

## Alternances et mondes professionnels en agriculture

par Marie-Laure Chaix \*

**Les groupes professionnels utilisent l'alternance pour transformer leurs professionnalités, devenir socialement visibles et se pérenniser. Mieux prendre en compte la diversité et la complexité des mondes agricoles et des identités qui s'y construisent, est nécessaire pour mieux définir l'organisation comme le contenu de l'alternance.**

La notion d'alternance fait fortune dans l'enseignement agricole. D'abord adoptée pour de longues années par le mouvement des Maisons familiales rurales, l'engouement qu'elle a suscité dans les années quatre-vingt dans l'ensemble du système éducatif et de formation professionnelle continue a multiplié ses usages et ses significations. On parle désormais d'alternances (au pluriel) et derrière ce mot se profilent des enjeux décisifs pour l'avenir des jeunes, la transformation des qualifications en liaison avec le système éducatif, la modification des rapports théorie-pratique, la constitution de nouvelles identités sociales et professionnelles (Rose, 1992).

On reprendra ici un enjeu moins souvent évoqué que d'autres, soit, l'alternance comme moyen, pour les groupes professionnels, en prenant appui sur le système éducatif, de transformer leurs professionnalités, devenir visibles socialement, se pérenniser.

Quel rôle est dévolu, en ce sens, à l'enseignement technique agricole et, plus spécialement, aux établissements publics ?

La question posée sera double. Qu'est-ce que les recherches sur l'alternance révèlent des relations des

groupes professionnels en agriculture avec le système éducatif ? Quelles recherches sont susceptibles d'augmenter la compréhension de ces relations et de contribuer à construire l'alternance ? La première partie de la question sera traitée à partir d'une enquête menée dans l'enseignement agricole et du colloque de 1985 sur « les enseignements agricoles et la formation des réseaux ».

### L'ALTERNANCE EST UN RÉVÉLATEUR DU RAPPORT ENTRE LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT ET LES MONDES PROFESSIONNELS

Je ne poserai pas, pour le moment, la question de l'alternance comme processus de formation. Je m'intéresserai d'abord aux conditions de mise en place de ce processus et, parmi elles, à la position respective des mondes scolaires et des mondes professionnels : qu'est-ce que l'alternance, en tant que dispositif, révèle des relations de l'enseignement agricole avec les groupes professionnels en agriculture et dans les secteurs amont et aval de l'agriculture ?

L'étude des situations concrètes de stage, telle que j'ai pu la mener dans deux séries d'enquêtes en 1979-1980 puis en 1987-1988 (Chaix, 1985 et 1993), m'a permis de construire deux types de réponse : d'une part, les stages sont une mise à l'épreuve des entreprises quant à leur capacité à participer à la formation et, en particulier, à identifier et transmettre des savoirs ; d'autre part, la formation est un enjeu pour le devenir de chaque secteur - l'élaboration de

\* Marie-Laure Chaix est professeur de psychosociologie et sciences de l'éducation au département Formation et communication de l'Établissement d'enseignement supérieur agronomique de Dijon. En relation avec l'IREDU de Dijon et l'Institut des sciences de l'ingénieur de Clermont-Ferrand, elle s'intéresse à la formation des ingénieurs par la voie de la formation continue et aux modes de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Elle a coordonné et introduit les actes de la Troisième biennale de l'éducation et de la formation, Paris-Sorbonne, 1996.

ses compétences et de ses images de référence -, le système scolaire est une des voies possibles d'élaboration de ce devenir.

Le stagiaire BTA venant du lycée agricole est un analyseur du rapport que les tuteurs-maîtres de stage entretiennent avec le système éducatif. La présence d'un stagiaire interroge les maîtres de stage sur les modes de construction et de transmission de leurs compétences : ceux-ci relèvent-ils plutôt de la voie scolaire ou de la voie professionnelle ? La mise au travail du stagiaire n'est-elle pas le principe central de la formation d'un futur agriculteur, d'un futur commercial ? L'initiative du stagiaire - sa motivation - ne doit-elle pas être première afin que se mette en route le processus de formation ? Dans ce cas, quel est le rôle du maître de stage ?

La présence d'un stagiaire peut réactiver aussi chez les maîtres de stage une situation de concurrence à l'égard du système scolaire : qui est légitimé à faire la formation d'un futur agriculteur ? Les professionnels qui ont « la pratique » ou les institutions d'enseignement à qui est souvent attribuée ce qu'on appelle communément « la théorie » ?

La présence du stagiaire renvoie, aussi, les maîtres de stage à la question du devenir de leur entreprise et de leur profession : pourquoi former des jeunes à une profession en difficulté ? Ou quels jeunes former pour donner de la vitalité et de la valeur sociale à cette profession ? Elle les renvoie, enfin, aux images professionnelles qui sont les leurs : s'agit-il d'images considérées comme « passéistes » parce qu'associées à des difficultés économiques ou, au contraire, des images « modernes » parce que reconnues au-delà du groupe professionnel lui-même ?

Face à cette mise à l'épreuve et à cet enjeu, comment réagissent les maîtres de stage des différents secteurs auxquels s'adresse l'enseignement agricole quand il envoie des élèves de BTA en stage ?

### **LE LYCÉE AGRICOLE JOUE « UN RÔLE D'AVANT-GARDE DANS LA FORMATION DE FUTURS PROFESSIONNELS ET DANS LA MODERNISATION DU SECTEUR »**

C'est le rôle qu'une partie du secteur production (agriculture et horticulture) attribue au lycée agricole.

Que le secteur production mise sur le lycée agricole pour se moderniser ne constitue pas une surprise dans la mesure où cet enseignement s'est construit

comme un moyen au service de la politique agricole <sup>1</sup>. La surprise vient plutôt du fait que le secteur production est divisé quant à l'appui qu'il prend sur ce type d'enseignement. Sa part « optimiste » investit son avenir dans la voie scolaire et y trouve matière à restructuration. Sa part « pessimiste » se voit, à l'inverse, dévaluée dans ses savoirs, ses modes de transmission et son image d'elle-même, par le même enseignement.

#### **L'enquête**

L'enquête qui sert de support à cette réflexion a été réalisée en 1987-1988 auprès de 57 élèves de quatre lycées agricoles, de leurs maîtres de stages respectifs, au cours des stages de fin de Première et de début de Terminale BTA (Brevet de technicien agricole). Trois secteurs professionnels étaient représentés : le secteur production (agriculture-élevage et horticulture), le secteur des services (commercialisation des fruits et légumes et paysagisme), le secteur transformation (laboratoire d'analyse).

#### **Que veut-on dire par « optimistes » ou « pessimistes » ?**

Lors de l'enquête, on a classé parmi les « optimistes » les maîtres de stage qui ont une vision positive de leur devenir et, par conséquent, de l'entrée de jeunes générations dans la profession. Ils partagent deux caractéristiques : ils veulent faire des productions rentables et, pour cela, donner la priorité à la gestion sur le « travail » (c'est-à-dire la production) <sup>2</sup>, ils manifestent toujours une forme de rupture d'avec une certaine vision de l'agriculture portée, selon eux, par la masse des exploitants. Dans cette perspective, leur itinéraire personnel et familial prend une grande importance parce qu'il témoigne de ces formes de rupture : les uns, sont devenus agriculteurs malgré l'opposition de leurs parents ou l'absence de biens familiaux hérités, d'autres, ont entrepris des études agricoles secondaires et même supérieures (BTS), ou

<sup>1</sup> Voir à cet égard Barthez et Chaix (1974) ainsi que Boulet et Mabit (1991).

<sup>2</sup> « La priorité c'est la gestion [...] La gestion, c'est financier et technique » et l'aspect prévisionnel est essentiel : « Quelquefois on gagne plus d'argent en travaillant assis à table qu'en travaillant le cul sur le tracteur » (un agriculteur).

## Optimistes et pessimistes

L'alternance révèle des conflits entre images professionnelles et, donc, entre groupes professionnels au sein d'un même secteur d'activité. En agriculture, ce conflit se traduit par une attitude « optimiste » ou « pessimiste » en ce qui concerne le devenir de l'agriculture et de sa propre exploitation.

« L'optimisme » est le fait des agriculteurs qui se réfèrent à une agriculture gestionnaire plutôt que productive : « Il faut faire ce qui se demande et pas faire comme mon grand-père faisait, s'adapter au marché » dit ce jeune maître de stage. « C'est plus du travail à bras comme il y a quelques années ». « La priorité c'est la gestion [...]. La gestion c'est financier et technique » et l'aspect prévisionnel est essentiel, dit ce responsable professionnel de 40 ans.

Mais une autre dimension distingue ces agriculteurs d'avec ce qu'ils désignent comme la masse des exploitants : une certaine vision de l'agriculture et de son futur qui ne prend plus appui principalement sur l'héritage d'un métier ou la spécificité de la vie d'un agriculteur. Dans cette perspective l'itinéraire personnel et familial devient le moyen par lequel on effectue cette rupture et on la surmonte. Cet exploitant de plus de 40 ans, par exemple, se compare à un patron de PME, il prend ses distances avec une agriculture qu'il juge « dépassée » : « Je trouve qu'un agriculteur doit être comme les autres catégories de Français ».

Pour cet exploitant de 29 ans, la formation BTS est le moyen par lequel il prend son indépendance par rapport aux pratiques de son père et affirme sa motivation pour l'agriculture malgré son état d'héritier. Il le dit dans un long monologue réflexif sur les raisons pour lesquelles il est devenu agriculteur : « Quand on est fils d'agriculteur on a déjà tendance à être intéressé et à être attiré par le fait que c'est pratique, que c'est plus simple, que c'est là, qu'il y a assez de terres, que c'est là aussi, qu'il y en a plus, dans le cas qui était le mien, mon père était propriétaire, exploitant d'une entreprise qui est en place. » Il n'y avait donc pas de raison qu'il devienne autre chose qu'agriculteur. Mais il précise aussitôt : « Mais ça m'attirait comme métier. » Et il se félicite d'avoir fait une formation BTS qui lui permet de ne pas être prisonnier des habitudes de son père. D'où il conclut : « J'espère être agriculteur d'abord parce que je l'ai choisi mais c'est pas évident. »

La priorité donnée à la gestion sur la technique vient conforter cette distance prise à l'égard des pratiques de son père : cette idée lui a été donnée par le directeur du lycée agricole au moment du choix

du BTS et il ne la partageait pas à ce moment-là : « C'est difficile de comprendre ça quand on est à l'école et qu'on est plus intéressé par ce qui touche au terrain que par l'abstrait. » Il explique aussi cette difficulté par l'effet d'entraînement du milieu ambiant qui définit sa spécificité par la compétence technique.

Et c'est ce qu'on retrouve, effectivement, chez cet éleveur de 45 ans que l'on a classé parmi les « pessimistes » par opposition aux premiers : « De plus en plus on a des possibilités de produire et de moins en moins il faut produire [...] Notre génération a vécu dans l'apprentissage de la productivité, et au moment où on a des possibilités parce qu'on est installé depuis quelques années, on connaît ses terres, on a un peu aménagé son exploitation du point de vue productif telle qu'on la souhaiterait ou telle qu'on a pu l'amener là. A ce moment-là, les cours s'effondrent, on vous soutient artificiellement avec des aides, des trucs comme ça, ça ne peut pas être réjouissant.

Il faut savoir qu'un agriculteur, c'est ce qu'on nous dit souvent, c'est un chef d'entreprise. A partir du moment où on se met à travailler avec son pognon, on est chef d'entreprise, qu'on soit dans n'importe quelle profession. Et à partir du moment où on est chef d'entreprise, moi je veux bien qu'il y en ait qui soient chefs d'entreprise, qui le fassent pour l'honneur. Moi, chef d'entreprise, pour moi, c'est synonyme de : je regarde pas mes heures, je regarde pas mon boulot mais je retire quelque chose en plus de l'autre. C'est comme ça que j'ai conçu les choses. Ben, je passe à côté, c'est tout. Je suis pas le seul, remarquez. Je me sens pas dépassé spécialement. Mais enfin ! c'est un peu révoltant ! »

Réorienter ou diversifier sa production lui paraît une autre façon de déchoir dans une région - le bocage bourbonnais - où le choix ne serait que : produire des charolais ou devenir une profession de service pour le tourisme et les loisirs : « Moi, agriculteur pur et dur, c'était mon métier qui me plaisait. Je pensais faire ma vie là-dedans. » Il conclut en exprimant « un sentiment de démoralisation : pour moi, on m'a gâché ma mise [...] Même en France on n'aura plus besoin de nous, à part pour chasser les vipères, peut-être ! »

Cette démoralisation touche la façon dont il se situe à l'égard du stagiaire venu du lycée agricole : « Quand vous avez des jeunes qui viennent chez vous, qu'est-ce qu'il faut leur dire ? Moi je vous avoue que T. (le stagiaire), je lui en parle pas trop parce que si je lui disais ce que je pense !... Pauvres gars ! »

bien ils ont migré, certains se comparent à des patrons de PME, sortant, ainsi, des références strictement agricoles. Dans tous les cas, il semble qu'il faille surmonter la conception d'un métier subi parce qu'hérité, d'un métier de relégation scolaire et sociale, d'un métier « différent » quant à son mode de vie et d'organisation du travail ; on réhabilite la motivation individuelle, les valeurs de liberté, d'indépendance, de responsabilité et l'objectif de rentabilité économique. Enfin, la plupart des « optimistes » ont un lien de proximité avec les lycées agricoles, soit qu'ils y soient passés récemment, soit que leur enfants y poursuivent des études secondaires ou supérieures.

Les « pessimistes » jugent que leur entreprise et, avec elle, l'agriculture toute entière, sont en difficulté économique et que leur image d'agriculteur est mise à mal par les évolutions qu'ils subissent. Les plus anciens qui se sont formés principalement par la voie professionnelle familiale et/ou scolaire courte voient l'image d'une agriculture productive mise à mal par la montée de l'image gestionnaire. « *De plus en plus on a les possibilités de produire et de moins en moins il faut produire* ». La nécessité de la rentabilité réduit l'expertise des exploitants et ne permet pas pour autant de compter sur d'autres experts. « *Tout ce qu'on fait doit être rentable. On sait plus trop quoi faire* ». C'est un métier d'incertitude dans lequel on ne sait plus à quel saint (ou à quel technicien ou conseiller) se vouer. La dépendance à l'égard des experts se manifeste de façon agressive : « *Nous, on n'a qu'une formation de base pour gérer des exploitations et on a plein de pontes qui sont incapables de nous pondre une orientation. C'est quand même eux qui les font les décrets ! C'est quand même eux qui les voient les orientations !* »

Des maîtres de stage qui se sont formés par la voie scolaire longue se retrouvent aussi dans ce groupe. Pour ceux-là, l'opposition n'est pas entre l'image productive et l'image gestionnaire puisqu'ils ont été formés dans la seconde. Leur motivation pour l'agriculture et leur formation ne sont pas en cause mais le poids des contraintes naturelles et économiques qui ne leur permettent pas de réussir leur entreprise. Que transmettre à de jeunes générations dans ces conditions ?

Chez les horticulteurs rencontrés lors de l'enquête, la volonté de « rupture » avec une agriculture jugée « en retard » et dépassée les place du côté du comportement des « optimistes » même s'ils ne le sont pas

toujours effectivement. Cet « optimisme » se traduit de deux façons : d'une part, ils comptent sur la voie scolaire de formation (accompagnée, toutefois, de stages longs, notamment à l'étranger) pour donner à leurs enfants - et à la jeune génération plus généralement - les moyens de développer leurs entreprises ; d'autre part, les plus entreprenants d'entre eux déplacent des valeurs de l'agriculture en les mettant au service d'une image renouvelée de la production : ils fondent leur publicité sur des produits « *faits-maison* », ils s'identifient à une nouvelle « *famille* », celle des professionnels de bon niveau, qu'ils opposent à la famille générationnelle dont ils disent qu'elle tend à se refermer sur elle-même. En même temps que s'accroît, chez eux, la volonté de « *produire pour vendre* », grandit la demande et même la revendication auprès du lycée horticole pour que celui-ci remplisse trois fonctions : trier les élèves pour avoir de futurs professionnels « *motivés* », élever le niveau général de formation, donner une formation technique de pointe et une formation en commercialisation, là où l'expérience familiale, souvent agricole, ne suffit pas.

Le clivage rencontré en agriculture nous renvoie au rôle que joue le lycée agricole dans l'élaboration d'une nouvelle image d'exploitant agricole. C'est une image qui tend à rompre avec les singularités de l'agriculture. Cette image prend le pas sur une image forgée dans un autre système de formation, celui de la voie familiale et de la voie scolaire courte dont le support principal est l'expérience familiale.

Où s'est forgée cette image d'un agriculteur gestionnaire et comment cette image en est-elle venue à supplanter l'image d'un agriculteur producteur ? Je n'entrerai pas dans l'histoire de cette élaboration - élaboration par concertation de l'administration et des grandes organisations professionnelles agricoles<sup>3</sup> - mais je dirai seulement que les lycées agricoles ont été et sont toujours des relais efficaces de cette image. La réforme du BTA option « *Conduite de l'exploitation agricole* » en 1979 en est une illustration. Créée pour former de futurs chefs d'exploitation agricole, cette option a introduit une rupture avec la voie majoritaire de formation des agriculteurs : la voie familiale renforcée quelquefois par des études en CAP, BEP ou BP (niveau V). La rupture a été signifiée par l'incitation à emprunter la voie scolaire des études secondaires, de niveau IV, pour former des exploitants agricoles et

<sup>3</sup> Voir Coulomb, Delorme, Hervieu, Jollivet et Lacombe (1990).

par l'introduction dans les programmes d'une formation en gestion conséquente. Pour autant la part des professionnels dans la formation a été préservée puisqu'il a été préconisé que les stages en exploitation agricole feraient partie intégrante de la scolarité et qu'ils en représenteraient le quart en première et terminale BTA. Les élèves sont incités à choisir des exploitations où l'accès à la gestion leur est permise.

La réforme des programmes d'enseignement, la définition du niveau de formation attendu pour les futurs exploitants agricoles, la définition d'un nouveau profil d'agriculteur, tout cela a favorisé l'introduction dans l'enseignement d'une image d'agriculteur portée par les principaux groupes professionnels agricoles. Ce processus a eu pour effet la dévalorisation concomitante de la formation par la seule voie de la profession agricole.

#### **« PAS DE LÉGITIMITÉ AU LYCÉE AGRICOLE POUR LA FORMATION DES FUTURS PROFESSIONNELS »**

D'autres secteurs n'attribuent pas d'emblée de légitimité au lycée agricole quand il s'agit de former de futurs professionnels.

Ainsi, dans le secteur des services, la formation par la voie des entreprises s'affirme comme la voie la plus appropriée pour les futurs professionnels. C'est ce que nous avons rencontré pour le commerce dans le domaine des fruits et légumes ainsi que pour le paysagisme. A charge d'inventaire plus approfondi, l'affirmation de la voie professionnelle de formation paraît y être un élément structurant. En commercialisation des fruits et légumes, par exemple, une Chambre de commerce propose des formations diplômantes post-Baccalauréat, organise des cycles de formation continue, diplômants ou non, avec des centres de formation ; par ailleurs, dans ce même domaine, la formation « sur le tas », dans les grandes entreprises de commercialisation, est un itinéraire communément adopté pour se former avant d'envisager la création de sa propre entreprise. Les groupes professionnels se réservent ainsi la fonction de formation professionnelle quitte à la remplir dans le cadre de la formation continue en relation avec des institutions d'enseignement. Mais ils souhaitent que les lycées agricoles jouent un rôle d'établissement d'enseignement général garantissant aux futurs professionnels un « bon » niveau de formation générale et que ces établissements effectuent une sélection des plus « motivés » pour la profession.

De leur côté, les maîtres de stage de laboratoires d'analyses qui sont des pharmaciens, des médecins, des vétérinaires ou des ingénieurs, ne sont pas « naturellement » portés à envisager que leurs techniciens soient formés dans l'enseignement agricole. Pour eux, le système général d'enseignement secondaire complété par une formation supérieure, est la voie « normale » parce qu'en rapport avec leur propre itinéraire. Le lycée agricole apparaît comme une voie de rattrapage scolaire plutôt que comme une véritable voie de formation technique et professionnelle. Les enseignants des lycées doivent les convaincre de l'intérêt des profils d'élèves issus du lycée agricole.

Le rapport des professions avec le système éducatif est, donc, sous l'influence de la perception de ses fonctions et de ses usages par les groupes professionnels. Sa fonction d'enseignement technique et professionnel est bien acceptée par une partie du secteur production, mais elle peut paraître sans rapport avec une formation de technicien de laboratoire - pourtant défini dans le secteur « transformation des produits agricoles ». Sa fonction de rattrapage des élèves en difficulté scolaire n'est pas toujours acceptée par des groupes professionnels qui voudraient y substituer une fonction de tri des élèves les plus « motivés » et les plus capables d'atteindre un haut niveau de formation générale, ce niveau devenant le garant d'une capacité générale d'adaptation aux changements et à l'innovation dans le contexte professionnel.

Ce que révèle l'étude de l'alternance, c'est donc que les groupes professionnels ne réagissent pas d'un bloc au système scolaire. Ils s'appuient sur lui dans la mesure où ils y trouvent matière à élaborer leurs compétences et des images professionnelles attractives et valorisées. Ils le rejettent s'il leur renvoie une image professionnelle passéiste ou s'ils le jugent peu performant par rapport à leurs attentes.

L'étude de l'alternance met ainsi en lumière l'importance des images professionnelles idéales dans la structuration des professions. On voit comment les groupes professionnels sollicitent le système scolaire pour qu'il soit un moyen d'élaboration, de légitimation et de renforcement de ces images. Quand elles sont relayées par le système scolaire, leur statut d'images dominantes est renforcé, tandis que les images dominées sont rétrogradées au statut d'images passéistes. Par ailleurs, tout segment du système scolaire n'est pas jugé pertinent pour mettre en œuvre des images idéales des groupes concernés.

### **Comment expliquer la diversité des réactions des groupes professionnels ?**

Dans la production, chaque tuteur-maître de stage réagit selon l'itinéraire de formation qui a été le sien mais aussi en fonction des itinéraires valorisés dans son secteur d'activité. Il réagit donc en tant qu'individu socialement situé dans une culture professionnelle donnée. C'est ainsi que, selon les secteurs d'activité ou selon des groupes professionnels au sein d'un même secteur, la voie scolaire peut représenter ou ne pas représenter une voie de professionnalisation.

Une partie de la production agricole, par exemple, celle qui considère que l'agriculture a un avenir et qui cherche à se moderniser, mise sur l'enseignement agricole comme voie possible pour cette modernisation. L'horticulture est un des domaines de production où cette attitude est la plus constamment observée. Le lycée agricole et les réformes dont il a fait l'objet, représente une possibilité de se situer en opposition à une conception jugée ancienne et dévalorisée de l'agriculture : la capacité agricole est associée à un niveau Baccalauréat, les capacités de réflexion sont développées par la formation modulaire, l'expérience des professionnels les plus avancés est prise en compte à travers les stages qui font partie intégrante de la formation et constituent une part des épreuves d'accès au diplôme. Mais, au-delà de cette qualité dévolue au lycée de redonner valeur à une profession souvent déconsidérée, les horticulteurs attendent que l'enseignement agricole soit à la pointe des techniques et des nouveaux savoirs nécessaires à l'horticulture, par exemple, la commercialisation des productions horticoles, et qu'il soit aussi un lieu de tri des futurs professionnels : « *La personne qui est sans cesse dans l'information, les nouvelles techniques, nous c'est ce qu'il nous faut si on veut avancer.* » Le lycée devrait « *apprendre aux jeunes à produire pour l'exportation* », « *à travailler en commun* » pour produire en quantité et vendre à des prix compétitifs. Il faudrait, pour cela, imaginer des formes d'enseignement différentes, « *les envoyer faire des stages [...] à l'extérieur... peut-être rajouter une année de formation [...] qui se passerait plus en sessions, plus en séminaires [...], peut-être en voyages d'étude ou en voyages de démarchage ou... avec des gens qualifiés pour les encadrer. [...]* Par exemple, des professeurs d'économie, de marketing, qui pourraient très bien passer devant - c'est comme à la guerre - ... passer devant et entraîner les autres et leur apprendre sur le terrain, peut-être à proposer la

*marchandise, par petites équipes de deux ou trois... ».* Ceci ne devenant possible que si le lycée sélectionne les élèves pour distinguer sur cent d'entre eux « *les vingt qui seront plus adaptés à faire ce travail de marketing et les vingt autres qui seront plus adaptés à faire la culture.* »

Dans le commerce des fruits et légumes, par contre, l'entreprise, quand elle est importante, est le lieu privilégié de la formation professionnelle. C'est ce qu'exprime, plusieurs tuteurs-maîtres de stage de ce secteur : pour eux, quel que soit leur diplôme, les jeunes doivent « *partir du bas de l'échelle, même quand ils sortent de l'école* ». « *Le phénomène de maturité intervient. Ces jeunes ont besoin d'y aller par étapes progressives et ont surtout besoin que ce qu'ils ont décidé de faire dans la vie, ça leur inspire confiance.* » Il faut garder à l'école son rôle de maturation et de formation générale afin que les questions que posent les stagiaires soient véritablement les leurs et non celles des enseignants, qu'ils soient véritablement acteurs de leur formation : « *Ils posent des questions à partir d'un formulaire. On sent que s'ils n'avaient pas ce formulaire, ils n'auraient aucune idée de l'entreprise, c'est pas quelque chose qui leur vient à l'esprit, la part du marché, votre part d'approvisionnement, si c'est des achats au cadran, les relations aux groupements de producteurs, combien vous vendez au grossiste, combien aux centrales d'achat ? Ca, visiblement, c'est pas d'eux. Et ça, c'est à l'étage Bac plus deux.* »

En laboratoire, la voie scolaire apparaît comme la voie royale de professionnalisation. Mais, sauf exceptions, ce n'est pas l'enseignement agricole qui la représente, c'est le système d'enseignement général parce que les qualités professionnelles sont associées à la formation générale et à la capacité à atteindre un haut niveau de scolarisation. En effet, les tuteurs-maîtres de stage ont tous fait des études longues : ils sont ingénieurs, vétérinaires, médecins, pharmaciens. Et les capacités qu'ils attendent des techniciens sont celles qu'ils attribuent à la formation générale : l'initiative, la responsabilité.

*Les raisons ici approchées sont les plus directement observables. Des études plus approfondies sur ce domaine et portant, notamment, sur la nature des activités, apporteraient des éléments de réponse plus consistants.*

De l'enseignement agricole, on peut dire qu'il a, dans ses multiples formes publiques et privées, ancré sa légitimité auprès des groupes professionnels agricoles influents en agriculture. Le compte-rendu de l'Assemblée générale des Chambres d'agriculture en 1993 en témoigne<sup>4</sup>. En 1987-1988, sa capacité à convaincre au-delà du secteur production proprement dit restait à construire. La question demeure de savoir si cet enseignement contribue au processus de déstructuration de certains groupes professionnels et comment il gère sa fonction de formation technique et professionnelle avec celle de rattrapage scolaire.

Dans la première partie, nous venons de voir que l'étude de l'alternance permet d'approcher la compréhension des rapports entre systèmes éducatifs et mondes professionnels. Réciproquement, on peut penser que l'étude des mondes professionnels et de leurs modes de constitution pourrait aider à construire l'alternance comme processus de formation. C'est ce que nous allons voir maintenant avec le Colloque de 1985.

### **COMMENT LE RAPPORT ENTRE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET LES MONDES PROFESSIONNELS AGRICOLES A-T-IL ÉTÉ TRAITÉ AU COLLOQUE DE 1985<sup>5</sup>**

Nous ne manquons pas, en agriculture, d'expérimentations et d'innovations pédagogiques articulant mondes professionnels et enseignements agricoles. Les nombreux travaux concernant « l'alternance », les « stages », « l'étude de milieu », le rôle des « exploitations annexées » aux établissements d'enseignement, les référentiels professionnels et les référentiels de formation, en témoignent. Il existe, aussi, un certain nombre de recherches en sociologie rurale et en sociologie du travail. Mais la rencontre entre le courant pédagogique et le courant sociologique ne se fait pas ou seulement de loin en loin. Si bien que le débat n'est pas installé et qu'il existe un vide relatif de recherches concernant les rapports du système scolaire avec les mondes professionnels, recherches qui pourraient pourtant donner des bases d'explicitation aux dispositifs de formation par alternance, éclairer les modalités de leur mise en place ainsi que leurs effets réels.

<sup>4</sup> *Chambres d'agriculture* (1993).

<sup>5</sup> Nous utilisons deux documents-clés de ce colloque : les résumés des communications édités au moment du colloque : ministère de l'Agriculture (1985) et ceux des conférences, des rapports introductifs et de la synthèse des travaux de chaque commission, DGER (1985).

Le colloque de 1985, intitulé « Enseignements agricoles et formation des ruraux » et organisé à l'initiative de B. Hervieu alors chargé de la sous-direction de la recherche à la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) au ministère de l'Agriculture, a pourtant été une occasion de croisement de ces deux courants. L'objectif de la DGER était, alors, de faire un bilan des recherches afin de réfléchir aux finalités de l'enseignement agricole et de

#### **Monde rural et reproduction des savoirs**

##### **Les commissions du colloque de 1985**

Dans les trois premières commissions, ces particularités font l'objet de dénominations plus ou moins précises. Par exemple, dans la commission I, on s'interroge sur la spécificité des savoirs agricoles, de leur transmission, des actions de formation à mettre en œuvre. Dans la commission II, cette spécificité est prise sous l'angle historique des mutations du monde agricole et des débats suscités par ces mutations autour, notamment, du profil de formation des agriculteurs et des traits caractérisant leur métier : est-ce un « technicien spécialisé », un « chef d'exploitation, véritable paysan moderne », un « chef d'entreprise » ? La commission III nomme plus précisément une des caractéristiques du monde agricole : la diversité et l'opposition entre une agriculture intensifiée-productiviste et une agriculture plus liée aux contraintes de l'environnement. Les commissions IV et V sont moins préoccupées de définir des spécificités à partir du milieu agricole que de savoir quelle fonction les enseignements agricoles jouent dans le positionnement social des personnes et des groupes sociaux et en quoi l'organisation de ces enseignements reflète l'état du monde agricole. La commission VI reprend l'ensemble de ces préoccupations dans sa question centrale : « Comment l'organisation de l'enseignement agricole (missions, filières, disciplines, équipes pédagogiques...) et le fonctionnement des établissements prennent-ils en compte l'état du milieu (cultures, mentalités, volontés de transformation...), l'évolution des savoirs et de leur mise en œuvre, les recherches en matière de techniques et de démarches pédagogiques ? ».

faire se rencontrer différents acteurs - chercheurs, formateurs, professionnels - ayant engagé des recherches, des expérimentations et des réflexions sur le sujet. On peut dire que ce colloque, longuement préparé, a été un succès puisqu'il a rassemblé plus de mille participants à l'UNESCO à Paris. Mais qu'a-t-il produit du point de vue de ce croisement entre les domaines de l'éducation et de la sociologie, notamment rurale ? A-t-il suscité de nouvelles recherches favorisant cette rencontre ?

Dans ce colloque, le thème central est celui qui nous concerne, celui des rapports entre l'agriculture et les enseignements agricoles <sup>6</sup>. Les questions posées sont celles de la prise en charge, par les enseignements agricoles, des particularités du monde professionnel agricole et, au-delà, du monde rural.

Relisant les communications à dix ans de distance, on a le sentiment de deux discours parallèles : un discours, plutôt porté par les enseignants de l'enseignement technique et par les formateurs des instituts de recherche ou responsables administratifs en charge de cet enseignement, un discours plutôt porté par les chercheurs et enseignants-chercheurs appartenant ou non à l'enseignement supérieur agronomique. Chacun, du fait de sa position dans les institutions d'enseignement et de recherche agricoles ou non-agricoles, poursuit la réflexion de son point de vue, mais on ne voit pas trop comment ces interrogations se croisent sauf à travers quelques auteurs et les rapports introductifs aux commissions.

Le ton et l'objet des préoccupations de chacun des deux groupes est une indication supplémentaire. Si les premiers développent des expérimentations, des innovations, qui tendent à montrer que l'enseignement agricole est un enseignement en mouvement, en adaptation continuelle aux mouvements du monde agricole et rural, les seconds ont plutôt un discours critique à l'égard d'un enseignement qui ne prendrait pas en compte la diversité de l'agriculture.

Ce constat m'amène à formuler l'hypothèse suivante : ceux qui sont d'abord préoccupés par la formation ont effectivement adapté l'enseignement agricole à une vision « moderne » de l'agriculture, c'est-à-dire conforme à la politique agricole de ce pays ; en cela,

<sup>6</sup> Il paraît, pertinent, en effet, de parler des enseignements agricoles et non de l'enseignement agricole puisque cet enseignement est le reflet de sa constitution progressive et de la reconnaissance, en son sein, d'un enseignement public et d'enseignements privés représentés par trois organismes distincts. A la rentrée de 1986, l'enseignement agricole public rassemblait 40,5 % des effectifs scolarisés (Sources DGER).

ils sont des relais efficaces des groupes professionnels qui influencent cette politique. Par contre, ceux dont l'objet d'étude est plutôt l'état de l'agriculture et du milieu rural, sont préoccupés des effets de déstructuration que provoque cette « modernisation » sur un grand nombre d'exploitations qui ne relèvent pas du modèle spécialisation-intensification, et sur le tissu social rural, par conséquent. Ils font le constat d'un enseignement agricole qui, certes, est en mouvement, mais un mouvement donné par des conceptions dominantes qui tiennent à l'écart les modèles de développement de la « diversité ».

Si cette hypothèse est juste, l'enseignement agricole reflète bien l'état des rapports de force entre groupes professionnels agricoles. On peut aussi comprendre le parallélisme des discours concernant la formation et l'état de l'agriculture, ou, du moins, la rareté de leurs liaisons. Parallélisme et rareté qui ne peuvent que desservir une réflexion sur l'alternance.

Les communications du colloque permettent-elles de construire et de nuancer cette hypothèse un peu abrupte ?

### **L'ANALYSE DES RAPPORTS ENTRE L'AGRICULTURE ET LES ENSEIGNEMENTS AGRICOLES**

Cette approche rassemble le plus grand nombre de communications de la commission III. En introduction à cette commission, N. Mathieu constate que « ces critiques s'organisent autour d'un thème central, à la fois plus conjoncturel et plus spécifique, la non-prise en compte dans l'enseignement agricole et la formation des ruraux, de la diversité, diversité des agriculteurs, diversité des agricultures, diversité des milieux ruraux » <sup>7</sup>. Posant la question de l'émergence du thème de la diversité jusque dans la sphère de l'enseignement, elle remarque : « Fondamentalement, passer l'enseignement et le développement au crible de la diversité, c'est poser la question de son adaptation à la conjoncture actuelle et à la crise de l'emploi. Vilipender le non-respect des cultures locales, valoriser les systèmes de pensée des agriculteurs, mettre en avant le mot d'ordre de diversification, c'est exprimer le droit à utiliser des voies différentes pour vivre et travailler, c'est revendiquer les moyens de résister à l'élimination, c'est aspirer à sortir de la crise ». Or, « la formation, telle qu'elle est, dans son refus de la diversité, ne permet pas le développement des

<sup>7</sup> N. Mathieu. Rapport introductif à la première séance de la commission III. Le bulletin DGER, p. 141-145.

initiatives et des formes d'auto-développement, abaisse le potentiel de réponses aux changements de situation »<sup>8</sup>.

La plupart des auteurs proposent une interprétation de la situation de l'agriculture en termes de rapports de domination d'un type de savoir sur un autre savoir (savoir scientifique et technique/savoirs paysans), d'un type d'agriculture sur une autre (spécialisée-intensive/différente) et les effets de délégitimation qui s'en suivent. Et tous s'accordent pour dire que les savoirs d'un groupe sont constitutifs de son identité. Les opérations de légitimation/délégitimation des savoirs sont donc particulièrement meurtrières, elles atteignent les groupes et les personnes dans leurs images mêmes.

On se demande, alors, d'une part, dans quelle mesure l'enseignement agricole prend le relais de ce rapport dominant/dominé, participant, ainsi, à reproduire les hiérarchies existant dans les milieux de la recherche et de la vulgarisation comme dans les milieux professionnels agricoles, et, d'autre part, si des solutions sont envisageables en son sein ou dans le cadre du développement qui permettent de traiter ce rapport dominant/dominé et de corriger les effets d'exclusion qui en résultent.

### **L'enseignement agricole, point d'appui pour l'agriculture industrialisée ?**

Un certain nombre d'auteurs analysent la diversité comme l'expression d'une lutte entre deux agricultures : « l'agriculture industrialisée » face aux « agricultures différentes » (Pernet), celle qui relève du schéma « technico-économique » et celle qui relève du schéma « socio-économique » (Boisseau, Laurent), etc. Cette lutte est inégale, elle concourt à la légitimation du modèle « spécialisation-intensification »

<sup>8</sup> Le bulletin DGER (op. cit.).

<sup>9</sup> Actes du colloque, op. cit. : Allaire G., Vincq J.-L. « Formation des agriculteurs et reproduction de la diversité sociale », p. 130-131. Boisseau P. et Laurent F. « Du "réductionnisme" de la formation des agronomes occidentaux », p. 138-140. Caniou J., Lagrave R.-M., Van de Walle I. « Production et ambivalence du métier d'agricultrice », p. 83-85. Colson J.-F. « La formation des dirigeants de l'ouest de la France », p. 90-92. Gugliemi M. « Diversité des systèmes de production ou différenciation sociale ? », p. 163-164. Jouve Ph. « Pratiques et projets pédagogiques face à la diversité des situations agricoles dans le Tiers-Monde », p. 166-167. Nicourt C. « Travail fantôme, savoir fantôme », p. 50. Pernet F. « Agricultures différentes et transformation de l'agriculture », p. 175. Pharo P. « Enseignement agricole et mise en place sociale », p. 228-231. Rieu-Gout A. « La formation des agricultrices », p. 237-239. Soufflet J.-F. « Le développement comme lutte entre deux organisations productives au sein du secteur agroalimentaire », p. 122-123.

(Gugliemi) et de la « stratégie d'entreprise » (Allaire, Vincq) aux dépens des autres modèles.

Dans le domaine de l'agroalimentaire, dit J.-F. Soufflet, cette inégalité est aggravée par le fait que « l'organisation de type industriel bénéficie de la pente naturelle que représentent, dans les sociétés industrielles complexes, le besoin général d'administration, de planification, d'intervention et la division sociale des tâches, notamment entre production, recherche et enseignement. La lutte n'est donc pas purement économique ». Or, ajoute le même auteur, « l'industrie, comme paradigme du progrès, est une image fallacieuse ; il existe aussi une organisation productive artisanale ayant ses capacités propres d'innovation, d'adaptation, donc de progrès ». Ce sont ces formes-là qui risquent d'être délaissées par les jeunes qui réussissent leur formation scolaire parce qu'elles sont moins bien considérées que les autres.

Dans cette perspective, l'enseignement agricole pousserait-il à la reproduction d'une agriculture dominante ? La plupart des auteurs précédents pensent qu'il ne peut l'éviter même si des infléchissements existent. P. Pharo, pour sa part, demande à y voir de plus près. Lors d'enquêtes réalisées auprès des chefs d'exploitations agricoles moyennes, il a pu constater des « stratégies molles » quant à l'usage que les agriculteurs avaient pu faire de l'école. Il y voit deux raisons : d'une part « l'installation d'un agriculteur dépend moins de son bagage scolaire que du capital dont il hérite », d'autre part, les agriculteurs, dans leur grande majorité, considèrent que « l'auto-apprentissage constitue l'élément dominant du processus d'acquisition des savoirs professionnels agricoles ». Si donc, « il ne fait pas de doute que l'école agricole participe bien à la transmission et à la reconstitution des savoirs professionnels, il paraît plus intéressant d'examiner cas par cas comment elle le fait (et comment elle pourrait, le cas échéant, mieux le faire) que d'en conclure un peu trop hâtivement qu'elle a pris définitivement le pas sur les autres modes d'acquisition du savoir professionnel. »

Pour ma part, je dirai que la réaction de P. Pharo me paraît salutaire et qu'il faut aller voir ce que « fabrique » réellement l'enseignement agricole. Mais il faut aller vérifier, aussi, si les « stratégies molles » sont des comportements généralisables à tous les groupes professionnels agricoles sachant que ceux-ci ont à leur service une gamme extrêmement variée de types d'enseignements : public et privé, mais aussi

enseignement général et enseignement agricole <sup>10</sup>.

### La lutte pour la reconnaissance sociale des savoirs <sup>11</sup>

Il ne s'agit plus, ici, de la lutte entre une agriculture dominante et des agricultures dominées, mais de la domination d'un type de savoir sur un autre, domination qui produit les mêmes effets de légitimation/dé légitimation constatés précédemment. Ce rapport de pouvoir est mis en évidence à l'occasion d'actions de développement-vulgarisation, de stages inclus dans des parcours de formation initiale et de formations continues.

Dans le domaine de la vulgarisation et du développement, J. Bonniel, rendant compte d'une recherche sur les savoirs vignerons, montre que « la question des savoirs, de leur légitimité, de leur mode d'élaboration et de transmission constitue un enjeu, qu'elle génère ou qu'elle participe à des stratégies de domination, d'exclusion, de restructuration, premièrement entre l'Etat et les paysanneries, deuxièmement entre les paysanneries elles-mêmes comme élément participant à un mode de sélection au même titre que la concurrence pour le foncier, l'accès différentiel au crédit et aux subventions... ». Ce qui l'amène à penser que, « historiquement, il est tout à fait capital de repérer les étapes et les processus de mise en place d'un dispositif de savoir » <sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Selon M.-C. Rondeau et F. Oeuvarard (« Déroulement de la scolarité des enfants d'agriculteurs », Actes du colloque, p. 281-283), 29 % des enfants d'agriculteurs entrés en sixième, se sont orientés, au cours de leur scolarité secondaire dans l'enseignement technique agricole. Ce qui veut dire que 71 % sont dans un autre type d'enseignement. Par ailleurs, « un enfant d'agriculteur sur deux qui suit une formation professionnelle est scolarisé dans un établissement privé » (de l'Agriculture ou de l'Education nationale).

<sup>11</sup> Actes du colloque, op.cit. : Bonniel J. « Diffusion de la culture scientifique et technique en milieu vigneron », p.19-20. Chaix M.-L. « Théories et pratiques à l'œuvre dans la formation des agriculteurs. Les stages en exploitation agricole », p. 21-22. Chamoux M.-N. « Pédagogies "informelles" et transmission des savoirs et savoir-faire chez les paysans indiens du Mexique », p. 22-24. Darre J.-P. « Peut-on associer les formes de la raison scientifique au dialogue entre les agriculteurs », p. 93-95 ; « L'automne des pédagogues peut-il contribuer à la prise en compte des diversités dans l'agriculture ? » p. 156-158. Berlan M. « Modes d'acquisition et de production des savoirs des agricultrices », p. 194-195. Painvin R.-M. « Premier bilan d'une campagne départementale de formation des agricultrices aux tâches administratives et à la gestion de l'exploitation », p. 26-28. Salmona M. « Le travail agricole : un espace liminaire et nocturne des qualifications, des mécanismes de transmission et d'acquisition du savoir et savoir-faire techniques, un analyseur des rapports de sexe dans la société. », p. 57-58. Soriano V. « Habitat et bâtiments agricoles : un enseignement spécifique ? », p. 61-63.

<sup>12</sup> Selon les études qu'il a conduites, ces étapes et processus seraient les suivants : « Elaborer et diffuser une culture scientifique et technique efficace après avoir permis et même suscité l'émergence d'un fonds de savoirs dont certains éléments, seulement, présentent le caractère de systématisme requis dans la construction d'une science ; dévaloriser en la rendant illégitime, la culture paysanne en dénonçant ses savoirs comme archaïques, routiniers, « traditionnels »... ; transmettre et diffuser la culture scientifique et technique de manière différenciée dans le milieu agricole ». Suivent des stratégies de diffusion par les sociétés d'agriculture, les conférences, les démonstrations, les revues, les prospectus, l'école... Et des décrets, arrêtés et circulaires qui achèvent la normalisation.

Du côté des institutions d'enseignement, et rapportant les propos de plusieurs auteurs, la question est posée de la façon suivante dans le rapport introductif à la commission I par R. Bages <sup>13</sup> : « L'école est-elle le seul lieu d'apprentissage du métier d'agriculteur ? » La réponse ne souffre aucun doute. Ainsi, C. Reboul (1981) souligne-t-il l'importance toujours actuelle de la formation familiale dans l'apprentissage des métiers de l'agriculture. De son côté, P. Pharo note l'opinion unanime des agriculteurs pour lesquels « l'apprentissage familial... base de référence très importante... apparaît comme le facteur-clé de l'apprentissage du métier ». M. Salmona et M.-N. Chamoux étudient les modes de transmission informels, mettant en évidence l'importance de la voie professionnelle dans la transmission des savoirs et des règles qui régissent cette transmission. Mais, dans le cadre de la formation en établissement scolaire utilisant des périodes en entreprise, je remarque, pour ma part, que la formation par immersion dans le travail n'est pas forcément reconnue par les enseignants : certains, en effet, ne voient dans la « pratique » des agriculteurs qu'une pratique d'exécution, parce que non reliée à une « théorie », la leur, notamment ; ceux-là se défendent, par conséquent, d'appuyer leur enseignement sur cette pratique et considèrent les périodes en entreprise comme des périodes « d'application » de leur enseignement ; la question de la reconnaissance de l'autonomie et de la validité des savoirs agricoles est ici posée ainsi que la contribution de ces formes de savoir à la formation des futurs agriculteurs.

Face à cette vague de critiques soulevées principalement par les sociologues et les économistes du développement rural, comment se situent ceux qui ont en charge l'enseignement agricole et la formation ?

### LES FORMATIONS ALTERNÉES NE PEUVENT PAS FAIRE L'ÉCONOMIE DES CONFLITS ENTRE GROUPES PROFESSIONNELS

Dans le colloque de 1985 sont relatées un grand nombre d'expérimentations. Tous les secteurs de l'enseignement technique agricole ont été touchés par ces expérimentations qui se sont intensifiées au début des années quatre-vingt. A cette époque, l'enseignement est entré dans l'ère de l'ingénierie : une des préoccupations principales est la volonté de faire un enseignement finalisé par des objectifs formulés en termes

<sup>13</sup> Bages R. « Rapport introductif à la 2<sup>e</sup> séance de travail de la commission I ». Le bulletin DGER, p. 68-78.

de capacités à atteindre et non seulement par l'apprentissage de notions liées à des disciplines. C'est l'heure de la mise en place des référentiels de formation dérivés des référentiels professionnels, de la modularisation des enseignements et de l'introduction de l'évaluation en cours de formation. Priorité est donc donnée aux montages de dispositifs complexes et à un travail de rationalisation des enseignements autour d'objectifs préalablement définis.

Le montage de ces dispositifs se fait dans une concertation continue avec les organisations professionnelles agricoles et les responsables de l'Education nationale dans le cadre de structures régionales et nationales. Mais l'histoire de cette concertation reste à faire.

Pour ne pas alourdir le propos, je n'ai retenu qu'une de ces expérimentations parce que s'y conjuguent des méthodes issues de la recherche en économie et sociologie et des méthodes issues de l'expérimentation en formation et que son récit est précis, critique et circonstancié <sup>14</sup>.

Cette expérimentation a eu pour objectif de transférer, dans le domaine pédagogique, des outils élaborés dans le cadre de la recherche pour comprendre l'activité des agriculteurs : approche globale de l'exploitation, théorie de la décision appliquée aux agriculteurs-chefs d'exploitation, lecture du paysage pour comprendre l'insertion de chaque exploitation dans son environnement. L'exploitation agricole est considérée « *comme un centre de décision et comme un système organisé et finalisé* ». « *A chaque opération correspond une combinaison de savoirs utilisés par l'agriculteur* ». Ce qui amène à définir quatre catégories de « savoirs-outils » : de connaissances, de démarches et de méthodes, d'attitudes, de savoir-faire. La compréhension des activités de l'agriculteur amène à la définition des qualifications professionnelles nécessaires à l'exercice de ces activités et, par conséquent, à la définition d'objectifs de formation : La formation est « *conçue en termes d'objectifs et se référant aux opérations et aux savoirs-outils définis dans chaque groupe de qualifications.* »

<sup>14</sup> Ces expérimentations menées principalement par des ingénieurs d'agronomie, s'appuient sur les travaux d'un laboratoire de recherche de l'INRA, le SAD (Systèmes agraires et développement), sur les recherches pédagogiques menées par l'INRAP (Institut national de recherches et d'applications pédagogiques) de 1975 à 1981, FOCEA (Formation des chefs d'entreprise agricole) ainsi que sur les travaux de l'INPSA (Institut national de promotion supérieure agricole) concernant la pédagogie par les objectifs. Voir Bonneau P., Bonnevalle J.-R., Jussiau R., Marshall E. « *Les qualifications professionnelles de l'agriculteur* ». Actes du colloque, p. 15-18.

On assiste à une déconstruction-reconstruction du métier d'agriculteur autour d'un certain nombre de référents : la non-division du travail en agriculture, la complexité combinatoire des activités et la nécessité d'une approche systémique, la polarisation autour de ce qui représente le plus haut niveau de l'action : la décision. La formation préconisée est calquée sur ce modèle d'agriculteur puisqu'elle est une mise en objectifs des différents comportements visés. Cet agriculteur preneur de décisions est bien le chef d'exploitation attendu par les organisations professionnelles agricoles les plus influentes. Est-il, pour autant, un modèle qui doit s'imposer à tout agriculteur ? Par ailleurs, ne peut-on pas mettre en doute un certain nombre de pré-supposés et celui-là, par exemple, concernant la non-division du travail en agriculture ? Que fait-on, entre autres, de la division sexuelle du travail dont, par ailleurs, rendent compte un certain nombre de chercheurs dans ce même colloque <sup>15</sup> ? Mais aussi de la division sociale entre exploitations, division qu'expriment, justement, les Etats généraux du développement et ce colloque ?

La mise à l'épreuve de ce modèle de rationalité dans un dispositif d'expérimentation pédagogique dénommé MESPARD (Méthode d'étude des systèmes de production agricole dans une région donnée), fait resurgir les questions posées précédemment.

MESPARD est un ensemble de méthodes élaborées dans le cadre de l'INRA-SAD et que nous avons évoquées précédemment : « *Ces outils et méthodes sont : la démarche d'approche globale de l'exploitation agricole conçue comme un système et un centre de décisions, l'approche paysagiste et l'analyse spatiale de l'activité agricole* ». Réalisée avec deux lycées agricoles, l'expérience pédagogique menée selon ces méthodes a eu pour but « *d'assurer la liaison formation-développement à partir d'un temps fort de formation* :

<sup>15</sup> Les analyses qui concernent les femmes témoignent que les rapports de domination ne concernent pas que des agricultures différentes mais qu'ils sont présents dans l'organisation même du travail agricole et la division sexuelle des tâches : « *Exclues du savoir technologique (l'enseignement agricole ne leur ayant proposé qu'une « formation ménagère agricole » [...]), (les femmes) sont néanmoins omniprésentes dans l'activité de l'exploitation, où elles assurent « l'envers du progrès technologique », c'est-à-dire les tâches annexes aux tâches centrales, valorisées (nettoyage des machines à traire, finition du nettoyage des étables...)* » (R. Bages op. cit.). A ce « travail obscur » (Berlan) correspond un « *savoir fantôme* » qui lui est nécessaire (Nicourt). Cette analyse n'est pas partagée par M. Rebillet (citée par R. Bages) qui met plutôt l'accent sur la demande spécifique de professionnalisation de la part des femmes en rapport avec leur lutte pour l'accès aux responsabilités. Mais l'enquête réalisée lors des Etats généraux du développement par J. Caniou, R.-M. Lagrave et I. Van de Walle montre que l'investissement des femmes dans la formation « *est inséparable des chances objectives plus ou moins grandes d'obtenir des avantages et bénéfices statutaires* ». Or, il y a absence de connexion objective entre formation professionnelle et accès au statut de chef d'exploitation : en France, en 1985, 92 % des chefs d'exploitation sont des hommes.

le stage des élèves en exploitation ». Les enseignants et les élèves devaient s'approprier cette démarche de type pluridisciplinaire pour étudier l'exploitation agricole dans son environnement. L'entrée par l'espace favorise l'observation de la diversité des conditions de l'activité agricole, l'entrée par l'exploitation donne accès à la façon dont l'agriculteur tire parti de la diversité de ses parcelles. Mais, comme le disent les auteurs, « entre ces deux pôles, il resterait encore à préciser les éléments à réunir pour arriver à une meilleure connaissance de la diversité des systèmes de production ».

Malgré l'enthousiasme manifesté par les enseignants et les élèves face à ces outils, P. Bonneau et R. Jussiau soulignent les difficultés de collaboration des porteurs de chaque « entrée », de transfert des outils de la recherche à l'enseignement. Mais ils notent surtout les difficultés des enseignants à produire une étude sur le développement : « Faire ressortir la diversité d'une étude des systèmes de production d'une région donnée présente des risques lors de sa restitution au milieu. En effet, la reconnaissance de la diversité s'oppose au modèle dominant que l'enseignement agricole véhicule implicitement au travers de ses programmes, et qui a marqué profondément les actions de développement agricole. Lorsque « la description des exploitations familiales modernisées... fait place à la description de nombreuses formes de production qui n'épousent pas ce modèle », alors une situation nouvelle, dans les relations enseignants-agriculteurs, se crée. Elle ne permet pas d'échapper aux questions suivantes : quelles formes de production l'étude menée par les enseignants, lors du stage des élèves chez les exploitants choisis, a-t-elle fait ressortir ? Comment les situe-t-elle par rapport au modèle ? Quelles réponses l'enseignant agricole pourra-t-il apporter à chacune ? Quel rôle pourrait-il prendre dans la dynamique des systèmes de production et de leur évolution ? ». Et les auteurs concluent : « La reconnaissance de la diversité des systèmes de production ouvre la porte sur d'autres enjeux et des conflits potentiels ».

Cette communication ouvre un débat d'expérience sur les rapports entre l'enseignement et la diversité en agriculture. Elle met en évidence que les rapports lycée/exploitations agricoles peuvent être des rapports conflictuels, ces rapports étant eux-mêmes le reflet des divisions du monde agricole. La mise en place d'une véritable situation de rencontre entre formation et développement, telle que le stage, oblige à prendre en compte ces aspects conflictuels et à les traiter comme faisant partie de la formation des élèves et des conditions du développement. Toutes les

questions posées au dispositif ne peuvent plus, alors, être considérées comme des obstacles à la formation, comme des dysfonctionnements de la formation, mais plutôt comme des questions de fond à traiter dans la formation et la constituant véritablement.

Mais comment traiter ces questions sinon par une connaissance plus approfondie des intérêts divergents des groupes professionnels et du rôle qu'ils attribuent à l'enseignement agricole dans la constitution de leur professionnalité ? Dans cette perspective, l'économie et la sociologie rurale pourraient contribuer à construire l'alternance et dépasser un rôle seulement critique tel qu'on l'a vu développé dans la commission III, ou seulement méthodologique tel qu'il apparaît dans le récit de cette expérience. Qu'en est-il des études développées aujourd'hui dans ces disciplines ?

### **QUELQUES RECHERCHES QUI, AUJOURD'HUI, INTERROGENT L'ALTERNANCE ET/OU PERMETTRAIENT DE LA CONSTRUIRE**

Je ne donnerai pas, ici, une lecture exhaustive des recherches dans un champ d'investigation qui n'est pas le mien. Je retiendrai seulement quelques grands thèmes qui conduisent à penser que le travail sur la constitution des identités professionnelles peut être une orientation commune aux approches concernant l'agriculture et le monde rural et à celles concernant la formation.

Le « milieu » rural et la production agricole sont en changement rapide. Le rural ne se définit plus seulement par l'activité agricole mais par la façon dont se structure l'espace. Certains auteurs notent « l'existence en cette fin de siècle d'une rupture dans la manière d'habiter l'espace national ». (Brun, Cavailhès, Perrier-Cornet, Schmidt, 1991). Ils constatent une stabilisation, voire une augmentation de la population dans une bonne partie des communes rurales, phénomènes dus à l'inversion des flux migratoires, tandis qu'une autre partie continue à subir l'exode vers les centres urbains. Dans ce rural recomposé, les études sur l'insertion concernant les jeunes ruraux (Perrier-Cornet, 1995 et Allaire, 1995), s'intéressent à la phase de transition vers l'emploi mais ne disent rien des groupes professionnels dans lesquels s'effectuent cette socialisation secondaire (Dubar, 1991) par laquelle se constituent des identités d'acteurs.

La production agricole, elle, subit plusieurs formes de rupture. B. Hervieu (1991) en recense quatre principales : la rupture familiale qui conduit l'exploitation

agricole familiale à devenir une exploitation individuelle où un homme travaille seul, son épouse travaillant à l'extérieur de l'exploitation, ou une exploitation de type associatif ; la rupture avec les territoires qui touche les productions agricoles de masse et se traduit par des phénomènes de délocalisation analogues à ceux des secteurs industriel et commercial ; la rupture entre agriculture et alimentation due à la place primordiale occupée par la transformation et la distribution et le fait que l'agriculture ne produit plus seulement des biens alimentaires mais fournit des matières premières à l'industrie (éthanol, par exemple) ; enfin, la rupture agriculture-nature favorisée par le développement des biotechnologies, et qui, malgré le retour du thème de l'environnement, engage l'agriculture vers l'artificialisation des procédés de production. Ajoutons à cela la mise en place de quotas de production et la nécessité où se trouvent beaucoup d'agriculteurs de diversifier leurs activités de production et de se tourner vers des activités de service.

L'identité d'agriculteur est donc profondément remaniée par ces changements, ce dont témoignent un certain nombre de travaux (Barthez 1993, Muller 1987 et 1989, Rémy 1987). Comme le dit B. Hervieu, « *il s'agit bien aujourd'hui de redéfinir le métier d'agriculteur que la seule dimension de producteur agricole ne suffit plus à cerner. Ne sommes-nous pas devant une révolution inachevée, qui a fait du paysan un entrepreneur tronqué n'ayant pas pu ou n'ayant pas su intégrer dans son « référentiel professionnel » (Muller, Faure, Gerbaux, 1989) des stratégies de production de services et non seulement de denrées, des stratégies de sauvegarde du patrimoine agronomique et paysager d'une terre qu'on ne peut plus qualifier seulement « d'outil de travail », comme on le faisait en 1955 ?* »

Ce sont donc des recherches et des expérimentations qui, relèvent de la sociologie du travail et de la sociologie du développement et qui travaillent autour de la constitution ou de la reconstitution des identités professionnelles qui retiendront plus spécialement mon attention.

Avec la sociologie du travail, il est possible de repérer les itinéraires de formation que l'on propose aux stagiaires en entreprise parce que ce sont des itinéraires en relation avec l'organisation du travail et les modes de transmission des savoirs caractéristiques d'un groupe professionnel. La sociologie du travail est sollicitée dans ce cas pour comprendre quelle position on assigne au stagiaire dans le travail de l'entreprise, quelles activités on lui confie, en consé-

quence, et dans quel ordre, quel chemin d'initiation est ainsi dessiné qui permet d'identifier les conceptions de formation propres au groupe professionnel considéré.

Dans le cadre de la recherche sur les BTA, par exemple, la référence à la sociologie du travail en agriculture et, plus particulièrement, à la notion de rapport familial de travail forgé par A. Barthez (1982), a permis de comprendre que l'on assigne au stagiaire la même place que le fils de la maison, héritier « naturel » de l'exploitation agricole. Pendant le temps du stage, on propose donc au stagiaire de passer par toutes les activités significatives d'un itinéraire d'initiation, depuis les activités les moins qualifiées assorties d'un rapport de subordination au maître de stage-« patron », jusqu'aux activités qualifiées supposant une relation de compagnonnage.

Mais travaillant, aussi, sur les rapports entre générations, le statut d'exploitant et celui des femmes en agriculture, elle donne des clés de compréhension sur la façon dont se constituent les identités sociales et professionnelles dans le cadre spécifique de la réglementation en agriculture.

Du côté de la sociologie du développement, les études et expérimentations du GERDAL (Groupe d'étude et de recherche sur le développement agricole local) intéressent la construction de l'alternance parce qu'elles ont pour objet la transaction entre conseillers agricoles ou chercheurs et agriculteurs à partir des dialogues concrets qui s'établissent entre eux (Darré, 1994).

Partant des mêmes constats que J. Bonniel d'un rapport d'inégalité entre chercheurs et organes du développement d'une part, agriculteurs d'autre part, J.-P. Darré indique : « *Notre but central, à partir de la critique de la division du travail conception-exécution est de comprendre, à la fois, de quelle façon les praticiens prennent leur part dans la conception de leurs activités matérielles, et comment s'opère la confrontation des formes de connaissances de la réalité entre chercheurs, techniciens de terrain et agriculteurs.* » (p. 8).

Ces recherches sont, pour l'alternance, intéressantes à deux niveaux : d'une part, elles travaillent directement à identifier les dynamiques propres à constituer ou reconstituer des identités d'acteurs en agriculture, d'autre part, la méthode d'identification peut être transférée aux dispositifs de formation par alternance. On ne retiendra, ici, que le second niveau. Il peut être intéressant, en effet, de mettre en parallèle la

division du travail conception-exécution telle que la décrit J.-P. Darré, avec celle que l'on voit souvent mise en œuvre dans l'alternance et qui attribue l'enseignement de la « théorie » à l'établissement de formation et l'application de cette théorie - désignée comme « pratique » et seule « bonne » pratique - aux agriculteurs. En même temps, en raisonnant de cette façon, on se trouve dans une situation quelque peu décalée en ce sens que, ce rapport théorie-pratique ne s'établit que rarement de façon directe entre le système d'enseignement et l'entreprise, entre les enseignants et les professionnels. Mais, par contre, le stagiaire ou l'apprenti devient celui avec lequel se joue directement ce rapport. C'est pourquoi, sans doute, certains tuteurs accentuent les interventions liées à la phase de subordination du processus d'initiation auprès de stagiaires et d'apprentis très identifiés à la culture scolaire : ce faisant, ils inversent à leur profit le rapport de domination qu'exerce sur eux la « théorie » de l'établissement de formation. Cependant, d'une part, tous les tuteurs ne se situent pas sur le registre d'une initiation de ce type, d'autre part, la relation concrète qui s'instaure entre stagiaire ou apprenti et tuteur peut faire basculer la relation de subordination vers une relation de compagnonnage. Le dialogue concret qui s'instaure peut alors s'analyser dans les termes d'une transaction.

Et c'est cette idée d'une « confrontation des formes de connaissance de la réalité » qui me paraît particulièrement intéressante dans l'objectif de la construction des alternances parce qu'elle se fait dans le cadre de « dialogues » concrets entre les acteurs concernés. On n'est donc plus seulement renvoyé à une définition de l'alternance en termes de cadres organisationnels (une articulation de temps et de lieux institutionnels en vue de formation, un contrat entre organisations professionnelles et responsables du système d'enseignement). On entre dans une définition de l'alternance comme processus : ici, processus de « production de connaissance » mais on pourrait dire aussi processus de construction d'identité et processus de formation.

On peut alors adopter pour les stagiaires et apprentis face aux différentes personnes chargées de les former ce que B. Lémery dit à propos des conseillers agricoles et des agriculteurs, « que la production et la transformation des savoirs, leur « partage » aussi, est moins affaire de pédagogie ou de bonne circulation d'informations, qu'affaire de construction d'un sens commun au travers des transactions (Blanc, 1992) des confrontations et des ajustements qui sont susceptibles de s'établir entre des acteurs caractérisés par des points de vue, des univers sociocognitifs ou

*des mondes distincts, liés à la position sociale qu'ils occupent, aux intérêts de connaissance et aux projets qu'ils élaborent à partir de cette position ? »*

Stagiaires, apprentis et tuteurs sont plus particulièrement concernés par cette construction d'un sens commun, par ces opérations de « traduction » dont parle B. Lémery se référant à B. Latour (1989 et 1991). Mais au retour des périodes en entreprise, les stagiaires et apprentis redevenus élèves se trouvent, avec leurs enseignants, dans des situations de confrontation qui les obligent, les uns et les autres, à de nouvelles « traductions »

Stagiaires et apprentis sont donc au centre des situations de confrontation et des transactions qui s'y opèrent. Mais enseignants et tuteurs n'en sont pas exemptés pour autant qu'ils acceptent de sortir du bois et de ne pas laisser les stagiaires s'aventurer seuls en terrain découvert.

\* \*  
\*

Au terme de cet article, je ferai deux remarques. Tout d'abord, l'analyse réalisée avec les dispositifs de formation utilisant des périodes en entreprise rejoint celle des sociologues concernant les rapports entre systèmes d'enseignement et mondes professionnels en ce sens que, l'une et l'autre mettent en évidence la diversité des agricultures et le rôle de l'enseignement agricole comme relais d'images professionnelles dominantes. Mais cette manière de poser le problème n'est-elle pas un peu abrupte ? La diversité des systèmes d'enseignement agricole ne permet-elle pas encore la cohabitation de plusieurs images professionnelles ? Le mouvement de modernisation de l'agriculture peut-il toujours ignorer la diversité des agricultures ? L'agriculture, elle-même n'est-elle pas complètement bouleversée par les questions touchant à l'environnement, à l'espace rural <sup>16</sup> ? Un nouveau colloque s'impose... et de nouvelles recherches qui mettent en relation les approches de l'agriculture et celles des dispositifs de formation proposés.

En second lieu, par rapport à la question du croisement du courant pédagogique et du courant sociologique, ce qu'apporte cette brève analyse, c'est une certaine façon de traiter les questions concernant les

<sup>16</sup> Voir à cet égard le colloque qui s'est tenu en 1995 à l'ENESAD intitulé *Territoires ruraux et formations*.

dispositifs de formation professionnelle qui mettent en rapport les mondes scolaires et les mondes professionnels. Il existe des liens entre les façons de faire les recherches concernant ces questions et la façon de les traiter dans la formation. Au fond, il s'agit de prendre au sérieux, dans la formation, les questions qu'elles soulèvent. Il ne s'agit pas, pour autant, « d'appliquer » ses résultats aux principes de la formation. Mais la recherche, notamment sociologique et psychosociologique, donne le contexte de la formation, alerte celle-ci sur ce qui peut faire objet de formation, notamment en ce qui concerne les rapports sociaux

qui président à la pratique des professions et à la spécificité des itinéraires de formation. On peut se demander alors, quelles recherches sont plus à même de mettre en évidence ces objets de formation cruciaux pour la compréhension des enjeux dans les mondes professionnels, et quels dispositifs sont les plus susceptibles de prendre au sérieux leurs résultats ou de provoquer ces interrogations qui feront leur objet.

Marie-Laure Chaix  
ENESAD

## Bibliographie

- Allaire G., Beslay C., Blanc M., Lagriffoul C., Tahar G. (1995), *Marché du travail rural et mobilités, quatre contributions*, Toulouse, INRA ESR, série D, n° 95-01 D, 66 p.
- Barthez A. (1993), « Le chemin des définitions : du paysan à l'exploitant rural », *La Revue, le nouveau Politis*, n° 4, p. 69-73.
- Barthez, A. (1993), « Une agriculture en mutation », *Données sociales*, p. 466-475.
- Barthez A. (1982), *Famille, travail, agriculture*, Ed. Economica, 184 p.
- Barthez A., Chaix M.-L. (1974), *La formation professionnelle agricole est-elle anachronique ?* Dijon, DATAR, INRA-ENSSAA.
- Boulet M. et Mabit R. (1991), *De l'enseignement agricole au savoir vert*. L'Harmattan.
- Brun A., Cavailhès J., Perrier-Cornet P., Schmidt B. (1992), « Les espaces ruraux revisités », *Actes des journées d'étude de l'Institut national de promotion supérieure agricole (INPSA)*, Dijon, mars 1991, p. 19-51 et *Revue d'économie régionale et urbaine* n° 1, p. 37-66.
- Chaix M.-L. (1985), « Comment penser l'articulation école-entreprise ? L'exemple des stages en exploitation agricole. », *Formation Emploi*, n° 12, p. 17-25.
- Chaix M.-L. (1993), *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris : L'Harmattan, 222 p. + annexes.
- Chambres d'Agriculture* (1993), « Quelle école pour l'agriculture, quelle école pour le monde rural de demain ? » Supplément au n° 811, mai, p. 3-72.
- Coulomb, Delorme, Hervieu, Jollivet, Lacombe (1990), *Les agriculteurs et la politique*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Darré J.-P. (dir.) (1994), Pairs et experts dans l'agriculture. « Dialogues et production de connaissance pour l'action », *Technologies/Ideologies/Pratiques*, ed. Erès, 227 p.
- Daucé P., Le Hy A., Perrier-Cornet P. (coord.) (1993), *Transmission des exploitations agricoles et installation des agriculteurs dans la CEE*, Actes et communications, INRA-ESR, n° 11, 231 p.

Dubar C. (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 264 p.

Hervieu B. (1991), « Le monde agricole en ruptures », Actes des journées d'étude de l'Institut national de promotion supérieure agricole (INPSA), Dijon, mars, p. 5-18.

Lemery B. (1994), « Une position d'expert incertaine : les conseillers techniques en agriculture », Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissance pour l'action, *Technologies/Ideologies/Pratiques*, ed. Erès, p. 91-116.

Ministère de l'Agriculture (1985), Enseignements agricoles et formation des ruraux, Actes du colloque 23, 24, 25 janvier, Agri-Nathan.

DGER (1985), *Enseignement agricole et formation des ruraux*, n° 5/1985, 2 tomes.

Muller P. (1987), « Un métier né de la crise : exploitant rural », *Sociologie du travail*, n° 4, p. 459-476.

« Où en sont les recherches en sciences sociales sur le milieu rural ? » (1991), Actes des journées d'étude de l'Institut national de promotion supérieure agricole (INPSA), Dijon, mars, 218 p.

Reboul C. (1981), « L'apprentissage familial des métiers de l'agriculture ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 39, septembre, p. 119.

Rémy J. (1987), « La crise de la professionnalisation en agriculture : les enjeux de la lutte pour le contrôle du titre d'agriculteur », *Sociologie du travail*, n° 4, p. 415-442.

Risoud B. (1994), « Enseignement agricole et environnement : contexte des formations initiales des agriculteurs en Belgique francophone, France, Pays-Bas et Portugal », Dijon : ENESAD, 51 p.

Rose J. (1992), « Des enjeux théoriques de l'alternance », *Les formations en alternance*, La documentation française, p. 35-42.

