

DU BON USAGE DES RELATIONS FORMATION-EMPLOI : SUR L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER D'AGRICULTEUR

par Patrick Pharo

Partant d'un ensemble d'entretiens avec des agriculteurs sur l'apprentissage et l'exercice de leur métier et sur la place sociale qu'ils occupent, l'auteur montre qu'il est possible de comprendre les motifs de leurs pratiques d'itinéraires professionnels.

Concluant que la formation gagnerait à être étudiée du point de vue de ses actes constitutifs plutôt que comme entité homogène, l'auteur suggère de renouveler l'approche des relations entre formations et emplois.

L'une des difficultés auxquelles se heurte généralement l'étude des relations entre formations et emplois réside dans la dimension temporelle, et non pas seulement structurelle, des phénomènes qu'elle cherche à objectiver. En fait, ce problème recouvre une difficulté encore plus fondamentale qui tient au fait que les relations entre formations et emplois renvoient en réalité à des pratiques d'acteurs qui découlent d'une *réinterprétation* constante de leurs temporalités passées et à venir. L'ambition du présent article sera précisément de montrer, à partir d'un exemple particulier, que ces pratiques d'acteurs déterminent, pour toute entreprise d'étude ou de gestion des relations entre formations et emplois, une plage d'incertitude rigoureusement irréductible.

L'argumentation que j'utiliserai se présente sous deux aspects : une argumentation empirique qui constituera le corps de l'article et qui s'appuie sur une étude qui vient de s'achever au CEREQ au sujet de l'apprentissage du métier d'agriculteur (Pharo 1983). Cette étude a consisté à recueillir, dans trois départements, vingt-six récits de vie émanant d'agriculteurs choisis dans une tranche d'âge de trente à quarante ans, selon un éventail de formations s'étalant de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'au diplôme d'ingénieur agronome. Mais le passage d'observations faites auprès d'une population qui présente des caractères très spécifiques (les agriculteurs sont des entrepreneurs individuels et non pas des salariés, ils font connaissance avec leur futur univers professionnel dès l'époque de leur socialisation familiale, etc.) à des considérations de caractère plus général, ne peut se faire qu'en fonction d'une argumentation logique qui, présente au cours de l'exposé, devra néanmoins être précisée à la fin de l'article.

Le présent article vise principalement à décrire quelques-unes des méthodes qui sont utilisées par les agriculteurs pour rendre compte, dans le cadre d'un entretien provoqué, de leur histoire et de leur place sociale, bref, pour donner leur propre version « sociologique » de la relation emploi-formation, du point de vue qui les concerne. Lorsque quelqu'un vous raconte l'histoire de son apprentissage professionnel, vous pouvez certes essayer d'inclure les informations qu'il vous donne dans un tableau « objectif » des déterminants sociaux, culturels, familiaux, scolaires... de cet apprentissage et de cette insertion professionnelle. Mais ce faisant, vous perdez de vue les raisons pratiques pour lesquelles ces informations ont pu vous être données, dans la forme où elles l'ont été, et vous négligez également l'efficacité sociale de ces raisons dans la pratique professionnelle de l'intéressé. En revanche, si l'on prend en considération le *fait* même que les intéressés disposent de certaines raisons pour valider et légitimer leur mise en place sociale (Pharo 1982), il devient possible de comprendre, au sens de Max Weber (Weber 1922(a) et 1922(b)), les motifs de certaines pratiques et itinéraires professionnels qui, sans cela, auraient toutes chances de demeurer opaques.

Prenant ainsi le parti de comprendre les raisons invoquées par les agriculteurs pour valider et légitimer les relations entre l'apprentissage de leur métier et l'exercice de ce métier, on s'efforcera d'abord de décrire, dans une première section, certaines particularités de ce qu'on pourrait appeler des « sociologies paysannes de l'éducation ». On essaiera ensuite de dégager quelques caractéristiques de ces « sociologies » en montrant qu'elles relèvent à la fois des circonstances sociales et locales qui justifient leur émergence, des systèmes de savoirs

interdépendants (ou de *sapiences*) qui assurent leur pertinence pour les acteurs et des buts pratiques qui sont poursuivis par ces derniers. On pourra alors, dans une dernière section, dégager quelques propriétés plus générales des actes de parole accomplis par mes interlocuteurs au cours de ces entretiens et, en les comparant à d'autres actes, revenir sur certaines des difficultés de l'analyse des relations formation-emploi, dès lors qu'on se préoccupe d'en saisir la dimension *pratique* (1).

SOCIOLOGIES PAYSANNES DE L'ÉDUCATION

En interrogeant des agriculteurs à propos de l'apprentissage de leur métier, je les mettais en situation de devoir relier, rationaliser, valider, légitimer toute une série d'éléments de leur passé sur lesquels ils n'ont pas nécessairement l'habitude de se pencher. A ce titre, la situation d'interview — comme toute situation d'enquête motivée par le souci de l'enquêteur d'obtenir une information précise — apparaît comme largement artificielle vis-à-vis des situations de la vie ordinaire. Néanmoins, l'artifice en question a le double avantage de provoquer la mise en œuvre d'une compétence à la fois langagière et cognitive qui, elle, n'est nullement limitée à la situation de l'entretien mais dont on peut, au contraire, supposer qu'elle s'exerce aussi dans les autres situations de la vie ordinaire, même si ce n'est pas alors sous la forme d'un récit de vie. Ainsi l'entretien permet-il de rendre visibles certains aspects des maximes et des savoirs qui permettent et accompagnent l'accomplissement des affaires organisées de la vie de tous les jours. Dans ces conditions, le récit de vie ne vaut pas tant par la factualité des données qu'il nous délivre à propos des événements du passé (étant entendu que, sur ce plan, une grande partie de l'information obtenue est parfaitement invérifiable, sans qu'on puisse imaginer une procédure rigoureuse susceptible de remédier vraiment à cette situation), que par le déploiement qu'il permet d'une connaissance de sens commun dont on est surpris de constater qu'elle a souvent tous les attributs de la connaissance sociologique (2).

(1) L'orientation de cet article doit beaucoup à la sociologie compréhensive de M. Weber, mais aussi au courant américain auquel H. Garfinkel a donné le nom d'éthnométhodologie (Garfinkel 1967 et 1970, Turner 1974, Cicourel 1964).

(2) A titre d'exemple, on pourrait citer ce viticulteur du Maine-et-Loire, métayer depuis quinze ans, qui rend compte de son itinéraire biographique sur le mode d'une recherche d'autonomisation personnelle et familiale. Issu d'une famille nombreuse, il ne pouvait, dit-il, reprendre la ferme des parents. « *Ne pas dépendre des autres* » est pour lui le maître-mot qui se traduit dans ses comportements d'économie domestique et agricole par le souci d'emprunter le moins possible, de n'acheter que le nécessaire en attendant d'avoir suffisamment accumulé pour se procurer le reste, etc. Cette façon de se présenter s'accompagne constamment d'une analyse des mécanismes sociaux de la dépendance, à l'intérieur et à l'extérieur du monde agricole. Par exemple, tenté au cours de sa jeunesse par la vie militaire, il s'engage dans l'armée mais renonce au bout de quelques années après s'être aperçu que l'insuffisance de sa formation scolaire le condamnerait plus tard à « *être commandé par un plus jeune que lui* ». Sa situation de métayer, qu'il explique par le fait qu'il était au départ complètement dépourvu de capital, lui donne également l'occasion d'analyser les conditions de sa dépendance, cette analyse lui fournissant toutes sortes d'armes (juridiques en particulier) pour limiter les exigences de son propriétaire et se dégager progressivement de sa férule.

Mais ce qu'il est important de souligner, c'est que cette sociologie de sens commun ne s'exerce pas seulement pour les besoins de l'interview. Ce serait une erreur de croire que la rationalisation à laquelle on assiste ne relève que du seul souci de « faire bien » devant l'intervieweur. Si ce souci n'est évidemment pas absent, mais sous des formes bien plus diversifiées que ce qu'on pourrait croire, il ne suffit nullement à expliquer la mise en cohérence observée dans les récits. La compétence sociale que l'on y voit à l'œuvre n'est pas seulement le fait de l'improvisation. Tout indique au contraire que la mise en récit de son propre passé social et, par conséquent, de la relation qui unit, dans son propre cas, formation et emploi, s'exerce en fonction de toute une série de buts pratiques actuels qui sont ceux de la place sociale que l'on occupe aujourd'hui. A ce titre, le récit n'est pas un exercice gratuit ou purement circonstanciel, mais il prend appui sur la nécessité, toujours renouvelée dans les occasions de la vie quotidienne, de valider et de légitimer, à l'intention d'autrui, la place sociale que l'on occupe ou que l'on veut occuper. Avant de donner quelques illustrations des enjeux actuels de ces sociologies paysannes, il semble utile de présenter brièvement certaines de leurs principales caractéristiques.

Quelques propriétés communes

Lorsqu'on examine les façons dont les agriculteurs rendent compte de l'apprentissage de leur métier, on est évidemment confronté à une très grande diversité de situations dont chacune ne tient sa logique que de sa propre spécificité. Toutefois, il n'est pas impossible de dégager, par la description des contenus d'entretiens, un certain nombre de propriétés communes aux différentes argumentations, de façon à s'interroger sur leur signification pratique qui, elle, ne peut être véritablement élucidée que si l'on prend en compte, cette fois, les principes de différenciation de ces récits.

J'avais avancé au début de cette étude la notion de *savoir endogène* pour désigner cette conviction que l'on rencontre très fréquemment dans les propos des agriculteurs que l'apprentissage de leur métier relèverait d'abord d'une sorte de génération spontanée, qui devrait davantage ses savoirs à l'expérience durable du travail dans un groupe social localisé qu'aux apports, techniques et scientifiques, venus de l'extérieur de ce groupe — par exemple des institutions d'enseignement. De nombreux autres chercheurs ont d'ailleurs procédé à des observations du même genre, tout en en rendant compte de façon très diverse (Salmona 1980 et 1982 ; Darré 1982). Cependant, si l'on cherche à traduire une telle observation sur un plan objectif, par exemple en expliquant pourquoi la formation professionnelle agricole passerait davantage par l'expérience que par l'école ou ferait davantage appel à des savoirs de la pratique qu'à des savoirs scientifiques ou théoriques, etc., on risque très vite de s'engager sur une fausse piste, pour la bonne raison que n'importe qui peut aussi faire l'observation

objective que le travail agricole actuel, et les savoirs qu'il met en œuvre, doivent également beaucoup à l'enseignement technique et scientifique de l'école ou de l'encadrement agricoles — chose qui n'est d'ailleurs nullement niée par les agriculteurs eux-mêmes —. C'est pourquoi l'observation précédente est moins à traiter comme relative au fait-même de l'apprentissage que comme une particularité intéressante des exposés spontanés que les agriculteurs sont enclins à faire lorsqu'ils en viennent à aborder un tel sujet. Autrement dit, la question que je me suis posée n'était pas d'abord de savoir si l'apprentissage du métier d'agriculteur relève vraiment d'un processus endogène, mais plutôt de cerner la signification sociale que peut avoir, pour les agriculteurs, la constance de cette référence à l'auto-apprentissage.

Dès que l'on formule le problème de cette façon, on voit tout de suite surgir une multiplicité d'interprétations susceptibles de rendre compte de cette prédilection du discours paysan pour l'auto-apprentissage : autarcie culturelle, méfiance envers l'école, spécificité technique du métier d'agriculteur, désir d'indépendance, etc. Sans rejeter *a priori* toutes ces interprétations possibles, il convient d'abord de regarder d'un peu plus près la façon dont les agriculteurs rendent compte de leur formation professionnelle.

Lorsque je parle de propriétés communes aux diverses argumentations, je me réfère à des caractéristiques de forme et de contenu des entretiens. Il s'agit d'une série d'évidences qui ne sont pas discutées en tant que telles mais qui servent de prémisses logiques aux différents récits et qui déterminent leurs conditions pragmatiques de pertinence. On peut les regrouper sous quatre principales rubriques :

- l'idée que l'instruction agricole se fait pour ainsi dire sans instruction ;
- l'idée qu'il n'y a pas de frontière tranchée entre la vie de travail et l'existence familiale ;
- l'idée que l'expérimentation directe et personnelle est un facteur-clé de l'apprentissage ;
- l'idée, enfin, que l'expérience et le savoir d'autrui (des enseignants et des techniciens en particulier) ne peuvent avoir qu'une valeur correctrice de sa propre expérience.

• Sur le premier point, on peut donner deux brèves citations qui résument assez bien le ton général des entretiens :

« Ben, je sais pas, c'est venu au fil des années de toute façon, c'est mon père qui m'a... sans me le dire, sans me l'écrire sur un bout de papier, sans me le dire comme un maître à l'école, mais enfin ça se voit quoi. Une terre qui sèche, qui est à point, on voit » (élèveur creusois).

« Une fois j'ai appris à semer l'engrais, mon père m'a mis sur le ventre, comme on dit vous savez, le semoir à la main et puis j'ai demandé, ben, comment on fait, il a dit :

tu fais comme moi, puis il est parti devant, j'ai essayé de le suivre, je suis tombé sur les genoux plusieurs fois dans le champ, mais ça fait rien. J'ai appris comme ça » (cé-réalier Maine-et-Loire).

Ici, deux mots paraissent essentiels pour décrire l'apprentissage : *voir* et *faire*. Pour exercer ce métier, deux choses sont à former : l'œil et le geste. Et ce sont précisément deux choses qui ne se forment pas par la lecture d'un code d'instructions, bref qui ont peu de chance de l'être par la voie classique d'un enseignement discursif (caractéristique qui demeure accolée à l'image de l'école, quels que soient les efforts de celle-ci pour se donner une allure plus pratique). De toute façon, l'œil et le geste et, plus généralement, le sens (un mot qui revient fréquemment) ne peuvent se former qu'au travers d'un processus durable. L'excellence requise pour la vision et le geste techniques ne s'acquiert que progressivement, par une répétition régulière du faire. Il est frappant de constater que ce genre de considérations se retrouvent dans presque tous les entretiens (quelles que soient les considérations d'un intérêt plus immédiat auxquelles on les relie). Ainsi, un néo-rural, ingénieur agronome, qui tient beaucoup à prendre ses distances vis-à-vis du savoir paysan traditionnel — qui, selon lui, ne représente pas, ou plus, grand chose — retrouve des expressions très proches de celles de certains de ses voisins « traditionnels », lorsqu'il s'agit de décrire son propre apprentissage dans lequel le faire (mais aussi l'audace qui consiste à faire ce qu'on n'a encore jamais fait) joue également un rôle déterminant (au regard notamment de la formation très théorique de l'Agro).

• En second lieu, on notera que la formation professionnelle apparaît, la plupart du temps, comme indissociable de tout ce qui contribue à la formation d'une personnalité sociale, c'est-à-dire un système de goût et de dégoût relatif aux choses du travail mais aussi de la vie en général, un ensemble de valeurs culturelles et de maximes éthiques qui permettent de légitimer ses propres actions et enfin une série de considérations à caractère familial, économique, social... qui expliquent et valident la succession de ses occurrences de vie. Lorsqu'on décrit son apprentissage, on décrit en général l'ensemble d'une existence sociale dans laquelle le travail, proprement dit, est étroitement imbriqué aux autres aspects familiaux de l'existence familiale. Par exemple, le goût que l'on peut avoir pour telle ou telle opération (conduire le tracteur ou s'occuper des bêtes) n'est pas indépendant du jugement que l'on porte sur les conditions de la mise au travail, suivant que la participation en question s'opérerait dans un climat de jeu, de détente ou, au contraire, comme une corvée ou une punition, suivant aussi les partenaires de ce travail et les rapports affectifs que l'on entretenait vis-à-vis d'eux. De même, lorsqu'on rend compte des capacités de repérage et d'intervention technique que cet apprentissage familial a permis d'acquérir, on relie le plus souvent ces apprentissages des sens et du geste à une formation psychologique (de la volonté ou

du caractère...) ou encore à une formation morale : on rend compte ainsi de la genèse sociale des valeurs culturelles ou éthiques auxquelles on prétend soi-même se rattacher (par exemple lorsqu'un céréalier du Maine-et-Loire parle de façon détaillée de la « philosophie paysanne » que son père lui a transmise et qui consiste à ne pas trop se tracasser, à savoir regarder et attendre, à demeurer optimiste...) ou dont on cherche au contraire à se détacher pour affirmer sa propre autonomie morale. Bref, la formation professionnelle apparaît dans les récits comme indissociable de la constitution d'un système de savoirs et de maximes susceptibles d'assurer la pertinence d'une conduite pratique particulière.

● Une troisième propriété, commune à l'ensemble des récits, concerne la mise au premier plan de l'expérimentation directe et personnelle dès lors qu'il s'agit de rendre compte du processus continu de l'apprentissage. De ce point de vue, les explications données convergent souvent sur la spécificité des conditions du travail agricole. Confronté à une matière vivante et soumise de surcroît à de multiples aléas climatiques, l'agriculteur est contraint de redéfinir chaque fois les paramètres — locaux, animaux, circonstanciels... — de son propre travail. Dès lors, toute connaissance technique n'ayant pas donné lieu à une expérimentation dans les conditions locales d'une exploitation conservera un caractère théorique qui ne sera levé qu'à partir du moment où l'accord aura été établi entre cette rationalité locale et celle du *corpus* de connaissances dans lequel s'insère la technique en question. De façon très constante, les conditions de la certitude technique — savoir que ça marche comme ça et pas autrement — sont renvoyées à cette expérience personnelle que l'on fait *in vivo*, lorsqu'on procède soi-même à l'essai d'une technique. Quelle que soit la confiance que l'on peut afficher à l'égard des nouvelles technologies agricoles (en matière d'alimentation ou de sélection animale, de connaissances phytosanitaires ou de procédés culturels), on évitera l'audace consistant à accorder une validité *a priori* aux connaissances dont elles relèvent et on préférera faire état des preuves empiriques de cette validité que l'on aura trouvées dans le cours de sa propre expérience. Cette sorte de prédisposition du travail agricole à l'expérimentation (comme si la « science » agricole avait autant de laboratoires que de terrains d'application dans des exploitations réelles) peut d'ailleurs se trouver également justifiée par des raisons de caractère plus moral ou culturel, lorsqu'on se plaît, comme c'est souvent le cas dans les entretiens, à accentuer les qualités de prudence, de circonspection et de discernement exigées par ce métier. On voit alors à quel point les représentations du sens commun relatives à la sagesse paysanne se trouvent soigneusement entretenues par les agriculteurs eux-mêmes qui, outre les liens qu'ils tiennent parfois à confirmer vis-à-vis de leurs lignages traditionnels, ont souvent aussi des motifs syndicaux ou politiques qui les poussent à flatter l'image de leur spécificité.

● Ces considérations relatives aux apprentissages de l'expérience — de cette formation sur le tas qui se développe sans heurt de l'enfance à l'installation — ne sont nullement incompatibles avec une prise en compte, diversifiée mais générale, *des mérites de la formation instituée*, c'est-à-dire celle de l'école et de l'encadrement technique. Ces sociologies paysannes de l'éducation, que l'on voit se formuler au cours des entretiens, sont aussi soucieuses d'affirmer et d'analyser les conditions physiques et sociales de ces connaissances endogènes qui s'acquièrent dans un processus continu d'auto-apprentissage, que de souligner leur dette de connaissance à l'égard des institutions d'enseignement et de vulgarisation. Aussi fortes que puissent être les professions de foi traditionnalistes de certains ou leurs critiques des nouvelles technologies agricoles, elles ne le sont jamais suffisamment, même dans les cas extrêmes, pour rendre impossible l'expression de cette dette de connaissance — qui existe y compris lorsqu'on a soi-même passé très peu de temps dans les institutions scolaires. Il semble que dans l'analyse paysanne de l'apprentissage professionnel, l'apport de l'école et de l'encadrement technique soit désormais parfaitement intégré. Celui-ci paraît avoir pour le moins une valeur correctrice des expériences professionnelles particulières en posant une sorte de modèle standard de la compétence professionnelle agricole auquel on est d'autant plus enclin à se référer que l'on doute moins du lien qui peut exister entre ce modèle standard et la réussite économique. Or ce lien se trouve en général suffisamment attesté aux yeux des agriculteurs pour qu'ils ne prennent pas le risque de rejeter en bloc un savoir dont ils se savent en grande partie dépendants. Ainsi, la critique de l'école ou de l'encadrement qui, suivant les contextes d'entretien, prend parfois des allures très catégoriques, tend la plupart du temps à se modérer lorsqu'il s'agit de prendre en considération les conditions technico-économiques du travail agricole actuel. On est conduit alors à faire des commentaires de ce genre (qui émanent l'un et l'autre d'agriculteurs de faible niveau scolaire) :

« [...] je trouvais que ce qu'on apprenait, s'ils nous guidaient sur cette théorie-là, c'est qu'elle devait être bonne quand même, alors à la fin, on savait de quel côté aller quoi, s'il fallait écouter les parents, moi je trouvais qu'il valait mieux écouter la théorie à ce moment-là, quoi » (céréalier, Maine-et-Loire),

« [...] moi, je vous dis, au niveau compétence agricole, c'est les cours post-scolaires, malgré que c'était très peu, qui m'ont fait découvrir pas mal de choses au niveau agricole [...]. Mais moi ça m'intéressait quand même pas mal puisque, ben, on avait, fallait avoir les bouquins, c'est quand même une découverte de choses qu'on n'avait pas apprises avant » (céréalier, Maine-et-Loire).

Comme le suggère ce qui précède, les contenus des propos tenus par les agriculteurs ne sont nullement indépen-

dants des contextes d'entretien dans lesquels on note leurs occurrences. En ce sens, le travail d'analyse auquel j'ai procédé a surtout consisté à dégager, en tenant compte de ces effets de contexte, les propriétés les plus évidentes des comptes rendus recueillis. C'est pourquoi les quatre rubriques qui viennent d'être présentées n'ont qu'un caractère extrêmement grossier au regard de toutes les particularités de chacun des récits. Néanmoins, la mise en évidence de ces propriétés communes à la quasi-totalité des récits présente au moins deux avantages : le premier est d'attester que toute une série d'analyses « originales » que croit faire le chercheur au sujet des modes d'acquisition des connaissances, sont la plupart du temps déjà contenues dans le discours « indigène » des intéressés, bref que le savoir sociologique que l'on croit constituer sur ces questions est en général un savoir de seconde main qui n'est qu'un retraitement — comme je l'ai fait moi-même, mais de façon explicite — de la connaissance de sens commun qu'ont déjà les acteurs sociaux eux-mêmes ; le second avantage de ces récits est de désigner les procédures par lesquelles une réalité sociale — ici celle de l'apprentissage et du travail agricole — s'impose aux intéressés comme leur réalité, celle qu'ils peuvent tenir pour garantie et avec laquelle ils se sentent obligés de compter pour définir leurs stratégies ou, plus simplement, leurs modalités d'action. Ainsi, ces caractéristiques communes de l'apprentissage du métier d'agriculteur sont moins à considérer comme des propriétés objectives de l'apprentissage lui-même que comme des propriétés (historiquement et socialement situées) du raisonnement sociologique pratique que les intéressés développent à son sujet.

Quelques principes de différenciation

Si l'on doute encore du bien-fondé des remarques précédentes, on s'en convaincra davantage en prenant cette fois en considération la diversité des raisonnements dans lesquels on fait intervenir les observations que je viens de résumer. Bref, il s'agit de s'interroger ici sur les liens que font les agriculteurs entre ces caractéristiques générales de leurs apprentissages et la diversité des ordres de réalité qu'ils ont connus, qu'ils appréhendent et sur lesquels ils doivent agir. C'est donc ici la signification sociale pratique des commentaires sur l'apprentissage que l'on va chercher à dégager et l'on va commencer à voir que la façon dont on traite, pour ses propres fins pratiques, des relations entre sa formation et son emploi, n'est pas indépendante de la place sociale que l'on occupe *actuellement*.

● La première chose que l'on peut remarquer, c'est que le rapport au passé, son propre passé comme celui de la catégorie sociale à laquelle on se rattache, constitue un élément de placement social tout à fait fondamental. Le récit de ses apprentissages professionnels joue constamment le rôle d'une explicitation du jugement que l'on

porte sur l'historicité du monde agricole. La façon dont on parle des routines des parents (« ils travaillaient de routine »), de leur attachement à des traditions techniques ou à des principes économiques qui étaient « ceux de leur temps », mais aussi quelquefois l'importance que l'on attache au fait qu'« il étaient déjà pas mal avancés » ou qu'« ils suivaient déjà le progrès », met en jeu des dispositifs de catégorisation (Sacks 1972) relatifs au temps historique qui, en se raccordant à d'autres dispositifs de catégorisation (sur la formation professionnelle, les instances techniques extérieures ou encore sur les conditions de la réussite économique en agriculture), dessinent avec une extraordinaire netteté les différences de positionnement social qui partagent aujourd'hui le monde agricole. Par exemple, le fait de la routine des parents peut donner lieu à un éventail très divers d'appréciations, suivant qu'on tient à marquer une continuité avec la tradition paysanne dont on se sait issu — celle-ci s'accompagnant en général d'une critique de certains aspects de la modernisation agricole — ou, au contraire, qu'on est soucieux de marquer une rupture vis-à-vis de cette tradition, au nom de nouveaux idéaux de vie ou de contraintes objectives de l'agriculture moderne ou encore de nouveaux devoirs familiaux..., avec, entre ces deux extrêmes, toute une gamme de positions intermédiaires qui cherchent à spécifier les conduites actuelles, par exemple sous forme d'un attachement pondéré aux bons côtés de la tradition (le savoir-faire, les qualités d'attention ou les ressources morales...), qui n'empêche pas de penser que les techniques anciennes sont « complètement dépassées » et qu'on est obligé aujourd'hui de travailler autrement. A l'inverse, le discours sur la modernité précoce des parents constitue souvent un moyen de manifester sa propre modernité en faisant valoir dans cet héritage un principe de distinction durable vis-à-vis d'autres agriculteurs qui n'ont pas bénéficié d'une telle hérédité, ou encore de cette lucidité des parents qui a permis à l'intéressé d'atteindre un niveau scolaire élevé. Comme on le voit, les phénomènes de la reproduction sociale auxquels les sociologues s'efforcent par ailleurs de donner une structuration objective (Bourdieu et Passeron 1970), font ici l'objet d'un traitement très particulier de la part des intéressés en étant rapportés et constitués pour servir aux fins pratiques de leur mise en place sociale.

Dans ces conditions, on voit bien que ces propriétés communes des récits sur l'éducation que je présentais ci-dessus, ne prennent toute leur signification que par rapport à des systèmes de pertinence plus vastes mais aussi plus spécifiques. Par exemple, le discours sur l'auto-apprentissage n'aura pas la même signification sociale et pratique suivant qu'on cherche à faire revivre l'image d'un éternel paysan qui trouve dans l'expérience locale de sa terre et de ses valeurs communautaires la source essentielle de son identification sociale, ou qu'on marque, au contraire, une spécificité objective de ce travail qu'il s'agit de mobiliser en direction de buts pratiques qui, eux, s'alimentent à d'autres connaissances (de

caractère économique en particulier) ou à des dispositions culturelles qui ne sont pas essentiellement liées au travail paysan et dont les modèles doivent être trouvés à l'extérieur de l'univers paysan.

• L'enseignement agricole, son intérêt, sa fonction, donnent lieu également à une forte différenciation de ces raisonnements sociologiques pratiques. Car si l'on s'accorde sur l'importance, sur le travail agricole d'aujourd'hui, des apports de connaissance extérieurs au milieu, on doit, en même temps, prendre deux autres choses en considération : d'une part, le fait de ses propres liens avec l'appareil scolaire (que l'on compare avec ceux des autres, par exemple sur le plan de la durée de la scolarité), d'autre part, les moyens et les titres symboliques que décerne le passage par cette institution.

Le fait d'avoir ou non obtenu une bonne formation scolaire, c'est-à-dire aussi d'avoir ou non passé suffisamment de temps sur les bancs de l'école, ne constitue pas forcément un problème pour les agriculteurs — en tout cas dans ce qu'ils rendent visible au cours des entretiens. Dans les descriptions spontanées qui sont faites des cursus scolaires, il arrive même souvent qu'on oublie jusqu'au nom du diplôme que l'on a présenté. En effet, le sentiment d'avoir satisfait comme il se doit à l'obligation scolaire ne nécessite pas toujours qu'on décline son identité professionnelle en référence à ses titres ou à ses connaissances scolaires, sauf à y être poussé par l'ordre séquentiel des questions-réponses au cours de l'entretien. En revanche, le bagage scolaire a toutes les chances de devenir un enjeu dès qu'il s'agit de confronter celui dont on dispose à ceux dont les autres disposent, ou encore à celui que telle ou telle situation de la vie professionnelle paraît requérir (par exemple lorsqu'on discute technique avec un technicien agricole qui, lui, a un bon bagage scolaire). L'enjeu en question peut avoir toutes sortes d'aspects : il peut s'agir d'un enjeu de reconnaissance lorsqu'on constate qu'on n'a pas soi-même le bagage scolaire qui pourrait vous qualifier aux yeux de certains partenaires extérieurs, ou d'efficacité technique lorsque l'on suppose que certaines difficultés techniques pourraient être surmontées par une plus grande compétence scolaire (en général d'ailleurs le regret que l'on exprime sur ce plan demeure assez vague). Il peut aussi être lié à un souci de distinction sociale lorsque, tout en reconnaissant parfois qu'on n'a pas appris grand chose en faisant un BTA, on indique qu'on a tout de même acquis quelque chose en plus, c'est-à-dire un titre, vis-à-vis des autres agriculteurs. Il peut correspondre aussi au sentiment d'être ou non autorisé à prendre certaines audaces dans la pratique technique, comme c'est le cas par exemple lorsqu'on laisse faire au vétérinaire certaines interventions au moment des vêlages, alors même que les interventions en question ne nécessitent pas toujours une compétence scolaire particulière : c'est ce qu'explique un ingénieur agronome qui, tout en reconnaissant qu'il n'a rien appris à l'Agro sur ce sujet, indique également que sa formation scolaire lui donne une

assurance qui le prédispose à toutes sortes d'audaces que ses voisins ne peuvent avoir.

L'école, et les rapports que l'on entretient soi-même vis-à-vis des titres et des compétences qu'elle décerne, apparaît ainsi comme une sorte de structure catégorielle dont on fait des usages différents suivant sa propre histoire et son propre positionnement social. Ainsi, par exemple, un faible niveau de formation scolaire a plus de chance d'apparaître comme un problème ou un manque lorsqu'on se décrit soi-même comme un agriculteur moderne, travaillant en étroite collaboration avec l'encadrement technique et s'efforçant d'intensifier son exploitation. De même, le genre de relations sociales que l'on entretient (les gens que l'on fréquente), voire les caractéristiques sociales de ses amis les plus proches ou de son épouse, donnent aussi l'occasion d'une évaluation sociale des titres scolaires dont on dispose ou dont on ne dispose pas et conduisent à problématiser ce passé scolaire dans un sens ou dans un autre suivant l'image sociale que l'on veut donner de soi-même.

De façon plus précise, on remarque que cette diversité de rapports au passé scolaire est quelquefois problématisée en termes de disposition ou non d'un certain langage. Ainsi l'idée revient-elle à plusieurs reprises, dans certains récits émanant de gens « formés » (BTA ou BTS), que ce qu'ils retiennent de leur formation scolaire, c'est en tout premier lieu un langage, c'est-à-dire ici un moyen de communication avec l'encadrement agricole, mais aussi avec les firmes d'amont et d'aval. Moyen de communication mais aussi moyen de contrôle lorsque, par exemple, la familiarité acquise à l'école vis-à-vis des noms de certaines pharmacopées permet de faire faire des analyses pour s'assurer de la conformité d'un produit d'alimentation aux normes de composition qu'indique sa présentation. Cette question du langage apparaît également quelquefois dans l'analyse de certains individus moins « formés », mais pour marquer alors l'écart qui sépare le langage vernaculaire de celui des techniciens. En définitive, il apparaît de façon assez constante qu'indépendamment des aspects techniques du travail agricole (pour lesquels l'auto-apprentissage demeure encore la principale clef d'acquisition), c'est sous la forme d'un problème de communication avec les autres (et en particulier avec les partenaires techniques et économiques extérieurs) que se trouvent problématisés et, par là aussi, spécifiés, les rapports que l'on entretient avec son passé scolaire.

• Le dernier point que l'on peut souligner, ici, concerne la question de la mise en scène de la compétence technique. Par mise en scène, je veux parler de la façon dont les agriculteurs présentent l'exercice technique de leur profession par rapport à l'économie de leur vie. Comme on le verra de façon plus détaillée dans la section suivante, il importe de remarquer déjà que la technique agricole n'occupe pas toujours la même place dans les diffé-

rents exposés recueillis. Dans certains cas, l'exercice du métier apparaît comme une sorte de fin *sui generis* qui, pour des raisons différentes, focalise en elle les principaux enjeux de la vie sociale, familiale et personnelle. Dans d'autres cas, au contraire, la technique agricole se trouve davantage instrumentalisée au service de finalités qui ne se recoupent nullement avec elle. Ce qu'il faut souligner ici, c'est que l'idée que l'on se fait de l'exercice de son métier, les valeurs que l'on attache aux activités techniques, la façon dont on relie des objectifs professionnels et des objectifs familiaux ou personnels, concourent à la *reformulation de l'histoire biographique dans le sens le plus conforme aux objectifs et aux impératifs du moment*.

Ce dernier point nous amène ainsi à la question-clé de cet article, celle des circonstances et des finalités pratiques à partir desquelles on est porté à prendre en considération, non pas seulement la généralité des relations entre emploi et formation (opération qui n'est sans doute pas elle-même indépendante de ces circonstances et de ces finalités), mais la relation entre son propre emploi et sa propre formation de façon à rendre cette histoire opératoire, efficace, adéquate aux buts que l'on se propose. En fait, la place que l'on occupe dans l'inter-subjectivité de ses relations sociales actuelles finit par apparaître comme le facteur clé de la reformulation, dans l'entretien, de l'histoire de son apprentissage professionnel. La connaissance et l'analyse de ce passé ne sont alors que la version réflexive de la pratique sociale et professionnelle elle-même.

PLACES SOCIALES, SAPIENCES ET HISTOIRES PERSONNELLES

Ce que je voudrais montrer maintenant c'est que les entretiens, tels qu'ils ont été conduits, rendent visibles à la fois les places sociales occupées par les agriculteurs et les sapiences ou systèmes de savoirs qui leur permettent d'assurer la pertinence de leurs pratiques dans ces places sociales, les unes et les autres se trouvant indissociablement unies. Les histoires personnelles — et en particulier celles de l'apprentissage professionnel — se trouvent alors remises en perspective en fonction de cette présentation de la place sociale et, de là, déteignent en quelque sorte sur les jugements que l'on peut porter sur la formation et l'insertion en général (de même qu'elles contribuent à la détermination des projets scolaires et professionnels que l'on forme pour la génération descendante, c'est-à-dire pour ses propres enfants).

Je m'appuierai sur ce qui a été esquissé ci-dessus à propos de la façon dont les personnes interrogées mettent en scène l'activité technique dans les récits recueillis. On constate, en effet, que la description de l'activité professionnelle trouve ses conditions de pertinence dans une série d'évidences pratiques relatives à son propre itinéraire

biographique et à la place que l'on occupe dans un environnement agricole local. Là encore, ces évidences servent de prémisses aux justifications que l'on donne de ses pratiques professionnelles actuelles. En fait, l'analyse permet de faire apparaître deux axes majeurs du discours paysan relatif au métier : dans un premier cas, on tend à faire de l'exercice du métier et des techniques relatives à cet exercice un élément central de la description de sa vie actuelle, qui se trouve en quelque sorte ordonnée autour et en fonction des choix professionnels : l'exercice du métier est ici en tant que tel l'une des *finalités* de la vie pratique. A l'inverse, on voit sur un second axe ce métier apparaître comme un *moyen* pour atteindre d'autres buts, liés à un projet familial, une philosophie de la vie ou une ambition sociale.

A partir de cette observation encore sommaire, on peut tenter de suivre, dans leurs spécificités, les raisonnements que font les agriculteurs pour mettre en relation leur histoire familiale et professionnelle, leur situation dans le monde agricole objectif et les buts qu'ils assignent à leur existence actuelle. On voit alors apparaître une série de particularités qui peuvent être regroupées, à titre indicatif, autour de six grands types de raisonnements (les trois premiers s'articulant plutôt sur le premier axe et les trois autres plutôt sur le second axe). Ce qu'il est surtout intéressant de remarquer, c'est que, dans chaque cas, les pratiques professionnelles, en particulier sur le plan des choix techniques et économiques, trouvent leur consistance spécifique à l'intérieur-même du mode de raisonnement choisi. Voici, brièvement résumées (pour plus de détail, cf Pharo 1984), les principales caractéristiques de ces raisonnements.

Le métier valeur-refuge

Ici, le métier apparaît comme une sorte de conservatoire des valeurs culturelles et morales que le progrès technique risque de détruire. Il assure un fil de continuité entre les diverses générations qui se sont succédées sur l'espace de l'exploitation. Les façons de travailler (avec leurs qualités propres : excellence, patience, attention, prudence...) s'unissent à des modes de gestion que l'on veut raisonnables, voire hostiles à toutes les incitations techniques ou économiques qui peuvent venir de l'extérieur. Le maintien du patrimoine (plutôt que son développement à tout prix) est un objectif qui se suffit à lui-même et qui suffit en même temps aux finalités de vie que l'on s'assigne, car la condition paysanne se trouve assumée en fonction d'un souci de fidélité à une tradition culturelle qui possède en elle-même ses propres vertus (3).

Le métier art de vivre

Proche du précédent par les valeurs de travail qui se trouvent mises en avant et par l'importance du métier

(3) Sur ce mode de raisonnement cf aussi Pharo 1980.

dans l'économie de la vie, ce raisonnement se montre pourtant beaucoup moins complaisant vis-à-vis des valeurs traditionnelles et inscrit le métier dans un processus évolutif dans lequel l'excellence et la réussite technique paraissent primer sur tout le reste. Dans ces conditions, il y a beaucoup moins de raisons de se protéger des évolutions techniques actuelles ou de minorer l'importance des apports extérieurs (dans sa propre formation ou dans ses relations avec l'encadrement agricole). Fin en soi, l'excellence technique appelle un souci constant d'information et d'amélioration de ses productions qui, lui-même, peut permettre d'atteindre d'autres finalités (par exemple rendre inutile un agrandissement excessif qui porte préjudice à l'installation d'autres agriculteurs).

Le métier découverte

Ici, le métier se trouve directement associé à la notion de progrès technique et à une sorte de fascination pour les connaissances technico-scientifiques modernes. Le lien avec les générations précédentes se trouve explicitement rompu (sauf dans les cas où on rend hommage à des parents qui ont su « *suivre très tôt le progrès* ») et c'est du côté des structures extérieures de formation et d'information que l'on puise l'essentiel de ses références et de ses modèles. Si le métier joue encore ici le rôle d'une finalité fondamentale de l'existence, c'est moins en fonction des performances économiques ou techniques qu'il permet de réaliser, qu'en raison des connaissances scientifiques et techniques qu'il permet de mobiliser et d'approfondir, dès lors qu'on s'est emparé du langage et des valeurs associés à ces connaissances. Cette passion du savoir technico-scientifique n'est pas sans rappeler l'intérêt que peuvent avoir, dans d'autres domaines, des techniciens de l'électronique ou de l'informatique pour toutes les découvertes qui touchent à leur spécialité (et sur lesquelles ils s'informent, comme ces agriculteurs, par la lecture assidue de revues spécialisées).

Le métier instrumentalisé

Très répandu parmi les agriculteurs qui s'engagent, par nécessité, dans les programmes d'intensification de leur exploitation à partir de structures plus ou moins archaïques, ce raisonnement présente d'abord la particularité d'établir une certaine distinction entre les finalités professionnelles et les finalités de vie, les premières se trouvant en quelque sorte asservies aux secondes. Ne prenant parti pour aucun camp, ni celui du progrès, ni celui de la tradition, la démarche consiste à se plier à ce qui apparaît comme une nécessité du monde agricole moderne : investir et intensifier. Ce n'est pas telle ou telle façon de travailler qui, en elle-même, possède de la valeur, mais le parti que l'on peut en tirer et, par conséquent, même s'il arrive que l'on revendique certaines fidélités vis-à-vis de son passé familial, on accorde à l'école et à l'encadrement technique une fonction utili-

taire qui ne sera critiquée que du point de vue de son efficacité réelle. Peu soucieux de distinction sociale, ce raisonnement se préoccupe surtout de limiter les contraintes d'un métier qui perd une grande partie de sa mythologie, de façon à se tourner vers la réalisation d'objectifs familiaux et personnels qui priment sur les autres.

Le métier promotion

Ici, le métier est également instrumentalisé, mais en fonction d'objectifs de promotion et de distinction sociale explicitement affirmés. La réussite économique passant par les conseils techniques de l'encadrement, celui-ci occupe une place centrale dans ce qui apparaît comme une véritable stratégie sociale. La dépendance vis-à-vis de cet encadrement peut apparaître d'autant plus forte que l'on sait que l'on ne possède pas soi-même le bagage scolaire nécessaire à la stratégie choisie. Néanmoins, elle est assumée comme une condition de la réussite, laquelle va se mesurer davantage en termes de biens de consommation, matériels ou culturels, pour soi-même ou sa famille, qu'en fonction de performances techniques qui ne sont pas recherchées pour elles-mêmes mais pour leur rentabilité économique.

Le métier entreprise

Plus encore que dans le raisonnement précédent, l'économique prime sur le technique lorsque la conviction qu'on a de maîtriser, de par sa formation scolaire, les outils modernes de la réussite, se trouve mise en œuvre dans la construction d'une entreprise rentable asservie à des objectifs plus nobles, sur le plan par exemple de la vie culturelle ou relationnelle. Ne cherchant plus ses références dans le passé de la tradition agricole, ce raisonnement établit celui qui le tient dans un rapport d'égalité avec les principaux acteurs de la modernisation agricole, lesquels sont moins perçus comme des agents de pilotage que comme des prestataires de services que l'on sait précisément leur réclamer lorsque le besoin s'en fait sentir.

Ces brèves indications font suffisamment apparaître le lien qui peut exister entre un mode de raisonnement appliqué à la place sociale que l'on veut, peut et doit occuper et la série des choix pratiques qui déterminent la physionomie objective d'une exploitation agricole. On voit aussi que ces raisonnements consistent à structurer différemment des appréciations de la modernité agricole avec la prise en compte de son propre passé social, de ses objectifs de vie et de ses propres capacités matérielles et culturelles. C'est pour cela que je les appelle des raisonnements pratiques.

Mais que faut-il entendre par place sociale ? Ce concept, qui a été défini ailleurs (Pharo 1983), ne renvoie pas seu-

lement à des positions et des pratiques sociales objectives qui existeraient indépendamment des processus d'objectivation qui les décrivent, mais au fait que la visibilité d'une position et d'une pratique sociales particulières est toujours liée à l'appareil de description qui les donne à voir. Dans de nombreuses études à caractère socio-économique, on a tendance à négliger le fait que les données objectives que l'on considère sont :

— issues la plupart du temps des descriptions et des interprétations qui ont déjà été faites par les acteurs que l'on a contactés et

— qu'elles sont donc des constructions de second degré (Schütz 1964) auxquelles procède l'observateur pour leur donner une dimension objective, c'est-à-dire indépendante de tout point de vue subjectif particulier. Dans le cas de l'agriculture, cette négligence a conduit à développer toute une série de théories sur la « diffusion des innovations » (Rogers 1960, Jones 1967) qui, après avoir objectivé, c'est-à-dire ici réifié, les vitesses d'adoption des innovations, se proposaient de les expliquer en termes de modes de circulation de l'information, sans voir que l'objectivité même de la notion d'« adoption des innovations » tenait entièrement à la confiance attribuée par ces auteurs à leur propre idée du progrès technique (cf. la critique de J. Maho 1969).

En fait, il est naïf de croire que l'on peut substituer des descriptions objectives aux descriptions indigènes alors-même que les descriptions des acteurs sont constitutives de la réalité qu'ils donnent à voir. De façon concrète, la tendance naturelle qui consiste à classer les « informations » que donne un agriculteur sur son exploitation, son environnement technique et économique, sa vie familiale et ses loisirs, dans un type préconstruit — un de ceux auxquels nous avons recours, comme tout un chacun, dans la vie quotidienne, pour identifier les autres — ne peut être retenue que si l'on veut bien considérer que l'existence sociale de cet individu, loin de renvoyer à une objectivité univoque, est tributaire des descriptions que lui-même et les gens auxquels il est confronté peuvent produire à son sujet. Par exemple, le fait de se définir comme un agriculteur « moyennement évolué » — en donnant à l'appui de cette définition toute une série de descriptions sur sa façon de travailler, sur ses moyens de travailler, sur ses objectifs familiaux (liés dans le cas présent à une épouse qui n'est pas issue du milieu rural et qui pousse à une certaine modernisation), sur ses loisirs, etc. — ne peut être vraiment compris que si l'on se rend compte que vis-à-vis de la même position et des mêmes pratiques sociales, un technicien agricole parlera par exemple d'un agriculteur « peu technique » — avec, là encore, certaines descriptions à l'appui d'une telle typification (Schütz 1966) —, un banquier d'un agriculteur « peu solvable », un marchand d'un agriculteur « méfiant », etc. Autrement dit, la description que donne un individu de sa position et de ses pratiques sociales se détermine aussi en fonction de celles auxquelles procèdent les partenaires habituels de sa vie sociale, dans sa famille comme à l'extérieur. Et par conséquent, toute

description de sa propre place sociale — comme de celle des individus auxquels on se trouve confronté — ne peut être validée et légitimée qu'en fonction des buts pratiques que l'on se fixe dans les communautés intersubjectives auxquelles on participe. La place sociale n'est donc rien d'autre que l'objectivité d'une position ou de pratiques sociales en tant que celles-ci se trouvent rapportées à des buts pratiques particuliers.

Mais, du même coup, on voit que la notion de place sociale n'est pas séparable de ce qui assure, pour l'acteur, la pertinence du jugement qu'il porte à son sujet. La description d'une place sociale relève donc de ce qu'on pourrait appeler une sagesse, c'est-à-dire un ensemble de savoirs et de maximes interdépendants qui permettent à l'acteur, non seulement de donner un sens à ce qu'il dit, mais aussi d'assurer la validité et la légitimité de ce qu'il est et de ce qu'il fait. J'ai donné, dans ce qui précède, quelques éléments de description relatifs à ces sagesse en montrant notamment leur rôle dans l'émergence de ces sociologies paysannes qui assurent aux agriculteurs la possibilité de tenir et de faire évoluer leurs places sociales. Je voudrais seulement ici relever le caractère coextensif des savoirs professionnels à dimension sociale (et je pense ici à tout ce qui concerne la vision de son passé social aussi bien que l'analyse de l'environnement technique, financier, économique, politique... des univers de vie de l'agriculture) et de ceux qu'on pourrait qualifier de techniques puisqu'ils s'appliquent à la mise en œuvre des pratiques productives et concernent par conséquent tout ce qu'il est nécessaire de savoir dans les différents domaines de la pratique agricole. Or ce que l'on constate, c'est qu'à la différence des exposés scolaires qui s'efforcent de faire le tour d'un domaine de connaissance plus ou moins bien circonscrit, l'exposé du savoir professionnel à dimension technique, qu'il se produise au cours de l'activité de travail elle-même, ou qu'il ait lieu dans le cadre d'une conversation dans laquelle l'engagement principal consiste précisément à parler du travail (Goffman 1974), comme c'est le cas lorsqu'on interroge un agriculteur sur ses savoirs professionnels, ne sépare pas les dimensions techniques et sociales de ce savoir. Par exemple, lorsqu'un agriculteur décrit la façon dont il conduit son troupeau, les soins, l'alimentation, l'utilisation des bâtiments et des terres, l'appel à des prestations extérieures, le suivi économique, etc., il inclut de façon réflexive dans sa description tout ce qu'il sait, tout le savoir sédimement (Husserl 1954) dont il dispose à propos du cadre social de son activité, et ceci peut prendre toutes sortes de formes, par exemple, comme dans le cas suivant, celle d'une critique des partenaires extérieurs :

« Comme une année, j'ai eu six veaux de crevés en deux mois, j'ai eu 300 000 F de frais de vétérinaire, ils trouvaient que les frais de vétérinaire étaient trop élevés, c'est pas ma faute hein que j'ai fait crever les veaux hein ! On aurait dit... ils m'accablaient là parce que j'avais

300 000 F de vétérinaire et six veaux à l'équarisseur, mais comme j'ai dit, c'est pas pour mon plaisir que j'ai téléphoné à l'équarisseur moi, ni au vétérinaire, c'est parce qu'il me le fallait, et puis c'est tout » (éleveur, Creuse).

Lorsqu'on fait des entretiens avec des agriculteurs à propos de leur travail, (et ceci évidemment n'est pas vrai des seuls agriculteurs), on est constamment conduit à enregistrer toutes sortes de propos à caractère relationnel (comment ça se passe avec l'encadrement, avec les voisins...), politique (par exemple des jugements sur la politique agricole, mais aussi sur les politiques éducatives, économiques, étrangères... suivies par les gouvernements en place), économique (dans lesquels se formulent toutes sortes de « théories » économiques, par exemple sur les vertus du dirigisme ou du libre-échange ou encore sur les possibilités de gain marginal, les échanges internationaux, le marché commun...), culturel (relatifs à la vie locale ou extra-locale), éthique (les qualités morales nécessaires à la réussite ou encore les errements de la moralité publique...), etc. Généralement, on a tendance à faire abstraction de toutes ces dimensions pour se focaliser sur la description technique du travail ou pour déduire de celle-ci des savoirs professionnels désincarnés, sans voir que, fondamentalement, l'accomplissement pratique du travail, et cela quel que soit le travail, ne sépare pas, comme dans les exposés scolaires, les différentes matières de connaissance mises en œuvre par ce travail. L'historicité locale et le caractère incarné (Garfinkel, 1981) du travail, de chaque séquence particulière de travail, confèrent à ce travail un sens spécifique qui n'existerait pas sans la disposition d'une multiplicité de savoirs sédimentés et de maximes qui concourent, indépendamment de tout classement académique, à l'accomplissement de la tâche. Et c'est cette disposition de maximes et de savoirs multiples et, pour ainsi dire, non-calibrés, qui se trouve attestée par les exposés secondaires que font les praticiens lorsqu'ils se mettent à raconter leur travail. Cette remarque n'invalide naturellement pas les recherches qui se mènent en psychologie du travail avec l'objectif de décrire les structures psychiques, sensorielles ou gestuelles du travail lui-même en tant qu'activité technique (voir à ce sujet les travaux qui sont menés dans l'équipe de M. de Montmollin). Mais dès lors qu'on aborde le travail et les savoirs qu'il met en œuvre avec le souci d'en découvrir la dimension sociale (ne serait-ce que parce que toute politique de formation ou d'emploi ne peut éviter de prendre en considération une telle dimension), il n'est plus possible de maintenir certaines segmentations du sens de l'activité de travail qui ne se justifiaient que par rapport à des dispositifs de recherche scientifique tout à fait spécifiques.

Dès lors, cette prise en compte de l'unité réflexive des places sociales et des sagesse des acteurs permet de comprendre, comme on l'a vu plus haut, l'enjeu que peut représenter une histoire personnelle dans l'accomplissement socialement localisé d'un travail quelconque. Elle permet aussi de comprendre comment on peut glis-

ser d'un jugement sur sa propre formation et sur sa propre insertion vers un jugement de caractère plus général sur les conditions de formation et d'insertion professionnelle dans la société actuelle.

Dans le cas des agriculteurs, comme dans d'autres cas d'ailleurs, ces jugements ne sont évidemment pas gratuits, en ce sens qu'ils seraient de pures représentations dépourvues d'effets pratiques. S'il est certain qu'on ne peut pas refaire réellement sa propre histoire et s'attribuer par exemple les formations ou les chances que l'on n'a pas eues, on a vu en revanche qu'il est possible de mettre cette histoire en scène de telle façon qu'elle devienne adéquate aux buts pratiques que l'on poursuit. De façon très concrète, il me semble que les rapports d'allégeance que l'on observe de la part d'agriculteurs peu formés sur le plan scolaire mais qui se sont engagés dans des programmes d'intensification plus ou moins ambitieux (Rémy, 1982), allégeance tout au moins technique, à l'égard de l'encadrement agricole (un céréalier du Maine-et-Loire parle par exemple de son technicien en disant « *c'est lui qui m'a mis au monde* »), ne peuvent se comprendre qu'à la condition d'être considérés comme des effets pratiques — parmi d'autres — du couple sagesse et place sociale qui fixe pour chacun le cadre pertinent de ce qu'on peut tenir pour garanti (c'est-à-dire aussi nécessaire et souhaitable, valide et légitime) dans l'accomplissement pratique de sa vie sociale. Le classement des modes de raisonnement utilisés qui a été présenté ci-dessus, classement certes sommaire et purement indicatif, rassemble en fait les multiples exemples de ces effets pratiques du couple sagesse-place sociale sur la conduite de la vie professionnelle, c'est-à-dire sur les décisions économiques, techniques qui sont prises, ou encore sur les réseaux relationnels dans lesquels on s'engage, voire sur les formations complémentaires que l'on décide d'acquérir.

On ajoutera pour clore ce point qu'en dehors de ces effets directs du couple sagesse-place sociale sur l'accomplissement des pratiques professionnelles, il conviendrait de ne pas oublier la multiplicité de ses effets indirects lorsque celui-ci détermine par exemple l'élaboration de stratégies scolaires et professionnelles pour la génération descendante ou simplement, sans utiliser le mot un peu fort de stratégie, la conduite et la pression sur les affaires scolaires et professionnelles de ses enfants, et plus généralement de son entourage familial et amical.

FORMER, SE FORMER, ÊTRE FORMÉ

Pour revenir à présent au point qui était soulevé dans l'introduction de cet article, à savoir l'irréductibilité des pratiques d'acteur pour toute analyse des relations formation-emploi, je voudrais présenter quelques remarques sur les conditions pragmatiques de pertinence de l'utilisation des trois verbes : former, se former, être for-

mé. On verra ainsi que la formation, loin d'être une entité unique que l'on pourrait toujours désigner du doigt, correspond en fait à une multiplicité d'actes très différents les uns des autres.

Former

Il est tout d'abord assez clair que l'usage actif du verbe ne peut être le fait des formés. Le sujet du verbe actif renvoie nécessairement à ceux qui établissent des projets éducatifs, qui les justifient par toutes sortes de raisons, à ceux qui constituent et gèrent des programmes de formation, des appareils et des structures de formation, à ceux enfin qui mettent en œuvre ces projets dans les conditions concrètes d'une classe scolaire ou d'un stage de formation continue. Tous ces gens qui interagissent dans une multiplicité de situations sociales et qui ont, de ce fait, des objectifs pratiques qui peuvent être très différents, ont néanmoins ceci de commun qu'ils abordent la formation dans une position de *prescripteurs*. L'objectivité des réalités qu'ils soumettent à l'analyse — flux démographiques et conditions socio-économiques lorsqu'il s'agit de prendre des décisions politiques, niveaux de connaissances à atteindre et possibilités structurelles lorsqu'il s'agit de prendre des décisions de programme ou d'organisation, réalité d'une classe d'enfants ou de jeunes gens, dans un lieu et un temps donné, lorsqu'il s'agit d'enseigner... — ne peut être saisie par eux qu'au travers de cette prescription qu'ils cherchent à accomplir : former. Autrement dit, les choses qui se présentent à eux ne sont jamais neutres, lisses, indifférentes... mais au contraire trouvent d'emblée leur pertinence par le fait qu'ils veulent agir sur elles au moyen de la formation — et cela quelle que soit la multiplicité des raisons et des circonstances qui les poussent à choisir telle ou telle solution pratique et quel que soit également le niveau de leur adhésion au projet éducatif qu'ils élaborent ou mettent en œuvre.

Se former

L'analyse précédente ne s'applique évidemment pas à ceux qui se forment, viennent se former ou sont en train de se former. Ceux-ci ne cherchent pas à accomplir une prescription pour les autres mais se trouvent en situation de recevoir quelque chose de ceux qui les enseignent. Mais en outre, lorsqu'on cherche à rendre compte de la façon dont on s'est formé (ce qui était l'objet de mon enquête), on est conduit à diluer l'objectif et l'acte de se former dans toutes sortes d'activités, de situations et d'objectifs connexes qui ôtent aux premiers la plus grande partie de leur spécificité et de leur unité. On le voit d'abord dans les façons dont on rend compte de son passé scolaire. En effet, les raisons pour lesquelles on s'engage dans un cursus scolaire paraissent multiples et ne sont pas nécessairement liées à un objectif qui serait celui de se former. On constate, au contraire, lorsqu'on

interroge des agriculteurs au sujet de leur histoire scolaire, qu'ils expliquent celle-ci par toutes sortes de raisons de caractère très divers : norme sociale qui oblige à aller à l'école primaire, opportunités et contingences locales qui font choisir tel établissement plutôt que tel autre (par exemple une école privée plutôt qu'une école publique, ou l'inverse), négociations familles-enseignants qui décident de l'orientation scolaire... L'objectif de se former paraît ici complètement recouvert par toutes sortes de considérations de caractère local, circonstanciel, relationnel... qui semblent décisives en matière de choix et d'activité scolaire. Ceci demeure partiellement vrai chez ceux qui, ayant suivi un cursus scolaire prolongé, rendent parfois compte de celui-ci sous la forme d'une recherche de connaissances, et donc d'une demande de formation, mais préfèrent le plus souvent expliquer ces cursus prolongés par le souci familial de préparer leurs enfants, par l'acquisition de titres scolaires, à une mobilité éventuelle ou encore par une sorte de « pente à l'étude » qui n'a d'autre justificatif que le niveau d'études déjà atteint par les parents. Mais surtout on remarque que les descriptions qui sont données de l'expérience scolaire mettent plus souvent en évidence les conditions sociales de l'apprentissage scolaire (comment échapper à des punitions, comment se faire des amis, comment assurer sa tranquillité à l'école, comment se gagner la sympathie des maîtres, etc.) que la réalisation de buts proprement scolaires (se former auprès de gens qui sont là pour vous former). L'aspect acquisition de connaissances semble prendre, dans les entretiens, d'autant plus d'importance que le niveau scolaire de l'agriculteur est élevé, tout en étant cependant rarement explicité comme la finalité cruciale de la formation. A la limite, c'est dans les situations de formation continue « librement consenties » (par opposition aux stages de 200 heures que la loi impose aux agriculteurs pour bénéficier des aides à l'installation, lorsqu'ils ne possèdent pas déjà un certain niveau scolaire) qu'on a le plus de chance d'observer une certaine harmonie entre les prescriptions formatrices de ceux qui forment et une intention explicite de se former émanant du stagiaire.

Ainsi, ce sont des néo-ruraux, ressentant de façon aigüe, de par leurs propres origines, les lacunes de leur préparation au métier, qui insistent le plus sur le caractère formateur des stages qu'ils ont suivis. On pourrait sans doute se demander si la spécificité des modes d'acquisition du métier d'agriculteur (le fait que, pour la plupart, les agriculteurs se socialisent dans un contact très étroit avec leur milieu professionnel) n'explique pas en grande partie cette dilution des finalités formatrices de l'activité scolaire dans une multiplicité de buts pratiques peu en rapport avec l'intention de se former. Cette façon de reprendre le thème classique du « manque d'intérêt des paysans envers l'école », qui pourrait d'ailleurs être contredite par les pratiques d'incitation scolaire de certains agriculteurs vis-à-vis de leurs enfants, aurait aussi l'inconvénient de supposer une sorte d'adéquation *normale* des activités consistant à former et à se former, le cas des

agriculteurs étant alors considéré comme un cas déviant. Il paraît plus juste de supposer que la dilution de l'objectif consistant à se former dans les comptes rendus relatifs à l'expérience scolaire, relève moins d'une spécificité paysanne que d'une *multiplicité d'usages* de l'institution scolaire, qui n'est pas propre au monde paysan et qui invite au contraire à s'interroger sur l'adéquation entre « l'offre de formation » et tous les phénomènes que l'on traduit un peu vite en termes de « demandes de formation ».

Mais par ailleurs, lorsqu'on se remémore l'histoire de son apprentissage professionnel, il est assez vite évident que celui-ci ne relève pas seulement de ce qu'on a pu apprendre dans les institutions spécialisées pour cela, mais aussi d'une multitude d'activités professionnelles ou paraprofessionnelles que l'on ne pense pas avoir accompli dans le but de se former mais dont on peut dire pourtant qu'elles ont permis qu'on se forme. Aider son père sur la ferme ou jouer autour de lui pendant qu'il travaille, écouter des conversations familiales, essayer soi-même pour la première fois une opération, un produit, un traitement, bavarder avec des collègues, lire un article de revue..., voilà autant de situations au travers desquelles on peut dire, lorsqu'on y réfléchit, qu'on s'est effectivement formé. On ne saurait nier, sur ce plan, la spécificité des histoires personnelles en milieu paysan, car la gamme des situations formatrices au regard de son occupation professionnelle actuelle est en général nettement plus réduite. Néanmoins, lorsque quelqu'un qui n'exerce pas aujourd'hui une profession dans laquelle il aurait baigné pendant toute son enfance, explicite les circuits de sa propre formation, il fait au moins référence, en plus de son passage par les institutions de formation, à des éléments d'expérience professionnelle — et souvent extra-professionnelle comme c'est le cas par exemple lorsqu'on explique comment « *on s'est forgé le caractère* » — qui contribuent largement au sens que peut avoir pour lui l'usage du verbe se former. Si donc l'acte de former tend bien à se concentrer dans les lieux institutionnels où l'on peut le revendiquer explicitement, il n'en est pas de même pour celui qui consiste à se former, qui, non seulement, doit prendre en compte une autre face de la réalité de la formation, mais qui, en outre, doit se diluer dans une extrême diversité de lieux, de situations et d'objectifs pratiques.

Être formé

La prise en considération de la forme passive du verbe peut apporter, elle aussi, un certain éclairage sur la diversité des appréhensions possibles de la réalité de la formation. Dire qu'on est formé, c'est d'abord bien sûr se qualifier soi-même par rapport à la profession que l'on exerce, comme ce maraîcher du Maine-et-Loire qui, après avoir longuement expliqué que l'exercice de sa profession ne requiert pas une très grande quantité de savoirs, ajoute néanmoins qu'« *il ne faut pas être tout à*

fait innocent pour exercer ce métier ». Mais s'il arrive qu'en certaines circonstances on éprouve le besoin de se qualifier aux yeux d'autrui, soit en proclamant qu'on est suffisamment formé, soit en exhibant le contenu technique de ce savoir ou encore en faisant valoir les titres sociaux ou scolaires qui garantissent ce fait qu'on est formé, c'est bien parce que le fait d'être formé ou de ne pas l'être, ou encore de ne pas l'être suffisamment, met en jeu des problèmes de reconnaissance par autrui de ses propres qualités professionnelles. Dans le cas que j'évoquais plus haut, l'enjeu est probablement assez mince et facile à identifier : il faut établir pour l'interlocuteur (c'est-à-dire moi-même) un juste rapport entre l'évidence qu'on a de la facilité du métier et la nécessité de ne pas laisser croire pourtant que cette facilité n'a pas d'histoire ou encore que n'importe qui pourrait se dire formé au même titre que le maraîcher qui a trente ans d'expérience. Bref, l'enjeu est simplement ici de s'assurer sans plus une sorte de crédit minimum de compétence. Dans d'autres situations cependant, les enjeux peuvent être beaucoup plus importants. Ainsi, lorsqu'on montre à un vendeur d'aliments qu'on est formé en procédant soi-même à une analyse de l'aliment en question — et qu'en plus on tient à le raconter dans un entretien —, c'est en fait toute une image sociale que l'on cherche à confirmer, cette image sociale étant alors considérée comme une condition de l'efficacité mais aussi comme une valeur personnelle à laquelle on attache la plus haute importance. A l'inverse, lorsqu'on se trouve engagé dans un processus d'intensification qui exige le recours à des prestations techniques extérieures et que l'on reconnaît dans l'entretien qu'on n'est pas assez formé (sur le plan scolaire en particulier) pour avoir soi-même la pleine maîtrise des processus techniques sur lesquels on travaille (par exemple la fabrication du vin ou le calcul des rations pour l'alimentation du bétail), on met en œuvre un autre traitement de sa compétence qui consiste moins à renforcer aux yeux d'autrui l'image de celle-ci qu'à assurer des dispositions pratiques de travail et de relations avec l'encadrement qui soient compatibles avec les objectifs que l'on affiche (intensifier l'exploitation) en même temps qu'avec les lacunes que l'on aperçoit dans sa formation.

Ces quelques remarques mettent assez en évidence la difficulté de rapporter les pratiques réelles des acteurs à des entités telle que la formation ou l'emploi qui seraient analysées et mesurées indépendamment du sens qu'elles peuvent avoir pour les intéressés.

La notion de formation qui, lorsqu'elle est utilisée sur un plan général, laisse croire à une sorte d'objectivité naturelle de ce à quoi elle réfère, doit être largement reconsidérée dès qu'on la rapporte aux pratiques d'acteurs susceptibles de produire dans la réalité quelque chose auquel on donnera le nom de formation. L'objectivité de la formation ne se donne que dans le rapport pratique que l'on entretient vis-à-vis d'elle et ce rapport varie non seulement en fonction de sa place dans les organisations

sociales concernées (c'est-à-dire suivant qu'on a à définir, organiser, mettre en œuvre des formations ou au contraire qu'on est en situation de suivre ou d'utiliser ces formations), mais aussi en fonction des buts pratiques que l'on peut se donner lorsqu'on occupe les places en question.

*
**

Le titre de cet article a pu donner d'abord l'impression qu'il comportait un caractère normatif laissant attendre une sorte de guide pratique pour l'utilisation des relations formation-emploi. On a vu évidemment que ce n'était pas là son intention et qu'au contraire le bon usage de la relation formation-emploi, dont il était question, renvoyait en réalité à une relativité fondamentale des places sociales occupées. Bref, et c'est ce que j'ai essayé de montrer dans le cas des agriculteurs décrivant l'apprentissage et l'exercice actuel de leur profession, le bon usage dont il est question est d'abord une affaire de pratique sociale localisée ayant ses propres raisons et ses propres finalités.

Le problème qu'on peut alors se poser est double : d'une part, on peut se demander s'il est possible d'intégrer dans une analyse globale des relations entre formation et emploi — ne serait-ce qu'en ce qui concerne le domaine agricole — les effets de place sociale que j'ai cherchés à décrire au cours de cet article. Mais, corrélativement, on peut aussi se demander si toute analyse des relations entre formation et emploi, quels que soient ses prétentions et ses instruments d'objectivité, n'est pas, elle aussi, tributaire de la place sociale de celui qui y procède.

Sur le premier point, il me semble que la multiplicité des perspectives qui sont en jeu lorsqu'il s'agit de procéder à une analyse locale de sa formation et de son emploi (ou de ceux des autres) et, par là, de définir les finalités et les procédures de l'action pratique, déterminent pour toute analyse globale une plage d'incertitude qui, comme je le notais en commençant, me paraît rigoureusement irréductible. Ainsi tout effort pour substantialiser, d'une façon ou d'une autre, les formations, les emplois et leurs relations mutuelles, se heurte au fait que ces dernières sont d'abord une affaire d'accomplissements pratiques qui, à ce titre, ne relèvent jamais d'une causalité simple et univoque. Toutes les études scientifiques sur ce sujet ne peuvent au mieux que fournir un cadre de réflexion (ou de comptabilisation d'unités de formations et d'emplois plus ou moins rigoureusement définies) qui, en tant que tel, n'est probablement pas directement traductible en cadre d'action. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on connaîtra de façon assez précise

et détaillée les flux de formés et les stocks d'emploi dans un secteur et à un moment donnés que l'on pourra fonder rigoureusement des attentes sur l'avenir (quel que soit d'ailleurs l'intérêt pratique des modèles de projection que l'on serait tenté d'établir). La rationalité instrumentale (Habermas, 1968) à laquelle commande de recourir le souci de gérer rationnellement les relations entre formations et emplois ne peut en effet ni suffire à déterminer de façon univoque les finalités d'une action politique dont la définition n'est jamais exempte de toute une série de jugements de valeurs (Apel, 1974), ni intégrer complètement dans ses prévisions les multiples effets des raisonnements pratiques qui concourent à la formation d'une réalité sociale des relations formations-emplois.

Ceci nous amène évidemment à la seconde question, celle des effets de place qui peuvent interférer sur les analyses savantes des relations entre formations et emplois. Ce qui paraît assez évident, comme le prouvent les multiples débats qui se sont développés ces dernières années à propos de ces questions, c'est que de même qu'il existe une multiplicité de sociologies paysannes rapportées à des finalités et à des circonstances pratiques particulières, il existe également une multiplicité d'approches sociologiques et économiques des relations entre formations et emplois. Et par ailleurs les pratiques officielles de gestion des relations entre formations et emplois sont à l'évidence plurielles puisqu'elles ont toujours, en fonction de conjonctures, de circonstances et de fidélités particulières, à maîtriser des objectifs qui s'opposent. Le « civisme ordinaire » qui préside à l'élaboration des discours paysans sur les relations entre formations et emplois est donc aussi une caractéristique des approches savantes et administratives du problème, si l'on entend par civisme ordinaire la capacité continue et largement contingente de rapporter des convictions personnelles relatives à la collectivité à des conjonctures et des circonstances particulières qui fixent le cadre de la décision pratique.

Ces considérations, néanmoins, n'appellent nullement une conclusion « relativiste » sur les possibilités de fixer un cadre objectif à l'analyse des relations formation-emploi. Elles incitent seulement à intégrer dans les schémas d'analyse la dimension de la pratique en train de refaire qui, si elle est largement indécidable dans le cadre des approches objectivistes, n'est nullement inaccessible à une approche rigoureuse, pour peu que celle-ci ne s'illusionne pas sur la « scientificité » des pratiques qui pourraient se réclamer d'une telle approche.

Patrick PHARO,
chargé d'études au CEREQ