

REVUE DE L'INSTITUT DE SOCIOLOGIE

Université Libre de Bruxelles

DÉCOMPOSITION ET RECOMPOSITION DU SOCIAL : LE CAS DE LA BELGIQUE

Colloque organisé par l'Association des Sociologues
Belges de Langue Française (A.S.B.L.F.)
Bruxelles, 5-6 décembre 1991

Contributions de :

A. Van Haecht, J.-M. Ferry, Cl. Javeau, J. Remy,
J.-É. Charlier, Y. Collard, A. Eraly, J. Marquet,
L. Van Campenhoudt, M. Molitor

VARIA

D. Baugard, A. Ceyhan, T.S. Fernandes, G. Gosselin,
J. Hamel, R. Meyers, C. Mougnot, R. Weis

NOTES CRITIQUES - NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES - SOMMAIRE DES NUMÉROS ANTÉRIEURS

45. BONNANGE C., THOMAS C., *Don Juan ou Pavlov - Essai sur la communauté publique*, Paris, Seuil, 1991.
46. Voir entre autres : DREYFUS H., *Intelligence artificielle, mythes et limites*, Paris, Flammarion, 1984 [Trad.]; COSTALL A., SMILL A., *op. cit.*; BUDE J., *op. cit.*, pp. 75-93.
47. CANGUILHEM G., « Qu'est-ce que la psychologie », in *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968.
48. Voir par exemple : HALL E. T., *Le langage silencieux*, Paris, Seuil, 1984 [Trad.].

L'Enseignement technique agricole et le défi de l'environnement : passé et futur...

Catherine MOUGENOT

Fondation Universitaire Luxembourgeoise

La question de l'environnement dans l'histoire de l'enseignement agricole

L'école a une autonomie relative; ceci signifie qu'elle est donc toujours redevable, pour une part, d'une réalité sociale externe. Dans le cas des filières d'enseignement technique, ce rapport à l'extérieur, en particulier au monde du travail, fait pleinement partie de ses conditions sociales d'existence et de fonctionnement. On doit en effet construire l'univers de l'école technique comme une réalité duale qui se réfère continuellement à deux mondes différents qui ont chacun leurs corps de professionnels, leurs modes de relations et d'organisation et finalement leurs modes de sanctions positives ou négatives. Le défi pour l'enseignement technique, c'est bien qu'il se trouve au carrefour de ces deux mondes et qu'il ne peut renoncer ni à l'un ni à l'autre : ignorer ou refuser les exigences du milieu professionnel, c'est risquer le constat de son inefficacité et de son inutilité en tant que tel, alors que refuser la logique institutionnelle de l'école qui garantit la reproduction des savoirs et leur légitimité conduit, de la même façon, à mettre en cause l'idée même de son existence. En particulier, et s'agissant de l'enseignement agricole, l'objet de ce texte est de tenter de donner une réponse à la question suivante : de quelle nature sont les relations qui s'établissent entre l'école agricole et le monde agricole d'un côté, et entre l'école agricole et l'institution scolaire de l'autre ? En faisant l'hypothèse que ces liens sont constitués de cet enseignement, on se demandera comment ils se sont développés, renforcés ou fragilisés.

La tentation de l'histoire intervient ici comme une des bonnes façons pour le sociologue de poser la question des conditions de l'émergence d'un arrangement institutionnel et par la suite de son renforcement ou de sa disparition.¹ Tout au long de ce travail sur l'enseignement agricole, il est apparu en effet que l'histoire constitue, dans la vie des écoles, un héritage omniprésent, à commencer dans ces traces apparemment les plus visibles que sont les bâtiments, la disposition des lieux, les équipements techniques. On ne pouvait donc sans doute que *succomber* à cette tentation : au-delà de cet aspect matériel de l'institution, au travers des événements qui sont spontanément rappelés par les acteurs, on cherchera à articuler la compréhension de cette histoire autour de la question de départ de ce texte, que l'on pourrait appeler celle du *double lien*.

Un second fil rouge sert de trame à cette réflexion : l'incertitude qui pèse sur la conservation de l'environnement (la question de la pollution diffuse) apparaît non seulement un défi pour le présent et surtout pour le futur, mais aussi comme un révélateur ou un analyste, dans la mesure où elle touche aux fondements de l'enseignement agricole. Autrement dit, la question de l'environnement peut nous conduire à réexaminer l'état de ce *double lien*. Il s'agit en effet d'une question extérieure à la fois au métier agricole et à l'enseignement technique. L'interrogation provient de groupes étrangers à la profession, groupes qui ne s'expriment pas via les canaux éprouvés de la communication et de la vulgarisation puisque ce sont d'autres associations que celles qui encadrent traditionnellement le monde agricole. Mais en outre, elle se construit sur une compréhension très globale et abstraite de la réalité, appuyée sur des sciences fondamentales comme l'écologie et la biologie, mettant en cause les approches et conceptions scientifiques qui sous-tendent la connaissance agronomique.

Par leur statut, le rapport qu'elles instaurent avec le savoir (c'est-à-dire non seulement les contenus scientifiques ou techniques, mais aussi les valeurs qui leur sont accordées et la mémoire dans laquelle ils s'enracinent), les questions de l'environnement interpellent les métiers de l'agriculture et ses différentes formes d'apprentissage d'une façon qui n'est pas neutre socialement. En fait ces questions forcent à un nouveau regard sur l'image de ces professions, qu'il s'agisse des professionnels ou des formateurs. On peut imaginer plus ou moins aisément la perception d'accusation que peuvent en avoir les agriculteurs : cette idée met en cause leur identité, leur savoir-faire. Ce sentiment de menace s'est renforcé

pour différentes raisons : il arrive après d'autres restructurations déjà imposées et durement ressenties (sentiment de bureaucratisation de la profession, imposition des quotas...). Mais au centre de cette interrogation se trouvent également les vulgarisateurs et en particulier les professeurs de cours de technique agricole.² En bref l'intérêt pour l'environnement tient ici au fait qu'il met en question la définition du métier et ses modes d'apprentissage, la qualité des pratiques techniques, voire la responsabilité de chacun, mais aussi le statut des savoirs et la relation à la connaissance dont l'école assure la diffusion : il touche aux deux réalités qui sont inscrites au cœur de la mission de l'enseignement technique et il conduit à relire la nature du lien entre école agricole et milieu socio-professionnel.

L'émergence de l'enseignement agricole en Belgique

D'un point de vue historique, l'histoire de l'enseignement agricole en Belgique, c'est d'abord l'histoire des origines de chacune des écoles.³ En effet, les premières lois (1849) organisant cet enseignement se référent directement à la subsideation ou à la création des institutions scolaires qui précèdent d'ailleurs celle d'un Ministère de l'Agriculture autonome (1884). Le 4 avril 1890, la première loi sur l'enseignement agricole est promulguée.⁴ Elle prévoyait l'allocation de subsides aux écoles et aux cours d'agriculture pour autant qu'ils soient fréquentés par quinze élèves au minimum, qu'elles acceptent les programmes officiels et donnent satisfaction à l'inspection de l'État. Alors que les quelques établissements de l'État se trouvent entièrement sous le contrôle du département de l'Agriculture, certains établissements privés (plus nombreux) reçoivent des subsides ou des encouragements de l'État, à condition de se soumettre à l'inspection des délégués du gouvernement, d'autres enfin sont entièrement libres.

Ces deux législations de 1849 et de 1890 peuvent être considérées comme le point de départ d'un enseignement qui couvrit le territoire national d'un vaste réseau d'écoles, de sections agricoles et de cours de vulgarisation.⁵ Pourtant, pour comprendre cette extension, il semble qu'il faille sortir du cadre de l'enseignement agricole lui-même qui était déjà un lieu de formation spécialisée. Au début de ce siècle, la formation initiale en agriculture sera en effet d'abord assurée dans le cadre de l'école primaire, au niveau de deux structures qu'il faut distinguer : le quatrième degré de l'enseignement primaire et l'enseignement professionnel.⁶

L'enseignement primaire comprend en effet l'organisation d'un quatrième degré pour les élèves de douze à quatorze ans. Cet enseignement nous intéresse précisément dans la mesure où, aux termes de la loi du 19 mai 1914, l'instruction comprend nécessairement des notions de sciences naturelles pour les garçons des communes non rurales et des notions d'agriculture et d'horticulture pour les garçons des communes rurales.⁷ Cet enseignement est assuré dans le cadre même du village et de l'école primaire. Il constituait en quelque sorte la première étape de formation initiale en agriculture. La *section primaire agricole* est, elle, définie comme une section professionnelle. Son enseignement est assuré par l'instituteur, porteur du *certificat spécial*.⁸ Pour être admis, les élèves doivent être âgés de quatorze ans au moins. Les cours se donnent en hiver et à la fin de ceux-ci les élèves se présentent devant un jury dont fait partie de droit l'agronome de l'État. Cet enseignement est subside conjointement par le Ministère de l'Agriculture et par celui des Sciences et des Arts.

Sur cette base commune à tous les jeunes ruraux s'élabore un parcours de formation qui va élargir différents niveaux :

*L'organisation de l'enseignement professionnel agricole est, en quelque sorte, la suite logique et indispensable des quatrièmes degrés ruraux (...). Une section professionnelle locale, dirigée par un instituteur compétent répondra parfaitement à cette fin. (...) Après, le jeune apprendra trouvera au chef-lieu de canton, une école technique tenue par des professeurs spécialistes, sous la direction de l'agronome de l'État, école où il pourra compléter ses connaissances. (...) Les cours comporteront des matières plus scientifiques et plus immédiatement applicables à la ferme. (...) Les quatrièmes degrés doivent, eux, être le couronnement des études primaires et revêtir un caractère plus pratique et plus scientifique, de manière à établir une transition judicieuse entre l'école primaire et l'enseignement professionnel.*⁹

L'encadrement du monde rural qui va s'esquisser dans cette dynamique de formation peut se lire clairement dans la multiplication des lieux où elle s'exerce. Ce semis d'écoles agricoles est d'ailleurs encore lisible dans le patrimoine bâti de certains villages ruraux : ces grandes bâtisses qui viennent rompre l'unité des maisons agricoles et rurales, elles en imposent toujours aujourd'hui. Peut-on lire dans leur aspect l'importance du projet social d'encadrement et de vulgarisation auquel elles s'attachaient ? Dans le cas précis de l'école de Carlsbourg (la seule école agricole survivante de la province du Luxembourg), cet aspect matériel de l'institution

n'est que plus frappant. Et il évoque très certainement la fonction de *phare* que cette école occupait au cœur de l'Ardenne. L'institution formait des agriculteurs, des futurs employés et des instituteurs. Quand on se rappelle aussi le rôle de ces instituteurs ruraux au niveau du quatrième degré et des écoles primaires professionnelles, on pourra conclure sans trop de hâte que la boucle était bouclée, à savoir que la fonction d'encadrement était complète puisqu'elle incluait également ce qu'on appelle aujourd'hui la *formation des formateurs*.

Quel était le statut exact de ces écoles ? On peut sans doute dire ici avec Anne Van Haecht que :

*Voir clair dans l'ensemble des solutions offertes par l'enseignement technique était à cette époque chose peu aisée. En fait les écoles techniques ont été pour la grande majorité d'entre elles instaurées par les administrations communales et provinciales et par les particuliers. Elles visaient des buts très divers et leur détermination était très variable.*¹⁰

La caractéristique première de cet enseignement était donc probablement cette hétérogénéité qui renvoie à la diversité sociale, culturelle et politique des régions rurales de la fin du siècle dernier et du début de ce siècle. Si on regarde de plus près les monographies des écoles, on découvre de nombreux acteurs qui se rattachent à des réseaux très divers. En fait ce sont des tissus relationnels locaux ou micro-régionaux qui ont eux-mêmes leur propre histoire et leurs propres configurations. Ce peut être la l'initiative de l'État, d'une confrérie religieuse ou du clergé épiscopal. Mais il peut s'agir ici d'un groupe privé d'industriels (Waremmé), des pouvoirs locaux comme les communes ou dans le cas de l'école de Ath, des comices agricoles, ou encore de certaines provinces animées par la volonté d'émanciper socialement et culturellement les classes populaires rurales. La création ou le maintien de l'école est parfois aussi le résultat de l'action d'un petit groupe très peu formalisé, comme c'est le cas à St-Vith ou à Ouffet (un petit groupe d'agriculteurs liés au directeur du collage, au curé...). Après tout, on pourrait presque dire que parler de *l'enseignement agricole* (au singulier) tient un peu du coup de force : coup de force institutionnel que de rassembler ainsi des organisations ou des actions qui sont le plus souvent séparées, parallèles ou même concurrentes; coup de force intellectuel que de rassembler des éléments épars, des bribes d'histoire qui se sont constituées le plus souvent de façon singulière et peut-être même en ignorant le tout auquel on veut les rattacher aujourd'hui.¹¹

Au-delà du contexte particulier de la création des écoles, on ne pourra qu'être frappé à la fois du dynamisme de certaines d'entre elles, dynamisme qui devait se renouveler pendant plusieurs décennies. Mais on retiendra aussi l'originalité de chacune : dans la plupart des cas, on peut voir que les actions de formation cherchent à développer des projets qui devaient assurer la renommée des écoles (par exemple leur participation à une exposition universelle), leur préférence à dépasser le cadre d'une formation locale, mais aussi leur volonté de s'intégrer à une dynamique économique et sociale régionale et de répondre à des besoins spécifiques. Que l'on pense par exemple à la formation en mécanique des élèves de Leuze (vu la proximité du textile), à celle de l'industrie sucrière à Waromme, aux problèmes spécifiques de l'Ardenne auxquels l'école de Carlsbourg a cherché à répondre... pour ne citer ici que certaines écoles parmi les plus anciennes. L'histoire des écoles agricoles nous laisse entrevoir par là en plus de cette diversité des réseaux d'acteurs, la diversité des régions, celle de leur développement économique et aussi bien sûr de leur agriculture.

Au travers de leur histoire se révèle donc l'antériorité et la spécificité de ces milieux et de leurs actions par rapport à l'organisation du monde scolaire et même par rapport à l'entité administrative et centrale que représente le Ministère de l'Agriculture. Celui-ci, on s'en souvient, accorde son soutien aux écoles si celles-ci remplissent un certain nombre de conditions : nombre d'élèves, droit de regard sur les matières enseignées... Mais l'histoire des écoles révèle que ce soutien n'est pas toujours constant et que, une fois encore, c'est grâce à l'effet d'actions locales singulières que les écoles pourront se maintenir et se développer. Aux origines de l'enseignement agricole donc, les acteurs sont nombreux et même si des interférences peuvent exister entre eux et si celles-ci renvoient notamment à l'action d'encadrement du Ministère de l'Agriculture, ces acteurs s'insèrent d'abord dans une multiplicité de jeux qui ont souvent leurs règles propres et qui prennent racine dans les réseaux de l'encadrement local.

Un double projet : encadrement et promotion du monde rural

Si donc ce n'est ni forcément une initiative cohérente qu'il faut rechercher au sein de cette histoire, ni non plus, loin s'en faut, un acteur unique, comment peut-on rendre compte de la dynamique de cette action de formation et de vulgarisation qui a commencé voilà près de cent cinquante ans ? C'est ici qu'il faut mentionner la

fonction d'encadrement du monde rural, visible jusque dans l'espace, qui se fonde sur un projet explicite : « Plus importante encore que le bagage scientifique est la formation de la mentalité du futur cultivateur et son éducation morale ».¹² On pourra retrouver cette préoccupation dans de multiples écrits qui témoignent des actions et de leurs motivations. Elles sont développées largement par des acteurs qui semblent constituer une vaste *nébuleuse* : outre les fonctionnaires du Ministère de l'Agriculture, on peut citer en particulier les premiers « Cercles des fermières », la « Commission Nationale pour l'Embellissement de la Vie Rurale », mais ce sont aussi de nombreux notables, nobles, curés, instituteurs qui oeuvrent dans le même esprit. Un tel contexte pourrait sans doute donner du sens à l'hypothèse de l'historien F. Sigaux, il faut donc bien distinguer :

d'une part ce qu'on enseigne d'agriculture dans le cadre de l'enseignement agricole et d'autre part ce que reçoivent les agriculteurs de formation générale; ce dernier point est important, autant et peut-être plus que le premier. Jusqu'en plein XX^e siècle, en effet, on peut se demander si le contenu de ce qui est désigné sous le nom « d'enseignement d'agriculture » est d'une réelle utilité pour les agriculteurs, tant y est grande la part des fantasmes et des mythes qui s'y dissimulent sous l'habillage de la rigueur scientifique et ce n'est pas le moindre intérêt de l'histoire que de nous permettre de les déceler.¹³

Sans doute cette fonction d'encadrement n'a-t-elle pas totalement disparu aujourd'hui, même si ses accents moraux en sont très nettement atténués. Ainsi il n'est pas exceptionnel d'entendre des directeurs d'établissement insister sur cette ambiance spécifique liée à l'image que représente le monde rural pour les familles. Ils insistent là sur le *calme*, la *mentalité saine* qui peut se concrétiser tout simplement par l'importance d'offrir aux jeunes la possibilité de *pouvoir rester*, c'est-à-dire de ne pas devoir aller en ville.¹⁴

Mais cette fonction d'encadrement moral n'est qu'un des deux volets de ce projet social qui veut défendre le monde rural en le modernisant. Ce projet va évoluer lui aussi pour devenir explicitement une intention précise de formation professionnelle et de formation pour des professionnels. Elle est clairement affirmée, dès l'origine de l'enseignement et tout au long de son existence de la façon suivante : *faire connaître aux élèves les bases scientifiques de l'agriculture*; en un mot comme en cent (car les documents écrits sont très nombreux sur le sujet), il s'agit d'appliquer à la pratique

de l'agriculture une rationalité *moderne*. Et ceci appelle nécessairement l'intervention de la science, de l'école.

Si on s'en réfère aux cent ans d'existence et d'action du Ministère de l'Agriculture et concrètement à ce qui nous en est présenté à l'occasion de son centenaire,¹⁵ l'enseignement y est décrit au début du siècle à travers trois caractéristiques dominantes. D'abord on souligne la diffusion très large dont il est l'objet (on peut voir ce trait confirmé par ce qui est décrit plus haut : diversité des publics visés et des domaines traités). Ensuite on souligne l'aspect rationnel et moderne de ce qui doit être inculqué et ceci est très souvent confirmé dans les textes par un jeu de photos qui doivent permettre de saisir visuellement les symboles de la modernité. Ce caractère est essentiel : au plus on l'accentue, au plus on montre également au second degré tout le parcours qui reste encore à accomplir à certains pour y accéder. Enfin on insistera sur les relations avec les secteurs de la recherche (essais et démonstration). Ce dernier aspect renvoie au précédent : on souligne ici l'importance des innovations diffusées, leur caractère rationnel, la meilleure qualité des produits qui doit en découler, mais également toute la fonction de contrôle qui lui était liée, c'est-à-dire la répression de pratiques jugées peu judicieuses et/ou frauduleuses.

Modernité, caractère rationnel et scientifique... autant de termes qui ponctueront la vulgarisation agricole pendant plus de cent cinquante ans. À toutes les époques de l'enseignement agricole et dans des contextes précis et différents, on pourra lire une volonté constante de modernisation, c'est-à-dire une recherche d'application des principes rationnels et scientifiques à la pratique de l'agriculture. Il s'agit là d'une entreprise continue qui constitue en quelque sorte le fondement de l'enseignement agricole et plus largement de toute la vulgarisation et de l'encadrement rural. Cette volonté s'est traduite dans une évidence qui s'est collectivement imposée dans le monde agricole depuis plus d'un siècle : l'apprentissage familial du mélier d'agriculteur ne suffit plus.¹⁶ Cette nécessité d'un apprentissage plus systématique, dans un lieu extérieur, s'est par ailleurs inscrite dans le contexte de scolarité obligatoire, scolarité dont la durée n'a cessé de se prolonger depuis. Parallèlement, des institutions de recherche en agronomie sont devenues opérationnelles et reconnues comme telles, pilotant ainsi à la fois tout un milieu professionnel et un milieu scolaire. Les familles agricoles traditionnellement détentrices du mode de transmission des compétences professionnelles (et sociales qui lui sont liées) ont été confrontées à l'irruption dans les campagnes, de la modernité, de la rationalité

qui s'est progressivement traduite dans la construction d'un dispositif institutionnel : gestion administrative et politique de la profession, mise en place de lieux spécialisés pour l'apprentissage. Même si les familles continuent à détenir un certain pouvoir en matière de transmission des savoirs professionnels, elles ne pourront plus méconnaître le Ministère de l'Agriculture ni les écoles.

Le Ministère de l'Agriculture est une fonction centralisée, il coordonne la recherche et la diffusion des innovations : cette fonction centralisée s'exerce via un maillage de l'espace qui le quadrille en pyramide : les agronomes de l'État, à sa base, représentent la fonction centrale et nationale du Ministère, ils assurent une fonction de contrôle et de vulgarisation. La cohésion culturelle et intellectuelle de cet ensemble est assurée par une formation commune : les facultés agronomiques pilotent tout cet univers. Par contre, les institutions scolaires sont le produit d'initiatives singulières, qui renvoient à des réseaux dont la nature et l'implantation peuvent varier fortement. Même si ces initiatives ont des ambitions extra-locales (nationales ou même internationales), elles constituent cependant un ensemble d'acteurs non coordonnés entre eux. Diversifiés et dispersés, tous ces acteurs le sont sans aucun doute... On peut néanmoins les voir inscrits dans un espace social, réunis par une même tension ou un même enjeu : moderniser les campagnes et l'agriculture, et cette action ne peut elle-même se séparer d'un projet d'encadrement social et/ou moral.

Enfin la structuration de cette formation agricole mérite un mot d'explication. P. De Vuyst classe en fait les types d'enseignement et les agriculteurs de la façon suivante :

*Le petit exploitant se contente d'ordinaire et souvent forcément des connaissances acquises à l'école primaire. Pour les jeunes gens qui se destinent à la grande culture, il est préférable qu'ils fréquentent les instituts supérieurs, alors que l'enseignement agricole moyen a pour but de donner une préparation professionnelle aux jeunes gens qui se destinent à conduire des exploitations de moyenne étendue.*¹⁷

Il est donc manifeste que les différents échelons de ce parcours ne concerneront pas forcément les mêmes jeunes et les mêmes agriculteurs... Les étapes sont en effet clairement dessinées : au plus le jeune agriculteur progresse dans sa scolarité, ses apprentissages et la difficulté des savoirs qui lui sont dispensés, au plus il se déplace dans des lieux, définis institutionnellement, auxquels sont attachées des compétences différentes : d'abord l'école du village et le maître (pour lequel on réclame une formation spécifique), ensuite l'école technique (inférieure ou supérieure) avec les professeurs

spécialisés. Était-ce là du cynisme ou tout simplement une certaine forme de réalisme reconnaissant les clivages sociaux plus nets de l'époque, auxquels correspondait presque toujours en appui, un discours moral qui définissait la place de chacun ? En tout état de cause, on peut voir qu'à chaque niveau du parcours scolaire sera associée une nouvelle façon de définir la population agricole. Le parcours semble donc logiquement conçu, en proposant des échelons progressifs et successifs. Cette forme de désignation sociale établit des correspondances précises entre la hiérarchie professionnelle et sociale et la hiérarchie scolaire.

Mais il n'en reste pas moins vrai qu'au début du siècle, la plupart des élèves en resteront au premier de ces échelons :

Si les enfants ne reçoivent pas l'enseignement professionnel agricole en même temps que l'enseignement général au quatrième degré, c'est-à-dire avant quatorze ans, ils ne le recevront pas ailleurs, parce que 90% des cultivateurs n'ont pas les moyens de se passer de leurs enfants de quatorze ans et de les envoyer dans des écoles professionnelles, et que les 10% qui en ont les moyens trouveraient leurs enfants assez instruits pour embrasser d'autres carrières.¹⁸

À travers le quatrième degré et sa spécialisation agricole pour les garçons et ménagère pour les filles, c'est finalement bien l'ensemble de la population rurale qui est visée dans la même idéologie à la fois morale et modernisatrice.

Cette confusion entre agriculteurs et ruraux va s'éclaircir plus tard : au début des années trente et plus encore par la suite, le double projet d'encadrement moral et de modernisation technique va prendre deux voies relativement différentes. D'une part elle va concerner l'ensemble des ruraux, c'est-à-dire les habitants des campagnes, des villages. Ce processus va se traduire dans les années cinquante dans l'émergence d'une identité rurale forte (soutenue par les mouvements d'action catholique rurale). Elle trouvera son appogée, mais en même temps les raisons de son déclin au début des années soixante avec la problématique de l'aménagement du territoire.¹⁹ D'autre part, la modernisation technique va s'accroître plus directement dans l'agriculture et le groupe des agriculteurs. Pour ces derniers, il s'agira d'un projet de formation professionnelle qui va s'affirmer progressivement à travers l'établissement d'un enseignement spécialisé. Déclin de l'idéologie agraire et montée des techniques agronomiques d'un côté, diversification sociale du monde rural et professionnalisation de l'agriculture créent les conditions d'une redéfinition de la formation agricole.

L'unification du système scolaire : l'intégration de l'enseignement agricole

Toute action de désignation sociale reste toujours de l'ordre du coup de force et l'univers social décrit, donc voulu, par Paul De Vuyt, (notamment) n'est ni sans faille ni exempt de contestation. Il faut rappeler que cet enseignement agricole, tel qu'il a été esquissé, est un modèle, qui s'était imposé certes, mais qui restait discuté. On en veut ici pour preuve une critique du quatrième degré agricole au début de son application :

Il ne faut pas, sous prétexte d'instruction professionnelle, enclorre l'intelligence des élèves dans un cercle tellement étroit, qu'elle n'ait plus aucun horizon. Dans l'éducation professionnelle, nous devons réaliser, en tenant compte du milieu et des sujets, les méthodes employées d'autre part pour l'éducation de l'élite sociale : les humanités procurent aux candidats à cette élite une quantité de connaissances inutiles pour la pratique des professions libérales; ces connaissances sont destinées à orner l'esprit, à faciliter les relations avec toutes les classes sociales, à généraliser l'action et l'activité des individus dans la société. (...) La spécialisation du quatrième degré consistant à donner des notions d'agriculture dépourvues de bases scientifiquement enseignées « ex professo », constituera un enseignement dont les résultats seront toujours médiocres sinon absolument mauvais.

L'auteur remarque en outre qu'il ne devrait pas y avoir de distinction entre les communes rurales et les autres puisque les communes rurales ne comptent pas parmi leurs écoliers que des futurs agriculteurs, mais aussi des futurs artisans et des ouvriers.²⁰

En fait, on peut voir là deux partis très différents. Ou bien l'école doit surtout devenir une classe-atelier, si elle s'adresse aux enfants des villes, ou une classe-ferme si elle concerne les enfants des campagnes, en profitant pour ceux-ci dès leur âge scolaire leur avenir social et professionnel. Soit au contraire elle doit surtout dispenser des savoirs généraux, dépourvus de base locale, c'est-à-dire n'étant plus spécifiques au milieu agricole, ces savoirs devant constituer un consensus culturel minimal partagé par l'ensemble des jeunes en âge de scolarisation. La question qui est posée ici est fondamentale. Elle souligne le fait que la spécialisation (professionnelle) semble toujours impliquer une certaine forme de discrimination quand elle se développe au détriment d'une formation générale qui peut être considérée comme le ciment d'une démocratisation réelle, pour reprendre des termes qui seront utilisés bien plus tard.

Dans l'après-guerre et durant les années qui vont suivre, cette question sera posée de façon répétée et cruciale : du fait de la formation qu'il reçoit, le futur agriculteur (horticulteur ou sylviculteur) n'est-il pas défavorisé par rapport au jeune belge moyen ?²¹

Sur le fond, cette question engage toute une vision du monde social, mais elle conduit aussi directement au coeur du défi lancé à l'enseignement technique (celui du double lien) : il doit conserver ou développer des formations techniques fortes susceptibles d'assurer ses propres formes d'excellence reconnues comme telles en intégrant la pression de la demande croissante de spécialisation. Mais il ne peut pour autant induire une forme de discrimination, en passant à côté d'une démocratisation réelle, c'est-à-dire d'une égalité en termes d'accès au savoir.²² À partir de ce défi, on peut relier les différents développements qu'a connus l'enseignement agricole au cours de ce siècle, en faisant ici l'hypothèse que la réponse apportée à cette interrogation a toujours été tranchée dans le même sens, c'est-à-dire traduite par l'intégration de l'enseignement technique (agricole) au sein de l'institution scolaire dans son ensemble. Autrement dit, à chaque moment de l'évolution de cet enseignement, on va retrouver ce processus d'intégration à l'oeuvre sous une forme de plus en plus étroite. Ces différentes étapes que l'on va passer ici en revue peuvent se caractériser de trois façons :

- Elles doivent certainement être replacées dans des processus institutionnels, économiques et sociaux qui traversent la société belge dans son ensemble, et qui, comme tels, dépassent très largement l'enseignement agricole (notamment en raison de la minoration des agriculteurs dans le monde rural).

- Pour chacune de ces étapes, l'intégration qui est à l'oeuvre va se traduire non seulement de façon institutionnelle, mais aussi sur le plan des contenus de formation : la formation générale prendra plus de place, la volonté de permettre l'accès à d'autres filières également.
- À chaque fois donc, l'enseignement agricole sera forcé de s'intégrer, dans une structure toujours plus homogène où sa spécificité sera mise en cause. Dans ce sens, on pourra se demander quelles seront ses capacités d'adaptation et quelles en seront les conséquences à son niveau propre.

L'intégration dans un enseignement technique unifié

Une première étape essentielle doit être située au début des années trente. Jusqu'à ce moment en effet, l'État n'avait lui-même

pas organisé l'enseignement technique ou agricole, à part quelques établissements (et notamment l'école d'agriculture de l'État à Huy). Par contre il subventionnait les institutions créées par les provinces, les communes et les particuliers, institutions se conformant aux conditions d'organisation et de programmes fixés par le gouvernement et se soumettant à son contrôle. Par ailleurs, jusqu' alors, l'enseignement technique relevait exclusivement du département de l'Industrie et du Travail, alors que l'enseignement agricole était lui-même administré par le Ministère de l'Agriculture. En 1932, un arrêté royal réalise le transfert de ces deux administrations au Ministère de « l'Instruction Publique », où est créé un « Office de l'enseignement technique » (1933).²³ Cette même année, on rattacha à cet Office différentes institutions d'enseignement supérieur (tels que les Instituts Agronomiques de Gand et de Gembloux). À cette époque cependant, l'administration technique et l'inspection de l'enseignement agricole continuèrent de relever du Ministère de l'Agriculture. Ceci prit fin en 1946 puisque ces deux fonctions passèrent également au Ministère de l'Instruction Publique.²⁴

Nous n'avons apparemment que peu d'éléments qui permettent d'interpréter ce qui apparaît comme un tournant pour l'enseignement agricole. S'agissait-il d'unifier des situations très (ou trop) diverses, puisque on l'a vu, les communes, les provinces, autant que les particuliers, c'est-à-dire le plus souvent les confréries religieuses ou certaines entreprises industrielles peuvent organiser leur propre enseignement avec des subventions de l'État ? S'agissait-il de mettre fin à une situation où deux ministères concernés n'avaient pas réellement de monopole ? Ce fut aussi certainement l'occasion de clarifier une situation éducative où le nombre d'élèves poursuivait à ce moment une progression en flèche, progression elle-même renforcée par la prolongation de la scolarité de quatorze à seize ans (décision formelle en 1935). Dans l'analyse de Anne Van Haecht, on trouvera également une hypothèse supplémentaire :

L'enseignement technique est encore fortement morcelé et peu homogénéisé à la fin des années 1930 (donc même après la création de l'Office de l'enseignement technique). Il n'avait reçu à cette époque qu'une ébauche de rationalisation et l'unanimité était loin d'être acquise sur l'opportunité de la prolongation scolaire, laquelle n'avait été qu'une faible tentative de diminution du nombre de jeunes chômeurs en période de crise économique. Reste qu'il est devenu un enjeu économique important dans un pays qui devait améliorer sa productivité et un enjeu politique pour les progressistes,

*parisans de l'égalisation des chances et de la valorisation de la formation scolaire comme instrument de promotion sociale.*²⁵

L'enseignement agricole s'est-il donc trouvé dans un enjeu économique et social qui le dépassait largement ? En tout état de cause, il fut intégré par cette réforme, créant ainsi une situation originale par rapport aux pays voisins. Ce tournant va ainsi apparaître de façon définitive dans l'histoire de ces sections et si les documents ne nous sont pas d'une grande aide pour comprendre cet événement, la mémoire humaine peut encore éventuellement prendre le relais à propos de cette époque de plus en plus lointaine pour indiquer que cette réforme fut plus subie que voulue. Ainsi le témoignage de Frère Marcel-Alexis, directeur à Carlsbourg de 1946 à 1975 et auparavant professeur de cette même école depuis 1934 :

Vous dire pourquoi cela s'est passé ? J'en suis incapable... Pendant un certain temps, les affaires ont encore bien tourné parce que le personnel (intégré à l'Office de l'enseignement technique) a gardé le même esprit, c'est-à-dire celui du Ministère de l'Agriculture : on était dirigé par des gens du métier... Par la suite, tout a changé : l'enseignement technique est devenu le parent pauvre de l'enseignement général, et l'enseignement agricole est devenu le parent pauvre de l'enseignement technique (...). Nous étions le seul pays où l'enseignement agricole ne dépendait plus du Ministère de l'Agriculture : nous ne dépendions plus de nos sources.

Cet état du jeu va impliquer directement de nouvelles règles de fonctionnement pour l'enseignement agricole :

Une particularité encore : tout notre enseignement agricole de plein exercice est de la compétence exclusive du Ministère de l'Éducation nationale. C'est dire qu'il est organisé et géré par des fonctionnaires absolument étrangers au milieu et à ses exigences, qu'il est noyé dans le « maquis » que constitue le secteur technique, que ses grilles et programmes lui sont imposés du dehors, qu'il peut difficilement évoluer et s'adapter sans de multiples démarches et un retard considérable, qu'il est « coupé » de la profession à laquelle il est censé préparer les jeunes.²⁶

Cette particularité est largement confirmée par un membre du Ministère de l'Agriculture, au niveau de ses effets négatifs sur l'enseignement :

Le fait que la compétence en matière d'enseignement agricole fut fréquemment transférée d'un département ministériel à un autre a eu pour résultat un manque de continuité dans l'administration de cet enseignement. Cette situation n'est certainement pas étrangère

à l'important retard constaté dans l'enseignement agricole en Belgique.²⁷

En définitive, cette première étape comporte en elle-même une sorte de paradoxe, d'une part l'enseignement agricole va être séparé de ses origines, c'est-à-dire du milieu de l'agriculture, de ses professionnels mais aussi du Ministère qui encadre ce secteur d'activité et la recherche qui l'accompagne, mais d'autre part il va être institué comme une filière professionnelle et spécialisée à part entière.

L'organisation de l'enseignement technique

Deuxième étape : la fin des années quarante et les années cinquante²⁸ sont très significatives pour l'enseignement technique, on va en effet voir s'y constituer une structure qui va préparer et précéder directement celle que nous connaissons aujourd'hui :

— Constitution des deux niveaux A3 et A2, renvoyant respectivement aux trois premières et trois dernières années de l'enseignement technique secondaire (1943, régularisation par arrêté du régent en 1947).

— Ouverture en 1948 du degré A1 : enseignement technique supérieur non universitaire (remplaçant ainsi le système de l'enseignement supérieur instauré en 1930).

— Intégration et officialisation de l'enseignement professionnel : l'enseignement professionnel existait en fait depuis la fin du XIX^e siècle sous des formes variées : centres d'apprentissages, cours divers organisés par les provinces, les communes ou des particuliers. L'enseignement professionnel prendra ainsi la place du quatrième degré de l'enseignement primaire qui disparaîtra officiellement en 1960. La formation de base des agriculteurs échappe au milieu local et entre ainsi définitivement dans l'école.

— Création d'un enseignement pédagogique unique pour les diplômés A1, A2 et A3, se destinant eux-mêmes à l'enseignement dans le cadre des cours techniques et pratiques. De par son organisation en filière commune pour tous, cette formation sépare donc entièrement les aspects pédagogiques de la pratique professionnelle.

Bien que ces différents niveaux aient eux-mêmes été remplacés depuis par l'enseignement dit *renové* (pour les six années secondaires) et par les deux filières supérieures (graduat et ingénieur industriel), il est significatif que cette structure soit encore très présente dans l'organisation actuelle, y compris dans les appellations

utilisées à l'époque. À la fin des années cinquante, on voit l'enseignement technique marqué par la grande diversification de tous les secteurs économiques : seize filières de formation y sont possibles dont fait partie l'agronomie, au même titre que les autres orientations.

Dans cette seconde étape, on peut donc voir la confirmation de l'enseignement agricole comme une filière technique à part entière, présentant elle-même une hiérarchie complète de tous les niveaux d'enseignement, même si à l'origine cette structure (et notamment le degré A1) semble quelque peu *plaquée* sur les besoins de formation du monde agricole.²⁹ Mais c'est là aussi un élément témoin de l'intégration et il devait devenir indiscutable que l'ensemble des demandes, depuis celle de l'agriculteur modeste, jusqu'à celle du gestionnaire agricole, devaient pouvoir être couvertes par cette structure d'enseignement. Durant ces mêmes années, on pourra observer l'effacement définitif de toutes les autres formes d'encadrement rural mises en place au début du siècle : l'enseignement professionnel sous ses formes les plus diverses, l'enseignement ménager et les quatrièmes degrés. Ces disparitions sont elles-mêmes venues conforter l'idée d'un enseignement spécialisé, organisé dans une structure homogène. Elles sont aussi significatives du mouvement d'intégration économique, sociale et culturelle des campagnes qui prévaud à l'époque, mais elles participent du même coup à la fusion dans un même ensemble de toutes les réalités régionales et locales.

Le renouveau

Troisième et dernière étape enfin, mieux connues : en juillet 1971 se réalise un grand projet social-démocrate qui apparaît en quelque sorte comme l'aboutissement de plusieurs décennies : intégrer l'ensemble de toutes les filières de l'enseignement secondaire dans un seul système dit *renouveau*. Ce système a pour objectif principal d'augmenter pour l'élève les chances d'accès à la formation de son choix. Dans ce but, il s'agit d'abord de retarder les orientations de chaque jeune (instauration d'un tronc commun), ensuite de renforcer le système de passerelles entre les sections, et enfin de permettre à quiconque, ayant réussi avec succès le cycle secondaire, l'accès à l'enseignement supérieur.

Il n'est certainement pas inutile de rappeler que la rénovation de l'enseignement secondaire constituait un grand espoir de démocratisation de l'enseignement pour tous³⁰ : elle devait rendre

l'école plus accueillante, proche de la vie, du travail de l'élève, de son cheminement individuel. Le changement de structure sans doute le plus visible, et devant agir dans ce sens, était l'organisation de trois degrés, dont le premier est commun à tous les élèves quelle que soit leur orientation ultérieure. Par la suite, l'orientation de chacun devait pouvoir s'exprimer dans une plus grande souplesse d'organisation permettant à l'élève d'affirmer progressivement ses choix.

Que devient dans ce contexte l'enseignement agricole ? L'agriculture, de même que l'horticulture, la sylviculture et une catégorie de *divers* sont regroupées dans le *secteur agronomique*, faisant lui-même partie des neuf sections d'options groupées pour l'enseignement technique. Concrètement cet enseignement *agronomique* pourra être organisé dans les trois filières : enseignement de transition technique, enseignement technique de qualification et enseignement professionnel (cette dernière filière étant restée parallèle à l'enseignement *renouveau*). Il fallait ainsi pouvoir répondre aux objectifs suivants :

— permettre l'intégration complète de toutes les filières techniques, autrement dit, des possibilités accrues pour les jeunes de suivre un parcours scolaire en agriculture comparable à toutes les autres options, mais permettant également la poursuite d'un cursus au niveau supérieur³¹ ;

— assurer dans le même temps un renforcement de la formation générale au sein même de l'enseignement technique (et agricole).

Sur cette analyse et l'histoire de la réforme, on ne pourra que renvoyer au travail déjà cité de Anne Van Haecht (1985) en mettant toutefois en épingle une petite remarque contenue dans sa conclusion :

J'ajouterais enfin, que les responsables de l'enseignement technique ont pu voir dans le « renouveau » une réforme permettant une revalorisation de leurs établissements qui se voyaient dotés dorénavant d'une section d'enseignement général. Mais en même temps, ils étaient confrontés à la question de la spécificité de leur enseignement qu'ils allaient devoir redéfinir et le problème est loin d'être déjà résolu.³²

Dès septembre 1971, les institutions se sont ainsi converties ou adaptées progressivement à l'enseignement *renouveau*. Bien qu'accepté souvent dans un certain enthousiasme (« on a espéré beaucoup du *renouveau* ! »), ce passage a sans doute signifié énormément de conséquences dont le poids ne devient que progressivement visible.

Scules quelques écoles garderont leur orientation spécifique-ment agricole. La majorité des autres se sont, quant à elles, ouvertes à d'autres options techniques ou générales ou ont opéré des fusions avec d'autres institutions dans le but de constituer des centres scolaires plus attractifs. Dans cette réalité nouvelle, les options proprement agricoles ont été placées dans une logique de comparaison avec les autres sections et orientations. Concrètement ceci a souvent joué en leur défaveur; on a pu voir en effet que ces filières ne jouissaient plus toujours d'une attraction suffisante, ceci étant bien évidemment aussi lié à l'évolution de la profession agricole. En réalité, elles sont apparues souvent avant tout comme des sections moins fortes, des sections *dépotoirs* où les futurs agriculteurs avaient parfois de plus en plus de mal à trouver leur place confrontés à d'autres élèves placés là en raison de leurs faibles résultats. On aboutit à une situation où l'image des sections semble peser au moins autant que la perspective de formation qu'elles peuvent proposer réellement. Cette perception est d'autant moins claire que la rénovation a permis et multiplié des sections dont le statut n'est pas toujours évident (y compris dans leur intitulé !). Les sections *biotechniques* par exemple, qui constituent là une filière attractive plus prometteuse d'avoir qu'une section traditionnelle de qualification professionnelle, alors qu'elles sont ailleurs une section *fourre-tout*, sans spécificité aucune. Quant au premier degré de tronc commun, il n'a apparemment pas non plus toujours joué le rôle positif qui lui avait été assigné dans la réforme. Soit il constitue une occasion de *détourner* certains élèves dont on pouvait s'attendre auparavant à ce qu'ils choisissent une orientation agricole. Soit encore, il sanctionne trop durement d'autres élèves qui sont dès lors rejetés directement dans l'enseignement professionnel.

L'école rénovée pour pouvoir proposer des options de plus en plus nombreuses va fonctionner apparemment plus rationnellement : les cours généraux regrouperont désormais des élèves ayant choisi des options différentes et ceci aura plusieurs conséquences pratiques : plus question d'adapter un cours de français ou de mathématiques, dès lors que l'on s'adresse à des jeunes qui étudient la mécanique, la coiffure ou l'agriculture. Toute activité extra-scolaire devra bien évidemment s'intégrer dans le cadre d'une *grille horaire* qui devient un jeu périlleux de combinaisons multiples où le poids des cours de formation générale reste prépondérant. Mais au-delà des aspects pratiques, non négligeables, c'est surtout la perception de la formation et de sa spécificité qui sont en cause : fusionnés dans une programmation très générale, les cours techniques et

pratiques deviennent sur le plan de l'organisation une composante (souvent mineure) d'un ensemble beaucoup plus vaste.

Un double lien trouqué...

Plus généralement, on peut voir dans l'histoire des filières d'enseignement agricole leur double intégration (au sein de l'enseignement technique et ensuite de l'enseignement rénové) comme un processus répété de *marginalisation* : dans le but de renforcer l'efficacité des formations techniques et de leur prestige, elles ont été matériellement (à partir de 1933 et définitivement en 1946) séparées du monde professionnel de l'agriculture, de sa pratique et de son administration. Pour être rendues plus comparables aux autres filières de formation, elles ont aussi été comparées, et souvent par là aussi dévalorisées. Ce que l'enseignement agricole y perdait comme *crédit* ou comme proximité par rapport au monde professionnel agricole, devait donc être compensé par la réputation d'excellence de l'enseignement technique en Belgique, le danger étant bien que cette excellence ne devienne de plus en plus formelle et évaluée de plus en plus exclusivement selon l'aune de l'institution scolaire et non plus de l'univers professionnel... En fait on voit se réaliser une intégration progressive qui signifie en fait une autonomisation de plus en plus forte du monde de l'école au nom d'un projet social-démocrate qui vise à promouvoir pour tous une égalité de chances.

Comment s'est adapté l'enseignement agricole à ces réformes ?

Presque toujours avec retard. Tout se passe comme si ce décalage était bien l'expression d'une résistance à quelque chose qui était néanmoins attendu de façon positive. À chaque étape de l'intégration pourtant, c'est la spécificité agricole qui était en cause. Mais plusieurs tendances sont à l'œuvre pour imposer des solutions apparemment irrévérissables : outre les logiques politiques, économiques et sociales (voir plus haut), il y a la recherche d'un enseignement de qualité et réputé comme tel, mais aussi en particulier l'évolution de l'agriculture et de ses effectifs qui va contraindre d'une autre façon les écoles agricoles à s'insérer dans une dynamique d'homogénéisation. La question de l'agriculture qui concerne en effet de moins en moins de personnes conduit aussi à effacer les réalités régionales et locales qui s'exprimaient fortement au départ dans la vie de chacune des écoles. D'une façon plus globale, la recherche d'adéquation à la réalité agricole s'est trouvée de plus en plus soumise à un objectif de comparaison entre sections vécue sur

le mode d'une concurrence institutionnelle forte (cet aspect étant loin d'être négligeable).

Si la hiérarchie de l'école va rester toujours clairement affirmée et même renforcée, celle de l'univers professionnel ne sera nulle part niée, mais par contre, elle va perdre progressivement ses moyens concrets d'expression. C'est toute l'organisation matérielle et institutionnelle de l'école qui va la rendre soit plus difficile, soit moins attractive, même si certains éléments tentent encore de compenser cet affaiblissement. Ainsi par exemple le fait (temporaire sans doute) que plusieurs directeurs de ces écoles sont encore des ingénieurs agronomes, ou que certains professeurs d'agriculture cherchent à renforcer les effets de leurs actions pédagogiques par le poids de leurs actions concertées. Par contre la faiblesse économique des écoles va s'avérer elle aussi un contrainte forte : elle va rendre difficile voire impossible toute pédagogie privilégiant la pratique ou l'expérimentation. Mais ces freins puissants le sont plus encore dans les perceptions que dans la réalité elle-même : à partir du moment où l'école est vue comme un lieu matériellement distinct du monde du travail, toutes les activités pratiques et techniques deviennent difficilement envisageables, leurs perspectives même étant un objet de découragement.

Il résulte nécessairement de cette situation une perte sensible de tension au sens où l'enseignement a cessé d'être un enjeu réel pour le milieu professionnel. Ceci va se traduire de diverses façons : que ce soit les familles qui poussent les jeunes à contourner l'enseignement technique agricole secondaire ou encore qui témoignent une grande passivité à son propos, que ce soit les associations professionnelles qui, elles, s'investissent dans la responsabilité de la formation continue, que ce soit les unités d'expérimentation et de recherche qui semblent ignorer de plus en plus la formation initiale, que ce soit encore les fonctionnaires de l'administration de l'agriculture qui expriment le plus souvent leur peu de contacts voire même un certain manque de confiance à l'égard de l'école... En bref, le lien qui devait réunir l'école au monde professionnel semble s'être très fortement relâché : il n'y a plus réellement de leur part ni investissement ni demande de formation réelle.

Côté école par ailleurs, tout se passe comme si la légitimité de l'enseignement tenait dans sa mise à distance par rapport au quotidien singulier et banal, mais dans le cas des sections techniques, écartées de l'information et des jeux de l'univers professionnel, ces savoirs ne pourraient que paraître dévalorisés ou irréels. On pourrait presque dire que les sections agricoles sont marginalisées

parce que *condamnées* à tout faire et tout réussir : assurer le cheminement individuel des jeunes en tenant compte de leur appartenance familiale (et par là aussi éventuellement professionnelle), assurer une formation professionnelle (à partir d'exigences décrites comme étant de plus en plus fortes) et assurer une formation générale telle qu'elle puisse être comparée avec celle des autres sections, notamment par le fait que le diplôme qui clôture l'enseignement secondaire doit permettre l'équivalence et l'accès au niveau supérieur. Formellement pourtant les sections agricoles restent confrontées le plus fortement aux exigences des trois *cités* : logique domestique, logique industrielle et logique civique et démocratique.³³ Mais quels moyens ont réellement les écoles agricoles pour répondre à un tel défi ? On a pu voir que l'héritage historique des écoles définit un contexte institutionnel précis qui conditionne fortement ces moyens, puisqu'un des deux *liens* semble s'être fortement relâché ou tronqué.

Ce défi semble encore plus directement posé aux professeurs de cours techniques qui se trouvent au cœur de ces questions. Dans les petits groupes que constituent les cours techniques ou pratiques, ces enseignants sont confrontés au quotidien avec les élèves et tout le vécu dont ceux-ci sont porteurs : la question de l'agriculture et de son maintien qui affecte leurs familles, la question de l'échec scolaire pour certains d'entre eux qui se retrouvent là suite à une succession d'échecs scolaires... autant de situations concrètes qui doivent toujours se rapporter dans le contexte d'une relation jeune/adulte. Conscients des nouvelles exigences techniques, ces enseignants techniques ont pourtant le sentiment de n'avoir pas les moyens d'y répondre, coupés qu'ils sont le plus souvent de la pratique professionnelle mais aussi des circuits de vulgarisation et de recherche et sans pouvoir bénéficier de l'appui d'une formation continue qui leur serait spécifique. Ils occupent aussi souvent une position difficile à l'égard de leurs collègues de cours généraux : la différence de légitimité qui sépare ces deux groupes d'enseignants s'appuie en effet sur des mécanismes objectifs : issus de circuits de formation différents, ils connaissent une situation administrative et statutaire qui l'est aussi. Coincés de part et d'autre, les professeurs de cours techniques semblent à ce point les plus fragiles : comment en effet ne pas paraître *ridicules* dans la confrontation pratique, sur le terrain de la rencontre avec les familles, les professionnels, commerçants et vulgarisateurs, alors qu'au sein même de l'école ils courent le plus grand risque d'être enfermés dans l'image du *technicien agricole*, voire même du *boviseur* ?

Et les questions de l'environnement qui les interpellent de plein fouet sont à cet égard tout à fait significatives de leur situation institutionnelle complexe : s'ils se voient comme ayant partie liée avec le monde agricole, ils semblent en partager la soumission aux contraintes économiques et seront également traités de *pollueurs* par les *vrais scientifiques*, alors que s'ils tentent d'analyser la situation avec quelque peu de recul, ils ne peuvent que courir le risque d'être traités de *rêveurs* et donc de perdre toute légitimité pratique. En fait, on peut lire sur cette nouvelle question, les conséquences complexes des différentes réformes additionnées, soit pour l'enseignement technique une grande difficulté à se réorganiser et à répondre à une interpellation forte, venue de l'extérieur de l'école.

Les quelques tentatives récentes d'intégrer l'environnement aux cours pratiques agricoles sont très évocatrices de ces difficultés. D'un côté, les enseignants restent persuadés de leur supériorité par rapport aux autres circuits de formation,³⁴ ce qui confirme bien là qu'ils s'inscrivent avant tout dans la logique de la légitimité scolaire. Mais au sein de celle-ci, leur marge de manoeuvre pour intégrer une nouvelle question semble très réduite : ils ne peuvent ou ne veulent interpellier leurs collègues de l'enseignement général sur cette question de l'environnement, alors qu'il semble évident par ailleurs que celle-ci devrait s'inscrire dans une formation globale et non pas se réduire à quelques éléments techniques partiels. Mais au contraire ils semblent vouloir se contenter eux-mêmes d'une information technique limitée qui devrait à leur yeux leur permettre de renouveler leur propre légitimité technique qui n'a pourtant plus l'occasion d'être réellement confrontée aux défis du terrain.

Dans ce jeu complexe s'affirme de plus en plus une solution qui peut être prise, sans mauvais jeu de mots, comme une façon d'altérer les boeufs avant la charrie : imaginer la création de nouvelles filières de formation techniques en partant de l'hypothèse non encore vérifiée de la possibilité que s'exprime une demande de nouveaux métiers de l'environnement. C'est probablement tenter là d'assurer une nouvelle forme de légitimité technique sans pouvoir pour autant réinstaurer au sein de l'école le lien initial entre formation scolaire et formation professionnelle, autrement dit, sans pouvoir reconstruire la tension minimum qui peut elle-même être inductrice de projets et d'investissements. Par ailleurs, rechercher une solution aux problèmes posés par la juxtaposition de nouvelles orientations a également pour résultat de laisser toutes les autres dans le même état, ce qui aggrave encore leur manque d'attraction de ces filières traditionnelles.

Brièvement pour conclure, les questions de l'environnement apparaissent non seulement comme des bouleversements de nature technique, mais elles remettent directement en cause l'idée que les enseignants se font de leur rôle et de leurs relations dans l'école tout d'abord, mais aussi avec le monde agricole et les familles. Pour dénouer une telle situation, il faudra sans doute accepter l'idée qu'il faut *professionnaliser* les questions de l'environnement, c'est-à-dire les penser comme les composantes d'un métier qui sont autant l'expression de l'identité des personnes que celle d'une logique institutionnelle qui trouve une partie de son dynamisme dans son articulation à l'histoire et aux projets de groupes sociaux réels.

NOTES

1. Sur cette *tentation*, on renverra ici directement à l'ouvrage de VAN HAECHT A., *L'école à l'épreuve de la sociologie, questions à la sociologie de l'éducation*, Éd. Universitaires et De Boeck, Ouvrages sociologiques, Bruxelles, 1990. Dans ce livre, elle cite notamment le point de vue de F. FURER qui paraît particulièrement stimulant :

Ayant renoncé à l'idée naïve que les faits parlent tout seuls (...), l'historien renonce du même coup à la supposition du découpage chronologique et de la périodisation : si l'enveloppe temporelle cesse d'être le principe d'intelligibilité à l'intérieur duquel tous les ordres de phénomènes prennent leur sens, il faut d'abord définir des objets de recherche et examiner ensuite, en tâtonnant, quelle est l'épaisseur de durée pertinente pour leur description et leur analyse.

2. L'occasion de cette recherche doit être mentionnée de façon précise : au printemps 1990, le Fonds de l'Environnement de la Fondation Roi Baudouin accorde à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise une subvention visant à mettre en place une recherche-action qui avait pour terrain l'enseignement secondaire agricole. Il s'agissait d'amener les élèves à se sensibiliser aux aspects environnementaux des pratiques agricoles et surtout d'associer les enseignants de manière à ce qu'ils puissent proposer, mettre en oeuvre ou généraliser des modifications concrètes de leurs pratiques pédagogiques. Cette recherche-action a donné lieu à un rapport scientifique disponible à la F.U.L. (MOUGENOT C., « L'environnement comme analyseur : l'enseignement secondaire agricole », in *Environnement & Société/Dossier*, Arlon, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 1992). On se centrera ici en priorité sur la partie historique traitée dans ce rapport, en laissant relativement de côté la question des défis quotidiens qui tiennent notamment au cadre institutionnel de l'enseignement (technique) tel qu'il est organisé aujourd'hui en Wallonie.
3. On peut sans doute voir la création des écoles agricoles se structurer en différentes phases. En ce qui concerne celles qui sont toujours en activité aujourd'hui, on peut citer :

- 1836, Collège St-Eloi (aujourd'hui Centre éducatif St-Pierre à Leuze) / 1886, École pratique d'agriculture à Huy (Institut Technique de l'État) / 1886, Section d'agriculture du Collège St-Joseph à Carlsbourg / 1889, École agricole annexée au Collège St-Louis à Waremmé (aujourd'hui Institut St-Louis).
- 1912, École de Culture et d'élevage de Ath (I.P.E.S. de Ath) / 1920, Domaine de St-Quentin (École Technique Provinciale d'Agriculture de Ciney) / 1920, Cours provincial d'agriculture à Waremmé (I.P.E.S. à Waremmé) / 1920 (environ), École provinciale d'agriculture à Ouffet (Institut Libre du Condroz). Cette phase est directement initiée dans la dynamique provinciale et souligne par ailleurs les besoins énormes d'approvisionnement alimentaire qui subsistent à cette époque.
- 1949, École d'Agriculture à St-Vith / 1951, redémarrage de l'Institut Libre de Ouffet / au début des années cinquante, ouverture d'une section agricole au sein de l'Alhénée de Philippeville / 1955, Institut Agricole Provincial de Chinay / 1955, Institut Provincial d'Enseignement Agronomique (c'est là son appellation actuelle) de La Reid / 1961 Institut Technique Agricole de la Province du Hainaut à Soignies. Cette phase correspond clairement à la modernisation d'après-guerre.
4. BAUWENS L., *Code de l'enseignement technique et de l'enseignement agricole*, Bruxelles, L'édition universelle, 1939.
 5. VERVAEGEN P., *L'enseignement populaire en Belgique, enseignement technique industriel et commercial, enseignement agricole, œuvres d'enseignement post-scolaire*, Bruxelles, Éd. A. Dewit, 1913.
 6. Il faut en fait bien distinguer le concept d'enseignement professionnel dans son sens le plus large, celui de formation de métier, de son acceptation institutionnelle (en Belgique) qui en fait, selon les époques, une étape préliminaire ou inférieure à l'enseignement technique.
 7. Anne Van Haecht note quant à elle, que le troisième degré se présente sous trois figures différentes : le type industriel technique, le type commercial et le type rural ou agricole. Pour ce qui est des filles, on leur destine évidemment une formation de travaux ménagers (VAN HAECHT A., *L'enseignement rénové — de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éd. de PULB, 1985).
 8. « Certificat de capacité pour l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires de garçons des localités rurales ».
 9. CAULIER L., « L'enseignement agricole à l'école primaire et l'enseignement professionnel agricole et ménager agricole après l'école primaire », in *XI^e Congrès international d'agriculture — Participation belge — Rapports et Études*, Paris, Librairie agricole de la maison rustique, 1923.
 10. VAN HAECHT A., *op. cit.*, 1985.
 11. Le fait qu'on n'ait jamais pu reconnaître au Ministère de l'Agriculture en Belgique le monopole de l'organisation de l'enseignement agricole explique peut-être la raison pour laquelle on rencontre de réelles difficultés à retrouver des documents qui le présentent en tant que tel.
 12. DE VUYST P., 1913.
 13. STÉVAX F., « Le point de vue de l'historien », in *Enseignement agricole et formation des ruraux, Actes du colloque 23, 24 et 25 janvier 1985*, Éd. Agri-Nathan.

14. On se base là sur les entretiens réalisés avec l'ensemble des directeurs d'école ou de sections agricoles (printemps 1991).
 15. VAN MOLLE L., *100 Jaar ministerie van landbouw, het belgisch landbouwbeld in de wisserwerking tussen economische en sociale toestanden, politiek en administratie 1884-1984*.
- C'est en fait uniquement en renvoyant au début du siècle que l'on trouve une référence à la collusion ayant pu exister entre enseignement agricole et Ministère de l'agriculture.
16. CHAIX M.L., « Comment penser l'articulation école-entreprise ? L'exemple des stages en exploitations agricoles », in *Formation et emploi*, La documentation française, octobre-décembre 1985, n° 12.
 17. DE VUYST P., 1913.
 18. *Ibid.*
 19. MOUGENOT C. et MORMONT M., *L'invention du rural, l'héritage des mouvements ruraux (de 1930 à nos jours)*, Bruxelles, Éd. Vie ouvrière, 1988.
 20. BERGER N., *Le quatrième degré et l'agriculture*, texte non daté.
 - N. Berger était secrétaire de la Fédération agricole du Hainaut. Bien que cet écrit soit non daté, les éléments de contexte donnent à penser qu'on peut le situer au début des années vingt.
 21. On lira sur ce point, parmi d'autres auteurs : MARCEL ALEXIS Fr., « La formation d'agriculteurs d'élite », in *Les cahiers ruraux*, X^e année, n° 1, mars 1962.
 - DE BAEREMAERKER I., « Quelques considérations relatives à la formation professionnelle des agriculteurs », in *Revue de l'agriculture*, n° 5, 1971, pp. 617-629.
 22. LIENARD G., *Variations critiques et positives sur les rapports entre école et société*, FOPES, Études 1991/1.
 23. D'après Fr. MARCEL ALEXIS, ce bref intermède constitué par l'Office de l'Enseignement Technique doit être restitué dans un conflit droite/gauche : le secteur technique et le secteur agricole surtout, étaient davantage aux mains de la droite. Contre ce bastion, le Ministère de l'Éducation Nationale poursuivait une politique de monopole sur l'enseignement dans son ensemble.
 24. KELL G., « L'enseignement agricole de plein exercice en Belgique », in *Revue de l'agriculture*, 1962, vol. 15, n° 1.
 25. VAN HAECHT A., *op. cit.*, 1985.
 26. MARCEL ALEXIS Fr., *op. cit.*
 27. KELL G., *op. cit.*
 28. Cf. notamment l'arrêté royal du 30 avril 1957 portant sur la coordination de l'enseignement technique.
 29. MARCEL ALEXIS Fr., *op. cit.*
 30. VAN HAECHT A., *op. cit.*, 1985.
 31. En réalité, le parcours au niveau supérieur le plus probable pour les élèves des sections agricoles est celui du graduat (bac+3).
 32. Problème apparemment d'autant moins résolu que l'on sait aujourd'hui que tout se passe comme si, cette « fusion » de l'enseignement technique avec l'enseignement général se soldait par un large déficit du premier au profit du second. Ceci semble être confirmé par « l'aspiration » des effectifs d'élèves par

les sections générales au détriment des sections techniques et ce, quel que soit le réseau d'enseignement.

33. DEROUET J.L., « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) — Éléments pour une sociologie des établissements scolaires », in *Revue française de pédagogie*, n° 83, avril-juin 1988, pp. 5-22.

34. Notamment par rapport aux « cours B » qui sont sous la responsabilité des associations professionnelles agricoles et permettent également d'obtenir le niveau certifié apte à obtenir une aide du F.I.A.

BIBLIOGRAPHIE

DE VUYST P., *L'enseignement agricole et ses méthodes*, Bruxelles, Éd. Dewit, 1991.

LOUMAYE A., *Histoire du collège Saint-Louis à Waremmé (1855-1969)*, Mémoire de licence en Histoire moderne, Université Catholique de Louvain, 1969.

MISEREZ H., « Étude monographique de la section agricole primaire de Ath », in *L'enseignement populaire en Belgique*, op. cit.

NOEL J. et STEVENAERT J.C., *Cent ans d'enseignement agricole à Huy*.

VANDERYST H., *L'école moyenne d'agriculture de Carlsbourg*, Louvain, Imprimerie des trois rois, 1899.

VLEEGHE J.M., *En ce temps-là... le collège Saint-Eloi, Leuze en Hainaut 1836-1986*.

VLOEBERCHS Ch., *Enseignement primaire, enseignement moyen, enseignement spécial, Belgique enseignante*, Bruxelles, Éd. A. Dewit, 1905.

Institut Saint-Joseph, Carlsbourg, *Un siècle d'enseignement agricole 1886-1986*.

Institut provincial d'Ath, *Bref historique*, note.

Province de Namur, *École technique provinciale d'agriculture*, note.

Islam et commerce dans la société soninke traditionnelle et moderne : permanence et changement

Romain WEIS

Anthropologue

La thèse, formulée par l'anthropologie économique classique, selon laquelle les migrations en Afrique noire ne sont que le résultat du capitalisme s'internationalisant (colonialisme et néo-colonialisme), s'est transformée en un véritable dogme. Des coercitions de toutes espèces, inhérentes au mode de production capitaliste, déclencheront la formidable mobilité caractérisant la main-d'œuvre africaine. Le désastre économique de cette fin de XX^e siècle ne serait qu'une formulation nouvelle du pillage et de l'exploitation systématique que connaissent depuis l'ère coloniale le continent et sa force de travail. Le maintien d'une économie de subsistance minimale serait toléré par ce capitalisme, attendu que l'appartenance simultanée du travailleur africain aux deux modes de production (de subsistance et capitaliste) autorise le niveau extrêmement bas des salaires.

Mais cette conception des choses n'est démontrable que si est présupposée la passivité des Africains; elle se calcule alors parfaitement sur la thèse libérale suivant laquelle l'Afrique, à l'aube de la colonisation, n'était qu'en attente de la civilisation moderne. Cette présupposition de l'idéologie occidentale, ou ce paternalisme à rebours, occulte de multiples champs d'investigation. Il paraît certain que cette passivité attribuée ne permet pas d'observer les changements manifestes sous d'autres estampilles que celle attestant la désintégration progressive et inéluctable des sociétés du continent. Une lecture moins déterminante, notamment à partir des migrations soninke, pondère cette vision bornant trop étroitement la réflexion anthropologique.

Les clans nobles qui s'expatrièrent du royaume de Wagadu, alors à son crépuscule, (émigrations que les histoires situent aux