

# COMMENT PENSER L'ARTICULATION ÉCOLE-ENTREPRISE ? L'EXEMPLE DES STAGES EN EXPLOITATION AGRICOLE \*

par Marie-Laure Chaix

La formation professionnelle en agriculture accorde beaucoup de valeur à l'ouverture de l'école sur la profession future des élèves. Les dispositifs d'aller et retour entre l'école et le milieu professionnel ont toujours été jugés bons, *a priori*, pour faire la formation des futurs professionnels à condition, bien entendu, qu'une certaine proportion de cette formation reste effectivement du ressort de l'école.

Mais on idéalise tellement ce dispositif, tout en le trouvant difficile à mettre en œuvre, qu'il fallait s'interroger sur l'idée qui le fonde, c'est-à-dire l'idée selon laquelle la « théorie » de l'école et la « pratique » (1) des professionnels sont complémentaires, qu'il est nécessaire, donc, qu'une alternance s'établisse de l'une à l'autre, que la « pratique » soit le champ d'application de la « théorie », que le passage par la « pratique » motive à apprendre la « théorie ». Dans la pratique de la formation, comme dans la pratique de la recherche sur la formation, on s'aperçoit, en fait, qu'il y a rarement complémentarité mais plus souvent concurrence ou contradiction, en tous cas malentendu.

Confrontée à ces questions dans mon travail de formation, j'ai donc entrepris depuis quelques années des recherches sur les dispositifs de formation que constituent les stages et sur la position attribuée aux élèves de lycée agricole des niveaux de seconde, première et terminale, pendant leurs stages en exploitation agricole [1].

## Les stages

Dans l'enseignement agricole, les stages en exploitation agricole font partie intégrante de la formation, ils sont inclus dans la scolarité. Pendant le stage, les élèves restent sous statut scolaire, ils sont stagiaires et non apprentis.

\* Cet article reprend les grandes lignes d'une communication faite au Colloque « Enseignements agricoles et Formation des ruraux », communication publiée dans la *Revue Française de Pédagogie* du dernier trimestre de 1985.

Les chiffres entre crochets renvoient à la bibliographie en fin d'article.

(1) Les termes de « théorie » et « pratique » sont utilisés, là, dans le sens qu'on leur attribue couramment pour désigner respectivement les savoirs et les savoir-faire avec le partage d'attributions qui en découle, la « théorie » relevant de l'école et la « pratique » des entreprises. Une autre définition du rapport « théorie » - « pratique » est proposée au point V : « Les dispositifs de transition ».

Les stages de fin de seconde, d'une durée moyenne de quatre semaines, sont des stages d'éveil et de sensibilisation réalisés, généralement pendant les vacances d'été, à l'occasion des gros travaux de récolte. Ce n'est que l'année suivante que les élèves entreront dans une filière déterminée, plutôt générale ou plutôt professionnelle, celle-ci formant des techniciens et/ou des agriculteurs.

En 1979, par la circulaire n° 2088, on met en place une filière particulière, le BTA-CEA (2), dont la vocation spécifique est de former des agriculteurs, mais des agriculteurs chefs d'entreprise. L'accent est mis sur la formation économique. La durée des stages inclus dans les deux ans de formation (première et terminale) est très importante : seize semaines réparties en différentes périodes. Les périodes de stage sont déterminées par l'importance technique des travaux à réaliser ; on privilégie ainsi l'automne et le printemps plutôt que l'été, ce qui ne correspond pas forcément aux besoins de main-d'œuvre des agriculteurs. Il est recommandé que les différentes périodes se déroulent sur une seule exploitation. Enfin des activités pluridisciplinaires concourent, au lycée, à établir le lien entre les acquisitions du stage et l'enseignement du lycée.

Le stage en exploitation agricole prend donc, dans cette formation BTA-CEA une importance considérable : importance quantitative - il représente le quart de la formation -, importance pédagogique - la formation au lycée s'organise autour des stages et la présentation du rapport de stage représente le plus fort coefficient aux épreuves du BTA (coefficient 5).

En septembre 1979, donc, ce nouveau BTA se met en place. J'ai choisi de m'intéresser à cette filière dans la mesure où, formant explicitement des agriculteurs, elle portait de façon plus importante la contradiction propre à ce type de formation, c'est-à-dire : les agriculteurs doivent-ils se former en grandissant sur une exploitation ou en étudiant au lycée ? Qui sont les maîtres de la « pratique », les agriculteurs ou les professeurs ? La durée importante des stages pouvait signifier que cette formation était désormais plutôt du ressort des agriculteurs. C'est, en tous cas, de cette façon que les enseignants l'interprétaient, certains considérant que l'allongement des

(2) Brevet technique agricole, option chef d'entreprise agricole

stages les dépossédait de la formation pratique de leurs élèves.

### Le problème posé, la méthode

L'idée générale qui a guidé ma recherche à ses débuts est l'idée selon laquelle le stage provoque un déplacement de la fonction de savoir. C'est un déplacement physique hors des lieux scolaires (le lieu du travail et de la production peut-il être aussi un lieu de formation ?). C'est un déplacement des rôles (l'agriculteur maître de stage doit-il se transformer en enseignant ?). C'est surtout un déplacement de la légitimité des savoirs (l'entreprise va-t-elle devenir un lieu d'élaboration et de transmission du savoir à l'instar de l'école dont c'est la fonction principale ? Le savoir acquis dans l'action, « l'expérience » comme on dit communément, va-t-il être reconnu dans un statut analogue au savoir de l'école, élaboré et transmis dans des instances spécialisées ?).

La situation de stage est donc l'évènement qui fait bouger la situation de l'entreprise aussi bien que la situation scolaire et qui, de ce fait, interroge leurs intentions respectives par delà les discours idéalisants mis en place pour justifier l'utilité du stage et la venue d'un stagiaire.

La psychologie sociale est le cadre de référence de la démarche. Trois lycées agricoles mettant en place le BTA option CEA et choisis dans trois régions différentes, ont accepté de participer à la recherche. A partir des listes de maîtres de stage de chaque classe de BTA-CEA, un échantillon au hasard a été réalisé. En juin et septembre 1980, c'est-à-dire en fin de première à mi-chemin des deux ans de formation, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs auprès des trente-deux maîtres de stage retenus et de leurs trente-deux stagiaires respectifs, élèves des classes de BTA-CEA des trois lycées. Les entretiens se faisaient sur l'exploitation agricole du stage, le stagiaire était interviewé hors de la présence du maître de stage et le maître de stage, quelquefois accompagné par un membre de sa famille (sa femme ou son fils), hors de la présence du stagiaire. Il était entendu que je ne retransmettais rien de l'entretien de chacun à l'autre, toutefois ma présence pouvait être l'occasion d'un dialogue. La retransmission devait avoir lieu au lycée concerné, en janvier ou février 1981, tous les acteurs de la formation étant présents (enseignants, élèves-stagiaires, agriculteurs-maîtres de stage), et sous forme de compte rendu collectif : le point de vue ou le comportement des maîtres de stage, des stagiaires, des enseignants... On se trouvait donc bien en psychologie sociale et non en psychologie individuelle puisque la parole et le comportement des individus étaient reportés à leurs positions sociales respectives et relatives les unes aux autres.

L'objectif était de recueillir les références de chacun en matière de formation au devenir agriculteur et ce, en les confrontant sans cesse à la situation de stage qu'ils

étaient en train de vivre. C'est ainsi que furent explorées les relations institutionnelles lycée-exploitations agricoles, la position attribuée au stagiaire sur l'exploitation et la relation pédagogique en découlant, la confrontation des savoirs et des modes d'accession à ces savoirs. L'analyse approfondie du contenu des entretiens a eu pour but principal l'élaboration d'hypothèses générales sur les stages en entreprise et leur fonction d'analyseurs de la culture et de la formation.

### COMMENT EXPLIQUER L'INADÉQUATION ENTRE « THÉORIE » DE L'ÉCOLE ET « PRATIQUE » DES AGRICULTEURS ?

Deux voies de légitimation apparaissent pour devenir agriculteur : l'école et la famille.

Pour devenir agriculteur, le parcours de formation le plus généralement emprunté est encore un parcours interne à l'agriculture, c'est-à-dire la transmission par filiation, des parents aux enfants, la transmission par initiation continue au cours des années d'enfance et d'adolescence. Ce mode de transmission est entretenu par les conditions économiques : le mode d'installation le plus fréquent des jeunes en agriculture reste l'installation en association avec leurs parents en vue d'une succession. En effet, l'installation d'un jeune agriculteur nécessite un investissement important. La contrainte économique entretient et justifie un mode familial de transmission des moyens et des savoirs.

Cependant, l'école vient perturber de plus en plus ce processus de transmission familiale, elle s'introduit en concurrente : à la famille revient toujours la mission de donner les moyens matériels, mais l'école s'approprie la légitimité de la transmission des savoirs.

Pourtant, l'école et les parents ne sont pas les seules sources de formation des agriculteurs. Le milieu professionnel agricole a été doté et s'est doté lui-même depuis longtemps d'organismes de formation et de développement dont l'objectif est de contribuer à ce qu'on pourrait appeler la formation continue des agriculteurs en relation avec tous les problèmes de leurs exploitations et de leurs familles. Le syndicalisme lui aussi joue un rôle important dans la formation des agriculteurs, contribuant à la constitution d'identités valorisées comme celle de « chef d'entreprise agricole » ou d'identités militantes et revendicatives comme celle de « paysan travailleur » [2].

Dans le parcours de la majorité des agriculteurs, l'école ne tient donc pas une place des plus importantes. Le savoir des agriculteurs s'est élaboré le plus souvent en dehors d'elle et en relation avec le travail de l'exploitation et les différents problèmes à résoudre sur cette exploitation. Il n'empêche que l'école introduit une rupture dans le processus légitime de formation des futurs

agriculteurs, elle dissocie la transmission des biens de la transmission des savoirs et de la transmission de la vie elle-même. En proposant des itinéraires de formation d'exploitants agricoles (et pas seulement de techniciens et de salariés agricoles), en faisant de la formation des agriculteurs une formation professionnelle, une formation à un métier, elle met en cause l'idée selon laquelle l'agriculture serait un état de vie, un état de nature. Elle rompt une forme d'autonomie de ce milieu.

### LE CARACTÈRE FAMILIAL DU TRAVAIL ET DE L'INITIATION DANS LES EXPLOITATIONS D'AGRICULTURE-ÉLEVAGE

Il existe donc deux voies d'accès au métier d'agriculteur : l'enseignement agricole et l'apprentissage progressif sur une exploitation agricole.

La question est donc posée de savoir quelle position est attribuée à l'élève de lycée qui vient faire un stage sur une exploitation agricole, dans quelle structure de relation est-il intégré, à quel type de savoir est-il confronté ?

#### La position attribuée au stagiaire : une main-d'œuvre familiale

Pour pouvoir apprendre quelque chose de son maître de stage, le stagiaire doit être « adopté » « comme un membre de la famille » (3). Ce n'est qu'à cette condition qu'une relation pédagogique pourra s'instaurer entre le stagiaire et le maître de stage. Être intégré « comme un membre de la famille », cela signifie entrer dans le système des relations familiales qui sont aussi des relations de travail [3]. Pour être « adopté », le stagiaire doit donc être intégré dans une position analogue à celle qu'occupent les enfants quand ils sont en âge de travailler, ou la femme de l'exploitant quand elle travaille sur l'exploitation, c'est-à-dire dans une position d'aide-familiale, de main-d'œuvre familiale. Le (la) stagiaire doit aussi entrer dans la division sexuelle des rôles, celle-ci touchant aussi bien la répartition des tâches sur l'exploitation que l'attribution préférentielle aux hommes de la fonction de chef d'exploitation.

Dans le cadre d'une culture patrilinéaire telle que se présente généralement la société rurale agricole, le garçon d'origine agricole qui prétend devenir chef d'exploitation sera donc mieux reçu que la fille ou le (la) stagiaire qui n'est pas d'origine agricole. Pourtant, certains maîtres de stage accueillent bien tous les stagiaires, quel que soit leur sexe ou leur origine. Ils leur demandent seulement d'avoir le « goût » [1] de l'agriculture ; ils voient

dans ces garçons et ces filles qui ne reçoivent pas leur métier comme un héritage l'occasion de « faire avancer l'agriculture » et ils regrettent que le manque de moyens matériels les empêche, le plus souvent, de devenir effectivement agriculteurs [1].

#### Une relation pédagogique dans le cadre du travail familial

Le lieu du stage étant principalement l'exploitation agricole, la relation pédagogique en stage est marquée par son appartenance au domaine du travail.

Le premier caractère de cette relation pédagogique est le suivant : le maître de stage apparaît en retrait par rapport à son exploitation. C'est le rapport direct du stagiaire à l'exploitation agricole qui est jugé formateur par l'agriculteur. Le maître de stage se situe plus souvent comme un professionnel de l'agriculture que comme un pédagogue. Ce qui masque, par conséquent, la tutelle qu'il exerce effectivement sur le stagiaire : puisque « c'est le travail qui commande », il commande aussi bien au maître de stage qu'au stagiaire et, par conséquent, ce n'est pas le maître de stage qui commande le stagiaire. Par comparaison, les stagiaires ressentent plus souvent la relation pédagogique au lycée comme une tutelle de la part des enseignants.

Le deuxième caractère de cette relation pédagogique, c'est qu'elle accompagne un parcours gradué de formation ponctué par le franchissement d'un certain nombre d'épreuves.

Ainsi le premier niveau est celui des « corvées » [1]. Il recouvre toutes les tâches d'entretien de l'exploitation, les problèmes de « ménage » en quelque sorte, qui sont du ressort du « domestique » justement. Ce sont des travaux non qualifiés, répétitifs, fatigants, souvent salissants, comme le curage des écuries, le binage des betteraves, etc.

Le deuxième degré de l'initiation est celui des *travaux qui sollicitent la force physique* et la capacité de manier des machines lourdes, puissantes, chères, avec lesquelles des accidents sont toujours possibles.

Avec le troisième niveau de l'initiation, on touche aux *opérations de l'agriculture et de l'élevage proprement dites*, opérations où se déploient des connaissances et des savoir-faire agronomiques et qui ont trait à la conduite technique et économique des ateliers de production. Ce troisième niveau se prolonge jusqu'à la conduite générale de l'exploitation.

L'itinéraire ainsi dessiné permet de comprendre qu'à chacun des niveaux le stagiaire est sollicité de franchir une épreuve et que cette épreuve lui est signifiée à travers le contenu de la tâche, mais aussi à travers le rap-

(3) « Adopté » est un terme issu de mon interprétation, mais « comme un membre de la famille » est l'expression utilisée par les stagiaires et les maîtres de stage pour indiquer la place attribuée au stagiaire sur l'exploitation.

port social que suppose sa réalisation et qui se traduit par un certain type de relation pédagogique [4].

Au premier niveau, celui des « corvées », ce sont les tâches dévalorisées et le rapport social de subordination que doivent supporter les stagiaires comme épreuve significative de leur « goût » pour l'agriculture. On a donc des expressions fortes pour désigner le « goût » : c'est le « courage », le « feu sacré », il faut « choisir sa vie », et non la subir par héritage ; le « goût » est à l'épreuve d'une « maturité » qui s'oppose aux « illusions » d'un âge trop jeune comme celui de la plupart des stagiaires ou à la vision écologique de l'agriculture telle que la portent des stagiaires d'origine urbaine. Par conséquent, le maître de stage va tester « le goût » du stagiaire en le mettant à l'épreuve du « boulot le plus dégueulasse ». « Il faut qu'ils y goûtent ! Ça c'est un fait, il faut qu'ils y goûtent. Etant donné que c'est la brèche qu'ils ont pris, il faut bien qu'ils goûtent à tout ! Ça y'a pas à tortiller ! » Et face aux « gosses de la ville » qui n'apprécient pas ce type d'épreuve, les « gosses de la campagne » ont l'avantage d'y avoir été soumis depuis longtemps [1]. Je dirai donc que le « goût » est une ascèse qu'il faut avoir pratiquée dès l'enfance pour pouvoir l'accepter. C'est la pratique du rapport de soumission au travail et au chef d'exploitation qui commande ce travail.

Au deuxième niveau, les tâches sont valorisées (conduire les machines, réaliser seul un travail, etc.). Mais ce sont des tâches de travailleur manuel. Et si la force physique qui s'y déploie est une qualité qui exprime la virilité des hommes, il n'en reste pas moins que ces tâches sont abandonnées à l'ouvrier quand l'exploitant peut en employer un. Le rapport social patron-ouvrier est donc présent à ce deuxième niveau. La relation pédagogique qui s'instaure est fondée sur la « compétence » du stagiaire, compétence attachée aux apprentissages précoces du garçon sur une exploitation, et donc aux stagiaires-garçons d'origine agricole. Les filles et les stagiaires qui ne sont pas d'origine agricole ne trouvent pas toujours des maîtres de stage disposés à les faire accéder à ce niveau. Mais, inversement, les stagiaires compétents sont souvent utilisés comme des ouvriers par leur maître de stage. Dans les deux cas, la relation pédagogique risque de ne pas s'installer et de retomber soit dans la relation patron-domestique (« Quand un stagiaire n'est pas compétent on lui fait faire les corvées »), soit dans la relation patron-ouvrier (avec la différence que le stagiaire n'y trouve pas son compte puisqu'il n'est pas payé à l'égal d'un ouvrier):

Ce parcours d'initiation se révèle donc comme un processus ambivalent. Il débute sur un élément négatif pour se dégager progressivement en relation de compagnonnage qui s'épanouit au troisième niveau. Les stagiaires doivent faire leurs preuves aux deux premiers niveaux. Beaucoup de maîtres de stage, d'ailleurs, adoucissent le passage aux deux premiers niveaux en réalisant les acti-

vités avec leurs stagiaires afin de bien leur montrer que ces travaux font partie de la condition paysanne. Mais d'autres confinent leurs stagiaires « incompetents » au premier niveau et leurs stagiaires « compétents » au deuxième niveau. Il n'y a véritablement initiation que lorsque le maître de stage fait parcourir à son stagiaire l'ensemble de l'itinéraire.

### Le point de vue du stagiaire

Que disent les stagiaires de ces différents types de relations pédagogiques ? Quel degré de satisfaction manifestent-ils à l'égard de la position qu'on leur attribue en stage et de la relation pédagogique qui en découle ?

La quasi-totalité des maîtres de stage intègrent leurs stagiaires à une position d'enfants de la famille tout en se défendant de les prendre « comme des domestiques » ou « comme des ouvriers ». On retrouve chez les stagiaires la même défense à l'égard de la relation patron-ouvrier et de la relation patron-domestique. Ces deux formes de relation représentent, pour eux, une dégradation toujours possible de la relation pédagogique. D'où la satisfaction de ceux qui désirent être considérés « comme des enfants de la famille » ou qui disent être en stage « comme chez moi ». La relation familiale est ici garante de « chaleur » et de « liberté ». Pourtant, certains voient dans l'obligation de faire passer la relation pédagogique par la relation familiale un risque de rejet : la relation familiale « chaude » peut devenir « froide ». Que peut-il arriver, en effet, quand un stagiaire n'arrive pas à se faire « adopter » si les relations sont toutes référées à la famille ? Ce n'est sans doute pas un hasard si ce sont des stagiaires-filles ou des stagiaires non issus de l'agriculture qui imaginent ce risque ou qui le vivent concrètement en stage. A tout prendre, la relation familiale, dans laquelle, pourtant, beaucoup sont installés avec satisfaction, est une relation à risque. Mais c'est aussi une relation à laquelle on peut se raccrocher quand les relations dans le travail, avec le maître de stage, ne sont pas bonnes. Ainsi, certains stagiaires, par l'intermédiaire de la femme de l'exploitant, essaient de renouer un dialogue avec leur maître de stage ou, tout au moins, de trouver un refuge contre son indifférence.

D'autres stagiaires expriment leur défiance à l'égard de la relation familiale comme modèle de la relation pédagogique en stage. « Moi, je suis stagiaire, hein ! Je suis pas la fille de la maison ! » Ce sont des stagiaires qui s'expriment souvent avec plus de certitude que les précédents, qui présentent donc une certaine maturité, qui sont plus souvent d'origine non-agricole. Ils manifestent leur défiance en se réclamant d'un statut de stagiaire et, à défaut, d'un statut d'ouvrier. C'est-à-dire que, dans les deux cas, ils indiquent une position référée à l'extérieur de l'exploitation agricole et de la culture familiale. Dans le cas du « stagiaire », la référence est le lycée, dans le cas de « l'ouvrier » c'est l'ouvrier salarié qui, contraire-

ment au « domestique » n'est pas dépendant des relations familiales. Il s'agit donc bien, pour ces stagiaires, d'échapper à l'ambivalence de la relation familiale et de s'assurer une forme de contrat avec l'extérieur de l'exploitation : la formation dans la position de « stagiaire », le salaire dans celle de « ouvrier ». Ils se défendent plus d'une détérioration de la relation pédagogique en relation patron-domestique, qu'en relation patron-ouvrier. Ils ne sont pas pour autant satisfaits d'être considérés comme des ouvriers quand ils viennent en stage et que le maître de stage, pressé par ses préoccupations de chef d'exploitation et trop content d'avoir sous la main un stagiaire « compétent », les met au travail comme des ouvriers salariés. Car, s'ils réalisent ainsi des tâches importantes et de responsabilité, celles-ci relèvent souvent d'un seul domaine, celui justement de l'ouvrier quand le chef d'exploitation en a un, c'est-à-dire la conduite des machines et les opérations culturales qui y sont liées.

La relation pédagogique idéale, telle que la souhaitent les stagiaires, se dessine alors progressivement. C'est une relation de compagnonnage, opposée à une relation dite autoritaire du style patron-ouvrier ou patron-domestique. Cette relation permet l'échange, le stagiaire n'est pas laissé à lui-même, il a droit à des explications, à la disponibilité de son maître de stage. Les stagiaires demandent aussi à ne pas être confinés à un domaine de tâches mais à parcourir l'ensemble des tâches possibles sur une exploitation. Pour les uns, nous l'avons vu, la relation familiale va garantir cette relation de compagnonnage, pour les autres, ce sera une relation médiatisée par la présence symbolique des objectifs de formation du lycée sur le lieu du stage, c'est-à-dire une relation nouvelle, différente des relations familiales de travail, une relation fondée sur une forme de contrat entre le maître de stage et le lycée.

#### L'ENGAGEMENT PHYSIQUE COMME PROCESSUS DE CONNAISSANCE EN MÊME TEMPS QUE D'ACTION

Incorporer des savoirs et des savoir-faire, c'est construire « l'habitude ». Ce terme vient aussi des agriculteurs. « L'habitude » est un savoir acquis depuis l'enfance, en grandissant sur une exploitation. On n'a jamais eu le sentiment d'apprendre ; on a l'impression que l'on sait certaines choses depuis toujours [5]. Ce savoir, on l'a si bien incorporé qu'il est devenu une seconde nature.

« L'habitude » permet de gagner du temps dans une profession où il faut aller vite quand le travail presse ou quand il faut prendre rapidement des décisions face à l'imprévu. Elle permet aussi d'éviter les accidents lors du maniement des outils, des machines et des animaux. « On n'a pas le crayon » dit une agricultrice à propos des calculs qu'impose le technicien ou l'école, quand il s'agit

de faire quelque chose, « on a l'habitude » [1]. Avec le risque que « l'habitude » devienne « la routine » [1].

Le corps est donc globalement concerné par l'acte d'apprendre. La connaissance s'élabore dans un contact direct du corps avec le monde que traduit bien le privilège qu'agriculteurs et stagiaires attribuent au terme de « toucher » : « Quand je lui dis quelque chose, chaque fois qu'il passe chez moi, il m'écoute. Parce que je lui fais toucher du doigt, je lui fais voir » dit un maître de stage. Le caractère direct du contact est accentué par la nécessité de l'engagement physique dans le travail et par le caractère formatif qui lui est attribué.

L'engagement physique, le mouvement, le jeu des différents sens (la vue associée au toucher...) sont des voies privilégiées de l'activité technique, de la connaissance et de l'action. Elles constituent une bonne part de cette intelligence du monde que l'on acquiert en stage.

#### LES EFFETS, SUR LES ÉLÈVES-STAGIAIRES, DE LA COHABITATION DES DEUX PROCESSUS DE FORMATION

##### La légitimité au devenir agriculteur

L'idéologie de la filiation domine si fort en agriculture que les stagiaires qui ne sont pas d'origine agricole s'estiment, en quelque sorte, non-certifiés d'origine. Ils s'étonnent d'aimer l'agriculture alors qu'ils ne sont pas d'origine agricole. Ou bien ils s'en justifient en allant chercher une filiation chez leurs grands-parents, chez un oncle... : « Mes parents sont pas agriculteurs, mais ils sont d'origine, disons... ma mère est d'origine... ses parents étaient agriculteurs » [1].

On s'aperçoit aussi que, selon qu'ils sont ou non d'origine agricole, les stagiaires ne viennent pas chercher la même chose au lycée agricole : les stagiaires d'origine non-agricole viennent chercher une formation professionnelle, une formation qui leur permettra d'entrer dans l'agriculture. Ils espèrent, par le lycée, compenser « leur manque d'origine ». Les stagiaires d'origine agricole considèrent, eux, qu'ils ont déjà acquis cette formation professionnelle en grandissant sur une exploitation ; le lycée peut donc contribuer à l'améliorer mais ils espèrent surtout que le lycée leur donnera un niveau scolaire, un niveau suffisant pour sortir de l'agriculture si les conditions d'emploi et de travail les y obligent, un diplôme scolaire négociable ailleurs qu'en agriculture.

Les uns frappent de l'extérieur pour entrer, les autres de l'intérieur pour sortir...

Et les filles ? Pourquoi l'accès au titre de chef d'exploitation leur est-il si difficile ? 90 % des chefs d'exploitation sont des hommes [3]. La filiation en lignée masculine

s'affirme dans cette pratique. La légitimité culturelle joue à plein dans l'accès à un statut professionnel.

Le milieu culturel et social dans lequel s'insère la profession d'agriculteur n'est donc pas sans effet sur la manière dont les stagiaires vont raisonner leurs projets et s'investir dans la formation. En ce sens, *le passage en stage comporte une grande part de désillusion*. On ne peut pas, après cette expérience, faire du stage un facteur important de motivation à la formation au lycée. Le stage est d'abord un moment de mise en cause de cette formation, dans son objectif sinon dans son contenu.

### Perte des références ou multiplication des références

Les procédures du « voir-toucher » témoignent, d'une façon générale de l'attente des élèves à l'égard du savoir et de la relation pédagogique. Ce sont, à tous égards, des procédures de contact direct, de proximité, d'implication, de fusion : on dit que l'on se met « dans le bain » de l'exploitation. Ce sont aussi des procédures de contrôle immédiat par l'action, d'autonomisation : « ça marche » ou « ça ne marche pas ». Or, ces procédures ne sont pas celles du lycée. La distance, l'indirect, la parole, la représentation de la chose ou de l'action, le général, sont les caractéristiques de l'enseignement au lycée et de la relation pédagogique qui en est le support.

Beaucoup d'élèves se trouvent, alors, en terrain inconnu. Il n'y a plus fusion avec l'objet à connaître ni avec le maître d'initiation. On est sorti du « bain », du bain familial pourrait-on ajouter, et l'on doit regarder les choses à distance, par l'intermédiaire d'expériences faites par d'autres, traduites en mots, élaborées en hypothèses explicatives. « Par exemple, en génétique, dit un stagiaire, j'avoue que je suis pas toujours convaincu. Y'a des trucs vraiment aberrants. Les chromosomes qui se séparent. Quand ils sont ensemble ils se séparent et des fois y'a une cassure et ils se recollent ensemble. J'avoue que ça me paraît aberrant parce que, vraiment, il faut que ça se recolle juste à l'endroit pour que l'être qui va naître, il soit pas déformé. On voit pas l'expérience tous les jours » [1].

Cette insécurité face au savoir indirect est redoublée par le fait que les élèves doivent faire confiance à des enseignants qui n'ont pas le même système de référence qu'eux, dont le savoir ne plonge pas ses racines dans « l'expérience » des agriculteurs. Les élèves doivent donc faire une confiance aveugle, se mettre en position de dépendance à leur égard. D'où le sentiment qu'ils peuvent être trompés par les enseignants et par la « théorie » qu'ils dispensent. D'où aussi le sentiment que les enseignants exercent sur eux une tutelle insupportable. D'où, enfin, le sentiment que la « théorie » correspond, ici, à un savoir insaisissable, lointain, qui ne peut pas prendre sens dans leur pratique future d'agriculteur.

Leur réaction est double, alors :

— ils manifestent une grande incrédulité à l'égard de l'enseignement du lycée - « théorie » inapplicable directement à la « pratique » de l'exploitant, « théorie » incontrôlable qui ne s'éprouve pas immédiatement dans l'action - et, dans le même temps, ils idéalisent la « pratique » et « l'expérience » des agriculteurs : les agriculteurs, dit un stagiaire, « ils y sont depuis tout le temps dans l'agriculture, alors ils commencent vraiment à connaître leurs bêtes et tout ça. Sinon, au lycée, ils disent ce qu'ils ont lu dans les bouquins et des trucs comme ça. C'est pas toujours valable. » [1] ;

— ils vivent le lycée comme un enfermement et la relation pédagogique avec les enseignants comme une tutelle contraignante et ils idéalisent, complémentirement la liberté de mouvement en stage et la liberté de la « pratique » par rapport à la « théorie ». Cette liberté signifie, pour les uns, la possibilité, pour l'agriculteur, de se dégaier de la « théorie » qui s'imposerait alors comme norme à suivre, et d'introduire le jeu (au sens mécanique) entre la « théorie » et la « pratique ». Pour d'autres, elle signifie l'esquive de la pression au changement qu'exerce la « théorie » sur la « pratique ». Ce stagiaire, par exemple, qui ne demande qu'à « être tranquille » : « Quand c'est trop organisé c'est pas si agréable. Il faut pas trop approfondir. Prévoir, en agriculture je le vois pas comme ça. C'est pas... ça va pas. On peut prévoir d'augmenter le cheptel bovin et on a la brucellose » [1].

Mais si tous les stagiaires font plus confiance aux agriculteurs qu'aux enseignants, tous n'idéalisent pas la « pratique » des agriculteurs aux dépens de la « théorie » des enseignants. A ceux-là il paraît normal que l'explication soit du côté des enseignants et l'administration de la preuve du côté de ce qu'ils appellent la « réalité », c'est-à-dire des exploitations agricoles. « On fait bien confiance (aux enseignants) dit un stagiaire, mais dans la mesure où on pourra concrétiser, voir de manière concrète ce qu'on nous a appris, en stage ou chez nous ». Ceux-là, aussi, ne sont pas sur la défensive à l'égard des enseignants, ils demandent des explications aux enseignants comme aux exploitants : « J'aime bien croire ce que j'apprends chez moi, dit un stagiaire, j'aime bien croire ce que j'apprends en stage, mais je demande toujours qu'on m'explique ce que j'apprends au lycée. Enfin ! Je demande qu'on m'explique un peu partout, mais des fois, avec ce que j'apprends au lycée, je peux m'expliquer ce que j'apprends en stage ou chez moi et vice-versa. » [1].

Ils acceptent, en somme, qu'il y ait plusieurs sources de savoir - le lycée, les exploitants, les techniciens, leurs parents... - et plusieurs formes de savoir [6]. Il y aurait, pour eux, plusieurs origines de savoir possibles, donc plusieurs sources de légitimation au devenir agriculteur et, au moins, deux d'importance : le lycée et les exploitations agricoles.

L'origine du savoir déterminant sa légitimité, c'est-à-dire sa validité dans la profession d'agriculteur, de quel savoir les élèves vont-ils se réclamer pour devenir agriculteur ? De la « *théorie* » de l'école qui n'est pas reconnue par tous les agriculteurs comme étant un savoir efficace dans leur profession, ou de la « *pratique* » des agriculteurs, insuffisante aux yeux du lycée pour former des chefs d'entreprise agricole ? Ce paradoxe, inscrit dans la formation, a des effets psychologiques importants sur les élèves aux prises avec deux sources de légitimité au devenir agriculteur : effets sur leur disposition à profiter de l'enseignement du lycée comme de l'enseignement des agriculteurs avec lesquels ils sont en contact, effets sur la définition de leurs projets futurs à travers l'élaboration de l'image du type d'exploitant qu'ils veulent devenir, c'est-à-dire, en fin de compte, sur l'élaboration de leur identité professionnelle non déliée, à l'âge où ils sont, de l'élaboration de leur identité personnelle. L'acceptation, par les différents acteurs de la formation, de la multiplication des origines du savoir, permet aux stagiaires de faire leur propre expérience et de se dégager de l'identification massive à telle ou telle origine. C'est le signe de l'acceptation d'une identité non figée, non défensive, capable de se transformer sans crainte d'éclatement.

## LES DISPOSITIFS DE TRANSITION

La notion de « *pratique* » en agriculture n'est donc pas complémentaire de la notion de « *théorie* » telle que la développe le lycée. On peut dire que le milieu agricole secrète sa propre « *théorie* » en rapport avec cette « *pratique* » complexe que je viens d'essayer de décrire. Mais cette « *théorie* » est rarement énoncée, elle n'est énoncée qu'« *en pratique* », pourrait-on dire, c'est-à-dire à travers le type de comportement culturel dominant dans le milieu agricole. Ce sont les chefs d'exploitation qui sont les dépositaires de cette « *théorie* » puisque ce sont eux les chefs de lignée [7]. C'est donc avec eux que s'établit une concurrence avec les enseignants à propos du savoir adéquat, légitime, en agriculture.

Le problème, alors, sera d'établir un double courant entre les exploitations et le lycée et, d'abord, un double courant de reconnaissance selon lequel, d'une part, le lycée reconnaîtrait à la « *pratique* » des agriculteurs la valeur d'un savoir élaboré dans des conditions différentes de celles du savoir du lycée, mais la valeur d'un véritable savoir, d'un savoir dont le sens - et la façon de le dire, de le parler - est donné par les conditions pratiques de son élaboration ; ce qui, en clair, voudrait dire : que le lycée reconnaisse que la « *pratique* » des agriculteurs n'est pas seulement une pratique d'application de la théorie du lycée ou une pratique d'exécution, mais une pratique qui trouve son sens dans le milieu agricole lui-même, une pratique qui a sa propre « *théorie* » dans le milieu ; d'autre part, les exploitants reconnaîtraient au lycée une « *pratique* », une pratique non déliée de la

théorie qui y est enseignée, une pratique différente de la leur et souvent en contradiction avec la leur, mais une pratique qui les ouvre sur d'autres cultures et d'autres savoirs.

Un des chemins de cette reconnaissance, c'est la mise à jour de ce que refoule le lycée, c'est-à-dire d'un métier où le corps est en jeu, corps familial et corps sexué. Un élément vient corroborer cette hypothèse : c'est l'attitude des élèves au retour du stage, telle qu'en ont parlé plusieurs enseignants. Au retour du stage, disent-ils, les élèves ne seraient plus motivés par l'enseignement théorique (alors que c'est un des buts du stage de les motiver) et joueraient aux « *gros-bras* » et aux « *culs-terreux* » [1].

Cette attitude peut être interprétée de la façon suivante : les élèves sont aux prises avec plusieurs images d'agriculteur et ils mettent en scène, au lieu du lycée, une image d'agriculteur que le lycée refuse. Cette image refusée est le négatif de l'agriculteur « chef d'entreprise » (dont, d'ailleurs, le lycée n'est qu'un porteur parmi d'autres puisque de larges secteurs du milieu agricole contribuent à la créer et à la soutenir). Cette image en négatif, qui fait retour par le biais des élèves quand ils reviennent de stage, apparaît, au lieu du lycée, comme une contestation de l'image de l'agriculteur-technicien-gestionnaire, en col blanc, pourrait-on dire.

Comment, alors, penser l'articulation école-stage ?

Trois pistes vont être indiquées ici, en référence à certaines procédures d'initiation [8] et d'acculturation [9]. Les propositions faites sont parfois réalisées dans certains établissements d'enseignement agricole.

### Première piste : l'instauration de relations institutionnelles école-entreprise

Parmi les maîtres de stages interrogés, deux groupes d'égale importance se dégagent : ceux qui entretiennent des relations étroites avec le lycée (ils viennent aux réunions, les enseignants les visitent...), ceux qui n'ont que des rapports lointains avec l'institution scolaire. Chacun des groupes a un comportement différent avec les stagiaires : les premiers ont plus souvent des préoccupations pédagogiques envers leurs stagiaires que les seconds. Ils se sentent en quelque sorte investis par le lycée de leur fonction de maître de stage. Ainsi, l'objectif « *formation du stagiaire* » existe face à l'objectif « *avancement du travail de l'exploitation* ».

Le lycée a donc un rôle important à jouer en tant qu'instaurateur du champ pédagogique en stage. C'est lui, véritablement qui met en place les positions respectives des acteurs dans l'objectif de la formation. Il investit les agriculteurs de leur fonction de maîtres de stage et il sup-

plée à la difficulté d'expression des stagiaires face à leur maître de stage.

Les agriculteurs ont coutume de dire : « *Le stagiaire fait le maître de stage, le maître de stage fait le stagiaire* » [1]. Cette phrase-dicton met en évidence que, selon eux, c'est le stagiaire qui a l'initiative de la création d'une relation de type pédagogique, c'est le stagiaire qui, par son comportement, ses questions, motive l'agriculteur à remplir une fonction de formation. La relation interpersonnelle n'est pas soutenue par une relation institutionnelle. Or, le stagiaire ne peut pas toujours, à lui seul, et surtout quand il est jeune, se poser ainsi face à un maître de stage. Il est nécessaire que le lycée soit présent symboliquement à travers le stagiaire et légitime ses demandes de formation. Mais il s'agit alors du lycée en tant qu'institution et non de quelques enseignants de bonne volonté ; l'engagement de la direction du lycée aux côtés des enseignants de la classe de l'élève en stage, est un facteur important de légitimation des agriculteurs comme maîtres de stage.

Les élèves qui se réclament d'une position de stagiaire plutôt que d'une position d'enfant de la famille ou d'ouvrier, souhaitent faire jouer au lycée ce rôle de tiers entre eux et la famille de l'agriculteur. Se disant « *stagiaire* », ils se situent dans le champ de la formation, en référence à un élément extérieur à l'exploitation familiale, échappant ainsi à la position ambivalente de l'aide-familial, c'est-à-dire à la double définition imposée par le travail familial. Ainsi se crée déjà un espace significatif entre le lycée et l'exploitation, un espace qui n'est plus le lycée mais dans lequel le lycée est présent symboliquement, un espace qui est bien celui du travail et de la famille agricole, mais un espace ouvert de par la présence d'objectifs de formation.

Dans cet espace dit de transition [9], le stagiaire est une personne déplacée par rapport au lycée et à l'exploitation - juste assez pour ne pas être prise dans un réseau d'attitudes habituelles, mais pas trop pour ne pas être rejetée à l'extérieur - des expériences vont pouvoir avoir lieu, des relations différentes se nouer. Le stagiaire ne peut plus être le jouet du lycée ou de l'exploitant. Il peut devenir acteur dans cet espace et faire son expérience.

### Deuxième piste : l'expérience, le jeu

Mais qu'est-ce que cette expérience ?

L'expérience, à mon avis, peut se faire dans trois grands domaines : les jeux du corps, le jeu des images d'agriculteur, le jeu des rôles masculins et féminins.

#### • *Les jeux du corps, l'engagement physique*

Prendre en compte les jeux du corps suppose que l'on accède, dans l'enseignement, à l'idée que l'on peut

apprendre autrement qu'en instrumentalisant le corps. Dans cette optique, il ne s'agit plus de dresser le corps pour le travail, de l'obliger au geste adéquat, mais de lui donner du plaisir à bouger, à être habile, à se confronter aux animaux, à s'éprouver dans un travail fatigant ou difficile. La technique met à distance. Il y a nécessité de retrouver ce passage dedans-dehors qui nous réintègre au vivant et au cycle de la vie et de la mort dans lesquels s'investit l'imaginaire des hommes [10]. Michèle Salmona et d'autres avec elle [11] s'interrogent sur tous ces apprentissages qui ne sont pas « *algorithmisables* », l'apprentissage par imitation, identification, qui met en jeu l'affectivité, l'émotion, la sensualité.

#### • *Le jeu des images d'agriculteur*

Si le conflit entre plusieurs images d'agriculteurs est particulièrement mis en acte au retour du stage, il peut sans doute être repéré à d'autres occasions. Par exemple les visites ou les enquêtes, mais aussi l'affrontement entre élèves d'une même classe quand ils sont d'origines sociales différentes, ou encore les discussions autour de la nécessité de la gestion. Et, d'une façon plus sourde, la résistance ou la motivation des élèves à apprendre des techniques différentes de celles de leurs parents quand ils sont d'origine agricole.

Avant de s'affronter à la réalité de la profession d'agriculteur, les élèves ont à s'éprouver dans ce jeu d'images. Le lycée peut-il fournir une scène adéquate à ce jeu-là, c'est-à-dire du temps et de l'attention pour comprendre ces manifestations, pour qu'elles prennent sens pour les élèves eux-mêmes, qu'elles soient l'occasion d'objectiver les conflits dont elles sont le signe ? Cela suppose que le lycée, en tant qu'institution, joue déjà avec ses propres images d'agriculteur et qu'il se rende compte des images dominantes que transportent ses programmes, ses formes d'enseignement, ses enseignants, le secteur agricole dont il est partie prenante.

#### • *Le jeu des rôles masculins et féminins*

Il est lié au jeu des images d'agriculteur. Là encore, on se trouve entre la contestation de l'initiation aux rôles existants et la recherche de nouveaux rôles, ces nouveaux rôles qui permettraient aux garçons et aux filles d'accéder aux activités qui les intéressent sans pour autant nier leur appartenance à un sexe.

Cette question est particulièrement évidente dans la société rurale agricole mais elle traverse l'ensemble de la société. Il y a besoin de nouveaux rites d'initiation qui permettent aux jeunes de se situer personnellement et socialement [8]. On voit bien la difficulté où se trouve le lycée d'aller à l'encontre d'un certain nombre de rites propres à la culture rurale sans pour autant en donner de nouveaux qui soient satisfaisants. C'est dans l'espace entre les deux formes d'initiation que les jeunes ont à construire leur propre système de référence. A condition

que cet espace existe, c'est-à-dire qu'il soit organisé comme un espace d'expérience où tout n'est pas déterminé à l'avance.

**Troisième piste : trouver des modalités de transition entre des modes de pensée propres au monde de la « pratique » et des modes de pensée propres au monde de la « théorie »**

Un exemple me servira de support : j'ai trouvé dans les dires d'un maître de stage une certaine satisfaction à avoir pratiqué la méthode suivante que lui avait proposée un lycée lors de sa formation en BEP agricole : des stages courts pendant lesquels il avait pu voir une quinzaine d'exploitations, un stage long dans une seule exploitation. On peut déduire de cette expérience que des procédures appartenant à la fois aux champs de la « pratique » et de la « théorie » ont été utilisées.

La procédure relevant de la « pratique » est celle du stage long qui permet une implication importante dans une seule exploitation (se mettre « dans le bain » de l'exploitation). La procédure à l'articulation de la « pratique » et de la « théorie » est celle de la comparaison entre cas particuliers lors des stages courts. La distanciation obtenue nourrit la capacité d'autonomie du stagiaire et favorise l'acceptation des procédures de la « théorie ».

Dans les trois pistes proposées, il ne faut voir ni des recettes ni un inventaire exhaustif des dispositifs à mettre en œuvre. Ces trois pistes sont plutôt un essai pour prendre en compte la complexité des différents niveaux sollicités par l'analyse et pour sortir du réductionnisme pédagogique tout en proposant des outils utilisables pour la formation.

Des activités pédagogiques existent déjà dans bon nombre de lycées agricoles dans lesquelles on pourrait reconnaître des dispositifs dits de transition. Mais l'intérêt de tels dispositifs et de l'analyse dont ils sont issus, dépasse la seule formation des agriculteurs. On peut penser que toutes les formations par stage, les formations dites alternantes et, plus particulièrement, les formations professionnelles, mettent en présence des savoirs et des procédures d'accès à ces savoirs de nature différente, que toutes les entreprises ont des rites d'intégration spécifiques des jeunes, des hommes et des femmes. L'analyse ici menée et les propositions qui sont faites ont l'ambition de provoquer une réflexion sur l'ensemble de ces dispositifs.

Marie-Laure CHAIX,  
Maître-Assistant,  
École nationale supérieure  
des sciences agronomiques appliquées, Dijon.

#### Bibliographie

- [1] Marie-Laure Chaix, *La distribution des rôles dans la formation pratique d'un lycée agricole*, DEA de Sciences de l'Éducation, octobre 1978. *Un savoir déplacé. Théories et pratiques à l'œuvre dans la formation des agriculteurs*. Thèse de troisième cycle en Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, octobre 1983.
- [2] Pierre Muller, *Grandeur et décadence du professeur d'agriculture*, Grenoble, CERAT, IEP. *Le paysan et le technocrate*, Editions Ouvrières, 1984.
- [3] Alice Barthez, *Famille, travail et agriculture*, Editions Economica, 1982.
- [4] Marie-Laure Chaix, « Stage en entreprise et modèles de relations structurant la relation pédagogique », Communication au V<sup>ème</sup> Congrès d'Éducation Comparée, Paris, 2-7 juillet 1984.
- [5] Patrick Pharo, *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*, CEREQ, collection des études n° 11, janvier 1985.
- [6] Michel Foucault, *L'archéologie du Savoir*, Editions Gallimard, NRF, Bibliothèque des Sciences Humaines, 1969.
- [7] Françoise Hurstel, « Fonction paternelle et déracinement culturel. Qu'est-ce qui fonde la paternité ? », *Bulletin de Psychologie* n° 10-11, mai-juin 1978.
- [8] Jean-Pierre Boutinet, « Le concept d'initiation comme paradigme anthropologique à la disposition des Sciences de l'Éducation » in Actes du Colloque 1983 *Sciences anthroposociales et Sciences de l'Éducation*, AECSE, Paris, 1984.
- [9] D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, NRF, Editions Gallimard, 1975, pour la traduction française.
- [10] Michèle Salmona, « Le gai savoir des jardiniers. Le vivant/animalier et la transmission des savoirs et des savoir-faire - Algorithme /Mimésis/Phorie », Communication au Colloque de Nantes, 9-10 juin 1983, *Les cultures populaires. Métis-paradoxe, qualification ou appropriation de l'intelligence de la production*, CAESAR-APCA, juin 1979.
- [11] Cf. le Colloque « *Les savoirs paysans et les cultures techniques* », organisé par Françoise Luquet alors au Service Formation de L'ITOVIC, et qui s'est tenu à Paris en mars 1983. Ce colloque a rassemblé un certain nombre de chercheurs et de formateurs en ce domaine. Des démarches de formation originales ont été mises en place par Bruno Lebatteux (CFPPA du Rheu-Rennes), Nicole Bochet (ITEB/Service Formation), Françoise Luquet. Cité par Michèle Salmona in Communication au Colloque de Nantes, *Les Cultures Populaires*, des 9-10 juin 1983.