre la formule de Jodelet (Jodelet, 1989).

Elle permet sans doute d'intégrer les spécificités insulaires et celles plus définies des microrégions où ils exercent, participant ainsi à la construction progressive d'une identité elle aussi partagée, propre aux enseignants des lycées agricoles de la région Corse.

Identification et identité se trouvent donc étroitement associées et chaque enseignant interrogé ne se positionne jamais à l'écart du groupe, du collectif professionnel. L'enquête tend à prouver que ce qui construit le *nous* inclut aussi bien les enseignants que les formateurs et nous avons cherché à savoir si la distinction existait aussi fortement marquée que le laisse supposer la recherche axée sur les enseignants formateurs professionnels (Gagné, Köpsen, Shoulders et Meyers, Tanguy).

Si effectivement ces derniers sont largement issus du milieu professionnel agricole, leur perception par les enseignants du centre lycée ne semble pas réellement correspondre à ce que les chercheurs ont cerné. Ils ne se sentent pas victimes ni ne souffrent de ce « manque d'intérêt » évoqué par Köpsen et que manifesterait leurs collègues des disciplines générales (Köpsén, 2011, p.194-211). Dès lors, la question que nous nous posons est de savoir si cette perception positive constitue elle aussi une spécificité de l'enseignement agricole, et si elle est part d'une identité collective élargie.

Les réponses possibles sur le questionnement identitaire et professionnel des enseignants proposées par la recherche, les situent aujourd'hui davantage dans un rôle de travailleurs sociaux, loin des certitudes d'un métier ancestral qui donnait à des personnes souvent issues de milieux modestes une force morale et une influence majeure dans les rapports maître-élèves-parents. Ces « travailleurs sur autrui » tels que Dubet les qualifie (Dubet, 2002, p.33), se retrouvent également dans les lycées agricoles en Corse. Au fil des entretiens, ils font souvent référence aux publics scolaires qu'ils considèrent différents. Ils se voient dans l'obligation de leur apprendre *les bonnes manières*, les règles de bonne conduite en classe comme sur les lieux de stage. A ce propos, nous aimerions évoquer ici la nature des questions posées aux maîtres de stages lorsque les enseignants font ce qu'ils nomment des *visites de stage*⁶⁶. Elles portent très souvent sur la ponctualité de l'élève en stage, son investissement, ses prises d'initiative, la politesse ainsi que son assiduité lors des périodes de stage. Ces questions semblent tout aussi importantes que celle touchant plus particulièrement les aspects techniques, professionnels et pratiques des apprentissages.

Lors de nos entretiens, nous nous sommes donc intéressés à ce rôle plus élargi de l'enseignant : celui de l'éducateur. Il semble que cette nouvelle définition fasse l'unanimité dans les deux établissements, que l'on soit enseignant au lycée ou formateur du centre pour l'apprentissage et la formation continue. Ce rôle assumé auprès des nouveaux publics scolaires confirme ce que les recherches théoriques et empiriques ont déjà soulevé, mais qui apparaît comme une donnée récente dans les établissements investigués. Peut-on expliquer cela par la diminution remarquable des enfants d'agriculteurs dans les formations, enfants souvent porteurs de valeurs, d'un respect de l'adulte prégnant dans les zones rurales corses ? La tertiarisation des formations explique-t-elle réellement

⁶⁶ Tous les élèves du secondaire agricole professionnel effectuent des périodes de stage chaque année, réparties selon un calendrier établi par les professeurs principaux, les enseignants des disciplines technologiques, validées par les directeurs d'établissement. Une dérogation est nécessaire pour les élèves âgés de moins de 16 ans. Les stages font l'objet d'un encadrement légal bien défini par une note de service spécifique.

ce changement du public scolaire, floutant ainsi les contours d'une identité d'enseignant de l'Agricole en Corse ?

C'est ce que nos questions directes ou indirectes auprès des enseignants de l'EA en Corse ont tenté de faire émerger, car la construction identitaire ne semble pas être uniquement le fait d'une interaction entre les différents enseignants, les groupes qu'ils constituent par affinité de discipline ou de personnes. Au-delà de ce phénomène d'interaction, les cinq étapes révélées par Huberman (exploration, stabilisation dans le métier, diversification et expérimentation, remise en question et sérénité) semblent prendre tout leur sens (Huberman, 1987, p. 12). Les récits, les expériences narrés par nos enseignants inscrivent ces étapes dans la construction de leur identité professionnelle voire personnelle. Il arrive en effet que la frontière entre les deux soit parfois peu distincte. Enfin, nombre d'entre eux ne sont pas rentrés dans l'enseignement agricole par vocation, mais par opportunité d'emploi. Comment donc ont-ils acquis ce qui aujourd'hui les définit comme des professionnels spécifiques de l'enseignement agricole ?

Nos questions ont eu également pour but l'émergence de profils types : formateurs, enseignants, agricoles ou sans coloration particulière. Certains entrent dans le cadre du « pédagogue magister » pour reprendre la formule de Blin, d'autres épousent davantage les profils types observés par Cayre lorsqu'ils sont formateurs des centres par apprentissage ou en formation continue, ou encore enseignants des disciplines techniques professionnelles. Chacun des deux établissements s'est volontiers prêté au jeu des questions. Cependant, en raison des disponibilités et du calendrier scolaire, nous avons interrogé davantage de formateurs au lycée agricole de Sartène. Les enseignants du lycée agricole de Borgo ont quant à eux été plus disponibles. Si notre problématique pose la question des facteurs déterminants dans les changements identitaires et professionnels des agents éducatifs du ministère de l'Agriculture, nous constatons que nous nous trouvons à la jonction de deux générations. De là à envisager l'élément générationnel comme un de ces facteurs, il n'y a qu'un pas. Cette nouvelle donnée semble émerger de nos entretiens. La question que nous nous posons est alors la suivante : si ce facteur est déterminant, peut-on considérer que les incertitudes identitaires qui touchaient les enseignants des établissements agricoles sont en train de trouver des réponses positives dans ce renouvellement de génération ? L'identité des enseignants et formateurs connaît-elle alors une mutation de fond qui s'amorce et dont nous sommes témoin ? Certains des auteurs précédemment cités envisagent la formation des enseignants et formateurs comme essentielle à l'élaboration d'une identité professionnelle.

Or, les personnels que nous avons rencontrés n'ont eu qu'une très courte période de formation à l'École de formation des enseignants de l'Agricole. Généralement peu appréciée, elle n'a apporté que des informations succinctes sur le fonctionnement des lycées et centres d'apprentissage, de formation continue, de l'exploitation agricole du site, ou encore des instances administratives. Est-ce à dire que l'expertise de ces agents se construit autrement que par la formation? Celle -ci est-elle finalement superflue ?

En conclusion, partant chez les personnels interrogés des représentations du métier d'enseignant ou formateur avant leur entrée dans l'enseignement agricole, nous avons en effet constaté que chaque individu agit dans le sens d'un développement individuel et collectif. Il construit au fil du temps de nouvelles représentations de son métier et de son environnement socioprofessionnel. Aujourd'hui conscients des évolutions qui touchent la société et plus près d'eux le monde agricole, les enseignants que nous avons rencontrés semblent accepter ce double rôle de transmetteur de connaissances disciplinaires et d'éducateur, construisant ainsi une nouvelle identité professionnelle. Leur qualité de pédagogue liée à la maîtrise des savoirs, « des contenus [et] des savoirs théoriques » (Blin, 1997, p. 217) se trouve élargie par cette nouvelle fonction admise à la fois par l'institution, les familles et les enseignants eux-mêmes.

Comme nous l'avons vu au cours de ce chapitre, si la construction de leur identité sociale et professionnelle est fortement marquée par le partage d'un « référentiel commun » (Blin, 1997, p. 54) et l'appartenance à une communauté professionnelle éducative, elle subit, comme l'ont révélé les témoignages recueillis, une déconstruction due à la confrontation au réel, processus observé par Huberman, qui engendre une reconstruction progressive de la représentation, recréant les éléments nouveaux d'une identité naissante.

Nous avons également constaté l'importance des pairs qui encadrent, soutiennent, aident, informent les nouveaux enseignants et formateurs, partageant leur culture d'établissement avec ces jeunes collègues, tel qu'établi par Cattonar citée dans ce chapitre.

Selon leur catégorie d'âge, les enseignants interrogés ont paru plus ou moins sensibles aux mutations socioéconomiques et culturelles qui émaillent le siècle dernier et ce début de XXIème siècle. Il semble que les jeunes générations acceptent plus volontiers leur nouveau rôle de personne relai, d'instructeur et d'éducateur, puisqu'en effet, elles se donnent pour objectif l'insertion professionnelle et sociale des jeunes élèves.

Les générations du *baby-boom* s'épuisent, rapidement remplacées par une génération semble-t-il plus en phase avec son public d'apprenants.

Nombre des enseignants interrogés se sentent concernés par l'usage du numérique en classe, l'hyperconnexion de leurs élèves et adaptent leur pédagogie à ces nouveaux profils, s'autoformant à des méthodes d'apprentissage innovantes. Cette autoformation répond à un besoin immédiat. De même, elle remet en question la formation des enseignants telle qu'elle existe à l'Agricole, encore trop traditionnelle, et finalement, selon les témoignages recueillis, peu adaptée aux besoins des enseignants, formateurs et élèves. Pour les enseignants dont la tranche d'âge varie entre 45 et 55 ans, la nécessité de s'adapter aux nouveaux publics est un élément de leur conscience professionnelle. Toutefois, si certains d'entre eux combinent enseignement traditionnel et nouvelles technologies, d'autres plus réfractaires se retranchent derrière la maîtrise de leur champ disciplinaire. Nous l'avons évoqué, la recherche invite les enseignants à plus de questionnement et de réflexivité (Maroy, 2002; Cattonar et Mangez, 2001). Généralement enclins à la modernité, les enseignants et formateurs rencontrés dans les lycées agricoles de Corse, adoptent une posture réflexive tant dans les méthodes de travail que dans la pédagogie. Certains d'entre eux constatent la perte d'élèves issus du monde agricole et s'en désolent. Globalement, ils regrettent la tertiarisation des formations, mais rebondissent sur la nécessité d'un enseignement agricole en Corse, en phase avec le territoire. Comme nous l'avons mentionné dans ce chapitre, l'ancrage territorial est une donnée fondamentale de l'enseignement agricole. Il s'effectue par un lien étroit avec les professionnels du monde de l'agriculture (qui par ailleurs siègent dans les conseils d'administration des établissements ainsi que lors des conseils techniques régionaux et nationaux de l'enseignement agricole), et par les formations proposées qui toutes ont une forte coloration agricole. Cependant, certains enseignants sentent leur identité *agricole* menacée par l'arrivée très importante de jeunes non issus du milieu agricole, et d'autres très nombreux qui se destinent à des projets professionnels éloignés de l'agriculture.

Ainsi, ce que tend à prouver notre étude est que les mutations du monde rural, les nouveaux publics scolaires et le facteur générationnel apparaissent comme des éléments déterminants dans les changements identitaires et professionnels des enseignants du ministère de l'Agriculture.

3 Approche méthodologique

Au cours du chapitre précédent, nous avons tenté de rendre compte de l'intrication étroite qui peut exister entre les identités enseignantes et leur environnement social et professionnel.

Notre but était de démontrer jusqu'où cet environnement écologique peut être facteur d'incertitudes dans la construction identitaire de ce groupe social et par voie de conséquence dans la reconstruction des représentations du métier à travers ses pratiques et adaptations envers les nouveaux publics scolaires et les mutations du monde rural.

Notre étude portant sur la région Corse, nous avons conduit une enquête dans les deux établissements agricoles qui proposent un enseignement agricole.

Afin de mieux cerner les facteurs de changement qui influencent et recomposent l'identité professionnelles de ces enseignants, nous nous sommes attachée à identifier les principaux groupes et sous-groupes qui se dégagent de ce groupe socio-professionnel, plus spécifiquement en Corse en tenant compte de la trajectoire de ces acteurs sociaux, de leur entrée dans le métier à la fin de la carrière et des contextes d'enseignements auxquels ils sont confrontés.

Puisque cette problématique identitaire est abordée sous l'angle subjectif, à savoir les perceptions, les représentations et les affects liés au métier qu'ils exercent en rapport avec leur environnement écologique, l'analyse que nous avons conduite, cherche à comprendre quelle nouvelle identité professionnelle se dégage, se redéploie au sein des cellules du groupe enseignant des établissements agricoles en fonction des changements de publics scolaires et des mutations au sein de l'espace rural, elles-mêmes conséquences des modifications significatives de la profession d'agriculteur.

Ce qui relève des processus psychosociaux est difficilement quantifiable en raison de la dimension affective et émotionnelle qui transparait nécessairement dans les propos des sujets interrogés. C'est pourquoi nous approchons cette problématique par le biais d'outils qualitatifs, bien que cette question passe également par une analyse plus succincte des données quantitatives.

En effet, afin d'éviter l'écueil de l'interprétation subjective des données recueillies lors des enquêtes qualitatives, il est indispensable de procéder à un cadrage quantitatif de ces mêmes données dans un but d'objectivité maximale. Il s'agit de mieux situer les commentaires, les ressentis des enseignants interrogés dans l'environnement qui est le leur.

C'est la raison pour laquelle nous sommes en mesure de fournir certaines données quantitatives, notamment celles qui concernent les nouveaux publics scolaires : il nous paraît indispensable de cerner ce public en fonction de ses origines socio-familiales afin de constater s'ils constituent des facteurs de changement, s'ils sont remarquables par les enseignants et formateurs, et comment ces derniers les appréhendent. Également, nous nous sommes attachée à présenter des données statistiques évaluant les avis des personnels interrogés sur les représentations et réalités du métier, le sentiment d'appartenance au groupe socioprofessionnel enseignant ou formateur, et spécifiquement au ministère de l'Agriculture, les mutations du monde rural, les changements dans les publics scolaires (choix de filière, milieu socio-professionnel), les relations qui peuvent exister avec les pairs et l'administration au sens large et celle au plus près des personnels.

La restitution des évolutions sociales et celle des publics scolaires qui affectent les enseignants de l'enseignement agricole se fait ainsi en plusieurs étapes : proposition d'un entretien suivant un questionnaire (un semi-guidage qui malgré tout oriente également la position du chercheur puisqu'il élabore et choisit les questions), recueil des discours, et analyse par filtrage, un filtrage nécessaire qui permet d'éliminer ce que l'on peut qualifier de scories. Les digressions, pour intéressantes qu'elles soient, ne constituent pas toujours un matériau exploitable ni pertinent.

Les données ainsi recueillies peuvent être analysées à deux niveaux : tout d'abord par un travail sur les verbatim recueillis c'est à dire « en découpant le matériau en unités de sens, en leur donnant un nom, puis un code » (Dumez, 2016, p.87), puis en associant une exploration quantitative, non pour confronter les données mais pour enrichir l'analyse.

Une majorité des agents interrogés a sollicité un entretien dans un lieu « privé », fermé afin de préserver l'intimité de l'acte réflexif :

Je veux bien parler, dévoiler et me dévoiler, mais je ne souhaite pas que cela se fasse devant un public, dans la salle des profs ; il n'est pas question d'un full Monty.[E#22, §8,1.4-7]

Derrière une porte close, on se laisse aller aux confidences. La relation qui s'établit entre les deux parties relève d'une introspection au cours de laquelle la personne interrogée livre des points de vue très personnels.

Elle s'inquiète également de la suite, c'est-à-dire la façon dont ses propos seront retranscrits et analysés et demande off the record⁶⁷ :

Et, on pourra lire le travail? [E#21]

Elle est attachée à l'idée de l'anonymat, même si l'échantillon est peu volumineux et qu'il sera aisé, par recoupements, de savoir à qui on a affaire, et qui parle ici. La majorité d'entre les interviewés assume ses dires

De toute façon, je n'ai rien à cacher, la parole est libre. [E#21]

mais elle l'est encore plus derrière une porte fermée. Certains rient, d'autres s'émeuvent parfois jusqu'aux larmes et ne finiront pas l'entretien, d'autres encore prennent le temps de la réflexion et reformulent la question pour mieux s'en imprégner. Progressivement, d'omniscient et très général, leur point de vue narratif adopte une focale externe, parfois détachée et sans affect, distanciée, ce qui donne plus de profondeur au processus de déconstruction-reconstruction de l'identité socioprofessionnelle de ces agents éducatifs. C'est un moment particulier dans une vie d'enseignant: celui où finalement l'individu prend le temps de s'observer, de s'écouter, une pause « qui permet de regarder au dehors et, pour certaines inclinaisons, du dehors vers l'intérieur »⁶⁸ à la manière du Narrateur dans le roman de Robbe-Grillet qui observe son univers de vie retranché derrière une jalousie. À certaines questions posées, le regard semble se perdre et le candidat cherche en lui les réponses, un temps de pause dans le discours qui traduit un retour entre le vécu, son analyse et sa restitution. « *Vaste question* » disent certains, et le chercheur observe lors de ce laps de temps, la reformulation interne, le positionnement du *Je* en interaction avec les situations professionnelles, les acquis de l'expérience, également la confrontation des idées : celles qui sont propres à l'agent avec celles qu'il a pu recueillir auprès de ses collègues, ou lors de ses lectures dans des revues de vulgarisation, de coupures de journal, ou encore au cours de débats télévisés et qui le conduisent à réfléchir au nous enseignants. Chacun d'entre eux a conscience des évolutions qui rythment la société ou leur monde du travail. Mais entendre la question, se l'approprier pour lui donner une réponse claire n'est pas chose aisée. C'est peut-être à travers leurs questionnements que le chercheur parvient à dégager un sens au-delà des analyses sémantiques ou purement qualitatives. Bien qu'il faille se méfier de l'interprétation et conserver une posture de chercheur, il arrive parfois que les interrogations fassent écho aux nôtres.

⁶⁷ Off the record: hors entrevue

⁶⁸ Présentation du roman d'Alain Robbe-Grillet, *La Jalousie*. Editions de Minuit, 1957

En dehors de l'interview, lorsque que l'on pose le stylo ou que l'on ferme le matériel d'enregistrement, les langues se délient soudain plus facilement et il se produit un échange sincère et familial. Dans ces moments-là, le chercheur en vient à regretter que le micro soit fermé et que les réflexions se fassent entre deux portes lorsque l'entretien est terminé.

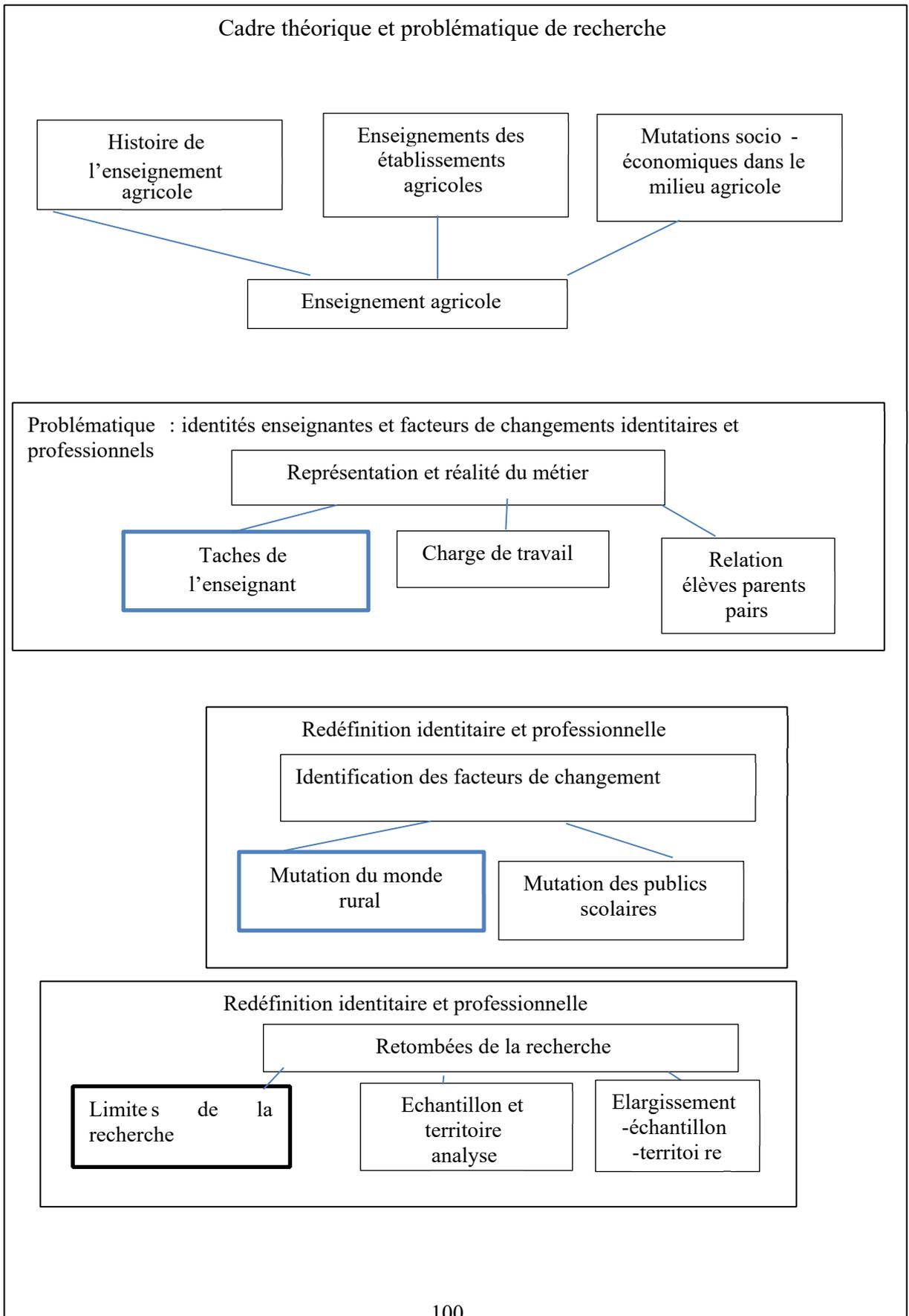
Une fois les verbatims analysés, il est alors nécessaire de revenir sur les théories qui entourent les mutations et attentes sociétales, ou qui diagnostiquent ce que Lantheaume nomme « le malaise enseignant » (Lantheaume et Hérou, 2008). Couper, croiser, comparer les réponses par thèmes et par catégories permet de faire émerger les ressentis, les positions des agents sur des questions qui les touchent individuellement et collectivement. Par choix du chercheur, certaines questions approchent les mutations du monde rural, d'autres les publics scolaires. Les théories en sociologie du travail avancent que ce sont là des facteurs déterminants pour les changements identitaires et professionnels qui touchent également par ricochet les enseignants de l'Agriculture.

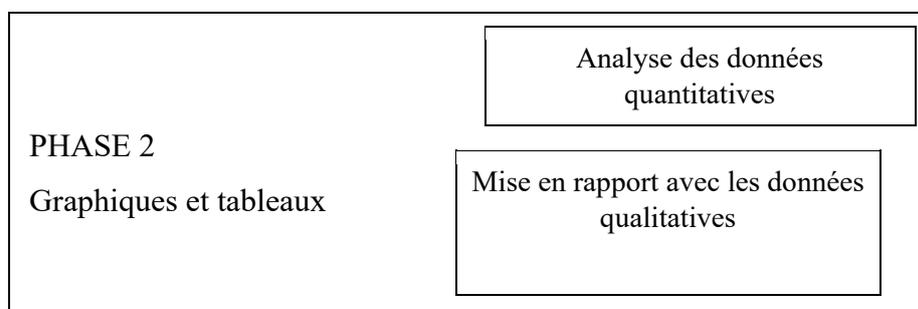
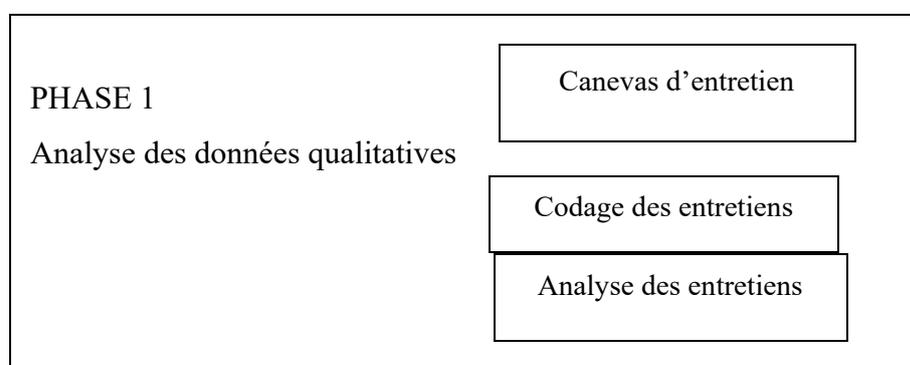
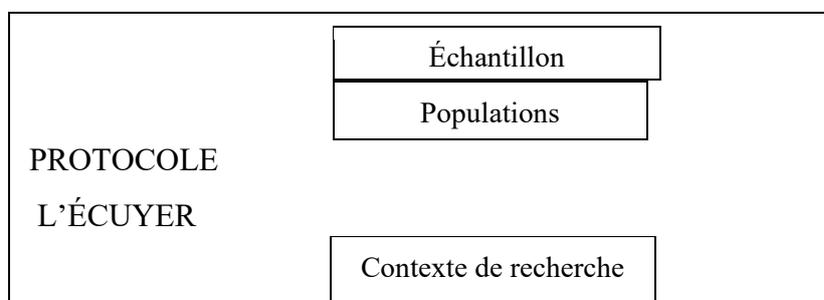
Mais est-ce là un point de vue théorique uniquement ? Ou bien les acteurs éducatifs les ressentent-ils également ? Que dire lorsque l'un d'entre eux réplique

[...] mais c'est vous qui dites que les publics ont changé! Est-ce qu'ils ont changé?
Moi, je ne sais pas... [E#7, §19, 1.1 &6]

Il faut alors reformuler la question pour qu'elle laisse plus de champ à la réflexion, et donc au cheminement qu'elle emprunte pour formuler une réponse libre, ou, serait-il plus opportun de dire, libérée.

Nous proposons à la page suivante, un aperçu synthétique de la problématique et de sa résolution au cours de l'analyse des données collectées lors des enquêtes. Le but de cette recherche est d'apporter de nouvelles connaissances relatives aux enseignants du ministère de l'Agriculture en Corse, en tenant compte du contexte spécifique régional dans lequel ils enseignent et en proposant une focale sur les spécificités historiques et micro-régionales des deux établissements de la région.





La carte conceptuelle ci-dessus permet de comprendre quelle démarche méthodologique nous avons appliqué à notre recherche : an amont, un cadre théorique permettant de situer l'enseignement agricole dans un contexte sociohistorique, mais également socioéconomique.

Par ailleurs, nous avons orienté ce cadre théorique sur l'environnement social et économique des lycées agricoles, à savoir les mutations du monde rural, elles-mêmes à l'origine d'une redéfinition du référentiel professionnel des agriculteurs. Enfin, nous avons délimité notre protocole de recherche basé sur la construction d'un canevas d'entretiens précis et leurs analyse qualitative et quantitative, pour ensuite en dresser un bilan et étude permettant d'envisager quelles retombées ce travail de recherche pouvait avoir par la suite.

3.1 Population

Pouvoir répondre aux questions posées en introduction de ce chapitre nécessite de concevoir un échantillon capable de révéler les différents aspects de notre problématique. Étant donné le faible nombre d'établissements agricoles dans la région Corse (deux seulement), nous avons choisi de solliciter pour des entretiens l'ensemble des agents éducatifs (soit 85 personnes) afin de recenser au mieux les données capables de faire émerger les facteurs déterminants de changement identitaire et professionnel des enseignants et formateurs de ces deux établissements scolaires agricoles. Il s'avère en effet que les entretiens sont des éléments majeurs par lesquels on peut approcher les évolutions sociales ainsi que celles des publics scolaires qui aujourd'hui semblent affecter les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole. Or 28 personnes sur les 85 ont accepté, enseignants et formateurs confondus de dégager une heure de leur emploi du temps et la consacrer à nos entretiens. Cet échantillon (28 personnes soit 33%), est très représentatif puisqu'il inclut des enseignants généralistes, d'autres de disciplines techniques et professionnelles, ainsi que des formateurs généralistes et professionnels exerçant ou non une activité en parallèle à celle de formateur. Ainsi l'échantillon se trouve constitué de personnels divers, d'âges variés et chacun d'entre eux a une histoire qui vient enrichir les données qualitatives et leur interprétation. Leurs points de vue sur les mutations du monde rural varient souvent en fonction de leur situation d'enseignant ou de formateur: ancienneté dans l'activité professionnelle, origine sociale, biographie d'enseignant mais aussi selon la microrégion dans laquelle ils exercent (Haute Corse ou Corse du Sud).

3.2 Échantillon

Notre problématique de recherche en lien avec les identités professionnelle, leur construction et reconstruction en fonction de l'environnement écologique des individus nécessitent une sélection d'individus selon un échantillonnage capable de répondre aux interrogations que soulèvent les processus de développement identitaire et/ou les facteurs d'incertitudes liés au nouveau contexte du métier d'enseignant agricole. À des fins de mise en adéquation du type d'échantillon avec le sujet de la recherche, nous avons procédé à un choix de candidats-types en début de projet afin d'établir un profil standard représentatif, susceptible d'être soumis à la comparaison. Le choix de l'échantillon s'appuie sur le fait que les enquêtes qualitatives font appel à un nombre restreint d'individus ce qui permet ici une étude en profondeur d'un contexte socio-professionnel, également d'un processus individuel de construction identitaire en fonction du groupe social et d'une catégorie d'enseignants spécifiques. Nous avons choisi une méthode compréhensive d'analyse afin d'explorer les changements déterminants identitaires et professionnels chez les enseignants du MAA en région Corse. À cette fin nous avons opté pour un échantillonnage « par cas unique » qui permet de comparer des groupes-cibles qui vivent le phénomène du questionnement identitaire à travers ces changements. Dans un but d'objectivité et de représentativité, les participants ont été choisis en fonction de trois critères essentiels :

- Être enseignant et/ou formateur dans un lycée professionnel agricole.
- Être enseignant contractuel/ en voie de professionnalisation du ministère de l'Agriculture pour la formation initiale scolaire.
- Être formateur dans un centre d'apprentissage ou centre de formation pour adulte au ministère de l'Agriculture.

Pour les 28 personnes interrogées, les deux premiers critères concernaient la profession d'enseignant. Ils avaient pour fonction de délimiter dans leur métier les individus étudiés dans ce travail de recherche. Le troisième critère a été choisi dans le but de dresser un profil d'agents atypiques par leur appartenance à une profession parfois autre que celle de l'enseignement et conduite en parallèle. Le second critère inclut des enseignants contractuels ou vacataires susceptibles d'évoquer leur vision de l'enseignement. Nous nous sommes donc adressée aux 28 agents qui ont bien voulu répondre à nos questions.

Certains d'entre eux, étant donné leur situation de contractuel dans les établissements, sont en marge puisque dans une situation d'emploi précaire. Malgré tout, leur contrat est renouvelé chaque année ce qui prolonge leur précarité dans les structures d'enseignement.

Tableau 5 : nombre de personnels enseignants et formateurs interviewés

Établissements	Enseignants titulaires	Enseignants contractuels	Formateurs
Lycée agricole de Borgo Haute Corse	8	3	6
Lycée agricole de Sartène Corse du Sud	3	2	6
Total enseignants et formateurs	11	5	12

La démarche méthodologique que nous avons retenue procède d'entretiens avec les enseignants, formateurs et enseignants stagiaires sur la base de récits de vie professionnelle libres, entrevues semi dirigées faisant l'objet d'un guide pour une évaluation qualitative, complété par un ensemble de données quantitatives informatives complémentaires. Nous avons contacté par courriel l'ensemble des enseignants et formateurs des établissements ciblés afin de recueillir leur consentement, ainsi qu'aux équipes de direction locales et régionales (courrier en annexe 2).

De façon à obtenir un ensemble de résultats fiables, nous nous sommes attachée à conduire une analyse rigoureuse des données recueillies afin de les compléter ou de les vérifier le cas échéant.

3.3 Contextes de la recherche

Collecte et analyse des données

Afin de pouvoir procéder à la collecte et l'analyse des données relevées, nous avons sélectionné plusieurs instruments de recueil des données

Nous relevons dès à présent l'importance de nous attacher aux contextes socio-économiques et culturels dans lesquels évoluent les individus interrogés ainsi qu'au contexte temporel (Pourtois et Desmet, 2009).

Il est également important d'inscrire les participants à la fois dans une situation professionnelle et dans une ligne biographique afin de pouvoir:

- établir l'existence d'une identité spécifique aux enseignants du ministère de l'Agriculture.
- faire émerger les facteurs déterminants de changement identitaire et professionnel tant dans les représentations que dans les réalités du métier.

Il nous a semblé prioritaire de procéder à une analyse qualitative des données et les entrevues avec les participants. En effet, ces dernières s'avèrent le moyen le plus sûr d'obtenir un ensemble riche et complets pour le codage des entretiens. Les enquêtes menées au plus près des sujets permettent de traduire dans leur propre discours, leurs expériences et leur vécu professionnel. En tant qu'individus socialisés dans un groupe socioprofessionnel ainsi que dans un environnement social plus large, elles conduisent les personnes interrogées à se situer dans un groupe défini et par ailleurs évolutif. Cet aspect de l'enquête permet de confronter les théories de socialisation par le travail, de comprendre et vérifier également comment les identités sociales et professionnelles des enseignants interrogés se sont construites au fil du temps et de l'activité professionnelle (Dubar, 1991). C'est également une porte d'entrée sur les relations entre les évolutions sociales et celles des publics scolaires et ce que l'on espère y déceler, c'est-à-dire les changements identitaires et professionnels chez les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole.

Ainsi, les questions posées durant l'entrevue contribuent-elles aussi, indirectement, à une démarche autoréflexive qui alimente le processus de construction-déconstruction-reconstruction identitaire selon un paradigme d'interrelations. Par le discours et la pensée, l'individu approfondit une réflexion sur ses environnements, ses rôles dans la construction de son identité personnelle et professionnelle en tant que sujet et acteur du groupe, dans le groupe, vers le groupe auquel il appartient. L'entretien personnalisé autorise un va-et-vient entre l'histoire de vie des personnes, les constantes identitaires et l'évolution autour de ces constantes, mais également ce qui constitue un ensemble d'incertitudes qui peut affecter leur identité professionnelle et collective.

Afin de collecter des données variées, nous avons choisi d'enquêter en utilisant deux instruments différents et complémentaires :

- récits de vie professionnelle d'enseignants par établissement, enregistrés anonymement selon la méthode entretiens semi-structurés.
- récits de vie professionnelle de formateurs par établissement, entretiens semis structurés également anonymes.

Ces deux types d'enquêtes ne s'adressent pas aux mêmes individus afin de conserver la spontanéité dans les réponses, voire les propos digressifs qui traduisent parfois des interrogations légitimes. Ils élargissent les champs d'investigation et leur lecture permet de croiser les données obtenues.

Le questionnaire que nous avons proposé aux agents qui nous ont répondu suivait un découpage thématique qui nous a permis, lors du dépouillage par le logiciel, une analyse affinée.

Les thèmes retenus étaient les suivants :

Tableau 6 : canevas de l'entretien

Profession	Choix de la profession Choix de l'EA Expérience antérieure
Formation	Initiale Professionnelle Autres
Insertion professionnelle	1 ^{ère} expérience Ressources Utilité des formations Soutien
Déroulement de carrière	Changements déterminants responsabilités hors enseignement réorientation de carrière
Le travail	Avec les élèves Climat professionnel Rôle d'enseignant Pratiques professionnelles Relations professionnelles
Évolutions/métier	Quels changements Quelle définition de l'enseignant Quelles tâches Quels publics scolaires Quelles incidences/métier Mutations/monde rural et agriculture Quelles incidences/métier Quelles incidences/EA

Ce canevas a lui-même donné lieu à un redécoupage afin d'en extraire par la suite les thèmes en lien plus étroit avec notre problématique, à savoir les facteurs déterminants dans les changements identitaires et professionnels chez les enseignants de l'enseignement agricole (voir tableau 7) : chaque thème a fait l'objet d'un travail d'analyse plus précis et nous souhaitons mentionner certaines des questions plus ciblées adressées aux formateurs de centres pour apprentis et pour adultes qui nous ont permis de relever des données ayant trait à leur sentiment d'appartenance à l'enseignement agricole et plus particulièrement au développement d'une identité spécifique de formateurs en lycée professionnel agricole :

- enseignez-vous dans un autre centre ? Oui, pourquoi ? Non, pourquoi ?
- comment avez-vous eu cette opportunité ? Pourquoi l'avez-vous acceptée ?
- à quel public d'apprenant vous adressez-vous ? Apprentis ou adultes ? Quelles différences établissez-vous entre les deux ?
- quelles différences avez-vous pu constater dans ces publics depuis vos débuts dans cette profession ?
- quelle différence existe-t-il entre formateurs et enseignants ?

Tableau 7 : thèmes : changements professionnels et identitaires

Représentations du métier	Réalités du métier	Les publics scolaires	Mutations EA monde rural	Relations Collégiales
Parenté	Rôle de l'enseignant	Hétérogénéité	Filières	Équipes de direction
Identification	Travail effectif	Niveaux	Référentiels	Pairs
Rôle de l'enseignant	Élèves	-élèves	Tertiarisation	Croisements de générations
Missions de l'enseignant	Pairs	-adultes	Liens/milieu professionnel	
Relations professionnelles	Charge de travail	-apprentis	Mutations	
Publics scolaires	Aspects professionnels	Relation éducative	-patrimoine	
	Administration	-élèves	-agriculture & développement durable	
	Institution	-apprentis	-agriculteurs de demain	
	Parents	-adultes		
	Élèves	Remédiations éducatives		
	Tâches enseignants	Milieu socio-familial		
	Évolutions du métier	Rapports profs/élèves		
	Questionnements	Apprenants/agriculture		

Afin d'enrichir nos propres données de recherche et de mieux situer le groupe de personnes interrogées, nous nous sommes également appuyée sur deux enquêtes : celle conduite par le syndicat des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole SEA-UNSA⁶⁹, puis l'enquête sociale réalisée en 2017 par le ministère de l'Agriculture⁷⁰ auprès de ses agents. Tous les ministères, y compris ceux de l'Éducation nationale et de l'Agriculture interrogent régulièrement leurs agents dans le but d'effectuer une synthèse des conditions de travail, de l'évolution du climat dans les contextes du travail, les différentes relations qui existent entre les différents niveaux de la hiérarchie, la satisfaction des agents au regard du déroulement de leur carrière, de sa gestion tant des avancements que des formations, et pose également la question d'un sentiment d'appartenance à une communauté de travail. Ces enquêtes réalisées auprès des agents visent l'amélioration des conditions et climat de travail, la possibilité ultérieure de recherche de solutions lorsqu'il y a constat d'une dégradation dans la motivation des agents, des pratiques managériales ou des absences dans la chaîne de communication. Certaines des questions posées lors de cette enquête du ministère de l'Agriculture ont retenu notre attention. Tout d'abord, si l'enquête s'adressait à tous les agents du ministère, les résultats détailleraient chaque catégorie d'emploi dont celle des enseignants des établissements techniques agricoles. Ensuite, certaines des questions du baromètre rejoignent celles que nous avons choisies de poser lors de nos entretiens et leurs résultats permettront de confirmer ou non ceux de notre enquête.

La présentation des résultats de cette enquête détaillée nous a permis de relever les réponses des enseignants des lycées agricoles plus particulièrement.

L'enquête menée au cours de l'année 2016-2017⁷¹ par le syndicat SEA-UNSA s'est adressée quant à elle aux seuls adhérents de ce syndicat. Ce type d'enquête permet d'apporter une autre réponse aux préoccupations des agents, qu'elle concorde ou non avec celle du ministère. Elle est souvent proposée en même temps que celle plus officielle du ministère de tutelle, et cible davantage les points de dialogue social tels que les conditions de travail, les salaires, les rapports hiérarchiques, la charge de travail. L'exploitation de ces deux enquêtes, autorisée par le syndicat qui les a conduites, et disponibles sur le site du ministère de l'Agriculture peut également enrichir celle que nous avons choisie de mener dans cette recherche.

⁶⁹ SEA-UNSA : syndicat de l'Enseignement Agricole

⁷⁰ https://www.spagri.fr/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-13_diaporamabaromctresocialmaa.pdf

⁷¹ Voir annexe 1

De l'enquête *baromètre social* du ministère de l'Agriculture, nous retenons des thèmes élaborés par l'institut de sondage commandité un nombre de questions que nous estimons pertinentes en fonction de notre problématique, à savoir l'existence d'un changement identitaire et professionnel chez les enseignants des établissements agricoles où nous avons enquêté et quels en sont les facteurs déterminants. Les thématiques choisies par le MAA sont les suivantes : conditions de travail, relations professionnelles, organisations du travail, conditions de vie professionnelles/personnelles, parcours professionnel, management.

Les questions de cette enquête qui ont retenu notre attention concernent :

- la satisfaction au travail
- les relations au travail
- l'accompagnement et le soutien
- les perspectives de carrière
- l'ambiance de travail
- le sentiment d'appartenance à une culture commune
- les conditions de travail, leur incidence sur le bien être

Dans la même optique, nous avons étudié l'enquête réalisée par le syndicat enseignant SEAUNSA et certaines thématiques et questions nous sont apparues comme pertinentes et en relation avec notre problématique. Les thématiques traitées par ce syndicat rejoignent celles du ministère de l'Agriculture et font écho à celles que nous avons regroupées dans notre questionnaire d'entrevue. Elles portaient sur

- les statuts et carrières
- l'appréciation du métier
- l'encadrement pédagogique dans l'établissement (coordination de filière, projets d'établissement)
- les missions et services des enseignants (et dans cette rubrique nous avons retenu les données ayant trait à la reconnaissance et valorisation des agents)
- la fin de carrière (accompagnement, réorientation, reclassement).

Ces deux enquêtes soumises en ligne ont apporté des réponses qui entrent en résonance avec celles que nous avons relevées. Elles nous permettent ainsi d'établir une comparaison avec des données quantitatives nationales sur des questions similaires que nous avons posées lors de nos entretiens.

3.4 Traitement des données

Récits de vie professionnelle et entretiens semi-structurés sont souvent empreints d'une dimension affective et d'une part importante de subjectivité. Cela offre la possibilité d'une lecture plurielle, mais c'est aussi la raison pour laquelle le traitement des données recueillies doit passer par un filtre rigoureux et s'appuyer sur un outil qui permet d'en dégager une synthèse neutre. Il existe de nombreuses méthodes d'analyse de données. Comme notre recherche est axée sur le discours des enseignants et formateurs candidats de l'enquête, l'analyse du contenu semble être l'outil qui permet de répondre au mieux à notre problématique de recherche.

L'analyse de contenu est une des étapes les plus intéressantes du travail de recherche que nous avons effectué.

Afin de mieux comprendre le sens du message et d'en produire une analyse juste, il faut partir du postulat que le discours d'un individu nécessite une approche d'analyse rationnelle et méticuleuse des verbatims (enregistrements des entretiens). À cette fin, nous nous sommes appuyée sur le plan d'analyse suivant conçu par L'Écuyer (1990, 1991) : nous avons souligné en gras les éléments qui nous ont semblés les plus importants dans la démarche d'analyse des données.

Tableau 8 : Plan d'analyse de L'Écuyer (1990-1991)

Phases de L'Écuyer (1990, 1991)	Étapes	Énoncés	Tâches
Étape 1	Lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés		Transcrire les entrevues intégralement (logiciel de transcription) - Réaliser plusieurs lectures flottantes pour se donner une vue d'ensemble - Évaluer comment découper le texte - Appréhender les particularités du matériel
Étape 2	Choix et définition des unités de classification		Découper le matériel en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes (logiciel d'analyse sémantique) - Choisir le type d'unités appropriées (unité de sens)
Étape 3	Processus de catégorisation et de classification	<p>a- Premiers regroupements des énoncés</p> <p>b- Réduction à des catégories distinctes</p> <p>c- Identification définitive et définition des catégories constituant la grille finale</p> <p>d- Classification finale de tous les énoncés</p>	<p>Relire les énoncés Évaluer le degré d'apparement des énoncés aux catégories prédéterminées</p> <p>Réviser les énoncés selon les critères : Dans la bonne catégorie Mieux dans une autre Assimilable à aucune catégorie Opportunité d'ouvrir de nouvelles catégories Fusion éventuelle de catégories Abolition possible de certaines d'entre elles</p> <p>Prendre les décisions finales - Réviser les énoncés difficilement identifiables Choisir les dénominations et modifier les Descriptions</p> <p>Réviser tous les énoncés</p>
Étape 4	Description scientifique	<p>Description quantitative</p> <p>Description qualitative</p>	<p>Procéder à l'analyse des données par convention de quantification - Analyser le contenu (logiciel d'analyse sémantique)</p> <p>Appliquer les méthodes d'analyse qualitative Analyser le contenu en profondeur</p>
Étape 5	Interprétation des résultats		Interpréter les analyses quantitatives et qualitatives - Revisiter le modèle de départ

Afin de réaliser au mieux l'étape 4, *description scientifique*, nous avons choisi d'appuyer notre analyse sur le traitement des textes via deux logiciels informatiques : Le premier est le logiciel RQDA Qualitative Analysis disponible en ligne⁷².

Cet instrument nous a permis d'établir un codage des entretiens selon un découpage des verbatims en différents thèmes. Nous avons tout d'abord réuni chaque entretien en un seul document texte afin de pouvoir dégager et coder les thèmes les plus saillants et récurrents dans les propos des personnes interrogées.

Cette opération a également permis l'émergence des différents groupes-types d'enseignants : enseignants titulaires de la fonction publique par catégories d'âge, ancienneté dans la fonction, enseignants généralistes ou de disciplines professionnelles, formateurs par catégorie d'âge, d'ancienneté dans le centre de formation, de disciplines générales ou professionnelles, que nous avons rassemblés comme suit :

Tableau 9 : codage initial : l'entrée dans l'EA

Type de recrutement	Formation enseignant	Statut d'emploi par ancienneté	Ressources professionnelle/ cours	Appréciation	Tâches Hors enseignement
Opportunité Concours Offre d'emploi	ENSFEA TUTAC Universitaire Autre	Fonctionnaire titulaire Contractuel national	CDI Pairs CDI + Pairs Autres	Premiers contacts/ élèves Premières expériences Charge/ travail	Coordination Prof-principal Autres

Une fois les différentes catégories d'enseignants dégagées, nous avons effectué une étude plus affinée des verbatim en fonction de notre problématique de recherche.

⁷² <http://rqda.r-forge.r-project.org/>

Nous avons ainsi distingué les thématiques suivantes :

Tableau 10 : codage : facteurs de changements identitaires et professionnels

Mutations et évolution	Relations collégiales	Identité/s
Du monde agricole	Avec la direction	Appartenance au groupe
De l'EA	Accueil par les pairs	Identification
De l'environnement rural/EA	Travail avec les collègues	Ressemblance
Des publics scolaires		Identités
		- d'enseignant & EA
		- de formateur & EA
		Insularité

Un codage spécifique à chaque thème a été élaboré dans le but d'obtenir un ensemble de données quantitatives que l'on peut présenter sous forme de graphiques qui permettent de mettre en évidence les positions des agents interrogés en fonction de la problématique. À cette fin, nous avons regroupé les entrevues par questions assemblées dans le guide sur lequel nous nous sommes appuyée pour faciliter le travail de *skimming-scanning* des verbatims⁷³.

Le guide d'entretien se divise en plusieurs étapes⁷⁴ : il s'agit en amont d'adresser par courriel une demande d'autorisation de pratiquer l'entretien auprès des directions d'établissement et de l'autorité académique, d'y stipuler le but de cette opération, en mentionnant une présentation du projet à l'aide d'un court résumé en introduction, puis après avoir recueilli le consentement des participants à l'entretien ainsi que pour l'enregistrement des propos, nous proposons une garantie de l'anonymat des agents et les encourageons pour des réponses libres de tout jugement. Nous répondons également à leurs questions concernant notre projet et les raisons qui en sont à l'origine. Nous nous sommes aperçue que les candidats s'interrogent sur notre démarche, mais aussi que nos réponses lors de cette conversation informelle créent un climat de confiance.

⁷³ L'écrémage : *skimming*

Il s'agit de réduire le nombre de mots lus sans que la compréhension du texte en soit diminuée. Cela permet de se concentrer sur les passages importants tout en éliminant un inutile travail de lecture intégrale. On applique différents degrés d'écrémage en fonction des besoins et des textes. Le repérage : *scanning*

La première différence avec l'écrémage est qu'ici le lecteur connaît le renseignement qu'il cherche. Le repérage ne s'utilise pas pour toutes les lectures, mais uniquement lorsqu'on a besoin d'un renseignement ou d'une connaissance sur un point précis. L'objectif est de trouver le plus rapidement possible l'endroit où se trouve le mot. Il en est de même pour un annuaire. Ce type de lecture ne s'applique pas uniquement aux dictionnaires et annuaires.

⁷⁴ Guide en annexe 2

Ce premier travail sur le logiciel RQDA trouve son intérêt dans l'exploitation ultérieure des données quantitatives, essentiellement leur interprétation qui permet de cerner les différents points de vue des enseignants et formateurs.

Pour approfondir cette première approche, nous avons fait appel à un second logiciel d'analyse sémantique qualitative, le logiciel SQLite disponible en ligne sur site internet⁷⁵.

Les deux logiciels que nous avons utilisés sont gratuitement accessibles en ligne. Le SQLite a également permis de transformer sous forme de graphiques les verbatims, de même qu'il facilite l'extraction de texte en vue d'appuyer nos propos. Nous proposons l'exemple suivant afin de donner une version illustrée de l'utilisation de ce logiciel :

Le codage ci-dessous concernait les identités de formateur de l'Enseignement Agricole

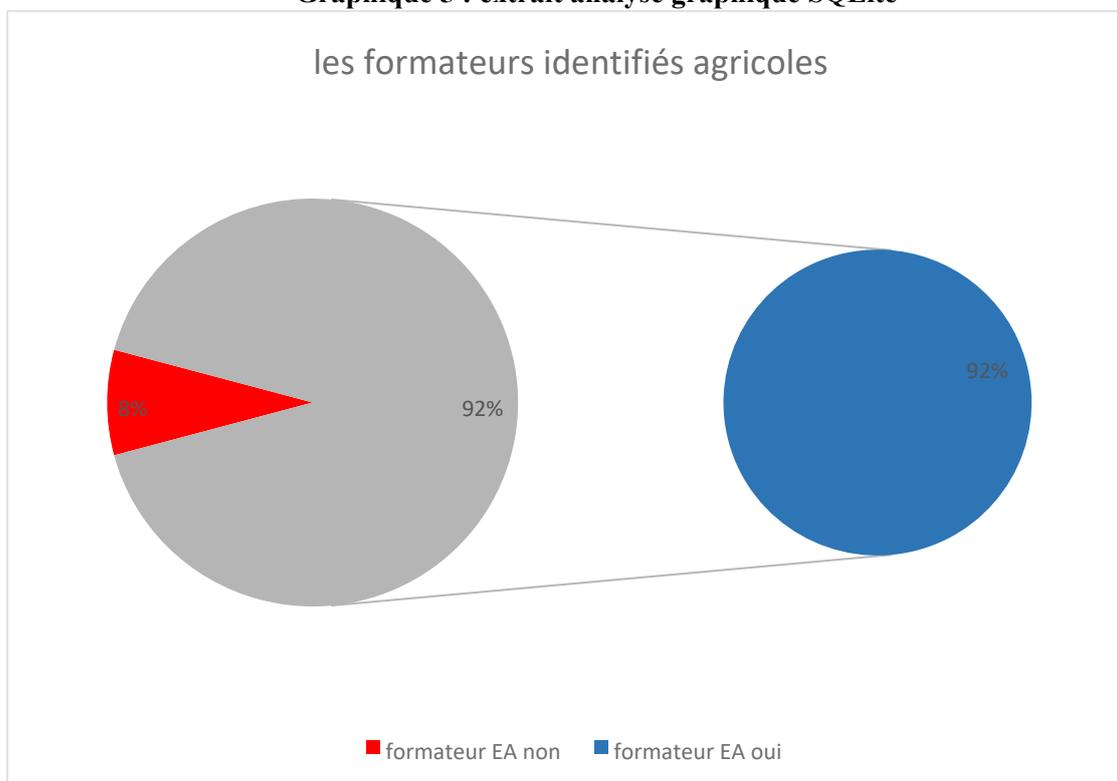
Tableau 11 : extrait logiciel SQLite

Nombre de cid	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lignes	Identité		Total général
Formateur EA non		1	1
Formateur EA oui		11	11
Total général		12	12

Il a donné le graphique suivant :

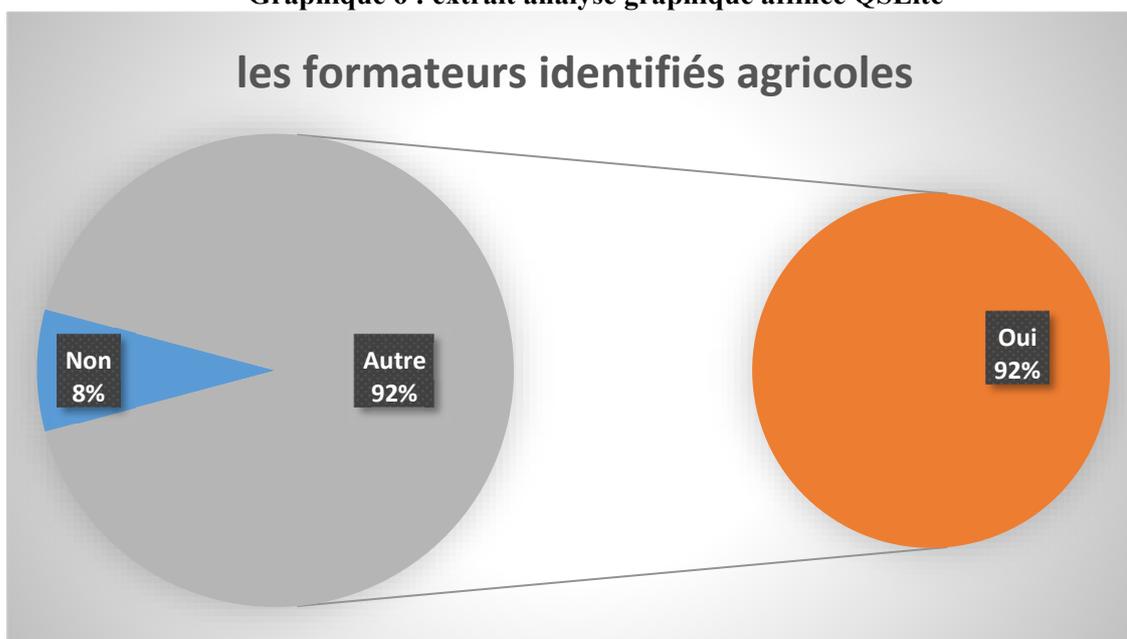
⁷⁵ <https://www.sqlmaestro.com/products/sqlite/maestro/>

Graphique 5 : extrait analyse graphique SQLite



Lui-même affiné pour une meilleure lisibilité:

Graphique 6 : extrait analyse graphique affinée QSLite



Les différents graphiques que nous avons pu concevoir font la somme par pourcentage des différents points de vue parmi les 28 enseignants qui ont participé.

Les extraits de textes sont essentiels à l'analyse qualitative et une interprétation objective des données. Nous proposons l'exemple suivant pour le graphique ci-dessus :

Citation 1 : logiciel SQLite- extrait de citations

Étiquettes de lignes

Appartenance au groupe

Avec certains collègues,

Bon, je serais une fonctionnaire, eh bien peut-être que je ne viendrais, pas C'est quelque chose qui déjà m'avait intéressé quand j'étais moi-même étudiant

Demande à l'enseignant de suivre cette évolution et ensuite l'enseigner.

Je n'ai jamais eu de doute sur mes capacités ni sur mon envie d'être enseignante.

L'échange entre eux s'enrichit de cette façon

Quelle que soit la filière, déjà personnellement

Enfin, le tableur Excel s'est avéré un outil indispensable à la traduction des données traitées par les logiciels d'analyse quantitative et qualitative dont nous avons fait usage.

Nous avons donc suivi la procédure d'analyse des verbatims élaborée par L'Écuyer en tenant compte de l'importance de l'étape trois, soit le *processus de catégorisation et de classification* suivant quatre paliers : regroupement des énoncés, réduction en vue de cerner les catégories, leur identification pour établir une grille, et pour finir, une classification des énoncés en fonction de la grille précédemment construite.

L'interprétation des résultats, mettant en œuvre une part subjective (puisque l'interprétation il y a), se trouvera équilibrée et complétée par une interprétation plus rigoureuse d'ordre qualitatif. Un travail de vérification par la reformulation est nécessaire, ainsi que des demandes d'explication de la part des individus interrogés. Ce retour donne une crédibilité accrue non seulement aux contenus des propos mais également aux données qu'ils permettent de relever, tant pour en accréditer la fiabilité que définir les catégories et en légitimer la transférabilité à l'ensemble du groupe professionnel ciblé. Ce qui est proposé dans ce chapitre, c'est une démarche méthodologique permettant de recueillir des données dégagées par l'analyse des contenus à savoir :

1. Les éléments constitutifs des facteurs déterminants et significatifs des changements identitaires et professionnels chez les enseignants de l'EA de la région Corse également les changements dans leurs représentations du métier en fonction de ces facteurs.
2. Les conséquences de ces divers changements sur l'identité socio-professionnelle de ce groupe socioprofessionnel

3.5 Conclusion

Notre choix d'enquête auprès des personnels enseignants-formateurs de l'EPLEFPA de Borgo et de Sartène se présente donc sous la forme d'un entretien semi-directif permettant de retracer avec ces agents un récit de vie professionnelle. Il part d'une question large concernant le choix de la profession d'enseignant pour se concentrer sur la formation initiale enseignante, mais aussi d'autres formations en lien ou non avec celle des enseignants. Il s'oriente ensuite vers un ensemble de questions portant sur l'insertion professionnelle dans l'enseignement pour aboutir au déroulement de carrière. Cette section est elle-même divisée en 3 temps : le présent dans le travail, l'évolution du métier et du travail, et enfin l'avenir envisagé par l'agent ⁷⁶.

Avant réalisation et par souci de transparence, ce questionnaire a fait l'objet d'une demande d'autorisation auprès des directeurs des deux établissements (directeur des deux EPLEFPA et directrices des centres de formation CFA et CFPPA). Il a été également adressé à l'autorité académique de l'enseignement agricole de la région Corse.

Les entretiens que nous avons réalisés auprès des enseignants et formateurs des deux établissements agricoles de la région Corse, ont permis de constituer une banque de données recueillie auprès de 28 enseignants et formateurs travaillant dans les deux établissements.

Au-delà des premières questions portant essentiellement sur le récit de vie professionnelle, nous nous sommes attachée à proposer des questions conduisant les agents à s'interroger sur les évolutions sociales ainsi que celles des publics scolaires qui peuvent affecter leur positionnement identitaire au sein de leur établissement, et plus globalement au sein de l'enseignement agricole. Trois sous-groupes se sont dégagés du groupe socio-professionnel que constitue le corps enseignant qui exerce dans les deux établissements d'enseignement agricole en Corse : les fonctionnaires titulaires, les agents contractuels d'enseignement, les formateurs. À l'intérieur de ces sous-groupes, nous pouvons subdiviser en sous-catégories liées à l'âge, aux disciplines enseignées, au centre d'enseignement dans lequel chacun d'eux enseigne. La question de départ que nous posons est de savoir quels sont les facteurs déterminants du changement identitaire et professionnel chez les enseignants, au sens large, dans les établissements scolaires et centres de formation de l'Enseignement Agricole.

⁷⁶ Questionnaire en annexe 2

Cela sous-entend que ces facteurs existent ou que l'on pose comme hypothèse de départ qu'il existe un changement identitaire et professionnel chez ces agents éducatifs, ce qui nous conduit à trois questions sous-jacentes : quels sont ces facteurs ? comment se manifestent-ils ? Quelles en sont les conséquences ?

Si nous avons choisi d'interroger les enseignants et formateurs dans les établissements, c'est bien pour être au cœur-même de ce milieu professionnel, pouvoir l'observer dans ses activités quotidiennes en dehors de la salle de classe et laisser libre cours aux réflexions qui émergent à la suite des questions posées. C'est pourquoi se tenir au plus près des agents permet de recueillir le dit et le non-dit du discours, d'en explorer jusqu'aux formes les plus impressionnistes. À cette fin,

[...] la recherche compréhensive se fait au contact des acteurs étudiés eux-mêmes. Ces acteurs décrivent en permanence les situations dans lesquelles ils se trouvent, leurs actions et interactions [...] (Dumez, 2016, p.101).⁷⁷

Si nous partons du postulat selon lequel les enseignants sont pris dans le flot des évolutions sociétales qui modifient conséquemment les référentiels des métiers auxquels ils forment les futurs ruraux - et l'on étend ici le terme à son acception la plus large - alors nous nous interrogeons sur les incidences qu'elles peuvent également avoir sur l'identité professionnelle de ce groupe social. Est-il possible d'accéder aux identités professionnelles de ces personnes grâce aux entrevues conduites avec elles ? De quelle manière pouvons nous procéder afin de les faire émerger ?

Dumez propose dans un ouvrage sur la méthodologie de la recherche qualitative (Dumez, 2016) une analyse relevant du codage multithématique (Dumez, 2016) qui permet de [...] rechercher le recoupement possible des thèmes entre eux, de manière à ce que des extraits d'entretiens se retrouvent dans des thèmes différents...[forçant] le chercheur à regarder le même extrait d'entretien selon des systèmes de ressemblances/différences divers, c'est-à-dire selon des manières de voir différentes [...] (Dumez, 2016, p. 82).

Ainsi, il apparaît qu'une analyse par thèmes permet de faire émerger non seulement un point de vue sur les évolutions sociétales mais également de le rapprocher des conséquences qu'elles engendrent sur les changements identitaires professionnels des enseignants interrogés. Les étapes 3 à 6 du plan d'analyse de L'Écuyer (tableau 4) autorisent un va-et-vient entre les catégories qui aboutit nécessairement à leur recoupement lors d'une analyse dont la focale porte sur l'émergence de thèmes sous-jacents. En outre, lorsque certaines questions évoquent explicitement l'identité

⁷⁷ Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les dix questions clés de la démarche compréhensive*. Deuxième édition. Vuibert 2106

socioprofessionnelle des enseignants dans les deux établissements où nous avons mené l'enquête, le discours nous revient également explicite. C'est ici ce que la psychologie appelle le discours manifeste. Cependant, il existe un discours plus implicite en demi-teinte qu'un travail plus affiné d'analyse des données permet de révéler. Il s'agit ici, en l'occurrence, du discours latent⁷⁸. Sans pour autant rentrer dans une démarche d'analyse psychologique, nous avons cherché à dévoiler cette latence par une analyse multithématique, afin de comprendre en quoi les évolutions du monde rural et des métiers du rural pouvaient influencer une redéfinition identitaire du groupe social sur lequel nous avons enquêté. Les préconisations de Dumez quant au codage multithématique rejoignent les propositions de Miles et Huberman (Miles, M.B., Huberman, A.M.,1994)⁷⁹ pour qui le codage thématique permet de « comprendre les *patterns*, les récurrences, les pourquoi » (Miles et Huberman, 1994, p.133). Aborder une analyse qualitative sous l'angle du codage thématique peut également faire émerger des variables dans les différents discours, les cas atypiques ou surprenants (Miles et Huberman,1994). Ils enrichissent l'analyse parce que justement ils dessinent de nouveaux patterns parfois contradictoires. D'autre part, leur caractère hétérogène autorise paradoxalement des « rapprochements (...) et donc des confirmations de résultats par triangulation » (Dumez, 2016, p.27-28).

Ainsi, certains enseignants n'ont pas hésité à répondre qu'ils ne se distinguaient pas de leurs collègues de l'Éducation nationale, qu'ils appartenaient tous à la même communauté éducative, au même groupe socioprofessionnel, alors que d'autres, plus nombreux ressentent la différence: *in fine*, la discipline enseignée ou l'âge semblent être des facteurs de distinction.

Lorsqu'ils enseignent des matières professionnelles ou lorsqu'ils évoluent depuis longtemps dans leur environnement de travail, les informants sont plus attachés à leur identité d'enseignant ou de formateur de l'enseignement agricole. C'est donc par l'analyse des discours, le dégagement de thèmes par récurrences discursives que les entrevues ouvrent au chercheur l'accès aux identités professionnelles. Nous tenons à souligner qu'une attention particulière doit être portée à l'interprétation des données recueillies, d'une part parce qu'il faut conserver une distance scientifique, d'autre part parce que nous sommes nous-même enseignante en lycée agricole, et que nos émotions, notre discours interne ne doivent en aucune manière polluer l'analyse.

⁷⁸ Pour mémoire, le contenu manifeste est ce qui dans le discours apparaît de manière explicite. Le contenu latent est quant à lui ce qui relève de l'implicite, du non-dit.

⁷⁹ Miles, M.B. et Huberman, A.M (1994). Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2e édition américaine par Martine Hlady Rispal (Bordeaux 4). Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol (Université de Provence, Aix-Marseille I) 2e édition. DeBoeck . Bruxelles 2005

Par conséquent, seule une approche méthodique nous permet de conserver un regard scientifique qui ne renie pas la curiosité réveillée par l'objet de la recherche que nous avons menée.

4 L'enquête dans les deux établissements d'enseignement agricole en Corse: analyse et résultats

Dans ce chapitre, nous entamons la présentation de nos analyses à propos des données de notre recherche auprès des enseignants des deux établissements d'enseignement agricole en Corse. Cette présentation sera complétée dans le chapitre suivant. Le présent chapitre est organisé comme suit : dans un premier temps, nous décrivons les statuts des enseignants interrogés (permanent, contractuels, type de contrat, etc.) ; ensuite, en lien direct avec l'organisation des thèmes de nos entretiens, nous présentons successivement leurs modalités de recrutement dans l'enseignement agricole, leur formation et l'évaluation qu'ils en font, leurs relations avec les collègues, ainsi que leur charge de travail. À travers la présentation des différentes catégories d'enseignants, il s'agit de suivre la construction de leur identité professionnelle et la manière dont elle se façonne à travers diverses expériences.

4.1 Deux régions, deux établissements

Avant d'aborder les contenus issus de nos entretiens, il semble important de préciser qui sont, sur divers plans statutaires et professionnels, les enseignants que nous avons interrogés.

4.1.1 Les enseignants et formateurs du lycée agricole de Sartène

Les récents concours de *déprécarisation* ont permis, aux rentrées 2012 et 2013, de réduire le nombre des enseignants contractuels. Or, la rentrée scolaire 2016 voit une recrudescence des personnels contractuels, plus particulièrement chez les enseignants de l'établissement de Sartène où l'on atteint presque 50% de ces personnels en contrat précaire. L'enquête réalisée auprès des personnels enseignants et formateurs de cet établissement a permis de dresser un profil plus affiné en ce qui concerne leur parcours professionnel, leur nombre et leur ressenti d'une identité enseignante agricole dans ce contexte de précarité, qu'elle soit choisie ou subie. L'ensemble du personnel enseignant en poste au lycée agricole de Sartène s'élève à 45 personnes, enseignants lycée et formateurs des centres pour apprentissage et par alternance.

Les enseignants du lycée agricole de Sartène

Ils représentent la majorité des agents éducatifs du lycée agricole répartis comme suit :

Tableau 12 : les personnels enseignants du centre lycée : type de contrat

Type de contrat	Hommes= 20	Femmes=12
100 %= 16 agents dont	16	6
Titulaires	8	3
ACEN	8	3
ACE	0	0
70 % 1 = agent dont	1	0
Titulaires	0	0
ACEN	1	0
ACE	0	0
50 %= 2 agents dont	2	4
Titulaires	0	0
ACEN	2	3
ACE	0	1
Vacataires	1	2

Source : RH Lycée agricole de Sartène

Pour mémoire, les différents types de contrats dépendent du statut des agents : les titulaires sont agents de la fonction publique, alors que les ACEN sont agents contractuels nationaux, les ACER agents contractuels régionaux.

Les personnels enseignants sous contrat ACEN ou ACER sont des agents contractuels exerçant une activité professionnelle parallèle en complément de travail. Certains d'entre eux exercent dans plusieurs centres (CFA, CFPPA ou lycée) afin de compléter leur service d'enseignement. Trois ACEN exerçant dans le centre lycée sont également formateurs à 50 % ou 30 %, et un enseignant titulaire à 100 %, complète son service avec des heures effectuées aux centres CFA/CFPPA. D'autres sont employés dans des structures professionnelles différentes, soit en lien avec l'agriculture, soit avec l'enseignement ou la formation.

C'est ici le cas pour trois d'entre eux : une ACEN conserve un lien avec la formation : elle complète son temps de travail dans une structure EREA (établissement régional d'enseignement adapté) qui dépend de l'Éducation Nationale, deux autres ACEN à 50 % sont quant à eux moniteurs d'équitation et propriétaires de centre équestre.

4.1.2 Les enseignants des centres CFA et CFPPA de Sartène

Sur l'ensemble des 32 personnes, les formateurs représentent environ un tiers de l'équipe pédagogique de l'établissement (13 formateurs/45 enseignants titulaires et contractuels confondus). Leur contrat dépend des besoins des centres CFA et CFPPA, mais également de leur disponibilité puisque certains d'entre eux sont directeurs d'entreprise agricole ou paysagère. Les femmes sont majoritaires dans ces centres : 9 femmes au total pour 4 hommes.

Tableau 13 : les formateurs des centres CFA et CFPPA de Sartène

Type de contrat centre CFPPA	Hommes	Femmes
Contractuel à 100%	2	1
Contractuel à 80%	0	1
Contractuel à 70%	1	1
Contractuel à 60%	0	1
Contractuel à 50%	1	1
Type de contrat centre CFA		
Contractuel à 100%	0	2
Contractuel à 70%	0	1
Contractuel à 50%	0	1

Source : RH Lycée agricole de Sartène

Il est intéressant de noter que les formateurs du centre CFPPA enseignent en majorité des disciplines techniques et professionnelles (techniques forestières, aménagement, agronomie, production végétale). L'explication tient probablement au fait que les formations proposées s'adressent essentiellement à des personnes adultes qui choisissent soit une réorientation professionnelle dans le milieu agricole, soit un certificat de spécialisation technique et professionnelle. En revanche, le CFA accueille quant à lui des jeunes publics en apprentissage (certificat d'aptitude professionnelle agricole, baccalauréat professionnel agricole, brevet de technicien supérieur agricole) dans des formations diplômantes qui nécessitent l'enseignement de disciplines générales telles que les mathématiques, l'économie ou l'éducation socioculturelle.

4.1.3 Les enseignants et formateurs du lycée agricole de Borgo-Haute Corse

Lorsque l'on mentionne le *lycée*, on parle du centre de formation initiale scolaire. En dehors de ce centre, on cible plus précisément les formateurs des deux centres de formation par apprentissage, et pour adultes (CFA et CFPPA).

Tableau 14 : Personnel enseignants et formateurs/genre du lycée agricole de Borgo

Enseignants : 26	Titulaires	Contractuels	Contrat à durée déterminée	Contractuels remplaçants
Femmes	8	6	0	3
Hommes	5	2	2	0
Total	13	8	2	3

Source : RH du lycée agricole de Borgo

Tableau 15 : personnel formateurs/genre/type de contrat

Formateurs centre d'apprentissage/formation continue : 14	CDI à 100% ⁸⁰	CDI à 70%	CDI à 50%	CDI à 33%	CDD à 100%	CDD à 70%	CDD à 50%	CDD à 30%	CDD à 20%	Vacataires
Femmes Au total : 7	1	0	0	0	1	1	1	2	1	10
Hommes Au total : 7	0	1	1	1	3	1	0	0	0	

Source : RH du centre de formation CFA-CFPPA de Borgo

Tableau 16 : enseignants-formateurs en inter-centre

Enseignants/formateurs travaillant dans plusieurs centres	Du lycée vers les centres de formation : enseignement	De la formation vers le lycée
Femmes	3	0
Hommes	1	0

Source : RH du lycée agricole de Borgo

⁸⁰ CDI : contrat à durée indéterminée ; CDD : contrat à durée déterminée ; vacataire : contrat ponctuel selon les nécessités et le calendrier des formations proposées par le centre de formation (CFA-CFPPA)

Les données ci-dessus concernent les enseignants et formateurs de l'établissement d'enseignement agricole de Borgo. Pour mémoire, les centres constitutifs de l'EPLEFPA sont :

1. L'enseignement initial par la voie scolaire : il s'adresse à des élèves de la seconde à la terminale bac-pro⁸¹, également un cycle de baccalauréat général et technologique (première et terminale).
2. L'enseignement initial par la voie de l'apprentissage est proposé à des jeunes en formation V (CAP⁸² agricole).
3. La formation pour adultes : elle offre un diplôme ouvrant les droits aux aides à l'installation en agriculture (BPREA⁸³) et aux certificats de spécialité agricole ; elle permet aussi une réorientation professionnelle.
4. L'exploitation agricole a quant à elle des rôles pédagogiques, de développement et d'expérimentation en agriculture.

Sur les dix-sept femmes enseignantes de la formation initiale scolaire, neuf d'entre elles sont contractuelles à 18 heures d'enseignement par semaine ou en contrat de moins de 18 heures par semaine (remplaçantes de personnel en congé de maternité ou maladie). Celles qui effectuent un service complet (18 heures/semaine) s'orientent vers un concours de *déprécarisation* afin d'intégrer la fonction publique, et les trois enseignantes en contrat de remplacement ne verront pas de prolongation du contrat qui prendra fin au cours de l'année scolaire 2018.

Sur les vingt-six enseignants du lycée, soit la formation initiale scolaire, certains effectuent des services dans plusieurs sites :

- vers l'apprentissage en CAP agricole : 2 (mathématiques, et langue et culture corse).
- vers la formation pour adultes : 2 (langue et culture corse, validation des acquis et de l'expérience-VAE).
- vers l'exploitation agricole : 1 (ingénieur en agronomie pour un tiers de son temps de service).

Enfin, parmi les formateurs, trois d'entre eux ont un emploi parallèle d'entrepreneur en d'aménagement paysager, d'apiculteur, d'exploitant agricole.

⁸¹ Bac Pro : baccalauréat professionnel (diplôme d'études secondaires de niveau IV)

⁸² CAP agricole : certificat d'aptitude professionnelle agricole

⁸³ BPREA : brevet professionnel de responsable d'exploitation agricole

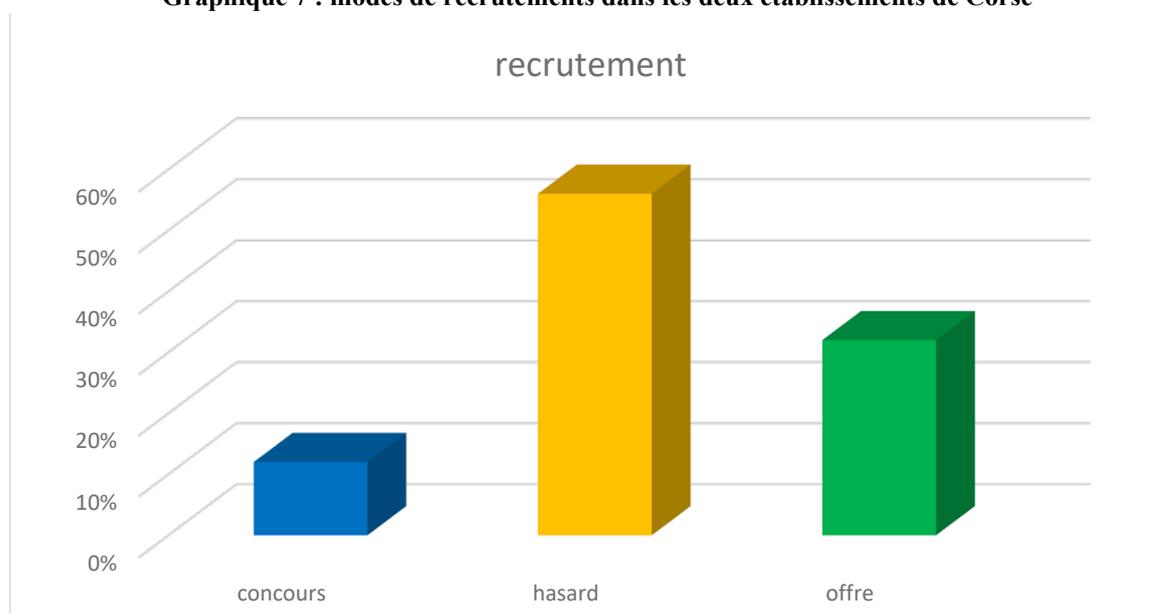
4.2 Enseignants et formateurs : de l'entrée dans la fonction à la construction d'une identité professionnelle

4.2.1 Le recrutement

L'enseignement agricole suit généralement les mêmes règles de recrutement que l'Éducation Nationale, à savoir par concours (externe, interne ou réservé) ou encore par annonce auprès des organes de recherche d'emploi. En dehors de ces procédés officiels, les établissements ont également la liberté de recruter des personnels enseignants par candidature spontanée lorsque les postes demeurent vacants. Lorsque l'on évoque la notion d'identité professionnelle chez les enseignants, l'entrée dans la fonction aura un impact sur le sentiment d'appartenance au groupe socioprofessionnel. En effet, il existe un avant et un après recrutement : pour les agents intégrés à la fonction publique par concours, la démarche mentale pour ainsi dire semble différente de celle d'un agent rentré par opportunité d'emploi. Les premiers mûrissent un projet professionnel en suivant un cheminement bien spécifique : choix professionnel déterminé, donc cursus universitaire précis, décision de passer un concours, année de professionnalisation entre stages en établissement et périodes de regroupement à l'école de formation, suivie d'une première année d'enseignant titulaire. Pour les seconds, la démarche revêt une toute autre dimension : lettre de candidature spontanée, entretien d'embauche, puis premiers cours sans expérience préalable d'enseignement, et en cours d'année, une formation accélérée au fonctionnement de l'enseignement agricole, une inspection qui survient assez rapidement en début d'année scolaire pour valider ou non l'agent contractuel dans ses fonctions.

Nous nous posons donc la question d'un développement de l'identité enseignante pour les contractuels : comment se développe-t-elle? La plupart des contractuels enseignants cherchent à être titularisés par le biais de concours réservés. Pour quelles raisons? La *vocation* vient-elle avec l'expérience? Ou bien le choix de carrière est-il purement utilitaire?

À la question portant sur l'entrée dans nos deux établissements pour les enseignants ou les formateurs, il ressort que les recrutements se sont faits soit par opportunité (hasard lors d'une conversation, coup de téléphone par une connaissance), soit par offre d'emploi via une plateforme de recherche d'emploi (pôle emploi), soit encore par concours externe national (cette dernière option étant la plus faible en nombre dans nos deux établissements).

Graphique 7 : modes de recrutements dans les deux établissements de Corse

On peut remarquer que parmi les 28 enseignants interrogés, plus de 60% ont été recrutés *par hasard*. Ce mode de recrutement concerne les enseignants du centre lycée aussi bien que les formateurs. Cependant, la tendance au recrutement par offre d'emploi (annonces sur les plateformes officielles) tend à augmenter depuis ces cinq dernières années chez les formateurs des centres pour l'apprentissage et la formation continue en fonction des besoins des deux organismes pour de nouvelles formations offertes, certifications professionnelles agricoles, dossiers d'installation des futurs agriculteurs.

Les termes qui traduisent le plus fréquemment le mode de recrutement par hasard transparaissent dans les extraits de verbatims :

Q- Comment êtes-vous entré dans l'Enseignement Agricole professionnel ?

R- Un jour ils ont eu besoin de quelqu'un. J'ai reçu la proposition de travailler.

Je suis rentré dans cette école par l'intermédiaire du directeur du CFPPA.[E#7,§1, 1.2-4]

On m'a proposé d'être formatrice et j'ai accepté.[E#22, §2, L;3]

J'ai entendu parler d'un poste qui se libérait au CFPPA et donc j'ai dit oui à la proposition.[E#12,§1, 1.3-5]

C'est une amie qui m'a dit qu' il y avait un poste de libre d'enseignant de mathématiques au lycée agricole de Borgo.[E#12, §1-5]

C'est un pur hasard.[E#8, §1, 1.3]

Un concours de circonstances.[E15,§1,1.1-4]

Je suis arrivée tout à fait par hasard.[E#26, §1, L 3]

Je suis rentrée vacataire et ensuite on m'a pris pour l'apprentissage.[E#22,§1, 1.4]

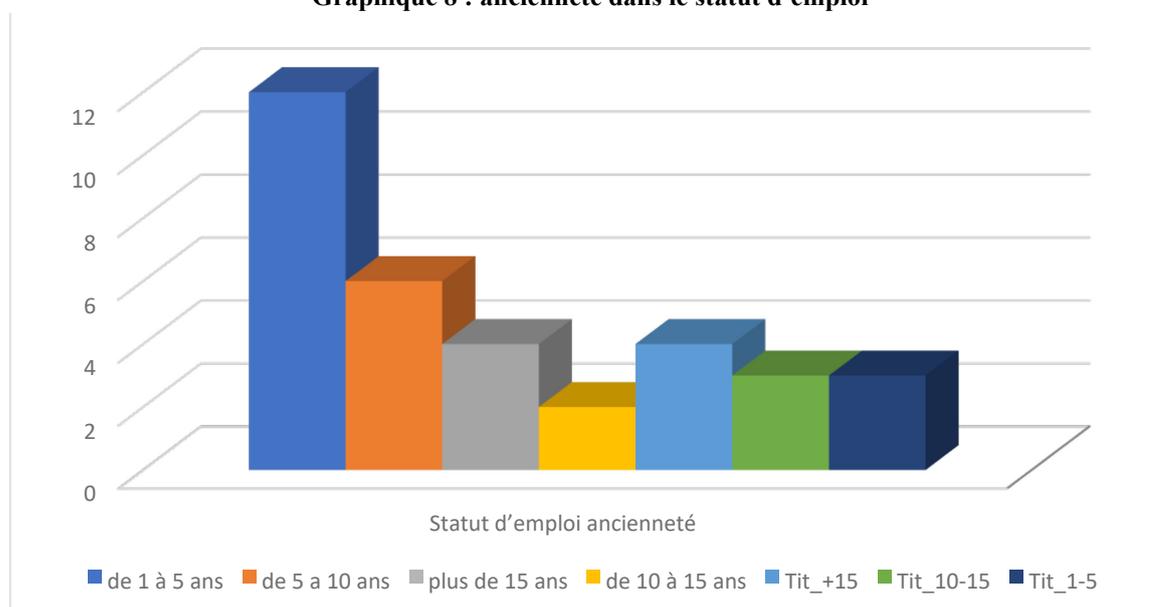
J'y suis arrivé par opportunité.[E#9,§1, 1.1-2]

Le vendredi je suis au téléphone : un collègue qui était aussi un ami de fac m'a dit qu'il y avait un poste au lycée agricole comme professeur.[E#27, §1, 1.6-7]

Pour ce qui est du recrutement par concours, on distingue en premier lieu le concours par la voie externe : pour ce cas de figure, seuls deux enseignants interrogés ont été lauréats de ce type de concours si l'on inclut un ingénieur agronome qui a choisi la voie de la fonction publique liée à l'enseignement, ce qui explique le faible pourcentage visible dans le graphique ci-dessus. La grande majorité des enseignants a été recrutée par la voie des concours réservés de type Sapin et Perben au cours des années 95-98 ou plus récemment de déprécarisation alors que les personnels sont en poste depuis plusieurs années en tant que contractuels nationaux.

Ce mode de recrutement constitue la seconde voie d'entrée dans la fonction publique d'État dans nos deux établissements.

L'ancienneté dans le statut de corps reflète les différents modes de recrutements, notamment les concours par la voie réservée. Nous avons choisi de recenser les enseignants et formateurs contractuels par nombre d'années dans l'enseignement agricole en Corse afin de présenter un instantané des différents statuts d'emploi dans les deux établissements.

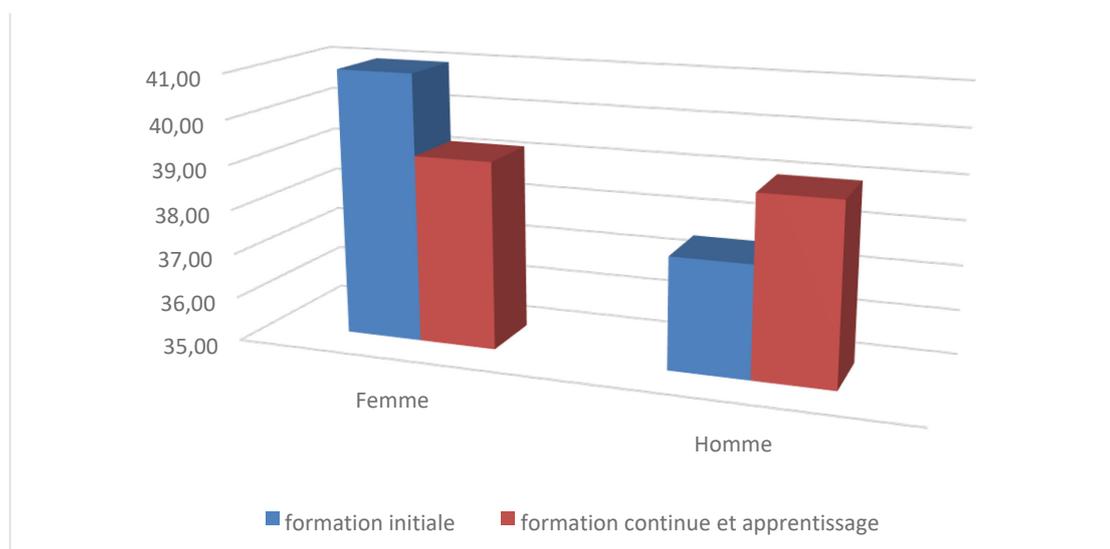
Graphique 8 : ancienneté dans le statut d'emploi

On remarque une présence importante de contractuels en poste dans les établissements entre 1 et 5 ans (*Tit_* étant dans ce graphique la référence aux enseignants titulaires). Ce fait s'explique par les nécessités de recrutement dues à des ouvertures de classe ou des créations de formations pour adultes ou par la voie de l'apprentissage. Certains des contractuels du centre lycée employés à temps complets n'ont pas la certitude d'un renouvellement tacite de contrat. Chaque fin d'année scolaire, ils doivent représenter leur candidature selon une circulaire qui récence les postes contractuels au mouvement national et en propose une liste actualisée. On peut dès lors se demander de quelle manière ils développent un sentiment d'appartenance à l'enseignement agricole. De plus, la moyenne d'âge est également plus jeune chez les contractuels formateurs, avec une présence dans le métier plus aléatoire puisque par essence les formateurs des centres pour l'apprentissage et la formation continue sont des personnels caractérisés par leur mobilité dans l'employabilité. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène,

- une reconversion professionnelle (changement de carrière pour une profession dans l'agriculture ou autres types d'emplois),
- une orientation vers un autre centre de formation ou une autre structure de formation. Ainsi, comme les chiffres en attestent dans le graphique suivant, les deux établissements ont des équipes de formateurs et enseignants dont la moyenne d'âge atteint 41 ans, avec une forte présence féminine nettement plus marquée dans les lycées que dans les centres d'enseignement par l'apprentissage et de formation continue.

Ce fait s'explique peut-être par la différence dans les qualifications attendues : en effet, les centres de formation (CFA, CFPPA) proposent des formations et certifications professionnelles qui nécessitent moins de disciplines générales. Si l'on constate une féminisation dans les métiers de l'agriculture, elle reste à la marge particulièrement en production animale et en aménagement paysager. En revanche, la féminisation dans les équipes enseignantes touche plus spécifiquement les disciplines générales (français, langues vivantes, sciences), phénomène que l'on retrouve également dans l'Éducation nationale. Dans l'enseignement agricole, la répartition des disciplines enseignées par genre confirme une présence importante des femmes dans les matières générales et les hommes dans des disciplines plus techniques et professionnelles. C'est le cas pour les personnes que nous avons interrogées.

Graphique 9 : Les femmes plus présentes, et en formation continue : une moyenne d'âge plus jeune



Comme nous l'avons relevé, l'entrée dans la fonction de formateur se fait de plus en plus par des recrutements à la suite des offres d'emploi parues sur les plateformes nationales qui leur sont dédiées:

J'ai postulé sur 3 postes différents et j'ai pris la décision de venir en Corse pour découvrir une région inconnue et aussi une végétation que je ne connaissais pas forcément ; j'ai répondu à une petite annonce...[E#1, §2,1.23]

Parmi les enseignants qui exercent dans les deux centres lycée, nombreux sont ceux qui y sont entrés lors de leur création. On remarque dans le graphique 8 qu'une majorité des personnels interrogés exerce depuis plus de quinze ans en tant que titulaires.

On peut donc supposer qu'ils ont développé une culture propre à leur établissement ainsi qu'un réseau de partenariat avec les professionnels de l'agriculture.

Ils sont plus au fait des besoins du territoire et sont donc capables d'aider les directions dans les choix de filières lors des renouvellements de projets d'établissement ou lorsque se tiennent les conseils de l'éducation et de la formation. Ces conseils assez récents dans l'histoire des établissements scolaires sont entre autres consultés pour les orientations générales de la politique de l'établissement en matière d'enseignement, de formation, d'éducation et de pédagogie. Ils ont vu le jour avec la Loi de Modernisation Agricole du 27 juillet 2010, mise en application par un décret du 17 février 2011⁸⁴.

Les directions se sont succédé, mais eux sont restés en poste, garants des traditions de leur lycée, spectateurs et en même temps acteurs des différents changements qui en ont émaillé l'histoire.

Ce que le graphique 9 révèle, c'est également le nombre plus important de femmes enseignantes en formation initiale. Cette donnée vient corroborer ce que nous avons dit précédemment de la féminisation de l'enseignement, l'Agricole étant tout aussi concerné par ce phénomène social. Un rapport du Sénat du 5 juillet 2017⁸⁵ mentionne toutefois que la mixité dans l'enseignement technique agricole demeure encore relative et dépendante des disciplines. Il y est fait mention de « certains bastions masculins » dans des matières techniques et professionnelles (par exemple l'agroéquipement) que l'on retrouve également chez les formateurs des centres CFA et CFPPA, alors que pour d'autres la représentation féminine est proportionnellement plus élevée, notamment dans les filières de services aux personnes et aux territoires, héritage des anciennes écoles ménagères.

4.2.2 La formation des enseignants et formateurs des deux établissements

Nous l'avons évoqué, la formation des enseignants titulaires et contractuels se déroule soit par une année post-concours externe ou réservé, ou encore par quelques semaines de stages lorsque les agents contractuels sont en poste lors de leur première année. Les textes de référence que nous avons mentionnés dont Maroy et Cattonar (2001, 2002) orientent leurs conclusions vers une professionnalisation des enseignants qui permettrait une revalorisation de leur métier et les inviterait à une attitude plus réflexive vis-à-vis de leur rôle d'enseignant, leur posture pédagogique, leurs relations aux apprenants.

De plus, cette année de professionnalisation qui permettrait aux enseignants de développer une identité spécifique à leur groupe professionnel ainsi qu'une maîtrise en amont des différentes pratiques du métier semble recueillir auprès de la communauté scientifique une forme de consensus qui trouve écho au niveau des États. En effet, aujourd'hui, l'harmonisation européenne, voire

⁸⁴ Loi de Modernisation Agricole n° 2010-874 du 27 juillet 2010. Décret n°2011-191 du 17 février 2011. Note de service DGER

⁸⁵ <http://www.senat.fr/rap/r16-615/r16-6154.html>

internationale concernant la formation des enseignants intègre ce temps de formation dans le cursus des futurs enseignants. L'Enseignement Agricole n'est pas exempt de cette formation et en propose ainsi trois formats :

1) Une année de formation post-concours externe : les lauréats partagent leur temps de formation entre l'ENSFEA et un lycée d'affectation provisoire. L'année se solde par un rendu de mémoire ainsi qu'une inspection qui sanctionnent le travail effectué d'enseignant stagiaire.

2) Une année de formation post-concours réservé : l'ENSFEA propose aux lauréats de ce concours quelques semaines de regroupement dans ses locaux, des stages professionnalisant auprès d'un conseiller pédagogique. Une inspection valide ou non cette année de professionnalisation.

3) Quelques semaines de formation adressées aux agents contractuels qui se déroulent à l'ENSFEA. Ils y découvrent l'enseignement agricole, son fonctionnement (pluridisciplinarité, contrôle continu en cours de formation, rubans pédagogiques, référentiels, etc.). Une inspection se tiendra au cours de cette première année au sein de leur établissement et les confirmera ou non dans leur emploi.

Nous avons donc choisi d'évoquer cette question avec les personnels interrogés, afin de vérifier si la formation professionnelle, « moment important de la socialisation et de l'élaboration identitaire » (Baillauquès, citée par Cattonar, 2001, p.18), avait ou non favorisé leur sentiment d'inclusion à la communauté éducative, et s'ils y avaient trouvé une quelconque utilité. Ce thème est récurrent dans les enquêtes menées soit par le ministère de l'Agriculture auprès de ses agents soit par les organisations syndicales. Il est largement évoqué dans le sondage récent conduit par le ministère (2017-2018) où 85% des 2317 personnes interrogées ont convenu que leur responsable hiérarchique permet, voire encourage une inscription à des formations nécessaires à la mission d'enseignement⁸⁶.

En revanche, 55,9% renoncent à s'y rendre car elles se sentent submergés par la charge de travail et 18,6% estiment que l'offre est inadaptée à leurs besoins⁸⁷.

Cette réponse trouve les mêmes raisons dans le sondage réalisé par l'organisation syndicale mentionnée au chapitre trois⁸⁸:

[...] certains des sondés trouvent que la formation continue n'est pas adaptée à leur besoin en formations disciplinaires, car il y a un manque de considération de

⁸⁶ Baromètre social du MAA. Question 46 : Mon responsable permet une inscription aux formations nécessaires à mes missions d'enseignement.

⁸⁷ Baromètre social du MAA. Question 49 : Raisons du renoncement aux formations : charge de travail trop lourde : inadaptation de l'offre aux besoins

⁸⁸ Sondage réalisé par l'organisation syndicale UNSA-SEA : thème F- la formation initiale et continue

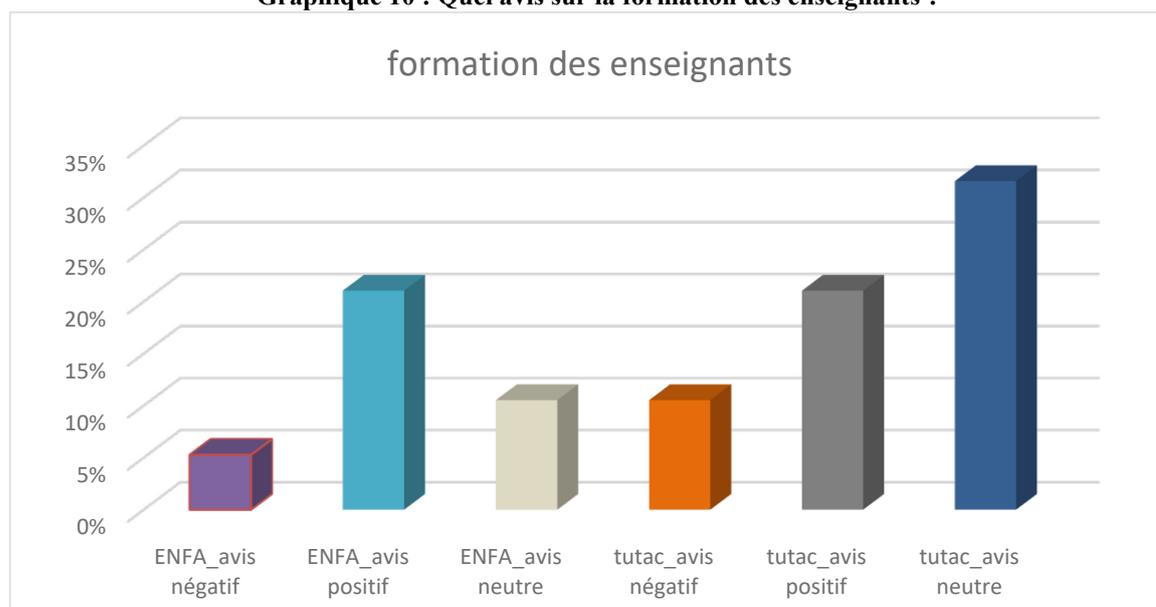
l'ingénierie locale dans les lycées. Le besoin principal de formation exprimé est la demande de nouvelles manières d'enseigner. Viennent ensuite loin derrière : « approfondir sa discipline », puis « gestion des ados » et « se former sur les TICE », (explication des données quantitatives, thème F : la formation initiale et continue).

Enfin, ce sondage syndical révèle que

[...] la moitié des sondés pense que la formation initiale à l'ENSFEA n'est pas satisfaisante pour 2 raisons principales : sa durée (trop courte) et son éloignement des réalités pratiques.[...]; la pédagogie manque cruellement dans les formations d'enseignants, et de personnels de direction.(Explication des données quantitatives, thème F : la formation initiale et continue)

Ces avis rejoignent ceux des personnes que nous avons interrogées lors de notre enquête.

Graphique 10 : Quel avis sur la formation des enseignants ?



D'une manière générale, les avis vont de positifs à neutres. Lorsqu'ils n'étaient pas clairement formulés, nous avons choisi de les comptabiliser comme étant neutres.

Chez les formateurs, la formation *TUTAC* n'est que très peu mentionnée, et les prises de positions peu révélatrices. Cependant, certains formateurs ont suivi des formations spécialisées dans leur discipline dont ils se disent très satisfaits et qui leur permettent d'approfondir des techniques professionnelles, ou de s'adresser à de nouveaux publics en formation. Certains formateurs regrettent la brièveté de la formation ce qui selon eux ne permet pas d'acquérir les bases de l'enseignement. Dès lors que cette formation ne propose

qu'une découverte de l'enseignement agricole, elle ne peut en quelques jours (deux semaines) approfondir les techniques pédagogiques qui font défaut aux contractuels n'ayant par ailleurs jamais enseigné ce qui se ressent dans certains propos :

C'est un peu particulier parce que pour ce qui est de la formation à l'enseignement, j'ai uniquement deux semaines de formation à l'ENSFEA.[E#4,§4, 1.2-4]

Certains d'entre eux sont donc très critiques vis-à-vis de cette période de formation et de son contenu

La formation TUTAC [qui] n'apprend pas être formatrice.[E#7, §2,1.1-2]

D'autres formateurs ont des avis nettement plus positifs. Ils ont trouvé dans la formation *TUTAC* des réponses à leurs questionnements sur le fonctionnement de leur établissement, et acquis un vocabulaire commun à leur communauté professionnelle, tels que *modules, séance d'enseignement, cursus professionnel, référentiels* :

J'ai fait le stage TUTAC et cela m'a permis très précisément dans le cadre de mon entrée dans l'enseignement, de comprendre l'organisation des modules, l'organisation d'une séance d'enseignement auprès des élèves en cursus professionnel.[E#26,§3,1.1-3]

Donc moi, je suis satisfait, mais oui, il y a toujours des améliorations. On n'est jamais complètement satisfait des référentiels, on les critique tout le temps mais c'est aussi dans l'ordre des choses.[E#23,§3, 1.4-6]

Quelques formateurs donnent un avis que l'on pourrait qualifier de raisonnable sans toutefois en approfondir les acquis :

J'ai fait la formation TUTAC ça a été bien utile.[E#23,§3, 1.1]

La formation TUTAC a été très très intéressante et très enrichissante.[E#18,§5,1.10-11]

Parmi les formateurs récemment entrés par offre d'emploi, la formation *TUTAC* fait encore défaut de même que les formations de spécialisation disciplinaire:

En fait, l'administration a oublié de nous inscrire à une formation sur la partie disciplinaire avec un collègue et on a loupé à mon sens le plus important. Non, des formations pour ça non...[E#13,§5,1.1-3]

Ils regrettent d'en avoir été privés pour ce qu'elles peuvent leur apporter en termes d'expertise disciplinaire et de maîtrise des systèmes d'évaluation, surtout dans la formation adulte qui valide les certificats de spécialité et des acquis par unités capitalisables.

Nous pouvons d'ores et déjà avancer que la formation des contractuels formateurs, si elle ne permet pas un approfondissement des méthodes pédagogiques, crée toutefois les conditions nécessaires à un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, celui des formateurs de l'enseignement agricole, qui trouvent plus une confirmation de leur choix professionnel dans ces deux semaines passées à Toulouse que dans le contenu même de la formation. Ce regroupement avec d'autres collègues issus d'autres régions de France participant d'un « processus de socialisation » (Huberman, 1987, p.12), les inclut dans cette communauté professionnelle éducative et les sécurise dans un métier encore inconnu. Les échanges qu'ils peuvent avoir lors de ces deux semaines de regroupement avec des collègues tout aussi nouveaux qu'eux dans le métier leur permettent de s'identifier dans un groupe spécifique de contractuels puis de formateurs, et pour certains d'entre eux, de formateurs spécialisés dans des disciplines professionnelles et techniques. Pour ces derniers, c'est également un moment d'échange entre anciens professionnels du monde agricole qui confrontent leurs expériences et leurs histoires de vie lors des tours de tables organisés dans les premières heures de la formation. Ils narrent leur parcours d'exploitant agricole ou de paysagiste, en plus de leur cursus post baccalauréat, leur formation universitaire courte ou par la voie de l'alternance (licence professionnelle par exemple).

Pour les agents enseignants titulaires qui sont entrés par concours (externe ou réservé), les avis sont généralement très positifs :

Ça par contre les stages c'était super. On avait un tuteur par stagiaire et moi j'en avais deux parce que j'avais la physique et la chimie.[E#24,§162]

J'ai fait ma période de stage à l'ENFA⁸⁹ avec deux enseignants, dont un qui est absolument extraordinaire.[E#17, §5,1.7-8]

Alors, j'ai trouvé ça très très riche déjà de suivre des collègues parce que ça permet d'avoir un regard extérieur sur sa pratique, sur les pratiques des autres, et aussi parce qu'habituellement c'est vrai qu'on est toujours un petit peu seul, parfois on cherche un petit peu. [E#21, §5, 1.1-5]

Les rencontres entre enseignants-stagiaires et tuteurs à l'école de formation ou lors des périodes de stage en établissement représentent un atout majeur dans le cursus de professionnalisation.

⁸⁹ ENFA : ancienne dénomination de l'ENSFEA

Généralement, le travail avec ces conseillers pédagogiques bienveillants place les nouvelles recrues dans une relation de mentorat rassurante et enrichissante. Les apprentis-enseignants découvrent des techniques pédagogiques pour eux inédites :

Q- Cette formation d'enseignante après le concours, vous pouvez détailler ? R- Alors, après le concours, oui, j'ai notamment découvert un programme national de formation à Toulouse. On a visionné des vidéos, acheté un peu de matériel, et on partait avec des supers idées pour les cours ! [E#17, §12,1.1-4]

Pour d'autres jeunes enseignants formés à Toulouse, la réponse est plus mitigée en fonction de l'empreinte qu'elle a laissée dans leur souvenir. Pour l'un d'entre eux les premières expériences de stagiaire en formation à l'école ENSFEA n'ont pas été réellement probantes: *J'ai passé le concours et après j'ai fait la formation à l'ENFA. Mais avant l'ENFA qui est soi-disant une école pour nous former à l'enseignement, je n'ai eu que des cours théoriques [...] Alors pour moi c'était encore l'ancienne façon, on passait un an à l'école de formation et 3 mois de stage. À chaque fois 1 mois et moi j'étais sur Lyon. Entre-temps, on était à Toulouse et on suivait des cours théoriques [...]. L'entraînement à l'enseignement en tant que tel je ne l'ai pas ressenti [...] La seule fois où on nous a mis en condition, on nous a balancé dans une classe de 3e du collège d'à côté. On n'avait jamais vu la classe, il y avait la formatrice au fond de la classe et 3 autres stagiaires qui nous regardaient avec en plus 30 élèves que l'on ne connaissait pas. Le jour où je l'ai fait il n'y avait même pas l'enseignant de la classe.* [E#27, § 4, 1.4-15] En revanche, cette même personne a nettement apprécié les périodes dans les établissements où la pratique sur le terrain lui ont permis de construire des séances de cours et séquences pédagogiques qu'elle a pu valoriser par la suite, mais également de s'identifier à l'enseignant conseiller pédagogique qui l'accompagnait lors de ces stages professionnels.

Il semble que les contacts avec les conseillers pédagogiques ou tuteurs soient extrêmement bénéfiques aux enseignants qui découvrent le métier ou qui le pratiquent depuis quelques années en tant que contractuels récemment lauréats de concours par la voie réservée.

C'est bien lors de ces périodes de formation que les enseignants et formateurs de l'EA s'approprient le « référentiel commun » évoqué par Blin (Blin, 1987, p. 54) et qu'ils acquièrent les réflexes et « conduites socialement inculquées ou transmises » ainsi définies par Jodelet (Jodelet, 1989, p.53). Cette rencontre permet non seulement l'échange mais aussi la remise en question de techniques apprises *sur le tas*, sans réelle formation, puisque, selon les personnes interrogées, la formation *TUTAC* adressée aux contractuels (formateur ou lycéen) ne propose pas suffisamment de travail sur les techniques pédagogiques dont les enseignants et/ou formateurs sont pourtant demandeurs.

Pour les personnels titulaires en revanche, la formation, plus longue et davantage axée sur la pratique pédagogique permet de développer non seulement les outils didactiques mais inscrit également les enseignants récemment lauréats des concours dans leur groupe socioprofessionnel :

Q- Et le stage à l'ENSFEA, comment ça s'est passé ?

R- Le premier mois on a fait de l'observation pendant 2 semaines, le deuxième stage, en fait souvent on remplaçait les tuteurs. Mais ils étaient supers, ils nous aidaient bien dans les cours, dans la préparation des cours, et les élèves ils étaient à fond avec nous. Moi j'ai trouvé ça super, stagiaire avec 12 heures de cours dans une classe [...] Ça par contre ça m'a appris le métier, dans l'établissement 3 mois dans l'année, ça c'était bien.[E#27, § 1-6]

C'était une année riche, intense et en plus, je suis tombée sur une formatrice de lettres qui était formidable, et qui m'a transmis des outils vraiment super intéressants. J'étais motivée et je pense que c'était contagieux parce que on a passé 4 semaines vraiment extra. [E#21,#5,1.6-10]

Elle m'a confortée dans les ressources documentaires que j'utilisais déjà. Elle a validé mes habitudes professionnelles en matière de ressource [E#28,§6,1.35]

4.2.3 Les ressources pédagogiques : recherche d'outils et mentorat

Il semble que la recherche de ressources pédagogiques soit également au cœur des préoccupations des enseignants et formateurs débutants. Elle permet de s'approprier des outils didactiques, d'explorer des lieux et méthodes pédagogiques, mais aussi de nouer des relations de confiance avec les pairs soit au niveau disciplinaire, soit en ce qui concerne les aspects administratifs de l'enseignement, tels que l'élaboration de contrôles certificatifs en cours de formation, leur positionnement dans le calendrier scolaire, ou encore l'organisation des séances pluridisciplinaires qui s'effectue en début d'année scolaire et permet de recréer les rapports collégiaux lors des discussions sur les thématiques disciplinaires abordées avec les apprenants.

Dans le baromètre social réalisé par le ministère de l'Agriculture, une question sur l'encadrement des personnes visait également les sources d'information sur la structure et la réalisation des missions.

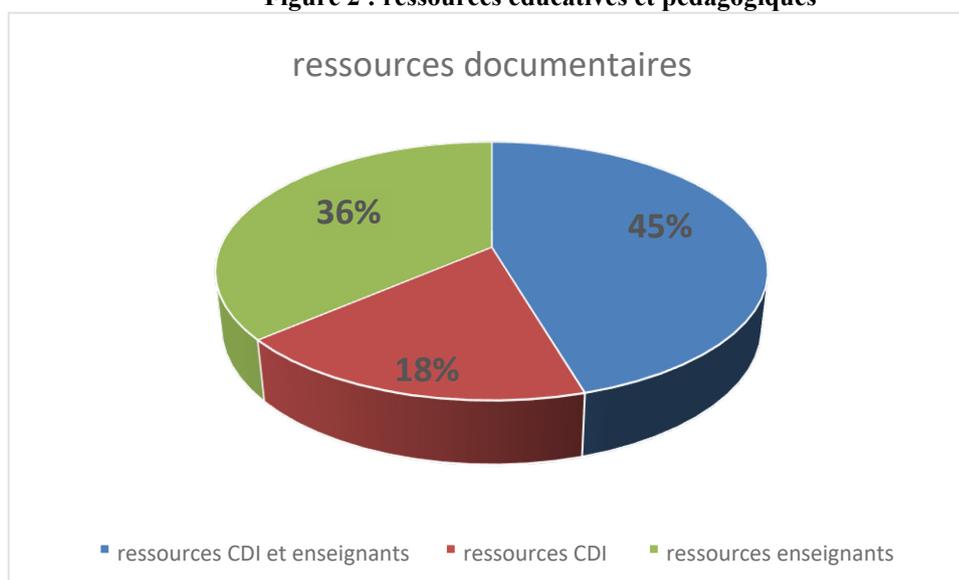
Tableau 17 : Quelles sont vos sources principales d'information sur la structure/ les missions ?

Collègues	81%
Hierarchie	73%
Réunion de service/ travail	67%
Intranet/ local	59%
Lettre interne	30%
Forums	18%
autres	10%

Source : MAA. Baromètre social 2017-2018- Question 73

Dans ce tableau, trois canaux d'information nous semblent les plus pertinents : les collègues, les réunions de travail, l'intranet. Pour plus de 2000 personnes qui ont répondu, les collègues sont une source d'information majeure dans deux domaines : la structure et les missions. Les réunions de travail et l'intranet (67% et 59%) ne sont pas des réseaux *à part*. Ils contribuent de façon complémentaire à l'information sur les structures et les missions. Les réunions de travail (soit les réunions de filière par exemple ou d'ordre pédagogique) sont des temps plus formels. L'intranet existe quant à lui à travers les conférences disciplinaires du réseau *Educagri* ou *Chlorofil* du ministère de l'Agriculture. Le canal *hiérarchie* émet les notes de service qui rythment les évolutions pédagogiques (organisation des examens, les modifications de référentiel de diplôme, les conventions de stage, etc.). Elles sont généralement accessibles en ligne et ornent les tableaux d'affichage en salles de professeurs. C'est la raison pour laquelle 73% des personnes interrogées dans les établissements techniques agricoles considèrent ce canal comme très important dans l'accès aux informations sur la structure et les missions d'enseignement.

Dans les deux lycées où nous avons conduit notre enquête, la place des collègues est prépondérante: les données que nous avons relevées rejoignent celles du sondage du ministère de l'Agriculture : chaque personne interrogée sur ses rapports avec ses collègues en donne une appréciation véritablement positive. Les débutants trouvent dans ces personnes des guides qui les renseignent progressivement au fur et à mesure des besoins et ce lien confirme l'accueil inclusif au sein de la communauté éducative.

Figure 2 : ressources éducatives et pédagogiques

Les chiffres ci-dessus sont parlants : à 36%, les débutants ont fait appel à leurs collègues pour construire leurs cours, trouver des ressources pédagogiques ou des réponses au fonctionnement administratif de leur établissement. Le centre de documentation et d'information (CDI) apparaît quant à lui le lieu privilégié pour la recherche documentaire. C'est la raison pour laquelle à 45% les jeunes enseignants l'associent à leurs démarches de préparation. Ils y ont trouvé les outils nécessaires à la construction de leurs séquences pédagogiques dans les manuels scolaires, les référentiels de diplômes ou encore les revues spécialisées pour les enseignants et formateurs techniques. Ces données chiffrées traduisent les contenus des entretiens et à la question spécifique sur les ressources pédagogiques, les réponses invariablement mentionnent les collègues et le CDI : Très souvent, l'enseignant en charge du CDI est également une personne ressource qui prend le temps d'informer les nouveaux arrivant sur l'organisation interne, ou le fonctionnement des équipes de l'établissement. C'est un lieu de confort pour les enseignants néo-rentrant :

Q- de quelles ressources avez-vous bénéficié pour la construction de vos premiers cours ?

R- C'est au CDI du lycée que j'ai pioché des informations, et aussi par des collègues qui m'ont donné quelques outils. Et j'ai aussi utilisé classiquement les ressources internet pour compléter mes cours si besoin.[E#1,§9, 6-9]

Dans les manuels au CDI à l'époque en 99 [...]. Aujourd'hui la chose positive c'est d'échanger avec d'autres collègues.[E#19, §9,1.9-10]

Des collègues ou anciens collègues qui m'ont transmis pas mal de cours.

Au CDI[...] J'ai obtenu aussi des documents fournis par d'autres collègues. Pour les ressources justement, il y avait des livres, il y avait des manuels scolaires sur lesquels on pouvait s'appuyer, et en fait, je me suis rendu compte que dans l'enseignement agricole, à l'époque, il n'y avait pas beaucoup de manuels scolaires, il n'y avait pas de ressources pédagogiques à proprement parler. Alors ce sont mes collègues qui m'ont transmis.[E#5,§5,1.1-7]

Guides ou mentors, les collègues plus anciens installés dans la fonction deviennent des transmetteurs, des passeurs qui donnent aux futures générations les outils indispensables à leur exercice professionnel, partageant leurs compétences et savoir-faire, validant par leur expérience le travail de leurs collègues. Ce rôle qu'ils adoptent volontiers et bénévolement participe d'une reconstruction de leur propre identité d'enseignant qu'ils réajustent en fonction des questions posées par leurs jeunes collègues. Cet accompagnement traduit également chez eux une remise en question et une forme d'autoévaluation qui procède d'une redéfinition de leur identité professionnelle, pour rejoindre les conclusions de nombreux chercheurs (Gohier, Anadon, Bouchard et Chevrier, 2001). Les enseignants ou formateurs débutants s'adressent naturellement à leurs aînés qu'ils considèrent comme les garants d'une expertise professionnelle et disciplinaire : la reconnaissance et le travail avec les pairs constituent un maillon essentiel dans la construction identitaire des enseignants et formateurs que nous avons rencontrés. Nombreux sont ceux qui ont croisé un enseignant qui a marqué leur parcours professionnel, voire leur vie d'élève et cette rencontre souvent positive a nettement contribué à développer leur identité professionnelle :

J'espère ressembler à ces personnes-là qui m'ont donné envie d'apprendre mon métier et qui m'ont donné aussi envie de venir dans l'enseignement.[E#26,§3,1.4-7]
J'ai essayé de garder en tête tous les professeurs qui au contraire m'ont boosté pour continuer les études et qui avaient vraiment ce côté passion lorsqu'ils parlaient du métier du paysage.[E#1, §26,1.12-16]

Ces propos rejoignent souvent ceux largement évoqués dans les recherches empiriques sur la construction de l'identité enseignante pour lesquelles la construction identitaire des enseignants (et formateurs) traduit généralement des « représentations en fonction de données psychologiques, biographiques et sociales » (Gohier, Anadon, Bouchard et Chevrier, 2001, p.3-32). Les figures qui ont marqué les parcours de vie, d'enfant ou d'élève de nos enseignants peuvent être à l'origine d'une vocation pour le métier. Ainsi, à la question portant sur le choix de la profession, les réponses évoquent le milieu familial enseignant qui semble être un élément déterminant pour certains d'entre eux.

Fille d'enseignant, ayant toujours vécu en plus dans le logement de fonction, dans une école, c'est un métier que je connaissais bien.[E#3,§1,1.1-2]

Ma maman n'a pas été enseignante à proprement parler, mais une remplaçante [...] à l'époque, elle a donné des cours de français au collège à Toulon avant d'avoir ses enfants.[E#4, §11, 1.&-3]

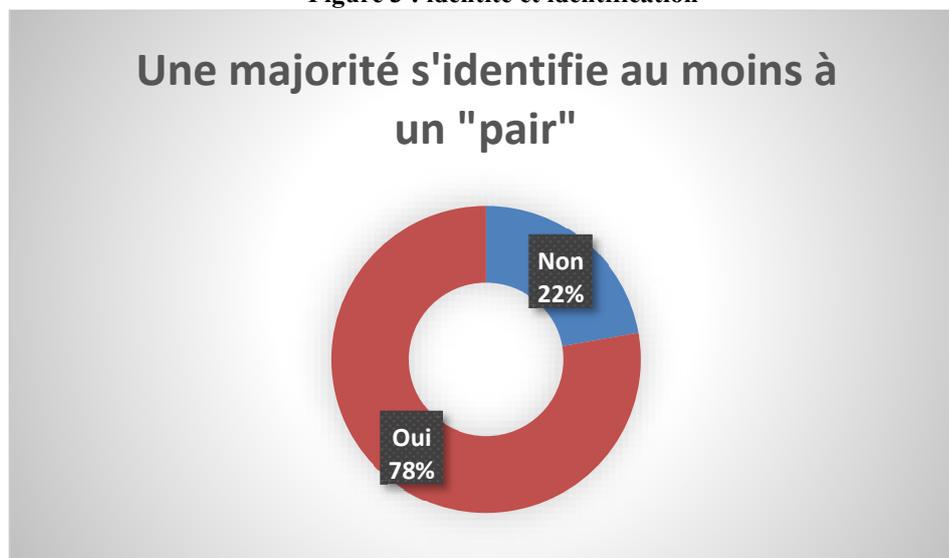
Ben peut-être déjà le fait que j'ai un père qui soit dans l'enseignement... je pense que déjà ça, ça a un petit peu conditionné mon parcours.[E#19,§1,1;1-3]

En revanche, s'il existe des figures d'identification positives, d'autres enseignants ou formateurs gardent en mémoire des expériences délicates qui ont laissé une empreinte peu favorable dans leur vie d'élève : s'il y a un processus d'identification, il se définit également en fonction de ce que l'on ne veut pas être comme cette enseignante l'assure dans son entretien :

Je me suis promis de ne pas faire partie de ce groupe de professeurs qui étaient un peu dévalorisants. Je savais en tout cas l'enseignante que je ne voulais pas être. Cette enseignante qui tétanise, tyrannise ses élèves, qui rabaisse des élèves, et surtout qui se présente comme une autorité suprême. Non, ce n'est pas concevable. Je préfère me présenter comme une personne qui va permettre l'échange : elle a un certain savoir mais ça ne fait pas d'elle quelqu'un de supérieur.[E#15,§32,1.4-10]

En grande majorité, comme le révèle la figure suivante, l'identification à un pair demeure forte à 78%, qu'elle soit le produit d'une rencontre professionnelle lors des stages de formation des enseignants, le résultat d'un passé familial ou scolaire :

Figure 3 : identité et identification



Les enseignants qui ont débuté dans le métier se sont rapidement appuyés sur un collègue déjà installé dans la fonction. Ces derniers ne se contentent pas d'informer : ils aident, conseillent, et forment les jeunes enseignants et souvent, la salle des professeurs devient un centre de formation informel :

J'ai pas mal d'ouvrages et mes ressources ont pu être enrichies par les relations que j'ai pu avoir avec les autres enseignantes en ESF que j'ai rencontrées à TUTAC. Une collègue aussi m'a aidée pour la compréhension des spécificités de la formation continue, et de la formation initiale au moment où je suis arrivée.[E#18,§8,1.5-10]

Ces contacts fréquents avec leurs collègues ont permis à ces agents de développer une identité de corps mais aussi d'enseignant ou formateur agricole.

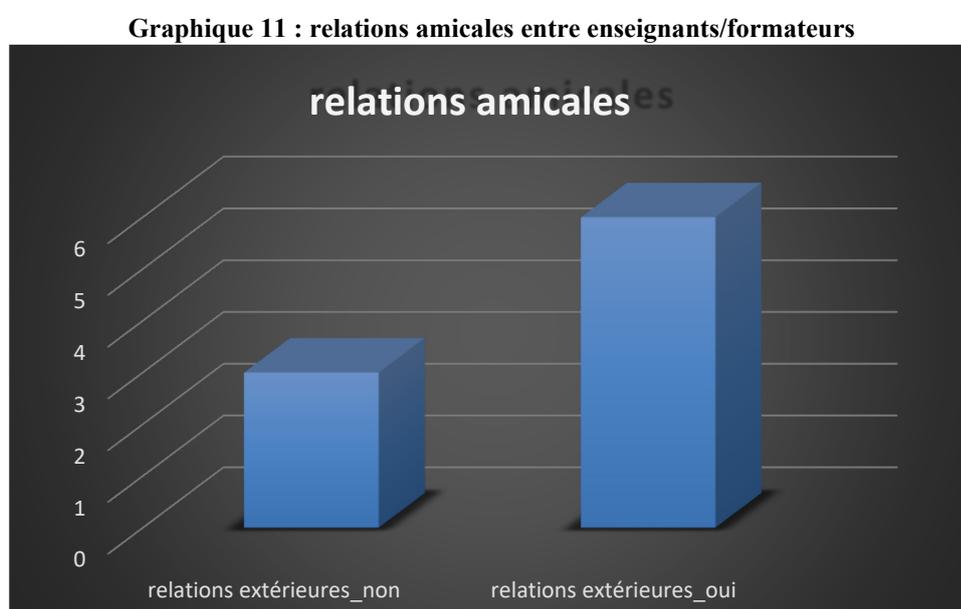
On peut dire que dans un établissement scolaire il existe trois centres névralgiques : la salle des professeurs, la vie scolaire et le CDI. Ce sont des lieux d'échanges, de discussions libres lors desquelles on évoquera les élèves en difficulté, les réunions à venir, mais aussi les questions d'ordre pédagogique : une interactivité entre collègues essentielle à la vie interne d'un établissement et qui soude des équipes d'enseignants autour de questionnements partagés. C'est également pour les jeunes enseignants et formateurs un moment de présence favorable à l'observation et à l'écoute grâce auxquelles ils découvrent leurs collègues, les difficultés qui peuvent créer des situations de stress lorsqu'ils y sont confrontés et qui trouvent lors de ces échanges des solutions communes. C'est également au cours de ces discussions, dans ces lieux sans contrainte que se construit l'identité professionnelle des enseignants et qu'elle continue de s'alimenter :

Quand on arrive dans l'enseignement pour avoir les infos, il faut être en communication, il faut vraiment aller chez les autres, vers les autres, sortir de sa zone de confort et se renseigner.[E#24,§5,1.6-9]

Qu'ils fassent œuvre de soutien ou d'accompagnants, les enseignants qui conseillent les novices adoptent également une conduite réflexive qui les conduit à repenser leur approche pédagogique, à énoncer ce qui marche ou ne marche pas, et ainsi envisager des pistes différentes en même temps qu'ils les formulent auprès de leurs jeunes collègues. C'est ainsi au cours de cette relation que s'effectue le schéma construction-déconstruction-reconstruction d'une identité d'enseignant ou de formateur : construction pour le jeune enseignant ou formateur, déconstruction et reconstruction pour les plus anciens dès lors que ce dialogue les questionne sur leur propre pédagogie et implicitement sur leur métier d'enseignant dans cet espace socio-écologique revisité.

La relation qui s'établit traduit une démarche d'initiation au métier mais aussi aux valeurs du groupe professionnel, des catégories disciplinaires, et parfois de genre. On trouvera dans la salle des professeurs des regroupements de ces catégories qui s'effectuent naturellement par affinité de genre, de matière enseignée ou d'âge. Ces formations cellulaires sont rarement transversales en dehors de la salle des professeurs devenue par ailleurs *salle de convivialité* ou *salle des personnels* selon l'établissement. Au-delà des relations strictement professionnelles, certains d'entre eux entretiennent des rapports amicaux en dehors du cadre scolaire :

Q- existe-t-il des relations en dehors de l'établissement ? Si oui, quelles sont-elles ?



Les relations à l'extérieur de l'établissement recueillent un suffrage élevé. Si les sujets de conversation se veulent non professionnels, les personnes qui se retrouvent ainsi en dehors de l'école n'en demeurent pas moins des enseignants qui profitent de ces instants non conventionnels pour échanger leurs avis sur le travail, les élèves, les exigences des directions. Le groupe social est avant tout un groupe professionnel et les *sorties entre profs* qui se connaissent de longue date contribuent également au maintien d'une identité sociale et professionnelle dont bénéficient les nouveaux arrivants invités à entrer dans le cercle. On peut considérer qu'il s'agit du prolongement d'une ambiance et d'une relation identique à celle que l'on retrouve en salle des professeurs, en dehors du cadre institutionnel :

Avec d'autres on a une relation plus amicale. On se rencontre à l'extérieur de l'établissement. [E#25,§9,1.4-5]

Vis-à-vis des collègues, la chance que j'ai eu entre guillemets quand je suis arrivée ici, c'est que beaucoup de collègues sont des amis de fac.[E#25,§9,5-7] [...] il y a plus de relations d'amitié que des relations professionnelles entre les enseignants.[E#15,§8,1.3-5]

Tous n'entretiennent pas de relations amicales en dehors ni même à l'intérieur de l'établissement :

C'est difficile de vivre en communauté comme ça, car nous n'avons pas forcément tous des atomes crochus. On fait avec le caractère de chacun, et parfois ce n'est pas tous les jours évident, mais dans l'ensemble, les relations sont bonnes.[E#26,§7,1.3-7]

[...] un manque de lien qui peut y avoir entre nous et au niveau professionnel, le manque de lien au niveau des matières, ce genre de choses.[E#7,§6,1.3-6] On ne peut pas s'entendre avec tout le monde.

Malgré tout, les relations de travail demeurent conviviales et solidaires, basées sur un rapport de soutien et de guidance entre les générations d'enseignants et de formateurs et cet aspect dans le travail rejoint les résultats de l'enquête nationale menée par le ministère de l'Agriculture. En effet, 89% parmi les 3659 sondés qui ont répondu⁹⁰, estiment que les relations avec leurs collègues sont satisfaisantes. Dans nos deux établissements, elles dépassent la simple convivialité :

Ce sont des collègues bienveillants et qui sont là vraiment pour m'aider. Je les vois comme des personnes qui ont plus d'expérience que moi, qui sont forcément de bon conseil.[E#25,§8,1.2-5]

Le nuage de mots suivant a été réalisé en tenant compte de la récurrence des termes autour de la question portant sur les relations avec les collègues enseignants et formateurs :

⁹⁰ Baromètre social du MAA, question 25 :mes relations au travail sont satisfaisantes avec mes collègues

Figure 4 : nuage de mots : les relations entre pairs

Ce qui est révélé ici, c'est bien l'importance de la relation pédagogique qui se développe entre les personnes dans ce milieu de travail. Une analyse de cette figure signale la présence significative des collègues dans la relation pédagogique, en tant que soutien et aide bienveillante dans la construction des documents didactiques, mais aussi dans la construction d'une culture d'établissement. Cette dernière peut se développer grâce à leur position d'experts disciplinaires et de l'organisation de la structure éducative. L'un des termes récurrents mentionné par les enseignants est bien celui d'*experts*. Les enseignants débutants reconnaissent ainsi leurs aînés dans leurs rôles pédagogiques et d'expertise tant disciplinaire que dans celui de tuteur.

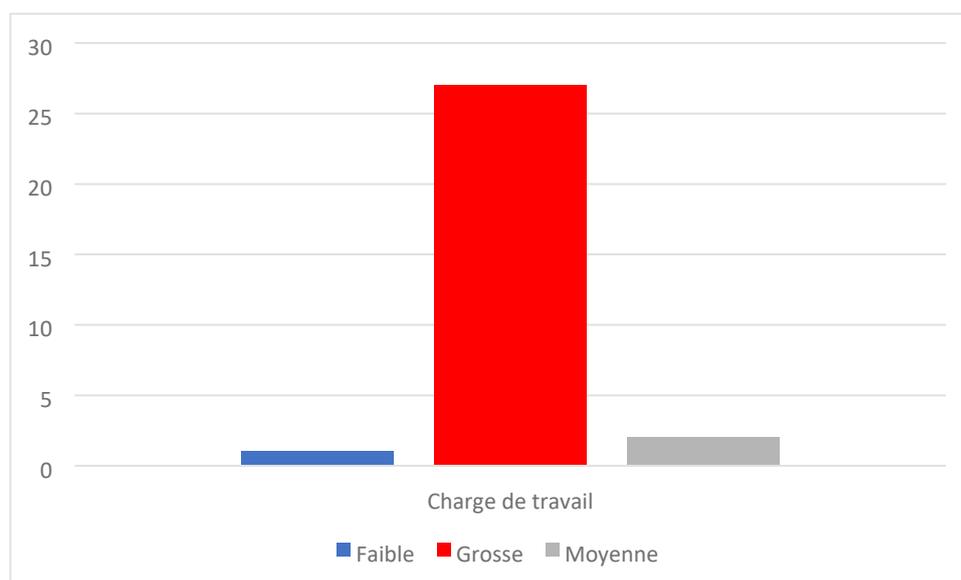
Les rapports basés sur l'aide et le conseil permettent aux jeunes enseignants et formateurs de se sentir encadrés. En outre, savoir que des collègues plus anciens dans l'établissement, dans l'activité professionnelle et disciplinaire se tiennent à leur disposition peut permettre aux jeunes enseignants de passer outre les situations de stress dues aux premiers contacts avec les apprenants. La solidarité qui existe dans ce corps professionnel se manifeste différemment : elle se traduit non seulement par des conseils mais également par la transmission de cours déjà construits, ce qui allège la charge de travail à laquelle les enseignants et formateurs débutants doivent faire face. À la question portant précisément sur ce sujet, la charge de travail apparaît comme un élément caractéristique dans les premières années d'enseignant.

4.2.4 La charge de travail chez les enseignants et formateurs débutants ou anciens

Cette question nous a semblé importante car de nombreux enseignants interrogés lors de précédents recherches empiriques et théoriques (Lantheaume et Hérou, 2004, Tardif et Lessard, 2000, Huberman, 1987, Hargreaves, 1994) estiment que la charge de travail dans et hors établissement empiète sur la sphère privée et constitue un des éléments dans ce que la recherche qualifie de malaise enseignant, jusqu'à parfois remettre en question le métier voire en redéfinir les réalités, lorsqu'elle concentre un trop plein d'heures dans les emplois du temps pour ce que certains qualifient de *paperasserie administrative*. La charge de travail et ses incidences sur la vie professionnelle des agents ont également fait l'objet d'un point d'interrogation lors du sondage conduit par le MAA ⁹¹: parmi les 2505 enseignants et formateurs qui ont répondu, 52% estiment que leur charge de travail est adaptée alors qu'elle semble peser lourdement chez les personnels que nous avons consultés. La raison probable tient au fait que nombre d'entre eux sont encore jeunes dans le métier, fraîchement recrutés par les établissements ou récemment titulaires.

Chez les enseignants et formateurs contractuels débutants ou issus de concours que nous avons interrogés, la charge de travail est largement évoquée mais ne semble pas interroger le devenir dans la carrière d'enseignant. La plupart d'entre eux considère ces tâches comme partie intégrante de leur travail : il existe donc un métier, celui d'enseignant ou de formateur et les activités qui lui sont liées, acceptées et admises comme étant part du travail. Il ne s'agit pas que de la préparation des cours, mais également, dans les lycées professionnels, des relations avec les partenaires du monde de l'agriculture ou para-agricole, le suivi des élèves ou apprentis en stages et la mise à niveau constante dans les disciplines techniques et professionnelles.

⁹¹ Baromètre social du MAA : Question 17 : dans l'ensemble, j'estime que ma charge de travail est adaptée.

Graphique 12 : importance de la charge de travail chez les enseignants et formateurs débutants

Outre les tâches habituelles d'enseignant que sont les préparations de cours, les corrections de devoirs ou de contrôle continu, les jeunes enseignants de l'Agricole apprennent à maîtriser un référentiel spécifique aux enseignements professionnels ou généralistes mais en lien avec les attentes de diplômes et de spécialité :

Ça m'a demandé pas mal d'énergie et pas mal d'investissement à tout point de vue.[E#1,§5,1.2-3]

Ah oui quand même. À plus forte raison parce que je débute dans le métier. Il y a des cours à préparer, à améliorer, il y a toujours des retouches.[E#25,§1é,1.1-2]

Il faut beaucoup potasser, aller à des réunions également puisqu'il a fallu que je sois au courant des différents acteurs agricole sur mon territoire.

Il faut aussi faire évoluer les cours en fonction de la réglementation qui change aussi. Donc un suivi de l'actualité aussi. Puisque je prends des exemples dans l'actualité. Oui ça prend une bonne partie de la journée.[E#26,§17,1.4-6]

C'est sûr, la première année pour être sincère, j'ai beaucoup travaillé sur les référentiels.[E#18,§17,1.1-2]

Il faut tout créer : ses outils pédagogiques et ses cours. Il n'y en a pas forcément des outils, parce que quand on arrive on n'a pas de formation, du moins celle qu'on nous propose arrive beaucoup trop tard. On a pris des mauvais plis ! Ensuite, il y a des évidence.[E#28, 14;1.1-4]

C'était une année riche mais épuisante parce qu'il faut prendre la mesure des choses : il y a tellement de choses à assimiler, en administratif, énormément de paperasse,

je dirais, et ça c'est un petit peu délicat. Il y a plein de choses à assimiler mais globalement, c'est positif.[E#27, §7,1.1-6]

Mais quand j'étais enseignante débutante, c'est vrai que j'ai beaucoup travaillé à la maison.[E#5,§6, 1;3-4]

Ces quelques témoignages évoquent tous la part importante que la découverte du métier prend chez ces jeunes enseignants et formateurs. De plus, comme certains d'entre eux le font remarquer, il ne s'agit pas que des tâches élémentaires aux travail d'enseignant, mais aussi de s'appropriier les outils majeurs que sont les référentiels de diplôme ou encore les documents administratifs indispensables au fonctionnement scolaire stricto sensu. Pour les enseignants et formateurs des disciplines professionnelles, l'assimilation des connaissances en lien avec le monde rural, le territoire et ses spécificités est également primordial puisque ces agents éducatifs en contact avec les professionnels du monde rural doivent soit prendre le relai, soit créer des relations de partenariat entre l'établissement et le milieu agricole ou para-agricole. Ils sont souvent les intermédiaires privilégiés entre les élèves-stagiaires et les agriculteurs, entrepreneurs paysagistes, ou établissements d'accueil dans le rural, enseignants référents et responsables des apprenants lorsqu'ils sont en stage dans les structures professionnelles. Enfin, certains enseignants et formateurs découvrent également des publics scolaires différents de ceux auxquels ils s'attendaient, et lorsqu'ils effectuent une incursion dans leur propre passé d'élève, le *choc des réalités*, pour reprendre la formule d'Huberman, les prend de plein fouet : *En fait, en tant que formateur, on est amené à faire des cours classiques entre guillemets et un minimum de lien social avec les jeunes qu'on a, un public plus en difficulté. Ça veut dire faire différents cours avec différents publics.*[E#25,§9,1.2-5]

Cette dimension donne encore plus d'importance à la charge de travail. Ces jeunes enseignants contractuels ou titulaires comprennent que les cours laissés par les collègues ne sont peut-être pas suffisants et qu'il est indispensable de se renouveler tant dans l'approche pédagogique que dans les outils didactiques.

Ce travail qui leur est propre les conduit vers une autonomie dans l'approche pédagogique qui participe également de la construction de leur identité professionnelle : décider des outils les plus favorables à l'apprentissage selon leurs propres critères et les élèves qu'ils rencontrent leur permet de se détacher du cadre rassurant dans lequel ils évoluaient en tant que débutants. Ils trouvent le recul nécessaire à leur indépendance, à leur individualité dans le groupe socioprofessionnel. Ainsi pour certains, le travail :

Une place très importante. Ça occupe la moitié de ma vie, donc c'est une activité centrale.[E#26,§9,1.8-10]

On fait 7h de cours sur une journée et c'est une journée très fatigante avec pas mal de stress.[E#23,§7,1.3-4]

Et s'ils ont conscience de ce temps consacré au travail :

Ça m'a quand même bouffé la moitié de l'année; Je travaille beaucoup trop (rires).[E#27, §7, 1.7-8]

Ils demeurent néanmoins optimistes et enthousiastes :

Ça m'a demandé beaucoup d'attention au départ, puisque c'était nouveau, et en fait je me suis assez bien habitué, bien intégré, les stagiaires ont été au départ assez tolérants, et puis ils ont vu que quand même, j'ai de l'expérience dans ce que je disais et que je ne disais pas n'importe quoi.[E#26,§9,1.2-5]

Lors de la question portant sur l'importance que le travail prenait dans leur vie, certains parmi les plus anciens arrivent à dissocier les deux temps sociaux et professionnels : celui du travail et celui du privé :

Depuis que j'ai des enfants j'arrive à faire beaucoup plus la part des choses, chez moi je ne travaille pas je n'amène aucun cours à la maison, aucun travail à la maison. J'essaie de tout faire sur l'établissement, ça aide pour séparer vie de femme et travail.[E#27, §7,1.4-8]

Disons que je ne vis pas pour mon travail, mais j'y consacre une bonne partie de mon temps.[E#3,§8,1.5-6]

Ce sentiment de conciliation entre vie professionnelle et vie personnelle est exprimé positivement à 76% sur les 2554 agents éducatifs des établissements techniques et professionnels interrogés par le MAA⁹². Cependant, lorsqu'ils s'expriment dans notre enquête, plus rares sont les enseignants et formateurs qui ne *décrochent* pas et certains s'impliquent totalement dans le métier parce qu'il entre en résonance avec leurs propres passions : *Je refuse de dissocier. Je travaille parfois le week-end aussi. Parce que ça fait partie de ma vie. J'aime le sport. C'est mon métier. Il n'y a pas d'un côté l'enseignant avec sa vie, l'homme avec sa vie privée et l'enseignant de l'autre côté* [E#28, §10, 1.8-10].

Pour ces personnes, l'identité d'enseignant va au-delà de la sphère professionnelle. Elle s'intègre également à un champ social qui définit une identité plus large et que l'on retrouve également chez les enseignants et formateurs des disciplines professionnelles ou chez les agents qui ont conservé un pied dans la profession agricole ou para-agricole. Dans ce cas-là, ce n'est plus seulement l'enseignant ou le formateur qui s'exprime : c'est également le sportif, le paysagiste, le producteur, l'éleveur.

⁹² Baromètre social du MAA. Question 15 : dans l'ensemble, j'arrive à concilier vie professionnelle et vie personnelle.

Certains enseignants et formateurs acceptent souvent des responsabilités hors face à face avec les élèves, apprentis ou adultes. Il s'agit en l'occurrence d'assurer la coordination des filières, le suivi de stages, l'animation pédagogique auprès de leurs collègues lors des réunions de filières :

Depuis que je suis en Corse oui, parce qu'il y a beaucoup de responsabilités notamment dans la mission de bi qualification.[E#28,§7,1.1-2]

Les tâches en tant que formateur : il y a les cours, la construction des cours, les appuis sur les dossiers, la correction des dossiers, de la coordination également des suivis de stages. [E#11,§10,1.1-3]

Nombreux sont ceux qui parmi enseignants débutants ou contractuels nouvellement recrutés acceptent ces tâches de coordination ou de professeur principal, alors que l'expérience leur fait défaut tant en pédagogie que dans la maîtrise des situations administratives. Nous tenons à rappeler que nous avons enquêté dans deux lycées agricoles professionnels, ce qui sous-entend également pour certains enseignants et formateurs de représenter leur établissement auprès des partenaires professionnels du monde rural ou des chambres consulaires. Ainsi certains d'entre eux sont également engagés dans différentes actions :

[...] participation à des foires rurales pour promouvoir l'établissement.

Je suis en charge des formations forestières, et pour moi ça va toujours démarrer au moment du dossier d'habilitation, j'ai toujours participé au recrutement, autant que possible, je participe aux réunions avec la collectivité. Ce qui m'a toujours plu c'est qu'on avait la main sur les choses. Partiellement bien sûr, je ne suis pas décideur, et puis j'étais coordinateur, donc j'ai participé à l'élaboration des plannings, justement avec les professionnels. C'est ce côté-là qui m'a toujours plu. Les cours aussi la relation à l'apprentissage.[E#25,§28,1.1-7]

Ces activités annexes à l'enseignement sont généralement accueillies avec enthousiasme. En effet, elles permettent à ces personnels de sortir de la routine, de maintenir un lien fort avec le territoire et des différents partenaires et ses représentants.

Loin d'être pesantes, elles valorisent les enseignants auprès des professionnels agricoles et para-agricoles, souvent attribuées également aux enseignants et formateurs techniques qui trouvent dans ces rapports avec les partenaires, une reconnaissance de leurs compétences technico-professionnelles.

Pour les formateurs, les missions sont sans doute plus diversifiées que pour les enseignants du centre d'enseignement lycée. Elles consistent en un ensemble de tâches dont la plus importante est celle de coordinateur et qui pour eux a un sens particulier mais représentent aussi un travail plus rapproché

auprès des élèves-apprentis qui sont en stage professionnel : [...] *prendre la coordination de la classe de pré qualif qu'on a au lycée agricole, [...] c'est une découverte de prendre ces responsabilités.*

Je donne des cours et je suis la partie administrative et gestion d'équipe pour la formation BP REA. C'est de la coordination.[E#1,§7,1.2-4 &6-7]

La coordination, pour moi, ça consiste à faire le lien entre les différents formateurs qui interviennent dans les cours, faire le lien entre formateur et élève, faire un suivi personnalisé de chacun des élèves et suivre le déroulement de la formation.[E#7,§8,1.1-4]

Pour diversifier ses publics et mettre en œuvre des formations qualifiantes, le lycée agricole de Borgo a développé un partenariat avec un établissement carcéral où certains formateurs enseignent des disciplines professionnelles ou générales. Pour certains d'entre eux, cela représente une réelle épreuve psychologique. En effet, rien dans leur parcours initial ne les a préparés à rencontrer ce public hors norme :

[...] des choses dont je ne me sentais pas capable, oui, notamment l'enseignement en milieu carcéral [...] ça je ne pensais pas en être capable, et au final, ben c'est de loin l'expérience la plus enrichissante que j'ai connue dans ma courte carrière, puisque à 24 ans, aller enseigner en prison face à des hommes qui sont enfermés depuis des années , je ne m'en sentais absolument pas capable... donc ouais...[E#3,§14,1.1-6]

Malgré tout, cette expérience laisse des traces positives et enrichissantes :

Ces deux années où j'ai enseigné cette formation en prison, j'ai énormément aimé ça et c'est vrai quand ça a pris fin ça m'a donné envie de le refaire.[E#3,§15,1.1-3]

La responsabilité majeure que les enseignants du centre *lycée* acceptent de prendre quant à eux est celle de professeur principal.

Pour les enseignants techniques, il existe une décharge horaire qui leur permet de se consacrer à des missions annexes et qui constitue une forme de reconnaissance d'un travail accompli telles que la coordination ou encore des activités liées à un bon fonctionnement de l'outillage, ou encore de développement de l'enseignement et formations agricoles sur le territoire avec le centre *exploitation* pour les expérimentations techniques ou en relation avec des projets pédagogiques de l'établissement. Ces deux dernières missions sont généralement attribuées aux ingénieurs agronomes en poste dans les lycées. Elles sont incluses dans un tiers temps d'animation ingénieur :

Je suis coordonnatrice des terminales CGEH.[E#27,§10,1.1]

L'entretien du matériel agricole du lycée, la bonne tenue de l'atelier avec mon collègue, et aussi de la coordination.[E#10,§7,1.1-4]

[...] une mission de tiers-temps sur laquelle je suis : je m'occupe de la coordination des projets avec l'école.[E#14,§4, 1.8-9]

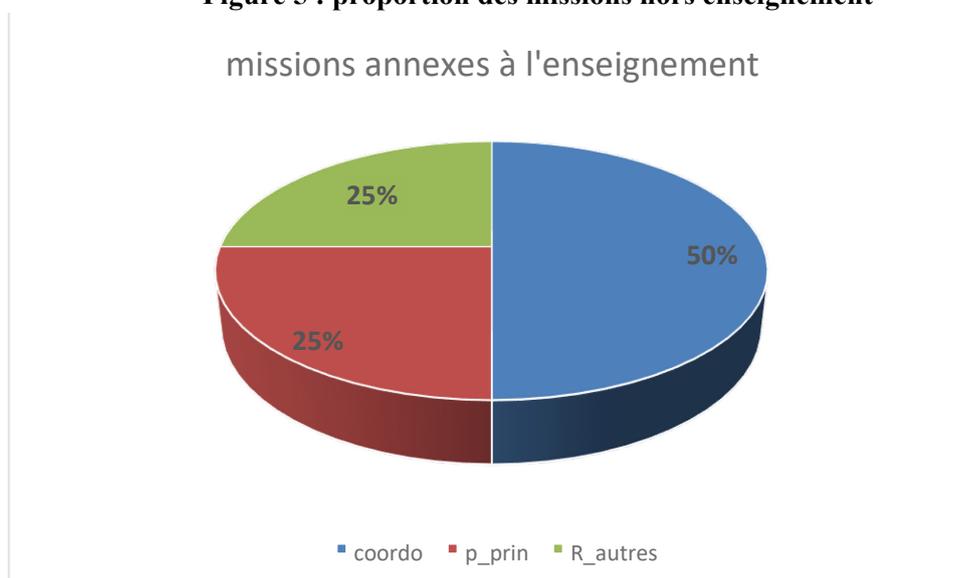
Cependant, tous les enseignants ne bénéficient pas de ce temps de décharge et si ces tâches sont considérées comme *allant de soi*, elles n'en demeurent pas moins chronophages :

Se déplacer, aller voir en stage, en entreprise, un travail d'élève pendant le stage.[E#7,§6,1.4]

[...] l'accompagnement individuel, la rédaction de rapport de stage, les paperasses entre guillemets... on fait des sorties et cela nécessite des demandes de repas, des demandes de véhicule, des demande auprès de la direction... Voilà; ça, ça prend du temps.[E#25,§7,1.-9]

Chacun des personnels enseignants et formateurs a accepté, au cours de sa carrière, l'une ou l'autre des missions précitées. La coordination de filière représente à elle seule 50% des tâches annexes dont ils se sont bénévolement chargés. Dans notre figure 5, La proportion *autre* inclut les dossiers d'habilitation à l'installation, la représentation des personnels enseignants et formateurs aux différents conseils de l'établissement ou la participation syndicale dans les instances administratives de tutelle.

Figure 5 : proportion des missions hors enseignement



Vraisemblablement, ces missions constituent des facteurs d'intégration dans le groupe socioprofessionnel enseignant ou formateur des lauréats de concours ou des contractuels débutants dans l'enseignement agricole :

- auprès des collègues plus anciens qui saluent implicitement leur bonne volonté et leur investissement dans la profession.
- auprès des directions qui saluent et encouragent leur implication dans les équipes pédagogiques.
- auprès des représentants du territoire qui reconnaissent leurs compétences professionnelles et la relation qui se poursuit entre eux et l'enseignement agricole.

Si elles sont parfois perçues comme chronophages ou comme une inflation des tâches attribuées aux enseignants de manière générale, elles représentent pour l'essentiel des activités de plus en plus incontournables dans le métier d'enseignant et participent d'un changement fondamental des réalités de la profession. Il ne s'agit plus d'enseigner uniquement, quel que soit le public. En effet, que l'on évoque la représentation des établissements et de l'enseignement agricole lors par exemple de foires ou de salons de professionnels, la coordination de filière qui se décide sur la base du volontariat ou encore l'investissement dans des projets d'établissement qui dépassent la simple pédagogie, le travail des enseignants et formateurs revêt une dimension inattendue pour ceux qui débutent ou traduit également des missions non obligatoires que les agents titulaires considèrent comme une surcharge parfois non reconnue par leur ministère de tutelle.

Malgré tout, ces missions contribuent à de nombreux questionnements de la part des personnels interrogés qui, s'ils estiment qu'elles accroissent la charge de travail, en reconnaissent la valeur et l'importance pour leur établissement dans un contexte de concurrence ou de relation avec le territoire et les partenaires socioprofessionnels du monde rural.

Nous avons constaté jusqu'à présent que les éléments qui participent à la construction d'une identité socioprofessionnelle chez les enseignants et formateurs de l'Enseignement Agricole dans les deux établissements de la région Corse constituent une toile impressionniste dont les nuances varient entre les statuts d'enseignant titulaire ou contractuel, et de formateur, de l'ancienneté dans le métier, ou encore des périodes de formation professionnelle qui accentuent le sentiment d'appartenance au groupe social par ce qu'elles apportent en termes de validation des techniques pédagogiques. L'encadrement, voire le soutien par les pairs constituent une donnée significative dans la construction identitaire des enseignants et formateurs. Ils deviennent des référents sur lesquels s'appuyer ou à qui l'on peut se confier, et les relations qui se nouent, loin d'être de simples rapports amicaux deviennent autant de situations où leur identité sociale et professionnelle se développe, s'affirme, se confirme.

Les situations d'accompagnement s'établissent généralement dans les premiers temps de l'exercice du métier. Les premières expériences dans la profession, dont la découverte des apprenants est l'élément majeur, sont très souvent déterminantes dans une carrière d'enseignant ou de formateur et tracent les lignes initiales d'un profil identitaire. Si les rencontres avec les élèves ou apprentis sont variables, elles ont toutes laissé une empreinte positive parmi nos enseignants et formateurs. Généralement marquées par le stress de la première fois, ils en conservent un bon souvenir :

Je me suis lancé dans le bain et j'avoue que ça m'a plu.[E#25, §1, 1.3] *j'ai bien été accueillie par les élèves et ça s'est très bien passé.*[E#6,§2, 1.5]

Je suis rentré dans la salle [...] je n'ai pas l'impression de l'avoir mal vécu, de l'avoir conçu comme une mission impossible.[E#26,§2,1.4-6]

Ce qui m'a vraiment surpris, c'est le contact avec les apprenants. Je n'avais pas forcément d'idée préconçue sur le contact avec eux, mais c'est vrai que j'ai été agréablement surpris de voir que ça se passe aussi bien au niveau des échanges.
[E#3, §9, 1.1-5]

Je me suis senti bien dès le départ, je n'ai pas eu de problème.[E#8,§7, 1.3] *Je n'ai pas un mauvais souvenir, ça ne m'a pas paru compliqué, les effectifs étaient petits, les élèves étaient super.*[E#17,§8,11-12]

J'ai aussi gardé un très bon souvenir de l'équipe avec laquelle j'ai travaillé; j'ai été très longtemps en contact avec, un peu moins maintenant parce qu'il y a l'éloignement.[E#28,§8,1.6-9]

Ce qui peut expliquer cette bonne impression laissée lors du premier contact, c'est peut-être la taille des établissements d'enseignement agricole qui, comme aime à le faire remarquer le ministère de tutelle, demeure généralement de taille *humaine*, avec des effectifs peu nombreux, et une motivation forte au regard de la filière choisie.

J'aimais bien le contact avec les classes parce que l'enseignement agricole, enfin en Corse du moins, ce n'est pas beaucoup d'élèves.(...)C'est un petit établissement bien intégré dans le rural ça m'a plu.[E#17, §8,1.13-14 & 1.16] Malgré tout, une sensation de trac ou de stress selon les propos des enseignants et formateurs interrogés a également laissé une trace prégnante dans leur souvenir. Ainsi, lorsque nous avons posé la question concernant leur première expérience avec les élèves, nombreux sont les personnels enseignants qui ont fait allusion à ce ressenti :

Q-Quel souvenir gardez-vous de votre première rencontre avec les élèves?

R-Déjà beaucoup de stress dans la salle.[E#2,§19, 1.1]

J'étais un petit peu stressé.[E#14, §8,1.1]

Alors la première journée oui je m'en souviens, j'étais très nerveuse, c'était un petit peu compliqué [E#12,§9,1.1-2]

La première journée s'est passée avec le stress.[E#25,§8, 1.1]

Chaque enseignant ou formateur a vécu cette première fois différemment puisque les situations sont par définition individuelles : chacun d'entre eux construit sa propre identité en fonction de ce qu'il vit, ce qui est une part de son apprentissage social et professionnel et qui marquera son cheminement identitaire. Les quelques exemples que nous proposons rapportent des témoignages de situations qui ont marqué les personnels interrogés sur un plan plus psychologique et spécifiquement professionnel:

Q-Quels souvenirs les plus importants conservez-vous de votre première expérience d'enseignant ou de formateur?

R-Les premières années, nous avons eu le suicide d'une gamine. On ne se sent pas bien armé pour ces situations. [E#16,§10, 1.1-2]

Ah, ça, on ne l'oublie pas la première fois! En fait, j'ai eu deux élèves pour commencer, deux apprentis, mais c'était des jeunes avec des problèmes, ils étaient autistes... Je me rappelle, ils me suivaient partout, ils ne me lâchaient pas, ils étaient en confiance, c'était bien, une bonne expérience.[E#22,§14,1.14]

Ce qui m'a vraiment surpris, c'est le contact avec les apprenants. Je n'avais pas forcément d'idée préconçue sur le contact avec eux, mais c'est vrai que j'ai été agréablement surpris de voir que ça se passe aussi bien au niveau des échanges.[E#3,§10,1.1-4]

Cependant certains d'entre eux regrettent que la formation ne les prépare pas à ces situations parfois traumatisantes comme pour cette enseignante :

On avait beaucoup de 4ème et 3ème à l'époque. C'était déjà des publics en difficulté et on n'avait pas toutes ces assistantes sociales, ou le CRIJ [organisme régional d'intervention auprès des jeunes publics], et pas tous ces organismes comme ça. D'ailleurs, je me rappelle toujours pendant la préparation au concours, j'ai dit « moi ce n'est pas le contenu disciplinaire qui m'inquiète, c'est le contenu psy », et je regrette que dans ces formations-là, il n'y ait pas davantage de pédopsychologues qui peuvent être des personnes ressources.[E#16,§11,1.1-8]

Ce sont ces situations qui déconstruisent les représentations d'un métier pour lequel les enseignants s'engagent : ils ont dès le départ rencontré une réalité parfois difficilement supportable mais qui semble avoir renforcé leur engagement dans une mission de formation, d'éducation et d'écoute, envers des apprenants bien différents de ce à quoi ils s'attendaient.

C'est bien ici ce que Tardif et Lessard mentionnent : l'enseignant endosse tour à tour des costumes différents en un espace-temps souvent très court, tels que celui de pédagogue, de grand frère, d'assistant social, parfois de parent, ou encore « d'arbitre ou de policier », sans toutefois négliger son travail de « didacticien chargé de couvrir un programme et de favoriser les apprentissages ». Confronté à cette « confusion [du] de son rôle » (Tardif et Lessard, 1999, p 135)⁹³, au mal être de certains jeunes scolarisés dans leurs établissements, le défi est de taille. Ils ne se sentent pas tous capables d'y faire face comme cette enseignante qui a vécu dans ses premières années d'exercice le suicide de l'une de ses élèves :

Alors on voit qu'il y a de plus en plus de jeunes qui vont mal. Il y a certainement des solutions. Le problème, c'est que nous, on les voit défiler. On les a une heure, deux heures par semaine, pas plus. Je pense qu'il faut prendre du recul, éviter l'investissement psy et sentimental. Parce que sinon, ça peut être une expérience dramatique, collective ou individuelle. [E#16,§11,1.12-16]

Si l'on peut le qualifier comme tel, un des facteurs de changement identitaire chez les enseignants et formateurs de l'Agricole semble être ce phénomène de gestion des publics psychologiquement fragiles. Non seulement ils n'y sont ni préparés ni formés, mais cette facette du métier ne concorde pas avec les représentations qu'ils s'en font. Lorsqu'ils entrent dans la profession, la vision qu'ils ont de l'enseignement, ce n'est pas *faire du social* ni adopter une posture de psychologue face à des situations qui dépassent rapidement les enseignants ou formateurs. Ainsi, lorsque l'on demande ce qu'ils font quand un apprenant se confie à eux, si certains envisagent leur position comme celui d'un confident :

Parfois on dépasse un petit peu : on a un rôle de maman, mais il y a certains

⁹³ Tardif & Lessard,(1999). Le travail des enseignants au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. L'enseignement secondaire et ses enseignants. Bruxelles. De Boeck Université.

CAP⁹⁴ qui viennent se confier à leur formateur comme si c'était la grande sœur ou leur maman parce qu'ils ont des difficultés à discuter en famille. Donc là, on va sortir un petit peu du rôle... [E#5,§18, 1.5-9]

pour d'autres, la réponse est claire et sans appel lorsque leur engagement « psycho-social dépasse le rôle initial de l'enseignant » (Tardif et Lessard, 1999, p.312):

Je les oriente voir un psy ou une assistante sociale.[E#16,§12, 1.1]

4.2.5 Conclusion

Nous pouvons conclure que si la démarche d'embrasser le métier d'enseignant dépend de biographies originales où se rencontrent l'environnement familial, ou les conditions socioéconomiques d'un marché du travail à l'avenir incertain, qu'elle soit de circonstance ou réfléchie, la construction de l'identité des enseignants et formateurs, leur identification au groupe socioprofessionnel se crée rapidement dès la première année dans un établissement scolaire. Nos enseignants contractuels ou titulaires ainsi que les formateurs que nous avons rencontrés ont vécu et continuent de vivre ce phénomène psychosocial et si nous posions en début de ce chapitre la question d'un choix de carrière pour les enseignants contractuels, nous pouvons répondre que la plupart d'entre eux souhaitent demeurer dans l'enseignement agricole en Corse pour trois raisons en quelques sortes complémentaires :

- La découverte d'un métier qui les passionne.
- Un emploi dans un territoire qu'ils ne souhaitent pas quitter.
- Des raisons plus matérielles de conserver un emploi dans un contexte de marché du travail particulièrement délicat en Corse.

La construction de leur identité socioprofessionnelle est basée sur plusieurs composantes dont :

- Les rapports de collégialité avec les pairs.
- Les premières expériences positives avec les élèves.
- Un sentiment de confort dans un établissement de petite dimension.
- Un état de confiance engendré par des relations d'accompagnement dans la découverte du métier et des outils didactiques.
- Le développement de partenariats avec les représentants des professions agricoles ou para-agricoles qui reconnaissent les compétences techniques des nouveaux arrivants.

⁹⁴ CAP : apprentis en cursus de certificat d'aptitude professionnelle, souvent en échec scolaire, ces jeunes envisagent cette voie de formation comme une seconde chance : trois semaines en entreprise et une semaine au centre de formation semblent être le rythme qui leur convient le mieux.

Pour les personnels enseignants que nous avons interrogés, l'entrée dans le métier constitue un des éléments les plus forts dans l'élaboration de leur identité professionnelle. Les débutants sont tout à la découverte d'un métier pour lequel les représentations se confrontent à une réalité bien différente. Cette réalité reconstruit dans leur imaginaire un travail dont les tâches sont variées, où l'investissement professionnel devient parfois personnel lorsqu'ils rencontrent des défis sociaux et psychologiques au contact de publics scolaires en grande difficulté, mais aussi lorsque le travail d'enseignant dépasse le cadre d'une routine peu chronophage à laquelle ils s'attendaient.

Les enseignants en poste depuis de nombreuses années ont par définition fait le choix de la carrière enseignante et si les rencontres avec leurs jeunes collègues peuvent apporter à leur pratique du métier une bouffée d'oxygène, elles remettent également en question ce métier d'enseignant. En effet, leur rôle de guide les amène à s'interroger sur leurs propres méthodes pédagogiques et peut être aussi sur leur carrière, son évolution au sein de l'Enseignement Agricole : cet enseignement est-il identique à ce qu'ils ont connu à leur entrée dans le métier?

Lorsqu'ils évoquent les élèves, leur niveau dans les apprentissages, constatent-ils des changements profonds qui remettent en cause tout ou part de leur identité? Ces nouveaux publics, la baisse dans les effectifs d'enfants d'agriculteurs, les nouvelles filières moins agricoles, les mutations du monde rural sont-ils des facteurs déterminants dans leur changement identitaire et professionnel? Ce sont là des questions qui sont au cœur de notre problématique et que nous souhaitons aborder à présent dans la chapitre suivant.

5 Les facteurs de changement identitaire et professionnel chez les enseignants de l'Enseignement Agricole en Corse

Ce cinquième et dernier chapitre poursuit et complète la démarche d'analyse entreprise au chapitre précédent, lequel avait pour but d'éclairer le processus de construction identitaire chez les enseignants et formateurs des deux établissements d'enseignement agricole en Corse. Nos entretiens ont permis de montrer que la construction socioprofessionnelle de ces agents se fait bien en fonction d'une formation à l'entrée dans l'EA. Elle est spécifique à cette structure d'enseignement, notamment pour les agents contractuels *lycée* et les formateurs des centres pour l'apprentissage et de la formation continue. Elle s'affirme lorsque les enseignants et formateurs débutants rencontrent des collègues qui les orientent et les soutiennent dans des lycées généralement de petite taille, où les élèves sont peu nombreux, ce qui crée rapidement un sentiment d'appartenance à une communauté éducative, professionnelle, voire à une famille d'enseignants, disciplinaire ou plus largement, à celle d'un établissement scolaire. Les contacts souvent positifs avec les pairs semblent être pour nos enseignants un élément fondamental à l'acquisition d'une culture spécifique à leur établissement. Ce sentiment qu'une culture commune existe dans leur établissement rejoint les résultats de l'enquête nationale menée par le ministère de l'Agriculture qui dévoilaient que 64% des agents éducatifs interrogés émettaient un avis positif à la question (18% tout à fait d'accord, 47% d'accord)⁹⁸. Ferment d'une identité professionnelle d'enseignant à l'Agricole, cette culture commune se définit par le travail d'enseignement, les aspects administratifs généralement traités dans une autonomie pédagogique à laquelle les directions d'établissement sont sensibles et attachées. Elle se développe également grâce à de nombreux contacts déterminants avec les partenaires socioprofessionnels qui collaborent étroitement avec les lycées et centres de formation puisqu'ils accueillent des élèves et apprentis-stagiaires sur leur lieu de travail (exploitation agricole, entreprise para-agricole, établissements spécialisés pour le troisième âge ou les jeunes enfants, etc.) ou participent à des jurys d'examen ou de certification professionnelle.

Ainsi, l'environnement social dans lequel les enseignants débutants baignent et évoluent est déterminant pour l'élaboration d'une identité socioprofessionnelle qui ne cesse de se poursuivre avec les années d'expérience, alors qu'ils développent leur expertise tant disciplinaire que celle touchant à la connaissance de leur ministère de tutelle et de leur établissement.

⁹⁸ P.60 du baromètre social de l'EA. https://www.spagri.fr/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-13_diaporamabaromctresocialmaa.pdf

Ce processus de développement continu se confirme dans nos entretiens avec des personnels plus anciens dans leur fonction. Il dépend non seulement des multiples réformes des référentiels de diplômes, mais également de situations d'accompagnement lorsque les agents titulaires accueillent leurs jeunes collègues : d'enseignants ils deviennent des conseillers, des aidants dans la construction d'une identité professionnelle et de ce fait contribuent à redéfinir leur propre schéma identitaire. Les informations qu'ils offrent à leurs collègues peuvent être considérées comme des formations à l'enseignement et à la maîtrise du système scolaire secondaire agricole, cela dans un cadre non institutionnel tel que celui proposé par l'école de formation du ministère de l'Agriculture. Cette attitude de conseiller met en relief leurs rôles d'enseignant auprès des élèves ou apprentis-stagiaires, leurs méthodes pédagogiques, mais aussi leur identité au sein d'une structure ministérielle et locale qu'ils observent d'un point de vue différent et externe dans une démarche réflexive. Lors de nos enquêtes, nous avons tenté de savoir si l'enseignement agricole vivait ses propres mutations en Corse et de quelle nature elles étaient. Nous l'avons évoqué au cours des premiers chapitres : le monde rural connaît des évolutions sensibles qui ont des incidences sur les métiers de l'agriculture, la définition même de la profession d'agriculteur, incidences qui se répercutent de façon évidente sur l'enseignement agricole. Pour les enseignants en poste depuis plus de vingt ans, les changements sont nettement marqués : qu'il s'agisse des publics scolaires, des formations et diplômes proposés ou d'une ruralité en déclin, les enseignants, outre le constat de tels changements, sont contraints à une modification de leur posture pédagogique qui semble redéfinir leur identité professionnelle. À travers les résultats des enquêtes conduites auprès des agents éducatifs de nos deux établissements, nous nous proposons dans ce dernier chapitre de déterminer au plus près quelles sont véritablement les mutations dans l'enseignement agricole en Corse dont ils sont témoins, et quelles répercussions elles ont sur leur identité professionnelle .

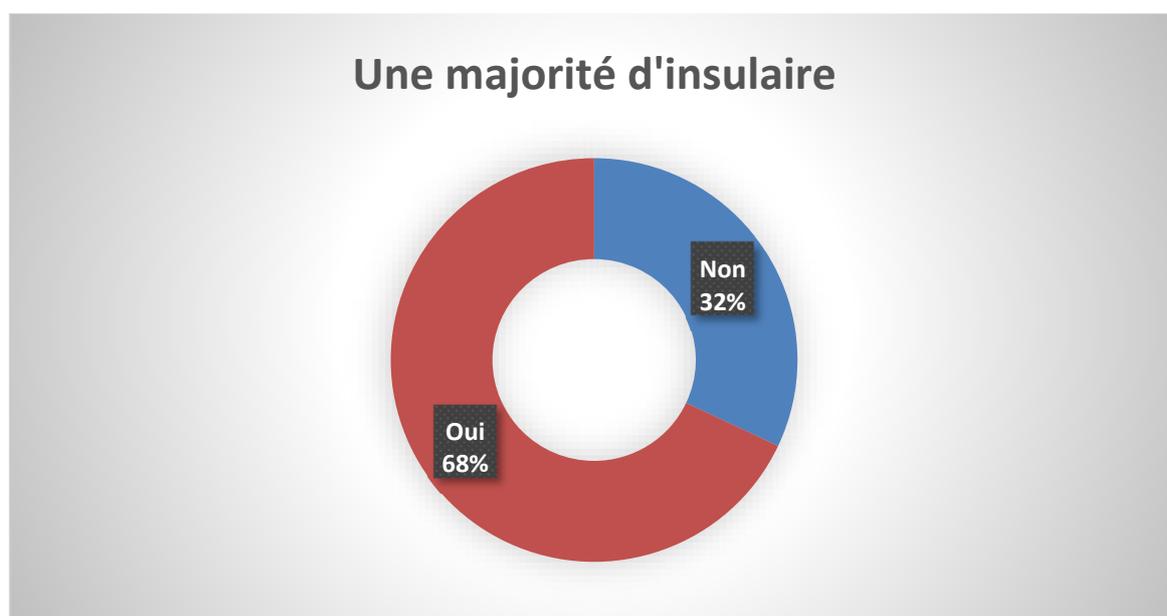
5.1 Existence d'une identité insulaire commune aux enseignants et formateurs des établissements agricoles en Corse?

Une des interrogations que nous posions en introduction proposait d'examiner si la spécificité insulaire et rurale corse entrait en compte dans la construction d'une identité propre aux enseignants de l'Agricole de la région. En effet, au cours de nombreuses discussions informelles tenues dans le cadre de notre activité professionnelle, il nous a paru que l'insularité et ses spécificités au regard du métier, notamment ce qui a trait au suivi des activités professionnelles des apprenants semble tenir une grande place dans le sentiment identitaire de nos enseignants.

Afin de vérifier l'exactitude de cette donnée, nous avons donc demandé aux enseignants et formateurs s'ils ressentaient cette spécificité, si elle pouvait les distinguer de leurs collègues de l'enseignement agricole d'autres établissements en France continentale.

Nous l'avons constaté lors de nos entretiens, une majorité des personnels enseignants et formateurs sont des insulaires des deux établissements de la région Corse, généralement recrutés par opportunité d'emploi comme nous l'avons précédemment mentionné. Ils peuvent être issus de familles d'enseignants ou d'autres catégories socioprofessionnelles.

Figure 6 : pour une identité insulaire



La figure ci-dessus indique que 68% des enseignants et formateurs sont originaires de l'île et de fait ont développé une identité insulaire spécifique. Cela se traduit dans leurs propos par des références fréquentes au territoire et au monde professionnel rural avec lequel l'enseignement agricole a constitué ses partenariats en Corse : *On est tous issus des villages.*[E#27,§15,1.10]

Nous aimerions ouvrir ici une courte parenthèse sur ce que représente cette référence au *village*. Elle n'est pas anodine pour notre raisonnement. En effet, les insulaires corses sont très sensibles à cette origine. Elle est la manifestation d'un attachement à l'héritage culturel corse construit autour de traditions séculaires et d'une langue régionale aux accents fortement identitaires.

Selon Marcel Rufo⁹⁵, c'est « *une spécificité incroyablement forte, même : [...] le village, [...] fait office d'une véritable extension latérale et complexifiée de la famille. On remarque que c'est une constante au fil des émigrations, les Corses gardent toujours cette proximité avec leur village. Même si la notion de village diminue aujourd'hui avec l'urbanisation* ».

Ainsi, cette citation traduit le message puissant d'une identité insulaire qui se redéploie au sein des établissements d'enseignement agricole de Borgo et de Sartène. Nous l'avons retrouvée sensiblement chez tous les personnels enseignants et formateurs interrogés, qu'ils soient corsophones ou non, en dehors de ceux peu nombreux qui sont issus de la France continentale, sans origine corse. Cette proximité quasi familiale que les enseignants et formateurs entretiennent avec leur village et donc leur territoire facilite les échanges avec les partenaires professionnels.

Le milieu de la profession, je dirais que c'est une obligation. Au moment des examens, les jurys sont constitués d'enseignants mais aussi de professionnels. Il y a ce lien qui se fait directement au quotidien. Il faut visiter des exploitations avec les enseignants, avec les élèves.[E#23,§26,1.3-6]

Dans la vie il faut connaître le territoire en permanence, durant les cours, faire des références à ce qui se passe dans le territoire et ça, c'est la clé pour que les élèves puissent intégrer les notions spécifiques au territoire.[E#8,§24,1.14]

On veut faire du tourisme durable, en Corse, et en général, tout est à faire, à reconstruire.[E#27;§26,1.12]

Pourtant un grand nombre de personnes interrogées ne considère pas qu'il existe une spécificité insulaire à l'enseignement agricole en Corse : l'identité régionale existe, conséquence des origines socio-familiales insulaires, en revanche, elle ne s'étend pas au métier d'enseignant ou formateur de nos deux établissements. Nous avons sélectionné les propos les plus saillants :

Une identité corse formateur? Non, je ne pense pas.[E#1,§22,L;1]

Je n'ai pas identifié de spécificité insulaire.[E#3,§20,1.1]

L'enseignement agricole a un lien étroit avec le territoire mais ce n'est pas une identité spécifique à ici par exemple.[E#14,§18,1;1-2]

⁹⁵ Entretien du 9 mai 2016 disponible sur le site : <https://www.corsematin.com/>

Marcel Rufo : pédopsychiatre, professeur d'université-praticien hospitalier honoraire et écrivain français, auteur de nombreux ouvrages consacrés à la prime enfance.

Non. Si cette identité-là existe, et s'il y a une spécificité, elle sera par rapport à la langue corse.[E#2,§20,1.1-4]

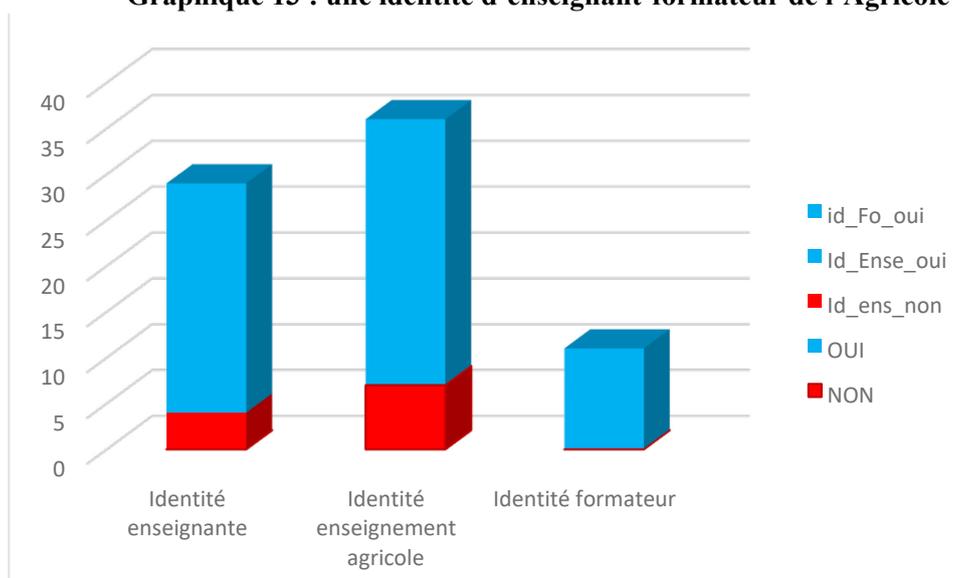
Ainsi, bien que les enseignants et formateurs ne mentionnent pas clairement l'existence d'une telle spécificité, elle se manifeste en revanche plus nettement lorsqu'il est fait allusion au territoire, aux besoins en formation agricole pour le développement des tissus économiques, aux liens qui existent entre enseignement agricole en Corse et activité socioéconomique de l'île, plus particulièrement dans les zones rurales:

On peut former des jeunes qui vont travailler pour la communauté en Corse.

Il existe un lien entre l'école et les territoires qui sont aujourd'hui en reconquête d'identité.[E#27,§18,1.1-3] (...) Donc ces métiers [...] permettent de maintenir une activité au sein des territoires ruraux, et c'est particulièrement intéressant en Corse.[1.6-8]

C'est également ce que traduit le graphique suivant : une majorité d'enseignants et formateurs des deux établissements se reconnaît en tant que membre d'une communauté éducative *agricole* dans ce qu'elle apporte en termes de formation et de qualification pour le développement du territoire, le maintien de l'emploi sur l'île et l'insertion professionnelle :

Graphique 13 : une identité d'enseignant-formateur de l'Agricole



Ces données confirment celles que l'enquête nationale a révélées : à la question posée sur la fierté de travailler pour le ministère de l'Agriculture, 90% d'enseignants et formateurs confondus sur 2348 ont répondu favorablement (soit 43% sont tout à fait d'accord, et 47% d'accord).⁹⁶

En effet, parmi les personnels interrogés, certains souhaitent conserver cette étiquette *rurale* et l'enseignement spécifique qui selon eux en fait la richesse :

J'aimais l'idée d'être au cœur d'un système proche de la nature et qui ne soit pas aussi rigide à mon sens que l'Éducation nationale.[E#17,§15,1.3-4] (...)Alors déjà je revendique l'identité d'enseignante et d'enseignante en établissement agricole professionnel.[1.1-2] (...) Ça leur donne cette vision systémique qui à mon avis est indispensable dans leur formation.[1.7-8]

Ce côté pratique est je pense, ce qui est ce spécifique à l'enseignement agricole. Ce qu'on apprend en classe, on peut le transposer sur le terrain et les élèves peuvent s'en servir sur le terrain. C'est quelque chose qui est fondamental. Disons que par rapport à l'Éducation Nationale, j'ai quand même une liberté pédagogique qui me permet d'avoir une certaine démarche de projet.[E#17,§16,1.1-6]

Dans l'enseignement agricole il n'y a pas que de l'enseignement agricole destiné à des futurs agriculteurs.[E#10,§14,§1-2]

L'enseignement agricole, ce n'est pas juste apprendre à être viticulteur ou agriculteur.[E#23,§20,1.2-3]

Toutefois, il existe une prise de conscience latente d'un avenir peut être moins certain pour cet enseignement, et quelques enseignants et formateurs, s'ils ne l'appellent pas de leurs vœux, considèrent favorablement un rapprochement entre les deux systèmes d'enseignement tout en évoquant l'utilité de cet enseignement dans le paysage éducatif:

Est-ce qu'on sera rattaché à un autre ministère ? Je ne sais pas, si oui, j'espère qu'on gardera quand même cette spécificité.[E#17,§25,1.6-8]

⁹⁶ p. 59 du baromètre social du ministère de l'Agriculture : https://www.spagri.fr/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-13_diaporamabaromctresocialmaa.pdf

Je pense que ça serait bien à un moment donné qu'on fasse partie intégrante de l'Éducation nationale mais tout en restant une branche spécifique. [E#27, §28, 1.1-3]

On a beaucoup souffert de cette stigmatisation. [E#3, §25, 1.6]

Les enseignants et formateurs des deux établissements considèrent que les formations diplômantes et qualifiantes proposées par leurs établissements représentent une réponse positive au maintien de l'emploi dans les zones rurales et montagneuses de la Corse.

Ils évoquent la relance de l'agriculture par la voie d'une production durable, le développement d'un tourisme raisonné dans une île qui voit sa population plus que doubler au cours de la période estivale. Ce territoire insulaire où le nombre des résidences secondaires est très élevé (en 2010, sur 217 050 logements, il y avait 132 004 résidences principales pour 76 527 résidences secondaires et en 2015, sur 242 151 habitations, il y avait 143 876 résidences principales pour 90 162 résidences secondaires)⁹⁷ doit développer l'activité économique liée au tourisme mais aussi aux résidents permanents qui sont demandeurs de services efficaces et tout aussi variés que ceux offerts en France continentale. Ces données économiques constituent les éléments majeurs traduisant les mutations du monde rural. Comme nous l'avons évoqué, elles contribuent aux nouvelles fonctions de l'espace rural pour lesquelles l'enseignement agricole a dû réorienter ses objectifs de formation, pour ainsi dire ses formations mêmes :

[...] des fonctions productives classiques (...) et celle des nouvelles fonctions (résidentielle, récréative, environnementale, paysagère (...) des espaces ruraux
[...] (Sylvestre, 2002, p.8).

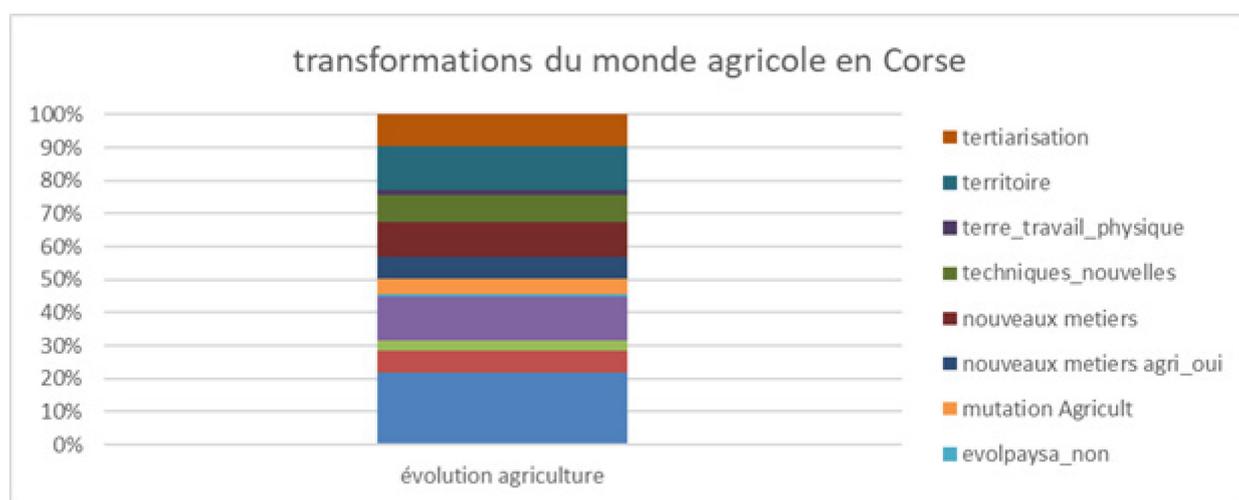
Il est important d'écouter les discours des enseignants de cette région pour comprendre où se situent les changements et s'ils constituent des facteurs déterminants de nouveaux schémas identitaires et professionnels. Plus latentes qu'explicites, les prises de position des enseignants et formateurs de notre échantillon concernent trois éléments qui leur semblent significatifs :

- Les mutations du monde rural
- Les nouveaux publics scolaires
- Et ce que nous considérons être un composant générationnel.

⁹⁷ Chiffres : <https://1000ideespourlacorse.wordpress.com/chiffres-cles>

Les mutations de l'environnement socioéconomique et rural des établissements agricoles de Corse ont également fait l'objet de questions spécifiques afin d'en recueillir le point de vue des enseignants et formateurs.

Graphique 14 : quels domaines d'évolution agricole en Corse ?



Le graphique ci-dessus indique que les enseignants et formateurs que nous avons interrogés voient de près les espaces ruraux et agricoles subir un nombre important de mutations. Celles-ci, selon eux, concernent essentiellement le territoire où se développent de nouveaux métiers, notamment dans le secteur tertiaire, à savoir les services aux personnes et au territoire. En ce qui concerne le travail principalement agricole, ils signalent l'arrivée de nouvelles technologies qui facilitent le métier d'agriculteur et réduisent considérablement la pénibilité du travail. L'agriculture en tant que telle semble connaître une mutation toute relative dans les territoires observés par les agents. En effet, si les techniques agricoles profitent des évolutions technologiques, la Corse demeure marquée par un agropastoralisme fortement traditionnel, et les avis des enseignants et formateurs rejoignent les constats du PREAC (projet régional pour l'enseignement agricole en Corse). Nous souhaitons préciser en quoi consiste ce système de culture :

[II] inclut le territoire cultivé, et le territoire naturel, la communauté humaine vivant sur cet espace délimité, les ressources fourragères issues de ce territoire ou importées d'ailleurs, en vue d'élever et nourrir des herbivores dont la communauté va récolter et utiliser les produits.⁹⁸

⁹⁸ Définition site : dico-sciences-animales.cirad.fr

Cela explique également l'attachement des enseignants et formateurs insulaires au territoire et aux formations agricoles. L'encouragement pour le maintien de structures agropastorales en Corse confirme la volonté de limiter le dépeuplement des zones rurales et de montagne, ce qui entre également dans le cadre des missions de l'enseignement agricole, c'est à dire développer les territoires et l'emploi ainsi que favoriser l'insertion professionnelle.

Si ce système d'agriculture qui semble bien adapté aux particularités géographiques de l'île maintient une tradition d'élevage et de culture, il doit cependant se conformer aux normes européennes environnementales, ce qui est clairement indiqué dans les référentiels de formation et de diplôme (référentiel des diplômes CGEA et AP, MAA 2010). Cela oblige également les enseignants et les formateurs des disciplines techniques et professionnelles à tenir à jour leurs connaissances et compétences en matière d'écologie et de développement durable dans le domaine de la production agricole ou des travaux paysagers par des moyens autres que les référentiels. À cette fin, ils s'informent régulièrement par leurs propres moyens de tout ce qui a trait aux évolutions techniques et environnementales en consultant des sites spécialisés sur internet ou les conférences intranet du ministère de l'Agriculture, ou encore en compulsant les magazines spécialisés qui sont régulièrement commandés par le centre de documentation des établissements. C'est d'ailleurs ici que cet outil remplit une de ses missions : outre le service qu'il propose aux apprenants, il permet d'établir un lien essentiel entre les enseignants techniques, les apprenants (élèves, apprentis, adultes en formation continue), et les domaines d'apprentissage (agriculture, paysage, services aux personnes et au territoire). Les enseignants des disciplines professionnelles sont conscients de leurs obligations en tant qu'experts techniques. Comme certains d'entre eux le font remarquer

[...] je vois qu'avant, on apprenait à utiliser des produits, aujourd'hui, on est plus sur d'autres façons de faire, plus écologiques.[E#8,§18,1.3-4]

L'agriculture c'est un milieu qui évolue beaucoup d'ailleurs, donc à ce moment-là ça demande à l'enseignant se mettre...de suivre cette évolution et ensuite l'enseigner.[E#25, § 29,L ;1-3]

Les référentiels de formation correspondent mieux à ces nouvelles attentes de la société pour le moins.[E#6, §25,1.5-6]

On parle aujourd'hui de développement durable, des ressources, et on trouve des liens dans l'enseignement ici et dans les disciplines que j'enseigne.[E#27, §32,1.5-6]

Ce qui semble différencier le rôle des enseignants et formateurs techniques aujourd'hui, c'est peut être cette dimension d'éducateur à l'écologie et au développement durable. Ces orientations tant économiques qu'environnementales sont aujourd'hui au cœur des référentiels de formation.

Elles entrent parfois en contradiction avec des pratiques anciennes peu attentives à la préservation de l'environnement, qui imprègnent les savoirs des apprenants, ce qui confirme les remarques de Cayre: en effet, « leurs propres savoirs profanes » et « connaissances empiriques » (Cayre, 2013, pp. 212-213), les placent dans des situations d'opposition ou de conflit, voire d'échec, face aux savoirs théoriques qui leur sont prodigués. Ils se trouvent alors en opposition face à leurs enseignants.

Ces derniers se voient dans l'obligation d'ajuster leur posture pédagogique, ce qui nécessite de leur part un travail considérable de sensibilisation auprès des publics scolaires et adultes, un *reformatage* essentiel aux nouvelles pratiques culturelles. Cette place de l'écologie et du développement durable dans les formations apparaît nettement dans les discours et préoccupations des enseignants et formateurs des deux établissements.

À la question portant sur les changements dans les enseignements agricoles et para-agricoles, les avis les plus probants confirment en effet un enseignement agricole en évolution, plus spécifiquement dans l'éducation à l'écologie ainsi que dans les formations à l'agriculture, alors que les mutations de l'agriculture et du paysage sont peu identifiées. L'un des enseignants explique cependant de façon pertinente que

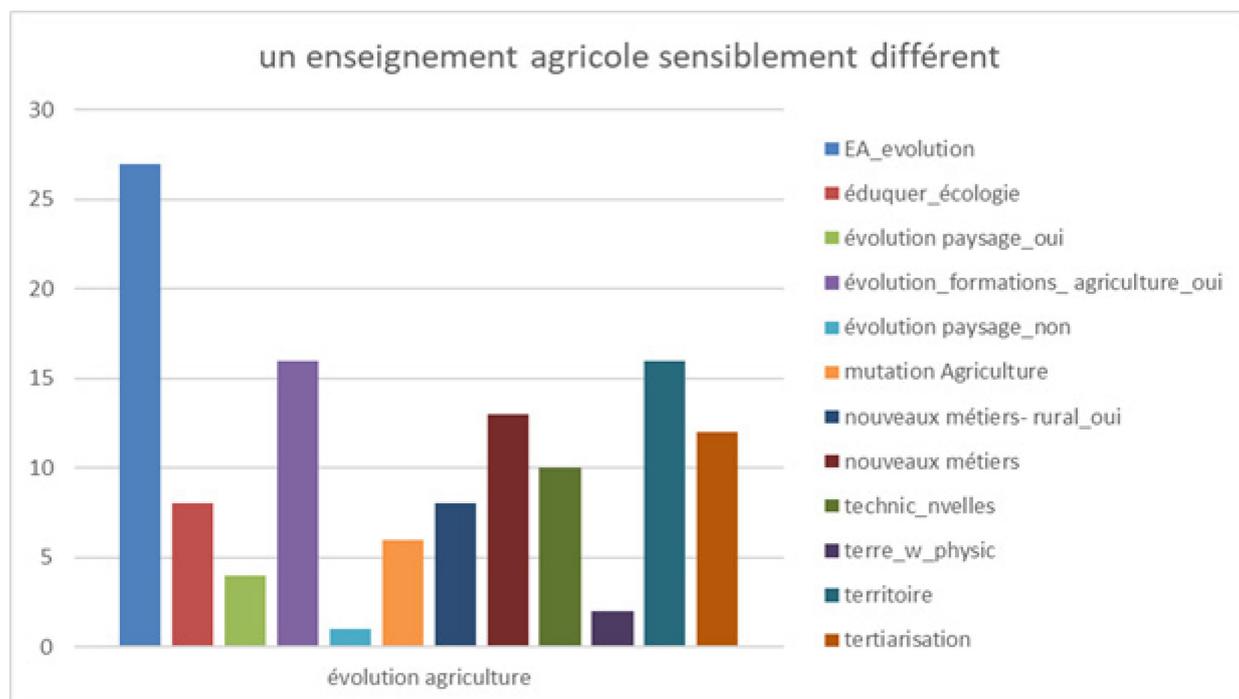
L'impact du changement, des mutations socioéconomiques du monde rural et puis des systèmes d'exploitation de production ont évidemment des incidences sur l'enseignement agricole lui-même. Là, il faut montrer que l'enseignement agricole forme des futurs professionnels de l'agriculture qui sont maintenant fortement liés on va dire, avec la nature, avec l'environnement, avec le développement durable.[...] et c'est particulièrement intéressant en Corse, dans la mesure où le territoire est inscrit en espace rural ou en périurbain avec des aspects de la ruralité.[E#8,§25,1.1-8]

En revanche, ils établissent le constat de nouveaux métiers du rural et l'obligation de s'adapter à des techniques également nouvelles qui facilitent les pratiques et gestes professionnels.

Enfin, plus de la moitié d'entre eux évoquent les relations avec les partenaires qu'ils estiment essentielles à la diffusion des normes écologiques et environnementales, au développement du territoire, et qu'ils considèrent comme un rôle majeur de l'enseignement agricole. Le graphique suivant traduit le sentiment d'une forte évolution dans les enseignements agricoles. La totalité des enseignants et formateurs interrogés nous en ont fait part lors de fréquentes références aux évolutions indispensables dans les formations à l'agriculture, tant les aspects techniques qu'écologiques, ainsi qu'une meilleure offre en termes de qualifications pour produire des professionnels spécialisés adaptés aux besoins du territoire. Plus de la moitié d'entre eux fait référence à l'émergence de

nouveaux métiers dans le paysage professionnel insulaire, en lien direct ou indirect avec le monde agricole, plus largement dans le milieu rural.

Graphique 15 : Quels changements dans les enseignements agricoles en Corse ?



Ce qui retient également notre attention, c'est l'importance des références à la tertiarisation dans les zones rurales et par conséquent des enseignements proposés dans les établissements agricoles de la région. Ils sont nombreux à faire le constat d'une diminution significative des enfants d'agriculteurs dans les lycées ou, parmi ceux qui viennent dans le but de s'insérer dans cette profession, l'absence d'un patrimoine culturel en matière d'agriculture :

Q : Dans les formations agricoles, quel est le profil des apprenants?

R : C'est un public aujourd'hui qui ne connaît pas spécialement le monde agricole.[E#8,§26,1.1-2]

On a des gens qui ont envie de travailler dans l'agriculture sans pour autant être issus d'une famille d'agriculteur.[E#9,§24,1.1-2]

Avant il y avait essentiellement des élèves dont les parents étaient dans l'agriculture.[E#6,§23,1.3]

On a moins de fils d'agriculteurs qu'avant.[E#16,§25,1.4]

En élevage on démarre avec des jeunes qui viennent me voir, qui ne connaissent quelquefois rien à l'agriculture alors qu'il y a 20 ans... [E#8,§26,1.6-7] Lorsque certains remarquent avec amertume ce changement de public et donc de nouvelles destinations pour l'enseignement agricole, ils conviennent que les mutations sociales et économiques du monde rural nécessitent des réponses en termes d'offres de formation :

Q : Quelles mutations de l'Enseignement Agricole constatez-vous?

R : [...] Une mutation bien sûr, on est plus à l'école d'agriculture d'avant.

Ici, on a quand même un bassin de recrutement plus maintenant sur des profils urbains, interurbains. [E#8,§26, 1. 9-11]

Il y a plein de nouveaux métiers qui émergent et donc je pense que l'enseignement agricole c'est la réponse. [E#22,§24,1.2-3]

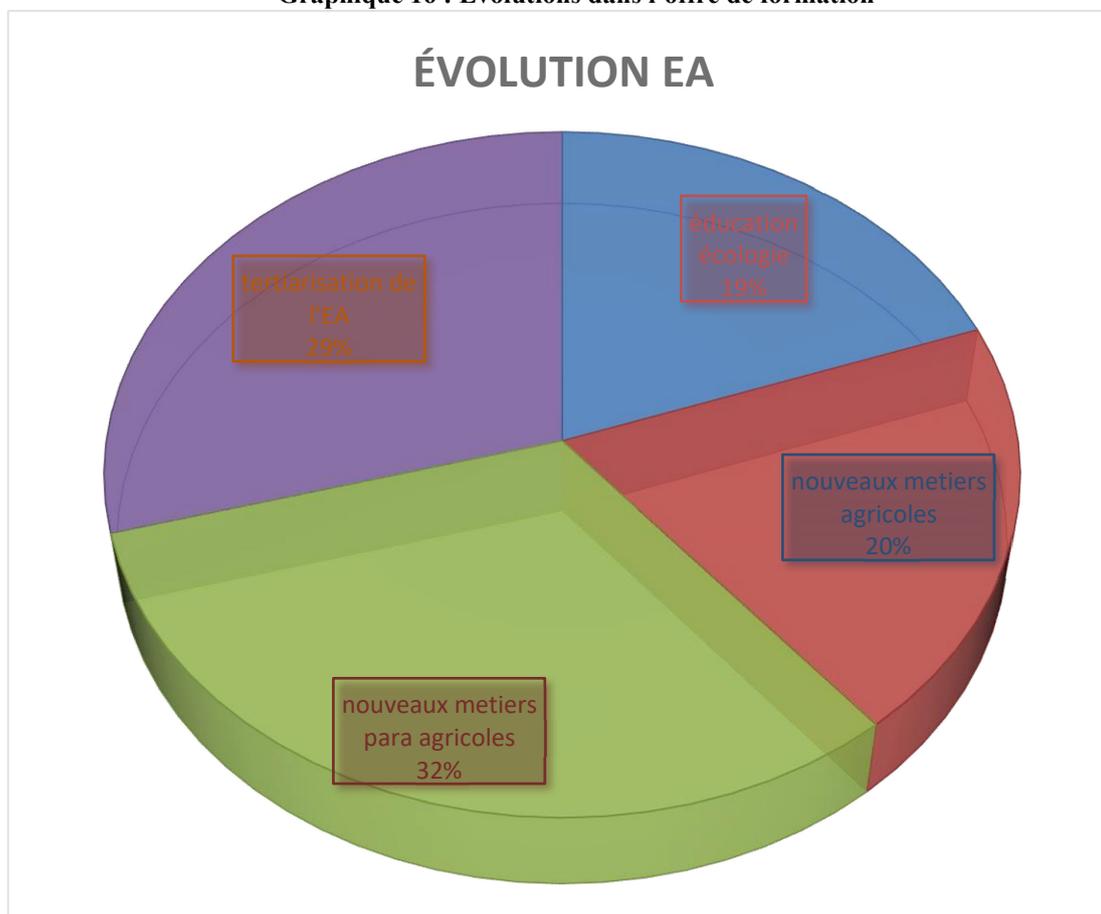
Et le métier a aussi beaucoup changé on demande des techniciens maintenant beaucoup de techniciens capables de faire un travail de synthèse, de rédactionnel. [E#24,§20, 6-8]

En termes de formation que l'on propose, c'est vrai qu'il y a peu de formations purement agricoles. [E#14,§26, 1.4-6]

Cette prise de conscience en ce qui concerne les besoins de formations non agricoles entre en résonance avec des nouvelles fonctions des espaces ruraux définis par Sylvestre (2002) : résidentielle, récréative, environnementale et paysagère. Cela redessine en grande partie un monde rural en voie de tertiarisation où l'activité culturelle agropastorale en Corse nécessite une diversification pour que l'exploitation demeure viable, avec entre autres l'accueil sous forme de gîte rural, de vente en circuit court, etc. Mais cela traduit également le développement de métiers nouveaux, de qualifications nouvelles notamment dans les activités de services aux personnes résidentes ou de passage qui prennent en compte les préoccupations sociétales d'amélioration du cadre de vie, de préservation de santé publique ou encore les questions environnementales.

Ainsi, pour une grande majorité des enseignants et formateurs que nous avons interrogés, si l'enseignement agricole offre toujours des formations exclusivement agricoles, celles-ci se trouvent aujourd'hui presque à la marge, supplantées par des formations de service ou para-agricoles et ce constat se révèle dans le graphique ci-dessous :

Graphique 16 : Évolutions dans l'offre de formation



Ce que nous lisons de ce graphique, c'est que 61% des enseignants et formateurs évoquent une orientation vers le tertiaire ou para-agricole des formations proposées par leur établissement, contre 39% qui considèrent que ces derniers inscrivent toujours leurs enseignements dans des filières en lien avec l'agriculture. Malgré tout, les contenus leur semblent davantage axés sur des approches elles aussi sociétales d'environnement, de développement durable et d'écologie pour une redéfinition de l'agriculture à travers ce qu'ils considèrent être les nouveaux métiers agricoles tels que celui de chef d'une entreprise agricole.

Poursuivant notre questionnaire sur les mutations possibles de l'enseignement agricole, les enseignants et formateurs se sont clairement positionnés sur leur rôle d'éducateur aux bonnes pratiques, notion que l'on retrouve d'ailleurs dans de nombreuses conférences européennes en matière de développement durable et qui ont pour conséquence directe la mise en œuvre d'une politique éducative bien cadrée⁹⁹ que l'on peut lire inscrite dans les référentiels de formation et de diplôme :

Cette éducation[...] répond à un certain nombre de critères :

-s'inscrire au sein d'une politique nationale d'éducation, qui généralise des contenus et des méthodes pédagogiques et des outils, ayant pour objectif de permettre l'acquisition progressive et cohérente[...] d'une culture à l'environnement et au développement durable;

-développer dans le cadre d'un étroit partenariat entre École, Territoire et acteurs socio-économiques afin que le futur citoyen puisse développer des comportements appropriés à tous les échelons de la société et les enrichir tout au long de sa vie[...]
(UNESCO, 2007).

La représentation que les personnels enseignants ont de l'Enseignement Agricole a donc connu une modification significative dans laquelle ils intègrent non seulement la dimension écologique et économique de développement durable, mais également les notions étendues de service au territoire où les partenaires ne sont plus exclusivement les représentants des professions agricoles. Cela signifie de leur part un nouveau discours plus ouvert en direction des parents d'élèves qui orientent leurs enfants vers des formations tertiaires telles que celle proposant l'accès au diplôme SAPAT (service aux personnes et au territoire), et tend à redéfinir de ce qu'est l'enseignement agricole, bien que selon certains d'entre eux :

Tous les diplômes qui sont préparés ont une connotation agricole.[...]. On a beaucoup de métiers qui ne sont peut-être pas nécessairement en lien avec l'agriculture, mais qui peuvent s'intégrer dans l'enseignement agricole.

Cette remarque de l'un des enseignants traduit l'acceptation d'un nouveau schéma identitaire qui se dessine depuis ces vingt dernières années, où l'on est passé du tout agricole à une perspective plus édulcorée dans cette offre de formation.

⁹⁹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001533/153319f.pdf>, p.66

Elle semble se faire naturellement de la part des enseignants et formateurs généralistes, mais de manière moins évidente chez les enseignants et formateurs des disciplines techniques et professionnelles.

Ils reconnaissent la nécessité d'ouverture à des publics aux horizons plus variés, tout en la déplorant à mi-voix, admettant que ces diplômes et qualifications professionnelles non spécifiquement agricoles permettent d'élargir un recrutement des publics scolaires essentiel au maintien des structures dans le paysage éducatif qui doivent dès lors diversifier leurs propositions de formations :

Q : Quelles sont les formations non agricoles proposées par votre établissement? Qu'en pensez-vous?

R : On sait que des fils d'agriculteur sont en train de disparaître, et surtout le métier d'agriculteur. On propose des formations différentes qui ne sont pas nécessairement agricoles, comme par exemple le SAPAT. Ça c'est un peu vendeur pour les élèves pas trop scolaires des lycées agricoles.[E#8,§28, 1.14]

La formation SAPAT a tout à fait sa place dans l'enseignement agricole. [...] Que vient faire le service à la personne dans un lycée agricole? Les choses n'existent que lorsqu'elles se renouvellent.[E#17, §10,1.1 & 6-8]

Le SAPAT, s'il a sa place? Oui, parce que c'est une autre facette de l'enseignement qui est agréable et qui mène les jeunes à un métier particulier qu'on ne trouve pas dans l'éducation nationale.[...]. On veut aussi donner une autre image de l'enseignement agricole en ouvrant d'autres filières comme le service aux personnes et aux territoires.[E#4,§18, 1.1-5]

Malgré cette prise de conscience, certains enseignants doutent de la pertinence des formations tertiaires proposées dans leur établissement et plus généralement dans l'enseignement agricole.

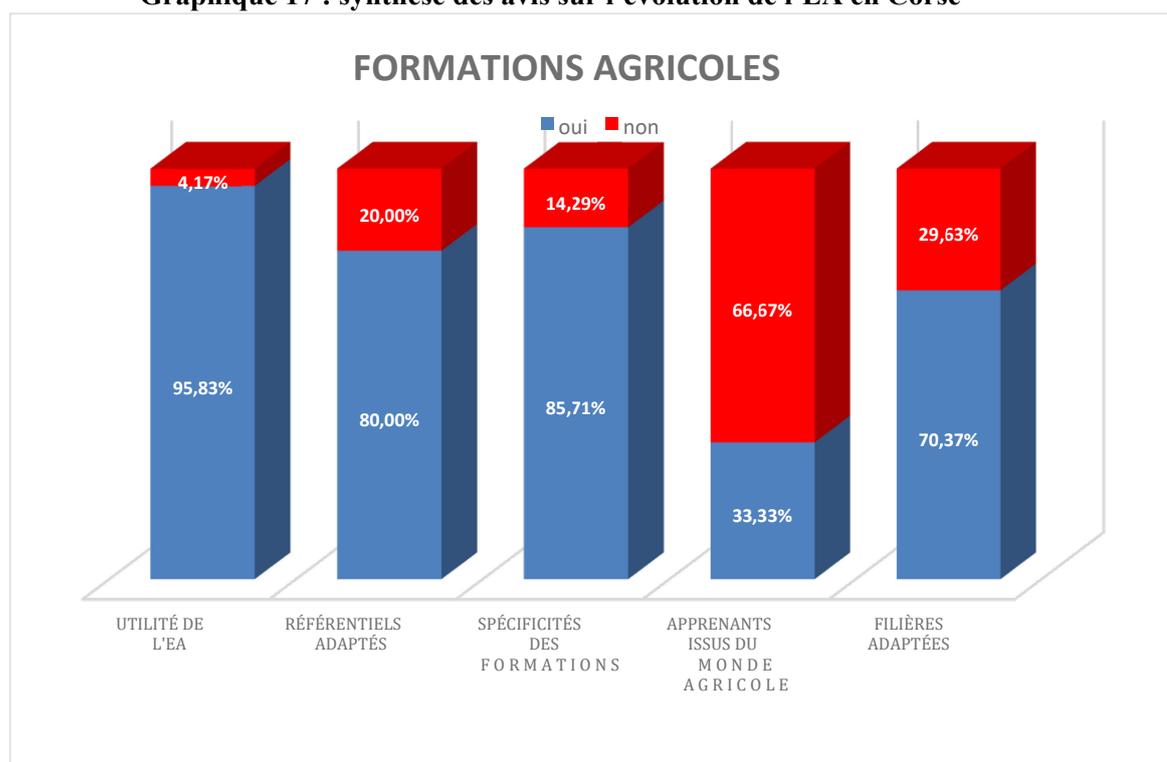
Ils s'inquiètent d'une orientation des filières moins axées sur l'agriculture en tant que telle, mais qui cherchent davantage à développer des compétences de gestionnaires chez les futurs agriculteurs:

Les services, je ne sais pas si ça rentre dans les emplois et les référentiels agricoles proprement dit, pas forcément. Ce qui me préoccupe à l'heure actuelle, c'est que nous ne formons plus des agriculteurs ;je veux dire que nous formons des gens, on les motive en leur disant qu'il y a une prime au bout, etc. mais on ne leur apprend plus le métier d'agriculteur, c'est-à-dire le respect de la terre, le respect des animaux, le respect également de certaines qualités de produits transformés etc. Et c'est ça qui est dommage, car l'agriculture tient une place importante dans

l'économie locale. A l'heure actuelle, on ne fait pas des agriculteurs, on fait des gens qui sont là pour la prime, c'est ça qui me déplaît énormément. [E#17, §27,1.1-9]

Le graphique suivant propose une synthèse des avis des personnels enseignants sur les différentes évolutions de l'enseignement agricole, tant les formations que les référentiels ou encore les publics :

Graphique 17 : synthèse des avis sur l'évolution de l'EA en Corse



Les avis relevés sont en majorité positifs quant à l'utilité de cet enseignement. En effet, les référentiels et les spécificités de filières leur semblent adaptés aux besoins économiques et d'emplois pour lesquels ils forment et qualifient professionnellement les jeunes apprenants et les adultes en formation continue dans des établissements où les enfants d'agriculteurs sont désormais un public scolaire minoritaire.

Ce qui semble donc constituer un facteur déterminant de changement identitaire et professionnel chez les enseignants et formateurs des deux établissements de la région se trouve dans le fait que certains voient davantage leur rôle comme celui d'un éducateur au développement durable et à l'écologie au lieu d'enseignant de techniques professionnelles.

À cette fin, ils doivent s'adapter et adapter leurs enseignements en fonction des dispositions prises par leur ministère et en faisant de nombreuses références à la réglementation environnementale. Ces dernières s'accordent avec les préoccupations écologiques sociétales et les attentes professionnelles du marché de l'emploi.

Elles se reflètent dans les référentiels de diplôme, les certificats de spécialisation en agriculture ou aménagement paysager tels qu'on peut les trouver dans nos deux établissements. Les enseignants et formateurs sont également membres d'une société inquiète de l'avenir écologique et de l'emploi de ses jeunes. On peut imaginer qu'en que tels, ils sont sensibilisés à ces questions qu'ils sont capables d'identifier et auxquelles ils trouvent des réponses, soit dans les référentiels, soit dans leur propres recherches. Ils relaient ainsi auprès des publics apprenants des techniques et des gestes professionnels nouveaux qui répondent à leurs propres interrogations. Cela explique sans doute leur sentiment sur l'utilité de l'enseignement agricole : plus de 95% y sont favorables et 80% d'entre eux reconnaissent l'adéquation des référentiels de formation avec les réalités socioéconomiques de la région Corse, tous diplômes confondus (graphique 17, p.157). Leurs questionnements se portent sur les publics scolaires : autrefois majoritairement héritiers du monde agricole et rural, ils constituaient l'essentiel des apprenants. Aujourd'hui, la majorité des personnes interrogées (plus de 66%) admet la diminution importante des publics issus du milieu agricole. En revanche, plus de 70% n'hésitent pas à dire que les filières d'enseignement répondent aux besoins du territoire en termes d'emplois et de technicité. Bien que ces changements dans les orientations des référentiels semblent affecter leur identité d'enseignant agricole, ils les ont intégrés dans leur mission de transmetteur des savoirs, telle qu'ils l'évoquent dans leurs représentations du métier d'enseignant ou de formateur :

Moi, ce qui me fait avancer c'est transmettre. Pour faire avancer les choses, on fait des petites actions : petit à petit, on avance, on fait des petits changements. On ne fait pas tout valser, on ne va pas tout révolutionner comme ça.[E#26,§29,1.3-7]

Je me doutais bien que c'était quand même un métier qui demandait d'être polyvalent, de pouvoir s'adapter à différents types de cours, différents domaines, même des domaines qu'on n'a pas forcément vraiment expérimentés, donc aller rechercher les infos à droite à gauche auprès des professionnels, des ressources qu'on a ici. Je m'y attendais un peu. Donc là tu n'as pas de grosses surprises.[E#3,§32,1.1-6]

Un formateur, c'est quelqu'un qui est là pour transmettre ses connaissances, c'est quelqu'un qui est là pour écouter pour accompagner.[E#7,§26,1.4-5]

C'est apporter des connaissances dans une discipline professionnelle en leur faisant voir justement le métier, le futur métier, qu'ils seront amenés à exercer, tout en les accompagnant dans leur développement personnel. Et la dimension agricole, elle apparaît par la formation en fait, parce que tous les diplômés qui sont préparés ont une connotation agricole, donc à partir du moment où on les enseigne, on côtoie le monde agricole.[E#23,§31,1.3-8]

Les extraits ci-dessus confirment une identité d'enseignant et formateur agricole qui se construit autour de la notion de transmission. La polyvalence et l'adaptation auxquelles l'un des enseignants se réfère sont des éléments caractéristiques de cette identité. Ils ne constituent pas un élément de changement puisqu'ils sont inscrits dans les représentations du métier mais aussi dans ses réalités. Toutefois, il existe un bémol à ce constat. Il se situe dans cette représentation d'éducateur qui se superpose de façon récurrente à celle d'enseignant ou de formateur, bien qu'elle soit plus pesante chez les agents du centre *lycée*.

5.2 Publics scolaires : un facteur déterminant de changement identitaire et professionnel ?

Lors de nos entretiens, nous avons pu constater que les formateurs des centres pour l'apprentissage et la formation continue se définissent davantage et souvent comme des éducateurs, une dimension qu'ils associent facilement à leur mission. Pour eux, former les apprenants équivaut à les éduquer en matière de techniques professionnelles, d'écologie ou de savoir être. Ce dernier aspect de leur métier s'adresse à des publics jeunes plus qu'aux adultes, même si parfois certains d'entre eux retrouvent dans les centres de formation un espace de socialisation (il s'agit essentiellement des adultes en recherche d'emploi qui vivent depuis longtemps une situation de chômage critique par manque de qualification professionnelle). Pour les jeunes qui sont en formation par apprentissage, ils sont identifiés comme issus de l'échec scolaire, public difficile chez qui les codes d'éducation font parfois défaut, ou encore des jeunes pour qui le système d'enseignement traditionnel n'est pas adapté.

C'est un public qui fréquente de longue date ces centres de formation et les formateurs qui y travaillent ont acquis depuis longtemps des méthodes pédagogiques qui correspondent à leurs besoins :

Moi j'aime bien l'idée de formateur. C'est justement d'essayer de guider un petit peu, parler des connaissances qu'on a du milieu professionnel pour essayer d'aiguiller un petit peu les apprenants... ça va être leur métier par la suite.[E#24,§36,1.1-4]

Ce sont principalement des personnes qui ont rejeté le côté traditionnel de l'enseignement, je parle des lycéens en apprentissage, et qui veulent complètement sortir du milieu fermé de l'école. Ils sont là en fait pour prendre les savoirs, mais sans être vraiment acteur de leur formation. Les adultes, ce sont des gens qui généralement sont sans emploi pour certains depuis plusieurs années, ou qui sont en changement total de mode de vie ou de voie professionnelle. Ils sont en rupture avec un système qu'ils ont eu précédemment et donc ils sont vraiment plus dans l'attente d'une vision différente de l'enseignement [...].Et même pour construire nos cours, on est obligé de repenser complètement nos méthodes.[E#5,§32,1.3-12]

Je vois énormément d'apprenant avec beaucoup de difficultés familiales, vraiment beaucoup. Ça c'est assez impressionnant [...] ça m'a marqué les histoires que tu peux avoir.... avec un impact forcément sur la formation, on fait office d'assistante sociale. Bien sûr on leur apporte des bases théoriques et pratiques sur les métiers du monde agricole, mais il faut avoir cette fibre un petit peu sociale.[E#21,§8,1.5-10]

Les élèves de CAP¹⁰⁰ sont pour la plupart en échec scolaire quand on les récupère [...] Ça va de 16 à 61 ans dans les trois formations différentes que j'ai, avec pour certains un passif très différent. Ils ne sont pas tous là pour la même chose : certains pour apprendre, d'autres pour changer de carrière, d'autres pour attendre la retraite... ça dépend. [...] Avec les plus jeunes on a un rôle de formateur à proprement parler, parce qu'on va leur apprendre certaines notions, et puis on a un rôle aussi d'éducateur, parce que on veut leur redonner confiance en eux, parce qu'ils ont perdu confiance en eux.[E#5,§7,1.714]

¹⁰⁰ CAP : certificat d'aptitude professionnelle, diplôme de niveau V

Pour les formateurs, l'adaptation aux jeunes en formation qui se construisent autour de difficultés complexes (sociales, familiales, cognitives, etc.) semble aller de soi. Les publics auxquels ils s'adressent sont étiquetés comme difficiles, les difficultés identifiées et admises. On peut dire qu'il n'y a pas de mauvaise surprise et ces missions sont bien intégrées dans un travail qui s'inscrit dans une identité professionnelle distincte. Dans la lignée de Köpsén (2011), nous avons pu constater qu'ils perçoivent souvent leur rôle comme celui de « guide de ces jeunes adultes en devenir » et ils s'investissent dans la mission de les « préparer à affronter la vie » et les réalités du monde professionnel avec ses impératifs, par exemple de « prise d'initiatives [...], de ponctualité [...] ». De même, ils se chargent de leur transmettre les codes de la bienséance et de la « communication » dans le milieu du travail (Köpsén, 2011, p.194-211). Cependant, à l'instar de leurs collègues du *lycée*, ils se sentent parfois démunis dans l'exercice de ce « rôle social » qui les assimile à des « parents [...] lorsque les jeunes manquent d'éducation » ou qui parfois fait peser sur eux « la charge complexe psychologique que peut développer un rôle de confident » auprès d'élèves dont la situation familiale s'avère compliquée (Köpsén, 2011, p.194-211). Chez les enseignants, le constat est sensiblement différent : l'arrivée des nouveaux publics résonne parfois comme un coup de tonnerre.

Les nouveaux publics scolaires rencontrent des difficultés d'apprentissage qui surprennent les enseignants et pour lesquelles ils ne se sentent ni formés, ni armés. La plupart de ces troubles d'apprentissages sont classés dans des catégories bien spécifiques *dys* (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, dysorthographe, etc.) qui occupent depuis quelques années une place prépondérante dans les programmes de remédiation, de soutien et d'individualisation. Les jeunes enseignants y sont sensibilisés dans leurs cursus de formation alors que les agents en poste depuis plusieurs années ont parfois du mal à situer leur approche pédagogique dans un travail de suivi avec ces jeunes publics. S'ils acceptent de suivre des formations pour travailler en fonction des difficultés de ces élèves, ils n'en demeurent pas moins dubitatifs quant aux aspects pratiques de ces formations qui leur semblent parfois éloignées des réalités du terrain. Pourtant, ils reconnaissent l'existence de ces troubles et leur impuissance parfois à trouver des solutions pérennes.

L'admission de cet échec les interroge sur leur rôle, leur position d'enseignant auprès de jeunes apprenants dont les profils ne sont plus aussi lisses ni homogènes qu'à leurs débuts dans la fonction. Une enseignante questionnée à ce sujet se positionne clairement :

On est un établissement à l'écoute des difficultés scolaires et sociales. [...] Ce qui me gêne c'est ce manque de confiance en eux qu'ont certains gamins. Je trouve aussi qu'il n'y a pas de stratégie pour essayer de se rendre compte de leurs échecs. On manque de réunions concernant les élèves. En dehors des conseils de classe, je veux dire. Est-ce qu'à un moment on va réfléchir à savoir où sont les problèmes avant de dire on dégage tel ou tel élève? [...] Le profil des apprenants : il faut automatiquement se remettre un peu plus en question et acquérir les compétences par des formations sur les nouveaux outils et de nouvelles façons d'apprendre à enseigner autrement. Les publics sont vraiment très hétérogènes, il y a des grandes difficultés avec des niveaux qui sont pratiquement de 6e 5e.[E#10,§10,1.1-11]

Il ne s'agit pas seulement de troubles d'apprentissages. Ce qui les interroge c'est aussi une forme d'immaturation des élèves et leur niveau à l'entrée au lycée qui leur semble insuffisant, un échec qu'ils attribuent au cycle du primaire durant lequel les apprenants ont manqué les apprentissages de base. C'est également ce que reconnaît cet enseignant de discipline technique, bien qu'il considère que la réforme du baccalauréat professionnel ait contribué à ce qu'il considère comme un échec :

Surtout depuis la réforme du bac pro, c'est un public plus difficile, qui n'a pas le niveau et la motivation, c'est pas terrible. Avant il me semble qu'il y avait plus de motivation. Aujourd'hui on peut faire le constat d'une baisse de niveau. C'est peut-être une impression mais en tout cas il y a pas eu de hausse de niveau. De toute façon, dans ce domaine, il faut repenser tout le système d'éducation et notamment au niveau de l'enseignement des fondamentaux qui doivent être acquis au primaire à mon avis. [...] Il y a des lacunes à ce niveau-là, et puis en mathématiques également : les calculs basiques, le raisonnement mathématique... C'est très abstrait et ils ne font pas le lien entre la nécessité des mathématiques, ne fût-ce que dans les besoins quotidiens encore moins en termes de professions pour lesquelles ils se destinent.[E#10,§10,1.12-22]

Il faut savoir à ce sujet que le baccalauréat professionnel a connu une réforme en profondeur de sa structure. Il se décomposait avant 2010 en deux temps : deux années de BEPA¹⁰¹ suivies de deux années de baccalauréat professionnel. Aujourd'hui, il se déroule en trois ans de la seconde à la terminale. Ce que les enseignants généralistes et techniques remarquent c'est le manque de maturité de ces publics à leur entrée en cycle de première et terminale, alors qu'avec le cycle BEPA-BAC PRO, ils commençaient leur année de première en ayant acquis non seulement une expérience professionnelle lors de deux années entre cours en classe et stages chez un exploitant ou un entrepreneur du paysage, ou encore dans une structure d'accueil de personnes (âgées ou petite enfance). Le phénomène naturel du développement de l'individu, sa socialisation dans les espaces scolaires et professionnels lui permettaient d'atteindre une certaine maturité à son entrée dans ce cycle première-terminale à 17 ans. Aujourd'hui, une majorité d'enseignants du centre lycée constate la baisse des niveaux qu'ils expliquent différemment : réforme du baccalauréat en trois ans qui amène dans les établissements des publics plus jeunes, moins matures, des échecs dans les apprentissages primaires, des situations socio-familiales compliquées qui ne sont pas propices à un développement ni à un épanouissement des élèves. La baisse du niveau occupe cependant la première place dans leurs préoccupations. Cela tient certainement au fait qu'ils ont une échéance en fin de cycle secondaire marquée par la réussite aux examens du baccalauréat : l'échec est observé de près, les notes des épreuves traduisent leur impuissance à faire progresser les élèves et les mener jusqu'à la réussite. De plus, dans un contexte social où la reddition de compte est remarquable, ces échecs sonnent comme une défaite, un manque de compétences et annoncent un contrôle organisé par l'inspection. Certains enseignants se sentent plus touchés que d'autres par ces niveaux qui, d'après eux, ne correspondent pas à ce que l'on peut attendre en fin de secondaire.

Ceux qui enseignent des disciplines générales où les élèves doivent faire preuve d'esprit de synthèse, d'analyse et d'autonomie se trouvent déconcertés par les difficultés de leur public. Les deux extraits suivants que nous choisissons de produire résumant les points de vue des enseignants de ces disciplines. Ces deux témoignages vont dans le sens d'un constat amer de la baisse des niveaux à laquelle s'ajoutent des difficultés d'apprentissage majeures dus à de forts troubles *dys*¹⁰² :

Q : quels constats pouvez-vous dresser de vos nouveaux publics d'apprenants ?

¹⁰¹ BEPA : brevet d'enseignement professionnel agricole

¹⁰² Troubles *dys* : on entend par cette expression les troubles d'apprentissage dus au divers dysfonctionnements cognitifs neurobiologiques, sans déficience intellectuelle globale (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie, dyschronie, dysgraphie, dysphasie). Un enfant peut souffrir simultanément de plusieurs troubles de la famille des *dys*, ce qui peut présenter un élément majeur dans les retards d'apprentissage.

R : Il y a des baisse de niveaux qui sont été constatées quand même : depuis le début de ma carrière je remarque que les élèves avec un bon niveau sont moins nombreux qu'auparavant.[...] Les principaux problèmes sont au niveau de certains élèves qui sont dyscalculiques, et c'est pas évident de gérer ce genre d'élèves sachant qu'on a pas eu de formation à la base qui nous explique, qui nous apprenne à gérer les élèves comme ça. [...]
Au niveau des programmes je trouve quand même que l'enseignement n'est pas forcément adapté au public qu'on a au niveau de la difficulté.[E#12,§11,1.1-8]

Alors les élèves aujourd'hui sont de plus en plus faibles, ça c'est un constat... donc... je suis pas le seul à faire. Ça c'est le premier constat qui me vient à l'esprit, de moins en moins autonomes. Le niveau dans les matières générales qui s'écrase d'année en année ... ils sont plus jeunes, ils ont moins d'expérience et ils sont moins motivés par la formation technique et professionnelle. Souvent, ils viennent ici un petit peu par hasard ; c'est dommage.[E#8,§12,1.1-6]

Ils sont rejoints par les enseignants d'économie ou de langue vivante qui constatent également la présence importante d'élèves connaissant des troubles d'apprentissage ayant un impact significatif sur leurs résultats, leur travail en classe :

Des nouveau publics... je sais pas s'ils sont nouveaux, mais c'est vrai que, effectivement ce qui m'a marqué aussi quand je suis arrivé dans cette école, c'est le nombre d'élèves en difficulté au niveau des dyslexies, dyspraxies, etc. Il faut penser à d'autres façon d'enseigner, d'autres méthodes pédagogiques.[E#24,§18,1.1-5]

Au sujet du niveau, à l'époque où j'ai commencé à enseigner, il n'était pas très très élevé. C'était un niveau quand même faible, mais on arrivait quand même à pousser des jeunes, à les faire aller jusqu'au bac pro. Maintenant, de nos jours, avec la réforme du bac pro en 3 ans, il y a plus d'élèves qui sont en échec scolaire, parce que le temps d'apprentissage entre la seconde et la première n'est pas assez long pour certains comme il pouvait l'être en 4 ans. On a aussi une augmentation du nombre de « dys » les fameux troubles d'apprentissage, de plus en plus chaque année, on s'aperçoit qu'il y a des élèves qui ont des difficultés. C'est également ce qu'on appelle des hyperactifs qui ont du mal à se concentrer.[E#15,§16,1.1-10]

Si les troubles d'apprentissage semblent expliquer les niveaux en baisse des élèves, une enseignante de langue qui pratique depuis près de 15 ans souligne un élément important : à ses débuts, *le niveau n'était pas très élevé.*

L'apparition notable des *dys* dans les lycées agricoles comme dans ceux de l'Éducation nationale explique-t-elle à elle seule les niveaux plus hétérogènes des élèves ? Une enseignante de sciences semble vouloir nuancer le propos. Ces troubles d'apprentissage ne sont pas une nouveauté. Ils ont toujours été présents mais les capacités intellectuelles des élèves atteints de ces troubles semblaient l'explication la plus plausible, la mieux admise.

On a de plus en plus dans les établissements aujourd'hui des jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage à cause de problèmes de handicap, comme tout ce qui est dyslexie, dyspraxie. Moi, je pense que ces problèmes ont toujours existé. C'est pas quelque chose qui est né il y a 4 ans. On en parlait déjà il y a 30 ans.

Moi je peux te dire qu'il y avait un gamin quand j'ai commencé, c'était un gamin qui était brillant, il ne savait pas écrire, mais il était passé au travers de toutes les mailles du filet. Et en fait il était complètement dyslexique.[E#21,§24,1.3-9]

D'autres éléments apparaissent comme des marqueurs de l'hétérogénéité des niveaux du public scolaire secondaire du centre lycée. Ils entrent également dans la définition de nouveaux profils d'apprenants qui investissent depuis ces dix dernières années les établissements d'enseignement agricole. De plus en plus présents, des élèves présentant des handicaps plus lourds que les troubles *dys* sont soutenus par l'institution dans la cadre de la lutte contre les discriminations et les inégalités. En effet, depuis 2005, une loi vise l'inclusion de ces publics en milieu scolaire ordinaire : « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». La loi « dispose que le parcours de formation des élèves en situation de handicap se déroule prioritairement en milieu scolaire ordinaire »¹⁰³. Autrefois public exceptionnel en nombre, les élèves en situation de handicap sont désormais plus fréquemment présents dans les lycées professionnels agricoles. Ils bénéficient d'une loi qui les protège et cherche à leur offrir les mêmes opportunités de formations qu'aux élèves ordinaires. Cela nécessite de la part des enseignants un nouveau regard sur leur métier :

On a cette année des formes d'autisme. Il faut vraiment se remettre en question. Je suis en train de regarder si je repars en formation sur le continent. Il est très compliqué de pouvoir répondre aux attentes de certains élèves en grande difficulté.[E#4,§24,1.1-4]

¹⁰³ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Cette disposition ne semble pas satisfaire tous les enseignants des centres lycées et certains y sont farouchement opposés :

Maintenant à mon avis, les jeunes qui sont victimes de handicap n'ont pas leur place dans la formation initiale.[E#8,§13,1.5-6]

Ces situations de handicap inquiètent les enseignants des disciplines techniques, professionnelles et générales, non seulement d'un point de vue de la pratique pédagogique pour laquelle ils ne s'estiment pas formés, mais également pour les élèves concernés lorsqu'ils se trouvent dans un établissement professionnel où les enseignements techniques exigent une certaine maîtrise de la coordination des gestes :

On a même des handicaps plus lourds avec des élèves qui vont avoir du mal à se repérer dans l'espace, dans le temps, des problèmes d'attention, ce qui fait qu'ils vont se perdre dans les couloirs pour trouver leur de salle de cours. Oui... et du mal à manipuler du coup... avec des problèmes moteur, de coordination, du mal à manipuler pour les épreuves de pratique

- Vous pouvez préciser l'exemple donné, développer?

Par exemple je me suis retrouvée face à un élève qui a des problèmes de motricité et je n'avais pas été mise au courant; je m'en suis rendue compte lors de la première séance de pratique: on devait faire des coupes pour observer des cellules d'oignon et je me suis rendu compte qu'il était incapable d'utiliser une paire de ciseaux ; donc c'est pas très simple à gérer parce qu'il faut que je les gère en même temps que les autres élèves. Également ils sont en demande d'apprendre, il faut pouvoir les aider et en même temps il faut empêcher qu'ils soient victimes de moquerie par la suite. C'était une situation un peu délicate et cet élève aurait pu se mettre en danger parce que je n'avais pas été informée de ses problèmes de motricité.[E#4,§24,1.5-20]

À l'évidence, la communication à l'intérieur de la structure est considérée comme un élément essentiel dans ces situations et lorsqu'elle fait défaut, les enseignants ont parfois le sentiment d'être déconsidérés et seuls à faire face à la gestion du handicap dans leur classe. Certains de ces jeunes apprenants rentrent dans les établissements soutenus par des plans personnels d'accompagnement psycho-médical qui leur permettent d'obtenir une assistance à la prise de cours, au suivi des devoirs et peut les dispenser de certaines activités comme l'éducation physique et sportive. Pour ce qui a trait au contrôle continu, ils bénéficient d'un tiers temps supplémentaire pour réaliser leurs épreuves.

En revanche, la question de l'aptitude à réaliser certains gestes professionnels se pose lorsqu'ils sont en stage sur les exploitations ou dans des structures professionnelles qui les amènent à utiliser des machines dangereuses. Bien qu'une convention de stage soit signée par toutes les parties concernées, parents, élèves, établissement scolaire et structure d'accueil, il n'existe pas de risque zéro et la responsabilité des enseignants référents (qui supervisent les périodes de stage) est grandement engagée. Quel que soit l'élève, en situation de handicap ou non, les enseignants qui suivent les apprenants en stage doivent également être des observateurs du lieu de stage : les conditions de sécurité sont-elles assurées ? L'élève ne réalise-t-il pas des tâches qui ne lui incombent pas ? L'élève n'est-il pas exposé à des situations dangereuses pour lui ? Si l'enseignant remarque des problèmes qui peuvent exposer la vie du stagiaire, il est dans l'obligation d'en informer sa hiérarchie mais aussi de signaler le problème au maître de stage. Cela pose pour les enseignants généralistes qui visitent leurs élèves en stage, la question de compétences en matière de technique professionnelle. Certains d'entre eux se sentent incapables de répondre aux nouvelles exigences d'observation des conditions de sécurité, encore moins de les évoquer avec un maître de stage qui accueille dans son entreprise un jeune scolaire. Les visites de stages sont incluses dans les missions des enseignants de lycée professionnel. Pourtant, certains d'entre eux s'y refusent dès lors que leur responsabilité est engagée

C'est trop dangereux trop technique. [...] L'application n'est pas la même et j'ai refusé d'engager ma responsabilité. [E#6, §14, 1.16-18]

D'autres enseignants, notamment de disciplines générales, choisissent de ne pas s'investir dans cette mission par manque d'intérêt ou de temps, ou parce qu'ils considèrent qu'elle n'est pas de leur ressort. Ils se contentent d'un contrôle téléphonique auprès du maître de stage :

J'appelle, je ne me déplace pas. Je crois qu'en 10 ans j'ai dû me déplacer une fois et j'ai fait le tour de la Corse. Et ça m'a suffi. Je ne rencontre pas forcément les maîtres de stage parce que ça prend du temps ; on fait beaucoup de route parce qu'on a des jeunes qui sont de la région d'Ajaccio ou encore de Haute-Corse. Dans notre région à nous, il n'y en a pas tant que ça. Certains enseignants le font, une fois qu'on a fait la répartition des visites de stage. Moi je n'en ai pas beaucoup. J'en ai peut-être un dans chaque classe, et pour ceux qui sont de Haute-Corse, c'est sûr je ne me déplace pas. D'autres enseignants font les visites de stage. [E#3, §27, 1.1-9]

Cela ne réduit en rien leur responsabilité en cas de litige. En sont-ils conscients ? Sont-ils prêts à en assumer les conséquences ? Ces questions restées sans réponses lors des entretiens ont peut-être depuis fait leur chemin.

Une grande majorité d'enseignants remarquent l'arrivée des apprenants ayant des troubles d'apprentissage ou en situation de handicap, et conviennent de leur difficultés à y faire face, de leur manque de formation et parfois de leur impuissance. Outre les aspects pédagogiques, les apprentissages de gestes professionnels qui les interrogent et exigent de leur part une attention toute particulière auprès de ces jeunes, les enseignants des centres lycées s'inquiètent également des origines socio familiales des apprenants. Nous l'avons évoqué, les enfants d'agriculteurs ne sont plus le public scolaire majoritaire dans les établissements de la région, comme ailleurs sur le continent. Ce changement qui s'accroît d'année en année les amènent à réfléchir à la fois sur les orientations de l'Enseignement Agricole, mais aussi sur leurs propres compétences et leur adaptation à de nouvelles filières plus axées sur les secteurs tertiaires. Qu'ils soient enseignants de disciplines techniques et professionnelles ou de matières générales, ils doivent aujourd'hui faire face à certaines missions qui dépassent un rôle convenu d'enseignement, qui les gêne parfois et que certains d'entre eux réprouvent.

5.3 Origines sociales et familiales des apprenants : un facteur déterminant dans une nouvelle définition identitaire et professionnelle des enseignants ?

5.3.1 Des enseignants éducateurs

L'éducation en matière d'écoresponsabilité dans les pratiques agricoles et para-agricoles semble aller de soi lorsque l'on enseigne dans un lycée professionnel agricole ou l'un de ses centres de formation. Formateurs et enseignants admettent ce rôle comme étant une part intégrante de leur mission, inscrite dans les référentiels de diplômes et de certification professionnelle, également comme une préoccupation sociétale de plus en plus prégnante pour et autour d'eux. En revanche, ce qui semble ne pas cadrer avec leurs représentations du métier à leur entrée dans la fonction ou qui apparaît comme un élément largement perturbateur se trouve dans la relation éducative qui les contraint à se redéfinir comme éducateurs plus que comme enseignants ou formateurs. La plupart des personnes que nous avons rencontrées ont largement évoqué cette question et sans vouloir en dresser un catalogue, elles évoquent des lacunes dans les normes éducatives, un manque remarquable dans la concentration en classe ou encore dans les activités professionnelles, une motivation souvent défaillante, un faible investissement dans la formation, un projet professionnel peu défini. Nombre

de ces interrogations ont fait l'objet de remarques et ne se posent pas uniquement dans les établissements d'enseignement agricole. Elles se retrouvent également dans les discours analysés au cours de recherches menées auprès des enseignants de tout établissement scolaire, général ou professionnel (Lantheaume et Hérou, 2008 ; Barrère, 2002 ; Tardif et Lessard, 1999) qui mettent rapidement en évidence une « crise de la relation pédagogique » (Prost, 1981, p. 332-335).

Nous avons demandé aux enseignants et formateurs des deux établissements de la région Corse quels changements ils avaient remarqués depuis leur entrée dans la profession. Outre les niveaux qui sont selon eux inadaptés à la formation, le défaut dans l'éducation de leurs apprenants ou apprentis a été présenté comme l'un des éléments majeurs qui met en question leurs rapports aux élèves : dans les actes pédagogiques autant que fondamentalement relationnels. Généralement, ils identifient le milieu socio-familial comme une composante essentielle dans la dégradation des rapports entre enseignants-formateurs et apprenants :

Il y a aussi des nouveaux profils d'élèves, avec par exemple des bagages sociaux et familiaux qui sont peut-être handicapants [...] L'élève ne cherche pas un copain, ça j'en suis sûr, il cherche un adulte, pas quelqu'un qui va lui faire la leçon de morale tous les jours, on n'est pas là pour ça, mais quelqu'un qui lui amène de l'aide sous la forme d'une discipline. [E#2, §1,13-14 ; §16,1.18-21]

Je vois énormément d'apprenant avec beaucoup de difficultés familiales, vraiment beaucoup [...] avec un impact forcément sur la formation, on fait office d'assistante sociale. [E# 3,§ 3, 1.11-12 ; 1.14-15]

Pour cette rentrée des secondes, on a des nouveaux profils qu'on n'avait pas jusqu'à présent, et beaucoup d'élèves plus en difficulté [...]. Je le remarque plus en classe de service à la personne où on est face à un public qui est plus en difficulté avec des difficultés familiales, personnelles plus importantes. [...]. La question c'est de savoir c'est quoi les nouveaux publics...C'est des publics en difficulté...Enfin, tout dépend de la difficulté. [E#4,§17,1.3-4 ; §19,1.1-3 ; §25, 1.1-6]

Ce que j'ai remarqué, c'est des problèmes qui ont trait à des carences au niveau de l'éducation qui est donnée par les parents. Voilà, le niveau de l'éducation en termes de politesse, en termes de savoir-vivre, voilà le gros du problème. À mon avis il se situe là. En tant qu'enseignant, pour ma part, la difficulté consiste à pallier une carence qui vient de la famille parce qu'à mon avis c'est pas notre travail. [E#8,§20,1.1-7]

Ces publics scolaires issus de milieux socialement défavorisés, de familles où l'encadrement reste défaillant par manque de temps ou en raison d'une démission dans le rôle parental représentent un défi permanent chez ces enseignants et formateurs qui voient leur mission s'élargir au point parfois d'empiéter largement sur celle d'enseignement. Le témoignage suivant résume bien ce que la majorité des enseignants et formateurs interrogés pense de ces situations socio familiales difficiles :

Et c'est évident que l'environnement social et familial c'est fondamental parce que si on veut étudier dans de bonnes conditions, il faut être bien dans sa peau.

C'est sûr, la société d'aujourd'hui, c'est beaucoup de familles recomposées, donc on a affaire à des parents qui sont beaucoup moins disponibles certainement qu'auparavant par rapport à la discussion au sujet de leur enfant. Il y a moins de suivi. Il semblerait que ça impacte beaucoup sur la scolarité des jeunes d'aujourd'hui et peut-être ça explique aussi des difficultés nouvelles qu'on ne voyait pas avant. Les schémas de vie de façon générale étaient beaucoup mieux tracés. Il faudrait réfléchir, mais il y a un tas de raisons aujourd'hui extrascolaires qui peuvent expliquer la difficulté de nos élèves. [E#10,§12,1.1-12]

Ces nouveaux rapports aux apprenants obligent ainsi les enseignants à adapter leurs cours et leur pédagogie pour s'adresser à des jeunes parfois en perdition, psychologiquement fragiles et dans l'attente d'un référent adulte qui saura leur *amener de l'aide sous la forme d'une discipline*, et d'écoute. Les adolescents des lycées agricoles en Corse sont souvent dans l'affectif, leurs réactions vives et épidermiques. Ils semblent chercher auprès de leurs enseignants les limites et repères qu'ils ont probablement perdus dans des cellules familiales discordantes. Pour certains enseignants et formateurs, il est essentiel de les valoriser, de prendre en compte les difficultés sans toutefois s'apitoyer sur eux en respectant leur dignité :

On les fait participer un petit peu plus aux recherches d'informations. Ça apporte aux autres aussi. Ça permet de les valoriser [...]. Je pense qu'il y a vraiment un rôle social. On est assez proche d'eux pour qu'ils puissent se confier, avoir confiance et ils arrivent un petit peu plus à travailler, à se motiver et être valorisé par le travail.

[E#10,§3,1.1-5 ; §5,1.1-4]

La formatrice suivante qui témoigne de ses difficultés reconnaît la nécessité de faire appel à des personnes plus qualifiées dans l'aide aux jeunes qui en ont besoin.

C'est également reconnaître ses limites dans la gestion de ces publics :

Avec les plus jeunes on a un rôle de formateur à proprement parler, parce qu'on va leur apprendre certaines notions, et puis on a un rôle aussi d'éducateur [...] donc si je prends le mot formateur, c'est transmettre des savoirs mais c'est transmettre aussi des savoir être avec tous les publics, en fait, pas qu'avec les plus jeunes mais les adultes qui parfois s'oublie un petit peu...[...] on s'est rendu compte, dans les matières générales notamment, qu'on avait pas les capacités de les aider suffisamment...c'était trop dur. Par contre, il y a des personnes très compétentes pour le faire, [...] des assistants de vie scolaire qui viennent assister ces jeunes pendant nos cours généraux, ce qui leur permet d'avoir un accompagnement personnalisé, et ce qui leur donne plus de chances de réussir. [E#5,§18,1.3-4 ; 1.16-19]

Encadrer, recadrer, éduquer sont les termes qui traduisent le mieux ce nouveau rôle des enseignants et formateurs. Ils changent progressivement leur propre définition du métier, redessinant un profil identitaire et professionnel différent : ils se considèrent comme des enseignants qui donnent les outils nécessaires à un savoir professionnel, mais ils se voient comme des éducateurs qui consacrent un temps de plus en plus important aux apprentissages socio-éducatifs. Ces nouvelles missions d'éducation au savoir-vivre, à une attitude davantage empreinte de civilité, certains enseignants et formateurs les récusent estimant qu'elles ne sont pas de leur ressort, mais bien de celui des parents, du cadre familial.

Au-delà des savoirs qu'il faut transmettre et inscrits dans le pacte pédagogique et éducatif, ce sont surtout les notions d'éducation, de respect de soi-même, d'entraide, construire quelque chose ensemble qui prennent aujourd'hui une importance remarquable dans un contrat implicite entre enseignants-formateurs, parents et apprenants.

Finale, c'est un métier très social. Il faut les préparer à s'insérer dans la société et avoir un métier correct. Il faut presque faire le travail que les parents ne font pas : ce sont des choses très basiques. C'est apprendre à se respecter. [E#28,§4,1.8-12]

Ces parents qui semblent désertier les réunions avec les professeurs ou formateurs sont perçus comme en attente d'une remédiation de la part de cette communauté éducative, mais aussi de l'institution dans des conflits ou déficiences en matière de bonne conduite, de travail scolaire hors les murs de l'école.

Peu investis ou parfois agressifs vis-à-vis des enseignants qu'ils jugent à travers un certain nombre de clichés véhiculés par les médias, les parents sont néanmoins très attentifs aux résultats scolaires de leurs enfants et n'hésitent pas à imputer l'échec ou l'absence de bons résultats aux enseignants des lycées :

Les gens disent qu'on est des privilégiés [...] on est toujours en vacances, on est bien payé, on travaille peu. C'est une image complètement erronée. [E#28,§28, 1.1-3]

Cet enseignant dresse un constat quelque peu amer de la démission des parents dans l'intérêt qu'ils pourraient porter à leurs enfants mais aussi, leur manque de considération vis-à-vis de la communauté éducative, même si certains reconnaissent l'importance des rapports qu'ils peuvent avoir avec eux :

Q : Quelles sont les tâches d'un enseignant ? Auprès des jeunes ?

R : En fait, c'est pas vraiment les jeunes qui ont changé, ce sont les familles. Le rapport avec l'école ; moi parfois j'ai l'impression qu'on me dépose un paquet le lundi matin. Tout est de la responsabilité des enseignants et du lycée.

On récupère le paquet le vendredi. Je généralise. [E#28,§29,1.7-12]

Q : C'est ce que vous ressentez de ces parents : qu'ils « déposent le paquet » ?

R : Ici on a beaucoup de jeunes qui sont perdus, qui n'ont plus du tout de repère. On est là pour les aider, on essaie de comprendre. Il faut être sensibilisé à ça [...] La seule différence c'est les parents qui ont lâché prise. Ils sont démissionnaires. [E#28,§30,1.1-7 ; §31,1.1-2]

La réponse suivante corrobore ce que nous avons évoqué de l'entrée des parents dans les murs de l'école, cette désacralisation d'un lieu longtemps fermé, qui a conduit à une « contestation de la pédagogie traditionnelle », phénomène né du bouleversement sociétal de la fin des années 1960 (Barrère, 2002). Jusqu'à cette période, l'école ressemblait à un « sanctuaire » (Dubet, 2010) où se jouait à huis-clos une partition entre élèves et professeurs basée sur un ensemble de repères fixes et quasi-immuables qui conféraient aux enseignants une autorité rarement contestée. Au vingt-et-unième siècle, les rapports sont nettement différents, le regard des parents plus acéré, la parole plus vive :

Il y a 15 ans on avait encore un minimum de respect des professeurs.

Aujourd'hui, il y a une agressivité notable des parents d'élèves qui ont une perte de confiance totale dans le corps enseignant et l'école avec un E majuscule.

C'est pas que dans les lycées professionnels. Ils sont beaucoup plus procéduriers. c'est vrai que c'était une bonne chose de faire entrer les parents.

On est dans une société qui s'américanise de plus en plus dans le sens où on porte un regard sur ce qu'il faut faire, comment il le faut faire etc. Il y a aussi une moins bonne reconnaissance de la société et de l'administration dans son ensemble.
(E#9,§28, 1.3-6)

L'identité d'éducateur s'impose aujourd'hui chez les personnes que nous avons interrogées, enseignants du centre lycée, formateurs des centres pour l'apprentissage, ainsi que pour les adultes, ce qui par ailleurs peut surprendre. Elle a pour conséquence une profonde remise en question de leur identité professionnelle ainsi que du cadre normatif qui définissait traditionnellement leur métier et leur rôle au sein de ce métier (Dubet, 2002 ; Prost, 1981 ; Lantheaume et Hélou, 2008 ; Tardif et Lessard, 1999). De ce changement identitaire qui s'opère, nous avons jusqu'à présent identifié deux facteurs déterminants :

1-Les mutations du monde rural qui obligent l'Enseignement Agricole à offrir des formations élargies au domaine non agricole :

Les mutations du monde rural ont des incidences majeures sur une identité moins agricole des établissements. Elles sont à l'origine d'altérations significatives dans les enseignements et les approches pédagogiques essentiellement chez les enseignants et formateurs des matières techniques et professionnelles qui voient leurs champs disciplinaires s'élargir au-delà des apprentissages uniquement agricoles vers une ouverture à l'éducation aux comportements écoresponsables. Cet élargissement semble modifier leur identité d'enseignant agricole en les repositionnant dans une identité d'éducateur environnemental . Cela les incite également à orienter leurs enseignements vers une sensibilisation à la gestion de l'environnement dans une optique économique du développement durable, à concevoir le métier d'agriculteur comme celui de chef d'entreprise. Aujourd'hui contraints d'accueillir dans les établissements des enseignements plus diversifiés, les enseignants et formateurs de disciplines professionnelles n'évoquent plus ces dernières comme étant la noblesse de l'enseignement agricole. S'ils les tenaient en aussi haute considération, c'est bien parce que ces disciplines représentaient l'essentiel des formations agricoles, qu'elles donnaient à leurs enseignants et formateurs un rôle prépondérant dans la construction d'un paysage professionnel d'après-guerre ouvert à la modernisation dont il détenaient les clés. Ils étaient eux-mêmes des pionniers au cœur de cette institution et de ses enseignements marqués par l'innovation et la reconquête des techniques et technologies appliquées à une agriculture en pleine renaissance. Ils sont désormais des professeurs parmi d'autres dans un système éducatif qui s'élargit par obligation. Les enseignants et formateurs de ces disciplines portent à présent un regard presque consensuel sur les nouvelles options de formation : ils tiennent compte d'une urbanisation

croissante qui met leurs établissements à la portée de nouveaux publics scolaires, d'une disparition avérée des petites exploitations agricoles et d'une diminution conséquente des enfants d'agriculteurs dans leurs lycées, des origines de moins en moins agricoles des publics scolaires qui s'intéressent aux formations d'agriculture, et par ailleurs le manque de réelle motivation dans un projet professionnel peu ou mal défini.

2- Le second facteur qui nous semble déterminant dans le changement identitaire et professionnel des enseignants et formateurs que nous avons rencontrés se situe dans le remplacement progressif de la fonction enseignante par celle d'éducateur envers les jeunes apprenants comme les adultes :

Plus urbains, davantage caractérisés par une origine sociale et familiale défavorisée ou plus difficile à cerner, les publics scolaires des établissements agricoles surprennent la communauté éducative que nous avons interrogée : ses membres arrivent à distinguer des attitudes différentes chez ces jeunes : ceux qui sont issus des familles rurales agricoles leur semblent plus motivés, plus respectueux car mieux encadrés et imprégnés de valeurs qu'ils pensent encore profondément ancrées dans ce milieu social et familial ; des élèves et apprentis de zones urbaines et périurbaines qui ne sont pas attirés par les formations agricoles mais para-agricoles ou tertiaires et dont le milieu familial et social selon eux, ne véhicule pas autant ces valeurs. Cette approche presque caricaturale se trouve largement nuancée par la reconnaissance de failles dans les publics issus du monde agricole : ils ne semblent pas échapper aux déficiences dans les apprentissages fondamentaux qui leur font rapidement défaut dans le cycle secondaire, ils ont une connaissance empirique du métier d'agriculteur qui ne correspond plus ou peu aux normes en vigueur ni aux exigences d'une profession encore en mutation, ils sont également touchés par les troubles d'apprentissages qui ralentissent considérablement leur travail scolaire. Enfin, de plus en plus conscients des difficultés économiques et de qualité de vie auxquelles ils seront confrontés, la motivation chancelante de ces jeunes pour les métiers de l'agriculture pose un problème majeur aux équipes enseignantes. En ce qui concerne les publics orientés vers les formations de service, les enseignants et formateurs reconnaissent que si le milieu socio-familial représente un frein pour les apprentissages, il n'en demeure pas moins que ces élèves et apprentis sont en demande : de valorisation, de cadrage, et si certains ont entrepris leur formation par défaut, d'autres trouvent une motivation croissante au cours du cycle des trois ans. Parfois plus volontaires ils arrivent à dépasser leurs difficultés pour peu que leurs enseignants leur consacrent plus d'attention.

Comme le dit ce jeune enseignant, il faut savoir :

S'adapter à l'hétérogénéité des niveaux par classe. Mais ça fait partie du boulot de professeur. On se doit de mettre tout en œuvre pour que tous les élèves arrivent à s'en sortir. C'est ce que je m'efforce de faire du mieux que je peux. [E#27, §11,1.12-17]

5.3.2 Le facteur générationnel : pour la naissance d'une nouvelle identité professionnelle enseignante agricole ?

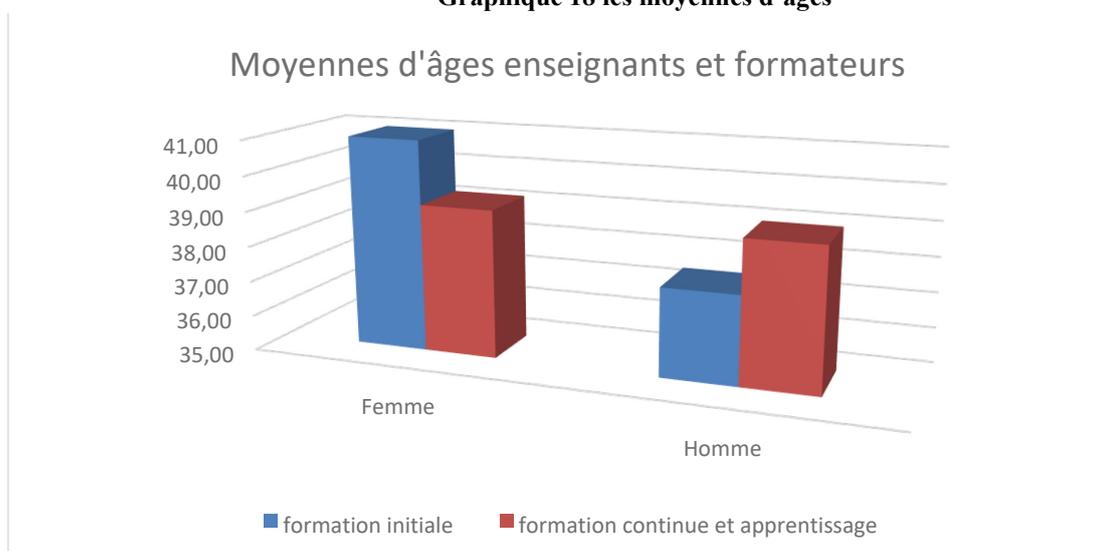
Nous souhaitons lancer ici une réflexion sur ce que nous considérons être un troisième facteur déterminant dans les changements identitaires et professionnels des enseignants et formateurs dans les établissements agricoles de la région Corse. Il s'agit de prendre en compte la dimension générationnelle dans l'estimation de ces changements.

Dans les deux établissements investigués, nous le rappelons dans le graphique suivant, la moyenne d'âge chez les enseignants atteint un peu moins de 41 ans chez les femmes en formation initiale et 39 ans à peine chez celles de la formation continue et apprentissage. Chez les hommes, l'âge est sensiblement inférieur pour ceux de la formation continue où elle se situe à 37 ans et à 38,5 chez les formateurs dans les centres pour apprentissage et formation continue. De plus, les deux établissements se distinguent par des différences marquées quant à l'âge de leurs enseignants et formateurs : plus jeunes à Sartène qu'à Borgo, les enseignants atteignent une moyenne d'âge de 35,2 ans. Les formateurs que nous avons rencontrés quant à eux sont en moyenne plus âgés : ils se situent autour de 52 ans dont une personne ayant plus de 60 ans. Les personnels enseignants de Sartène se sont longtemps distingués par une mobilité professionnelle rythmée, rapide. Aujourd'hui, le *turn-over* semble vouloir se stabiliser, les équipes se fidéliser dans leur établissement, formateurs et enseignants confondus. Comme le fait remarquer ce jeune enseignant de 25 ans :

Il y a un turn-over dans l'équipe, beaucoup de jeunes diplômés sont rentrés [...]. Après tous ces turn-over semblent se calmer un peu. Et c'est important que pour le lycée et pour les jeunes, il y ait un personnel qui soit ancré dans son établissement. C'est une question cohésion. (E#20, § 8,1.1-5)

En revanche l'établissement de Borgo connaît un vieillissement chez les enseignants du centre *lycée*, où, parmi les personnes interrogées, dix ont plus de 40 ans, dont six ont entre 50 et 52 ans.

Graphique 18 les moyennes d'âges



Pourquoi prendre en compte le facteur générationnel dans les changements identitaires et professionnels des enseignants des deux établissements agricoles en Corse ? Il nous semble que cette donnée constitue un point important. En effet, nous avons constaté que les discours étaient sensiblement différents selon l'âge des personnes interrogées notamment dans les appréciations portées sur les élèves, les objectifs à atteindre et les rapports aux apprenants.

Moins sévères en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage des publics scolaires, les personnes plus jeunes dans le métier semblent avoir intégré leur rôle d'éducateur comme *allant de soi*, alors que cet aspect, lorsqu'il est mentionné par les personnels plus âgés, reste une donnée difficilement admise. Il semblerait que la proximité d'âge avec les élèves et apprentis soit déterminante dans cette nouvelle posture éducative. Elle se manifeste dans les propos de façon évidente :

Ils sont bien, motivés, il faut savoir les prendre. Certains ont un caractère un peu difficile. (...), je remarque que les élèves qui ont fait le choix de venir au lycée agricole, même s'ils ont un niveau général un peu faible, il y a un investissement personnel important pendant les cours. [...] Je ne veux pas vous cacher les choses, ce n'est pas facile parfois le comportement des jeunes qui ont un déficit d'attention. En général sur une classe de quinze, il y a toujours ces élèves qui sont là parce qu'ils ont envie d'être là et qui sont de loin des éléments moteur, mais pour le dernier tiers qui est là avec de grosses difficultés familiales, de grosses difficultés scolaires... je pense que c'est à nous à nous adapter à ces jeunes. (E#20, § 10,1.3-6, §16 ;1.1-7]

L'adaptation aux publics en difficulté est une dimension que ces jeunes enseignants et formateurs ont intégrée dans leur mission éducative et la question ne semble pas les perturber outre mesure. Ils manifestent un grand enthousiasme dans la recherche de remédiation, reconnaissent également les perturbations psychologiques chez ces jeunes adultes en construction :

Et c'est la période d'adolescence... c'est vraiment une période qui est très complexe : les jeunes sont vraiment très fragiles, il ne faut pas passer à côté de jeunes qui sont en difficulté que ce soit scolaire mais aussi en difficultés familiales ou juste personnelles, donc il faut vraiment être à l'écoute, ne pas hésiter. [Enseignant, 28 ans ; E#21,§13,1.10-15]

Le plus gratifiant pour moi c'est de raccrocher des élèves. Pour moi c'est leur donner la garantie de réussir dans la vie professionnelle. [...] Pour les élèves qui sont là par défaut ou qui arrivent en cours d'année parce que ça s'est mal passé dans un autre lycée, ils ne sont pas trop motivés. Alors comment on fait ? En général on essaie de rattacher directement le cours au monde professionnel. C'est vraiment un moyen de les accrocher. Aussi au départ, ils aiment la nature... ce sont des garçons, des jeunes qui pratiquent la pêche, la chasse, et c'est vrai que ces pratiques-là sont très très proches de l'écologie... et du coup j'essaie de rattacher avec leurs passions et de faire le lien avec le cours. [Enseignant, 25 ans ;E#22, §4,1.1-4 ; §10,1.13-22]

On est plus que ça [enseignant], on est psychologue, on est accompagnant, on les conseille . Ce sont des adolescents encore. Ils apprennent la vie. On leur donne des leçons, on leur donne des cours, on les met en garde sur ce que la vie leur réserve plus tard. On leur donne une sorte d'éducation qui va leur servir toute la vie même au-delà de l'obtention du diplôme. Je leur donne des conseils sur leur vie professionnelle. Lorsque certains arrivent en retard si c'est répréhensible au lycée, ça l'est aussi dans le monde professionnel. Dans la vie active ce sera encore plus préjudiciable. Ce sont des valeurs qu'on se doit de leur transmettre de leur inculquer. [Enseignant 27 ans ; E#26,§34,1.1-9]

J'ai l'impression que l'on n'est plus au temps des enseignants qui transmettent des connaissances. On doit les aider à construire des compétences. On a de plus en plus à jouer ce rôle social, un rôle social de plus en plus fort voire pour certains élèves un rôle d'éducateur. C'est à dire que dans certains cas il faut pas hésiter à intervenir avec la vie scolaire. Au niveau de l'éducation de l'enfant c'est ça qui est problématique. [Enseignant, 26 ans ; E#14,§ 23, 1.1-7]

Chez les enseignants plus âgés le discours est plus variable et surtout moins clément. La conscience que les difficultés d'apprentissage ne sont pas dues à une simple absence de motivation existe réellement. Ils admettent bien volontiers les troubles d'apprentissage *dys*, les conditions sociales et familiales compliquées pour certains de leurs apprenants, mais, leurs avis convergent vers une vision plus traditionnelle de l'enseignement qu'ils regrettent de voir disparaître :

On en est à être un éducateur au-delà d'être enseignant et on n'a pas forcément les compétences pour jouer ce rôle d'éducateur. Moi j'ai une formation d'enseignant, pas d'éducateur. [Enseignant, 45ans ;E#12,§ 24,1.1-3]

En tant qu'enseignant, pour ma part, la difficulté consiste à pallier une carence qui vient de la famille parce qu'à mon avis ce n'est pas notre travail. [Enseignant, 52 ans ; E#8,§ 20,1.4-7]

C'est clair! Ce sont des élèves aujourd'hui qui sont des accros de la communication et du zapping de l'information. Donc, il y a 30 ans, c'était des élèves très scolaires. Il fallait les pousser justement pour qu'ils échangent. Il fallait un peu les booster et maintenant j'ai l'impression que bon, on les a tellement bien poussés, boostés... Et depuis 4-5 ans, c'est catastrophique sur tous les points de vue : moins de concentration ou d'analyse, moins de rigueur, ou encore d'attention, et surtout, le développement d'un égocentrisme ou de nombrilisme! [Enseignant, 52 ans, E#16,§ 17,1.1-8]

La relation aux élèves, bien qu'elle ne soit pas conflictuelle, se densifie et ces enseignants quinquagénaires reconnaissent le creusement d'un fossé générationnel qui les éloigne des élèves, et de leurs préoccupations. Les jeunes enseignants mentionnent souvent la proximité d'âge avec leur apprenants. Nous présentons un court extrait de notre entretien avec un jeune agent de 28 ans, entré en fonction à 26 ans. Nous pensons en effet qu'il résume cette notion de proximité et les avantages qu'elle présente pour les débutants enthousiastes :

Q : vous êtes passé de la faculté à l'enseignement, sans transition ?

R : Oui c'est ça sans transition je n'ai pas quitté le banc scolaire entre guillemets mais je suis passé de l'autre côté du bureau [...]. Et puis il y a la proximité de l'âge. J'ai 28 ans. C'est un public qui a environ 10 ans de moins que moi. J'aime la proximité [...]

Q : Vous aviez 26 ans quand vous avez commencé : vous étiez vraiment très proches des élèves ?

R : Ça s'est très bien passé. Je suis avec des jeunes en face de moi, j'ai parfois des amis de leur âge, je suis quelqu'un de détendu, de naturel. Le climat passe très bien. Je ne suis pas psychorigide, je suis ouvert d'esprit. Je discute de tout avec eux. Je leur apprend du mieux que je peux, les matières que j'enseigne. Je suis à l'écoute de leurs difficultés. Il n'y a aucun souci avec eux. [E#26,§ 2, l. 1-3 ; §26,1.4-5 ; §27 & 28, l. 1-3 & l. &-4]

Cette approche récurrente dans les discours des jeunes agents nous apparaît comme un élément majeur dans les changements identitaires et professionnels des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole. Il correspond à un regard nouveau porté sur le métier, qui axe les rapports sur davantage d'écoute et de disponibilité, et qui reconnaît les difficultés d'apprentissage comme une caractéristique des nouveaux publics scolaires, nouveaux essentiellement pour les personnels en fonction depuis plus de 15 ans. L'instabilité des apprenants, leur manque parfois de motivation ne semblent pas représenter un frein pour les jeunes enseignants. Ils embrassent leur rôle fondamental de conseiller ou d'éducateur sans toutefois se questionner ni s'inquiéter d'un *avant* qu'ils ne connaissent pas sinon d'un point de vue encore récent d'apprenant.

En conclusion, ce chapitre nous a permis d'approcher de près ce que nous considérons être des facteurs déterminants dans les changements identitaires et professionnels des enseignants et formateurs de l'enseignement agricole professionnel. Tout d'abord, les mutations du monde rural qui ont un impact considérable sur les orientations de cet enseignement, nécessitent de la part des enseignants de techniques professionnelles qui constituaient jusqu'à présent le cœur des établissements agricoles, une approche nouvelle méthodologique et pédagogique dans la transmission des savoirs. De plus, ils ont évolué d'une identité d'enseignement technique vers celle plus ouverte d'éducateur aux bonnes pratiques écologiques et durables dans un territoire marqué par des traditions culturelles ancestrales et peu concerné par les appels à la modernisation. En outre, ils sont aujourd'hui obligés de s'adresser à des publics issus d'horizons socioprofessionnels plus variés, moins au fait du monde agricole et de ses exigences. Ils côtoient également des apprenants qui ne se destinent pas forcément à l'agriculture mais à des professions para-agricoles, ce qui les contraint à un élargissement de leur champ disciplinaire.

Les mutations du monde rural outre la modernisation des exploitations agricoles sont également la conséquence d'une ouverture des zones rurales à la fréquentation et l'installation d'une population urbaine qui y transpose les problématiques rencontrées dans ses espaces d'origine.

Cette situation oblige les établissements d'enseignement agricole à accueillir des publics scolaires nouveaux par leur origine non rurale, et à leur offrir des formations conformes à la demande d'un marché de l'emploi qui cherche à développer le secteur des services. Ainsi des apprenants non-agricoles constituent un pourcentage élevé dans les établissements qui modifient conséquemment leur carte de formation.

Les nouveaux publics scolaires ne se distinguent pas uniquement par leur origine non-agricole mais aussi par des troubles d'apprentissages plus remarquables, une origine socio-familiale plus complexe et une motivation scolaire généralement faible. Ces différents critères obligent les enseignants et formateurs à porter un nouveau regard sur ces jeunes apprenants, à s'adapter à des situations inédites parfois de handicaps qui déstabilisent leurs représentations du métier et les font parfois douter de leurs compétences professionnelles. Aujourd'hui plus éducateurs qu'enseignants, les personnels que nous avons rencontrés ont encore du mal à trouver leurs repères dans une profession qu'ils ne reconnaissent plus et certains semblent vouloir rejeter cette nouvelle mission qu'ils considèrent étrangère à leur métier. Mal à l'aise dans la gestion d'une certaine anomie dans leurs classes par ce qu'elle génère d'incivilités ou d'absence de travail, les enseignants se sentent parfois dépassés par une population scolaire perturbée par des difficultés d'adaptation au rythme scolaire, d'apprentissage, de difficultés socio familiales de plus en plus fréquemment compliquées et qui nécessitent un encadrement psychologique ainsi qu'une assistance sociale qui dépassent le simple rôle jusqu'alors convenu d'enseignant. L'apparition de cette nouvelle clientèle scolaire dans les établissements agricoles redéfinit les enseignants dans un profil d'éducateur, voire de formateur dans son acception la plus large et si certains d'entre eux le récusent, d'autres, plus jeunes semblent le considérer comme une caractéristique de leur métier.

Ce dernier élément nous apparaît également comme l'un des principaux facteurs de changement identitaire et professionnel chez les personnels enseignants de l'Agricole. Le facteur générationnel semble peser dans la manière d'appréhender le métier. De par leur proximité d'âge avec les élèves ou apprentis, ou en raison d'un parcours scolaire secondaire qui n'est pas très éloigné d'eux, les jeunes enseignants et formateurs que nous avons rencontrés nous ont paru mieux disposés à l'égard de leurs publics scolaires et leurs difficultés d'apprentissage. Ils semblent approcher les troubles d'apprentissage ou les complexités socio familiales avec plus de détachement, moins de considérations affectives mais dans une perspective plus technique de conseiller ou d'éducateur. Pour eux, l'adaptation ne semble pas un handicap à la pédagogie, mais devient source d'innovation didactique et d'attachement à leurs élèves qu'ils veulent voir réussir au mieux leur scolarité.

Lorsque les enseignants plus anciens mentionnent leur manque de formation pour faire face à ces publics en difficulté ou leur position arrêtée, les jeunes enseignants quant à eux sont en demande de formation non seulement sur l'enseignement agricole et ses différences avec l'Éducation nationale, mais également sur des initiations davantage orientées vers la pédagogie de projet, des outils didactiques à destination de ces publics en difficulté, ou encore à leur orientation scolaire et professionnelle.

Conclusion

L'enseignement agricole : acteur de son histoire et des mutations socioéconomiques du monde rural.

Nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, l'enseignement agricole a connu au cours de son histoire de multiples réformes. Les plus importantes sont survenues entre les années 1960 et 1980. Elles ont achevé un cycle soutenu qui fixe aujourd'hui ce système d'enseignement professionnel dans une architecture solide aux missions variées. Si nous proposons à ce moment précis de la recherche de considérer cet enseignement comme un acteur de sa propre histoire, c'est bien parce qu'il a su s'adapter aux mutations socioéconomiques qui ont jalonné les périodes importantes de son existence, notamment celles d'après-guerre (première et seconde guerres mondiales). Souvent présenté comme un laboratoire expérimental pédagogique, l'enseignement agricole s'est longtemps distingué de l'Éducation nationale par des formations étroitement adressées aux enfants d'agriculteurs et du monde rural. Ses diverses missions lui ont également permis de développer des relations de proximité entre les sphères pédagogiques et les professionnels du territoire. Cette collaboration étroite entre les deux terrains, celui de la formation et celui de la profession, a largement contribué à construire et enrichir une culture caractéristique de l'enseignement agricole, inscrivant également ses enseignants et formateurs dans un rôle incontournable d'animateur et de développeur des territoires ruraux, outre leur mission de formation des publics scolaires, apprentis et adultes aux techniques agricoles pratiques et théoriques.

Jusqu'aux années 1980, l'enseignement agricole s'inscrivait dans un paysage éducatif modernisé mais encore peu ou prou adapté à une clientèle scolaire nouvelle, nombreuse qui voyait au bout de ses formations un diplôme ainsi qu'une promesse d'emploi dans un marché du travail encore largement ouvert. Or au-delà de ces années où les *yuppies*¹⁰⁴ faisaient rapidement fortune et où chacun trouvait sa place dans le monde professionnel, les crises industrielles se sont rapidement enchaînées faisant se déliter un modèle social qui jusqu'alors pouvait garantir le plein emploi à l'issue des formations secondaires. Délocalisation de l'outil de travail et chômage de masse ont laissé les populations dans l'hébétude et favorisé l'éclosion de milieux socioprofessionnels défavorisés tant dans les villes que dans les campagnes. Relativement épargnés par le phénomène de massification scolaire en raison des spécificités des formations proposées dans des zones géographiques bien définies, les lycées agricoles ont toutefois reçu de plein fouet les crises économiques qui se sont succédé et ont atteint les métiers de l'agriculture. Aujourd'hui, les enseignants et formateurs de ces établissements se confrontent à des générations d'élèves issus de milieux socioprofessionnels fragilisés tant par la perte d'emploi que les déconstructions du modèle familial devenu instable. Si l'enseignement agricole demeure une option de formation originale, il n'est cependant pas épargné par les transformations profondes qui atteignent ce qui apparaissait jusqu'alors comme des constantes sociales. Marqué par des mutations de fond, le milieu rural auquel les lycées agricoles s'adressent encore aujourd'hui se trouve désormais minoritaire. Contraints par des questions d'ordre budgétaire, ainsi que par un élargissement de la carte des formations les établissements agricoles scolaires s'ouvrent désormais sur des filières de moins en moins agricoles, davantage orientées vers les métiers de service qui deviennent une source fondamentale de recrutement pour des lycées de petite taille. Bien qu'ils restent encore des acteurs majeurs du développement des territoires où ils sont implantés, ces établissements voient leurs missions d'insertion et d'employabilité des élèves et apprentis prendre le pas sur celles plus traditionnelles d'expérimentation et de formation aux techniques culturelles. Depuis toujours ouverts sur une pédagogie considérée comme innovante, les lycées agricoles connaissent aujourd'hui les mêmes difficultés que leurs voisins de l'Éducation nationale, à savoir une hétérogénéité croissante des publics scolaires qui se manifeste tant dans les comportements en classe, que les nombreux troubles d'apprentissage, ou encore une motivation déclinante pour le travail scolaire. Enfin, l'élément peut-être le plus marquant qui touche les établissements agricoles se situe dans la perte significative des enfants d'agriculteurs qui autrefois constituaient l'essentiel des élèves.

¹⁰⁴ Yuppies : terme anglo-saxon désignant les jeunes cadres ambitieux. Apparu au début des années 1980.

Encore riche de son histoire, l'enseignement agricole a su s'implanter et se développer dans les territoires ruraux pour y proposer ses compétences et expertises en matière d'agriculture.

Grâce aux cinq missions essentielles de développement, d'expérimentation, d'insertion professionnelle, d'animation et de coopération internationale, il parvient à répondre tant bien que mal aux besoins de ses territoires. Si ses engagements de formation auprès des professionnels constituent une pierre angulaire dans l'architecture éducative des lycées agricoles, il semble qu'aujourd'hui la mission d'insertion professionnelle dans les territoires ruraux prenne une place prépondérante. En raison de l'arrivée de nouveaux publics scolaires ou adultes plus hétérogènes nettement ralentis par les écueils socioéconomiques de cette période transitoire entre le vingtième et vingt-et-unième siècle, les lycées agricoles et l'enseignement agricole lui-même doivent réorienter leurs formations en fonction de ces publics. À cette fin, ils modifient les contenus de leurs référentiels de diplômes, en y proposant des axes de développement de la personne, d'écocitoyenneté et d'éducation aux bonnes pratiques.

Également à l'origine des réformes de référentiel de formation, les mutations qui imprègnent encore aujourd'hui le monde rural génèrent de nouvelles perspectives de qualifications professionnelles proposées par les lycées agricoles. Comme tous les secteurs d'activité économique, l'agriculture voit se produire des glissements importants qui déstabilisent ses fondations : d'une activité familiale basée sur des traditions séculaires, elle s'est confrontée à des exigences socioéconomiques successives de modernisation avec la mise en œuvre et le développement d'un système productiviste limité par les seuls quotas imposés par la politique agricole commune, puis un ralentissement des productions agricoles gérées par des organes européens distants. Enfin, plus récemment, les zones rurales accueillent des populations néorurales installées en périphérie des secteurs périurbains ou parfois plus reculés. Ce mouvement s'est réellement déclenché aux lendemains des années 1970 par une population désireuse de reconquérir les espaces ruraux jusqu'alors réservés aux agriculteurs. Il est à l'origine d'une demande accrue de services tant économiques qu'administratifs. Il s'apparente à une forme d'exode urbain et redessine un espace social longtemps demeuré inerte qui force les professionnels de l'agriculture à partager leurs territoires, mais aussi à offrir des prestations inédites d'accueil et de développement touristique. Enfin, les préoccupations écologiques récentes marquent profondément le cœur même de l'activité agricole : être agriculteur ne signifie plus se lancer dans une production débridée, mais de se montrer plus attentif aux critères bioéthiques, au développement durable et à l'écocitoyenneté.

Les différentes périodes d'évolution qui ont rythmé le monde rural et l'agriculture ont significativement modifié le métier d'agriculteur. Elles ont été remarquées et successivement inscrites dans les référentiels de formation de l'EA qui propose aujourd'hui une réflexion professionnelle axée sur l'agro écologie, les métiers para-agricoles et de service en milieu rural. Les mutations observées dans le monde rural semblent avoir des conséquences identiques en Corse comme en France continentale. Elles sont peut-être plus visibles dans une région insulaire où les zones de montagnes dominant le paysage géographique et cèdent peu de place au cordon littoral. Nous l'avons évoqué, l'économie de la Corse est fortement dépendante de la France continentale. L'agriculture agropastorale que l'on rencontre dans ses régions de basse et moyenne montagne ne lui permet pas l'autosuffisance alimentaire malgré les zones de cultures développées de la plaine orientale de l'île adaptées aux modernisations techniques et technologiques agricoles. La transition agroécologique se fait difficilement dans les zones montagneuses reculées où les sols sont pauvres, parfois peu accessibles aux techniques culturales et d'élevage modernisées. C'est dans ce contexte que les mutations sociales du monde rural en Corse apparaissent de façon plus saillante. De moins en moins de familles d'agriculteurs ou non-agricoles choisissent de demeurer dans ces régions aujourd'hui en voie de désertification. Les jeunes quittent majoritairement les villages pour s'installer dans les centres urbains ou périurbains. Ils semblent fuir des régions par endroit moribondes pour se concentrer dans des lieux où l'accès aux services et à l'emploi leur paraît plus aisé. Suivant la très ancienne loi de l'offre et de la demande, les lycées agricoles se plient aux exigences des marchés de l'emploi dans les territoires ruraux ou périurbains, de la même manière qu'ils tentent de répondre aux attentes d'un nouveau public scolaire qui investit leurs structures et portent en eux les germes d'une société humaine nouvelle.

La recherche en sociologie du monde rural a nettement exposé les réalités d'une nouvelle configuration de cet espace économique et social (Debatisse, 1963 ; Mendras, 1967 ; Berger, 1975 ; Hervieu & Viard, 1997 ; Bleton-Ruget, 2001 ; Charmasson, 2008 ; Sylvestre, 2002 ; Alpe & Fauguet, 2008). En effet, si les néo-ruraux investissent ces zones dépeuplées par les exodes qui se sont produits lors des années de l'industrialisation, ils y favorisent une certaine pénétration de la culture urbaine et le développement d'une nouvelle clientèle scolaire dans les établissements ruraux de l'EN aussi bien que dans ceux de l'EA pour lesquels cette situation est davantage inédite.

Face à un marché scolaire concurrentiel, les établissements agricoles se voient contraints d'ouvrir leurs portes à des jeunes non-agricoles plus nombreux et marqués par l'instabilité socio-familiale et professionnelle des parents. Afin de vivre dans ce marché et défendre leurs formations, ils élargissent leur recrutement à l'inter-régional au lieu d'un resserrement local.

Cette attitude d'ouverture continue de les inscrire dans leur vocation d'origine, à savoir l'accueil dans leurs internats d'une jeunesse rurale.

Le métier d'enseignants en lycée agricole : nouvelles représentations et changement identitaire.

Les nouveaux publics scolaires ainsi que les mutations du monde rural et plus largement celles de la société contemporaine semblent réorienter les établissements agricoles et leurs enseignants vers un rôle de « médiateur pédagogique » (Cayre, 2013), c'est-à-dire de transmetteurs des savoirs indispensables aux métiers agricoles et para-agricoles, associé à un rôle plus original d'éducateur. Ces nouvelles fonctions et missions en partie statutaires, en partie consenties, semblent être à l'origine d'un nouveau profil d'enseignants et formateurs ainsi que d'une redéfinition de leur identité professionnelle.

Dans une recherche assez récente, Patrice Cayre a relevé cinq idéaux-types parmi les enseignants formateurs des lycées agricoles où il a mené ses enquêtes. Se sont ainsi dégagés cinq profils d'enseignants : type éducation nationale, formateur enseignant, paysan pédagogue, enseignant animateur et animateur formateur (Cayre, 2013). De ces cinq profils, il se dégage deux grandes catégories : l'enseignant type EN pour lequel la relation aux nouveaux publics scolaires devient de plus en plus difficile. Il axe généralement ses rapports avec les apprenants sur une transmission des savoirs disciplinaires, plus théoriques que pratiques. C'est un personnage qui n'aura connu que peu d'expériences professionnelle antérieures à celle d'enseignant, généralement issu de plus milieux urbains que ruraux. Il s'apparente à l'enseignant-type magistère que l'on retrouve dans les recherches de Blin, plus attaché à la discipline qu'il enseigne qu'à l'innovation ou l'adaptation pédagogiques (Blin, 1997). Nous avons retrouvé ce profil d'enseignant lors de notre propre enquête : situé dans une moyenne d'âge autour de 45 ans, il enseigne des disciplines générales ou techniques telles que l'économie, ou encore l'agronomie, l'agroécologie etc. Bien qu'intéressé par des pédagogies innovantes, et conscient des difficultés que rencontrent ses apprenants, il doute de leur avenir et de la pertinence de leur présence dans les lycées agricoles. Ces enseignants magistères que nous avons rencontrés estiment le niveau des élèves inadapté aux exigences des référentiels de formation, ils se demandent souvent s'ils ont leur place dans des établissements où un certain degré de connaissances et de compréhension de leur discipline est selon eux indispensable à la poursuite d'études dans les filières choisies et donc à l'obtention du diplôme de fin de cycle, lui-même condition nécessaire à l'installation d'une entreprise agricole.

Ces enseignants pourtant de moins en moins issus des milieux ruraux considèrent avec perplexité le développement des filières de services dans les établissements agricoles bien que conscients de leur importance : pour le recrutement et le maintien des structures, pour les besoins économiques du monde rural.

Le second profil-type d'enseignants mis en lumière par les enquêtes de Cayre est celui des formateurs qui opèrent dans les centres d'apprentissage et de formation continues des lycées agricole. Nous les avons également rencontrés lors de notre enquête dans les deux établissements de la région Corse. Souvent plus jeunes pour ceux qui enseignent des disciplines générales ou plus proches des métiers agricoles pour ceux qui enseignent des disciplines plus techniques, ils développent plus facilement des rapports affectifs avec leurs apprentis ou de confiance professionnelle en raison de leur propre expérience antérieure ou continue lorsqu'ils pratiquent encore une activité agricole ou para-agricole en parallèle. Ils semblent davantage conscients de leur mission d'éducation à celle des usages et comportements sociaux en plus de celle plus traditionnelle d'initiation à un domaine de connaissances, une activité ou une discipline générale ou technique et professionnelle. Plus enclins à se lancer dans l'innovation pédagogique, ils se retrouvent également dans cette seconde catégorie d'enseignants évoquée par Blin, à savoir celle du pédagogue ou du praticien réflexif (Blin, 1997).

Nous avons ainsi retrouvé aux cours de nos enquêtes, ces différentes catégories et profils d'enseignants, tant ceux des disciplines générales que ceux des disciplines professionnelles et techniques. Ils se façonnent au cours des années d'expérience, se transforment en fonction de l'âge et du développement de la personne dans son environnement socioprofessionnel. Les profils ainsi définis traduisent également un travail plus intériorisé de construction identitaire chez les enseignants des établissements agricoles. Nous le rappelons, cette identité sociale et professionnelle est le résultat d'un processus de construction-déconstruction-reconstruction d'un système de représentation en constante évolution (Huberman, 1989, Cattonar & Mangez, 2001). La recherche dans le domaine des sciences psychosociales consacrées à la construction identitaire part des représentations sociales qui s'apparentent à une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 53). Lorsqu'ils entrent dans le métier, les enseignants ne sont pas vierges d'une représentation de leur métier. Celle-ci s'est construite lors de leur parcours biographique. Phénomène cognitif permettant de relier un sujet à un objet suivant un ensemble de processus mentaux (Jodelet, 1989, Moscovici, 1960, Sperber, 1989, Abric, 1989, Laplantine, 1989), leurs représentations sont susceptibles d'évoluer (Abric, 1989) en fonction des émotions, attitudes ou valeurs qui enrichissent leur expérience socioprofessionnelle à l'intérieur du groupe social auquel ils sont affiliés.

Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, certains ont un passé directement lié à ce métier : ils ont été témoins de pratiques professionnelles, de commentaires sur la profession, de ses évolutions qu'ils ont consciemment ou inconsciemment enregistrées lorsqu'ils ont vu ou entendu leurs parents enseignants évoquer leurs conditions de travail, le travail lui-même, ou pour certains plus rares, lorsqu'ils ont vécu avec leurs parents dans les logements de fonction parfois attribués aux directeurs d'écoles primaires. Les chercheurs en psychosociologie se sont appliqués à démontrer l'importance « des données psychologiques, biographiques et sociales » qui interviennent dans la construction des représentations du métier (Gohier, Anadon, Bouchard et Chevrier, 2001, p.3-32). Ainsi, chaque enseignant a synthétisé dans sa mémoire des expériences d'élève qu'il souhaite ou ne souhaite pas reproduire. C'est ce que nous avons pu constater dans nos enquêtes lorsque certains d'entre eux font référence à ce passé lorsqu'adolescents ils ont eu la capacité d'observer et analyser le travail de leurs enseignants. Il n'est pas vain de penser que ces traces de leur histoire ont pu déclencher une certaine vocation.

La vocation semble encore aujourd'hui un élément d'importance à l'origine du choix de cette profession. Cependant, les diverses mutations dans le métier d'enseignant signifient une perte progressive mais rapide d'une représentation longtemps figée du professeur sur son estrade qui transmettait des savoirs à un public d'élèves plus ou moins attentifs. Aujourd'hui la représentation qui domine est plutôt celle d'un pédagogue qui accompagne les adolescents vers la connaissance et les pratiques professionnelles encadrées sur un chemin tracé et borné par des repères d'éducation au savoir être plus qu'à ceux d'instruction. La recherche sur les identités professionnelles des enseignants et le malaise qui entoure cette profession (Tardif et Lessard, 1999, Barrère, 2002, Lantheaume et Hélou, 2008) a largement démontré les complexités actuelles d'un métier en désamour. Cette perte d'attractivité trouve ses origines dans une crise économique installée dans la durée, une image sociale déclassée qui touche l'ensemble des « travailleurs pour autrui » selon la formule de Dubet (Dubet, 2002, p.33), également un parcours universitaire qualifiant et diplômant qui situe les enseignants potentiels dans une perspective d'emploi plus ouverte et qui leur semble plus gratifiante en termes de salaire et de reconnaissance sociale. Certains poursuivent leur carrière dans une attitude de « praticien pédagogue » (Blin, 1997, p.59) conscients que cette posture permet de rencontrer plus aisément les besoins des nouvelles générations d'élèves, tandis que d'autres moins nombreux parmi ceux que nous avons rencontrés, en perte de motivation, semblent subir leur métier, désabusés parfois indifférents, comptant les années qui les séparent de la retraite.

Lorsqu'après la première année voire les premiers mois d'exercice, les enseignants se trouvent confrontés à un « choc du réel » déstabilisant (Huberman, 1989, p 13), ils prennent conscience du décalage profond existant entre leurs idéaux et la pratique du métier dans toute sa complexité.

Quel que soit l'enseignant, son parcours se trouve constitué de cinq étapes déterminantes : exploration, stabilisation, diversification et expérimentation, remise en question et enfin, sérénité et distanciation (Huberman, 1989, p.12-17). Les pratiques nouvelles du métier ne semblent pas affecter ce processus socio-professionnalisant qui relève d'un travail psychologique identique à tout individu socialisé dans et par une activité professionnelle que nous avons pu également retracer chez les enseignants interrogés dans les établissements agricoles de Corse.

Les résultats des enquêtes dans les établissements agricoles de Corse

Comme l'indique le titre de notre travail, notre objectif de recherche visait les incertitudes du métier d'enseignant, de la représentation aux réalités du métier. Une problématique s'est imposée : il nous a paru évident au fur et à mesure des lectures sur lesquelles nous avons construit notre cadre théorique ainsi que le travail d'enquête qui en a logiquement découlé, de nous concentrer sur les facteurs déterminants de changement identitaire et professionnel chez les enseignants et formateurs des lycées agricoles. Souvent mentionnés dans les travaux touchant aux enseignants des établissements de l'Éducation nationale, les mutations dans le milieu enseignant du ministère de l'Agriculture sont plus rares. Quelques auteurs majeurs s'y sont intéressés (Blin, 1989, Charmasson, 1999, Marshall, 2012, Cayre, 2013) et nous avons choisi d'approfondir ces données dans le but de les confronter aux diverses théories que nous avons rencontrées concernant :

- les représentations et réalités du métier d'enseignant,
- la construction identitaire en lien avec les mutations sociétales et économiques du monde rural,
- les nouvelles orientations professionnelles chez les enseignants du ministère de l'Agriculture,
- enfin les nouveaux publics scolaires et rapports éducatifs qu'ils peuvent induire parmi le personnel enseignant.

Pour cela, nous avons ciblé les deux établissements agricoles de la région Corse pour ce qu'ils ont de spécifique :

- l'insularité,
- un nombre très restreint d'établissements,
- des filières de formations particulières au territoire,
- un nombre élevé d'enseignants originaires de l'île,
- un lien étroit avec les représentants des professions agricoles et para-agricoles.

Ces données sont elles-mêmes inscrites dans un cadre déterminé par les facteurs socioéconomiques, les mutations de l'environnement et des activités agricoles en Corse, les publics scolaires nouveaux. Le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants et formateurs des deux établissements agricoles de Corse se décompose ainsi :

- représentations du métier
- réalités du métier
- relations de travail
- mutations de l'enseignement agricole
- publics scolaires et rapports aux parents.

En ce qui concerne les représentations du métier qu'ont les enseignants et formateurs de ces deux établissements, elles sont sensiblement identiques à celles que nous avons pu rencontrer au cours de nos recherches en la matière. Pour les personnes que nous avons interrogées, enseigner signifie transmettre des connaissances, des savoirs professionnels et disciplinaires.

Les vocables qui sont le plus souvent utilisés ont trait à l'échange avec les jeunes, l'écoute et la guidance vers le milieu socioprofessionnel qu'ils ont choisi, ainsi que leur insertion dans le marché du travail. Également, ils mentionnent l'importance du respect qui leur est dû et réciproquement qu'ils doivent à leurs apprenants, tant sur le plan des compétences que du savoir vivre. Finalement, pour eux, tenir une classe relève de la discipline et de l'ordre sans lesquels les activités pédagogiques ne sont pas réalisables. Leurs représentations du métier les situent parallèlement dans des missions variées. Outre celles plus académiques et transversales de construction des compétences, ils évoquent largement celles d'accompagnement et d'éducation des publics scolaires. Enfin, les enseignants qui entrent dans les établissements agricoles de la région Corse se projettent dans des relations avec un milieu professionnel agricole qu'ils côtoient plus ou moins en raison de leurs racines familiales puisque nombreux sont ceux issus des villages de l'île. Ils envisagent des relations avec les partenaires professionnels qui permettent aux élèves et apprentis de découvrir les métiers de l'agriculture ou para-agricoles, mais qui les forment eux-mêmes aux réalités des territoires dont ils ont une vision déformée par manque d'information.

Leurs représentations des publics scolaires sont idéalisées ou en fonction d'un parcours biographique qui participe à une construction de leur identité. C'est certainement la raison pour laquelle le terme *guider* survient de façon récurrente dans les discours. Dans ce sens, ils envisagent leur mission sous un angle social en plus des enseignements généraux ou professionnels.

Certains d'entre eux ont une parenté dans le milieu agricole : ils ont donc une représentation des disciplines professionnelles façonnée par leur propre expérience familiale. Ils s'attendent donc à rencontrer des élèves et apprentis qui ont des connaissances des métiers de l'agriculture et qui sont prêts à les développer, les approfondir à leur contact.

Enfin, plus rares sont les enseignants qui n'ont pas choisi ce métier, même si leur entrée dans cette sphère professionnelle s'est souvent effectuée par opportunité d'emploi. Ils ont choisi d'y rester, c'est bien parce qu'ils y ont trouvé des satisfactions. Ceux qui sont là par défaut envisagent une reconversion professionnelle à plus ou moins long terme, soit dans une carrière administrative, soit en dehors de l'enseignement ou de la formation.

Les réalités du métier constituent un choc pour certains d'entre eux. Ils apprennent à relativiser leur rôle qu'ils ramènent à des objectifs très pédagogiques de transmission des outils, de création de liens de confiance avec les apprenants, afin de leur permettre de se confirmer dans leurs orientations et choix de filières. Enfin ils sont nombreux à avoir évoqué la mission d'éducation aux valeurs de respect et de travail indispensables selon eux à tout individu en voie de socialisation.

Les réalités du métier se traduisent également par leurs inquiétudes à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Ces appréhensions touchent plus généralement les enseignants et formateurs débutants qui se sentent parfois un peu seuls et surpris par le travail d'investigation pédagogiques, de préparation de cours et d'adaptation au profil de leurs publics. Plus les années passent, plus les enseignants doivent faire preuve d'innovation pédagogique s'ils ne veulent pas s'enfermer dans une routine finalement usante. Les jeunes enseignants s'avouent souvent dérouterés par les défaillances dans la motivation de leurs élèves et apprentis, qu'ils trouvent parfois même chez les publics adultes en formation continue.

Le choc des réalités survient en outre lorsque les enseignants débutants sont confrontés aux niveaux scolaires des élèves qu'ils n'imaginaient pas aussi faibles ni hétérogènes. Immatures, à l'attention rapidement défaillante, ces élèves et apprentis ont besoin que l'on sache capter leur intérêt en diversifiant les activités et situations d'apprentissage. Cela signifie pour les enseignants que nous avons interrogés, une organisation des leçons souvent chronophage et énergivore, également de savoir s'imposer et imposer un rythme de travail cohérent avec les référentiels de diplôme et les examens en cours de formation.

Ils réalisent rapidement que leur travail ne se cantonne pas à la préparation de cours, ni même aux heures de cours dans la classe en face à face avec les élèves. Ils évoquent souvent lors des entretiens la charge de travail administratif qu'ils désignent comme de la paperasserie, les aspects plus techniques de leur métier tels que le suivi des élèves en stage, les échanges nécessaires avec les maîtres d'apprentissage et la mise en place de partenariats avec le monde professionnel ou les

représentants des collectivités locales ou régionales. Enfin, leurs rapports avec l'institution les désarçonnent parfois. Alors qu'ils imaginaient des relations de confiance et de soutien, ils se trouvent un peu perdus et perplexes devant l'attitude plutôt distante des autorités hiérarchiques dans les situations de crise, soit lorsque les emplois sont menacés, soit lorsque les conflits avec les élèves ou leurs parents les conduisent à demander une aide qu'ils n'obtiennent que partiellement.

Les relations conflictuelles que les enseignants et formateurs rencontrent parfois leur font voir la réalité des relations avec les parents d'élèves ou d'apprentis. Ils les jugent souvent démissionnaires, occasionnellement agressifs. Les parents ont selon eux une attitude contradictoire : en attente de résultats et pourtant peu investis dans l'éducation de leurs enfants, ils brandissent les clichés qui entachent et nuisent au travail des enseignants et formateurs, allant jusqu'à accuser certains d'entre eux d'incompétence lorsqu'ils ne remettent pas en cause la qualité des enseignements ou des référentiels de formation jugés par eux trop exigeants.

Nous avons également questionné les personnels enseignants sur la pertinence des référentiels de diplôme en rapport avec les réalités socioéconomiques des territoires et des niveaux des élèves. Ils les ont estimés majoritairement adaptés aux besoins et techniques professionnels attendus mais inadaptés aux élèves qu'ils jugent trop faibles pour en comprendre les subtilités ambitieuses et nombreuses.

Enfin, nous avons souhaité conclure cette partie du questionnaire avec des interpellations sur l'évolution du métier et leurs représentations de l'enseignement. Les enseignants et formateurs qui y ont répondu les ont estimées nécessaires en fonction des besoins des professionnels, de l'usage des nouvelles technologies et enfin de ce qu'ils considèrent comme une baisse générale des niveaux des apprenants. Lorsque les questions ont porté sur la vision qu'ils avaient à présent de l'enseignement, les réponses se partageaient entre déception et sans surprise. Ils ont toutefois nettement manifesté des doutes sur les finalités d'un métier que certains souhaitent quitter. Enfin, pour une majorité d'entre eux, les nouvelles représentations qu'ils ont de l'enseignement passent par l'innovation pédagogique comme réponse à une activité non linéaire et très variable en fonction des années et des élèves.

La troisième thématique que nous avons choisie pour notre questionnaire visait les relations de travail.

Les enseignants et formateurs rencontrés ont très souvent évoqué des relations conviviales voire amicales avec leurs collègues, mais ce qui s'est nettement dégagé des réponses, ce sont les relations de travail pédagogiques dans le sens d'un apprentissage du métier d'enseignant ou de formateur. En effet, l'essentiel des remarques portait la reconnaissance d'expertise des collègues plus anciens dans le métier, capables d'apporter une aide considérable aux enseignants débutants.

Ces derniers les considèrent comme compétents et disponibles pour les informer tant en pédagogie que sur des questions plus techniques d'organisation ou d'ordre administratif. Ces relations facilitent leur intégration et leur identification au groupe socioprofessionnel enseignant et l'assurance qu'ils acquièrent par ce rapport de mentorat leur accorde une meilleure crédibilité auprès des publics scolaires. Le sentiment de solitude disparaît relativement vite et les jeunes enseignants et formateurs riches de leur enthousiasme deviennent rapidement des égaux avec qui il est profitable d'échanger sur des plans didactiques. Plus ouverts aux méthodes d'enseignement innovantes, ils sont à leur tour capables d'entraîner leurs collègues plus anciens sur des voies de réflexion et d'échanges.

Cette ambiance conviviale entre les différentes générations d'enseignants et formateurs nous a souvent été racontée. Elle leur semble essentielle pour leur développement professionnel et identitaire. Elle s'affine lorsque les croisements de générations dans le cadre professionnel se changent en relations amicales hors champ scolaires. Si ces dernières favorisent l'insertion dans le milieu enseignant, elles permettent également un investissement nouveau des personnes dans le fonctionnement de leur établissement et, par voie de conséquence, procurent aux jeunes enseignants et formateurs l'opportunité d'entrer de plain-pied dans les instances administratives de leur lycée ou centre de formation. Ce dernier pas dans leur univers social et professionnel concrétise le sentiment d'appartenance et d'identité d'enseignant des lycées agricoles. En effet, les jeunes enseignants et formateurs y découvrent le rôle et la place des partenaires sociaux et professionnels qui accompagnent les établissements dans le développement et l'animation du territoire. Ils se familiarisent avec les fonctionnements administratifs d'un EPL, que l'on parle de budget, d'investissement, de recrutement de personnel ou encore de pédagogie. Ils comprennent qu'être enseignant, ce n'est pas seulement s'adresser à des jeunes dans une salle de classe, c'est aussi s'investir dans l'organisation du lycée ou du centre de formation pour en assurer la pérennité et la reconnaissance sur le territoire.

L'approche du territoire s'effectue non seulement dans les rapports de mentorat entre les générations d'enseignants et formateurs mais également lors de leur travail de suivi des jeunes dans les structures professionnelles où ils sont en stage. Elle se manifeste par une découverte géographique des lieux de stage, par celle des entreprises agricoles ou para-agricoles d'accueil, et par les rapports professionnels qui se construisent avec les maîtres de stage lors des visites. Ces dernières se font souvent à deux enseignants, un ancien et un débutant, ce qui favorise non seulement la complicité entre collègues mais aussi les échanges sur les entreprises visitées, les élèves en stage, les besoins du territoire en termes d'emploi et de technicité.

C'est probablement cette proximité qui distingue les rapports entre les collègues des établissements agricoles comparés à ceux de l'Éducation nationale en Corse, dans le sens où elle accélère le phénomène d'identification et conforte les jeunes enseignants et formateurs dans leur développement identitaire.

Les deux derniers thèmes sur lesquels nous avons interrogé les enseignants des lycées de Borgo et de Sartène touchent au cœur même de notre questionnement sur les facteurs déterminants de changement identitaire et professionnel chez les enseignants et formateurs de l'enseignement agricole en Corse.

Il s'agissait tout d'abord de savoir si les enseignants et formateurs interrogés étaient conscients des mutations dans l'environnement socioéconomique agricole ou plus largement territorial de la Corse et si, selon eux, celles-ci obligeaient l'enseignement agricole à réorienter ses formations, voire ses filières afin de répondre au mieux aux besoins actuels des zones rurales agricoles ou périurbaines. L'analyse de leurs réponses, voire de leurs interrogations sur le devenir de l'enseignement agricole nous ont semblé constituer des éléments majeurs de changements identitaire et professionnel chez ces enseignants formateurs qui observent au plus près les évolutions des entreprises du monde rural. Le premier changement notoire qu'ils évoquent se trouve dans la baisse significative du nombre d'enfants d'agriculteurs dans les établissements et le développement des formations tertiaires de service aux personnes sous forme d'aide, par exemple aux personnes âgées, aux jeunes enfants ou encore des métiers de l'aménagement paysager. Cette tertiarisation dans les offres de formations s'explique selon eux, par une désaffection des métiers de l'agriculture envisagés comme étant trop pénibles, aux investissements coûteux et peu rentables dans des territoires trop isolés. Si l'enseignement agricole se caractérisait jusqu'aux années 1980-1990 par une présence significative d'enseignants et formateurs d'origine agricole ou rurale, donc plus proches et plus au fait des spécificités et besoins de formation sur les territoires, il emploie à présent des personnes davantage issues des zones urbaines qui ont une vision plus académique et théorique du monde rural. Ils enseignent les disciplines professionnelles ou techniques en fonction des référentiels de diplôme et moins selon des réalités socioéconomiques empiriques. Plus enclins à effectuer le suivi des élèves en stage par téléphone, ils tentent de limiter leurs déplacements auprès des entreprises, bien qu'ils les considèrent importants pour le développement d'une relation éducative professionnelle avec les apprenants et indispensables au bon fonctionnement des liens entre élèves, formations, enseignement et acteurs professionnels.

Le second élément remarqué par les personnes interrogées se situe dans les nouvelles orientations des enseignements des disciplines techniques et professionnelles qui sont la conséquence directe des transformations du monde rural et de ses attentes en termes d'économie et d'image à diffuser auprès

des populations néo-rurales ou urbaines. Les décisions politiques d'engager l'agriculture dans le développement durable et l'agroécologie ont radicalement changé les référentiels professionnels des agriculteurs ainsi que les profils des futurs exploitants et leurs référentiels de diplômes. Lorsque dans les années 1990 les jeunes entraient dans les lycées agricoles en Corse, ils se destinaient à des activités d'entreprises agropastorales très traditionnelles ou, pour le dire plus simplement, ils souhaitaient devenir bergers ou éleveurs-transformateurs pour le fromage ou la charcuterie selon des méthodes artisanales ancestrales. Aujourd'hui, les attentes des consommateurs ne sont pas uniquement gastronomiques et la survie des entreprises agricoles des microrégions passe également par la diversification des activités dans le respect de l'environnement. Ainsi, les enseignants et formateurs des disciplines techniques et professionnelles insistent dans leurs enseignements sur les notions de développement durable davantage envisagés comme une éducation aux bonnes pratiques agricoles ou para-agricoles. Ils se confrontent et parfois s'opposent aux savoirs empiriques de leurs apprenants qui s'entêtent parfois obstinément à vouloir conserver des méthodes plus traditionnelles agricoles et considèrent l'approche écologique comme un frein au fonctionnement de leur future entreprise. C'est alors que le terme éducation et les messages qu'il transmet revêtent toute leur importance pour que le berger ou l'éleveur sache concilier tradition avec modernité, modernité avec écologie dans une approche raisonnée de l'agriculture ou para-agricole dans les zones rurales corses. Si les enseignants des disciplines techniques et professionnelles fondatrices de l'enseignement agricole regrettent la diminution significative des enfants d'agriculteurs, ils ne sont pas moins conscients des besoins du territoire en termes de services aux personnes. Ceux qui nous ont répondu comprennent que cette ouverture des établissements agricoles est nécessaire pour deux raisons essentielles : elle apporte une réponse adaptée aux nouvelles fonctions des espaces ruraux (résidentielle, récréative, environnementale et paysagère), ainsi qu'un recrutement d'apprenants plus divers et indispensable au maintien des structures éducatives agricoles. C'est la raison pour laquelle, selon les personnes interrogées, l'enseignement agricole, ses formations et ses objectifs sur le territoire ont un avenir dans le paysage éducatif corse. Il permet de maintenir un lien solide entre le rural et l'offre de formations, une éducation au développement durable qui assure l'adaptation des ruraux à la modernité et aux exigences en termes de protection de l'environnement, et enfin le développement de l'emploi qui encourage l'installation des populations dans les régions rurales ou semi-rurales.

Le dernier ensemble de questions que nous avons proposé portait sur les nouveaux publics des établissements agricoles de Corse, élément qui selon nous constitue un facteur déterminant de changement identitaire et professionnel chez les enseignants et formateurs des établissements agricoles de la région. Les remarques générales des enseignants et formateurs au sujet des apprenants se rejoignent pour la plupart. Elles concernent principalement les niveaux à l'entrée au lycée ou en cycle d'apprentissage qui leur paraissent plus faibles. Ils notent souvent les déficits d'attention dus essentiellement aux troubles ou situations de handicaps qui sont souvent à l'origine d'échecs scolaires et de lacunes au niveau des connaissances générales fondamentales. Enfin, si les enseignants et formateurs remarquent un manque certain de maturité chez leurs élèves, une concentration limitée ou encore une motivation défailante pour leur formation tant pratique que professionnelle, ils sont spécialement atterrés par ce qu'ils considèrent être un manque remarquable d'éducation. Conscients des situations socio-familiales fragiles dans lesquelles vivent certains des apprenants, mais aussi leurs difficultés à assimiler les savoirs transmis dans les disciplines générales, ils conviennent tous de l'adaptation nécessaire de leurs méthodes pédagogiques pour aider au mieux ces jeunes en difficulté mais qui leur semblent en demande d'encadrement, de valorisation ou encore d'aide à l'élaboration d'un projet professionnel mieux défini. La relation avec les apprentis diverge de celle que les enseignants du lycée peuvent avoir avec leurs élèves. Plus dans l'affectif, les formateurs sont plus prompts à chercher des solutions de soutien psychologique ou pédagogique. Les enseignants quant à eux se trouvent rapidement démunis devant des situations où la psychologie doit intervenir. Lorsqu'ils conseillent les jeunes qui d'aventure viennent les consulter, ils choisissent de les orienter vers des structures adaptées et de ne pas s'engager dans des situations qui pourraient avoir des conséquences sur leur propre moral. Nous avons mentionné que les enseignants et formateurs ressentent le manque d'éducation chez leurs apprenants. Ce qu'ils mettent dans ce terme se rapporte aux notions de politesse, de savoir-vivre ou de savoir être qui selon eux font souvent défaut à leurs jeunes élèves ou apprentis, également chez certains adultes en formation qui parfois leur semblent ne pas connaître les limites de la bienséance. Ces remarques sur le manque d'éducation sont souvent associées à ce qu'ils considèrent comme une nouvelle mission qui occupe une large part dans la transmission des apprentissages. Elle est systématiquement évoquée lors des entretiens jusqu'à reléguer au second plan l'activité pédagogique. Ils se définissent aujourd'hui davantage comme des éducateurs que comme des enseignants ou des formateurs, ce qui constitue selon notre analyse un changement identitaire et professionnel. Avant tout, ils forment et éduquent aux bonnes manières, apprennent aux jeunes les comportements sociaux attendus, ils insistent souvent sur les conduites à adopter en face d'un employeur, soit par des conseils, soit par des rappels à la règle en tout temps lorsqu'ils croisent les élèves dans les couloirs ou dans la salle de cours.

Enfin, les enseignants et formateurs interrogés estiment que l'éducation est aujourd'hui un constituant essentiel dans leur mission éducative et pédagogique auprès des jeunes publics scolaires. Ils admettent ce rôle dans leurs représentations et réalités professionnelles, bien qu'ils dénoncent l'absence de nombreux parents dans cette même mission qui à présent leur incombe.

Ainsi qu'il s'agisse d'éducation aux bonnes pratiques en matière d'agriculture ou dans les professions para-agricoles ou d'éducation dans une acception plus sociale du terme, c'est une fonction qui, si autrefois était intégrée de façon consensuelle dans les tâches enseignantes, prend aujourd'hui une place significative dans les apprentissages auprès des jeunes publics comme des publics adultes. Il apparaît, après une lecture suivie des verbatim, que nous assistons à ce changement identitaire et professionnel important chez les enseignants et formateurs des deux établissements où nous avons enquêté. Il nous a semblé que cette transformation s'effectue naturellement avec le renouvellement des générations d'enseignants et formateurs. En effet, nous avons pu constater qu'il existe une réelle différence d'attitude entre les individus plus âgés et ceux plus jeunes qui sont aujourd'hui employés dans les lycées. Les anciens ont reçu de leurs aînés des modèles identitaires hérités des années 1960 où la transmission des savoirs disciplinaires et professionnels revêtait une importance majeure dans le pacte éducatif. S'ils transmettent à présent ces valeurs identitaires aux jeunes générations d'enseignants ou de formateurs, ce n'est pas sans compter sur l'aptitude de leurs collègues à s'adapter aux publics scolaires, là où eux-mêmes semblent échouer. Cet échec se traduit par des remarques parfois amères sur le peu d'éducation dont font preuve les élèves ou apprentis. Ils considèrent que cette mission ne relève pas de l'enseignement. Il leur arrive également de penser que l'éducation aux pratiques écocitoyennes est soit une perte de temps car trop ambitieuse, soit qu'elle relève d'automatismes qui malgré tout font défaut aux apprenants ou qui ne sont pas réellement pris en compte dans toutes les exploitations. L'éducation à l'agroécologie est une obligation dans les enseignements, mais il arrive que des exploitants ou entrepreneurs n'en appliquent pas les préceptes parce qu'ils les considèrent inutiles ou trop onéreux. Cette attitude réfractaire au changement ne semble pas affecter autant les jeunes générations d'enseignants et de formateurs pour qui l'éducation pratique et professionnelle ou sociale est admise comme une mission essentielle. Au contraire des plus anciens, ils n'ont pas connu des élèves sages et attentifs, ni les révolutions successives du monde agricole. Ils les ont découverts par les livres ou par ouï-dire, mais ils n'en ont pas été les témoins directs. Cependant, leur engagement dans le pacte éducatif avec les jeunes publics ne semble pas freiné par des considérations parfois aigries que certains de leurs aînés cherchent à transmettre. Ce rôle d'éducateur, ils l'embrassent volontiers. Il entre pour eux dans une définition identitaire et professionnelle nouvelle et représente un attrait pour le métier dans la mesure où il permet aux jeunes

élèves et apprentis de pouvoir s'insérer plus facilement dans le monde du travail et dans la société des hommes.

Quels éclairages nouveaux apportés par l'enquête réalisée?

Nous l'avons précédemment évoqué, peu de recherches ont été conduites sur les enseignants et formateurs des lycées agricoles ou leur identité professionnelle. L'enseignement agricole a ses historiens, ses chercheurs en sociologie du monde rural tandis que l'adaptation de ses formations aux besoins du marché de l'emploi ou au développement technique de ce même milieu socioprofessionnel est spécifiée par les diffusions du ministère de l'Agriculture. Il bénéficie également d'une littérature abondante sur son fonctionnement grâce aux ouvrages de vulgarisation de son propre ministère. Cependant, ses enseignants ont longtemps été boudés, jusqu'en 1997 année où Jean-François Blin s'est penché sur leurs représentations et identité dans un cadre de réformes éducatives de l'enseignement agricole. Plus récemment, Patrice Cayre s'est intéressé aux enseignants-formateurs des disciplines professionnelles et techniques agricoles, chez qui il a relevé des profils types (Cayre, 2013) dont les deux grandes catégories font écho aux deux types d'enseignants rencontrés chez Blin.

Si notre enquête entre en complémentarité avec les théories économiques et sociales du monde rural, si elle fait largement écho à l'histoire de l'enseignement agricole, elle trouve son originalité dans l'étude des établissements où nous avons choisi d'enquêter. Certes, si ce choix est en partie orienté par notre propre situation professionnelle, il n'en est pas moins décidé par l'intérêt que nous portons à l'enseignement agricole et à la région d'implantation des deux établissements où nous avons conduit notre étude.

Les théories psychosociales sur la construction identitaires socioprofessionnelle que nous avons largement évoquées dans le chapitre deux (Jodelet, 1989, Sperber, 1989, Abric, 1989, Laplantine, 1989; Gohier, Anadon, Bouchard et Chevrier, 2001,) nous ont permis de construire un cadre de recherche grâce auquel nous avons pu bâtir un canevas d'entretiens axé sur les représentations et réalités du métier d'enseignant dans le but d'observer les incertitudes identitaires de ce groupe social particulier de l'enseignement agricole. Nous avons pu explorer grâce aux entrevues, la mise en œuvre du phénomène de construction identitaire chez les enseignants et les formateurs que nous avons rencontrés tels que démontrés par les théories psychosociales. Nous avons constaté les postures pédagogiques différentes de ces deux catégories d'agents éducatifs qui se distinguent à la fois par les publics scolaires auxquels ils s'adressent, la fréquence et la cadence des formations et les disciplines plus axées sur les apprentissages techniques et professionnels.

Nous nous sommes également adressée aux enseignants des lycées généralistes et techniques. Alors que certains chercheurs que nous avons cités semblent considérer qu'il existe une forme d'ostracisation des enseignants des disciplines professionnelles et formateurs des centres d'apprentissage par leurs collègues des lycées (Shoulders et Meyer, 2011, Köpsén, 2014), nous avons obtenu des points de vue divergents lorsque nous les avons questionnés sur cette possibilité d'attitude entre les deux catégories professionnelles. Au contraire, la majorité des individus interrogés évoquent une complémentarité et des échanges riches entre collègues. Les enseignants des lycées tendent également à penser que sans les centres d'apprentissage et de formation continue, les établissements seraient en péril. De plus, on l'a vu, les rapports de franche camaraderie qui se développent entre ces deux secteurs d'enseignements reflètent les liens amicaux qui se sont forgés à l'extérieur des établissements, soit lors d'un passé commun d'étudiant, soit par affinité. Il est fort possible que cet élément soit déterminé par la proximité géographique et l'insularité qui génèrent des comportements sociaux typiques dus entre autres à l'appartenance à une microrégion et au phénomène *village* que nous avons évoqué.

Les différentes études en sociologies du travail auxquelles nous avons également fait référence évoquent les mutations d'ordre socioéconomique que connaissent les sociétés depuis le XXème siècle. Les bouleversements des périodes d'après-guerre ont profondément modifié les paysages sociaux et économiques des campagnes où sont implantés les lycées agricoles (Charmasson, 2003). Ils se sont poursuivis au-delà, notamment depuis les années 1950-1960 où l'agriculture et le monde agricole ont dû s'adapter aux demandes des États et à leurs politiques de développement, modifiant non seulement l'activité socioprofessionnelle des agriculteurs mais aussi leur référentiel professionnel (Debatisse, 1963; Mendras, 1967; Berger, 1975; Hervieu et Viard, 1997; Bleton-Ruget, 2001; Sylvestre, 2002; Alpe et Fauquet, 2008). Nous avons pu vérifier auprès des personnes contactées la prise de conscience des mutations du monde rural en Corse, et les besoins en formation permettant d'y répondre. Lorsque nous avons questionné les enseignants et formateurs sur les référentiels de formation et leur adéquation avec les réalités des professions agricoles et para-agricoles ils ont semblé dubitatifs quant à la pertinence de certains référentiels alors que les publications du ministère de l'Agriculture les conçoivent en phase avec les métiers et besoins des professionnels. Souvent estimés trop ambitieux par rapport aux niveaux scolaires et aux capacités d'apprentissages des jeunes qui fréquentent les deux établissements agricoles de Corse, ces référentiels de formation leur paraissent peu adaptés aux nouveaux publics scolaires ni même, parfois, aux attentes des professionnels. Il semble exister une discordance entre les réalités des territoires agricoles et ruraux de l'île, leurs besoins en formation et en emplois, et les référentiels de formations proposés par le ministère de l'Agriculture.

Enfin, la sociologie du travail a également concentré ses recherches sur les mutations professionnelles au sein des catégories de métiers pour autrui pour reprendre la formule de Dubet (Dubet, 20012). Il s'avère que les études portant sur les enseignants ont révélé l'existence d'un certain malaise qui semble rendre plus floue une identité professionnelle demeurée longtemps stable (Lantheaume et Hérou, 2008, Barrère, 2002, Huberman, 1987, Tardif et Lessard, 1999). Il a pour origine une dépréciation du métier par les enseignants eux-mêmes qui constatent un alourdissement de la charge de travail, une augmentation des tâches administratives dans un contexte de reddition de comptes qui prend le pas sur la pédagogie et l'acte d'enseignement, mais aussi la présence d'un public scolaire de plus en plus marqué par l'hétérogénéité et les troubles d'apprentissage ou encore les fragilités du milieu socio familial. Il est fort probable que ce malaise qui touche la profession enseignante ait pour conséquence de nouvelles représentations du métier et de l'identité de ce groupe socioprofessionnel.

Nous avons cherché, à travers nos entretiens, à vérifier l'existence de ce malaise et, dans le cas d'une réponse positive, à savoir s'il se développe au sein des enseignants des lycées agricoles de Corse une identité spécifique qui serait en pleine mutation. Il s'avère qu'en effet ce phénomène s'est amorcé, moins en fonction du malaise constaté dans les recherches précédemment citées, mais davantage en raison des nouveaux publics rencontrés dans les lycées agricoles où nous avons enquêté. Ces derniers semblent être l'élément déclencheur d'un développement identitaire et professionnel inédit qui trouve son origine dans les nouvelles missions d'éducation qui incombent aujourd'hui aux enseignants investigués. Cette nouvelle identité les conduit à se définir comme des éducateurs plus que comme des enseignants. Le cas est plus marqué pour les enseignants des disciplines professionnelles qui doivent également éduquer plus que former leurs apprenants aux nouvelles approches culturelles agroécologiques imposées par leur ministère de tutelle et par la pression sociale en matière de protection de l'environnement.

Ainsi, le temps des incertitudes est bien là qui conduit les enseignants des lycées agricoles en Corse à s'interroger sur l'avenir de leur métier. Bien que les représentations sur la profession d'enseignant soient toujours identiques à celles de transmission des savoirs, commune à chaque enseignant qui entre dans ce métier, il apparaît que les réalités ne soient pas si simples à définir. Aujourd'hui marquées par des changements significatifs, elles invitent les enseignants et formateurs que nous avons rencontrés à modifier non seulement leurs pratiques du métier mais aussi les représentations qu'ils s'en faisaient. Le travail des professeurs et formateurs évolue.

Nous avons pu en déceler les facteurs déterminants eux-mêmes à l'origine des changements identitaires et professionnels des enseignants des établissements agricoles de la région corse, à savoir les mutations du monde rural qui obligent aujourd'hui à éduquer les publics scolaires à une approche plus écologique des activités agricoles ou para-agricoles, mais aussi l'arrivée de jeunes scolaires marqués par l'hétérogénéité des niveaux, les nombreux troubles d'apprentissage, une origine moins agricole, moins rurale, des jeunes plus globalement issus de zones périurbaines et de milieux sociaux et familiaux défaillants qu'il faut désormais éduquer et former aux règles et usages de bonnes conduite.

Quelles perspectives de recherche?

Nous souhaitons conclure par les perspectives de recherche qu'ouvre notre étude sur les identités des enseignants des lycées agricoles de Corse. Nous tenons à préciser que la caractéristique de ce travail tient dans le fait que nous l'avons conduit dans une région insulaire où ne se trouvent que deux établissements publics d'enseignement agricole, eux-mêmes très différents tant par les formations qu'ils proposent que par leur situation géographique, le lycée de Sartène en Corse du Sud étant plus rural que celui de Borgo situé dans la zone périurbaine de Bastia en Haute Corse.

C'est précisément dans ce contexte que se situent les limites de notre étude. En effet, les problématiques identitaires dans les établissements agricoles sont généralement liées aux territoires d'implantation ainsi qu'aux filières de formations offertes par les lycées ou centres de formation par apprentissage ou formation continue. Entrent dans ces problématiques la taille des établissements, le nombre des élèves et apprentis mais aussi les publics scolaires eux-mêmes. Certains lycées en France continentale accueillent par exemples des élèves de quatrième et troisième technologiques, cycle de formation de fin de collège qu'ils considèrent comme un vivier de recrutement ultérieur. Or ces élèves présentent des profils d'apprenants bien différents de ceux du cycle secondaire, à la fois par leur âge, un projet professionnel loin d'être défini voire inexistant, et des difficultés d'apprentissage encore plus saillantes. Ils sont souvent perçus comme des élèves à problèmes, le plus souvent en échec scolaire, issus de milieux sociaux et familiaux plus urbains et marqués par une détresse sociale plus importante et visible: situation de perte d'emploi, revenus faibles, familles monoparentales bien que cette dernière donnée soit également prégnante en Corse.

D'autres établissements en France continentale s'adressent à des élèves en formation scientifique et voient en eux l'élite de leur lycée, futurs ingénieurs ou vétérinaires qui parfois poursuivent leurs études dans l'enceinte même du lycée, en BTSA (brevet de technicien supérieur agricole). Ils retirent une certaine fierté de la présence de ces étudiants et les enseignants ou formateurs qui s'adressent à ce public ne développent pas les mêmes rapports avec ces jeunes qu'avec ceux du lycée qu'ils considèrent plus immatures. Ces dernières années, les enseignants qui œuvrent dans ce cycle supérieur remarquent une baisse du niveau chez leurs étudiants qu'ils rattachent à celle observée chez élèves du cycle secondaire, mais aussi au mode de recrutement de ce public spécifique : jusqu'à 2009, les procédures d'inscription en cycle supérieur BTSA se déroulaient suivant un modèle bien spécifique : étude de dossier puis entretien de motivation du futur étudiant en fonction des résultats scolaires et du projet d'études supérieures voire professionnel. Depuis, deux systèmes de recrutement ont vu le jour : la procédure postbac suivie plus récemment de parcours sup'. Les deux ont connu et connaissent des problèmes de mise en œuvre mais les entretiens ne sont plus à l'ordre du jour, ce qui signifie un filtrage moins sélectif des étudiants.

Outre les différences de public scolaire, les territoires ont également une empreinte majeure dans les projets d'établissement. Certains d'entre eux offrent des formations plus nobles que celles d'élevage ou d'aménagement paysager. Nous pensons par exemple aux formations en viticulture et œnologie qui allient une transmission des savoirs techniques aux aspects sociohistoriques d'un pays où la gastronomie tient une part importante dans l'art de vivre. Enfin, les enseignants et formateurs des établissements de France continentale présentent des profils différents en fonction du contexte socioéconomique de la région où ils travaillent, leur origine socio familiale et le mode de recrutement grâce auquel ils sont entrés en fonction. Davantage marqués par la mobilité que ceux rencontrés en Corse, ils ont vécu des expériences professionnelles dans plusieurs établissements agricoles grâce auxquelles ils ont développé une expertise disciplinaire et pédagogique plus riche. En dehors de ceux qui enseignent des disciplines professionnelles et techniques et qui sont plus marqués par leur appartenance à une région, les enseignants de France continentale sont peut-être plus ouverts aux actions de formations proposées par leur ministère dans les plans nationaux ou locaux de formation notamment en matière de gestion des publics difficiles ou d'innovation pédagogique, soit par une accessibilité aisée par la proximité géographique, soit dans le but de faire face à des situations d'apprentissage plus complexes rencontrées avec les élèves de quatrième et troisième technologique par exemple.

Si l'originalité de notre étude se trouve dans le territoire-même où nous avons choisi d'enquêter avec ses spécificités dues à l'insularité et au développement de ses activités économiques dont les orientations sont très différentes de celles des territoires de la France continentale.

Nous pensons qu'il serait opportun d'élargir notre recherche aux établissements des autres territoires français afin de vérifier si les changements identitaires touchent d'égale manière les enseignants de ces lycées. Nous pensons également qu'il serait intéressant d'interroger les futurs enseignants qui poursuivent leur année de professionnalisation post-concours à l'école de formation de Toulouse et de confronter leurs représentations aux réalités de ce métier lors des stages de pratique professionnelle en cours de formation. Cet axe dans la recherche permettrait en outre de vérifier l'importance du facteur générationnel qui nous semble être un élément majeur dans les changements identitaires et professionnels des enseignants du ministère de l'Agriculture.

Bibliographie

- Abrie J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet [dir.], *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, p. 203-223.
- Alpe Y., Fauguet J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.
- Aubert F. (1998). Ecologie et société. Sylvestre J.P. [dir.] CRDP. Dijon : Educagri Edition.
- Balleux A., Castellan J., Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, n°13/1, p. 43-61.
- Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan
- Barthes A., Champollion P. (2012). Education au développement durable et territoires ruraux, problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. *Education Relative à l'Environnement*, vol. 10, p.36-54.
- Beaucher Ch., Balleux A. (2002). L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* , n°13/1, p. 3-8
- Berger A. (1975). *La nouvelle économie de l'espace rural*. Paris : Cujas.
- Bleton-Ruget A. (2001). La France et ses paysans : 130 ans d'histoire nationale. In J.-P. Sylvestre [dir.], *Agriculteurs, ruraux et citadins, les mutations des campagnes françaises*. Dijon : Educagri, p. 1-46.
- Blin J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu P. (2018). *Le Sens pratique*. Paris : Minuit.
- Cattonar B., Mangez É. (2000). Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier. *Recherches Sociologiques*, n°31/1, p. 185-196.
- Cattonar B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>, consulté le 10/10/2018.
- Cayre P. (2013). *Former "au" métier, former "le" métier. La médiation pédagogique pour accompagner la recomposition du métier d'agriculteur dans l'enseignement agricole*. Thèse de doctorat, AgroParisTech. <https://pastel.archivesouvertes.fr/pastel-00921386>, consulté le 10/10/2018/
- Charmasson T., Duvigneau M., Le Lorrain A.-M., Naou H. L. (1999). *L'enseignement agricole: 150 ans d'histoire*. Dijon : Educagri.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot Y. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses universitaires de France.

- Clot Y, Dominique Lhuilier. (2010) *Travail et santé*. Paris : ERES.
- Clot Y. (2004) Travail et sens du travail , *Ergonomie*. Presses Universitaires de France, p. 317-331.
- Cohen-Clerget C. (2017). Enseignement agricole : Les grandes étapes de son adaptation permanente au regard de ses prochains défis. *In Chlorofil* : http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/organisation/histoire/etudes/cohen-clerget-ea-170208.pdf consulté le 10/10/2018/
- Cohen- Scali V., Guichard J. (2008). L'identité: perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°37/3, p. 321-345.
- Debatisse M. (1963). *La révolution silencieuse : le combat des paysans*. Paris : Calmann Lévy.
- Descheneaux F., Roussel Ch. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Education et francophonie*, n°38/1, p. 92-108.
- Desjardins R. (1992). La seule et véritable motivation des enseignants aujourd'hui et demain: être soi-même professionnellement. *Revue des sciences de l'éducation* n°18/1, p. 109-118
- Desprairies-Giust F. (2002). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et formation : les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation*. n°41, p. 49-63
- Dubar C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dubet F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme? *Éducation et sociétés*, n°1, p. 17-34.
- Dumez H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Domora B., Boy T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. 1^{ère} partie. Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques. *L'orientation scolaire et professionnelle* n°37/3, p. 347-363
- Durkheim É (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*. n°6/3, p. 273-302.
- Gagné A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant*. Mémoire de master, Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/3237/>, consulté le 10/10/2018.
- Garnier B. (2017). *Les grands enjeux du système éducatif français*, Paris : Dunod.
- Garnier B. [dir.] (2017). *Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes*, Spirale, *Revue de Recherches en Éducation*, n°60
- Gohier C., Anadón, M., Bouchard Y., Charbonneau B., Chevrier J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, n°27/1, p. 3-32.

- Grollmann P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality. *European Educational Research Journal*, n°7/4, p. 535-547
- Guyot J. L., Mainguet C. et Van Haepere B. (2005). *La formation professionnelle continue: Enjeux sociétaux*. Bruxelles: De Bœck Supérieur.
- Hargreaves A. (1994). *Changing teachers, changing times, teacher's work and culture in the postmodern world. Professional Development and Practice*. New York : Teachers College Press.
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Hervieu.B., Viard J. (2001). *L'archipel paysan . La fin de la république agricole . La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube .*
- Hervieu B., Leger D. (1979) *Le retour à la nature. Au fond de la forêt, l'État*. Paris, Seuil.
- Huberman M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaud et Niestlé.
- Jodelet D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kayser B. (1990) *La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde contemporain*. Paris :Armand Colin.
- Köpsén S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*. n°66/2, p. 194-211.
- Lantheaume F., Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lantheaume F. (2008).Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition., *Pensée plurielle*, n°.18/2 , p. 49-56.
- Laplantine. F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie. In D. Jodelet [dir.], *Les représentations sociales*. Paris : Presse universitaire de France, p. 297-318.
- L'Écuyer R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LeVasseur L. (2011). Les jeunes enseignants de Montréal et leurs préoccupations dans un contexte de changements, de dualisation du système éducatif et d'hétérogénéité croissante des élèves. In B. Wentzel, A.Akkari, P.-F. Coen, N. Changkakoti [dir.], *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*. Berne: HEP-BEJUNE, p.149-167.
- LeVasseur. L.(2011). Les jeunes enseignants de Montréal et leurs préoccupations dans un contexte de changements, de dualisation du système éducatif et d'hétérogénéité croissante des élèves.
http://doc.rero.ch/record/235585/files/DC_Insertion_professionnelle_des_enseignant_HEP-BEJUNE_150_168.pdf, consulté le 10/10/2018.
- Maroy C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université

- Maroy C., Cattonar B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Cahier du GIRSEF* n°18, p. 4-21.
- Marshall É. (2012). *L'EPL de l'enseignement agricole : diagnostic et projet d'établissement*. Dijon : Educagri Editions.
- Mary G. (2012) La dynamique identitaire et capacitaire dans la construction du projet professionnel. Psychologie. Montpellier III : Université Paul Valéry
- Mendras H. (1967). *La Fin des Paysans*. Paris : SEDEIS.
- Miles M. B, Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Minassian L. (2015). Unification des filières de l'enseignement agricole et diversité d'établissements: un effet positif en termes de réduction des inégalités? *Éducation et sociétés*, n°1/35, p. 133-150
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. Baromètre social du ministère de l'agriculture.
<https://lesitedutrefle.files.wordpress.com/2018/04/synthc3a8sedc3a9tailc3a9e-baromc3a8tre-social-ad-centrale-2017.pdf>, consulté le 10/10/2018/ Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. PREAC : Projet régional de l'Enseignement Agricole en Corse-2017-2020. Publication de la DGER/DRAAF et SRFD de Corse. Agreste-Atlas agricole Corse 2015. Première partie- <http://www.corse-du-sud.gouv.fr/atlas-agricole-corse>, consulté le 10/10/2018/
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. Référentiel de diplôme 2011. Baccalauréat professionnel : Services à la personne et aux territoires ; les notions de territoire et de territoires ruraux in Chlorofil <http://www.chlorofil.fr/>, consulté le 10/10/2018/
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. Référentiel de diplôme 2010. Baccalauréat professionnel : Conduite et gestion de l'entreprise agricole : contexte de l'emploi visé. In Chlorofil. <http://www.chlorofil.fr/>, consulté le 10/10/2018/
- Monceau G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychologie* n°7/1, p. 151-165.
- Moscovici S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France : <https://www.cairn.info/psychanalyse-son-image-et-son-public-9782130546818.htm>, consulté le 10/10/2018/
- Mucchielli A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Malakoff : Armand Colin.
- OCDE. (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. [Rapport]. *Politique d'éducation et de formation*, p. 1-14. Paris : Édition OCDE
- Paquay L. (1984). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation* n°16, p. 7-38. Les professions de l'éducation : recherches pratiques en formation.
- Périer P. (2004). Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, p. 79-90.

- Pochard M. (2008). Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant [rapport public]. Octobre 13, 2018, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/084000061/index.shtml>, consulté le 10/10/2018/
- Prost A. (1982). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- Rayou P., Van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.
- Robitaille M. (1998). Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnels. Thèse de doctorat. Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca>, consulté le 10/10/ 2018
- Rolland L. (1984). L'histoire de la vulgarisation agricole en France avant 1966. *Économie rurale* n°159, p. 11-16
- Sainsaulieu R. (1998). L'identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n°27/1, p. 77-93.
- Saint Pierre L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale* n°20/2, p. 112
- Sellier M., Michel A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. *Administration et Éducation*, n°144/4, p. 45-52.
- Shoulders C. W, Meyers B. E. (2011). Considering Professional Identity to Enhance Agriculture Teacher Development. *Journal of Agricultural Education*, n°52/4, p. 98-108. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.04088>, consulté le 10/10/2018/
- Sperber D. (1989). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie. In D. Jodelet [dir.], *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, p. 133-148.
- Sylvestre J.-P. (2002a). *Agriculteurs, ruraux et citadins: les mutations des campagnes françaises*. Dijon :Educagri Editions.
- Sylvestre J.-P. (2002b). *Agriculteurs, ruraux et citadins: les mutations des campagnes françaises*. Dijon :Educagri Editions.
- Sylvestre J.-P. (2002c). *Agriculteurs, ruraux et citadins: les mutations des campagnes françaises*. Dijon : Educagri Editions.
- Sylvestre, J.-P. (2002d). *Agriculteurs, ruraux et citadins: les mutations des campagnes françaises*. Educagri Editions.
- Baromètre social du ministère de l'agriculture. <https://lesitedutrefle.files.wordpress.com/2018/04/synthc3a8se-dc3a9taille3a9ebaromc3a8tre-social-ad-centrale-2017.pdf>, consulté le 10/10/2018/
- Tanguy L. (1991). L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens. *Pédagogie d'aujourd'hui*, 1991. Formation Emploi, p. 62-63.Paris : Presses universitaires de France.

- Tardif M., Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Presses Université
- Tardif M., Lessard C. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois. 1960-1990. Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante/*. Québec : Université de Sherbrooke.
- Tissot F., Grolière C., Dupon-Lahitte B., Deshayes É. (1994). Raymond Bourdoncle, La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe , *in* : Revue française de pédagogie, n° 105, octobre-décembre 1993. *Formation Emploi*, p. 76-77.
- Torre A., Vollet D. (2016). *Partenariats pour le développement territorial*. Versailles : Editions Quae.
- Troger V., Hörner W. (2007). Teachers of technical and vocational education in France. *In International Perspectives on Teachers and Lecturers in Technical and Vocational Education* (pp. 97-121). Springer Netherlands
- UNESCO / CEE - ONU (2007) Éducation pour le développement durable en action Bonnes pratiques vol. n°2, p. 66. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001533/153319f.pdf>, consulté le 10/10/2018/
- UNESCO Ecoles associées.(2009) Second recueil de bonnes pratiques. L'éducation pour le développement durable. Présenté à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au service du développement durable, UNESCO/réSEAU.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140155f.pdf>, consulté le 10/10/2018/
- Weber E. (1983) *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale : 1870*. Paris : Fayard.
- Van Zanten A. (1996). Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In S. Paugam (dir.), *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, p. 281-291.

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire sur le métier d'enseignant.e.s- Syndicat SEA-UNSA Annexe 2 Courrier de demande d'autorisation d'entretien des personnels adressé aux directeurs d'établissement et directrice régionale de la recherche, de la formation et du développement.

Annexe 1 : Questionnaire sur le métier d'enseignant.e.s- Syndicat SEA-UNSA



Questionnaire sur le métier d'enseignant.e.s

Un métier passionnant mais qui doit remettre Pédagogie et formation au coeur de ses préoccupations...

L'enquête a été menée par courrier électronique entre le 15 Juin et le 16 Octobre 2016 auprès de 161 enseignant.e.s adhérent.e.s du SEA-UNSA. 35 % nous ont répondu.

Ils/elles sont pour une bonne part dans la tranche 45-55 ans, titulaires, à répartition quasi égale masculin/féminin, matières générales/matières techniques, PCEA/PLPA. Ils/elles ont majoritairement entre 20 et 30 ans d'enseignement et enseignent très majoritairement en formation initiale, du bac pro au BTS. Tous.t.e.s n'ont pas répondu de manière exhaustive à nos questions.

Les questions sont regroupées en thèmes auxquels vous pouvez accéder directement par les onglets de la colonne de gauche.

Thème A - Votre sentiment général sur le métier

Le nuage de mots-clé fait apparaître les mots « intéressant, passion, accompagnement, partage » le ressenti est globalement très positif. La fatigue et les tâches administratives constituent quelques rares ombres au tableau.

Thème B - Les conditions matérielles de travail

On remarque l'importance attachée au dialogue social pour améliorer les conditions matérielles de travail.

Thème C - Pédagogie

Les graphiques permettent de dégager quelques points de vue saillants :

- les rythmes scolaires doivent (beaucoup) évoluer pour respecter les élèves ;
- les effectifs doivent diminuer et l'accompagnement être réellement individualisé ;
- la pluridisciplinarité est sacrifiée à de nombreuses contraintes matérielles ;
- une petite majorité d'enseignant.e.s est favorable à la mixité des publics (formation initiale, apprentis, adultes), mais seulement à certaines conditions (sur des sujets ciblés, avec une préparation adaptée, du « suivi individualisé », des effectifs réduits etc.)
- La proportion entre contrôle continu et contrôle terminal ne doit plus évoluer ;
- la pédagogie doit devenir un axe de travail prioritaire des établissements ;
- la pédagogie manque cruellement dans les formations d'enseignant.e.s, et de personnels de direction ; l'encadrement pédagogique fait souvent défaut

Thème D - Mission et services des enseignants.e.s

Les graphiques montrent les éléments suivants :

- la majorité des enseignant.e.s souhaite que leur investissement dans les tâches annexes, qui s'ajoute au face à face élèves, soit reconnu, mais sur la base du volontariat.
- Une mesure qui viserait à proposer des décharges horaires par exemple, serait donc bien accueillie à condition, précisent certain.e.s, que cette proposition se fasse sur la base du volontariat.
- Il en est de même pour la possibilité d'enseigner à la fois en voie initiale scolaire, par apprentissage, et en CFPPA : les enseignant.e.s y voient une richesse à condition que cela soit volontaire.
- Enfin, sur la question des emplois du temps, les enseignant.e.s seraient favorables pour une large majorité, à des regroupements horaires par classe, indiquant que cela améliorerait la qualité de leur enseignement.

Thème E - Statuts et carrières

Se dégagent les

éléments suivants :

- la majorité souhaite un corps unique PCEA /PLPA puisqu'ils ont les mêmes missions et sont désormais recrutés avec le même niveau universitaire ;
- la majorité n'est pas satisfaite du système de notation, jugé inadapté, infantilisant et non représentatif.
- Pour les fins de carrière, la majorité souhaiterait un changement de poste et un accompagnement pour évoluer : soit vers des tâches administratives dans le MAAF, soit vers d'autres métiers de la fonction publique hors MAAF, soit dans le cadre pédagogique de l'EPL mais sur d'autres missions.

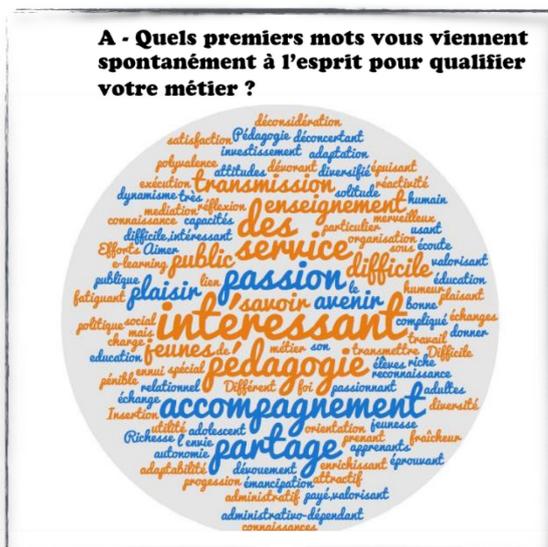
Thème F - La formation (initiale et continue)

On peut constater que :

- la moitié des sondé.e.s pense que la formation initiale à l'E.N.S.F.E.A n'est pas satisfaisante pour 2 raisons principales : sa durée (trop courte) et son éloignement des réalités pratiques ;

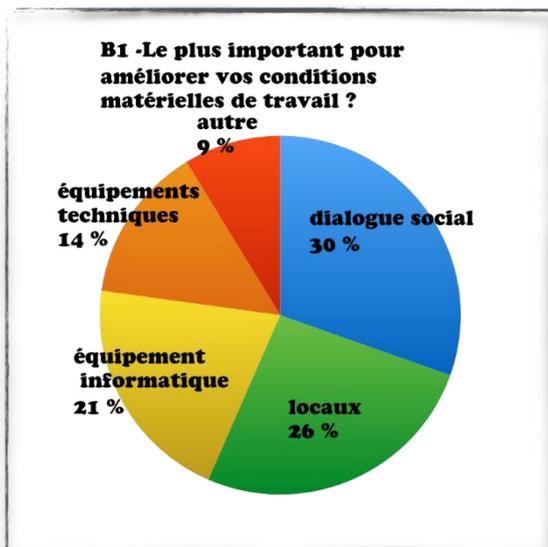
certains des sondé.e.s trouvent que la formation continue n'est pas adaptée à leur besoin en formations disciplinaires, car il y a un manque de considération de l'ingénierie locale dans les lycées. Le besoin principal de formation exprimé est la pédagogie.

Thème A - Votre sentiment général sur le métier



- Ce métier est avant tout qualifié de passionnant, intéressant, enrichissant, valorisant (16 items).
- Il est apprécié pour son aspect humain car il permet les échanges, la transmission, l'accompagnement et le partage de liens (13 items)
- il est cité 2 fois pour sa diversité
- il nécessite les qualités suivantes : adaptabilité réactivité et dynamisme (4 items)
- « savoirs » et « pédagogie » sont citées à égalité de fréquence (4 et 5 items)
- la notion de « service public » apparaît aussi (2 items)
- il est rarement identifié de manière négative à savoir comme difficile ou fatiguant (6 items).
- Les tâches administratives sont marquées comme pénibles (2 items)

Thème B - les conditions matérielles de travail

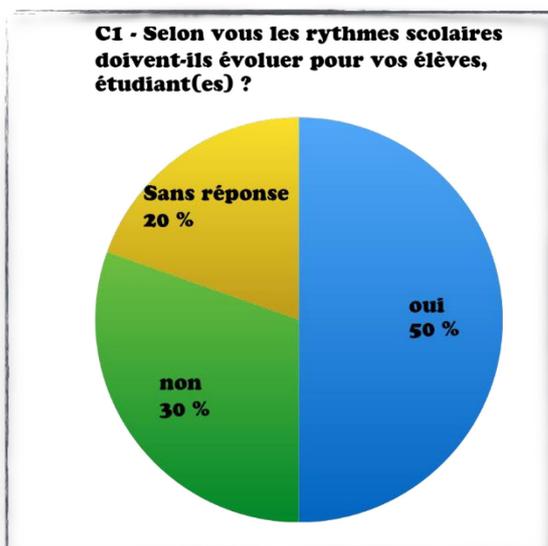


B1 - Autres ?

Les réponses portent avant tout sur des conditions non matérielles à savoir l'humain :

- pédagogie,
- relation avec les élèves,
- animation pédagogique
- travail d'équipe

Thème C - Pédagogie



C1 - Si oui , comment ? Si non pourquoi ?

- Il faut arrêter de saucissonner les modules en horaires hebdomadaires ;
- donc Il faut regrouper certains enseignements sur des semaines bloquées.
- Il faut respecter les biorythmes des élèves.
- Il faut aussi diminuer le nombre d'heures de cours par jour et par semaine en diminuant la durée des vacances.

Annexe 2 : courrier d'autorisation d'enquête

Madame la directrice du SRFD,

Madame la directrice,

Monsieur le directeur

Le 06/02/2018

Dans le cadre d'une recherche doctorale, je vais être amenée à conduire des entretiens auprès des enseignants et formateurs de votre établissement. Ces entretiens demeureront anonymes. Ils feront l'objet d'une heure de rendez-vous par personne interrogée. Je vous demanderais de bien vouloir m'accorder la possibilité de rencontrer ces personnels dans un lieu de votre choix suffisamment calme pour permettre l'enregistrement des entretiens. Je me rendrai dans votre établissement le.../.../2018. En espérant que vous serez en mesure de diffuser largement cette demande d'entrevue auprès des personnels, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations Catherine Sacripanti

Enseignante PCEA d'anglais

LPA de Borgo

