

# ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET MISE EN PLACE SOCIALE

par Patrick Pharo

Ce qu'on peut appeler une mise en place sociale c'est, de façon très générale, le processus par lequel des individus apprennent à reconnaître le monde social qui les environne et à identifier la place qu'ils occupent dans ce monde en vertu d'événements et de circonstances qui sont, au moins pour une large part, indépendants de leurs propres volontés. L'identification de cette place sociale n'est pas une opération autonome, en ce sens qu'elle utilise un langage et, avec ce langage, des catégories logiques, qui appartiennent à toute la communauté de ceux qui parlent la même langue naturelle, et que d'autre part, elle doit tenir compte de la façon dont les autres membres identifient eux-mêmes la place en question. Concrètement, cela signifie que, pour identifier sa place sociale, un individu - et par exemple un agriculteur - doit non seulement prendre en compte ses propres prétentions à être quelque chose (riche, moderne, compétent ou cultivé...) mais aussi la façon dont autrui peut le qualifier dans les différentes situations de la vie sociale. L'importance de la mise en place sociale tient au fait qu'elle conditionne l'avenir pratique des individus, dans la mesure où les projets d'action qui naissent pour soi-même ou pour ses proches sont en partie conditionnés par la place occupée.

## REPRODUCTION SOCIALE ET USAGES SCOLAIRES

On a tendance aujourd'hui à considérer que la scolarisation constitue l'un des leviers majeurs du positionnement des individus dans la hiérarchie sociale. On fait d'autre part l'observation qu'il existe une relation de caractère statistique entre la capacité d'acquérir un bagage scolaire plus ou moins important et l'origine sociale (en termes de position dans la hiérarchie sociale) des élèves. Cette observation se trouve d'ailleurs confirmée dans le cas de l'agriculture. De ces deux considérations, on déduit que l'une des grandes fonctions de l'école serait d'assurer la reproduction des groupes sociaux, c'est-à-dire non seulement le maintien des hiérarchies sociales existantes, mais aussi le maintien des individus dans ces hiérarchies en fonction de leur origine sociale. La thèse de l'école reproductrice est argumentée, dans l'ouvrage classique de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1), à l'aide d'une analyse de l'action pédagogique

de l'école ; les deux hypothèses clefs sont d'une part que celle-ci exerce une violence symbolique en imposant à tous les élèves un arbitraire culturel qui est celui de la seule classe dominante et, d'autre part, qu'il existe une sorte d'harmonie préétablie entre les inculcations scolaires et celles qui se produisent dans les familles de la classe dominante, en sorte que jouent des mécanismes de sélection et d'auto-exclusion qui tendent à réserver le capital scolaire aux seuls élèves issus des classes dominantes.

Les difficultés de ce type de démarche apparaissent évidemment lorsque se présentent des contre-exemples individuels qui contredisent les régularités statistiques : par exemple, le fait que des individus issus des classes populaires parviennent malgré tout à acquérir un bagage scolaire de haut niveau ou encore, dans le cas de l'agriculture, le fait connu de longue date de la capacité des familles paysannes de certaines régions à s'emparer de l'instrument scolaire pour assurer dans les meilleures conditions des reconversions professionnelles rendues inévitables par l'exode agricole. Bien sûr, les cas individuels ne peuvent jamais contredire la pertinence d'une régularité statistique ; en revanche, ils peuvent porter atteinte à la théorie qui prétend rendre compte d'une telle régularité. C'est pourquoi on ne discutera pas ici de la relation statistique justement établie entre la stratification sociale et la consommation scolaire, mais plutôt des considérations théoriques que l'on pense être en droit d'en inférer. L'argumentation suivie aura trois objectifs :

- suggérer que le mécanisme de la « violence symbolique » ne suffit pas à rendre compte de la réalité des relations qui s'établissent entre l'école et ses usagers ;
- mettre en évidence la multiplicité et la complexité des relations significatives qui déterminent la consommation scolaire ;
- proposer une autre lecture des régularités statistiques : non pas la manifestation de principes d'ordre immanents organisant les structures sociales mais le résultat d'opérations de classement qui, quel que soit leur bien-fondé, ne peuvent être confondues avec les opérations de classement des agents sociaux eux-mêmes.

Ainsi, dans le cas de l'agriculture, si le fait statistique de l'exclusion des scolarités longues des élèves issus des catégories paysannes les plus pauvres se trouve confirmé

(1) P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction*, Minuit, 1970.

(mais seulement dans les termes statistiques de la tendance dominante), il est, en revanche, assez difficile de faire la preuve que cette exclusion repose sur la violence symbolique qui s'exercerait dans l'enseignement général et agricole. Les conditions de la reproduction des positions sociales dans ce secteur (en particulier la transmission d'un patrimoine économique) peuvent laisser penser que l'auto-exclusion scolaire qui caractérise une bonne partie de la jeunesse paysanne n'est pas le résultat d'une légitimation par celle-ci de son « *indignité culturelle* » mais plutôt la manifestation statistique d'une série de phénomènes qui relèvent de l'ordre contingent d'une rencontre entre des institutions scolaires assez diverses dans leurs réalisations concrètes, et des pratiques familiales qui, très souvent, ne déterminent leurs perspectives qu'au coup par coup en fonction de circonstances locales qui n'obéissent elles-mêmes à aucun principe général de déclenchement. On sait bien par exemple que l'action des formateurs est, dans les faits, extraordinairement variée et qu'il y a eu d'autre part depuis trente ans un nombre incalculable d'expérimentations pédagogiques visant à améliorer en milieu agricole la transmission des savoirs « *généraux et professionnels* ». Sauf à imaginer l'existence d'un malin génie qui s'évertue à détourner les intentions émancipatrices des pédagogues, il paraît raisonnable de supposer que tant d'efforts ne sont sans doute pas sans effet sur les fonctionnements réels de l'institution scolaire et que si la consommation scolaire demeure faible en milieu paysan, cela ne tient pas seulement au couperet de la violence symbolique des pédagogues. Certaines observations tirées d'une recherche qui vient de s'achever au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (2) permettent d'entrevoir quelques traits empiriques des rapports que les familles paysannes entretiennent vis-à-vis de l'institution scolaire. On y voit apparaître certaines des raisons pour lesquelles les agriculteurs relativisent en effet l'usage qu'ils peuvent faire de l'école en vue d'atteindre leurs finalités sociales et professionnelles, ce qui, pour autant, ne signifie nullement que les acquis scolaires soient sans incidence sur les mises en place sociales.

#### NÉCESSITÉS, POSSIBILITÉS ET IMPOSSIBILITÉS SCOLAIRES

Il peut d'abord être intéressant de remarquer la façon dont les agriculteurs utilisent ce qu'on appelle en logique

(2) Cf. P. Pharo, *Savoirs paysans et ordre social : l'apprentissage du métier d'agriculteur*, CEREQ, Collection des Études, 1984 ; cette étude, basée sur le recueil d'une trentaine de récits de vie dans plusieurs départements agricoles, avait pour but de faire thématiser, par les personnes interrogées, les principales étapes et composantes de l'acquisition des savoirs professionnels. On a donc travaillé sur des comptes rendus secondaires et non pas sur l'observation directe des caractères de la rencontre entre les enfants d'agriculteurs et les institutions scolaires. Cela limite naturellement la portée des résultats de l'étude. Mais cela suffit tout à fait à forcer la prise en considération de l'hypothèse selon laquelle la rencontre en question relève de logiques pratiques locales qui ne sont pas réductibles à des classes de pratiques (pratiques des pédagogues, pratiques des paysans riches, pratiques des paysans pauvres...) mais doivent plutôt être expliquées par les propriétés propres des pratiques de classement (comme par exemple dans la façon de mettre en cohérence les choix scolaires et les perspectives professionnelles).

des opérateurs modaux (c'est-à-dire des adverbes ou des formes verbales qui situent les événements racontés dans les différentes catégories du nécessaire, du possible, de l'impossible ou du contingent) pour rendre compte de leurs itinéraires scolaires et des circonstances de leurs orientations successives. Par exemple, c'est dans la *catégorie du nécessaire* que sont souvent décrites les expériences de l'école primaire, l'obligation scolaire apparaissant ici comme la principale raison de la scolarisation. Les autres motifs de celle-ci (apprendre à lire, à écrire et à compter) sont également cités mais davantage, semble-t-il, comme des composantes de l'obligation scolaire que comme des raisons indépendantes de prendre le chemin de l'école. Bref, tout se passe comme si l'acte de soumission à une nécessité prenait le pas - tout au moins dans la mémoire des intéressés - sur l'acte de formation, lorsqu'il s'agit de rendre compte des premières expériences scolaires. Cette catégorie de la nécessité se retrouve d'ailleurs sur un plan tout à fait différent, lorsque des personnes ayant suivi un long cursus scolaire et obtenu des diplômes supérieurs de haut niveau font également état d'une sorte d'obligation scolaire, imposée cette fois non pas par la loi du pays, mais par la pression des parents qui considèrent comme allant de soi que leurs enfants bénéficient d'une formation prolongée.

A l'opposé, la *catégorie de l'impossible* se trouve également utilisée pour expliquer l'arrêt des études sitôt atteint l'âge de fin de la scolarité obligatoire. Ceci évidemment ne surprendra pas ceux qui connaissent les contraintes qui pèsent sur de nombreux enfants d'agriculteurs lorsque les exigences du travail de la ferme entrent en concurrence avec l'éventualité d'une scolarité plus longue.

Mais ce qui peut paraître plus notable, c'est que cette catégorie de l'impossibilité est, dans de nombreux cas d'études interrompues (juste après ou, plus rarement, avant une brève formation professionnelle agricole), surpassée par l'usage de celle de possibilité (il n'était pas nécessaire qu'on ne fasse pas d'études) et surtout de celle de contingence (il n'était pas nécessaire qu'on en fasse). Plus concrètement, cela signifie que les personnes qui n'ont guère dépassé la fin de la scolarité obligatoire préfèrent souvent rendre compte de cet état de chose par les circonstances locales et contingentes qui ont pesé sur leur orientation scolaire plutôt que par des impossibilités liées à leur propre personne (par exemple, il est frappant de constater que presque toutes les personnes de l'échantillon revendiquent d'avoir été de bons élèves) ou à leur famille (ce sont quelquefois des familles très « permissives » qui nous sont présentées laissant faire aux enfants ce qu'ils peuvent ou veulent faire).

De la même façon, on observe que ceux qui ont poursuivi leurs études jusqu'à un BTA ou un BTS sont également soucieux d'insister sur le caractère souvent très circonstanciel de leur orientation scolaire. Par exemple, le maintien en classe de fin d'études primaires ou au con-

traire l'orientation vers une classe de sixième qui, à l'époque considérée, ouvrait la voie d'études plus longues, semble faire l'objet de négociations et de considérations dont l'enjeu n'est pas toujours très clairement défini, les conseils des maîtres (« *il est bon élève* » ou bien « *il est encore très jeune* ») rencontrant les convictions plus ou moins affirmées des parents, et cela compte tenu de conditions qui sont elles-mêmes très diverses (par exemple l'éloignement des centres de formation secondaire). On retrouve les mêmes tâtonnements lorsqu'il est question de maintenir les élèves dans un cycle de formation générale ou de les orienter vers une formation professionnelle agricole. La nécessité, lorsque nécessaire il y a, paraît surtout relever de la conviction d'un ou des parents que l'accomplissement d'études longues est un moyen de se prémunir contre les aléas d'une succession difficile sur la ferme familiale, soit que celle-ci paraisse douteuse pour des raisons de taille économique, soit qu'en tout état de cause elle paraisse impossible pour l'ensemble des enfants et, dans ce cas, on laisse parfois aux hasards de la sélection scolaire le soin de désigner celui qui reprendra la ferme.

D'une façon plus générale, la *contingence* (« *ça s'est trouvé comme ça* ») apparaît souvent comme la catégorie maîtresse pour rendre compte des circuits scolaires et personnels qui aboutissent à l'installation professionnelle. L'une des raisons de l'usage de cette catégorie est peut-être que, comme on peut en faire très souvent l'observation, il ne semble pas y avoir de cohérence immédiate entre la spécialité professionnelle exercée au moment de l'enquête (c'est-à-dire l'orientation productive dominante) et le cursus scolaire suivi. Le choix de cette spécialité professionnelle paraît tenir à des considérations de marché, de terres disponibles, d'accord conjugal sur le mode de vie souhaitable, etc. tandis que l'orientation scolaire s'est plutôt faite en fonction des places disponibles dans certaines sections, de l'emplacement des lieux de formation, de la réussite à certains examens, etc. De la sorte, la contradiction apparente entre circuits scolaires et professionnels ne peut être logiquement résolue qu'à la condition d'admettre qu'il n'y avait pas de finalité nécessaire à la poursuite de telles études plutôt que de telles autres. De la même façon, il n'y a pas non plus de cohérence immédiate entre le type d'exploitation agricole et le niveau d'études de l'exploitant : c'est du moins l'observation que font bon nombre d'agriculteurs en comparant leur propre système - qui relève du ou des quelques modèles dominants de la petite région - à celui de voisins mieux ou moins bien scolarisés. Dans ces conditions, il peut être difficile de justifier le circuit scolaire qui a été suivi par le fait de son exploitation actuelle et, lorsqu'on ne trouve pas, dans l'itinéraire scolaire lui-même, des raisons évidentes pour en expliquer la nécessité, on retombe assez facilement sur l'idée d'une contingence assez forte des choix d'orientation scolaire.

On note enfin que lorsqu'il s'agit, non plus de leurs propres itinéraires scolaires, mais des projets scolaires et

professionnels qu'ils peuvent former pour leurs enfants, les agriculteurs qui ont été interrogés adoptent, dans la plupart des cas, une attitude de prudente expectative qui leur évite de faire état de stratégies de succession que les événements risqueraient de rendre caduques. C'est ainsi qu'on préfère s'en remettre au cours des choses à venir, en faisant valoir l'importance du goût des enfants pour les études et de leurs capacités scolaires, mais aussi l'importance des possibilités qui apparaîtront dans l'avenir pour la reprise, ou non, de l'exploitation familiale, laquelle paraît conditionner en grande partie les projets scolaires que l'on forme pour sa descendance.

L'une des conclusions auxquelles conduit l'ensemble de ces observations, c'est que la notion de « *stratégies de reproduction sociale* » dont on fait aujourd'hui un usage très fréquent est loin de rendre compte des relations concrètes que les familles paysannes entretiennent vis-à-vis de l'institution scolaire. Comme on l'a vu, il semble bien qu'il y ait dans certains cas des stratégies plus ou moins explicites de prévention, au regard d'un avenir économique qu'on s'accorde aujourd'hui à trouver douteux (ce qui devait déjà être le cas il y a vingt-cinq ans dans de nombreuses régions agricoles) ; l'école peut alors apparaître comme un instrument de reconversion sociale qui est loin d'être négligeable (y compris d'ailleurs lorsqu'on fait faire à son enfant des études professionnelles agricoles). A l'inverse, rien n'indique que les stratégies de reproduction sociale, lorsqu'elles existent, comptent vraiment sur l'école pour se réaliser, tout au moins pour ce qui concerne les chefs d'exploitation de taille moyenne qui ont été interrogés. De façon plus générale, on notera qu'il est sans doute très abusif d'induire du fait indiscutable que de nombreux agriculteurs se préoccupent d'assurer une succession à leur exploitation, l'existence chez eux de stratégies impliquant l'utilisation raisonnée des moyens les plus adaptés à cette fin. L'accent mis dans les récits sur la catégorie de la contingence laisse au contraire penser que si stratégies il y a, il s'agit plutôt de stratégies molles qui n'ont qu'un lointain rapport avec les significations usuelles qu'on attribue au terme stratégie, lequel fait plutôt penser à des actions décidées et planifiées en fonction d'un long terme distinctement perçu.

#### SCOLARISATION ET APPRENTISSAGE DU MÉTIER

L'une des raisons pour lesquelles il y a peu de chance que les projets de succession ou de reproduction sociale se concentrent sur l'instrument scolaire tient au fait bien connu que l'installation d'un agriculteur dépend moins de son bagage scolaire que du capital dont il hérite. L'instauration d'un lien entre ces deux données (par l'action réglementaire qui soumet le versement des aides à l'installation à la disposition d'un niveau scolaire minimal) a sans doute pour effet d'élargir le champ des scola-

risations obligatoires (comme on le voit aujourd'hui avec l'augmentation de la part respective des agriculteurs pourvus d'un BEPA) mais ne paraît pas modifier fondamentalement les données du problème.

Il y a cependant d'autres raisons qui permettent de rendre compte de ce phénomène. Celles-ci tiennent à la façon dont les agriculteurs paraissent considérer, et cela de façon assez unanime, l'apprentissage de leur métier. En premier lieu, on note que les intéressés sont aujourd'hui très conscients du caractère multiple des modes de transmission et de reconstitution des savoirs professionnels. L'apprentissage familial d'abord, qui peut commencer très tôt même s'il ne concerne que certains aspects du métier, constitue pour les agriculteurs de souche une base de référence très importante, y compris lorsque, comme c'est de plus en plus le cas, l'accomplissement d'études secondaires tend à éloigner les enfants d'agriculteurs de la ferme familiale pendant une période pouvant être assez longue. Mais cet apprentissage familial, qui assure une familiarité précoce avec les conditions techniques et sociales du métier d'agriculteur, permet à tout le moins d'acquérir une série de repères de différentes natures dont manquent par exemple ceux qui, comme les néo-ruraux, n'ont pas pu en bénéficier. C'est sur lui que se greffent les acquisitions ultérieures, dans les collèges agricoles, au contact des techniciens de l'encadrement, mais aussi et fondamentalement dans le cours même de l'expérience professionnelle qui, selon les personnes rencontrées, apparaît comme le facteur clef de l'apprentissage du métier. Il se dégage en effet un très large accord sur le fait que l'auto-apprentissage constitue l'élément dominant du processus d'acquisition des savoirs professionnels agricoles. Celui-ci paraît mettre en jeu des postures physiques - en termes de gestes de travail -, mentales - en termes notamment de rapports au temps, celui des cycles productifs mais aussi des cycles économiques - et sociales - en termes d'identification d'une condition particulière - qui ne peuvent faire l'objet d'aucun enseignement académique et qui exigent une mobilisation des ressources personnelles qui ne peut se produire qu'au cours d'une expérience prolongée.

Cet auto-apprentissage apparaît d'autre part étroitement relié à tout ce qui peut contribuer à la formation d'une personnalité sociale, c'est-à-dire un système de goûts et de dégoûts 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 et permettent de rendre compte du mouvement endogène de sa propre mise en place sociale. Cela ne signifie nullement que l'on rejette les apports de connaissance qui peuvent provenir de l'encadrement technique ou de l'enseigne-

ment scolaire. Mais d'une part, on constate un souci très général de n'évaluer les nouvelles techniques agricoles proposées notamment par l'encadrement qu'à la lumière de sa propre expérimentation, laquelle apparaît comme indispensable compte tenu de la multiplicité des paramètres physiques, climatiques, fonciers ou économiques, voire moraux, susceptibles de décider du bien-fondé ou de l'efficacité d'une façon de faire. D'autre part, l'enseignement professionnel de caractère scolaire, qui est très rarement rejeté en bloc, tend à être considéré davantage comme l'une des conditions sociales de la mise au travail d'un agriculteur dans l'univers agricole moderne, que comme l'élément directeur de sa formation technique. Il ne serait donc pas exact de parler sur un plan général de rejet de l'école par les agriculteurs mais, ainsi qu'on l'a vu dans le paragraphe précédent, la nécessité du parcours scolaire tend à être limitée à ses aspects les plus obligatoires - sur un plan légal et réglementaire - alors même que l'apport proprement technique et professionnel de l'école est le plus souvent mis en parallèle avec les apports d'autres sources d'apprentissage, sans être pour autant ni purement et simplement. L'idée force de tout cela pourrait être que l'école agricole ne détient, aux yeux des intéressés, aucun monopole des apprentissages professionnels. Elle est quelque chose avec lequel on « doit faire », avec lequel on compose et dont on tire le cas échéant certains avantages en fonction de ses objectifs pratiques. A ce titre, l'école fait partie de ces institutions qui meublent le paysage social des agriculteurs, et cela d'une façon qui paraît souvent assez proche de celle des institutions chargées de l'encadrement technique et économique de l'agriculture. Ceci explique pourquoi il n'est pas rare de trouver dans les commentaires des intéressés des homologues entre l'action de l'école et celle des techniciens qui apparaissent souvent eux aussi comme des espèces de maîtres d'école. L'action de l'école aussi bien que celle des conseillers peut parfois être vécue comme une violence faite aux conceptions du travail que se font certains agriculteurs et qu'ils tirent en effet d'un sentiment d'appartenance à la tradition dont ils sont issus. Mais plus souvent encore, cette action doit à leurs yeux être rapportée à des données endogènes du travail lui-même qui ne peuvent être parfaitement maîtrisées que par celui qui accomplit le travail en question et qui seul peut véritablement en connaître les méthodes pratiques. Si donc il arrive que l'action pédagogique de l'école ou des techniciens exerce une « violence symbolique » à l'encontre des agriculteurs - ce qui d'ailleurs ne semble pas être toujours le cas - celle-ci concerne sans doute moins des dispositions culturelles plus ou moins inaltérables qui seraient rétives à ces actions exogènes, que le cours même du développement de l'expérience de travail qui requiert, aux yeux des intéressés, des solutions *ad hoc* qui, de par leur nature pratique (c'est-à-dire aussi dans ce lieu et dans ce moment, et non pas seulement pratique par opposition à théorique), ne peuvent être consignées dans aucune explication ni aucun mode opératoire détachés de ce contexte particulier d'intervention.

## INSIGNES SCOLAIRES ET MISE EN PLACE SOCIALE

Ceci dit, ce n'est pas seulement pour son rôle d'éducation professionnelle que l'école est prise en compte par les agriculteurs, mais aussi du point de vue des titres et des ressources culturelles qu'elle décerne à ceux qui y ont séjourné et qui contribuent à l'identification sociale des intéressés. Il est évident que sur ce plan les personnes interrogées adoptent des positions assez différentes en fonction de ce que sont, à leurs yeux, les ressorts de leur propre mise en place sociale. En fait, le problème est ici celui de l'identification d'une trajectoire sociale personnelle marquée par des événements familiaux, scolaires, professionnels... et aboutissant à une certaine situation professionnelle caractérisée notamment par un système d'exploitation et de relations techniques et économiques spécifiques, en fonction de la connaissance que les uns et les autres peuvent avoir des ressources communément utilisées par les membres de leur environnement social pour identifier ces mêmes trajectoires et situations professionnelles. Ainsi par exemple, on observe qu'il existe un certain nombre de dispositifs de catégorisation (3) susceptibles d'être utilisés par l'ensemble des agents de la profession agricole. L'un de ces dispositifs, couramment utilisé par les techniciens, permet de classer les exploitants, en fonction de ce qu'on pourrait appeler leur « *âge technico-économique* », dans les différentes catégories que délimitent les qualificatifs « *traditionnel - moyen - avancé (ou moderne)* ». De la même façon, le niveau de formation (« *primaire - professionnel - supérieur* ») constitue pour l'encadrement un moyen de repérage et de discrimination qui peut être assez important. De façon encore plus précise, on rencontrera souvent des conseillers qui classeront les agriculteurs en fonction de leur plasticité vis-à-vis des technologies agricoles modernes (« *très technique - assez technique - peu technique - pas technique* »). De tels modes de catégorisation sont évidemment connus par les agriculteurs qui voient bien qu'ils ont ceci de particulier qu'à la différence d'autres dispositifs qu'eux-mêmes utilisent fréquemment (par exemple la spécialité ou la région de production), ils ont pour effet de décerner à chaque individu une place plus ou moins bonne dans des hiérarchies instituées de valeurs sociales.

Or, le caractère désirable de ces places - c'est-à-dire aussi le désir de reconnaissance de soi-même par les autres, et en particulier par l'encadrement agricole - peut varier considérablement suivant les individus. Tandis que certains ont à cœur d'être affectés au peloton de tête des agriculteurs modernistes, d'autres n'accordent aucune importance à ces types de classement ou en tout cas en relativisent la portée. On observe aussi que certains se montrent très soucieux de se faire reconnaître

sur certains plans (par exemple sur le plan technique), tout en se détournant des préoccupations de distinction sociale qui peuvent rendre désirables certains autres classements (par exemple être reconnu comme « *moderne* » ou « *bien formé* »).

Ce serait probablement en vain qu'on rechercherait une « *loi objective* » de répartition des individus sur ces registres d'attitude, en fonction par exemple de leur formation scolaire ou de la taille de leurs exploitations. Il semble plutôt que ce soit la hiérarchisation que l'on peut faire de ses propres intérêts de vie (par exemple entre le professionnel, le familial et le social) et les valeurs, cette fois de caractère éthique, que l'on accorde aux différentes sortes de réussites (techniques, professionnelles, sociales...) qui conditionnent en grande partie la façon dont chacun décline l'identité de sa place sociale, compte tenu bien sûr que la réalité de sa propre exploitation et de son propre passé social rend à l'évidence impossibles certaines identifications. Ainsi, l'étude du CEREQ citée ci-dessus a cherché à montrer que la mise au premier plan, soit des intérêts professionnels, soit de préoccupations extra-professionnelles, déterminait déjà des placements assez différents dans les dispositifs de catégorisation évoqués plus haut. Par exemple, pour ceux qui font graviter leurs intérêts de vie autour des exigences de la profession, ce sont les rapports à la technique et à la tradition qui vont être au centre des opérations d'auto-classement. A l'inverse, chez ceux qui instrumentent leur métier au profit d'autres finalités de vie, la question de la technique s'estompe tandis que le niveau de formation scolaire semble devenir un enjeu de placement assez important (4).

Pour en revenir de façon plus spécifique au problème de l'école, on pourrait dire que nul n'ignore aujourd'hui que le passage par telle ou telle sorte de scolarité décerne aux individus un certain nombre d'insignes de caractère social : les uns qui tiennent aux titres scolaires, les autres qui relèvent de la disposition de certains langages techniques. Tandis que les premiers de ces insignes ont souvent un caractère irréversible (on a ou on n'a pas les titres), les insignes langagiers (savoir parler le langage de la diététique ou de la physiologie animales ou encore celui de la chimie des sols) peuvent être acquis par d'autres moyens que la scolarité. Ce sont ces insignes qui permettent aux membres de l'encadrement d'identifier les agriculteurs et de les classer dans les différents dispositifs de catégorisation dont ils disposent et aux agriculteurs de se désigner eux-mêmes à l'encadrement et à leur voisinage. Toutefois, si ces insignes ont pour ainsi dire une existence indépendante des individus, c'est seulement leur usage par des individus pourvus d'une existence sociale singulière qui peut décider de leur véri-

(3) Le concept de dispositif de catégorisation est emprunté à H. Sacks, « On the analysability of Stories by Children », in *Ethnomethodology*, R. Turner ed., Baltimore, Penguin Books, 1974.

(4) Pour plus de détails à ce sujet, cf. P. Pharo : « Du bon usage des relations formation-emploi : sur l'apprentissage du métier d'agriculteur », in *Formation Emploi* n° 7, CEREQ, 1984 et : « L'école agricole à toutes fins pratiques », in *Education permanente* n° 77, mars 1985.

table valeur sociale. Et tandis que les insignes scolaires auront une place prépondérante dans certaines formes de vie (par exemple pour tous ceux qui pensent que l'avenir de leur exploitation repose essentiellement sur les nouveaux langages de la technique), ils pourront au contraire voir leur importance fortement relativisée par d'autres qui, par exemple, ont un rapport beaucoup plus personnel à l'excellence technique ou qui, au contraire, ne se préoccupent que d'en savoir le minimum nécessaire au fonctionnement d'une exploitation qui n'est qu'un moyen économique de gagner sa vie.

Ces brèves remarques font donc apparaître que de même qu'il n'y a probablement pas de fatalité incontournable dans l'affectation scolaire des individus, il n'y a pas non plus de règles d'usage des insignes scolaires qui s'imposeraient à tout le monde en obligeant les plus démunis de titres et de ressources scolaires à mimer des modes de mise en place sociale auxquels leur indignité culturelle ne leur aurait pas permis d'accéder. Les usages des biens scolaires paraissent donc aussi variables dans l'âge adulte que dans ceux de l'enfance et de l'adolescence, même si ce n'est pas pour les mêmes raisons. Cette variabilité des modes de raisonnement pratique peut sans doute donner lieu à toutes sortes de mises en ordre, en particulier lorsqu'on s'efforce, par l'observation de régularités statistiques, de dégager les grandes fonctions sociales de l'école. Mais considérée pour elle-même, c'est-à-dire au travers des conditions endogènes du raisonnement pratique, elle ouvre la voie à des hypothèses quelque peu différentes en ce qui concerne les fonctions de l'école. Le point le plus général serait que si les responsables et les praticiens de l'institution scolaire ne cessent de fixer certaines finalités pratiques à leur action (transmettre des connaissances, faire connaître les nouvelles technologies, élever le niveau culturel, égaliser les chances, dégager des élites, etc.), celles-ci ne cessent de rencontrer d'autres finalités pratiques, celles des usagers, qui, plus ou moins clairement définies, concourent pourtant à l'avènement de réalités sociales assez différentes de celles qui sont imaginées par les promoteurs de l'action éducative. Ceux qui mettent en circulation des produits éducatifs ne sont donc jamais assurés des résultats pratiques de leur action, et ce simple point devrait inciter à

suspendre certaines analyses trop synthétiques des fonctionnements scolaires. Par exemple, s'il ne fait pas de doute aujourd'hui que l'école agricole participe bien à la transmission et à la reconstitution des savoirs professionnels, il paraît plus intéressant d'examiner cas par cas comment elle le fait (et comment elle pourrait, le cas échéant, mieux le faire) que d'en conclure un peu hâtivement qu'elle a pris définitivement le pas sur les autres modes d'acquisition du savoir professionnel. De même, si l'école est bien, par les insignes qu'elle décerne ou qu'elle ne décerne pas, un instrument de mise en place sociale, il paraît plus fécond d'examiner la façon dont on utilise ces insignes que de décider une fois pour toutes que l'école est le principal levier de la reproduction des groupes sociaux. Quant à la relation statistique qu'on peut établir entre la position sociale et la consommation scolaire, si elle établit bien le fait d'une inégalité sociale de cette consommation, rien n'indique que son explication soit susceptible de donner une intelligibilité à l'ensemble des phénomènes qu'elle est censée manifester. Car les théories qui ont une telle prétention sont forcées de supposer une prédisposition des agents à agir suivant une règle (occulte) conforme à la régularité statistique. Mais la prédisposition en question n'étant jamais observable directement, on doit la présupposer pour l'observer, ce qui naturellement enferme le raisonnement dans un cercle. Mon opinion est que la généralité même de certaines questions qu'on peut se poser au sujet de la consommation scolaire (du genre : pourquoi les agriculteurs sont-ils moins scolarisés que d'autres catégories sociales ? pourquoi les plus pauvres sont-ils moins scolarisés que les plus riches ?) ne peuvent induire raisonnablement que des réponses qui se situent sur le même plan de généralité, et que ces réponses générales, aussi fondées puissent-elles être, laissent entières les questions relatives aux propriétés des relations sociales dont elles glosent. C'est pourquoi le présent article plaide plutôt pour une observation directe, en situation, des relations que les familles paysannes entretiennent avec l'école et, inversement, des relations que les membres des institutions scolaires entretiennent avec les familles paysannes.

Patrick PHARO,  
*Chargé d'études au CEREQ*